



Partanen Satu

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaiden lahjakkuudesta, heidän opettamisestaan
sekä omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita oppilaita

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaiden lahjakkuudesta, heidän opettamisestaan sekä omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita oppilaita (Satu Partanen)

Pro gradu -tutkielma, 81 sivua, 3 liitesivua

Toukokuu 2022

Nykypäivänä yhä useammassa luokassa on lahjakkaita oppilaita, joiden opetuksesta ja tukemisesta vastaavat luokanopettajat. Ilman oikeanlaisia tukemisen keinoja oppilaan lahjakkuus ei pääse kehittymään täyteen mittaansa, vaan se voi pahimmassa tapauksessa jopa hiipua. Jotta opettaajat pystyisivät tukemaan lahjakkaita oppilaita oikealla tavalla, tulee heillä olla tarpeeksi tietoa aiheesta. Luokanopettajakoulutus tulisi antaa valmiuksia opettaa kaiken tasoisia oppilaita, mutta antaako se? Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkuudesta, lahjakkaista oppilaista, lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta sekä heidän omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita oppilaita.

Tutkielma on toteutettu fenomenografisena tutkimuksena ja aineisto kerättiin puolistrukturoidun haastattelun avulla. Aineisto koostui seitsemästä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijan haastattelusta (N=7). Aineisto kerättiin kevään 2021 aikana. Analyysi tapahtui fenomenografisen analyysin avulla.

Tutkielman tuloksien mukaan luokanopettajaopiskelijat käsittävät lahjakkuuden olevan jollainlailla synnynnäinen asia. Oppilaassa lahjakkuus käsitetään näkyvän muun muassa nopeutena työskentelyssä ja oppimisessa. Luokanopettajaopiskelijat käsittävät oppilaan lahjakkuuden tulevan ilmi myös oppilaan häiriökäytöksenä, joka johtuu oppilaan tylsistyttyä helppoihin tehtäviin. Lahjakkaiden oppilaiden opettaminen käsitettiin olevan haastavaan johtuen useammasta eri syystä. Yhdeksi syyksi nousi sopivien materiaalien puute sekä se, että lahjakkaiden opettaminen tuottaa lisätöitä opettajalle. Omat valmiutensa opettaa lahjakkaita oppilaita luokanopettajaopiskelijat käsittivät huonoiksi. Opiskelijoiden käsityksen mukaan luokanopettajakoulutuksesta ei juurikaan ole saanut tietoa lahjakkaiden opettamisesta.

Tutkielman tulokset antavat saman suuntaisia tuloksi, kuin tutkimukset, joiden kohde ryhmänä ovat olleet luokanopettajat. Aihe on ajankohtainen ja sitä tulisi tutkia enemmän erityisesti luokanopettajakoulutuksen näkökulmasta. Tutkielman pienuus vaikuttaa sen luotettavuuteen eikä yleistyksiä tutkielmasta voida tehdä, mutta tutkielma tarjoaa hyvän pohjan tuleville tutkimuksille.

Avainsanat: lahjakkuus, lahjakas oppilas, lahjakkaan oppilaan opettaminen.

Sisältö

1. Johdanto.....	5
2. Lahjakuus ja lahjakuusteorioita	6
2.1 Renzullin kolmen ympyrän malli lahjakuudesta.....	7
2.2 Gagnén lahjakuusmalli	9
2.3 Gardnerin moniälykkysteoria	11
2.4 Sternbergin malli	13
2.5 Yhteenveto.....	14
3. Lahjakkaiden oppilaiden opettamisen menetelmiä.....	16
3.1 Lahjakas oppilas	17
3.2 Opetuksen eriyttäminen	19
3.3 Opetuksen rikastuttaminen	21
3.4 Ryhmittely	22
3.5 Nopeuttaminen.....	24
3.6 Lahjakkaan oppilaan opettaminen	25
3.7 Yhteenveto.....	27
4. Tutkimuksen toteutus	28
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	28
4.2 Tutkimusmenetelmä	29
4.3 Aineistonkeruu.....	32
4.4 Aineiston analyysi	34
4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	38
6. Tutkimuksen tulokset	41
5.1 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakuudesta ja lahjakkaista oppilaista	41
5.1.1 <i>Lahjakuus</i>	42
5.1.2 <i>Lahjakas oppilas</i>	45
5.1.3 <i>Lahjakas oppilas eri oppiaineissa</i>	47
5.2 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta	49
5.2.1 <i>Lahjakkaan oppilaiden opettamisen keinot</i>	50
5.2.2 <i>Opiskelijoiden omia käsityksiä lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta</i>	54
5.3 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omista valmiuksista opettaa lahjakkaita oppilaita.....	58
5.3.1 <i>Käsityksiä lahjakkaiden opettamisen valmiuksiin vaikuttavista tekijöistä</i>	59
5.3.2 <i>Opintoihin lisättävää opiskelijoiden valmiuden lisäämiseksi</i>	61
5.3.3 <i>Lisäkoulutuksen tarve</i>	63
5.4 Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset	65
5.4.1 <i>Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakuudesta ja lahjakkaista oppilaista</i>	65
5.4.2 <i>Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta</i>	67

5.4.3 *Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita oppilaita ...* 70

7. Pohdinta 73

Lähteet 76

1. Johdanto

Nykyään yhä useampi luokanopettaja kohtaa työuransa aikana lahjakkaita oppilaita. Vaikka oppilas olisikin lahjakas, se ei tarkoita, etteikö oppilas tarvitsisi tukea ja apua kehittääkseen taitojaan. Ilman oikeanlaista tukea lahjakkaan oppilaan lahjakkuus ei välttämättä pääse kehittymään maksimaaliseen tasoonsa (Freeman, 1985, s. 21). Koulussa opettajilla on iso vastuu mahdollistaa lahjakkaalle oppilaalle oikeanlaista tukea. Lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen opettajat tarvitsevat tietoa lahjakkuudesta sekä konkreettisia keinoja opettaa lahjakkaita. Lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen on olemassa useampia erilaisia keinoja, kuten eriyttäminen, nopeuttaminen, ryhmittely ja opetuksen rikastuttaminen, mutta ilman ymmärrystä niiden toteuttamisesta, niistä ei ole apua (Laine, 2010a, s. 2–11; Uusikylä, 2020).

Lahjakkuus ja lahjakkaiden oppilaiden tukeminen aiheena on hyvin mielenkiintoinen. Aiheesta on tehty paljon tutkimuksia, erityisesti ulkomailla, mutta luokanopettajakoulutuksessa ei oman kokemukseni mukaan juurikaan ole puhuttu lahjakkaista oppilaista tai heidän tukemisestaan. Koulutuksessa korostetaan opetuksen eriyttämistä erityisesti alaspäin ja tähän annetaan hyvin konkreettisia vinkkejä. Toisin on ylöspäin eriyttämisestä ja erityisesti lahjakkaiden oppilaiden tukemisesta. Koska luokanopettajalla on suuri rooli lahjakkaiden tukemisessa, on mielenkiintoista selvittää, millaisia käsityksiä tulevilla luokanopettajilla, eli luokanopettajaopiskelijoilla on lahjakkaista ja heidän tukemisistaan, ja mitkä ovat heidän tämänhetkiset valmiutensa opettaa lahjakkaita oppilaita. Oman henkilökohtaisen mielenkiinnon ansiosta itselläni on kertynyt tietoa ja konkreettisia vinkkejä lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen, mutta ilman tätä omat valmiuteni olisivat olleet heikot.

Tässä tutkielmassa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkuudesta, lahjakkaista oppilaista, lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta sekä heidän omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita. Aihetta lähdetään tutkimaan fenomenografisen menetelmän mukaisesti, sillä tarkoituksena on tutkia opiskelijoiden käsityksiä. Aineistona toimivat seitsemän luokanopettajaopiskelijan haastattelua, jotka on analysoitu fenomenografisen analyysin avulla. Tuloksissa tarkastellaan opiskelijoiden käsityksiä aiheesta.

Tämän pro gradu -tutkielman teoria osuuksissa ”lahjakkuus ja lahjakkuusteoriat” sekä ”lahjakkaiden oppilaiden opettamisen menetelmät” on hyödynnetty soveltavin osin kandidaatin työtäni ”Lahjakkaiden oppilaiden tukemisen mahdollisuudet monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa” (Partanen, 2019).

2. Lahjakkuus ja lahjakkuusteorioita

Lahjakkuus käsitteelle ei ole olemassa yhtä selkeää määritelmää, vaan määritelmiä on monia (Kuusela & Hautamäki, 2002, s. 320–329; Välijärvi, 1998). Lahjakkuuden määrittelyyn vaikuttavat niin määrittelijät, kuin myös kulttuuri, yhteiskunnan arvot sekä ajankohta. Eri aikoina ja eri paikoissa erilaisia asioita on pidetty lahjakkuutena ja niitä on myös arvostettu eritavoin. Esimerkiksi nykyään arvostetaan monia erilaisia lahjakkuuksia, kun taas antiikin aikana erityisesti urheilullisuus oli arvostettu lahjakkuus (Holopainen & Laakso, 1982; Uusikylä, 2012, s. 81). Myös miesten älyllistä lahjakkuutta on ennen muinoin pidetty erityisen arvokkaana, jopa jumalallisena lahjana, kun taas naisten lahjakkuutta ei tuolloin edes tunnustettu, vaan se on päässyt arvostukseen vasta nykypäivänä (Uusikylä, 2000, s. 16–26).

Lahjakkuuden määrittelyssä esiin nousee melkein aina älykkyys sekä sen mittaamiseen suunnitellut älykkyystestit. Tämä johtuu siitä, että lahjakkuus tutkimukset ovat syntyneet älykkyys-tutkimusten pohjilta. Älykkyyttä pidettiin arvokkaana ja älykkäitä ihmisiä olivat ne, jotka menestyivät älykkyystesteissä hyvin. Älykkyyttä tutkittiin myös paljon ja jopa ensimmäinen merkittävä lahjakkuuden tutkija, Sir Francis Galton, oli alun perin älykkyuden tutkija. Galton julkaisi vuonna 1869 teoksen, *Hereditary Genius*, jossa hän osoitti älykkyuden ja lahjakkuuden olevan periytyvää. Teoksessaan hän esitti ehdotuksen lahjakkaiden ja älykkäiden ihmisten suosimisesta ja lahjattomimpien ihmisten lisääntymisen rajoittamista. Vuosikymmenien ajan älykkyys luokiteltiin vain liittyväksi joihinkin tiettyihin rotuihin sekä jopa yhteiskuntaluokkiin (Uusikylä, 2000, s. 16–17; Uusikylä, 2012, s. 67–68).

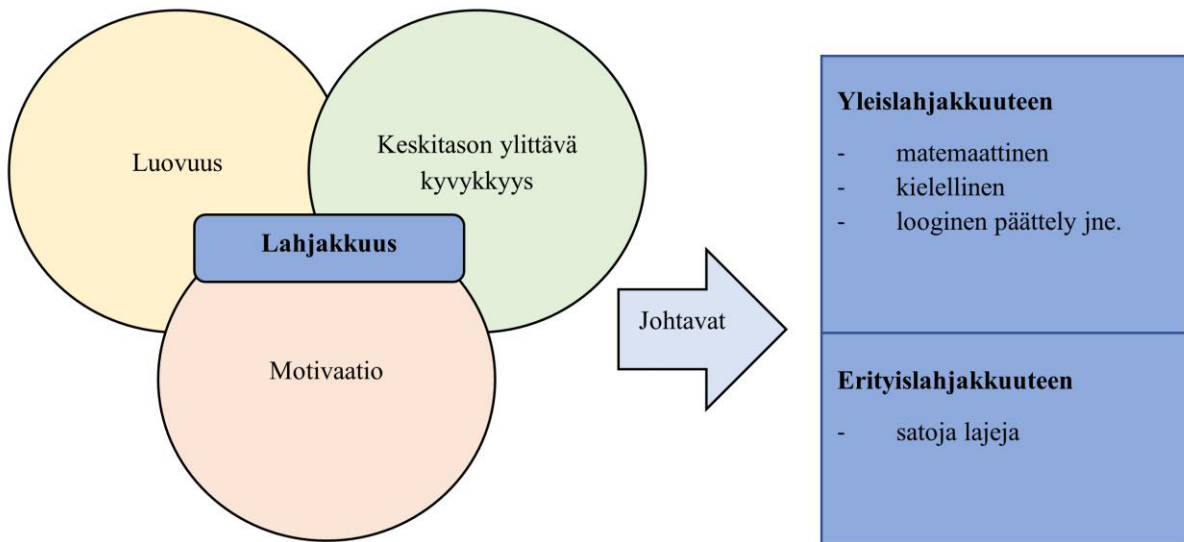
Mainitsemisen arvoisia lahjakkuuden tutkijoita Galtonin jälkeen ovat myös Lewis M. Terman ja Leta S. Hollingworth. Kummankin tutkijan tutkimukset ovat muuttaneet ja kehittäneet lahjakkuuden käsitystä. Terman muutti lahjakkuuteen liittyviä tutkimuksia muun muassa siten, että älykkyyttä oli aiemmin pidetty jopa sairaan ihmisen piirteenä, mutta hänen tutkimuksensa mukaan älykkäät olivat kehityksessään edellä muita (Uusikylä, 1998, s. 69–72; Uusikylä, 2000, s. 16–20 & s. 26–33). Terman siis kumosi vanhoja myyttejä, mutta valitettavasti myös loi uusia. Älykkäitä alettiin pitämään ongelmattomina ihmisinä, vaikka nykypäivänä tiedetäänkin älykkyteen ja lahjakkuuteen liittyvän myös erilaisia ongelmia, (Uusikylä, 1998, s. 69–80; Uusikylä, 2012, s. 69–73) kuten emotionaalisia ongelmia (Peterson, 2018). Terman kehitti myös älykkyyttä ja lahjakkuutta mittaavia älykkyystestejä, joiden myötä älykkyysosamäärästä tuli tärkeä lahjakkuuden ja älykkyuden mittari (Uusikylä, 2012, s. 69).

Leta S. Hollingworth hyödynsi omassa tutkimuksessaan, *Children above 180 IQ*, älykkyystestejä ja älykkyysosamäärää. Tutkimuksessa hän tutki lapsia, jotka omasivat vähintään 180 älykkyysosamäärän. Tutkimus muutti käsitystä lahjakkaiden ja älykkäiden joukosta, jota pidettiin hyvin homogeenisenä: älykkäiden ihmisten joukossa on myös paljon vaihtelua. Korkeimman älykkyysosamäärän omaava lapsi eroaa paljon lapsesta, jonka älykkyysosamäärä juuri ja juuri ylittää älykkääksi määritellyn rajan. Esimerkiksi osa älykkäistä voi olla ujoja, kun taas toinen voi olla hyvinkin ulospäinsuuntautunut (Freeman, 1985, s. 16–19; Uusikylä, 1998, s. 70–71). Hollingworth osoitti myös tutkimuksissaan, että lahjakkaat ja älykkäät ihmiset kärsivät samantyyppisistä ongelmista kuin muutkin, muun muassa sopeutumisongelmista ja emotionaalisista ongelmista (Peterson, 2018; Uusikylä, 2000, s. 26–33; Uusikylä, 2012, s. 72–73). Myöhemmin lahjakkuuteen liittyvissä tutkimuksissa on pyritty laajentamaan lahjakkuutta älykkyystestien ulkopuolelle, koska huomattiin ja ymmärrettiin testien olevan puutteellisia sekä lahjakkuuden olevan monimuotoisempaa, mitä aiemmin on ajateltu sen olevan. Lahjakkuus käsityksen muuttuessa myös lahjakkuuden tutkimus muuttuu. Viimeisempiä muutoksi lahjakkuus käsitteessä on ollut luovuuden ja oppimismotivaation merkityksen korostaminen (Uusikylä, 2012, s. 73–87).

Lahjakkuudella on siis olemassa monia määritelmiä. Lahjakkuusteorioita on useampia, mutta länsimaissa tunnetuimmat ovat Renzullin kolmen ympyrän malli, Gagnén lahjakkuusmalli, Gardnerin moniälykkyysteoria sekä Sternbergin kognitiivinen lahjakkuusteoria (Uusikylä, 2000). Seuraavissa luvuissa avataan näitä neljä nykyaikaisinta lahjakkuusteoriaa. Nämä teoriat ovat tutkielman kannalta oleellisia, sillä ne selittävät eri tavoin, miten lahjakkuutta voidaan määrittää.

2.1 Renzullin kolmen ympyrän malli lahjakkuudesta

Renzullin lahjakkuusmallin (1985) tulkinnan mukaan jokainen ihminen on omalla tavallaan lahjakas ja tätä lahjakkuutta on olemassa hyvin paljon. Tämä tulkinta on monien mieleen ja se on länsimaissa yksi tunnetuimmista lahjakkuudesta ja lahjakkaiden opettamisesta käsittelevästä teoriasta (viitattu lähteessä Uusikylä, 2000, s. 45–48). Mallissa lahjakkuus koostuu kolmesta osa-alueesta ja niiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Osa-alueet ovat: luovuus, motivaatio ja keskitason ylittävä kyvykkyys (ks. Kuvio 1). Mallin mukaan lahjakkaita ihmisiä ovat ne, jotka pystyvät elämässään käyttämään ja soveltamaan näitä kolmea piirrettä (Lehtonen, 1994, s. 14–16; Renzulli, 2016, s. 144–145; Uusikylä, 2000, s. 45–48).



Kuvio 1. Renzullin (1985) kuvaus lahjakkuuden osa-alueista (Uusikylä, 2000, s. 46 mukailten).

Mallissa keskitason ylittävä kyvykkyys jaetaan vielä kahteen kyvykkyyteen, yleiseen kyvykkyyteen ja erityiskyvykkyyteen. Yleisellä kyvykkyydellä Renzulli tarkoittaa korkeatasoista abstraktia ajattelua, nopeaa ja tarkkaa tiedonkäsittelykykyä sekä kokemusten integrointia. Nämä kyvyt omaava henkilö kykenee niin avaruudelliseen hahmottamiseen, verbaalisen ja numeraalisen ajattelun hallitsemiseen kuin myös nopeaan sopeutumiseen uuteen tilanteeseen tai ympäristöön (Lehtonen, 1994, s. 14–16; Renzulli, 2016, s. 144–145; Uusikylä, 2000, s. 45–48). Keskitason ylittävään kyvykkyyteen liittyvä erityiskyvykkyys tulee ilmi tiedonhankintataidoissa, esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteessa henkilö kykenee erottelemaan olennaisen tiedon epäolennaisesta tiedosta. Kyvyt tulevat myös ilmi tarkoituksenmukaisina tietojen, taitojen sekä strategioiden käyttönä ja hallintana. Kyvyt omaava henkilö pystyy myös yhdistelemään kykyjä niin arkielämässään kuin erityisaloilla (Lehtonen, 1994, s. 14–16; Renzulli, 2016, s. 144–145; Uusikylä, 2000, s. 45–48).

Lahjakkuusmallissa motivaatio on yksi kolmesta pää osa-alueista. Se ilmenee kykynä innostua ja kiinnostua työstä, ja jonka avulla työtä tehdäänkin pitkäjänteisesti sekä työlle sitoudutaan ja omistaudutaan. Henkilö, joka on motivoitunut tekemään työtään, omaa usein myös luottamuksen omiin kykyihinsä sekä taidon arvioida omaa työtään. Myös kriittinen oppimien on läsnä motivoituneen ja tehtävään sitoutuneen henkilön työskentelyssä (Lehtonen, 1994, s. 14–16; Renzulli, 2016, s. 144–145; Uusikylä, 2000, s. 45–48). Mallin kolmas osa-alue, luovuus, ilmenee joustavana ja omaperäisenä ajatteluna. Luovuus ilmenee henkilössä myös uteliaisuutena sekä avoimuutena uusille kokemuksille ja jopa riskinottamisena. Luovat henkilöt voivat olla

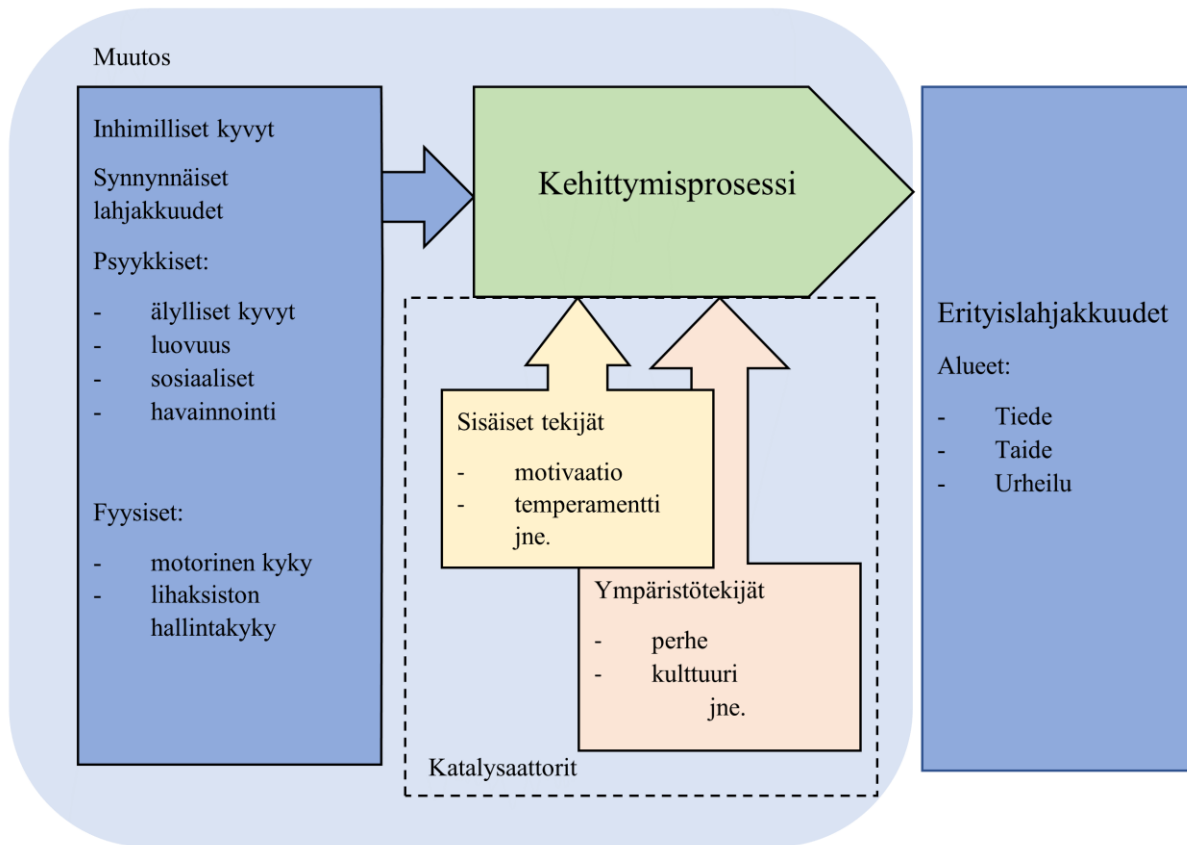
myös herkkiä erilaisille ärsykeille ja yksityiskohdille, jotka myös vaikuttavat heidän toimintaansa (Lehtonen, 1994, s. 14–16; Renzulli, 2016, s. 144–145; Uusikylä, 2000, s. 45–48).

Henkilö, jossa nämä kolme osa-aluetta yhdistyy, on lahjakas ja erityisen suorituskykyinen. Renzulli korostaa, että on useita eri mahdollisuuksia, miten lahjakkuus ja lahjakkuuden kyvyt tulevat ilmi. Ne voivat tulla ilmi yleislahjakkuuksina tai erityislahjakkuuksina (Kuvio 1). Lahjakkuudet voivat tulla ilmi myös eri asioina ja erilaisina yhdistelminä sekä lahjakas voi olla, vaikkei kaikkien osa-alueisen piirteet tulisi ilmi tietyissä tilanteissa (Lehtonen, 1994, s. 14–16; Renzulli, 2016, s. 144–145; Uusikylä, 2000, s. 45–48) Renzullin mukaan koulussa lahjakkaille oppilaille olisi hyvä olla tavallisen opetusohjelman lisäksi myös lahjakkaille tarkoitettuja, erityisiä opetusohjelmia (viitattu lähteessä Lehtonen, 1994, s. 16).

Renzullin lahjakkuusmalli (1985) on länsimaissa yksi tunnetuimmista lahjakkuusmalleista. Lahjakkuusmallia on kuitenkin myös kritisoitu ja arvosteltu mallin laajuuden takia. Malli on niin laaja, että se voi sisältää mieltein kaikki lahjakkuuden piirteet. Tämä tekee mallista epäteoreettisen ja luettelomaisen. Toinen asia, mistä malli on saanut kritiikkiä, on sen liiallinen motivaation korostaminen. Motivaation korostaminen jättää huomioimatta lahjakkaat, jotka ali-suoriutuvat, jolloin heidän lahjakkuuttaan ei kyetä tunnistamaan (Uusikylä, 2000).

2.2 Gagnén lahjakkuusmalli

Gagnén lahjakkuusmallissa, DMGT-mallissa (The Differentiated Model of Giftedness and Talent) lahjakkuus määritellään viiden komponentin avulla. Nämä viisi komponenttia (ks. Kuvio 2) ovat synnynnäinen lahjakkuus, erityislahjakkuus ja sen kehittämisprosessi sekä yksilön sisäiset tekijät ja ympäristö tekijät (Gagné, 2010, s. 82–86; Gagné, 2013, s. 6–8, Gagné, 2015, s. 281–283).



Kuvio 2. Gagnén lahjakkuusmalli (Gagné, 2013, s. 7 mukailten).

Mallin mukaan lahjakkuus muodostuu luonnostaan kehittyneestä inhimillisestä kyvystä (human abilities), jota myös kutsutaan synnynnäiseksi lahjakkuudeksi (giftedness). Tämä synnynnäinen lahjakkuus ilmenee keksitasoa korkeampana kyvykkyytenä joko yhdelle tai useammalla kykyalueella (Uusikylä, 2000, s. 49–51; Uusikylä, 2012, s. 83–87; Lehtonen, 1994, s. 17–18; Gagné, 2010, s. 82–86; Gagné, 2013, s. 6–8, Gagné, 2015, s. 281–283). Nämä kyseiset kykyalueet pystytään jakamaan fyysisiin ja psyykkisiin kykyalueisiin. Fyysiset kykyalueet käsittävät niin motoriset kuin lihaksiston hallintakyvyt. Nämä tulevat ilmi niin nopeutena, voimana kuin hyvänä koordinaatiokykynä ja tasapainona. Psyykkiset kykyalueet ovat älylliset eli intellektuaaliset kyvyt, sosiaaliset kyvyt, havaintokyvyt ja luovuus. Gagné tarkoittaa sosiaalisilla kyvyillä taitoja, jotka ilmenevät sosiaalisissa tilanteissa, ja havaintokyvyillä erilaisia aisteja, kuten hajua-, näkö-, kuulo- ja tuntoaisteja (Gagné, 2013, s. 6–8, Gagné, 2015, s. 281–283). Kehitysprosessin, joka sisältää muun muassa systemaattisen harjoittelun, avulla yhdestä tai useammasta synnynnäisestä lahjakkuudesta kehittyy erityislahjakkuus (talent). Erityislahjakkuudet tulevat ilmi keksitasoa korkeampana suorituksena erilaisilla alueilla, jota erityislahjakkuudessa on kuten

tiede, taide sekä lukuiset muut alueet (Uusikylä, 2000, s. 49–51; s. Uusikylä, 2012, s. 83–87; Gagné, 2010, s. 82–86; Gagné, 2015, s. 281–283).

Erityislahjakkuuden kehittämisprosessiin vaikuttavat erilaiset katalysaattorit kuten ympäristötekijät: perhe, koulu ja kulttuuri, sekä omat sisäiset tekijät: temperamentti ja motivaatio (Uusikylä, 2012, s. 83–87; Gagné, 2010, s. 82–86; Gagné, 2013, s. 6–8, Gagné, 2015, s. 281–283). Sisäisillä tekijöillä, erityisesti motivaatiolla, on suuri vaikutus lahjakkuuden kehittymiselle. Motiivien ansiosta kehitettävä toiminta aloitetaan. Motiivi myös suuntaa toimintaa tietynlaiseksi ja motiivi ylläpitää toiminnan tavoitteellisuutta aina saavutuksiin saakka. Sisäiset, kuten oma motivaatio, ja ulkoiset ympäristötekijät, esimerkiksi vanhempien ja koulun kannustus, vaikuttavat yksilön lahjakkuuden kehittämisprosessiin. Kehittämiseen tarvitaan myös paljon aikaa sekä siinä tulee hyödyntää erilaisia tietoja ja taitoja (Uusikylä, 2012, s. 83–87; Uusikylä, 2020; Gagné, 2010, s. 82–86). Gagnén mukaan lahjakkuus on siis synnynnäistä kykyä, joka kehittyy spontaanisti yksilössä ja ne voidaan havaita jo lapsena. Kykyjä kehittämässä niistä muodostuu erityislahjakkuuksia (viitattu lähteessä Uusikylä, 2012, 83–87). Opetuksessa tulisi ottaa nämä synnynnäiset kykyalueet huomioon siten, että tuetaan havaitun kykyalueen lahjakkuutta esimerkiksi antamalla matemaattisesti lahjakkaalle vaativampia tehtäviä. Näin koulu, eli ympäristötekijä, mahdollistaa lahjakkaalle suotuisemmat olosuhteet kehittää omaa lahjakkuuttaan (Lehtonen, 1994, s. 17).

2.3 Gardnerin moniälykkyysteoria

Gardnerin moniälykkyysteoriassa keskeisin sanoma on se, että älykkyyttä on monenlaista. Teoriassa älykkyyys jaetaan kahdeksaan eri intelligenssiin eli lahjakkuuksiin. Nämä lahjakkuudet ovat lingvistinen, loogismatemaattinen, spatiaalinen, keholliskinesteettinen, musikaalinen, intrapersoonallinen ja interpersoonallinen sekä naturalistinen lahjakkuus (Gardner, 1985; Uusikylä, 2000, s. 66–69; Uusikylä, 2012, s. 75–76).

Näistä kahdeksasta lahjakkuudesta eniten tutkittu lahjakkuus on lingvistinen eli kielellinen lahjakkuus, joka voi ilmetä jo lapsena kykynä kertoa rikkaita tarinoita. Lingvistiseen lahjakkuuteen sisältyy suullinen ja kirjallinen ilmaisutaito, luetunymmärtämiseen vaadittavat taidot sekä vieraiden kielten vaivaton oppiminen. Erityisesti runoilijat, kirjailijat ja opettajat tarvitsevat tätä lahjakkuutta omissa ammateissaan. Varhain lapsuudessa ilmenee myös toinen lahjakkuus, loogismatemaattinen lahjakkuus. Loogismatemaattisesti lahjakas lapsi osaa esimerkiksi jo varhain laskea laskuja. Tämä lahjakkuus voidaan jakaa erilasiin osa-alueisiin, kuten laskutaitoon sekä

induktiiviseen ja deduktiiviseen päättelykykyyn. Tätä lahjakkuutta tarvitsevat erityisesti matemaatikot ja fyysikot. Spatiaalinen eli avaruudellinen lahjakkuus tulee ilmi avaruudellisen hahmotuskyvyn sekä muotojen ja kuvioiden hyvänä hallintana. Lapsi, joka omaa spatiaalisen lahjakkuuden, pystyy muun muassa ratkaisemaan palapelit ja rakentelutehtävät helposti. Myös arkkitehdit, kuvanveistäjät ja sakinpelaajat tarvitsevat tätä lahjakkuutta. Urheilullisesti taitava lapsi omaa kehollis-kinesteettisen lahjakkuuden, joka näkyy niin urheilullisuutena kuin myös hyvänä kehon hallintana. Musikaalinen lahjakkuus ilmenee lapsessa varhaisena kykynä laulaa ja soittaa erilaisia soittimia. Säveltäjät ja muusikot tarvitsevat tätä lahjakkuutta esimerkiksi musiikin rytmien kuulemiseen ja erottamiseen kuin myös säveltämiseen ja soittamiseen (Gardner, 1985; Uusikylä, 2000, s. 66–69; Uusikylä, 2012, s. 75–76).

Moniälykkyysteoriaan kuuluu myös intrapersoonallinen ja intersoonallinen lahjakkuus. Intrapersonallisella lahjakkuudella tarkoitetaan kykynä toimia muiden kanssa yhteistyössä sekä kykynä ymmärtää muita ihmisiä, heidän motiiveitaan ja heidän syitänsä toimia. Tämän lahjakkuuden omaavat esimerkiksi johtajat ja ihmissuhdeammattilaiset. Lapsi, joka omaa tämän lahjakkuuden, pystyy hyvin tunnistamaan muiden tunteet ja tarpeet, sekä hän kykenee johtamaan muita lapsia esimerkiksi leikeissä. Intersoonallisella lahjakkuudella tarkoitetaan taas kykyä tunnistaa omat vahvuudet ja heikkoudet, sekä kykyä ymmärtää omia tunteitaan ja niiden merkitystä. Intersoonallista lahjakkuutta tarvitsevat erityisesti näyttelijät, taiteilijat ja runoilijat. Lapsessa lahjakkuus näkyy hyvänä kykynä ymmärtää omat tunteensa ja taitonsa (Gardner, 1985; Uusikylä, 2000, s. 66–69; Uusikylä, 2012, s. 75–76). Gardner lisäsi jälkepäin moniälykkyysteoriaansa kahdeksannen lahjakkuuden, naturalistisen lahjakkuuden (Gardner, 2003, s. 7). Ihminen, joka omaa tämän lahjakkuuden kykenee tunnistamaan ja ymmärtämään luonnon erilaisia ilmiöitä. Biologit ja eräoppaat omaavat tämän lahjakkuuden, sillä he ymmärtävät ihmisen ja luonnon yhteyden ja haluavat toimia luonnon säilyttämisen puolesta (Uusikylä, 2020; Gardner & Moran, 2006, s. 229).

Moniälykkyysteoriassa Gardner painottaa sitä, että lahjakkuudet ovat suhteellisen itsenäisiä ja riippumattomia toisistaan, esimerkiksi aivojen vaurioituessa osa intelligensseistä pystyy edelleen toimimaan. Lahjakkuudet eivät kuitenkaan ole täysin riippumattomia toisistaan, sillä ne korreloivat toisiaan. On todennäköistä, että jos henkilö on lahjakas yhdellä alueella, hän voi olla lahjakas myös toisella alueella. Tästä ei kuitenkaan saa tehdä mitään yleistystä, sillä toisinaan henkilö voi omata vain tietyn lahjakkuuden, eikä useampia lahjakkuuksia (Gardner, 1985; Uusikylä, 2000, s. 66–69). Gardnerin teoriolla halutaan tuoda ilme se, että älykkyyttä on

monenlaista, joten myös kykyjä on olemassa useampia. Älykkyyttä ei siis tulisi määritellä vain muutamalla kyvyllä (Gardner, 1985; Uusikylä, 2000, s. 66–69).

Gardner myös kyseenalaistaa lahjakkuuden mittaamista älykkyydosamäärän avulla, sillä sen avulla mitataan yleensä vain loogis-matemaattista ja kielellistä lahjakkuutta. Lahjakkuutta on muutakin kuin vain matemaattista ja kielellistä, kuten Gardner osoittaa teoriassaan. Lahjakkuuksien kehitykseen vaikuttavat niin ympäristöt ja geenit, mutta ilman ympäristön kasvatusvaikutuksia ja yksilön omaa halua kehittää lahjakkuuttaan, lahjakkuus ei pääse kehittymään (Uusikylä, 2012, s. 75–77). Koulutuksessa ja kasvatuksessa tämä tarkoittaisi sitä, että meidän tulisi tunnistaa ja tukea jokaisen lapsen yksilöllisiä lahjakkuuksia, ilman että heidän lahjakkuuttaan vertailtaisiin muihin (Uusikylä, 2000, s. 69).

2.4 Sternbergin malli

Sternbergin lahjakkuusmallin mukaan lahjakkuutta ei voida kuvata pelkästään älykkyydosamäärällä, sillä niillä ei voida saada tarpeeksi tietoa lahjakkuudesta (viitattu lähteessä Uusikylä, 2000, s. 55–66; Uusikylä, 2012, s. 77–79). Älykkyystesteillä ei taas voida kuvata älykkyyttä, sillä Sternbergin mukaan ne mittaavat älykkyydosamäärää, eivät älykkyyttä. Älykkyystestit ovat luotu länsimaisten kulttuuriin sopivaksi, joissa on pitkään arvostettu analyyttistä lahjakkuutta, kun taas toisissa kulttuurissa, jossa arvostetaan muunlaisia lahjakkuuksia, testit eivät anna oikeanlaisia tuloksia (viitattu lähteessä Uusikylä, 2000, s. 55–59; Uusikylä, 2020). Sternbergin mallissa lahjakkuus ilmenee kolmena muotona, analyyttisenä, synteettisenä ja praktisena lahjakkuutena (Lehtonen, 1994, s. 18–20; Uusikylä, 2012, s. 77–79).

Analyyttisellä lahjakkuudella tarkoitetaan kykyjä purkaa ongelmat osiin ja kykyjä ymmärtää ongelmien osien merkitykset. Useinkin analyyttisesti lahjakkaat henkilöt ovat niitä, jotka pärjäävät hyvin älykkyystesteissä. Synteettisellä lahjakkuudella tarkoitetaan luovuutta, intuitiivisuutta ja oivalluskykyä. Henkilö, joka on synteettisesti lahjakas, menestyy useina tieteessä ja taiteessa sekä hän usein myös selviää uusista tilanteista hyvin. Toisin kuin analyyttisesti lahjakkaat, synteettisesti lahjakkaat eivät menesty älykkyystesteissä sillä, luovina persoonina, he usein näkevät ja löytävät testeistä uusia ongelmia, joita testien tekijät eivät ole edes tarkoittaneet ratkaistaviksi. Synteettistä lahjakkuutta ei pystytä älykkyystesteillä testaamaan (Lehtonen, 1994, s. 18–20; Uusikylä, 2012, s. 77–79). Käytännöllinen eli praktinen lahjakkuus tarkoittaa sitä, että henkilö pystyy soveltamaan kaikkia edellä mainittuja lahjakkuuksia arki elämässään. Praktiseen lahjakkuuteen kuuluu selvästi sosiaalinen intelligenssi, jolloin praktisesti lahjakkaat

muun muassa pystyvät sosiaalisissa tilanteissa kääntämään tilanteen heidän eduksensa (Lehtonen, 1994, s. 18–20; Uusikylä, 2012, s. 77–79).

Sternbergin mukaan älykkäät yksilöt pystyvät sopeutumaan ympäristöönsä tarkoituksenmukaisesti. Ympäristön ollessa sopimaton lahjakkaalle, hän vaihtaa ympäristöä. Älykkäällä yksilöllä on myös rohkeus ja kyky muokata ympäristöään itselleen paremmaksi, niin työelämässä kuin perhe-elämässä (viitattu lähteessä Uusikylä, 2020).

2.5 Yhteenveto

Lahjakkuuden määritelmiä on olemassa yhtä monta kuin on määrittelijöitä, eikä lahjakkuuden määrittäminen ole niin yksinkertaista mitä voisi luulla (Kuusela & Hautamäki, 2002; Välijärvi, 1998). Lahjakkuuteen on liitetty vahvasti älykkyys ja älykkyystestit, mutta mitä enemmän lahjakkuutta on tutkittu, sitä vähemmän älykkyydelle ja erityisesti älykkyystesteille on annettu painovaraa. Monet lahjakkuuden tutkijat ovatkin kritisoineet älykkyystestejä lahjakkuuden mittareina, kuten Sternberg omassa lahjakkuusmallissaan, ja Renzulli omassaan. Lahjakkuutta on siten laajennettu älykkyystestien ulkopuolelle.

Tunnetuimpien lahjakkuusteorioiden väillä on myös eroja. Länsimaissa ehkä tunnetuin lahjakkuusteoria on Renzullin kolmen ympyrän malli, jonka sanomasta monet pitävät: jokainen on jollain tavalla lahjakas. Renzullin mukaan lahjakkuuteen liittyy vahvasti motivaatio, keskitason ylittävä kyvykkyys ja luovuus, jotka johtavat siten yleis- ja erityislahjakkuuksiin (viitattu lähteessä Uusikylä, 2000, s. 45–48). Gagnén lahjakkuudenmallissa korostuu viisi komponenttia: synnynnäinen lahjakkuus, erityislahjakkuus, kehittämisprosessi, yksilön sisäiset tekijät ja ympäristötekijät. Mallissa tuodaan esiin, että synnynnäinen lahjakkuus voidaan kehittää erityislahjakkuudeksi kehitysprosessin avulla, ja tähän kehitysprosessiin vaikuttavat erilaiset tekijät, kuten motivaatio (Gagné, 2010, s. 82–86; Gagné, 2013, s. 6–8, Gagné, 2015, s. 281–283). Koulumaailmaa ajatellen Renzullin ja Gagnén lahjakkuudenmalleista saadaan vinkkejä siihen, mitä ja miten lahjakkaita tulisi tukea.

Kun Renzullin ja Gagnén lahjakkuudenmalleissa tuodaan esiin, miten lahjakkuus muodostuu tai kehittyy, niin Gardner tuo moniälykkyysteoriassa esille, miten älykkyys jaetaan kahdeksaan eri lahjakkuuteen ja miten ne tulevat näissä esiin. Lahjakkuuksia on muun muassa matemaattista, liikunnallista kuin myös musikaalista lahjakkuutta (Gardner, 1985; Uusikylä, 2000, s. 66–69; Uusikylä, 2012, s. 75–76). Koulumaailmassa nämä lahjakkuuden tulevat helpoiten esille eri

oppiaineissa, kuten matemaattinen lahjakkuus tulee selkeitten esille matematiikan tunneilla ja musikaalinen lahjakkuus taas musiikintunnilla. Tutkielman kannalta tunnetuimmat lahjakkuusteoriat ovat merkityksellisiä, sillä niiden avulla voidaan ymmärtää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omista lahjakkuuskäsityksistään.

3. Lahjakkaiden oppilaiden opettamisen menetelmiä

Lahjakkailla oppilailla on yhtä lailla oikeus oppimisen ja oppimisen tukemiseen kuin muillakin oppilailla. Suomen perustuslaissa (731/1999) sanotaan: ”jokaisella on yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisti myös muuta kuin perusopetusta” (Suomen perustuslaki 731/1999, 16§). Kouluissa lahjakkaat oppilaat tulee ottaa huomioon luokassa, sillä ilman oikeanlaista opetusta lahjakkaan oppilaan lahjakkuus ei pääse kehittymään. Oikeanlaisen opetuksen ja oikeantasoisten tehtävien avulla lahjakkuus pääsee kehittymään (Freeman, 1985, s. 21). Lahjakkaat oppilaat saattavat tuntua kypsemmiltä kuin muut, älykkyytensä takia. Lahjakkaiden kasvatuksessa tulee kuitenkin muistaa, että lapsen älykkyys ei tee lapsesta kypsää, pienikokoista aikuista, vaan kyseessä on lapsi, joka tarvitsee tukea kasvamiseensa (Uusikylä, 1998).

Synnynnäinen lahjakkuus ei takaa sitä, että lahjakkaasta lapsesta kehittyy lahjakas aikuinen. Synnynnäinen lahjakkuus antaa vasta mahdollisuudet lahjakkuudelle, mutta ilman vuosien harjoittelua ja kehittämistä lapsen lahjakkuudesta ei tule aikuisen lahjakkuutta. Kehittämisen avulla keskinkertaisista lahjakkuuksista voi kehittyä myöhemmin erityislahjakkuuksia. Toisaalta taas lahjakkuus voi myös hiipua ja sammua, jos sitä ei kehitä tarpeeksi (Uusikylä, 1998; Uusikylä, 2012, s. 65–66). Kodilla ja koululla on merkityksenä lahjakkuuksien kehittymisessä. Kuitenkin jokainen lahjakas ihminen on itse vastuussa omasta lahjakkuudestaan ja sen kehittämisestään (Uusikylä, 1998; Uusikylä, 2012, s.65–66). Kehittääkseen lahjakkuuttaan oppilas tarvitsee niin tukea kuin myös haasteita. Optimaaliset ympäristötekijät, kuten erilaiset mahdollisuudet sekä tuen saaminen, mahdollistavat lahjakkaan oppilaan lahjakkuuden kehittymisen, ja siten myös, niin sanotusti, lahjakkuuden puhkeamisen kukkaan (Laine, Kuusisto & Tirri, 2016, 153). Jos koulussa ei tarjota tarpeeksi haasteita lahjakkailla oppilaille, tämä voi vaikuttaa heidän motivaatioonsa heikentävällä tavalla. Lahjakkaat oppilaat tarvitsevat asianmukaisia haasteita opiskelussaan (Laine & Tirri, 2016, 157).

Koulussa lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen ja opettamiseen on olemassa useampia eri keinoja, kuten opetuksen rikastuttaminen, eriyttäminen ja nopeuttaminen (Laine, 2010a, s. 2–11; Uusikylä, 2020), mutta myös lahjakkaan huomioon ottaminen ja kuunteleminen on tärkeää. Kuulluksi tuleminen on niin lahjakkaalle kuin myös niin sanotusti tavalliselle oppilaalle tärkeä asia. Kuulluksi tuleminen lahjakkaalle on tärkeää, sillä he saattavat tuntea itsensä lahjakkuutensa takia erilaiseksi ja jopa yksinäiseksi (Uusikylä, 1998). Tulee myös muistaa, että lahjakkailla oppilailla voi olla myös erilaisia ongelmia, kuten emotionaalisia ja sosiaalisia ongelmia

sekä oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Tällöin lahjakkaan tukeminen ja huomioiminen on erityisen tärkeää (Uusikylä, 1998, 67–70 & 78–79; Uusikylä, 2000, s. 138).

Lahjakkaiden oppilaiden tukeminen lähtee liikkeelle lahjakkuuden tunnistamisesta. Lahjakkuuden tunnistamiseksi on kehitelty erilaisia listoja, joissa käy ilmi lahjakkaan oppilaan tyypilliset piirteeni (Mäkelä, 2009, s. 8–9). Listoja käyttäessä tulee kuitenkin muistaa, että lahjakkaat ovat hyvin heterogeeninen joukko, jolloin jokainen lahjakas oppilas on erilainen ja he eroavat toisistaan yhtä paljon kuin muutkin (Freeman, 1985, s. 16; Mäkelä, 2009, s. 8–9; Lehtonen, 1994, s. 25). Lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisessa olisi hyvä käyttää hyödyksi useamman ihmisen näkemyksiä asiasta, kuten oppilaan vanhempien, ystävien ja oppilaan omia näkemyksiä. Näin saadaan parempi kuvan oppilaan lahjakkuudesta (Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius & Dixon, 2019, 563). Tunnistamisen tarkoituksena on ei ole leimata lahjakkaita oppilaita, vaan tarkoitus on tunnistaa lahjakkuus, jolloin opetusta voidaan muuntaa lahjakkaalle oppilaalle sopivammaksi (Lehtonen, 1998, s. 21–22; Mäkelä, 2009, s. 3). Seuraavaksi lähdetään selvittämään, millainen on lahjakas oppilas ja millaisia keinoja on olemassa lahjakkaan oppilaan opettamiseen sekä millaisia käsityksiä luokanopettajilla on aikaisempien tutkimusten mukaan lahjakkaiden opettamisesta.

3.1 Lahjakas oppilas

Lahjakkaan oppilaan määrittely ei ole aivan mutkatonta, sillä jo lahjakkuuden määrittely on haastavaa. Lahjakkuuksia on erilaisia, joten ei voida olettaa, että lahjakkaat oppilaat olisivat samalaisia ja siten helposti määriteltävissä. Lahjakkuus voi tulla esille usealla eri osa-alueella tai se voi tulla esille vain tietyllä alueella. Lahjakkuus voi olla myös piilossa-olevaa, tai vasta kehittymässä potentiaalisesti lahjakkuudeksi, joka tulee selvemmin esille vasta myöhemmin, lapsen kasvaessa. Tulee siis muistaa, että eri ikäiset lahjakkaat oppilaat ovat eri tavoilla lahjakkaita, eikä heitä siten tule verrata liikaa keskenään (Mäkelä, 2009, s. 3–4).

Yksinkertaisimmillaan lahjakkaat oppilaat voidaan käsittää olevan niitä, jotka ovat selvästi muita ikäisiään edellä yhdellä tai useammalla alueella. He ovat niitä luokan älykköjä ja neroja, joilla selvästi on älykkyysosamäärä korkeampi kuin muilla (Worrell ym., 2019, s. 552–553). Usein lahjakkailta oppilaalta on halu oppia ja ymmärtää uusia asioita. He myös oppivat uudet asiat nopeasti ja suoriutuvat tehtävistä paremmin kuin muut (Carter ym., 2006; Freeman, 1985, s. 16–21). Laine, Kuusisto ja Tirri (2016) sekä Neumeister, Adams, Pierce, Cassidy ja Dixon (2007) tutkimuksissa tuodaan esille, että opettajat olettavat lahjakkaiden oppilaiden oppivat

nopeasti ja helposti. Lahjakkaat oppilaat käsitetään myös hyödyntävän omaksuttuja tietoa eri tavalla kuin ”tavalliset” oppilaat. Lahjakkaisiin oppilaisiin liitettiin myös paljon luovia piirteitä ja erilaisia ongelmanratkaisutaitoja. He ovat usein myös motivoituneita ja innokkaita oppimaan uutta (Laine, Kuusisto & Tirri, 2016, s. 159; Neumeister, Adams, Pierce, Cassady & Dixon., 2007, s. 485–486). Neumeister ym., (2007), tuo tutkimuksessaan esille myös sen, että suurin osa opettajista käsittävät lahjakkaiden olevan taidoiltaan ja ajattelutasoltaan ikäistään selvästi edellä (Neumeister ym., 2007, s. 485–486). Lahjakkaat oppilaat voivat olla myös muita oppilaita itsenäisempiä (Freeman, 1985, s. 18–19; Laine, ym., 2016, s. 159). Tämä on huomattu myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Opettajat ovat tunnistaneet lahjakkaat oppilaat hyvin itsenäisiksi opiskelijoiksi, sillä heitä ei useinkaan tarvitse motivoida tehtävien tekoon eikä siten myöskään oheistaa niiden pariin (Neumeister ym., 2007, s. 485; Laine, ym., 2016, s. 159).

Lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisessa on kutienkin myös hankaluutensa, sillä aina lahjakkuus ei tule esille oppilaan motivoituneisuudella tai innokkuudella oppia uutta. Lahjakkaat oppilaat voivat olla hiljaisia uurtaja ja he voivat helposti myös tylsistyä tunneilla, jos opittava asia tai tehtävät ovat liian helppoja. Tällöin oppilas saattaa häiriköidä tunnilla, jolloin oppilaan lahjakkuus saattaa jäädä huomaamatta ja oppilas voi saada häirikön leiman (Lehtonen, 1994, s. 7–9; Neumeister ym., 2007, s. 486; Carter ym., 2006). Tällaiset väärinymmärrysten taustalla voi olla opettajan tietämättömyys siitä, miten lahjakkuus voi ilmetä oppilaassa ja millaista käytöstä siihen voi liittyä (Neumeister ym., 2007, s. 486; Carter ym., 2006). Jotta häiriökäytöstä ei esiintyisi, tulisi opettajien tarjota lahjakkaille oppilaille tarpeeksi haasteita ja mielenkiintoisia tehtäviä. Tällaisiin tehtäviin lahjakas kykenee keskittymään pitkiksi ajoiksi (Uusikylä, 1998). Lahjakkailta oppilailta voi olla erilaisia ongelmia ja vaikeuksia, kuten oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Lahjakkailta oppilailta voi esiintyä lukivaikeuksia, ADHD:ta sekä Aspergerin ja autismin piirteitä. Sosiaaliset ja emotionaaliset ongelmat ovat myös tavallisia lahjakkaille oppilaille, ja nämä myös voivat vaikuttaa heidän jokapäiväiseen elämäänsä (Carter ym., 2006; Silverman, 2013, s. 13–14).

Lahjakkuus nähdään siis moniulotteisena, jossa on useampia eri alueita (Laine, ym., 2016, s. 158). Lahjakkuus nähdään myös erottavana tekijänä muista oppilaita tai ikätasostaan. Laineen ym. (2016) tutkimuksessa tuodaan myös esille se, että lahjakkuuteen usein liitetään jokin tietty piirre tai taito, joka poikkeaa muiden, kuten samanikäisten, taidoista (Laine, ym., 2016, s. 158). Laine ym. (2016) tuo myös esille tutkimuksessaan, kuinka enemmistö opettajista näkee lahjakkuuden olevan kiinteä, muokkaamaton asiana, joka on ihmisellä synnynnäisesti. Tämän kaltainen synnynnäinen asia ei siten tarvitse harjoittelua. Tutkimuksessa vähemmistö oli sitä mieltä,

että lahjakkuus on kehitettävissä oleva asia, johon lahjakas tarvitsee tukea (Laine, ym., 2016, s. 159).

3.2 Opetuksen eriyttäminen

Toisin kuin ulkomailla, Suomessa ei ole lahjakkaille oppilaille tarkoitettuja erityiskouluja tai erillisiä luokkia, vaan lahjakkaat käyvät samaa koulua kuin muut oppilaat. Lahjakkaiden oppilaiden tukeminen tapahtuu kouluissa pääsääntöisesti eriyttämällä opetusta luokkahuoneen sisällä. Eriyttämisen tarkoituksena on ottaa jokaisen oppilaan henkilökohtaiset tarpeet huomioon, jolloin se koskee myös lahjakkaita oppilaita. Voidaan jopa sanoa, että lahjakkaiden oppilaiden tukemisen ja opetuksen ytimenä on juuri opetuksen eriyttäminen ja yksilöllistäminen (Laine, 2010a, s. 1–4). Yleisesti eriyttämisellä tarkoitetaan opetuksen, opetustapojen ja opetussuunnitelman muokkaamista oppilaan tarpeita vastaavaksi. Muokkaamisen kohteena ovat niin opetusmateriaalit, -menetelmät, -tavat kuin myös työskentelymuodot ja tehtävät. Perimmäisenä tarkoituksena on mahdollistaa jokaiselle oppilaalle, niin heikoimmalle kuin myös lahjakkaimmalle, uusien asioiden oppiminen (Opetushallitus, 2014, s. 30; Laine, 2010a, s. 1–4; Uusikylä, 2000, s. 169–175). Yksilöllistämisen tarkoituksena on taas luoda oppilaalle henkilökohtainen oppimisprosessi ja siinä tehtävät toimenpiteet koskevat niin oppimäärää, oppimisympäristöä kuin opetusjärjestelyistä (Ikonen, Ojala & Virtanen, 2003). Lahjakkaalle oppilaalle voidaan luoda yksilöllistämisen ja eriyttämisen avulla yksilöllinen oppimispolku. Tällöin oppilaalle voidaan luoda tilanteen ja tarpeen mukaan muun muassa henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS) tai oma opinto-ohjelma. Näiden avulla lahjakas oppilas pystyisi käymään peruskoulun omien, yksilöllisten tavoitteiden ja reittien kautta (Väljäärvi, 1998).

Lahjakkaiden tukemisen keinoja käsittelevässä artikkelissa Sonja Laine (2010a) tuo ilmi, kuinka lahjakkaiden oppilaiden, kuin myös muidenkin oppilaiden, opetuksen eriyttämisessä tulisi aina miettiä kolmea tärkeää asiaa: mitä opetetaan (opetuksen sisältö), miten opetetaan (oppimisprosessi) ja mitä tuotetaan (produktio). Kun nämä kolme asiaa otetaan huomioon, pystytään lahjakkaalle eriyttämään opetusta useammalla tavalla. Artikkelissaan Laine (2010a) tuo esille viisi erilaista tapaa eriyttää opetusta: 1) tunnilla oppilaat käsittelevät tehtävissä samaa asiaa, mutta eri tasoisesti, 2) eriyttäminen kohdistuu tuotokseen, jolloin oppilaat tekevät samaa tehtävää mutta omalla tasollaan, 3) eriyttäminen kohdistuu oppimisprosessiin, jolloin huomioidaan oppilaiden omat oppimistyylit, 4) eriyttäminen kohdistuu oppimisen nopeuteen, jolloin oppilaat etenevät omaa tahtia niin tehtävissä kuin opittavissa asioissa, 5) eriyttämistä voi

toteuttaa myös dialogin avulla. Tällöin opetuksen aikana opettaja käy keskustelua oppilaiden kanssa. Näin opettaja saa selville oppilaan yksilölliset tarpeet kuin myös sen, mitä oppilaat ovat oppineet ja ymmärtäneet uudesta asiasta (Laine, 2010a, s.3).

Eriyttämisen tapoja on monia. Luokan sisällä opetusta voidaan eriyttää horisontaalisen tai vertikaalisen rikastuttamisen avulla tai työtapojen sekä roolin mukaisen eriyttämisen avulla. Horisontaalisella rikastuttamisella tarkoitetaan eriyttämisen tapaa, jossa lahjakkaimmille ja nopeimmille annetaan lisätehtäviä ja lisälukemista. Tällä tavalla oppilaat oppivat opittavaa asiaa laajemmin. Kuuselan ja Hautamäen (2002) mukaan horisontaalisen rikastuttaminen ei kuitenkaan ole didaktiivisesti perusteltavaa tai edes järkevää, sillä lisätehtävien antaminen, esimerkiksi matematiikan rutiinitehtävistä, ei edistä lahjakkaiden oppilaiden oppimista oikealla tavalla (Kuusela & Hautamäki, 2002). Vertikaalinen rikastuttaminen tarkoittaa sitä, että opetusta eriytetään antamalla lahjakkaille oppilaille haastavampia tehtäviä ja syvällisempää tietoa opittavasta asiasta. Tällöin lahjakas oppilas pääsee kehittämään taitojaan. Työtapojen mukaisesta eriyttämisestä on kyse silloin, kun oppilaat pääsevät tekemään esimerkiksi projektityötä, jossa ideana on laajemman kokonaisuuden hallinta. Lahjakkaita oppilaita käytetään myös apuopettajana luokassa. Tällöin kyseessä on roolin mukainen eriyttäminen. Lahjakas oppilas hyötyy apuopettajana toimimisesta silloin kuin kohde ryhmä, jossa hän toimii, on taidoiltaan lähempänä lahjakkaan omia taitoja. Tällöin lahjakas saa lisähaasteita. Muussa tapauksessa apuopena toimiminen ei kehitä lahjakkaan oppimista. Tämä tapa ei saa olla pääsääntöinen eriyttämisen tapa, sillä se ei edistä lahjakkaan tiedollista oppimista tarpeeksi (Laine, 2010a, s. 3–4; Kuusela & Hautamäki, 2002).

Pienryhmien muodostaminen oppilaiden kiinnostusten, valmiuksien ja vahvuuksien pohjalta on myös yksi tapa toteuttaa lahjakkaiden eriyttämistä. Luokassa muodostetut pienryhmät mahdollistavat opettajalle paremman mahdollisuuden tukea ja auttaa oppilaita. Ryhmien muodostamisessa on kuitenkin tärkeä muistaa, että eritasoiset oppilaat hyötyvät eritavoin erilaisista ryhmistä, jolloin on tärkeää vaihdella ryhmien muodostamistapoja. Niin kuin erilaisista ryhmistä myös erilaisista tehtävistä hyötyvät eri oppilaat eri tavoin. Opetajan on hyvä käyttää erilaisia oppimateriaaleja, jotka ovat muun muassa eritasoisia keskenään. Näin jokaiselle oppilaalle, niin lahjakkaalle kuin heikoimmallekin, löytyy sopivan tasoisen tehtävä. Opettaja voi ottaa myös käyttöönsä niin sanotun ankkuriaktiviteettejä, joiden ideana on se, että oppilas pystyy tekemään niitä itsenäisesti, silloin kun on saanut annetut tehtävät tehtyä. Ankkuriaktiviteettejä voi olla erilaiset pitkäkestoiset tehtävät ja projektit sekä kirjat ja pelit (Laine, 2010a, s. 3–4).

3.3 Opetuksen rikastuttaminen

Opetuksen rikastuttaminen tarkoittaa toimija, joiden tarkoituksena on tehdä oppilaan opetus-suunnitelma syvällisemmäksi tavallisesta muodostaan, sekä luoda haasteita oppiaineisiin, joissa oppilas on vahva. Ideana on, että oppilas tulee tietoiseksi opiskeltavan oppiaineen laajemmasta kontekstista, jolloin oppiaineeseen paneudutaan ja perehdytään syvemmin (Laine, 2010a, s. 6–7; Kuusela & Hautamäki, 2002). Jotta opetuksen rikastuttaminen onnistuu, tulee opettajan olla aktiivinen ja hänen tulee hyödyntää vaihtelevia opetusmenetelmiä ja -materiaaleja (Holopainen & Laakso, 1982).

Opetuksen rikastuttamisen keinot voidaan luokitella koulun sisäisiin ja ulkopuolisiin keinoihin. Ne ovat joko avoimia kaikille, tai niihin valitaan vain tietyt oppilaat. Opetuksen rikastuttamisen keinoja koulun sisällä on paljon. Oppilaat voivat esimerkiksi opiskella itsenäisesti tai ryhmässä tai jopa mentoreiden kanssa. Heille voidaan myös järjestää erilaisia työpajoja tai kursseja. Opettajat voivat myös rikastuttaa opetustaan käyttämällä tunneilla erilaisia rikastuttavia materiaaleja hyödyksi (Laine, 2010a, s. 6–9; Välijärvi, 1998). Lahjakkaiden oppilaiden kanssa voidaan myös hyödyntää itsenäistä opiskelua, joka on opiskelupaikasta tai -tavasta riippumaton. Tällöin lahjakas oppilas tekevät omaa taitotasoaan vastaavia tehtäviä, muusta luokasta poiketen. Itsenäisessä työskentelyssä tulee kuitenkin muistaa riittävät ohjeistus, sekä määrällisesti että laadullisesti monipuolinen palautteen antaminen niin oppilaan työskentelystä kuin oppimisen tuloksista (Laine, 2010a, s. 6–9; Välijärvi, 1998).

Koulujen erilaisilla vapaavalintaisilla kursseilla ja iltapäivätoiminnoilla pyritään rikastuttamaan lahjakkaiden oppilaiden opetusta syventymällä niissä erilaisiin sisältöihin ja teemoihin. Kurssija tulee kuitenkin tarjota kaikille niistä kiinnostuneille, eikä pelkästään lahjakkaille oppilaille. Kurssien tavoitteena ei ole pelkästään oppia uutta tietoa vaan myös esimerkiksi syventää ja harjoittaa tiedonhankinta- sekä tiedontuottamistapoja. Näistä taidoista ja niiden kehittämisestä hyötyvät muutkin oppilaat, joten kurssit ovat pääsääntöisesti avoimia kaikille halukaille (Hotulainen 2004). Iltapäivätoiminnoissa voidaan hyödyntää yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, kuten erilaisten kerhojen sekä seurojen kanssa (Hotulainen, 2004). Myös koulun ulkopuoliset järjestöt, kuten museot, kirjastot ja erilaiset seurat, tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia rikastuttaa opetusta. Koulun ulkopuolisista tahoista on erityisesti hyötyä silloin, kun koululla ei ole mahdollista itse järjestää lahjakkaille oppilaalle heidän taitojaan kehittävä toimintaa (Laine, 2010a, s.6–9).

Lahjakkaille oppilaalle on olemassa myös muita koulun ulkopuolisia rikastuttavia toimia, kuten kesäleirejä ja erilaisia kursseja. Lahjakkaat eivät hyödy näistä pelkästään taitojen kehityksen kannalta, vaan he saava niistä myös sosiaalista ja vertaista tukea muilta lahjakkailta oppilaalta. Kurssit mahdollistavat haasteita lahjakkaille, mitä koulussa ei välttämättä pystytä tarjoamaan, kuin myös oman minäkäsityksensä positiivisen kehittymisen, mikä taas voi vaikuttaa lahjakkuuden kehittymiseen. Suomessa tarjolla on lahjakkaille kesäleirejä, joita tarjoavat niin Lumakeskus, Heureka kuin myös yliopistot ja akateemiset liitot. Leirit ovat pääsääntöisesti avoimia kaikille, mutta muutamille leireille tulee hakea hakemuksen avulla, jolloin vain valittu ryhmä pääsee osallistumaan leirille. Leirien sijainti ja maksullisuus myös rajaavat osallistujia, jolloin kaikki halukkaat eivät pääse osallistumaan leireille (Laine, 2010a, s. 7–8; Tirri & Kuusisto, 2013, s. 89–91). Yhtenä rikastuttavana tapana voidaan myös pitää kilpailuita, joita osa järjestöistä järjestää. Usein kilpailut liittyvät joihinkin oppiaineisiin, kuten matematiikkaan, ja kilpailut ovat aina vapaaehtoisia (Laine, 2010a, s. 7–9).

Nykyään yhä enemmän materiaaleja ja tietoa saadaan internetin välityksellä ja sitä myös pystytään hyödyntämään opetuksessa ja oppilaiden tukemisessa. Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen rikastuttamiseksi internettiä pystytään hyödyntämään monella eri tavalla, kuten e-kirjojen lukemiseen, tiedonhankintaan, oppimispeleihin ja projekteihin, nettikurssien järjestämiseen ja mentorointiin. Esimerkiksi nettikurssit ovat erityisen hyödyllisiä lahjakkaille, jotka asuvat sellaisella seudulla, jossa koulu itse ei pysty toteuttamaan hyödyllisiä kursseja lahjakkaan tukemisen kannalta. Oppilas pystyy kotoa käsin itse opiskelemaan uusia asioita kurssien välityksellä (Laine, 2010a, s. 8–9; Opetushallitus, 2014). Internetti mahdollistaa myös yhteydenpidon mentorien kanssa. Mentoroinnissa ideana on, että lahjakas pääsee olemaan yhteydessä jonkin alan ammattilaisen kanssa, jolta tämä saa niin uutta tietoa kuin myös taitoa jostain asiasta. Lahjakas oppilas voi myös saada mentoroinnista inspiraatiota kehittää omaa lahjakkuuttaan (Laine, 2010a, s. 8–9, Siegle, 2005, s. 35).

3.4 Ryhmittely

Ryhmittely, eli grouping, on yksi lahjakkaiden tukemisen muodoista (Uusikylä, 2000, s. 171). Ryhmittely, erityisesti lahjakkaiden osalta, herättää paljon keskustelua. Mietitään, pitääkö lahjakkaat olla omassa homogeenisessä ryhmässä vai voivatko he olla heterogeenisessä ryhmässä, eli tavallisessa luokassa. Keskustelua käydään myös ryhmittelyn kestosta: tulisiko ryhmittelyn olla vain osa-aikaista vai pitkäkestoista eli pysyvää (Laine, 2010a, s. 9–10).

Ryhmittelyssä on monia eri vaihtoehtoja sen toteuttamisessa, esimerkiksi ryhmittelyä voi tapahtua koulun tai luokan sisällä. Luokan sisäisessä ryhmittelyssä on useita vaihtoehtoja. Heleena Lehtonen (1994) nostaa teoksessaan esille neljä eri tapaa toteuttaa ryhmittelyä luokan sisällä. Ryhmiä voidaan muodostaa kykyjen, taitojen, kiinnostuksen sekä eri-ikäisten oppilaiden mukaan. Viimeisessä tapauksessa ryhmät voivat muodostua esimerkiksi luokkien välisissä yhteistöissä tai yhdysluokasta (Lehtonen, 1994, s. 39–42). Opettajat pystyvät hyödyntämään näitä neljää tapaa sellaisenaan luokkansa ryhmittelyssä tai he voivat myös yhdistellä niitä. Ryhmien muodostamistapoja on hyvä myös vaihdella. Toisinaan homogeeniset ryhmät ovat hyödyksi, mutta esimerkiksi toisella oppitunnilla heterogeeniset ryhmät toimivat paremmin. Lahjakkaille oppilaille homogeeniset ryhmät toimivat hyvin, sillä tällöin ryhmän taitotaso on sama, jolloin lahjakas oppilas saa myös vertaistukea. Tämänkaltaisessa ryhmässä lahjakkaalle muodostuu vertaistuen ansioista realistinen käsitys omista kyvyistään ja tällaisessa ryhmässä lahjakas oppilas pääsee aidosti käyttämään omia kykyjään (Laine, 2010a, s. 9–10; Uusikylä, 2000, s. 171–175). Koko koulun sisäisessä ryhmittelyssä ryhmiä voidaan muodostaa myös useammalla eri tavalla. Yksi tapa ryhmitellä on muodostaa erilaisia ryhmiä eri-ikäisistä ja eri luokilta tulevia oppilaita. Tämän kaltaista ryhmittelyä voidaan hyödyntää esimerkiksi koulun projekteissa tai opetusohjelmissa (Lehtonen, 1994, s. 39–42). Useinkin ryhmät muodostetaan opettajan päätöksen mukaisesti, mutta toisinaan olisi hyvä ottaa myös oppilaiden kiinnostus huomioon. Osa oppilaista saattaa jäädä ulkopuolelle ryhmästä, jonka opettaja on muodostanut ja johon hänellä olisi kiinnostusta ja motivaatiota osallistua. Oppilaiden tarpeet ja osaaminen sekä kiinnostus tulisi ottaa huomioon silloin, kun muodostetaan oppilaista ryhmiä, sillä oppilas pääsee kehittämään taitojaan parhaiten oikeanlaisessa ryhmässä (Laine, 2010a, s. 9–10).

Ryhmittelyssä voidaan käyttää myös selektiivistä vaihtoehtoa. Tällöin ideana on, että oppilaat valitaan tai he valikoituvat opetusjärjestelmään jollain tietyllä perusteella. Esimerkkejä näistä vaihtoehtoista ovat painotetut luokat ja erityiskoulut tai -luokat (Laine, 2010a, s. 9–11). Suomessa ei niinkään ole erityiskouluja, mutta osassa koulussa on hyvin korkeat pääsyvaatimukset, jolloin vain ”parhaimmat” ja lahjakkaimmat pääsevät sisälle. Suomessa on lisääntyvässä määrin painotettuja luokkia ja painotettua opetusta, esimerkiksi musiikkiluokkia. Näissä painotetuissa luokissa ja opetuksessa opetus tapahtuu niin, että oppilas pääsee opiskelemaan haastavammin ja syvällisemmin tiettyä oppiainetta, jota oppilas ei pääsisi opiskelemaan normaalissa luokassa ja normaalissa opetuksessa (Laine, 2010a, s. 9–11; Kuusela & Hautamäki, 2002). Ryhmittelyä voidaan myös toteuttaa tavalla, josta on jo jollain tavoin luovuttu Suomen kouluissa, mutta joka toimii lahjakkaiden osalta hyvin. Tämä tapa on muodostamalla monitasoluokkia eli

toisin sanoen tasoluokkia. Nämä ryhmät voivat olla joko pysyviä tai ne voivat olla vain tietyssä oppiaineessa, kuten matematiikassa. Tasoluokissa oppilaat jaetaan ryhmiin heidän taitojensa perusteella. Tämän kaltainen ryhmittely on hyödyllistä, jos kyseessä on väliaikainen ryhmittely, sillä jossain tapauksissa pysyvä ratkaisu saattaa rajoittaa oppilaan taitojen kehittymistä, joka taas siten voi vaikuttaa oppilaan koulutukselliseen polkuun (Laine, 2010a, 9–11).

3.5 Nopeuttaminen

Nopeuttamisella tarkoitetaan toimija, joissa oppilas etenee normaalista opetuksesta nopeammin. Ajatuksena nopeuttamiselle, eli akseleraatiolla, on se, että oppilaalla voi olla tietynlaisia tarpeita, jotka tulee ottaa huomioon opetuksessa, ja jolloin päädytään nopeuttamaan opintoja (Laine, 2010a, s. 11–13). Nopeuttamista hyödynnetään lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa, sillä lahjakkaat oppilaat useinkin oppivat nopeammin kuin muut. Nopeuttaminen mahdollistaa lahjakkaiden taitojen kehittymisen, sillä tällöin lahjakkaan ei tarvitse toimia koko ajan omien kykyjensä alapuolella. Tällöin lahjakas oppilas pääsee opiskelemaan tehokkaasti ja kehittämään, ja jopa löytämään itsestään uusia kykyjä (Uusikylä, 2000, s. 171–175). Nopeuttamisen tutuin muoto on koulun aloittaminen vuotta aiemmin, mutta toteutus tapoja on myös muita. Oppilas voi nopeuttaa opintojaan hyppäämällä yhden luokan tai jonkin vaiheen yli, oppilas voi myös opiskella vain jotain tiettyä oppiainetta nopeammin, esimerkiksi matematiikkaa, jolloin opetus voidaan toteuttaa yhdessä vanhempien oppilaiden kanssa, ja oppilaalle voidaan joissain tapauksissa tarjota edistyneitä kursseja (Laine, 2010a, s. 11–13; Kuusela & Hautamäki, 2002).

Nopeuttaminen ja erityisesti koulun aloittaminen vuotta aiemmin on Suomen perustuslain (628/1998) mukaan sallittua, jos erilaisten psykologisten testien ja selitysten mukaan lapsella on tarvittavat kyvyt ja taidot suoriutua opinnoista (Perusopetuslaki 628/119, 27§). Toisin sanoen oppilas tulee olla henkisesti ja fyysisesti kehittynyt kypsäksi koulunkäyntiin. Lahjakas oppilas usein on kehitykseltään edellä ikätovereitaan, joten nopeuttaminen koulun aloittamalla vuotta aikaisemmin on heillä mahdollista, eikä tuota heille suurempia ongelmia (Holopainen & Laakso, 1982; Freeman, 1985, s. 131–132). Lahjakas oppilas voi myös hypätä yhden luokkatason yli, jolloin hänen opiskeluaikansa lyhenee vuodella ja jolloin oppilaalle tulee tehdä oma opinto-ohjelma, jonka mukaisesti hän opiskelee. Luokkatason ylittämässä on muistettava kuitenkin se, että oppilas tulee hallita yli hypättävän luokkatason oppimismäärän. Etuna luokkatason ylittämisestä on lahjakkaalle oppilaalle muun muassa se, että hän pääsee taitotasoltaan samantasoiseen ryhmään (Laine, 2010a, s. 11–13; Holopainen & Laakso, 1982; Laatikainen,

2011, s. 127–128). Nopeuttamista voidaan toteuttaa myös ainekohtaisesti. Tällöin lahjakas oppilas opiskelee jotain tiettyä ainetta syvällisemmin tai nopeammin. Tällöin lahjakas oppilas voi opiskella oppiainetta ylemmän luokan kanssa. Suomessa lahjakkaiden opintojen nopeuttamisen muoto, edistyneiden kurssien, esimerkiksi korkeakoulujen kurssien, tarjoaminen lukionikäisille on yleistynyt nopeuttamisen muoto ja sitä hyödynnetään muun muassa Päiviölän matematiikkalinjalla (Laine, 2010a, s. 11–13; Tirri & Kuusisto, 2013, s. 89–91).

Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen nopeuttamista tulee harkita tarkoin, sillä vaikka nopeuttamisesta on paljon hyötyä voi siitä olla myös haittaa. Lahjakas oppilas on älyllisemmin kypsempi kuin ikätoverinsa, mutta hän saattaa olla emotionaalisesti ja sosiaalisesti ikätovereitaan heikommalla tasolla. Jos epäkypsää, niin sosiaalisesti, emotionaalisesti ja fyysisesti, lahjakasta oppilasta ollaan siirtämässä ylemmälle luokalle, vaarana voi olla se, ettei lahjakas oppilas pääse kehittämään esimerkiksi johtajataitojaan kypsymättömyytensä takia (Uusikylä, 2000, s. 171–175). Voidaan todeta, ettei kaikille lahjakkaille oppilaille sovi kaikki nopeuttamisen muodot, kuten vuotta aikaisemmin koulun aloittaminen tai luokkatason yli hyppääminen, vaan tällöin tulee hyödyntää muita nopeuttamisen muotoja, esimerkiksi ainekohtaista nopeuttamista (Laine, 2010a, s. 11–13). Lahjakkaan oppilaan opintoja ei voida myöskään liikaa nopeuttaa, sillä esimerkiksi luovuus ja eri asioiden oppiminen vievät aikaa kehittyä (Uusikylä, 2000, s. 171–172).

3.6 Lahjakkaan oppilaan opettaminen

Lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta on tehty tutkimuksia. Tutkimuksissa on tarkasteltu luokanopettajien käsiyksiä lahjakkaiden opettamisesta sekä siitä, mistä nämä tiedot ovat peräisin. Laineen ym. (2016) tutkimuksessa käy ilmi, kuinka harvat opettajat ovat saaneet minkäänlaista opastusta lahjakkaiden opettamiseen. Opettajat ovat useinkin itse hankkineet tietonsa lahjakkaiden opettamisesta ja lahjakkuuksista. Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajat ovat todella kiinnostuneita lahjakkaiden opettamisesta ja haluaisivatkin saada lisää tietoa lahjakkuuksista ja lahjakkaiden opettamisesta (Laine, ym., 2016, s. 157).

Suomalaisilla opettajilla on aikaisempien tutkimusten mukaan tyypillistä suosia lahjakkaiden eriyttämisen keinoista niitä keinoja, joissa lahjakas on samassa ryhmässä muiden, eritasoisten oppilaiden kanssa. Laineen, Hotulaisen ja Tirrin (2019) tutkimuksessa käy ilmi, ettei opettajat suhtautuneet esimerkiksi nopeuttamiseen ja lahjakkaiden ryhmittelyyn yhtä suopeasti kuin muihin keinoihin (Laine, Hotulainen & Tirri, 2019, s. 82–83; Tirri, Tallent-Runnels, Adams, Yuen & Lau, 2002). Tämä on ristiriidassa eriyttämisen tehokkuuden kannalta, sillä aikaisemmat

tutkimukset muualta maailmalta ovat osoittaneet, että juuri nopeuttaminen ja lahjakkaiden ryhmittely on yksi tehokkaimmista keinoista eriyttää lahjakkaan oppimista (Hertberg-Davis, 2009; Wood, Portman, Cigrand, Colangelo, 2010). Opettajat kokevat tärkeäksi lahjakkaiden eriyttämisen sekaryhmissä, eli ryhmissä, joissa on eritasoisia oppijoita. Koska ppettaja voivat tällöin käyttää luokassa erilaisia eriyttämisen keinoja, jotka voivat tukea lahjakasta oppilasta. On myös tavallista, että opettajat käyttävät myös keinoja, joista ei ole lahjakkaalle niin paljoa hyötyä, kuten lahjakkaan käyttämistä apuopena tai lisätehtävien tekemisessä (Laine ym., 2019, s. 82–83).

Opettajat kokevat, että lahjakkaiden oppilaiden tukemisen suurin ongelma ei niinkään ole ne konkreettiset eriyttämisen puutteet, vaan resurssien puute. Luokka koot ovat suuria, jolloin opettajan aika menee heikompien oppilaiden tukemiseen. Kouluilla ei myöskään ole tarpeeksi henkilökuntaa, joiden avulla pystyttäisiin eriyttämään opetusta paremmin. Myös yksinkertaisesti aika ei riitä lahjakkaiden tukemiseen. Opettajilla voi olla halu auttaa ja tukea lahjakasta oppilasta, mutta he suhtautuvat hyvin skeptisesti tuen antamisen mahdollisuuteen, juuri näiden edellä mainittujen puutteiden takia (Laine ym., 2019, s. 82–83).

Luokanopettaja on yksi tärkeimmistä lahjakkaiden oppilaiden tukemisen mahdollistajista, jolloin hänellä tulee olla hallussa tietoa lahjakkaiden opettamisesta. Luokanopettajakoulutuksella on siis suuri vaikutus siihen, miten hyvin lahjakkaita oppilaita pystytään tukemaan (Laine, 2010b). Lahjakkaille oppilaille hyvä opettaja on sellainen joka omaa pedagogisia taitoja, opetuskokemusta ja ainekohtaista osaamista, mutta omaa myös tietoa lahjakuudesta ja lahjakkaiden tukemisen muodoista. Opettajan asenteet voivat myös vaikuttaa siihen kuinka lahjakkaita opetetaan. Asenteiden muutosta koskien lahjakkuutta, onkin yksi tärkeä asia muuttaa, kun kehitetään opettajakoulutusta (Tirri, 2008, s. 321–322).

Luokanopettajakoulutukseen tulisi lisätä enemmän tietoa lahjakkaiden opettamisesta (Hotulainen, 2003, s. 210). Laine ym. (2019) tuo tutkimuksessa esille, kuinka opettajankoulutuksessa tulisi enemmän kiinnittää huomiota tehokkaisiin lahjakkaiden eriyttämisen keinoihin, joita pystyttäisiin helposti hyödyntämään opetuksessa. Opettajankoulutuksessa tulisi myös antaa opiskelijoille enemmän tietoa lahjakkuudesta, lahjakkuuden tunnistamisesta ja erityisesti siitä, kuinka lahjakkuus näkyy erityisihmisissä, kuten maahanmuuttajista tai erityislapsissa (Laine ym., 2019, s. 82–83).

3.7 Yhteenveto

Lahjakkaan oppilaan määrittely ei ole yhtään sen helpompaa kuin lahjakkuuden määrittely. Lahjakkaiden oppilaiden joukko on hyvin heterogeeninen, ja jokainen on erilainen toisesta. Lahjakkailla on kuitenkin yhtäläisiä piirteitä ja näistä piirteistä on laadittu listoja lahjakkuuden tunnistamisen avuksi (Freeman, 1985, s. 16; Mäkelä, 2009, s. 8–9; Lehtonen, 1994, s. 25). Tyypillisiä piirteitä lahjakkaalla on muun muassa nopeus oppia uutta, motivoituneisuus ja älykkyys. Lahjakkuus on usein näkyvää, mutta joskus se voi olla myös piilossa olevaa, jolloin lahjakkuutta ei tunnisteta niin helposti. Lahjakkaat voivat olla ujoja ja hiljaisia, ja joskus lahjakkaat myös häiriökäyttäytyvät. Usein syynä häiriökäytökseen koulussa on tehtävien sopimattomuus, jolloin lahjakas oppilas tylsistyy ja alkaa häiritsemään opetusta (Lehtonen, 1994, s. 7–9.; Neumeister ym, 2007, s. 486; Carter ym., 2006, s. 113–114). Opetuksessa on tärkeä ottaa lahjakkaat oppilaat huomioon.

Lahjakkaat oppilaat tarvitsevat tukea kehittääkseen lahjakkuuttaan, sillä vaikka he ovatkin lahjakkaita niin se ei tee heistä kehittynyttä aikuista (Freeman, 1985, s. 21). Lahjakkaiden tukemisen muotoja on useampi, kuten eriyttämisen eri keinot sekä ryhmittely, nopeuttaminen ja opetuksen rikastuttaminen (Laine, 2010a, s. 2–11; Uusikylä, 2020). Jokaisessa näissä keinoissa on omat hyvät puolensa lahjakkaiden opettamisessa ja opettaajat pystyvät hyödyntämään näitä keinoja opetuksessaan. Aikaisempien tutkimuksien mukaan suomalaiset opettajat käyttävät mielellään lahjakkaiden oppilaisen opetuksessa eriyttämistä, joka tapahtuu sekaryhmissä, jossa on eri tasoisia oppilaita (Laine ym., 2019, s. 82–83).

Laineen ym. (2016) tutkimuksessa suomalaiset opettajat tuovat esille, kuinka heillä ei juurikaan ole ollut tietoa lahjakkaiden opettamisesta. Opettajat ovat itse joutuneet hakemaan tietonsa lahjakkaista oppilaista (Laine ym., 2016, s. 157). Lahjakkaiden oppilaiden opettaminen ei käsitetä olevan myöskään ongelmatonta, sillä resurssien puute haastaa opettajat. Opettajilla olisi haluja opettaa lahjakkaita mutta resurssien puute haastaa heidät (Laine ym., 2019, 82–83).

Tämän pro gradu tutkielman tarkoituksena on lähteä selittämään luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä niin lahjakkuudesta, lahjakkaista oppilaista kuin lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta sekä opiskelijoiden omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita oppilaita.

4. Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa hyödynnetään fenomenografista tutkimusmenetelmää. Tutkielmassa selvitetään luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkuudesta, oppilaiden lahjakkuudesta ja lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta sekä heidän käsityksiään omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita oppilaita. Tässä pääluvussa avataan enemmän tutkimuksen tavoitteita ja tutkimuskysymyksiä sekä kerrotaan tutkimusmenetelmän taustaa. Aineistonkeräämisen ja valitun analyysitavan, fenomenografisen analyysin, vaiheet selitetään lukijalle myös auki. Lopuksi pohditaan tutkielman luotettavuutta ja tutkimuksen eettisyyttä.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoite on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkuudesta, lahjakkaista oppilaita ja lahjakkaiden opettamisesta sekä heidän omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita. Pyrkimyksenä on saada selvää opiskelijoiden jo olemassa olevista edellä mainituista asioista sekä siitä kuinka hyvät valmiudet heillä on opettaa lahjakkaita oppilaita. Näiden tavoitteiden pohjalta tutkimuskysymyksiksi muodostui kolme kysymystä. Osan kysymyksen muotoa muutettiin vielä tutkimuksen edetessä, mikä on laadullisessa tutkimuksessa sallittua. Tutkimuskysymykset eivät aina muodostu hetkessä, vaan ne voivat muokkaantua ja täsmentyä tutkimuksen edetessä (Kiviniemi, 2018). Lopulliset tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä luokanopettajaopiskelijat käsittävät lahjakkuudella ja lahjakkaalla oppilaalla?
2. Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta?
3. Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on heidän omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita oppilaita?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksen avulla tarkoituksena on saada selville, mitä luokanopettajaopiskelijat käsittävät lahjakkuudella ja lahjakkaalla oppilaalla. Pyrkimyksenä on saada selville opiskelijoiden lahjakkuuskäsitykset, sillä ajatuksena on, että käsitykset lahjakkuudesta ja erityisesti oppilaiden lahjakkuudesta vaikuttavat käsitykseen lahjakkaiden opettamisesta.

Toisella tutkimuskysymyksellä pyritään selvittämään opiskelijoiden käsityksiä lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta. Pyrkimyksenä on kartoittaa niin asenteita kuin tiedossa olevia opetustapoja lahjakkaiden opettamisesta.

Kolmannella tutkimuskysymyksellä haetaan vastausta siihen, millaisia valmiuksia opettaa lahjakkaita opiskelijat kokevat omaavansa. Tämän tarkoituksena on selvittää, millaisia valmiuksia opiskelijat ovat saaneet tai hankkineet lahjakkaiden opettamisesta ja mistä nämä ovat peräisin.

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullinen tutkimus on joukko erilaisia tutkimuskäytäntöjä, jolloin sillä ei ole selkeää määritelmää tai omaa teoriaa tai tutkimusmetodeja (Metsämuuronen, 2011a). Laadullinen tutkimus soveltuu hyvin tutkimukseen, kun tarkoituksena on tutkia ihmisten merkitysrakenteista, jotka ovat muodostuneet jossain tapahtumissa (Metsämuuronen, 2011a; Syrjälä, 1994). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää todellisen elämän kuvaamista, joten tutkimuksissa pyritäänkin kuvaamaan tutkittavaa asiaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161). Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia ja tarkastella opiskelijoiden muodostamia käsityksiä lahjakuudesta ja lahjakaista oppilaista ja heidän opettamisestaan, sekä heidän omista valmiuksistaan tukea lahjakkaita oppilaita.

Laadullista tutkimusta pidetään prosessina, sillä tutkimuksen etenemisen vaiheet eivät välttämättä ole selkeitä, vaan erilaiset ratkaisut liittyen eri vaiheisiin voivat muodostua tutkimuksen edetessä. Tutkija on laadullisen tutkimuksen aineistonkeruuväline, jonka myötä erilaiset näkökulmat niin aineistoon kuin tulkintoihin liittyen kehittyvät tutkijalle prosessin aikana (Kiviniemi, 2018). Laadullisen tutkimuksen vaihteet, aineistonkeruu, aineiston analyysi ja tulkinta sekä raportointi, ovat siis kietoutuneet yhteen. Laadullisen tutkimuksen tutkimusprosessin aikana tulkinta kohdistuu koko prosessiin ja esimerkiksi tutkimusongelman asettelua saatetaan joutua tarkastelemaan uudelleen aineistonkeruun aikana (Eskola & Suoranta, 2008, s. 16). Tutkimusprosessia pidetään myös tutkijan omana oppimisprosessina, jonka tarkoituksena on kasvattaa omaa tietoisuutta tutkittavasta aiheesta (Kiviniemi, 2018). Tätä tutkielmaa tehdessä tutkimusprosessi on tullut tutuksi, sillä tutkielman aikana jouduttiin palaamaan useampaan kertaan aikaisempiin kappaleisiin ja tarkastelemaan niitä uudelleen, kuten aineiston analyysin loppuvaiheilla jouduttiin palamaan analyysin alkuun tarkastelemaan alkuperäistä aineistoa sekä tutkimuskysymysten motoja jouduttiin muuttamaan useampaan kertaan.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruu on suhteellisen joustavaa (Kiviniemi, 2018). Aineistoksi kelpaavat melkein kaikki tekstimuodossa olevat aineistoa, kuten haastattelut, havainnot, päiväkirjat tai kirjeet (Eskola & Suoranta, 2008, s. 15). Aineistonkeruussa huomioitavaa

on myös se, että aineiston kohderyhmä valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei sattuman varaisesti. Tämä perustellaan sillä, että tutkimukseen halutaan valita kohderyhmä, joka mahdollisesti antaisi tietoa tutkittavaan aiheeseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 164; Pyörälä, 1995). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston laatu on määrää tärkeämpi. Laadullisissa tutkimuksissa usein keskitytään pieneen määrään tutkittavia tapauksia, joita analysoidaan mahdollisimman tarkasti ja perusteellisesti (Eskola & Suoranta, 2008, s. 18). Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty haastattelemalla tutkimuksen kannalta oleellista kohderyhmää, eli tässä tapauksessa luokanopettajaopiskelijoita ja vastavalmistuneita. Vastavalmistuneet valittiin mukaan, sillä tutkimuksen aineistonkeruun ajankohta oli kevät, jolloin suurin osa maisterivaiheen opiskelijoista on jo valmistunut. Empiiriseksi aineistoksi saatiin vain seitsemän haastattelua, joka on tutkimuksen aineistoksi varsin pieni. Kuitenkin yksittäisestä haastattelusta saatiin monipuolisesti tietoa tutkittavasta aiheesta, jolloin aineistojen laadullinen arvo korostui. Tässä tutkimuksessa aineiston laatu on määrää tärkeämpi.

Tarkemmin tässä tutkielmassa hyödynnetään fenomenografista tutkimusmenetelmää, koska kuten fenomenografisissa tutkimuksissa tutkitaan ihmisten käsityksiä, niin myös tässä tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä. Tarkoituksena on tutkimuksessa selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkuudesta, lahjakkaista oppilaista, lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta ja omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita oppilaita. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jossa tarkastellaan ihmisten käsityksiä erilaisista arkipäivän ilmiöistä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 162–163). Usein ihmisten käsitykset samasta asiasta voivat poiketa toisistaan paljon, riippuen erilaisista taustatekijöistä kuten iästä ja kokemuksista. Käsitykset asioista voivat myös muuttua eli kyseessä on dynaaminen ilmiö (Metsämuuronen, 2011b, s. 241–242). Tavoitteena tutkimussuunnassa on ymmärtää, kuvailla ja analysoida eri käsityksiä jostain tietystä ilmiöstä ja tutkia myös käsityksien suhdetta keskenään. Fenomenografiassa tarkoituksena on myös kuvata käsitysten erilaisuutta (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163).

Fenomenografia tutkimussuunta sai alkunsa 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa, kun Ference Marton tutki opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta (Metsämuuronen, 2011b, s. 241–242). Marton hyödynsi fenomenografista tutkimusotetta tutkiessaan pelkästään käsityksiä oppimisesta, mutta myöhemmin tutkimuksen kohteina ovat olleet erilaiset kasvatukseen ja koulutukseen liittyvät käsitykset ja ilmiöt (viitattu lähteessä Ahonen, 1994; Huusko & Paloniemi, 2006, s.163).

Fenomenografiassa tutkitaan ympäröivän maailman rakentumista ja ilmentymistä ihmisten tietoisuudessa. Tällöin tutkimuksen keskeisenä asiana on selvittää ihmisten käsitys ilmiöstä. Ihminen nähdään rationaalisenä olentoja, joka muodostaa koetusta ilmiöstä käsityksiä (Ahonen 1994; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Fenomenografiassa ilmiö ja käsitys ovat saman asian kaksi puolta. Ilmiö on ihmisen maailmasta saama kokemus, josta hän rakentaa käsityksiä. Käsitys on taas ajattelun ja kokemuksen avulla rakennettu kuva jostain ilmiöstä. Näin ollen käsitys ja ilmiö ovat samanaikaisia ja tämän takia erottamattomia (Ahonen 1994).

Käsitykset ymmärretään fenomenografiassa merkityksenantoprosesseina, jolloin käsitteille annetaan syvällisempi ja laajempi merkitys kuin mielipiteille. Käsitys on sekä suhde ympäristön ja yksilön välillä että ymmärrystä jostain tietystä ilmiöstä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164–165; Häkkinen, 1996, s. 23–24). Tällöin ympäröivän maailman ja ihmisen suhdetta kutsutaan non dualistiseksi, ”eli maailma ja yksilö ovat sisäisesti suhteessa toisiinsa” (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164–165). Fenomenografiassa ajatellaan, että on olemassa vain yksi maailma, joka on todellinen ja koettu. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164–165). Ihmiset muodostavat tässä maailmassa erilaisia tulkintoja ja käsityksiä (Metsämuuronen, 2011b, s. 241–242). Näin ollen luokanopettajaopiskelijat muodostavat kukin omalla tavallaan käsityksiä, omassa arjessaan ja työssään, lahjakkaista oppilaista ja heidän opettamisestaan. Jokaisen opiskelijan käsitys lahjakkuudesta on omanlainen ja ne eroavat toisistaan.

Tutkijan ja tutkimuskohteen vuorovaikutusta sekä todellisuuden subjektiivista tulkintaa tuodaan ilmi käsitteillä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat. Ensimmäisen asteen näkökulmalla tarkoitetaan sitä, että tutkija itse tulkitsee ja kuvaa todellisuutta omaa kokemustaan kautta silloin, kun tämä sen kohtaa. Oletetaan, että tutkija pystyy kuvaamaan maailmaa ja todellisuutta sellaisena kuin se on yleisellä tasolla. Ensimmäisen asteen näkökulmassa ei kuitenkaan oteta huomioon sitä, millä tavalla henkilö kokee maailman. Fenomenografiassa ei olla kiinnostuttu ensimmäisen asteen näkökulmasta, vaan toisen asteen näkökulmasta. (Häkkinen, 1996, s. 30–31; Niikko, 2003, s. 24). Tässä tutkimuksessa ei olla kiinnostuttu ensimmäisen asteen näkökulmasta eli tutkijan omista käsityksistä ja kokemuksista lahjakkaista oppilaista, vaan toisen asteen näkökulmasta, eli luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä lahjakkuudesta, lahjakkaista oppilaista ja lahjakkaiden opettamisesta sekä opiskelijoiden omista valmiuksista opettaa lahjakkaita.

Toisen asteen näkökulma tarkoittaa sitä, että tutkitaan toisen ihmisen kokemuksia ja käsityksiä sekä hänen tapojansa kokea jotakin (Niikko, 2003, s. 24–25). Toisen asteen näkökulmassa todellisuus rakentuu konstruktiivisesti ja sosiaalisesti. Tällöin todellisuus muodostuu niin

tulkintasäännöistä kuin merkitystulkintoista, joita ihminen hyödyntää arkielämässä. Todellisuus on näin ollen ihmisille merkitysvälitteinen. Ihmiset ymmärtävät asiat aina suhteessa johonkin, sillä maailma ei koskaan esiinny ihmiselle sellaisenaan, vaan aina jonkin kautta. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei tutkita suoraan todellisuutta vaan ihmisten käsityksistä todellisuuden ilmiöstä. Näin ollen fenomenografiassa todellisuutta ei pyritä löytämään sellaisena kuin se on (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165; Häkkinen 1996, s. 30–33). Kun tutkimuksen kohde on toisen asteen näkökulma, tutkimuksen kohteet muodostavat erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät, kokevat ja käsittelevät erilaisia ilmiöitä. Fenomenografiassa hyväksytään ajatus yhteisestä todellisuudesta, jossa käsittäminen ja kokeminen on yksilöllistä. Näin pystytään saamaan tietoa erilaisista tavoista, jolla todellisuutta käsitetään (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165; Häkkinen 1996, s. 30–33). Tässäkin tutkielmassa tutkitaan toisen asteen näkökulmaa eli luokanopiskelijoiden käsityksiä tutkittavasta aiheesta.

4.3 Aineistonkeruu

Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään aineistoina muun muassa haastatteluja, kirjoitelmia, kyselyitä ja dokumentteja. Myös piirroksot ja havainnointi voivat toimia aineistoina. Suomessa käytetään paljon fenomenografisena aineistoina myös teemoittain eteneviä tai avoimia yksilöhaastatteluja (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163–164). Haastattelut ovat tavallisin fenomenografisen tutkielman aineiston hankintatapa (Ahonen, 1995), koska tällä saadaan parhaiten käsitys siitä, miten haastateltava ymmärtää tutkittavan asian (Gröhn, 1992). Haastattelun voivat olla joko avoimia tai puolistrukturoituja, jolloin haastattelija voi vapaammin muokata kysymyksiä haastatteluun sopivammaksi (Ahonen, 1995). Tärkeintä aineistonkeruussa on kuitenkin kysymystenasettelun avoimuus. Näin erilaiset käsitteet tutkittavasta asiasta voivat tulla aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163–164). Avoiminten ja väljien kysymysten lisäksi myös valmiiksi mietittyjä avauskysymyksiä käytetään siirtyessä aiheesta tai ilmiöstä toiseen. Tällöin nämä avauskysymykset ovat kaikille haastateltaville samoja (Gröhn, 1992). Haastattelussa haastattelijan tulee luoda luottamuksellinen vuorovaikutussuhde, jotta haastattelija pystyy kertomaan aidoista ja vapaasti käsityksestään ilmiöstä (Niikko, 2003, s. 31–33). Haastattelussa haastattelija voi pyytää haastateltavaa täydentämään tai selventämään vastaustaan, jos vastaus tai sen merkitys on epäselvä (Niikko, 2003, s. 31–33).

Tämän tutkielman aineistona toimivat luokanopettajaopiskelijoiden haastattelut. Tutkimuksen aineisto on kerätty puolistrukturoidulla haastattelulla, jossa esiintyy myös hieman

teemahaastattelun piirteitä. Puolistrukturoitu haastattelu on strukturoimattoman ja lomakehaastattelun välimuoto. Tällöin haastattelussa kysymykset ovat samat kaikille haastateltaville, mutta niiden järjestystä ja sananmuotoja haastattelija voi vapaasti muuttaa. Haastateltava myös saa vastata kysymyksiin omin sanoin (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 47). Teemahaastattelussa tyyppillistä on etukäteen määrätyt osa-alueet, teemat, jotka ovat kaikille haastateltaville samat, mutta niiden laajuus voi vaihdella. Teemahaastattelusta puuttuvat tarkat kysymykset ja niiden tarkka järjestys. (Eskola & Suoranta, 2008, s. 86). Tässä tutkielmassa haastattelun runkona toimivat eri osa-alueet, teemat, joiden sisällä oli valmiiksi määriteltyjä kysymyksiä, jotka kysyttiin kaikilta haastateltavilta. Puolistrukturoitu haastattelu soveltui tämän tutkielman aineistokeruu muodoksi, koska näin saatiin haluttuihin kysymyksiin vastaukset, ilman että vastauksista tulisi liian laajoja. Haastattelu soveltui myös parhaiten tutkimukseen, koska siten saadaan parhaiten selvää tutkittavan käsitystä tutkittavasta ilmiöstä (Niikko, 2003, s. 31) ja tarvittaessa tutkija voi pyytää haastateltavaa täydentämään ja selventämään vastauksia, jos ne ovat epäselviä (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 35; Niikko, 2003, s. 31–33). Puolistrukturoitu haastattelu myös tuntui kaikista helpoimmalta ja nopeimmalta tavalta saada aineistoa tutkielmaan, joten tämänkin takkia aineistonkeruu menetelmäksi päädyttiin valitsemaan haastattelu.

Haastattelua varten valmistettiin kyselylomakkeen (Liite 1), jossa kysymykset olivat jaoteltu tutkimuskysymysten mukaisesti teemoihin. Teemoiksi muodostui lahjakkuus ja lahjakkaat oppilaat, lahjakkaiden oppilaiden opetus sekä omat valmiudet opettaa lahjakkaita oppilaita. Jokaiseen aiheeseen mietittiin valmiiksi jo muutama kysymys, johon haluttiin vastaus. Lomakkeessa kysyttiin myös taustatietoja: ikä, monesko opiskelu vuosi menossa/ valmistumisvuosi, onko suorittanut kaikki opettajakoulutuksen harjoittelut (okt, kkt ja mkt- harjoittelut), paljon on työkokemusta sekä mitkä ovat sivuaineet. Haastattelu pilotoitiin toukokuussa 2021, jonka jälkeen kyselylomaketta vielä hieman muokattiin.

Haastatteluun etsittiin luokanopettajaopiskelijoita, jotka ovat suorittaneet okt-, kkt-, ja mkt-harjoittelut. Tällä varmistettiin se, että haastateltavilla oli jo jonkin näköistä kokemusta opettamisesta ja mahdollisesti myös kokemusta lahjakkaiden opettamisesta. Myös vasta valmistuneet pystyivät osallistumaan haastatteluun, sillä tämän gradun aineiston hankinta ajankohta sijoittui keväälle 2021, jolloin monet luokanopettajaopiskelijat ovat jo valmistuneet. Haastatteluun tehtiin saatekirje (Liite 2), jossa kerrottiin tutkielman aihe, haastattelun toteutus tavat ja arvioitu kesto. Kirjeessä tuotiin myös esille, että haastattelu on vapaaehtoinen sekä se, että haastattelu tulitaisiin nauhoittamaan. Myös anonymiteetista ja aineiston käytöstä sekä säilyttämisestä mainittiin. Haastattelun saatekirje lähetettiin graduseminaari ryhmän jäsenille sähköpostitse sekä

whatsappin kautta oman vuosikurssin opiskelijoille. Tätä kautta haastateltavia tuli yhteensä seitsemän kappaletta, joista neljä oli vasta valmistunutta.

Haastattelut toteutettiin etänä, joko puhelimitse (2/7) tai Zoom-palvelun (5/7) välityksellä, sen hetkisen COVID-19 tilanteet takia. Kaikki haastattelut kerättiin toukokuun 2021 aikana. Haastattelujen pituudet olivat kestoiltaan 10-30min. Haastattelu runkona hyödynnettiin soveltaen Jorma Kanasen (2017) teoksessa esiteltyä ”Teemahaastattelun kulkua” (Kananen, 2017, 109). Vaikka kyseinen runko kuvailee teemahaastatteluiden kulkua, ei siis puolistrukturoitujen haastatteluiden, antaa se silti hyvät ja selkeät ohjeet haastattelusta ensikertalaiselle tutkijalle. Haastattelut aloitettiin pyytämällä suullisesti lupa nauhoittaa ja hyödyntää keskustelu tutkielmaa varten. Tämän jälkeen tutkimuksen aihe esiteltiin ja kerrottiin, mihin ja miten aineistoa käytetään. Haastateltaville myös esiteltiin haastattelun runko, eli tässä tapauksessa teemat, mihin kysymykset liittyvät. Ensimmäiseksi kysyttiin taustatietoja ja tämän jälkeen siirryttiin ensimmäiseen haastattelu kysymykseen. Haastattelussa haastateltavalle annettiin aikaa vastata kysymyksiin. Tarvittaessa kysymystä täsmennettiin ja selitettiin auki, jos haastateltava sitä pyysi. Haastateltava sai vapaasti kertoa oman vastauksensa kysymykseen ilman keskeytyksiä. Tarvittaessa vastausta pyydettiin täsmentämään, jotta haastateltavan ajatuksista saatiin selvää. Haastattelun lopuksi kiiteltiin osallistumisesta.

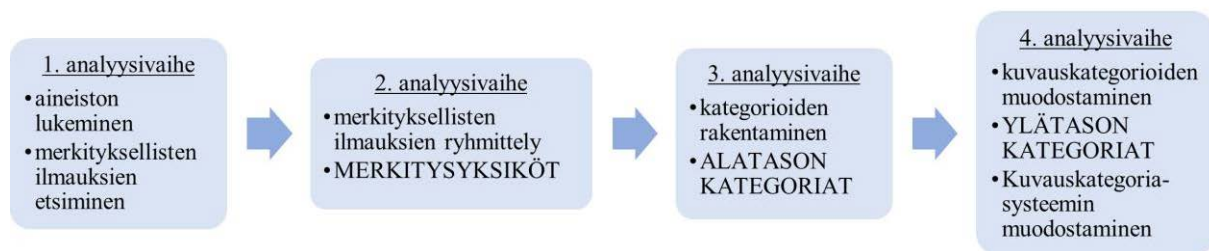
Haastattelujen jälkeen aineisto litteroitiin. Litteroinnissa hyödynnettiin Word sovelluksien sanelu toimintaa. Sanelu toiminto ei kuitenkaan toimi litterointiin täydellisesti, joten äänitteet jouduttiin kuuntelemaan toistamiseen samalla korjaten sanelun antamat virheelliset tekstit. Tässä vaiheessa tuli miettiä, miten tarkasti litterointi tehtiin, merkitseekö kaikki äännähdykset ja pidemmät tauot ylös vai ei. Jos tutkimuksessa tutkittaisiin keskustelun sisällön lisäksi myös keskustelun ilmapiiriä, tulisi kaikki pienimmätkin äännähdykset ja äänensävyyn kuin myös ei-saannalliset viestit kirjata ylös (Ahonen, 1995). Koska tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistui pelkästään keskusteluiden sisällöistä, haastatteluiden äännähdykset ja muminat eivät ole tarkastelun kohteena. Tämän takia litteroidusta tekstistä poistettiin kaikki ylimääräiset äännähdykset ja toistot kuten ”ööö” ja ”niin niin niin” (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 139–142). Litteroinnin jälkeen aineistoa aloitettiin analysoimaan fenomenografista analyysia hyödyntäen.

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi tapahtuu tässä tutkielmassa fenomenografisen analyysillä, koska sen avulla pystytään tutkimaan ihmisten käsityksiä. Fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa

yksiselitteistä ja tarkoin määrättyä menettelytapaa, vaan se sisältää paljon myös muiden ihmistieteiden analyysien piirteitä, kuten analyysiprosessi on looginen ja systemaattinen, mutta silti ei liian rajattu sekä se, että analyysi on reflektiivinen prosessi (Niikko, 2003, s. 32–33). Fenomenografinen analyysi on nelivaiheinen ja analyysi etenee aina vaihe kerrallaan (ks. Kuvio 3). Jokaisen vaiheen aikana tutkijan tulee samanaikaisesti tulkita ja jäljittää merkityksiä useammalla eri tasolla. Näin ollen jokaisella analyysivaiheella on merkityksensä seuraavaan vaiheeseen (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166). Analyysissa tutkija pyrkii elämään uudelleen epäsuorasti tutkittavien kokeman ilmiön. Tämän takia fenomenografisessa analyysissä pidetään tärkeänä sitä, että tutkija pyrkii tiedostamaan ja jättämään omat ennako-oletuksensa pois analyysistä. Tämä voi olla kuitenkin hyvin haastavaa (Niikko, 2003, s. 34–35). Analyysin kaikissa vaiheissa tutkija tulee koko ajan keskustella aineiston kanssa, muodostaa kategorioita siitä ja reflektoida sitä. Analyysin eri vaiheiden avulla nostetaan aineistosta esiin eri käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, joista lopulta muodostetaan kuvauskategorioita (Häkkinen, 1996, s. 39–41).

Anneli Niikon (2003) fenomenografinen analyysimalli, joka pohjautuu osittain Uljensin (1991) analyysimalliin, on paljon käytetty suomalaisissa fenomenografisissa tutkimuksissa (Niikko, 2003, s. 32–33; Uljens, 1991). Tässä tutkimuksessa mukaillaan Niikon (2003) analyysimallia (Kuvio 3).



Kuvio 3. Fenomenografisen analyysin malli (Niikko, 2003, s. 55 mukaillen).

Fenomenologisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa keskitytään lukemaan haastattelut huolella läpi useamman kerran. Tarkan lukemisen tarkoituksena on löytää haastatteluista tutkimusongelman kannalta olennaiset ilmaisut, merkitykselliset ilmaukset. Ilmaisut muodostuvat muun muassa sanoista, lauseista, kappaleista tai puheenvuoroista. Nämä ilmaisut kuvastavat tutkittavan henkilön suhtautumista tutkittavaan asiaan. Analyysissa keskitytään kuitenkin vain ilmaisiin eikä niinkään ilmaisujen kertojaan. Fenomenografisessa analyysissä tarkoituksena on

tuoda esiin tutkittavaa ilmiötä koskevat käsitykset kielellisten ilmaisujen takaa. Näistä ilmauksista muodostuu seuraavassa vaiheessa merkitysyksiköt (Häkkinen, 1996, s. 41–42; Niikko, 2003, s. 33–34). Tämän tutkielman analyysi alkoi haastattelujen läpi lukemisella useampaan kertaan. Seuraavaksi haastatteluista alleviivattiin tutkielman kannalta oleellimmat asiat eli merkitykselliset ilmaisut, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiin. Koska tutkimuskysymyksiä tässä tutkimuksessa on kolme, niin merkityksellisiä ilmauksia etsittiin jokaiseen tutkimuskysymykseen erikseen. Helpottaakseen seuraavaa analyysi vaihetta, ilmaisut väri koodattiin kolmella eri värillä siten, että yksi väri edusti yhtä tutkimuskysymystä. Enempää lajittelua tässä vaiheessa ei vielä tehty.

Oleellista ensimmäisessä analyysin vaiheessa on ilmaisujen pysyminen ehjinä, sillä ilmaukset ymmärretään ajatukselliseksi kokonaisuudeksi. Tämä voi olla haastavaa, koska tutkittavat yksiköt voivat olla aineistossa limittäin, jolloin samasta ilmaisusta pystyy muodostamaan useamman tulkinnan. Tällöin tutkittava ilmaisu voidaan pilkkoa pienemmiksi yksiköiksi (Häkkinen, 1996, s. 41–42; Niikko, 2003, s. 33–34). Fenomenografiassa pyristän ymmärtämän sitä, miten tutkittavat ilmaisut, kielelliset yksiköt, ilmaisevat tutkittavan henkilön suhdetta ympäröivän maailmaan. Analyysissa pyritään tuomaan esiin tutkittavaa ilmiötä kuvaavia käsityksiä kielellisten ilmaisuiden takaa (Häkkinen, 1996, s. 41). Näiden tutkittavien merkitysyksiköiden muodostamisessa tulee ottaa huomioon vain ilmaisut, jotka voidaan ymmärtää ajatukselliseksi kokonaisuudeksi. Muodostusvaiheessa oleellista on varmistaa, ettei näiden merkitysyksiköiden ajatuksellisia kokonaisuuksia ja yhteyksiä katkaista. Usein tutkijalle tämä vaihe voi olla haastava, sillä nämä tutkittavat yksiköt voivat olla limittäin, jolloin niistä pystyy muodostamaan useampia merkityksiä (Häkkinen, 1996, s. 41–42). Tutkielman analyysin ensimmäisen vaiheen aikana näitä ajatuksellisia kokonaisuuksia löytyi ja pyrkimys oli nämä kokonaisuudet ehjinä. Osa näistä merkitysyksiköiden kokonaisuuksista oli limittäin keskenään, joten ne jätettiin tässä vaiheessa vielä yhdeksi merkitysyksiköiksi.

Analyysin toisessa vaiheessa muodostetaan merkityksellisistä ilmaisuista erilaisia ryhmiä, merkitysyksiköitä. Tämä tapahtuu vertailemalla ilmaisuja toisiinsa (Ahonen, 1995). Analyysi kohdistuu ilmaisuihin ja erityisesti niiden yhtäläisyyksiin ja eroihin sekä harvinaisuuksiin. Erojen avulla voidaan nähdä aineistosta syntyviä tyypillisiä käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Häkkinen, 1996, s. 42–43). Merkitysyksiköiden vertaileminen koko aineiston merkitykseen mahdollistaa seuraavassa vaiheessa kategorioiden rajojen määrittämisen, sillä kategorioiden teoreettiset piirteet alkavat vähitellen selkeytyä ilmauksien vertailtaessa toisiinsa niin samassa kategoriassa kuin myös muiden kanssa keskenään (Huusko & Paloniemi, 2006, s.168). Ensimmäisen

analyysivaiheen jälkeen järjestin kaikki samalla värillä alleviivatut ilmaisut omien väliaikaisten otsikoiden alle, jotta olisi helpompi seurata sitä, mihin tutkimuskysymykseen etsin vastauksia. Otsikot tässä vaiheessa olivat siten myös tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen etsin aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä poikkeavuuksia, ja ryhmittelin ne omiin ryhmiinsä, taas hyödyntäen eri värejä. Jokaisessa ryhmässä oli oma kriteeristönsä, miksi kyseinen ilmaisu sopi ryhmään. Esimerkiksi merkitykselliset ilmaukset, joissa mainittiin lahjakkaan oppilaan nopeudesta tehdä tehtäviä, kun ”*nopeasti tekee asioita*” ja ”*lahjakas oppilas saattaa tehdä aika nopeasti tehtäviä*” muodostivat oman ryhmänsä eli merkitysyksikön *nopeus työskentelyssä*.

Kolmannessa analyysin vaiheessa merkitysyksiköistä vertaillaan vielä enemmän keskenään ja näistä muodostetaan merkitysryhmiä, jotka sitten käännetään kategorioiksi, niin sanotuiksi alemman tason kategorioiksi. Jokainen kategoria tulisi olla sellainen, että se kertoo eri tavoin käsityksestä tutkittavasta ilmiöstä. Kategoriat tulee olla loogisessa suhteessa keskenään, mutta niiden rajat tulisivat olla niin selkeitä, etteivät kategoriat pysty menemään toistensa kanssa liittämättä. Tässä analyysin vaiheessa kategorioiden sisällä on hyvä vertailla ilmaisuja keskenään, mutta myös vertailu toisen kategorian ilmaisujen kanssa on hyödyllistä (Häkkinen, 1996, s.41–43; Niikko, 2003, s. 36). Tutkimuksessa alemman tason kategoriat muodostuivat niin, että kaikki merkitysyksiköt, jotka kertoivat jotain tärkeää tutkimuksen kannalta oleellisista asioista, muodostivat alemman tason kategorian. Esimerkiksi ilmaisut lahjakkuuden käsitteestä muodostivat kategorian lahjakkuus. Tällä periaatteella alemman tason kategorioiksi muodostuivat tässä tutkimuksessa muun muassa *lahjakkuus, lahjakas oppilas, lahjakkaiden oppilaiden opettamisen keinot*.

Neljännessä analyysin vaiheessa muodostetaan kategorioista laajempia ylemmän tason kategoriat eli kuvauskategoria. Kuvauskategoriat ovat abstraktimpia, mitä aikaisemmat kategoriat. Nämä kuvauskategoriat sisältävät tutkittavien käsitysten ominaispiirteet sekä empiirisestä aineistosta nostetut suorat lainaukset (Häkkinen, 1996, s. 41–43; Niikko, 2003, s. 36–37). Lainauksen tarkoituksena on vakuuttaa lukija kategorioiden oikein muodostamisesta (Häkkinen, 1996, s. 41–43). Kuvauskategoriat ovat fenomenografisen analyysin päätulos (Niikko, 2003, s. 37). Tässä tutkimuksessa muodostui kolme kuvauskategoriaa: *luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista, luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkaiden opettamisesta ja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omista valmiuksista opettaa lahjakkaita oppilaita*.

Tuloksia voidaan kuvata kuvauskategorioista muodostetuilla tulosavaruudella tai kuvaskategoriasysteemillä. Tulosavaruudessa kuvataan käsitysten välistä loogista suhdetta joko diagrammisella representaatiolla tai kaavioesityksellä. Kuvauskategoriasysteemiä voi olla taas joko horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen. Horisontaalisessa kuvauskategoriasysteemissä kuvauskategoriat ovat tasavertaisia ja samanarvoisia. Eroja löytyy vain kategorioiden sisältä niiden sisällöistä. Vertikaalisessa kuvauskategoriat järjestellään jonkin luokan mukaiseen järjestykseen, kuten tärkeyden tai yleisyyden perusteella. Hierarkkisessa systeemissä kuvauskategoriat ovat toisiaan nähden esimerkiksi sisällöllisesti laajempia ja siten eri tasoisia (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169; Niikko, 2003, s. 37–39). Tässä tutkimuksessa käytetään horisontaalista kuvauskategoriasysteemiä kuvaamaan tuloksia, sillä tarkoituksena ei ole laittaa käsityksiä mihinkään järjestykseen tai vertailla kategorioita, vaan tarkoituksena on tuoda esille luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaita, lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta sekä omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita oppilaita.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy keskeisesti kolme käsitettä: uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Nämä käsitteet kytkeytyvät toisiinsa eikä niille ole yksiselitteistä määritelmää (Puusa & Juutti, 2020). Uskottavuus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, miten tutkimuksen lukijat hyväksyvät tutkimuksen tulokset tosiksi, ja he myös luottavat siihen, että tutkija on kerännyt tutkimuksen aineiston asianmukaisesti ja se on myös analysoitu huolella. Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa, että tutkija pystyy vakuuttamaan lukijan omasta ammatitaidostaan ja siitä, että hän hyödyntänyt tutkimuksessaan perusteltuja menetelmiä toteuttaakseen tutkimuksensa. Luotettavuutta lisää se, että tutkija kuvailee ja tuo esille tutkimuksen etenemisen vaihe vaiheelta, jopa kaikki harha-askeleet esiin tuoden (Puusa & Juutti, 2020).

Eettisyys laadullisessa tutkimuksessa viittaa siihen, että tutkimusta tehdessä on noudatettu eettisiä periaatteita. Tällöin tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja analyysitavat ovat sellaisia, joissa on otettu eettiset asiat huomioon. Laadullisen tutkimuksen eettisyys vaatii myös sen, ettei tutkittavat kohteet koe millään tavalla tulleen loukatuiksi tai väärin kohdelluiksi (Puusa & Juutti, 2020). Tutkimuksen eettisyys toteutuu silloin kun muun muassa anonymisuus ja vapaaehtoisuus on otettu huomioon. Eettisyyttä lisää myös se, että tutkimukseen osallistujalla on riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen tavoitteesta sekä sen toteutuksesta (Puusa & Julkunen, 2020).

Tutkielman tekemisessä on pyritty huomioimaan luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen eri vaiheita, kuten analyysi vaihetta, on pyritty kuvamaan mahdollisimman selkeästi ja helposti ymmärrettävällä tavalla. Kuvioiden ja taulukoiden lisääminen niin analyysiin kuin tulosten tarkasteluun selkeyttävät ja helpottavat ymmärtämään tehtyjä tulkintoja. Eettisyys on pyritty huomioimaan erityisesti aineistonhankinnassa ja sen käyttämisessä siten, että jokainen aineisto on säilytetty ja käsitetty asian mukaisesti. Tutkimukseen tehtiin myös saatekirje, jossa käy ilmi tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista ja se, että jokaista haastattelua käsitellään anonyymisti. Suostumus haastatteluun osallistumisesta ja haastattelun nauhoittamisesta myös dokumentoitiin asian mukaisesti.

Laadullisen tutkimuksen objektiivisuus nousee esille silloin kun mietitään tutkimuksen luotettavuutta ja puolueettomuutta. Tutkijan tulisi pyrkiä olemaan mahdollisimman puolueeton tutkimuksessaan, ja puolueettomuus nouseekin esille silloin kun mietitään, pyrkiikö tutkija todella kuulemaan ja ymmärtämään tiedonantajaa, eli tässä tapauksessa aineistoa, sellaisena kuin se on vai suodattuuko ne tutkijan ennakko-oletusten ja tulkintojen läpi. Tutkijan tulisikin olla erityisen tarkka siitä vaikuttaako hänen asenteensa, ennakko-oletuksensa, ikänsä, sukupuolensa, tai muu vastaava asia siihen, mitä hän tutkii ja mitä hän vastaanottaa aineistosta. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin hyvin hankala olla suodattamatta tutkittavaa asiaa omien käsitteiden lävitse, sillä tutkija on se, joka luo tutkimukseensa tutkimusasetelman ja tulkitsee tuloksensa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija harvoin kykenee olemaan siis aivan objektiivinen, sillä jos tutkimusaiheeseen liittyy henkilökohtaisia mielipiteitä, niin nämä vaikuttavat objektiivisuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus syntyykin siitä, että tietää ja tunnistaa nämä omat subjektiivisuutensa ja tuo ne esille tutkimuksessa (Eskola & Suoranta, 2008, s. 17–18; Aalto & Puusa, 2020).

Tutkimuksen aihe on itselleni mielenkiintoinen ja henkilökohtainen, sillä itse käsitän omat valmiuteni tukea lahjakkaita oppilaita olevan huonot ilman omaa kiinnostusta aiheesta. Oma kokemukseni on myös ollut se, että luokanopettajakoulutuksesta ei juurikaan saa tietoa lahjakkuudesta ja lahjakkaiden opettamisesta. Tutkijana nämä asiat ovat tärkeä ymmärtää ja käsittää, jotteivät ne heijastu tutkimuksen aineiston analyysiin ja tulkintaan. Tämän tutkielman aineiston analyysi on tehty mahdollisimman objektiivisesti, ilman omien mielipiteiden tai ennakko-oletusten vaikuttamisesta siihen. Analyysin vaiheiden aukaiseminen ja tuloksiin liitetyt suorat lainaukset aineistosta tukevat tutkielman objektivisuuden näkymistä.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkittavaan ilmiöön ja aiheeseen perehdytään huolella ja monipuolisesti ja nämä eri näkökohdat otetaan huomioon koko tutkimusprosessin ajan (Aaltio & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa lahjakkuutta on pyritty tulkitsemaan teoriaosuudessa useammasta eri näkökulmasta käsin, sillä lahjakkuudelle ei ole olemassa vain yhtä määritelmää. Näin lukija saa tarpeeksi laajan käsityksen tutkittavasta aiheesta, jotta hän pystyy seuraamaan tuloksia.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus tarkastellaan muun muassa tutkimuksessa käytettyjen menetelmien avulla. Luotettavuutta lisää myös se, että lukijan tulee pystyä arvioimaan tutkijan päättelyä tutkimusraportissa. Tutkimuksessa tulee käydä ilmi kaikki tutkijan tekemän valinnat perusteluineen, jotta lukija pystyy ymmärtämään kunnolla tutkimuksen kulun. Tutkimuksen menetelmien valinta ja niiden sopiminen tutkimukseen aiheeseen vaikuttavat siis myös luotettavuuteen (Aaltio & Puusa, 2020). Tässä tutkielmassa on valittu menetelmäksi fenomenografinen tutkimus koska, se tutkii ihmisten käsityksiä jostain asiasta, kuten käsityksiä lahjakkuudesta. Menetelmän teoria pyritti avaamaan tiivistetysti, niin että lukija kykenee sen ymmärtämään helposti. Tutkimuksen aineiston hankinta menetelmänä on hyödynnetty haastattelua. Haastattelun luotettavuutta lisää se, että haastattelun prosessi on kuvattu auki tutkimuksessa (Aaltio & Puusa, 2020). Aineistonkeruu osiossa on pyritty kuvamaan haastatteluprosessia niin, että lukijat pystyvät ymmärtämään sen.

Luotettavuus fenomenografisessa tutkimuksessa perustuu niin johtopäätösten kuin myös aineiston ”validiteettiin”. Johtopäätösten ja aineistojen tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja niiden tulee vastata sitä mitä tutkimuksessa on tutkittu (Ahonen, 1995). Tutkimuksessa lukijalle tulisi käydä ilmi tulosten relevanssi ja aitous. Tutkimuksen kulku tulisi olla selvästi aukaistu, ettei lukijan tarvitse epäillä aineiston tai analyysin aitoutta (Ahonen, 1995). Fenomenografiset tutkimukset saavat kritiikkiä silloin kun analyysiprosessia ei ole kerrottu riittävästi läpinäkyvästi. Tällöin lukija ei pysty seuraamaan analyysivaiheessa muodostuvien kategorioiden muodostumista (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Tässä tutkielmassa on pyritty kuvaamaan koko tutkimusprosessia mahdollisimman selkeästi ja yksinkertaisesti, tuoden eri vaiheet esille.

6. Tutkimuksen tulokset

Tutkielman tarkoituksena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista, lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta sekä heidän omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita oppilaita. Tutkimuksen analyysin tuloksiksi muodostui kolme kuvauskategoriaa, jotka olivat luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista, luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta sekä luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omista valmiuksista opettaa lahjakkaita oppilaita. Tuloksissa käy ilmi, kuinka lahjakkuus käsitetään olevan muun muassa synnynnäinen taipumus, johon tiettyyn asiaan. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Laine ym., 2016) on samankaltaisia käsityksiä lahjakkuudesta. Lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen liittyvissä tuloksissa nousee esille samankaltaisia tuloksi, mitä muun muassa Laine ym. (2019) tutkimuksessa: opettaminen käsitetään olevan haastavaa, esimerkiksi resurssien puutteen vuoksi (Laine ym., 2019, s. 82–83). Tässä tutkimuksessa käy ilmi, kuinka luokanopettajaopiskelijoilla on hyvin vähän tietoa lahjakkuudesta tai lahjakkaiden opettamisesta. Samankaltaisia tuloksia on myös saatu luokanopettajien parista: harvalla luokanopettajalla on saanut minkäänlaista opetusta lahjakkaiden opettamisesta (Laine, ym., 2016, s. 157).

Fenomenografisen tutkimuksen tulokset kuvataan kuvauskategorioiden avulla. Kuvauskategoriat tuovat esille tutkittavaa asiaa abstraktimmin ja ne sisältävät suoria lainauksia empiiristä aineistosta (Niikko, 2003, s. 36–37; Häkkinen, 1996, s. 41–43). Tämän tutkielman tulokset tuodaan esille horisontaalisen kuvauskategoriasysteemin avulla, jolloin tulokset ovat samanarvoisia eikä niitä tällöin vertailla keskenään. Tämän tutkimuksen kolmen tutkimuskysymyksen kuvauskategoriat ovat aukaistu kukin omassa alaotsikossaan. Taulukot kappaleen alussa kuvaavat kunkin kuvauskategorian muodostumista: merkitysyksiköt, alatason kategoriat, kuvauskategoriat. Alaluvuissa avataan enemmän alakategorioiden sisältöä. Alkuperäisaineistosta on nostettu suoria lainauksia haastatteluista tukemaan tuloksia. Lainaukset on erotettu toisistaan lyhenteellä H1- H7 (H= haastateltava) ja HA (haastattelija).

5.1 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista

Tutkimuksen yksi päätavoite oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta. Koska kyse on tietyn ryhmän opettamisesta, on hyvä pohtia ensin, miten lahjakkuus ja lahjakkaat oppilaat käsitetään. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kuvauskategorian, luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilasta

määrittämiseksi, nousi kolme alatsonkategoriaa esille; lahjakkuus, lahjakas oppilas ja lahjakas oppilas eri oppiaineissa (Taulukko 1).

Taulukko 1. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista

Merkitysyksiköt	Alatson kategoriat	Kuvauskategoria
synnynnäinen taito	Lahjakkuus	Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista
erityisosaaminen		
Haastava määrittää		
mahdollisuus ja potentiaalia johonkin suurempaan		
taitava vain yhdellä alueella		
taitava useammalla alueella		
Keskitasoa parempi		
kehitettävissä oleva taito		
vahva yleistieto		
suoritustaso parempi	Lahjakas oppilas	
nopeus työskentelyssä		
häiriökäytös		
tunti aktiivisuus		
vetäytyvä		
motivoitunut oppimaan		
itsenäinen		
ulkoinen olemus		
näky monella tavalla		
Yhteisiä piirteitä		
Ei yhdistäviä piirteitä		
lahjakas matikassa	Lahjakas oppilas eri oppiaineissa	
lahjakas kielissä/kielillisesti lahjakas		
lahjakas käsitöissä		
lahjakas liikunnassa		
lahjakas musiikissa		
lahjakas kuvataidossa		
lahjakkuus teoria aineissa		

5.1.1 Lahjakkuus

Tutkimuksen alussa lähdettiin selvittämään luokanopettajaopiskelijoiden lahjakkuuskäsitystä kysymällä ”Mitä on lahjakkuus?” Lahjakkuus käsitteenä oli osalle haastateltavista vaikea

määrittää. Lahjakkuus nähdään niin laajana asiana, että sanoittaminen ja sen määrittäminen on haastavaa.

Vaikea on määrittellä sanaa lahjakkuus...(H2)

Lahjakkuutta on tosi vaikea määrittää, koska se pitää sisällään niin paljon asiaa. (H7)

Haastateltavista (3/7) käsittää lahjakkuuden synnynnäisenä piirteenä asiana, joka on ihmisellä jo syntyessään. Tämä synnynnäinen piirre mahdollistaa osaamisen, lahjakkuuden esimerkiksi jollain tietyllä osa alueella. Lahjakkuus myös nähdään yksilön luontaisena asiana, taipumusena tai potentiaalina johonkin tiettyyn kyvykkyyteen tai taitoon. Lahjakkuutta pidetään myös jonkin asian erityisosaamisena.

Mä sanoisin, että se on sellaista jollain tapaa synnynnäistä taitoa tai jotain tiettyä asiaa... ja se näkyy sitten jotenkin semmoisena ikäluokkaa vaikkapa niin kuin parempana suoriutumisen ja kiinnostuksena asioihin. (H1)

Luontainen asia sinulle, joka on sulla syntymästä saakka ollut...(H5)

Jos mietitään lahjakkuutta, niin kyllä mä käsitän sen lahjakkuuden termi semmoisena vähän niinku synnynnäisen asiana. (H5)

Lahjakkuus...Se on jollainlailla synnynnäinen taipumus oppimiseen. Semmoiseen nopeampaan oppimiseen. (H7)

Jotenkin se lahjakas sanakin sitten viittaisi semmoiseen, että on jotakin potentiaalia johonkin suurempaan. (H2)

Mä nyt käsitän, että se olisi sellaista tietyllä tavalla jo olemassa olevaa semmoista taipumusta johonkin. (H5)

Lahjakkuus... no sanoisin, että se on tietynlaista erityisosaamista johonkin aihepiiriin liittyen tai sitten yleisesti vaan tavallista nopeampaa kykyä oppia uusia asioita. Semmoista tietynlaista, voiko sanoa, älykkyyttä. (H2)

Vaikka lahjakkuutta pidetäänkin synnynnäisenä asiana, lahjakkuutta ei pidetä kuitenkaan muuttumattomana vaan sitä pystyy myös kehittämään.

Tottakai mä ajattelen, että sitä voi aina myös kehittää(H5)

Haastateltavista (3/7) pitää lahjakkuutta keksitasoa parempana osaamisena. Se voi ilmetä erityisosaamisena johonkin tiettyyn asiaan tai sitten se näkyy parempana suorituksena verrattuna ikätasoon: jos ylittää ikätasa vastaavan taitotason, normin, on lahjakas.

Sanoisin että se on semmoista erityisosaamista, siihen keskitasoon verrattuna. (H2)

Mun mielestä lahjakkuus tarkoittaa sitä, että oletetaan että jos puhutaan vaikka lapsesta, että lapsella on niinku tiettyyn ikään tasoon nähden jo tietyt taidot. Tai semmoinen on olemaan normi jos, sä ylität sen tavallaan taidoillasi tai tiedoillasi ne normit, niin sitten tavallaan voisi ehkä puhua lahjakkuudesta (H3)

Se on sellaista, että osaa asioita keskivertoa enemmän. Tiivistetysti ehkä niin, että on jotenkin... On semmoinen joku tietty keskitasoa tai keskinormaali tavallaan ja sitten jos sen yli menee niin sitten se olisi sitä lahjakkuutta. (H4)

Haastateltavista (1/7) toi esille lahjakkuuden käsittävän vahvan yleistiedon. Jos henkilö omaa vahavan ja laajan yleistiedon, hän on silloin lahjakas.

Mun mielestä se voi olla joko semmoista yleistä hyvin vahvaa, vaikka yleistietoa, että tietää paljon kaikesta ja tosi laajasti. (H6)

Haastatteluissa nousee esille myös käsityksiä siitä, miten laajasti lahjakkuus voi ilmetä. Lahjakkuudesta ajatellaan, että se voi ilmetä vain yhdellä osa-alueella, kuten yhdessä oppiaineessa, tai sitten se voi näkyä useammassakin oppiaineessa. Tässä tapauksessa lahjakkuus ajatellaan kulkevan käsi kädessä yhden lahjakkuuden kanssa.

Jos olet lahjakas jossain asiassa niin ethän sä välttämättä ole jossain toisessa. Jos miettii kaikkia koulun oppiaineita, hyvin harvoin on semmoinen, että se kaikessa loistaa... toki on niitäkin...(H3)

Kyllä mun mielestä lahjakkuus voi olla sitäkin, että osaa tosi hyvin jonkun yhen tietyn asian tai vaikka olisi jotenkin erityisen hyvä (h6)

Ehkä ne kulkee sitten vähän käsi kädessä, että jossa on taitava yhdellä alueella, niin se tavallaan tukee myös niitä kaikkia muita (H2)

5.1.2 Lahjakas oppilas

Käsityksiä lahjakkuuden ilmenemisestä ja siitä, miten lahjakkuus näkyy oppilaissa, tuodaan haastatelluissa esille eri tavoin. (2/7) haastateltavaa toteaa, että lahjakkuus voi näkyä hyvinkin monella tavalla, eikä lahjakkuuden ilmenemisellä ole pelkästään yhtä tapaa.

Se näkyy monellakin eri tavalla. (H2) ..niitä on varmasti tosi monenlaisia tyyppisiä, että ei ole sellaista yksi tapaa miten se sitten siellä näkyy. Näin mä ajattelisin. (H2)

Lahjakkuus näkyy oppilaissa tosi eri tavoin. (H7)

Haastatelluissa käsitellään sitä, miten lahjakkuus tulee esille oppilaasta. Suurin osa haastatteli-joista osasi kertoa käsityksistään, miten lahjakkuus tulee yleisesti esille luokassa. Osa myös toteaa suoraan, että lahjakkailla on yhteisiä piirteitä keskenään, vaikka jokaisen lahjakkuus on yksilöllistä. Yhdessä haastattelussa nousi kuitenkin myös esille, se ettei lahjakkailla ole yhteisiä piirteitä tai ainakaan niitä ei tunnistettaisiin yhteisiksi piirteiksi, vaikka lahjakkuus näkyisikin eri oppiaineissa.

Jokainen lahjakas on yksilö, joten se lahjakkuuskin on sit tosi erilaista. Mutta sit voi varmasti olla niitä samanlaisia piirteitäkin kuten, että ne lahjakkaat on yleensä parempia kuin muut jossain oppiaineessa. (H7)

Ehkä juuri niinku yksittäisissä oppiaineissa nousee esille tai huomaa, että se on selkeästi vahvuus. Mutta en ole kyllä ikinä ajatellut, että niillä on joku jotakin yhteisiä piirteitä. (H3)

Lahjakas oppilas käsitetään suoriutuvan paremmin kuin muut ikäisensä. Lahjakkuus tosiin sanottua näkyy siis oppilaan suoritustasosta. Haastatelluissa (3/7) tuodaan esille, kuinka lahjakas oppilas käsitetään olevan muita oppilait nopeampi tekemään annetut tehtävät. Hän myös kykenee tekemään nämä tehtävät hyvin ja virheettömästi ja tehtävät myös saattavat tuntua lahjakkaasta oppilaasta helpoilta.

Se näkyy siinä suoritus tasossa, että se on jotenkin niin kuin parempi kuin monella muulla siinä samassa ryhmässä olevalla. (H1)

Ehkä siinä, että miten vaikka nopeasti tekee asioita tai miten intensiivisesti ja hyvin tekee niitä. Ehkä myös siinä, että ne tekee sitten yleensä ne tietyt jutut oikein. (H1)

Eka mulla tuli mieleen, että lahjakas oppilas saattaa tehdä aika nopeasti tehtäviä ja sitten just saattaa kysyä, että mitä minä teen seuraavaksi jo. Vaikka toiset saattaa tehdä vielä niitä aiempia juttuja. (H4)

Oppilas suoriutuu niistä annetuista tehtävistä tosi nopeasti ja ne tuntuu sille tosi helpolta(H6)

Nopeuden lisäksi haastatteluissa (3/7) tuodaan esille lahjakkaiden oppilaiden piirteeksi myös erilaiset häiriökäytökset, kuten turhautuneisuus. Turhautuneisuuden sanotaan liittyvän siihen, että annetut tehtävät ovat liian helppoja, jolloin lahjakas kyllästyy ja turhautuu tehtäviin. Haastateltavien mukaan tämä saattoi myös johtaa siihen, että lahjakas oppilas häiriö käyttäytyi luokassa.

Lahjakas oppilas saattaa olla juuri se, joka sitten kyllästyy ja saattaa jopa häiriökäyttäytyä. (H2)

Toki se voi myös näyttäytyä sillä tavalla, että koska se on lahjakas niin sit se voi saada sen työn nopeasti, tai mitä se tekeekään, niin valmiiksi, sitten voi sitten näyttäytyä levottomuutta ja häiritsemisenä myös. (H6)

Jos lahjakkaalla oppilaalla ei ole oman tasoisia tehtäviä, niin se voi helpommin kyllästyä tunnilla ja vaikka alkaa purkamaan sitä sitten muiden häiritsemisenä. (H7)

Lahjakkaan oppilaan piirteeksi liitetään myös motivoituneisuus oppimiseen. Lahjakas käsittelee olevan motivoitunut tekemään asioita, missä on lahjakas. Lahjakkaan oppilaan ajatellaan myös olevan muita aktiivisempi tunneilla ja he useinkin perehtyvät asioihin syvällisemmin kuin muut. Kaikki lahjakkaat eivät ole kuitenkaan niitä kaikista aktiivisimpia vaan lahjakas oppilas voi olla myös vetäytyjä. Tämä voi johtua monestakin syystä kuten ujoudesta.

Jos on lahjakas jossain asiassa, niin se on yleensä myös aika motivoitunut. Koska varmasti ne jollain tavalla tietää, että se asia sujuu heille helposti niin on motivoituneita tekemään semmoisia juttuja jossa ne on lahjakkaita. Ihan varma, että lapsi ymmärtää itsekin jos on hyvä jossain. (H5)

No varmaan just semmoisena, niinku ylipäättään riippumatta oppiaineista, niin semmoista tuntia aktiivisuus. (H4)

Osa mahdollisesti jo mennä syvällisempiin asioihin, kun toiset vielä tekee perusasioita. Ja näin tämmöisissä asioissa saattaa olla tosi aktiivinen, mutta saattaa olla sitten semmoinen vetäytyväkin. (H2)

Ei kaikki lahjakkaat ole niitä kaikista aktiivisimpia, vaan voi olla joku oppilas joka on enemmän vetäytyvä tai ujo. (H7)

Yhdessä haastattelussa nostetaan myös esille se, että lahjakas oppilas pystyy olemaan myös itsenäisempi, koska ei tarvitse niin paljoa apua oppimisessaan. Opettajan tehtäväksi jää kuitenkin oppilaan ohjaaminen niin sanotusti oikeaan suuntaan. Lahjakkuus käsitetään myös näkyvän oppilaan ulkoisessa olemuksessa ja sosiaalisissa taidoissa. Lahjakkaan nopea reagointi niin tunnilla opetuksen aikana kuin myös oppimistilanteissa antaa osviittaa oppilaan lahjakkuudesta. Oppilaan kanssa keskusteltaessa voi myös huomata oppilaan lahjakkuuden.

Se toimiminen siinä, missä se on lahjakas, niin on varmasti hyvin helppoa. Ei varmaan juuri tarvitse semmoinen oppilas apua välttämättä siinä. Ehkä enemmän se on vaan semmoista ohjausta oikeeseen suuntaan viemistä. (H6)

Myös sitä oppilasta siis ihan ulkoisesti huomaa sen kun se hoksaa niitä juttuja. Sillä on tosi nopea reaktio vaikka siihen, jos kysytään jotain niin se heti on vaikka vastaamassa tai kun oppilaan kanssa juttelee, niin kyllä siitä huomaa sen siitä. Sen reaktiostakin ja puhumisesta ja tehtävien tekemisestä, jos se on ymmärtänyt sen asian tosi nopeasti. Kyllä sen lahjakkuuden huomaa siinä tekemisessä ja olemuksesta jollain tavalla. (H5)

5.1.3 Lahjakas oppilas eri oppiaineissa

Lahjakkuus koetaan näyttävätyvän eri oppiaineissa eri tavoin; tosissa oppiaineissa lahjakkuus näkyy selkeämmin kuin toisissa. Matematiikka nousi haastatteluissa yhdeksi selkeämmäksi oppiaineiksi, jossa lahjakkuus näkyi. Lahjakkuus näkyi matematiikassa muun muassa hyvänä avaruudellisena hahmotuskykynä sekä hyvänä matemaattisena ajatteluna. Myös tehtävien tekemisen nopeus ja tehtävien tekemisen helppous katsotaan kuuluvan oppilaille, jotka ovat lahjakkaita matematiikassa.

Matematiikassa voi olla matemaattisesti lahjakas eli hahmottaa matemaattista ajattelua eri tavalla paremmin kuin toiset. Siinäkin voi olla niin monen erilaista, niinku vaikka jotkut näkee geometrisia kuvioita paremmin kuin toiset. (H2)

Vaikka matikassa aika helposti, että jos se tekee tehtävät nopeasti ja ne on oikein niin siitähän näkee, että okei tämä matiikka nyt on tämmöistä sujuvaa, että saattaa olla jotakin lahjojakin.(H3)

Matematiikasta, niin tahti millä nopeudella tehdään tehtäviä...(H5)

Jotain matematiikkaa niin, voisi tosi helposti onnistua tekemään ne tehtävät ja että se oppilas suoriutuu niistä annetuista tehtävistä tosi nopeasti ja ne tuntuu sille tosi helpolta. Ja kaipaa ehkä semmosia lisätehtäviä jotain haasteita siinä tehtävissä (H6)

Matematiikassa lahjakkuus näkyy esimerkiksi hyvänä avaruudellisena hahmotuskykynä tai nopeana oppimisena. (H7)

Lahjakkuus äidinkielessä näkyi erityisesti silloin kun tullaan kouluun ja osataan jo lukea tai kirjoittaa. Kielellisesti lahjakas oppilas kykenee helposti omaksumaan myös vieraita kieliä. Musiikillinen lahjakkuus näkyy koulussa haastatteluiden mukaan sillä, että oppilas on kiinnostunut musiikista ja todennäköisesti soittaa jotain soitinta taitavasti muuhun luokkaan nähden. Oppilas myös ymmärtää musiikin sisältöä paremmin.

Jos ajattelee vaikka äidinkieltä, niin siinäkin kaikki tällaiset että joku oppii todella nopeasti lukemaan ja sitten ne voikin kehittää sitä taitoa muihinkin osa-alueisiin. (H2)

Jos on kielellisesti lahjakas niin esimerkiksi kun kouluun tulee osaa jo lukea ja kirjoittaa. Ja sit voi oppia helposti myös muita kieliä. (H7)

Jos on musiikissa lahjakas, niin silloin varmasti osaa hyvin soittaa jotain soitinta ja ehkä myös ymmärtää helposti just nuotteja ja muita musiikin termistä. (H7)

Kädentaidoissa lahjakkaan ajatellaan omaavan hyvät hienomotoriset taidot. Kuvataiteessa lahjakkuus koettiin näkyvän myös selkeästi. Lahjakas oppilas kuvattiin osaavan piirtää todella hyvin ja ymmärtävän uuden opittavan asian nopeasti.

Käsityksissä tai taideaineissa niin sitten se on ehkä semmoista omanlaistansa lahjakkuutta käden-taitoa ja jotenkin sitä hienomotoriikkaa (H2)

Vaikka kuvataide, että olisi jotain kykyä hahmottaa keskivertoa paremmin vaikka jotain kuvataidetta tai sen asioita visuaalisesti. (H5)

Vaikka kuvataiteen kohalla mietitään, niin jotenkin se semmoinen, että jos käy vaikka jotain asiaa läpi yhdessä niin se (lahjakas) jotenkin vaan ottaa kopin siitä hirveän nopeasti. Jos sillä lapsella on vaikka luontainen taipumus tällaisiin visuaalisiin asioihin, niin se ottaa ihan vaan pienestäkin selityksestä ja esimerkin annosta sen opin... (H5)

Kuviksessa, että se ihan sama, että minkälaista materiaalia tai työtappaa tai mitä käytetään, se jotenkin sujuu helposti ja työt valmistuvat nopeasti (H6)

...aivan kun jostain kuvasta otettu se, että jotenkin se näkyy siinä se taito. (H6)

Liikunnallinen lahjakkuus nähtiin myös muiden tapaan sellaisena piirteenä, jonka lahjakas osaa hyvin ja että lahjakas erottuu muista. Lahjakkuus näkyy myös liikunnassa, sillä että on tosi aktiivinen liikunnassa ja esimerkiksi harrastaa liikuntaa.

Liikunta... Se osaa ne asia myös yleensä sitten hyvin. (H1)

Korostuu silleen konkreettisesti kanssa aika helposti, että jos olet liikunnallisesti lahjakas niin kyllähän sä erotut sieltä joukosta...(H2)

Lahjakas on varmaan tosi aktiivinen liikunnantunnilla ja todennäköisesti harrastaakin jotain urheilulajia, joka sit näkyy koulussa liikunnantunnilla siinä, että osaa enemmän kun muut siitä lajista. (H7)

Teoria aineissa lahjakkuus koettiin olevan vaikeitten tunnistettavissa. Tällöin lahjakkuus ajateltiin näkyvän todennäköisemmin kiinnostuksena aiheesta ja siihen syvällisemmin perehtyneisyytenä.

Niissä ehkä semmoinen lahjakkuus on vaikea erottaa. Musta tuntuu, että siellä erottaa vaan lähinnä ne ketkä on hyvin kiinnostuneita aiheesta(H3)

5.2 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta

Tutkimuksen toinen tutkimuskysymyksen kuvauskategoriaksi muodostui luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta. Kuvauskategorialle muodostui kaksi eri alatason kategoriaa: lahjakkaiden oppilaiden opettamisen keinot ja opiskelijan omia käsityksiä lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta (Taulukko 2).

Taulukko 2. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkaiden opettamisesta

Merkitysyksiköt	Alatason kategoriat	Kuvauskategoria
haastavampia tehtäviä	Lahjakkaiden oppilaiden opettamisen keinot	Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkaiden opettamisesta
oppilaan taitotasoa vastaavat tehtävät		
kannustaminen		
tehtävien avulla motivoiminen		
omaan tahtiin eteneminen		
henkilökohtaista materiaalia		
oma projekti		
ei vaan vaikeampia vaan monipuolisempia tehtäviä eli tehtävien laatu ja määrä		
Enemmän vapautta suunnitella omaa oppimistaan		
taitotason mukaan jakaminen		
ylöspäin eriyttäminen		
netin hyödyntäminen		
apuopena toimiminen		
haastavaa: tiedon vähyys	Opiskelijoiden omia käsityksiä lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta	Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lahjakkaiden opettamisesta
haastavaa: sopivien tehtävien löytäminen		
koetaan helpoksi		
oppilas tietää enemmän kuin opettaja		
voi olla haastavaa mutta myös helpoa		
teettää lisätöitä opettajalle		
arjessa vaikea toteuttaa		
myöhemmin helpompaa		
tarpeellista tukea		

5.2.1 Lahjakkaan oppilaiden opettamisen keinot

Haastatteluissa (4/7) lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta ja tukemisessa nousee esille se, että heille tarjotaan helposti haastavampia tehtäviä kuin muille oppilaalle. Tällä tavoin varmistetaan se, että lahjakas oppilas pääsee kehittämään omia taitojaan.

Tarjota jotain haastavampaa, vaikka tehtävää. Enemmän kuin sitä perustasoa...(H1)

Esimerkiksi pidempiä lukuläksyjä....(H4)

Konkreettista haastetta antaisi sitten näille lahjakkaille, että ne pääsee kehittymään. Jos on haluja ja taitoja, niin antaa mennä vaan. (H5)

Ainakin ettei pidättele sitä oppilasta. Antaa mahdollisuuksia edetä tai tehdä jotakin vaikeampaa esim. just että antaa eritasoisia tehtäviä, vaikeampia tehtäviä, haastavampia tehtäviä. (H6)

Jos tekisi savitöitä ja jos se tekee tosi nopeasti ne savityöt. Niin sitten olisi joku muu työ, joku hankalempi työ, mitä se voi tehdä... (H6)

Lahjakkaiden opettamisessa tulee ottaa myös huomioon se, että annettavat tehtävät vastaavat oppilaan taitotasoa. Oppilaan taitotasoa vastaavat tehtävät parhaimmillaan motivoivat oppiman ja kehittämään omia taitojaan enemmän.

Semmoisia lisää tehtäviä tai jotain hänen taitotasoon sopivia tehtäviä(H4)

Ekanna se, että antaisin niitä sen taitotason sopivia tehtäviä. (H4)

Jos vaikka äidinkielessä osataan jo lukea, niin sitten sä pystyt siirtää sitä oppilasta jo ylemmälle tasolle. Ja että ne tehtävät motivoi sitä, sä annat silleen aina siihen tasoon sopivia ja kiinnostavia tehtäviä tai muita. Ehkä myös se, että antaa mahdollisuuden näyttää niitä taitoja, sitä lahjakkuutta vaikka liikunnassa. Niin silloin se saa myös vähän loistaa ja näyttää, että mitä mä osaan tai näin. (H1)

Myös semmoinen kiinnostuksen herättäminen jollakin vähän, että ylläpitää sitä motivaatiota ja semmoista. Voisi ajatella jotakin vähän erilaisia tehtäviä, pulmaan ratkaisua matikassa ja semmoista, mitä ei välttämättä sitten kaikille teettäisi. (H1)

Lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta esille tulee myös tehtävien laatu ja määrä. Lahjakkaalle ei ole mielekästä tai edes järkevää aina antaa enemmän ja enemmän samantasoisia tehtäviä, sillä se ei kehitä hänen taitojaan eteenpäin. Lahjakkaalle tulisikin siis antaa haastavampia tai laajempia tehtäviä, jolloin hän pääsee kehittämään ja haastamaan omia taitojaan.

Meillähän nyt on opetettu se, tai että ainakin jotenkin jäänyt tosi voimakkaasti mieleen, että älä vaan annan lisää tehtäviä, että syötetään vaan lisää ja lisää sekä enemmän semmoista mahdotonta urakkaa koko ajan. En ainakaan siihen lähtisi. (H2)

Mutta sitten toisaalta se, että se ei mene myöskään siihen, että koko ajan ollaan antamassa vaikeampaa ja vaikeampaa tehtävää vaan se pitäisi olla monipuolista. Jos sä saat tehtyä saman määrän tehtäviä kuin kaikki muuta, vaikka niitä vaikeampia, niin siteen saisit tehdä jotain muuta siihen aiheeseen liittyen. (H3)

Lahjakkaalle tulisi antaa haastavampia tehtäviä eikä vain antaa aina niitä saman tasoisia lisätehtäviä, mitä muut tekevät. (H7)

Lahjakkaiden opettamisessa tärkeänä pidetään myös sitä, että oppilas saa edetä omassa tahdissaan, jolloin heidän ei tarvitse hidastella ja jäädä odottamaan muuta luokkaan. Oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus esimerkiksi tutustua jo seuraavaan aiheeseen, kun toiset vielä käyvät edellistä aihetta läpi.

Antaisi vaikka tutustua johonkin uuteen aihealueeseen oppilaan jo itse, mitä välttämättä muut ei käsittele, ja antaa jo vähän edetä omassa tahdissa. Ettei vaadi sitä, että pitää nyt jankata kertotaulu muitten mukana, jos ne sujuu vaan antaisi itse tutustua aiheeseen ja sitten tehdä jo sen aiheen tehtäviä ja tukee siinä sitten niistä. (H1)

Minua harmittaa se, että jos ne lahjakkaat joutuu vähän niinku hidastaa tahtia, että heille ei tarjota tarpeeksi haasteita. Haluaisi sen, että ne pystyy haastamaan itseensä samalla tavalla kuin ne muut oppilaat niitten perus juttujen kanssa. (H3)

Tavallaan haastaa sitä sitten eri tavalla. Mä luulen, että varmaan lahjakkaita oppilaiden kohdalla se saattaa monesti olla sitä, että ne ei pääse eteenpäin, että ne vähän niinku jarruttelee ja hidastelee. Se, että mahdollistaa sen että ne pääsee eteenpäin. (H6)

Yhtenä lahjakkaiden oppilaiden tukemisen muotona on myös erilaisten työskentely tapojen hyödyntäminen, kuten projekti työskentely. Lahjakkaalle oppilaalle voidaan antaa esimerkiksi oma projekti, jostain häntä kiinnostavasta aiheesta. Lahjakkaan oppilaan voidaan myös antaa suunnitella enemmän ja vapaammin omaa oppimistaan. Tällöin on erityisen tärkeä kuunnella oppilasta ja jopa suoraan kysyä oppilaan mielipidettä.

Pitäisi vaan löytää sitä haastetta jostakin. Ehkä mä lähtisin siitä, jos olisi tosi taitava, vaikka joissakin biologiassa esimerkiksi, niin semmoista jotakin omaa projektia voisi tehdä. Sen lisäksi jotakin sellaista, joka haastaa omalla tavallaan, että voisi vaikka heittää ne kirjat ihan jorpakkoon ja alkaa tehdä jotakin ihan omaa juttua, josta sitten palauttaa niitä töitä minulle ja sitten mä voisin katsoa niitä erikseen. (H2)

Tarjoisin valinnan vapautta ja sitten monipuolisuutta niihin tehtäviin ja etenkin sitä haastetta, että jos perustehtävät menee helposti. (H5)

Enemmän sellaista vapautta valita sitä, mitä tekee tai miten tekee että jos on lahjakas(H5)

Antaa haastavamman työ tai antaa vähän leveämmät raamit, vaikka suunnitella itse sitä työtä. Ja antaa kokeilla jotakin tekniikka tai tehdä vähän isomman työ riippuen toki mikä kyseessä...(H3)

Paras olisi kysyä häneltä itseltään mahdollisimman paljon että, miten hän kokee sen tilanteen ja sitä kautta löytää niitä ratkaisuja (H2)

Yhtenä lahjakkaiden opettamien keinona käytetään myös lahjakkaan oppilaan käyttämistä apu-opena. Lahjakkaan oppilaan käyttämistä apuopena perustellaan sillä, että he saavat siinä näyttää lahjakkuutensa, mutta varjopuolena sille on taas se, että lahjakas joutuu siten jarruttelemaan omaa oppimistaan. Toinen lahjakkaiden opettamisen keino, joka on saanut hieman kritiikkiä, on tasoryhmien käyttäminen. Tasoryhmiä ei virallisesti Suomessakaan enää perusteta, mutta niitä voidaan hyödyntää tietyillä tunneilla kuten liikunnassa ja matematiikassa. Hyötynä näissä on se, että lahjakas oppilas pääsee opiskelemaan ja oppimaan oman tasoisten keskuudessa.

Jos on halukas itse auttamaan muita niin toki voisi hyödyntää sitä (H4) HA: tarkoitatko nyt niinku että apuopena toimimista vai? Joo, sitä lähinnä...(H4)

Ehkä semmoinen oppilas ryhmä jotka ehkä jää helposti huomiotta. Yleensä ne on niitä jotka on niitä open apulaisia ehkä jollakin tavalla tai niitä jotka vaan jotenkin jätetään oman onnensa nojaan ja se ehkä voi olla se ongelma siinä että sitten sitä ei pysty valjastaa sitä niitten lahjakkuutta ehkä siihen mittaansa mihin ne voisi päästä (H6)

Jotkut käyttää lahjakkaita apuopeina jollain tunneilla, josta voi olla oppilaallekin hyötyä esim silloin voi oppia vuorovaikutustaitoja. Se ei kuitenkaan aina ole hyvä ratkaisu, sillä silloin lahjakas itse ei pääse kehittämään taitojaan. (H7)

Liikuntatunneilla niin no siellä nyt on aika yleistä se, että jaetaan tavallaan tasoa mukaan. Jaettaisiin sen mukaan että, mitä se oppilas itse kokee, että millaista peliä se vaikka haluaa pelata, tai mennäänkö nyt siellä vähän rauhallisemmassa tiimissä vai halutaanko pelata vähän kovemmin. (H3)

Matikassa tiän, että joissain kouluissa ollaan luokka jaettu tasoryhmiin, jossa paremmat eli no lahjakkaat, saavat sitä heidän tasoistaan opetusta. Toki tämä on hyvä keino joissain oppiaineissa, mutta en ehkä ihan kaikissa oppiaineissa lähtisi jakamaan luokkaa tasoryhmiin, sillä siitäkkin on hyötyä, että luokassa on eritasoisia oppilaita. Ne voi sitten oppia toisiltaan. (H7)

Yhtenä apuvälineenä lahjakkaiden opetuksen eriyttämisessä käytetään nettiä. Netissä niin oppilas kuin opettaja pystyy helpoista löytämään erilaista materiaalia, jota pystytään hyödyntämään tunneilla. Myös lahjakkaan oppilaan kannustaminen on yksi tärkeä keino tukea lahjasta.

Hyödyntäisin esimerkiksi ihan nettiä koska netti on helppo työväline nykyään, niin sieltä löytyisi vaikka käsitöihinkin tekemistä lahjakkaille jotka on harrastanut käsitöitä aikaisemmin. Sieltä löytää helposti kaikkea, mitä voi antaa heille lisätehtävää. Jos tehdään vaikka virkkaus töitä niin sitten sieltä löytäisi helposti jotain semmoisia juttuja, mitä ne voisi virkata. Sieltä löytyy vähän

vaikeampia juttuja, jos haluaa vähän haastetta tai oppia uusia juttuja. Nettiä hyödyntäisin kyllä ehdottomasti, vaikka käsitöistä. (H5)

Varmaan ihan kannustamisella tietenkin myös. (H1)

Haastatteluissa (4/7) tuodaan esille, kuinka lahjakkaiden opettamiseen helposti mielletään ylöspäin eriyttämisen käsite. Tämän tarkoituksena on muun muassa tehdä tehtävistä muun muassa haastavampia. Opetusta voidaan myös eriyttää ylöspäin ja siten myös yksilöllistää siten, että annetaan oppilaan edetä esimerkiksi jossain oppiaineessa luokka-asteen yli. Tämä voidaan toteuttaa muun muassa antamalla oppilaalle ylemmän luokan oppikirja. Oppialle voidaan myös tehdä omia henkilökohtaisia tehtäviä tai muuta tekemistä.

Ylöspäin eriytettyjä tehtäviä. (H3)

Viitosluokan, kutosluokan jopa seiskaluokan tehtäviä antaisin. (H5)

Ihan oman kirja, jota hän sai tehdä. (H6)

Matikassa sitten oli just se esim. joku omaa kirjaa tai kielissä, jossa on tosi lahjakas, niin sitten sielläkin voi jotain ihan omia tehtäviä lisätä siihen tai tehdä muuta hauskaa. Eihän sen tarvitse olla joku tehtävä tietenkään. (H6)

Pyrkisin sitten tekemään jotakin omaa henkilökohtaista materiaalia hänelle (H2)

5.2.2 Opiskelijoiden omia käsityksiä lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta

Luokanopettaja opiskelijat käsittävät lahjakkaiden opettamisen helposti joko haastavana tai helppona asiana. Opettamisen haastavuuteen liittyi useampia eri tekijöitä kuten opettajan omat taidot sekä oppilaan lahjakkuus, kun taas opettamisen helppouteen vaikutti suoraan oppilaan lahjakkuus.

Lahjakkaiden oppilaiden opettaminen miellettiin haastavaksi useammasta eri syystä. Yksi syy lahjakkaiden opettamisen haasteellisuuteen liittyy vähäinen tieto lahjakkaiden opettamisesta. Opetus koetaan haastavaksi siinäkin mielessä, kun ei välttämättä tiedetä mistä löytyisi sopivia, lahjakkaan oppilaan taseisia tehtäviä.

Mulla on semmoinen käsitys, että se on haastavaa, jos miettii omalta näkökulmasta. (H3) HA: no osaatko perustella miksi? Ehkä juuri sen takia, että ei ole itsellä ihan ne kaikki parhaimmat keinot vielä edes tiedossa tai todellakaan hallussa. (H3)

Haastavaa, jos se lahjakas oppilas on hyvin turhautunut siihen, että se se ymmärtää jo ne asiat ja sitten se joutuu uudelleen käymään niitä. Että jos sä et osaa antaa sille sen oman tasoisia juttuja vaan se joutuu tulla muiden rinnalla. Mä jotenkin ajattelisin, että se voi olla jopa vähän haastavaa. Sun pitää miettiä aina että, mitä voisit tarjota hänelle lisää siitä perus tasosta tai vähän semmoista muuta. (H1)

Kahdessa haastattelussa nousi esille myös mahdollisuus, että lahjakas oppilas osaa ja tietää enemmän opetettavasta aiheesta kuin opettaja itse. Tämä aiheutti sekä huolta että jopa pelko, siitä että kykeneekö opettamaan tai tukemaan tällöin lahjakasta oppilasta.

Semmoinen oppilas joka olisi lahjakas, niin sehän saattaa tietää asiasta oman kiinnostuksen kautta etukäteen enemmän kuin minä opettajana. Että sä saisit tuotua sille uusia asioita (opittavaksi) niin sun pitää itsekkin olla aika hyvin sisällä siinä aiheessa, että osaa antaa silleen tarpeeksi haastetta. (H3)

Jos ajattelee matikkaa, niin siinä se lahjakkuus jotenkin vähän pelottaa. Että meneekö se sitten yli sen mun oman osaamisen ja mitä sitten että jos onkin joku todella lahjakas ja taitava oppilas, ja sitten se alkaakin sanella mulle, että miten ne laskut tehdään... Siis hyvä jos sanelee, ei siinä mitään, mutta että onko mulla sitten kykyä ja mahdollisuutta enää opettaja, jos hän on muakin edellä. Niin mitäs sitten? Se onkin vaikeampi, että mistä mä sitte haalin sitä materiaalia hänelle ja apua ja tukea. (H2)

Vaikka suurimmassa osassa haastatteluista lahjakkaiden opettaminen käsitettiin haastavaksi, niin muutamassa vastauksessa kerrottiin myös käsityksestä opettamisen helppoudesta. Lahjakkaiden oppilaiden opettamisen käsitettiin helpoksi lahjakkaiden oppimisen nopeuden ja omatoimisuuden ansiosta. Ajatellaan että lahjakkaita ei juurikaan tarvitse opettaa, sillä he pystyvät omaksumaan opitut asiat pienestäkin opettamisesta. Opetuksen helppouteen vaikuttaa myös käsitys heikompien opettamisesta, joka koetaan haastavaksi oppilaiden oppimisen haasteiden takia.

Varmasti se opettaminen sinänsä on helppoa, koska harvemminhan voi on sellainen tilanne, että niitä edes tarvitse opettaa. Kun ne pystyy omaksumaan sen omalla tavalla niin nopeasti, mutta ehkä mun mielestä opettajana olisi tärkeää se, että tavallaan huomioida ne oppilaat. Ja ohjaa sitä työskentelyä kuitenkin siihen suuntaan, että se voisi ottaa kaiken irti siitä. (H6)

Jos verrataan lahjakkaiden opettamista heikompien lasten opettamiseen, niin onhan se nyt se opettamisen helpompaa, kun lahjakkaila ei ole siinä oppimisessa haasteita, kun taas heikommilla just on haasteita siinä oppimisessa. (H7)

Osa haastateltavissa ei suoraan määrittänyt lahjakkaiden oppilaiden opettamista helpoksi tai haastavaksi vaan se voi olla sekä että. Kuten aiemminkin haasteet nähdään liittyvän oikeanlais-
ten tehtävien löytämiseen. Opettamista helppouteen liittyi taas lahjakkaiden motivaatio ja lah-
jakkaiden taito. Lahjakkaiden opettamista ajatellaan jopa olevan positiivinen haaste, sillä lah-
jakuus ei tuota oppilaan oppimiseen haasteita, vaan haaste kohdistuu opettajan ja häneen ky-
kyynsä tukea lahjakasta.

Koen että se voi olla jopa haastavaa, mutta sitten toisaalta ne voi olla tosi motivoituneita joka voi
tehdä siitä sitten kuitenkin siinä mielessä helpompaa. (H1)

Se on varmaan sekä että. Tuntuu jotenkin että sellaisille oppilaille joilla on haasteita, niin niitten
kanssa toimimiseen on jo itsellä ylhäällä tietoa enemmän, että mitä sä teet silloin jos oot opetta-
jana ja jos jollain on haasteita. Kun taas sitten, jos on lahjakas oppilas niin mulla ei ainakaan nyt
tässä tilanteessa tule mieleen mitään, vaikka kirjaa tai artikkelia silleen, että mistä mä löytäisin
semmoisen muuta kuin just vaikka ne semmoiset lisätehtävät. Mutta sitten toisaalta ehkä se on
kuitenkin helpompaa siinä mielessä, että se on tavallaan semmoinen positiivinen haaste se, että
on jo edellä jossain asiassa... kun on silleen lahjakas. (H4)

Lahjakkaiden opettaminen tuottaa haastateltavien mukaan lisätyötä opettajalle, sillä heidän pi-
tää suunnitella ja luoda lahjakkaalle omia tehtäviä tai etsiä sopivia opetusmateriaalia heille.
Opettajan resurssit ja aika eivät kaikkeen riitä. Käsitetään myös, että niin sanotusti arjessa lah-
jakkaiden opettaminen on vaikeaa ja jos luokassa sattuu olemaan myös heikompia oppilaita,
opettajan aika todennäköisemmin menee heihin. Tällöin lahjakas jää vähemmälle huomiolle,
sillä opettaja saattaa helpommin ajatella lahjakkaan oppilaan pärjäävän ilman opetusta.

Se on haastavaa tietyllä tavalla, koska se kuitenkin varmasti opettajalle teettää vähän lisätöitä että
sä voit tarjota sen tarvitseman tuen sille lahjakkaalle oppilaalle. Koska silloin sun pitää todennä-
köisesti vähän ite soveltaa ja keksiä niitä tehtäviä. (H5)

Ihan eri tapaa työllistää jos niitä lahjakkaita sattuisi olemaan montakin siinä luokassa niin että se
voisi olla hankalaa. (H2)

Varmasti tosi haastavaa juuri sen takia, että ei ole niitä resursseja kehitellä sitä opetusmateriaalia
loputtomasti kun siihen menee aikaa (H2)

Se on tosi vaikea toteuttaa siinä arjessa. (H7)

Kyllä se on ihan hirveän vaikeata. Keskittyminen menee ihan varmasti niitten heikoimpien eriyt-
tämisen suuntaan, eikä sitten niitten lahjakkaiden eriyttämiseen. Se että pidetään kaikki sillä

keskitasolla, jotta kaikki pysyy mukana ja sitten yritetään pitää ne heikoimmat siinä mukana myös. Kyllä se lahjakkaiden tukeminen varmasti jää. (H2)

Lahjakkaiden opettamisen haasteetta kommentoidaan myös siten, että ajan kanssa lahjakkaiden opettaminen helpottuu ajan myötä, kun on ehtinyt kerätä materiaalia valmiiksi ja taidot ovat jo vuosien saatossa kertyneet.

Tietysti se helpottuu myöhemmin ja kun kerää vähän sitä materiaalipankki. (H2)

Kyllä se varmasti helpottuu ajan kanssa, kun kokemusta karttuu enemmän. (H7)

Vaikka suurin osa haastateltavista käsittää lahjakkaiden opettamisen olevan haastavaa, niin kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että lahjakkaiden tukeminen on tarpeellista. Tarpeellisuus perusteltiin useammalla eri tavalla, mutta pääsanoma korosti lahjakkaiden oikeutta saada tukea heidän oppimiseensa.

Valitettavan usein aina tuetaan niitä joilla on enemmän ns alaspäin tuen tarpeita, mutta kyllä mun mielestä myös pitäisi antaa semmoinen mahdollisuus niille lahjakkaille. Kyllä mä näen senkin että se on tärkeätä, että pitää antaa mahdollisuus myös sinne toiseen suuntaan tukea. (H1)

Totta kai se siinä mielessä on tärkeätä, että myös heille tarjotaan semmoista oppimateriaalia ja opetusta, jonka avulla he voi oppiakin jotakin uutta. Niin kyllä se on. (H2)

Se on minusta tosi tarpeellista. Niin kuin sanoinkin, että musta se on tosi sääli jos ne ei pääse haastaa itsensä tarpeeksi tai varsinkin kun jos ois kiinnostusta aiheeseen. Se voi vaikuttaa koulun motivaatiokin tosi paljon, jos sä joudut koko ajan tavallaan... teet tehtävät 5 minuutissa ja sitten sulle annetaan lopputuloksena vaan moniste kouraan ja sitten sanotaan, että no tee jotakin... Ei, ei se motivoi. (H3)

Mun mielestä se on tarpeellista ottaa huomioon. Monesti ehkä opettajat saattaa ajatella, että pitäisi tukea vaan niitä jotka on siinä tavallaan keskitason alapuolella, että niillä on niitä haasteita oikeasti. Mutta kuitenkin se vaikuttaa niin paljon siihen, että miten ne lahjakkaat oppilaat viihtyy koulussa, että kun niille antaa niitten taitotason mukaisia tehtäviä ja ottaa huomioon senkin että millä tasolla he on niin, ehdottomasti se on mun mielestä tarpeellista. (H4)

Ehdottomasti tarpeellista ja sehän on totta kai hyödyksi niille lapsille, jotka on lahjakkaita pääasiassa. Mä luulen, että jokainen on lahjakas jossain niin mä koen että kyllä varmasti opettajalla tietyllä tavallaan on velvollisuus tarjotakin sitä näille lahjakkaille sitä mahdollisuutta kehittyä. (H5)

Se on aika tarpeellista, että jos sitä ei tehtäisi niin ne jäis vähän semmoiseen välitilaan. (H6)

Lahjakkaiden tukeminen on tosi tarpeellista, sillä eihän he muuten pääse kehittymään. Ja muutenkin eikö se ole ihan lakiinkin kirjoitettu, että jokaisella on oikeus saada oman tasoista opetusta, vai miten se nyt menikään. Ja jos lahjakkaat eivät saisi tukea siihen heidän oppimiseen niin eihän se olisi tasa-arvostakaan. (H7)

5.3 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omista valmiuksista opettaa lahjakkaita oppilaita

Tutkielman kolmannen tutkimuskysymyksen kuvauskategoriaksi muodostui luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita oppilaita. Kuvauskategoriaa määrittävät kolme alatasen kategoriaa; käsityksiä lahjakkaiden opettamisen valmiuksiin vaikuttavista tekijöistä, opintoihin lisättävää opiskelijoiden valmiuksien lisäämiseksi ja lisätiedon etsiminen lahjakkaiden opettamisesta (Taulukko 3).

Taulukko 3. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omista valmiuksista opettaa lahjakkaita oppilaita

Merkitysyksiköt	Alatason kategoriat	Kuvaskategoria
Valmiudet opettaa: huonot	Käsityksiä lahjakkaiden opettamisen valmiuksiin vaikuttavista tekijöistä	Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omista valmiuksista opettaa lahjakkaita oppilaita
Valmiudet opettaa eivät ole hyvät, mutta silti voi opettaa		
OKLsta ei ole saatu neuvoja		
itse hankittua tietoa		
maalaisjärki		
oppiminen jää työelämään		
jäänyt eriyttämisen varjoon		
opinnoista saanut eväitä ja vinkkejä		
käytäntöä enemmän	Opintoihin lisättävää opiskelijoiden valmiuden lisäämiseksi	
ainekohtaisissa opinnoissa enemmän		
yleisesti puhua opinnoissa enemmän		
oma kurssi aiheesta		
Oppimateriaaliin uudistusta	Lisätiedon etsiminen lahjakkaiden opettamisesta	
Etsisi itse tietoa eri keinoin		
Ei tiedä mistä etsisi tietoa		
Etsisi lisäkoulutusta		

5.3.1 Käsityksiä lahjakkaiden opettamisen valmiuksiin vaikuttavista tekijöistä

Haastattelijoilta kysyttiin omista tämänhetkisistä valmiuksittaan opettaa lahjakkaita oppilaita. Osa haastateltavista koki omat valmiutensa tällä hetkellä vielä huonoksi, mutta samalla totesivat, että kokemus tuo lisää valmiutta ja varmuutta opettamiseen. Osa kuitenkin tuo esille myös sen, että vaikka tällä hetkellä valmiudet eivät ole kaikista parhaimmat, niin silti he kokevat pystyvänsä opettamaan lahjakkaita, kunhan vain hieman perehtyvät aiheeseen.

No varmaan aika huonot valmiudet. (H2)

Koen, että ei ihan vielä itsellä ole hallussa. Toki siihen ja siis ylipäätään opettamiseen niin vaikuttaa se, että pitää saada kokemusta ja näkee että miten se lahjakkuus ylipäätään ilmenee niissä oppilaissa. (H3)

Kyllä mä varmaan luulen et mä pystyisin opettaa kuitenkin, vaikka ei ole silleen suoraan opetettu. Kyllä se varmasti vaati semmoista perehtymistä siihen. Pidemmällä mittakaavalla niin kyllä siinä pitäisi perehtyä siihen että, miten tuota lahjakkuutta voisi tukea ja mitä kaikkea sen oppilaan kanssa voisi keksiä. (H6)

Kyllä mä koen pystyväni, mutta musta tuntuu että mä tarvitsisin siihen (lahjakkaiden opettamiseen) niinku kollegoiden tukea ja vinkkejä, että mitä kaikkea oikeasti hänen kanssa voisi sitten touhuta (H4)

Mutta koen silti että minun valmiudet on opettaa lahjakkaita niin semmoisille ihan suht OK. Kyllä siihen tarvitsee silti vähän semmoisia konkreettisia keinoja ja pitäisi vaan enemmän käyttää sitten aikaa oppituntien suunnitteluun ja siihen eriyttämiseen. (H7)

Kaikki haastateltavista (7/7) kertoivat käsityksestään, etteivät ole saaneet opettajakoulutuksen kautta juuri ollenkaan tai hyvin vähän tietoa lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta. Lahjakkuudesta ei ole opintojen aikana juuri, jolloin tietoa lahjakkuudesta ei ole pystynyt paljoa saamaan.

Aika vähän on puhuttu (H1)

Joo ei siitä ole kauheasti puhetta. (H2)

No en kyllä ole saanut tai en muista että olisi ollut. (H3)

En ole omasta mielestäni tarpeeksi saanut. (H4)

Mä koen, että ei hirveästi ole tullut sitä tietoa että, miten voisi tukea lahjakkaita(H5)

No en omasta mielestä ole saanut. (H6)

Koen niin, että en ole kyllä saanut luokanopettajakoulutuksessa paljonkaan tietoa lahjakkaista. (H7)

Osa haastateltavista tuo esille, kuinka heidän tietonsa lahjakkuudesta ja lahjakkaiden opettamisesta ei ole peräsin opinnoista vaan itse hankituista tiedoista. Näiden tietojen eteen on tehty vaivaa, joko kiinnostuksen tai tarpeen ajamana. Yhdessä haastattelussa käy myös ilmi käsitys, että tieto lahjakkaiden opettamiseen olisi peräsin maalaisjärjen ja yleisen tietoisuuden kautta.

Valmiudet varmasti olisi hyvät mutta ne olisi enemmänkin sisä syntiset kuin OKL:stä saadut. En koe, että saataisiin opettajankoulutuksesta hyvät valmiudet lahjakkaiden opettamiseen. On kyllä itse nähtävä se vaiva, että sä tavallaan saat niille sen hyvän tuen niille lahjakkaille. (H5)

Nämä tiedot, mitä mulla itsellä on näistä lahjakkuudesta, niin on kyllä ihan itse hankittua. Ihan mielenkiinnon takia ja just mitä on kokenut ja kuullut näistä asioista, että en kyllä ole saanut luokanopettajan koulutuksessa juuri ollenkaan. (H7)

Mä haluaisin toimia jos minulla olisi lahjakas tai erityisesti lahjakkaita oppilaita, niin se tieto, tai mitä mä koen että osaisin tehdä, niin se perustuu ihan vaan johonkin omaan ehkä maalaisjärkeen tai johonkin semmoiseen yleiseen tietoon. En koe että mä olisin koulutuksesta saanut tietoa. (H6)

Haastatteluissa (2/7) tuodaan myös esille, kuinka opettajakoulutuksessa ei kaikkea voida opettaa, joten osa jää työelämään opittavaksi. Esimerkiksi lahjakkaiden opettaminen jää muiden opittavien asioiden varjoon ja sen oppii kunnolla vasta sitten kun pääsee työelämään.

Jos sitä on puhuttu jossakin, niin kyllä se on jäänyt niitten muiden asioiden jalkoihin. Mutta mitä minä sitä ajattelen, niin ei opettajankoulutuksessaakaan kaikkia asioita voida käydä läpi. Osa jää sitten siihen työn lomassa oppimiseen. Ja jos ajatellaan että eriyttämisestä puhutaan ja miten sitä opitaan, niin se on paperilla niin eri asia kuin mitä se tuolla todellisuudessa on. Mä en tiedä kuinka paljon sitä voi edes sitten keskustellen käydä läpi. -- niin että voidaan niitä keskustella ja käsitellä mutta ehkä se kuitenkin sitten tulee siellä työn lomassa vaan sen semmoisen oppi sitten siitä. (H2)

Ehkä tämäkin asia niin kuin monet muutkin, jää tänne työelämään opeteltavaksi ja ehkä sitten moniakkin juttuja tajuaa vasta sitten työelämässä kokemuksen myötä, että mitä sinä voit tehdä sitten niitten lahjakkaiden kanssa. (H5)

Luokanopettajakoulutuksessa on puhuttu enemmän alaspäin eriyttämisestä ja heikompien tukemisesta, jolloin lahjakkaiden opettaminen on jäänyt niiden varjoon. Ylöspäin eriyttämisestä on muutamilla kursseilla puhuttu, mutta sekin on jäänyt hyvin vähäiseksi ja irralliseksi.

Lahjakkaiden opetuksesta ei suoraan puhuta koulutuksessa eikä konkreettisia keinoja tai vinkkejä ole tarjottu.

Ehkä enemmän on aina puhuttu ns. ylöspäin eriyttämisen, mikä ei kuitenkaan.. en mä tiedä onko sekään nyt ihan samaa asiaa... jos on puhuttu lahjakkaista niin se on puhuttu sillä lailla että, miten mä ylöspäin eriytetään jotain oppilasta. En mä koe että semmoisia konkreettisia neuvoja tai vinkkejä olisi saanut mitenkään hirveästi, että miten mä teen sen, että paljon enemmän keskitytään niin kuin sinne alaspäin eriyttämiseen ja semmoiseen tukemiseen..(H1)

Tiedän, että se eriyttäminen on tosi laaja ja monitahoinen käsite. Mistä ei muutenkaan ole tarpeeksi laajasti käsiteltyä meidän opinnoissa tai siitä ei puhuta tarpeeksi laajasti. Mutta siitä, mitä se on niille lahjakkaille, niin siitä on vielä vähemmän puhuttu. (H2)

On vaan puhuttu siitä, että pitää eriyttää ylöspäin ja pitää eriyttää alaspäin mutta hyvin vähän mitään konkreettista, kuten mitä sitä oikeasti tehdään. (H3)

Siellä on kyllä puhuttu ylöspäin eriyttämisestä ja on jossakin harjoittelussa vaadittu, että on pitänyt ottaa huomioon ne taitavatkin oppilaat. Mutta suoranaisesti ei olla puhuttu lahjakkaista. (H7)

Haastateltavat tuovat esille, että luokanopettajakoulutus käsitetään antaneen, esimerkiksi harjoitteluiden avulla, jonkin näköisiä eväitä ja vinkkejä lahjakkaiden opettamiseen tulevassa työssä.

Toki ne opinnot on antanut semmoisia eväitä, että osaa kuitenkin ottaa ne huomioon ja tunnistaa sen, että joku osaa asioita silleen keskivertoa paremmin. (H4)

No ainut mikä mulle tulee mieleeni jossain harjoittelussa on mainittu se, että jos ykkös kakkos luokilla osaat jo lukea, niin silloin niille oppilaille pitäisi aina kehittää vähän jotain. Ei se nyt ole kiva jos ykkös- kakkosella joku osaa lukea harry potterin kotona ja sitten se joutuu koulussa lukemaan vielä aapisen. Niin vähän tämmöistä on ainakin annettu, että pitäisi tukea sitä, vaikka lukemisen kehittymistä ja lahjakkaita lukijoita, mutta nekin on tullut enemmän ehkä harjoituksissa sitten kuitenkin (H1)

5.3.2 Opintoihin lisättävää opiskelijoiden valmiuden lisäämiseksi

Tutkimuksessa selvitettiin myös haastattelijoiden käsitystä siitä, mitä luokanopettajakoulutuksessa pitäisi olla enemmän lahjakkaiden opettamisesta, jotta valmiudet olisivat paremmat opettaa lahjakkaita oppilaita.

Haastattelijat (4/7) nostavat esille käytännönpuolen, mitä tulisi enemmän käsitellä lahjakkaiden opettamisesta. Tietoa tarvitaan juuri siihen, miten lahjakkaita voidaan opettaa ja missä rajoissa heitä voidaan tukea.

Varmaan se, että miten... Just se käytäntö että, miten vaikka jos mulla on matematiikassa todella hyvä oppilas, joka osaa kaikki peruslaskutoimitukset ja jotenkin on niin hyvä siinä matikassa, niin miten noissa kannattaa edetä? Voinko mä tehdä silleen vaikka jo ihan omaa tehtävistöä tai että se etenee vaikka jos se on kolmosella että se voi käydä ja nelosen asioita ja näin edespäin. Mikä on sallittua ja missä rajoissa saa tehdä sitä lahjakkaiden tukemista... ylöspäin eriyttämistä... mitä se sitten on... niin ehkä ihan semmoisiakin asioita. (H1)

Yleisesti varmaan mitä kaikki sanoo, että se käytännön puoli pitäisi olla vahvempi. Totta kai siellä on ne harjoittelu, missä sitä käydään läpi, mutta kun ne on lopulta aika lyhyet ajat niin sielläkin voidaan ottaa vaan muutama eri teemaa(H2)

Just enemmän niitä semmoisia konkreettisia juttuja, että mitä heidän kanssa voi tehdä. Joo, on ne lisätehtävät mitä itselläkin tuli mieleen, mutta se että mitä muuta. (H4)

No oikeastaan just käydä läpi niitä, että miten lahjakkaita pystyy tukemaan. Onko olemassa joi-takin tiettyjä valmiita opetusmateriaaleja, mitä pystyisi käyttämään niille oppilaille jotka on jo edellä ja on siellä taitavampia. (H7)

Opettajankoulutus sisältää ainekohtaiset opinnot, joihin kuuluu eri alakoulussa opettavien op-piaineisiin perehtymistä. Haastattelijat (2/7) toivat esille, että juuri näissä opinnoissa olisi hyvä tuoda esille lahjakkaat oppilaat ja miten juuri näissä oppiaineissa lahjakkaiden tukeminen olisi mahdollista.

Teoria-aineiden kannalta itsellä tuntunut siltä, että niihin tarvitsisin juuri enemmänkin kokemusta ja sen takia kun ei niistä ole tullut hirveästi esimerkkejä. (H3)

Mielestäni olisi hyvä mainita, kun meilläkin on kuitenkin niitä ainekohtaisia opintoja, jossain matikassa, ympässä ja kaikessa näissä, että miksei siellä voisi olla aina vähän... edes sivuta sitä, että jos on joku oikein taitava oppilas, niin sit vois tehdä tätä ja tätä. Kyllähän meillä on aina kuitenkin sitä alaspäin eriyttämistä. Toki sehän nyt on ehkä vähän yleisempää se alaspäin eriyttäminen, mutta ei se mun mielestä ole iso homma lisää sitä, että miten voi sitte ylöspäin. (H6)

Haastatteluissa (3/7) käy myös ilmi, että opinnoissa voitaisiin enemmän puhua lahjakkaista ja heidän opettamisestaan. Myös lahjakkaisiin liittyviä tutkimuksia ja teoriaa olisi hyvä tuoda enemmän esille. Näin opiskelijat saisivat tietoa lahjakkaiden opettamisesta ja työelämässään osaisivat toimia kohdatessaan lahjakkaita.

Toisaalta ehkä sitä kuitenkin pitäisi enemmän käydä keskustelua siitä (lahjakkuudesta) sen takia että kun sä menet sinne opettamaan, niin sinä tiedät että sieltä tulee myös vastaan niitä lahjakkaita ja ymmärrät, että niidenkin oppiminen on tärkeää ja heille pitää kehittää sitä. Voisi ehkä keskustella jotenkin sitä just sen käytännön kautta (H2)

Kyllä mun mielestä sitten pitäisi puhua, ja ehkä minun mielestä aiheena muutenkin voisi ehkä enemmän tutkija ja silleen... et ole semmoista tietoa aiheesta. (H6)

Ehkä myös pitäisi tuoda esille siitä, että millä tavalla ne lahjakkaat oppii. Kyllä siellä pitäisi semmoisia teoria asioita tuoda esille, just että mitä on lahjakkuuden takana. (H7)

Haastattelussa (2/7) tuodaan myös esille idea, että lahjakkuudesta voitaisiin sisällyttää opintoihin oma kurssinsa. Kurssilla voitaisiin käsitellä käytäntöä, mitä lahjakkaiden tukemisen keinoja eri oppiaineissa voitaisiin hyödyntää.

Varmaan ihan muutama kurssi omistettu sille, että miten voit eriyttää vaikka ylöspäin, että min-käläisiä juttuja voisit jokaiseen oppiaineeseen keksiä näille lahjakkaille oppilaille. Ja se, että mistä etsiä sitä tietoa ja näin päin pois... että olisi muutama kurssi paikallaan aiheesta. (H5)

Voisi olla semmoinen yksi erillinen kurssi mikä olisi tavallaan käytäntöä. (H2)

Yhdessä haastattelussa nousi myös esille se, ettei uudistusta lahjakkaiden opettamisesta tulisi tehdä vain opintojen ja koulutuksen sisällä, vaan myös oppimateriaalien sisällä. Opettajat joutuvat tekemään tai etsimään itse materiaalia lahjakkaille oppilaille. Haastattelussa käy ilme, ettei haastateltavilla ole tietoa, onko olemassa valmista, lahjakkaalle sopivaa materiaalia olemassa. Kustantajat voisivat luoda valmista materiaalia, joita hyödyntää lahjakkaiden opettamiseen.

En mä tiedä onko se OKL:n vai niinku..... oppimateriaalin tuottajilta voisi tulla kans jotain..... että tuntuu että opettajat on niinku hirmu paljon itse vastuussa siitä, että sun pitää itse tuottaa lahjakkaille sitä uutta materiaalia. En tosiaan tiedä, miten paljon niitä on olemassa jo valmiiksi(H3)

5.3.3 Lisäkoulutuksen tarve

Tutkimuksessa selvitettiin myös haastattelijoiden tarpeesta lisä kouluttautua lahjakkaiden opettamiseen. Haastattelussa kysyttiin, että kokeeko haastateltava tarvitsevansa lisäkoulutusta lahjakkaidenopettamisesta ja tietäisikö hän mistä tätä lisäkoulutusta tai lisätietoa saisi.

Haastatteluissa käy ilmi, että haastateltavat kokevat tarvitsevansa lisäkoulutusta aiheesta. Kuitenkin osa mainitsee sen, ettei osaisi lähteä etsimään lisätietoa tai koulutus mahdollisuuksia lahjakkaiden opettamisesta.

Kyllä mä ainakin haluaisin siis itse lisätietoa, mut en mä tiedä mistä päästä saisi(H4)

HA: Tällä hetkellä et siis tiedä mistä hakisit sitä? Joo(H6)

Lisätietoa haastateltavat lähtisivät etsimään itse joko netistä tai kirjastosta. Koulukirjojen kustantajiakin ajatellaan pystyvän hyödyntämään lisätiedon etsimisessä. Myös kokeneemmat kollegat koetaan hyödylliseksi tiedon lähteeksi.

kyllä koen tarvitsevani tai että se olisi todella kiinnostavaa mutta myös varmasti hyödyllistä. Sitä tietoa lähtisin ehkä etsimään varmaan netistä. En mä en oikeasti tiedä... tai ehkä jonkun kustantajan sivuilta voisın lähteä katselemaan, jos tietäisin vaikka mitä kirjaa käytetään... että tai sitten ihan jos olisin töissä niin varmaan keskustelisin kollegoiden kanssa, että hei mistä mä voisın hakea tietoa... mutta en mitään suoranaista jotakin nettisivua osa kyllä nimetä tai muuta paikkaa. (H1)

Kirjastoon ja kaivella sieltä kaikki mahdolliset materiaalit(H2)

Varmaan googlettamaan lähti... ja sitten kysymys tutuilta opettajilta varmasti vinkkiä ja en tietäisi kyllä muuten. (H3)

Haastateltavat tuovat esille myös lisäkoulutuksen mahdollisuuden opettajille. Lisäkoulutusta pyritään löytämään työpaikalta käsin, esimerkiksi kysymällä esimieheltä. Myös opettajien veso päivä voisi hyvin käyttää täydennyskoulutuksiin. Täydennyskoulutusta lähdetäisiin myös hakeamaan korkeakouluista ja todennäköisesti isommilta tahoilta, joista koulutukset helpommin löytyisivät.

Opettajilla on mahdollisuus kouluttautua (H2)

Kyllähän se aina olisi paikallaan. Luulen että kaikki lisäkoulutus on aina paikallaan. Lähtisin varmasti etsimään niinku korkeakoululta ja sitten ihan työnantajalta kysyisin, että onko mahdollisesti tulossa jotain koulutuksia. Vesojahan paljon on ja kaiken maailman muita koulutuksia pakollisena näihin ope töihin että sieltä varmasti sitten löytäisi antia niihin jos vähän ettis. (H5)

Kyllä mun mielestä ihan hyvin voisi olla, tai lyhyempiä täydennyskoulutusta siitä lahjakkuuden tukemista. Se mun mielestä pitäisi olla sitten joku ihan tämmöiseen suht ison tahon järjestämänä, en mä varmaan muuten osaa sitä bongata mistä. (H6)

5.4 Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista sekä lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta ja omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita oppilaita. Tässä osiossa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia teorian ja aikaisempien tutkimuksiin peilaten sekä muodostetaan tuloksista johtopäätöksiä.

5.4.1 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista

Jotta pystytään ymmärtämään luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta, tulee ensin selvittää opiskelijoiden käsitykset lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista. Näin pystytään paremmin ymmärtämään opettamiseen liittyviä käsityksiä. Näin ollen tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys oli ”Mitä luokanopettajaopiskelijat käsittävät lahjakkuudella ja lahjakkailla oppilailla?”

Osa haastateltavista tuo esille sen, kuinka vaikea lahjakkuus on määrittää, sillä se heidän mielestään sisältää niin paljon erilaisia asioita. Lahjakkuuden määrittelyyn ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, vaan näitä määritelmiä on olemassa yhtä paljon kuin määrittäjiä (Väljärvi, 1998). Haastateltavien lahjakkuus käsityksissä on piirteitä länsimaissa tunnetuista lahjakkuus määritelmistä: Gagné, Gardner ja Renzulli. Seuraavaksi tarkastellaan hieman tarkemmin näitä asioita.

Tutkimuksessa käy ilmi, että osa vastaajista käsittää lahjakkuuden olevan jollainlailla synnynnäistä asia tai taito. Haastateltavat myös käsittävät, että lahjakkuus viittaa johonkin taipumukseen tai potentiaaliin johonkin suurempaan asiaan. Yksi haastateltavista myös suoraan viittaa siihen, kuinka lahjakkuutta voidaan myös kehittää. Gagné tuo esille omassa lahjakkuus teoriasaan sen, kuinka lahjakkuus on synnynnäistä, jo luonnostaan oleva asia. Kehittymisprosessin avulla synnynnäisestä lahjakkuudesta kehittyvät erityislahjakkuuksia (Gagné, 2010, s. 82–86; Gagné, 2013, s. 6–8, Gagné, 2015, s. 281–283).

Opiskelijoiden käsityksen mukaan lahjakkuus on sitä, että on keksitasoa parempi esimerkiksi taidoissa. Lahjakkaan oppilaan tyypillisiin piirteisiin liittyi juuri tämä käsitys keskitasosta ja sen ylittämistä. Renzullin lahjakkuuden määritelmässä lahjakkuuteen liitetään keskitason ylittävä kyvykkyys (Lehtonen, 1994, s. 14–16; Renzulli, 2016, s. 144–145). Jos ylittää tämän keskitaso, normin, olet lahjakas.

Tutkimuksessa tuli myös esille haastattelijoiden käsitykset siitä, kuinka lahjakkuus käsitettiin olevat asia, joka voi näkyä pelkästään vain yhdellä osa-alueella, kuten oppiaineessa tai sitten se voi näkyä useammassa. Lahjakkuus ajatellaan myös kulkevan käsi kädessä, eli jos on lahjakas yhdellä osa-alueella, on lahjakas myös jossain toisessa. Gardnerin moniälykkysteoriassa tuodaan esille se, että lahjakkuutta on monenlaista. Lahjakas voi olla vain yhdellä osa-alueella tai lahjakkuutta voi olla useammalla (Gardner, 1985; Uusikylä, 2000, s. 66–69).

Haastatteluissa tuodaan esille, kuinka lahjakkuuden ilmeneminen oppilaissa tulee esille useammalla eri tavalla, koska jokainen oppilas on yksilö. Lahjakkailta ajatellaan olevan myös joitain yhteisiä piirteitä, mutta osan mielestä taas näitä yhteisiä piirteitä ei ole. Mäkilä (2009) mukaan lahjakkaiden tunnistamisen helpottamiseksi on luotu listoja, joissa on lahjakkaiden tyypillisiä piirteitä. Näitä listoja ei kuitenkaan kannata liian kirjaimellisesti, sillä kaikki lahjakkaat eivät ole samanlaisia (Mäkinen, 2009, s. 8–9).

Lahjakkaan oppilaan tyypilliseksi piirteeksi haastatteluissa nousi esille lahjakkaan oppilaan parempi suoritustaso sekä nopeus työskentelyssä ja oppimisessa. Lahjakas oppilas kykenee haastatteluiden mukaan työskentelemään nopeasti, tekemään tehtävänsä oikein ja nämä tehtävät myös tuntuvat lahjakkaasta helpoilta. Aikaisempien tutkimusten perusteella opettajat käsittävät lahjakkaan oppilaan muun muassa sellaiseksi, joka oppii helposti uusia asioita ja jotka ovat muita selvästi edellä (Neumeister ym, 2007, s. 485–486). Haastatteluissa nostettiin myös esille lahjakkaiden oppilaiden käytösongelmat. Jos oppilas ei esimerkiksi saa taito tasojaan vastaavia tehtäviä, oppilas voi muuttua levottomaksi ja alkaa häiritsemään oppitunnilla. (Neumeister ym, 2007, 486.) Häiriökäytöksestä voi johtaa se, että lahjakas leimataan häiriköksi, eikä hänen lahjakkuuttaan välttämättä tunnisteta (Lehtonen, 1994, s. 7–9; Neumeister ym., 2007, s. 486; Carter ym., 2006). Tämän tutkimuksen haastatteluissa lahjakkaiden häiriökäytös käsitettiin yhdeksi piirteeksi, joka voi helposti näkyä lahjakkaassa oppilaassa, eli häiriökäytös voi auttaa tunnistamaan lahjakkaan oppilaan.

Tutkimuksessa lahjakkaiden oppilaiden yhtenä piirteenä pidetään myös motivaatiota ja tunti aktiivisuutta. Oppilas, joka on lahjakas, todennäköisesti käsitetään osallistuvan tunnilla enemmän opetukseen, mitä muut. Lahjakas oppilas myös käsitetään olevan myös motivoituneempi oppimaan uutta. Gagné ja Renzulli tuovat esille omissa lahjakkuus teorioissaan sen, kuinka lahjakkuuteen liittyy motivaatio. Gagné mukaan lahjakkuuden kehittämisprosessiin vaikuttaa lahjakkaan sisäiset tekijät, kuten motivaatio. Lahjakkaan motivaatiota tarvitaan oman lahjakkuuden kehittämiseen (Uusikylä, 2012, s. 83–87; Gagné, 2010, s. 82–86). Renzullin mukaan

motivaatio on yksi lahjakuuden osa-alueista, joka näkyy innostuksena ja kiinnostuksena tehtävään työhön, eli tässä tapauksessa oppimiseen (Renzulli, 2016, s. 144–145). Lahjakkaat oppilaat helposti ajatellaan olevan niitä, jotka ovat kaikista aktiivisimpia tunneilla (Neumeister ym, 2007, s. 485–486). Haastatteluissa nostetaan kuitenkin esille myös se piirre, ettei kaikki lahjakkaat välttämättä ole niitä luokan aktiivisimpia oppilaita. Lahjakkaiden oppilaiden joukossa on myös hiljaisia ja ujoja oppilaita (Uusikylä, 1998, s. 70–71). Lahjakkaiden joukko on yhtä heterogeeninen joukko, kuin niin sanottujen normaalien ihmeisten joukko (Lehtonen, 1994, s. 25).

Lahjakuus ilmenee myös eri oppiaineissa hieman eri tavoin. Gardnerin lahjakuusteoriassa lahjakuus on jaettu kahdeksaan eri lahjakuuteen. Nämä kahdeksan erilahjakuutta voidaan koulumaailmassa helpoiten nähdä eri oppiaineiden kautta (Gardner, 1985). Luokanopettajaopiskelijat tunnustivat helpoiten lahjakuuden ilmenevän matematiikassa, jossa lahjakkaat käsitettiin olevan nopeita tehtävien teossa ja kokevan tehtävät liian helpoiksi. Haastattelijat käsittivät lahjakuuden näkyvän kielellisesti muun muassa siten, että oppilas oppii nopeasti lukemaan ja myös kykenee oppimaan vieraita kieliä helposti. Lahjakuus näkyy helposti myös kuvataiteen ja liikunnan tunneilla, jolloin oppilas osaa tehdä asioita paremmin, kun muut ja oppii asiat myös helposti. Selkeinten haastateltavat tunnustivat matemaattisen lahjakuuden, kielellisen lahjakuuden, spatiaalisen ja kehollis-kinesteettisen lahjakuuden. Vain yksi haastateltavista nosti esille musikaalisen lahjakuuden.

5.4.2 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta

Tutkimuksen toinen tutkimuskysymys oli, ”Millaisia käsiyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on lahjakkaiden oppilaiden opetuksesta?” Tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden käsityksiä lahjakkaiden oppilaiden tukemisen ja opettamisen keinoista sekä opiskelijoiden omista käsityksistä siihen, millaiseksi lahjakkaiden opettamisen koettiin. Tutkimus osoitti, että lahjakkaiden opettaminen käsitettiin haastavaksi eri syiden takia. Tutkimus myös osoitti, että lahjakkaiden opettamisessa pystytään käyttämään erilaisia opetuskeinoja hyödyksi, mutta pääsääntöisesti omantasoisten tehtävien antaminen ja haastavammat tehtävät olivat tyypillisin tapa tukea lahjakasta.

Sonja Laineen (2010a) mukaan lahjakkaiden oppilaiden tukemisen muotoina voidaan pitää eriyttämistä, ryhmittelyä, opetuksen rikastamista ja nopeuttamista (Laine, 2010a, s. 2–11; Uusikylä, 2020). Tutkimuksessa tuodaan esille eniten eriyttämisen erilaisia keinoja. Lahjakkaille oppilaille tarjottaisiin todennäköisimmin haastavampia tehtäviä mitä muilla oppilaille, jotta

lahjakkaat pääsisivät haastamaan itsensä. Haastatteluissa nousi myös esille, kuinka tehtävien tulisi olla lahjakkaiden taidoille sopivia, ei siis liian helppoja tai liian vaativia. Oikean tasoiset tehtävät parhaimmillaan motivoivat lahjakkaita oppilaita oppimaan enemmän ja siten kehittämään omia taitojaan.

Haastatteluissa nousi esille lahjakkaille annettavien tehtävien laatu ja määrä. Lahjakkaille oppilaille ei tule aina vain antaa enemmän ja enemmän tehtäviä, sillä tehtävien lisääminen ei kehitä lahjakkaan taitoja eteenpäin. Kuuselan ja Hautamäen (2002) mukaan lisätehtävien antaminen, eli horisontaalinen rikastuttaminen, ei ole pedagogisesti järkevää, sillä se ei edistä lahjakkaan oppilaan oppimista oikealla tavalla (Kuusela & Hautamäki, 2002). Toisaalta taas lahjakkaalle oppilaalle ei myöskään pidä antaa koko ajan vain vaikeampia ja vaikeampia tehtäviä, sillä tämäkään ei edistä oppimista pidemmän kannalta. Nopeuttamiseen liittyvästä tutkimuksesta haastateltavat mainitsivat lahjakkaan oppilaan mahdollisuuden edetä nopeammin ja omassa tahdissa tehtävissä. Oppilaalle annetaan mahdollisuus esimerkiksi tutustua etukäteen uuteen aiheeseen ja tehdä omaan tahtia tehtäviä. Nopeuttamisesta on lahjakkaalle hyötyä, sillä he ovat usein niitä, jotka oppivat nopeammin kuin muut (Uusikylä 2000, s. 171–175). Haastateltavat nostivat myös esille se, että lahjakkaat voivat joutua myös hidastelemaan ja jäämään odottamaan muuta luokkaa oppiaineissa. Näin ollen lahjakas oppilas ei myöskään pääse kehittämään ja haastamaan omia taitojaan.

Lahjakkaiden eriyttämisessä hyödynnetään erilaisia työskentelytapoja, kuten projekti työskentely (Laine, 2010, s. 3). Haastateltavat nostivat esille projektityöskentelyn, kun mietittiin, miten lahjakkaita voitaisiin tukea. Myös oman oppimisensa suunnittelua pidettiin hyvänä vaihtoehtona, sillä silloin lahjakas oppilas saisi itse vaikuttaa siihen, miten ja mitä hän opiskelisi.

Roolin mukaan eriyttäminen nousi myös esille haastatteluissa. Osalla haastateltavista oli käsitystä lahjakkaiden oppilaiden hyödyntämisestä apuopena. Lahjakasta oppilasta voitaisiin käyttää myös apuopena, jos oppilas itse tätä haluaisi, tällä tavoin oppilas voisi oppia vuorovaikutustaitoja. Toisaalta taas haastateltavat nostivat myös esille apu opena toimimisen varjo puolen, jolloin lahjakas oppilas saattaa jäädä oman onnensa nojaan eikä siten pääse kehittämään taitojaan. Laine (2010a) tuo esille sen, kuinka roolin mukaisessa eriyttämisessä on se haittapuoli, ettei se edistä lahjakkaan tiedollista oppimista. Tämän takia tätä eriyttämisen muotoa ei pidä pitää pääsääntöisenä tutkimuotona (Laine 2010a, s. 3–4). Haastatteluista nousi esille myös ryhmittelyn yksi muoto; taitotason mukaan ryhmittely. Lahjakkaat oppilaat voitaisiin jakaa taitotason mukaan esimerkiksi liikunnan tunnilla ja matematiikan tunnilla. Tällöin oppilas pääsisi

harjoittamaan taitojaan saman tasoisten kanssa. Laine mukaan ryhmittelyssä on hyvät, että huonot puolensa. Hyvinä puolina pidetään juuri sitä, että lahjakas pääsee taitotasoltaan samanlaiseen ryhmään, jolloin hän voi saada vertaistukea oppimiseensa. Huonot puolensa siinä on taas se, että tasoryhmät ovat hyvin homogeenisiä, josta puuttuu heterogeenisen ryhmän vaihtelu (Laine 2010a, s. 9–10).

Yhdessä haastattelussa nostettiin myös esille internetin hyödyntämisen. Internettiä voidaan hyödyntää esimerkiksi haastavimpien tehtävien etsimisessä. Haastatteluissa ei kuitenkaan nousut esille internetin muita hyödyntämisen kohteita, joita olisi opetuksen rikastuttamisessa ollut, kuten netti kurssit (Laine, 2010a, s. 8–9). Vain muutamassa haastattelussa nousi esille ylöspäin eriyttämisen termi. Muutamat myös ehdottivat ylempien luokkien kirjojen ja lahjakkaalle oppilaalle suunnatut henkilökohtaiset materiaalit. Myös sanallinen kannustaminen nähtiin yhtenä tukemisen keinoista. Yllättävää oli, ettei kukaan tunnistanut koulun aikaisempaa aloittamista tai luokka asteen ylihyppäämistä lahjakkaiden opettamisen ja tukemisen muotoina.

Tutkimuksessa selvitettiin myös opiskelijoiden käsityksiä lahjakkaiden opettamisesta. Lahjakkaiden oppilaiden opettamisen käsitettiin haastavaksi, koska haastateltavat kokivat, ettei heille ehkä ole tarpeeksi tietoa ja taitoa lahjakkaiden opettamiseen. Osa koki myös opettamisen haastavaksi sen takia, etteivät he oikein tieteeet mistä löytyisi sopivia tehtäviä lahjakkaille. Lahjakkaiden opettamiseen liittyi myös pieni pelko siitä, että jos lahjakas oppilas ylittää oman, opettajan tieto määrän, niin kuinka silloin opettaja osaisi antaa oppilaalle tarvittavia haasteita. Opiskelijoiden tietämättömyys ja epävarmuus lahjakkaiden opettamisessa voi johtua heikoista valmiuksista. Aikaisemmissa tutkimuksissa opettajat ovat kommentoineet saman suuntaisia asioista, ja tuoneet esille, etteivät he ole saaneet omissa opinnoissaan tietoa lahjakkaiden opettamisesta (Laine, ym., 2016, s. 157).

Osan haastateltavan mukaan lahjakkaiden opettaminen voisi olla helpompaa verrattuna heikompien oppilaiden opettamiseen. Tämä sillä, koska lahjakkaan ajatellaan pärjäävän vähemmällä opettamisella. Opettaminen voisi olla myös helppoa koska lahjakat oppilaat ovat motivoituneita oppimaan ja siten oppivat helposti. Aikaisemmissa tutkimuksissa opettajat ovat käsitäneet, että lahjakkaat oppilaat oppivat nopeasti ja helposti (Laine, ym., 2016, s.159). Lahjakkaiden oppilaiden opettaminen käsitetään tuovan paljon lisätyötä opettajan arkeen, sillä lahjakkaille pitäisi muun muassa pystyä luomaan tai löytämään sopivia tehtäviä, jolloin aikaa menee tuntien suunnitteluun enemmän. Opettajan aika on myös hyvin rajallinen, sillä aika menee todennäköisemmin heikompien oppilaiden opettamiseen, jolloin lahjakkaat oppilaat jäävät

syryään, oman onnensa nojalle. Laine ym. (2019) toteaa samaa tutkimuksessaan, jossa opettajat kokevat, ettei resursseja ole tarpeeksi eriyttää opetusta kaikilla oppilaille sopivaksi. (Laine ym., 2019, s. 82–83).

Haastatteluissa nousi myös esille se, että ajan myötä lahjakkaiden opettamisen tulee helpottumaan, kunhan on ensin hankkinut hieman materiaalipankkia valmiiksi. Kaikkien haastateltavien mielestä lahjakkaiden oppilaiden opettamisen käsitetään olevan tarpeellista.

5.4.3 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita oppilaita

Tutkielman kolmas tutkimuskysymys oli ” Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on heidän omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita oppilaita. Haastatteluissa tuotiin esille niin omat valmiudet opettavat kuin myös se, mistä nämä valmiudet ovat peräisin. Myös valmiuksia parantavia asioita tuotiin esille.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omista valmiuksistaan opettaa lahjakkaita oppilaita oli tutkimuksen mukaan hieman huonot. Haastatteluissa nostettiin kuitenkin esille myös se, että kokemus tuo lisää valmiutta ja varmuutta opettaa. Osa tuo esille sen, että vaikka tämänhetkiset valmiudet eivät ole niin hyviä, niin he kokevat pystyvänsä opettaa lahjakkaita oppilaita, kunhan hieman perehtyvät asiaan enemmän ja suunnittelevat tunteja tarkemmin. Kaikissa haastatteluissa kävi ilmi, etteivät opiskelijat kokeneet saavansa luokanopettaja koulutuksesta juurikaan tietoa lahjakkaiden opettamisesta. Tietoa oli hankittu itse joko työelämän tai oman kiinnostuksen kautta, ja siihen on siten nähty hieman vaivaa. Myös Laineen ym. (2016) tutkimuksessa on samalaisia viitteitä siitä, etteivät opettajat ole opiskeluissa saaneet tietoa lahjakkuudesta vaan he ovat hankkineet tiedot itse (Laine ym., 2016, s. 157). Yhdessä haastattelussa kävi myös ilmi, että lahjakkaiden opettamiseen käytettävä tieto olisi ihan vain maalaisjärkeä tai yleistä tietoutta.

Haastattelijat myös toteavat, ettei opettajankoulutuksessa pystytä kaikkea asioita opettamaan vaan osa jää pakostakin työelämään opittavaksi. Vaikka opintojen aikana ei pysty samaan kaikkea tietoa kaikista asioista, niin Rantala, Salminen & Sääntti (2010) tuovat teoksessaan esille, kuinka luokanopettajakoulutuksen aikana opiskelijan tulisi saada työelämässä tarvittavat konkreettiset taidot ja tiedot. (Rantala, Salminen & Sääntti, 2010). Myös Opetusministeriön selvitystyössä laaditun tutkimusraportin mukaan, luokanopettajakoulutuksen keskeisempänä

tavoitteena on muun muassa varmistaa se, että jokaisella tulevalla opettajalla on hyvät valmiudet opettaa erilaisia oppilaita (Opetusministeriö, 2007, s. 16).

Haastatteluissa tuodaan esille se, että lahjakkaiden opettaminen jää ja on jäänyt opinnoissa alas-päin eriyttämisen varjoon. Opiskelijoiden käsityksen mukaan opinnoissa heikompien tukeminen nähdään olevan tärkeämpi asia. Ylöspäin eriyttämisestä on vain muutamilla kursseilla mainittu, mutta haastateltavat kokivat, etteivät saaneet tähänkään kunnolla konkreettisia keinoja käytettäväksi. Lahjakkuudesta ei opiskelijoiden mukaan suoraan ole puhuttu millään kurssilla. Osa haastateltavissa toi kuitenkin esille, että esimerkiksi harjoitteluissa on pystynyt hieman saamaan vinkkejä ja neuvoja lahjakkaiden opettamiseen.

Opiskelijoilta myös kysyttiin opettajakoulutukseen lisättäviä asioita, jotka todennäköisimmin lisäisivät opiskelijoiden valmiutta opettaa lahjakkaita oppilaita. Suurin osa toi esille konkreettisten ja käytännöllisten asioiden lisäämisen opetukseen, eli vinkkejä ja neuvoja siihen, miten lahjakkaita voidaan opettaa ja tukea ja missä rajoissa. Haastateltavat myös pohtivat sitä, että ainekohtaisiin opintoihin voisi hyvin lisätä tietoa lahjakkaiden opettamisesta juuri kyseisessä oppiaineessa. Laineen ym. (2019) tutkimuksessa tuodaan esille, kuinka opettajakoulutuksessa pitäisi kiinnittää huomiota enemmän tehokkaisiin lahjakkaiden eriyttämisen keinohan, joita pystyttäisiin helposti hyödyntämään opetuksessa. Opinnoissa tulisi myös puhua enemmän lahjakkuudesta ja lahjakkaiden tunnistamisesta (Laine ym., 2019, s. 82–83.) Tässäkin tutkimuksessa haastateltavat toivat esille myös sen, että lahjakkuudesta voisi opinnoissa yleisestikin puhua enemmän. Tutkimustietoa lahjakkaiden tukemisesta ja opettamisesta sekä ihan lahjakkaiden tunnistamisesta pitäisi olla enemmän, sillä niiden avulla opiskelijat työelämäänsä siirtyessä pystyisivät tunnistamaan lahjakkaiden ja siten myös tukemaan lahjakkaita oppilaita paremmin. Haastatteluissa esitettiin myös ajatus omasta kurssista, joka käsittelee lahjakkuutta.

Laine tuo esille tutkimuksessaan (2010b), kuinka luokanopettaja on yksi tärkeimmistä lahjakkaiden oppilaan tukemisen mahdollistajista, jolloin hänellä tulisi olla halussaan tietoa lahjakkaiden opettamisesta. Luokanopettajakoulutuksella on suuri vaikutus siihen, miten hyvät valmiudet opettaja saa lahjakkaiden oppilaisen tukemiseen (Laine, 2010b). Yhdessä haastattelussa nousi esille myös oppimateriaali kustantajien tärkeä rooli lahjakkaiden tukemisessa. Tällä hetkellä opettajat voivat joutua tuottamaan itse suuren määrän eriyttävää oppimateriaalia lahjakkaille, vaikka yhtä hyvin kirja kustantajat voisivat tätä valmiiksi myös tehdä.

Haastattelussa kävi myös ilmi, että suurin osa koki tarvitsevansa lisäkoulutusta aiheesta. Tätä lisätietoa ja lisäkoulutusta lähdetäisiin etsimään joko internetistä tai kirjastosta. Myös

oppimateriaalien kustantajia ajateltiin pystyvän hyödyntämään lisätiedon hankkimisessa. Vanhemmat opettajakollegat käsitettiin myös tärkeäksi tiedon lähteeksi. Lisäkoulutusta taas ajateltiin pystyvän saada joko työpaikalta esimiehen kautta tai yliopistojen kautta. Lisäkoulutuksen löytämiseen käsitettiin kuiteinkin olevan haastavaa ja siihen koettiin tarvitsevan tukea. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa opettajat kokevat haluavansa lisää tietoa lahjakkuudesta ja lahjakaiden tukemisesta (Laine, ym., 2016, s. 157).

7. Pohdinta

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakkuudesta, lahjakkaista oppilaista, lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta sekä heidän omista valmiuksista opettaa lahjakkaita oppilaita. Tutkimuksen teoriaosuudessa on nostettu esille tutkimuksen kannalta keskeisimmät lahjakkuusteorioiden sekä lahjakkaiden opettamisen tyypillisimmät muodot sekä siihen liittyvät asiat. Empiirisenä aineistona tutkimuksessa toimi seitsemän luokanopettajaopiskelijan antamat haastattelut. Haastatteluiden avulla pyrittiin saamaan vastauksia tutkimuksen kolmeen tutkimuskysymykseen: mitä luokanopettajaopiskelijat käsittävät lahjakkuudella, millaisia käsityksiä heillä on lahjakkaiden opettamisesta sekä omista valmiuksista opettaa lahjakkaita oppilaita.

Tutkimuksen tuloksissa esiin nousivat luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lahjakkuuden olevan jollainlailla synnynnäistä sekä lahjakkaille oppilaille tyypillisenä piirteenä pidettiin nopeus tehtävien teossa ja keskitason ylittävän kyvyn lisäksi myös häiriökäytös. Lahjakkaiden oppilaiden opettamisen keinoina luokanopettajaopiskelijat nostivat esille haastavampien tehtävien antaminen sekä oman tasoisten tehtävien tärkeys. Opiskelijat käsittävät lahjakkaiden opettamisen haasteelliseksi useammasta eri syystä. Yhtenä tärkeänä tekijänä oli tiedon puute sekä työmäärän lisääntyminen. Opiskelijat kokivat, ettei heillä ole tarpeeksi tietoa siitä, miten lahjakkaita voitaisiin opettaa muuten kuin antamalla heille vain haastavampia tehtäviä. Lahjakkaiden oppilaiden opettaminen myös käsitettiin tuovan myös lisätoivia opettajalle, juuri sen takia että heille pitäisi löytää tai luoda sopivia materiaaleja.

Opiskelijat käsittivät omat valmiutensa huonoiksi, jos mietittiin mitä luokanopettajakoulutuksesta oli tietoa saatu lahjakkaiden opettamisesta. Vaikka valmiudet eivät käsitetty olevan kaikista parhaat, niin silti monet haastateltavista kokivat pystyvänsä opettaa lahjakkaita oppilaita. Opiskelijat eivät omien käsityksensä mukaan olleet juurikaan saaneet tietoa lahjakkaiden opettamisesta luokanopettajakoulutuksesta. He ehdottaisivat koulutukseen lisättävän lisää konkreettisia vinkkejä lahjakkaiden opettamiseen. Tutkimus osoittaa sen, että opiskelijoilla on himpun verran tietoa lahjakkuudesta ja lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta ja tämä tietokin on todennäköisemmin peräisin omasta kokemuksesta tai mielenkiinnosta, kuin koulutuksesta.

Tutkimuksen toteuttaminen tapahtui COVID-19 aikaan, joka vaikutti muun muassa aineiston hankintaan tapaan. Aineisto päädyttiin hankkimaan haastatteluilla, joka tapahtui etänä, joko puhelimitse tai Zoom-palvelua hyödyntäen. Aineistonkeruun ajankohta oli toukokuu 2021, jolloin

monet maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat ovat jo kesätöissä tai valmistuneet. Tämän takia haastattelihoita oli varsin vähän, vain seitsemän kappaletta. Tämä aineiston pienuus voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen heikentävällä tavalla. Aineiston pienuus vaikuttaa myös siihen, ettei tutkimuksen tuloksista voida tehdä mitään yleistäviä johtopäätöksiä. Tulokset kuitenkin antavat osviittaa siihen, mitä luokanopettajaopiskelijat mahdollisesti tietävät asiasta. Tämä tutkimus on myös hyvä pohja tuleville tutkimuksille.

Tutkielman kirjoittamisprosessi oli pitkä ja uuvuttava, mutta myös opettava taival. Tutkielma aloitettiin tekemään jo syksyllä 2020, jolloin aloitettiin kirjoittamaan teoriaa. Keväällä 2021 päästiin aineiston hankintaan, jonka jälkeen kesällä aineistoa alettiin analysoida. Aineiston analyysi ja tulosten kirjaamiseen aikaa meni varsin paljon, noin 6kk. Gradun kirjoittamisen lisäksi kävin koko päivätyössä, joten tutkimustyöhän aikaa ja voimaa oli vain viikonloppuisin, jonka takia kirjoittamistyö oli varsin katkonnaista. Tämän takia tutkielman tekemisessä tuli useampia harha askeleita, joita joutui jälkeen päin korjailemaan, kuten tuloksissa ja tulosten kirjoittamisessa auki, niin että niistä tuli luettavia ja ymmärrettäviä.

Vaikka tutkielman kirjoittamisessa olikin haasteita ja tutkielman aineisto onkin pieni, niin silti mielestäni tutkimuksen toteuttaminen muutoin onnistui hyvin. Lahjakkuus aihe on hyvin laaja, mutta mielestäni sain rajattua aiheen tärkeimpiin asioihin. Teoria osiossa olen mielestäni tuonut hyvin esille oleellimmat asiat lahjakkuusteorioista ja lahjakkaiden opettamisen keinoista. Osioissa olisin voinut toki vielä enemmän tuoda esille aikaisempien suomalaisten tutkijoiden tutkimuksia aiheesta, mutta suurin osa tutkimuksista oli englanniksi, joka haastoi omaa kielitaitoani. Näin jällenpäin mietittyä yhden asian olisin ehkä voinut rajata pois tutkimuksesta. Tämä oli haastatteluissa ja analyysissa sekä tuloksissa esiintyvä lisäkoulutuksen tarve -osio. Tämä sillä, koska tätä asiaa hyvin vähän sivutaan teoria osiossa, eikä se tämän tutkielman kannalta ole niin oleellinen asia. Jatkotutkimuksissa lisäkoulutuksen tarvetta voisi tutkia enemmän.

Aihe on ajankohtainen, sillä yhä useammassa luokassa on jollaintavalla lahjakkaita oppilaita. Luokanopettajakoulutus tulisi antaa opiskelijalla valmiudet opettaa kaikkia oppilaita, mutta jos koulutuksessa ei käsitellä ollenkaan lahjakkuutta, miten tulevat opettajat pystyvät opettamaan lahjakkaita. Vaikka nykypäivänä pääpaino oppilaiden tukemisessa on heikompien puolella, niin yhtä lailla lahjakkaat ja taitavat tulisivat saada tukea. Luokanopettajakoulutuksessa tulisi käsitellä enemmän lahjakkuutta, esimerkiksi ainekohtaisissa opinnoissa, sillä juuri näitä konkreettista vinkkejä opiskelijat kaipaavat eniten. Aihetta olisi hyvä tutkia enemmän luokanopettajakoulutuksen kontekstissa tai kohde ryhmänä voisivat olla luokanopettajaopiskelijat, sillä

tutkimuksia oppilaiden lahjakkuudesta tai lahjakkaiden tukemisen keinoista on pääsääntöisesti tutkittu luokanopettajien näkökulmasta, muun muassa Sonja Laine ja Kirsi Tirri ovat tutkineet lahjakkaita oppilaita ja luokanopettajien käsityksiä lahjakkaista. Tämän tutkielman näkökulma aiheeseen on siten vähemmän tutkittu, mutta silti hyvin antoisa.

Jatkotutkimuksia aiheesta tarvittaisiin, sillä tämä tutkimus on vain pieni pintaraapaisu aiheesta sen aineiston pienuuden takia. Tulevat tutkimukset voisivat hyvin käsitellä samaa asiaa samasta näkökulmasta, sillä tällöin saataisiin vertailukelpoisia ja monipuolisempia tuloksia. Aihetta voitaisiin myös tutkia luokanopettajakoulutuksen näkökulmasta, sillä koulutuksella on suuri vaikutus siihen, millaiset valmiudet tulevilla opettajilla on opettaa lahjakkaita. Tutkimukset voisivat etsiä vastauksia esimerkiksi kysymyksiin: Millaisia valmiuksia eri yliopistojen luokanopettajakoulutukset antavat opiskelijoille? Toisaalta taas aihetta voitaisiin myös tutkia luokanopettajien näkökulmasta siten, että pyrittäisiin selvittämään mistä kokeneet opettajat ovat saaneet tietonsa lahjakkaiden opettamisesta?

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020) Mitä laadullinen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa: A. Puusa, P. Juuti, & I. Aaltio (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (e-kirja) Gaudeamus.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s. 113-160), Helsinki: Kirjayhtymä,
- Carter, P., Conchie, B., Dickinson, C., Distin, K., Divecha, S., Gomme, S., Hambourg, M., Mackay, M., Sanders, B. & Shaw, C. (2006.) Gifted Children and their Families. Teoksessa K. Distin. (toim.), *A Gifted Children – Guide for Parents and Professionals*. (s. 21-156), Lontoo: Jessica Kingsley Publishers Ltd. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1281121>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Freeman, J. (1985). *Lahjakas lapsi*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/PrimoRecord/pci.ericEJ905339>
- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 5-19. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/profile/Francoys_Gagne/publication/285946236_The_DMGT_Changes_Within_Beneath_and_Beyond/links/573ef36808aea45ee844eeeb.pdf
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: a best practices model. *Asia Pasific Education Review*, 16(2), 281-295. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9366-9>
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years. *American Educational Research Association, Chicago, Illinois*, 21, 1-15. Haettu osoitteesta https://talent.army.mil/wp-content/uploads/pdf_uploads/course-material/Multiple-Intelligences-After-Twenty-Years-Conference-Paper.pdf
- Gardner, H. & Moran, S. (2006). The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse. *Educational psychologist*, 41(4), 227-232. Haettu osoitteesta https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_2

- Gröhn, T. (1992). Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.), *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa* (s. 1–29). Helsinki: Yliopistopaino.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient: Classroom Teachers Have the Time, the Skill, and the Will to Differentiate Adequately. *The Gifted child quarterly*, 53(4), 251-253. <https://doi.org/10.1177/0016986209346927>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uud. p.). Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa
- Holopainen, E. & Laakso, K. (1982). Lahjakkaiden opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) *Eri-laiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen*. (s. 154–177). Jyväskylä: Gummerus.
- Hotulainen, R. (2004). Oppilaiden erityisten vahvuuksien huomioonottamisesta. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja – keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. (77-92). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Hotulainen, R. (2003). *Does the cream always rise to the top?: Correlations between pre-school academic giftedness and perceptions of self, academic performance and career goals, after nine years of Finnish comprehensive schooling*". Joensuun yliopisto, Haettu osoitteesta https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8647/urn_isbn_952-458-416-6.pdf
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. (2003). Yksilöllistäminen opetuksen tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.), *HOJKS II: Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. (s. 143–153). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen*

- teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (s. 73–87.) (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Kuusela, J. & Hautamäki, J. (2002). Lahjakkaiden opetus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa.* (s. 320–329). Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. Juva: WS Bookwell.
- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, S. (2010a). *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen.* Opetushallitus. Haettu osoitteesta http://www.edukustannus.fi/site/assets/files/1/lahjakkuuden_ja_erytyisvahvuuksien_tuke-minen.pdf
- Laine, S. (2010b). The Finnish public discussion of giftedness and gifted children. *High ability studies*, 21(1), 63-76. https://oula.finna.fi/PrimoRecord/pci.cdi_informaworld_taylorfrancis_310_1080_13598139_2010_488092
- Laine, S., Kuusisto, E. & Tirri, K. (2016). Finnish Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39 (2), 151-167. Haettu osoitteesta: <https://search.proquest.com/docview/1791896431/fulltextPDF/D6917DBE111C4041PQ/1?accountid=13031>
- Laine, S., Hotulainen, R. & Tirri, K. (2019). Finnish Elementary School Teachers' Attitudes Toward Gifted Education. *Roeper review*, 41(2), 76-87. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/PrimoRecord/pci.cdi_proquest_journals_2221288295
- 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>
- Lehtonen, H. (1994). *Lahjakas oppilas koulussa.* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Metsämuuronen, J. (2011a). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja. e-kirja* (s. 84–152). Helsinki: Methelp
- Metsämuuronen, J. (2011b). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (4. korjattu laitos.). International Methelp.
- Mäkelä, S. (2009). *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen.* Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.edu.fi/download/181728_1a_lahjakkuuden_ja_erytyisvahvuuksien_tun-nistaminen.pdf
- Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C. & Dixon, F. A. (2007). Fourth-Grade Teachers' Perceptions of Giftedness: Implications for Identifying and Serving Diverse Gifted Students. *Journal for the education of the gifted*, 30(4), 479-499. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-503>

- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Opetusministeriö. (2007). *Opettajankoulutus 2020*. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-432-0>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Partanen, S. (2019). *Lahjakkaiden oppilaiden tukemisen mahdollisuudet monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa*. Kandidaatin työ. Oulun yliopisto.
- Pyörälä, E. (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. (s. 11–26.). Kuluttajatutkimuskeskus.
- Peterson, J. S. (2018). Characteristics and Concerns of Gifted Students. Teoksessa S. M. Wood & J.S. Peterson (toim.), *Counseling Gifted Students – A Guide For School Counselors*. (s. 31–46). LLC: Springer Publishing Company. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1658955>
- Perusopetuslaki (628/1998). Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti, & I. Aaltio (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (e-kirja) Gaudeamus.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa: A. Puusa, P. Juuti, & I. Aaltio (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (e-kirja) Gaudeamus.
- Rantala, J., Salminen, J. & Säntti, J. (2010). Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastumine opettajaksi opiskelevien praktiisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. (s. 27-50) Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Renzulli, J. S. (2016). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *International Journal for Talent Development and Creativity* 4(1) and 4(2). 141-154. Haettu osoitteesta <http://icieworld.net/newicie/images/ijtdcpdf/IJTDC-412-December-2016-Web.pdf#page=141>
- Siegle, D. (2005). Six Uses of the Internet to Develop Students' Gifts and Talents. *Gifted child today magazine*, 28(2), 30-37. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.4219/gct-2005-167>

- Silverman, L.K. (2013). *Giftedness 101*. New York, NY: Springer Pub. Co. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917640030906252
- Suomen perustuslaki (731/1999). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P16>
- Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-66.
- Tirri, K. (2008). Who should teach gifted students? *Revista española de pedagogía*, 66(240), 315-324. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/PrimoRecord/pci.cdi_dialnet_primary_oai_dialnet_unirioja_es_ART0000737193
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland Serves Gifted And Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84-96. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1177/0162353212468066>
- Tirri, K. A., Tallent-Runnels, M. K., Adams, A. M., Yuen, M. & Lau, P. S. Y. (2002). Cross-Cultural Predictors of Teachers' Attitudes toward Gifted Education: Finland, Hong Kong, and the United States. *Journal for the education of the gifted*, 26(2), 112-131. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/PrimoRecord/pci.cdi_proquest_journals_1885384724
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja
- Uljens, M. (1991). Phenomenography – A Qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja: Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990: esitelmää* (s. 80–107). Oulun yliopisto.
- Uusikylä, K. (1998). Apua! Lapsihan on älykäs! Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.) *Älykkyys – valoja ja varjoja* (s. 66–81). Jyväskylä: Atena, WSOY
- Uusikylä, K. (2000). *Lahjakkaiden kasvatus*. ([Uud. laitos].): WSOY.
- Uusikylä, K. (2012). *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. (2020). *Lahjakkuus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väljjarvi, J. (1998). Lahjakkuus – koulun voimavara vai ratkaisematon ongelma? Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.), *Älykkyys – valoja ja varjoja*. (s. 90–106). Jyväskylä: Atena, WSOY
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Dixson, D. D. (2019). Gifted Students. *Annual review of psychology*, 70(1), 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>

Wood, S., Portman, T. A. A., Cigrand, D. L. & Colangelo, N. (2010). School Counselors' Perceptions and Experience With Acceleration as a Program Option for Gifted and Talented Students. *The Gifted child quarterly*, 54(3), 168-178. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/PrimoRecord/pci.cdi_proquest_journals_608818275

Liite 1

Esittele itsesi, haastattelun aihe/tavoite, kerro myös luottamuksellisuudesta.

Aloita nauhoitus

Suostutko nauhoitukseen?

Taustatiedot

Ikä?

Monesko vuosi opiskelua menossa? /Milloin valmistunut?

Onko suorittanut okt,kkt, ja mkt- harjoittelun?

Paljon on työkokemusta?

Sivuaineet?

Lahjakkuus ja lahjakas oppilas

1. a) Mitä on lahjakkuus?

b) Miten tunnistaisit lahjakkaan oppilaan?

2. Miten lahjakkuus näkyy sen eri osa-alueilla?

Lahjakkaiden opettaminen

3. Miten tukisit lahjakasta oppilasta opetuksessasi? (mm pedagogiset keinot, eri lahjakkuudet)

Tiedätkö jotain lahjakkaiden tukemisen muotoja?

4. Millaisia käsityksiä sinulla on lahjakkaiden opettamisesta? Helppoa? Haastavaa? Onko tukeminen tarpeellista vai tarpeetonta?

Valmiudet opettaa

5. a) Millaiset ovat valmiutesi opettaa lahjakkaita oppilaita? Oletko saanut tietoa lahjakkaiden opettamisesta luokanopettajakoulutuksessa? Jo olet, millaista? Jos et ole, koetko tarpeelliseksi

b) Mitä oleellista pitäisi mielestäsi OKL:ssa olla lahjakkaiden opetukseen liittyen?

6. Koetko tarvitsevasti vielä lisä-/täydennyskoulutusta lahjakkaiden opettamisesta? (Mistä hakisit lisätietoa?)

Liite 2

Haastattelun saatekirje

Hyvä luokanopettajaopiskelija,

olen 5.vuoden luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta ja teen pro gradu- tutkielmaa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä lahjakkaiden opettamisesta sekä omista valmiuksista opettaa lahjakkaita oppilaita.

Etsin siis luokanopettajaopiskelijoita tai vasta valmistuneita luokanopettajaopiskelijoita, jotka ovat suorittaneet luokanopettajakoulutuksen OKT, KKT ja MKT- harjoittelut. Tutkimuksen aineisto kerätään haastattelulla, joko zoomin tai puhelimen välityksellä. Haastattelu tullaan nauhoittamaan. Kestoltaan haastattelu on noin 20 min. Kysymysten aiheet ovat: lahjakkuus ja lahjakas oppilas, lahjakkaiden opettaminen sekä valmiudet opettaa. Jokaisesta aiheesta on muutama kysymys.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimustietoja ja vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja anonymisti. Haastatteluja tullaan käyttämään vain tässä pro gradu tutkielmassa, ja työn valmistuttua haastattelut hävitetään asian mukaisesti.

Terveisin,

Satu Partanen

satu.partanen@student oulu.fi