



Turunen Jukka

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden määritelmiä lahjakkuudelle – määritelmien yhteydet erilaisiin lahjakkuusteorioihin ja -malleihin sekä luokanopettajakoulutuksen rooli määritelmien muodostumisessa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden määritelmiä lahjakkuudelle – määritelmien yhteydet erilaisiin lahjakkuusteorioihin ja -malleihin sekä luokanopettajakoulutuksen rooli määritelmien muodostumisessa (Jukka Turunen)

Pro gradu -tutkielmaa, 90 sivua, 5 liitesivua

Toukokuu 2022

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden määritelmiä lahjakkuudelle. Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan vastaajien antamien lahjakkuuden määritelmien yhteyttä tutkielmassa esiteltyihin lahjakkuusteorioihin ja -malleihin sekä tarkastellaan sitä, millainen rooli vastaajien käymällä luokanopettajakoulutuksella on ollut heidän antamiensa määritelmien muodostumisessa. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus ja lähestymistavaltaan fenomenografinen.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin sähköisellä kyselylomakkeella, jota jaettiin Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutusta ja siihen liittyviä asioita koskevalla sähköpostilistalla. Vastaajiksi tutkimukseen kertyi yhteensä 17 maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa, joista jokainen opiskelee Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Sähköisellä kyselylomakkeella kartoitettiin vastaajien määritelmiä lahjakkuudelle, määritelmien taustalla mahdollisesti vaikuttavia lahjakkuusteorioita ja -malleja sekä sitä, millä tavalla lahjakkuuden aihepiiriä on käsitelty luokanopettajakoulutuksessa, ja kuinka koulutuksen sisällöt ovat vaikuttaneet lahjakkuudelle annettujen määritelmien muodostumiseen. Saatuja vastauksia analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksessa havaittiin, että vastaajien määritelmät lahjakkuudelle ovat hyvin monipuolisia ja sisältävät runsaasti yhtäläisyyksiä toisiinsa nähden. Lahjakkuutta määritellään hyvin käytännönläheisesti esimerkiksi erilaisten taitojen ja kykyjen sekä tekemisen ja oppimisen helppouden kautta. Lisäksi vastaajat näkivät ympäristötekijöiden, perintötekijöiden, sekä sisäisten tekijöiden vaikuttavan lahjakkuuteen. Tarkasteltaessa määritelmien yhteyksiä erilaisiin tutkimuksessa esiteltyihin lahjakkuusteorioihin ja -malleihin, korostui esitellyistä malleista etenkin Gagnén DMGT-malli (2004), vaikka vastaajat eivät kyenneetkään itse nimeämään määritelmiensä taustalla vaikuttavia teoreettisia malleja tai näkemyksiä. Luokanopettajakoulutuksen ei myöskään nähty käsittelevän lahjakkuuden aihepiiriä juurikaan, ja noin puolet vastaajista koki, että heidän määritelmänsä lahjakkuudelle eivät olleet muuttuneet koulutuksen aikana.

Tässä tutkielmassa ilmenneet lahjakkuuden määritelmät sisältävät samanlaisia piirteitä kuin tutkimuksissa, joissa on kartoitettu suomalaisten opettajien määritelmiä lahjakkuudelle. Lisäksi tutkimuksessa todettiin, että lahjakkuuden aihepiiriä ei käsitellä juurikaan vastaajien käymässä luokanopettajakoulutuksessa. Samankaltaisia viitteitä aihepiirin vähäisestä käsittelystä on esitetty myös muissa lahjakkuuden aihepiiriä Suomessa tarkastelevissa tutkimuksissa.

Avainsanat: lahjakkuus, lahjakkuusteoria, luokanopettajakoulutus, maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija

Sisältö

1. Johdanto	5
2 Suomalainen opettajankoulutus	7
2.1 Suomalaisen opettajankoulutuksen nykytilanne	8
2.2 Luokanopettajakoulutus Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.....	10
2.3 Yhteenvetoa luokanopettajakoulutuksen nykytilasta	12
3 Käsitteitä lahjakkuudesta.....	14
3.1 Erilaisia lahjakkuusteorioita ja -malleja	15
3.1.1 Gardnerin moniälykkysteoria.....	15
3.1.2 Gagnén DMGT-lahjakkuusmalli.....	16
3.1.3 Renzullin kolmen ympyrän malli.....	18
3.1.4 Sternbergin triarkkinen teoria	19
3.1.5 Sternbergin ja Zhangin viisikulmainen implisiittinen teoria	21
3.1.6 Van Tassel-Baskan toimialuekohtainen käsitys lahjakkuudesta.....	22
3.2 Yhteenvetoa erilaisista lahjakkuusteorioista ja -malleista.....	23
4 Lahjakkuus suomalaisessa koulujärjestelmässä	25
4.1 Lahjakkuuden tunnistaminen ja aihepiirin huomiointi suomalaisessa koulujärjestelmässä.....	26
4.2 Suomalaisten opettajien käsityksiä lahjakkuudesta	28
4.3 Lahjakkuuden käsite Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksessa	30
4.4 Yhteenvetoa lahjakkuudesta suomalaisessa koulujärjestelmässä.....	32
5 Tutkimuksen metodologia ja toteutus	34
5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	34
5.2 Metodologiset lähtökohdat	35
5.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus	36
5.2.2 Fenomenografia.....	37
5.3 Aineistonkeruu ja aineiston analysoinnin vaiheet	39
5.3.1 Sähköinen kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä	42
5.3.2 Aineiston analysointi.....	44
5.3.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi analyysimenetelmänä.....	44
5.3.4 Aineiston analysoinnin vaiheet.....	45
6 Tutkimustulokset.....	55
6.1 Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden määritelmiä lahjakkuudelle.....	55
6.2 Lahjakkuusteoriat ja -mallit lahjakkuuden määritelmien takana.....	60
6.3 Luokanopettajakoulutuksen rooli lahjakkuuden määritelmien muodostumisessa.....	65
6.4 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset.....	68
7 Pohdinta.....	74

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	78
7.2 Tulosten hyödynnettävyys ja ideoita jatkotutkimukseen.....	80
Lähteet.....	82
Liitteet.....	91
Liite 1.....	91
Liite 2.....	95

1. Johdanto

Suomalainen perusopetus nojaa hyvin vahvaan opetuksen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen (Opetushallitus, 2014a, s. 19). Yleisopetuksen työtapoja valitessa tulisi ottaa huomioon kaikkien luokassa olevien oppilaiden väliset erot yksilöllisellä ja kehityksellisellä tasolla (OPH, 2014a, s. 30). Opetuksen inklusioperiaatteesta säädettiin vuonna 2010 perusopetuslain muuttamisen yhteydessä, ja se tuli voimaan vuoden 2011 alusta. Lain muutoksen yhteydessä säädettiin toimintamalli kolmiportaisen tuen käyttöönottamisesta yleisopetuksessa (Perusopetuslaki, 642/2010). Kolmiportaisen tuen käyttöönotolla oli tarkoituksena taata se, että jokainen oppilas voisi opiskella samassa luokkaryhmässä, erilaisia joustavia opetusratkaisuja hyödyntäen (Oja, 2012, s. 46). Lahjakkuuden tukemisen katsotaan sisältyvän kolmiportaisessa tuessa yleisen tuen tasolle. (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 236.) Nähdäkseni etenkin nykymuotoisessa inklusiivisessa perusopetuksessa voikin muodostua se, mistä löydetään aikaa ja resursseja lahjakkuuden tunnistamiselle ja tukemiselle perusopetuksen piirissä.

Viimeisimmät PISA-tulokset ovat osoittaneet, että suomalaisten oppilaiden koetulokset ovat olleet laskusuunnassa. Lasku on ollut jopa radikaalia myös parhaimpien koetulosten määrässä, etenkin luonnontieteiden ja matematiikan osalta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö., 2019a.) Suomalaisessa perusopetuksessa lahjakkuuden tunnistamisen ja tukemisen nähdään olevan tällä hetkellä liian paljon yksittäisten opettajien varassa (Laine, 2016), eikä opettajankoulutuksen nähdä tarkastelevan lahjakkuuden aihepiiriä riittävästi (Laine & Tirri, 2016; Tirri & Uusikylä, 1994), jotta opettajilla olisi valmistuessaan riittävästi kykyjä tunnistaa ja tukea lahjakkuutta. Etenkin viimeaikaisten PISA-tulosten myötä onkin herännyt huoli siitä, tulisiko jo suomalaista opettajankoulutusta muuttaa, jotta kouluissa kyettäisiin paremmin tunnistamaan ja tukemaan erilaisia lahjakkuuksia (Tirri, 2017; Tirri & Laine, 2017).

Suomalaisten työelämässä olevien opettajien näkemykset lahjakkuudesta vaihtelevat sen suhteen, nähdäänkö lahjakkuus esimerkiksi pysyvänä kykynä tai sellaisena, jota on mahdollista kehittää ja kasvattaa (Laine, Kuusisto & Tirri, 2016), erilaisia vaihtelevia lahjakkuusteorioita mukaillen. Tirrin (2017) mukaan lahjakkuuskasvatukselle tulisikin antaa selkeämmät raamit jo opettajankoulutuksesta lähtien. Merkittävimpana teoriapohjana tälle toimivalle lahjakkuuskasvatukselle Tirri (2017) näkee Sternbergin lahjakkuusmallin tarjoaman kognitiivisen näkökulman. Suomalaisten työelämässä olevien opettajien näkemyksissä onkin havaittu vahvoja viitteitä Sternbergin kognitiivisesta lahjakkuusmallista sekä Sternbergin ja

Zhangin viisikulmiosta, muiden lahjakkuusteorioiden (esim. Gardner, 1993 & Gagné, 2004) ohella. (Laine ym. 2016).

Tällä hetkellä suomalainen luokanopettajakoulutus ei tarjoa riittävästi opetusta tai teoriapohjaa lahjakkuuskasvatuksen aihepiirille (Laine & Tirri, 2016; Tirri & Uusikylä, 1994). Tätä havaintoa tukevat myös omat kokemukseni luokanopettajaopinnoistani Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Oikeanlaisen lahjakkuuskasvatuksen järjestäminen vaatii nähdäkseni riittävää taustatietoa aiheesta ja etenkin kykyä tunnistaa ja määritellä lahjakkuutta, sillä juuri se toimii pohjana tukikeinoille ja sille, kuinka lahjakkuutta huomioidaan opetuksen järjestämisessä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, millaisia määritelmiä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat antavat lahjakkuudelle, ovatko nuo määritelmät liitettävissä joihinkin tiettyihin lahjakkuusteorioihin ja -malleihin, ja millainen rooliluokanopettajakoulutuksella on ollut lahjakkuuden määritelmien muodostumisessa. Suomalaisen opettajankoulutuksen nähdään olevan kriittisessä roolissa siinä, millä tavalla lahjakkuuskasvatusta järjestetään perusopetuksessa (Tirri, 2017; Tirri & Laine, 2017), joten on nähdäkseni tarpeellista selvittää luokanopettajaopiskelijoiden määritelmiä lahjakkuudelle, jotta koulutus pyrkisi vastaamaan paremmin lahjakkuuden aihepiirin käsittelyyn. Määritelmiä lahjakkuudelle on tutkittu etenkin suomalaisten opettajien näkökulmasta (Laine ym., 2016), mutta opiskelijoiden antamien määritelmien tutkiminen on jäänyt vähäisemmälle. Onkin myös mielenkiintoista tarkastella, ovatko määritelmät ja niistä johdettavat teoriat linjassa suomalaisten opettajien määritelmien kanssa.

Tämä pro gradu -tutkimus etenee siten, että luvuissa 2–4 käsitellään tutkimuksen kannalta merkittäviä käsitteitä, eli suomalaista opettajankoulutusta, lahjakkuutta sekä lahjakkuuden käsitettä suomalaisessa perusopetuksessa. Käsitteiden tarkastelun jälkeen tarkastellaan tutkimuksen metodologiaa ja toteutusta, joiden jälkeen tarkastellaan tutkimustuloksia. Lopuksi tarkastellaan tutkimuksesta mahdollisesti nousevia johtopäätöksiä ja pohditaan tutkimustuloksista heränneitä ajatuksia, tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä seikkoja ja tarkastellaan ideoita jatkotutkimuksia varten. Tarkastelin lahjakkuuskasvatusta inklusiivisessa perusopetuksessa kandidaatintutkielmassani (Turunen, 2020), jonka pohjalta päädyin jatkamaan lahjakkuuden aihepiirin tarkastelua myös tässä pro gradu -tutkimuksessa. Tulen hyödyntämään kyseistä tutkielmaa ja sen tarjoamaa taustatietoa lahjakkuudesta soveltuvin osin myös tässä tutkimuksessa etenkin päälukujen 3 ja 4 osalta.

2 Suomalainen opettajankoulutus

Suomi tunnetaan maailmalla laajalti koulutuksen mallimaana. Eräänä keskeisenä toistuvana selittäjänä Suomen menestykselle koulutuksen osalta pidetään suomalaisen opettajankoulutuksen korkeaa tasoa ja opettajien nauttimaa arvostusta. (Paakkola & Varmola, 2017, s. 8.) Suomalaisella opettajankoulutuksella on siis keskeinen rooli suomalaisessa koulujärjestelmässä ja siihen kohdistuukin paljon odotuksia. Opettajankoulutuksen odotetaan tuottavan vuodesta toiseen osaavia, innostuneita ja opetuksen ja koulutuksen kehittämistyöhön kykeneviä opettajia. Koulutettujen opettajien tulisi lisäksi kyetä mukautumaan uudenlaisiin osaamisvaatimuksiin sekä alati muuttuvaan perusopetuksen tietoperustaan ja käytänteisiin sekä kehittyviin oppimisympäristöihin. (Opetushallitus, 2014b). Opettajankoulutus ja perusopetuksen kehittäminen ovat hyvin vahvasti sidoksissa toisiinsa (Opetushallitus, 2014b) ja näin ollen opettajankoulutuksella on merkittävä rooli myös siinä, kuinka lahjakkuuden aihepiiriä huomioidaan perusopetuksessa (Tirri, 2017; Tirri & Laine, 2017).

Osittain laman jälkeisten vuosien tulosvastuullisuuden vuoksi, joka kohdistui myös oppilaitoksiin peruskoulusta yliopistoihin, opettajille ja opettajankoulutusyksiköille ryhdyttiin asettamaan uudenlaisia rooleja ja odotuksia. Näitä olivat esimerkiksi tutkimusnäkökulma, opetussuunnitelmatyö sekä uudenlaisen opettajan tietoperustan painottaminen, jossa vaikuttavana tekijänä toimisi niin kutsuttu uusi oppimiskäsitys. (Rinne, 2017, s. 42.) Uudella oppimiskäsityksellä tarkoitetaan kognitiiviseen psykologiaan pohjautuvaa konstruktivistista (Johnson, 2006) oppimiskäsitystä, joka sulautui Rinteen (2017) mukaan sellaiseen oppilaiden käsittelyn ja arvioinnin yksilöllisyyden kulttuuriin, jolle suomalaista kansanopettajaihannetta oli rakennettu jo 1960-luvulta lähtien (Simola, 1995).

Tänä päivänä opettajankoulutusohjelmien sisältö voidaan jakaa karkeasti kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat sisältö, pedagogiikka ja käytäntö. Näiden kolmen sisältöalueen rajat ovat häilyviä ja esiintyvät opettajankoulutuksessa toisiinsa sidottuina. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa puhutaan usein näistä kolmesta sisältöalueesta opinnoissa aineenhallintana, yleisdidaktiikkana sekä ainedidaktiikkana. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, s. 36.) Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan lyhyesti suomalaista opettajankoulutusta ja tarkastellaan luokanopettajakoulutuksen nykytilannetta Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa, jossa kaikki tutkimuksen vastaajat opiskelevat.

2.1 Suomalaisen opettajankoulutuksen nykytilanne

Vielä tänäkin päivänä suomalaisen opettajankoulutuksen akateemisuutta ja aitoa asemaa yliopistomaailmassa voidaan pitää erityispiirteinä, tehdessä vertailua muiden maiden opettajankoulutuksiin. (Jyrhämä ym., 2016, s. 40.) Muissa Euroopan maissa luokanopettajat työskentelevät yleensä kandidaattitasoisen tutkinnon pohjalta. Suomalainen opettajankoulutus on saanut osakseen runsaasti huomiota kansainvälisissä arvioinneissa ja sitä pidetään korkeatasoisena. Opettajien korkean koulutusasteen lisäksi itse koulutuksen säätely on väljää muihin maihin verrattuna. Eräänä selkeimpänä esimerkkinä säätelyn väljyydestä on se, että valmistuneiden opettajien perehdyttämistä työn arkeen ei ohjata kansallisesti. (OPH, 2014b.)

Valtioneuvoston asetuksessa (794/2004) yliopistollisista tutkinnoista määritellään yleisiksi opettajankoulutuksen tavoitteiksi antaa opiskelijoille valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana. (Valtioneuvosto, 2007a.) Kasvatustieteellisen koulutuksen tavoitteena on se, että tulevat opettajat sisäistävät tutkimuksellisen otteen ammattinsa harjoittamiseen ja heillä on valmiutta olla käynnistämässä ja toteuttamassa toimintatutkimustyyppisiä hankkeita. Myös opettajankoulutuksen sisältyvien harjoittelujen roolina nähdään toimia tukena sille, että opiskelijasta kasvaa työtään tutkiva ja kehittävä asiantuntija. (OPH, 2014b.) Opettajankoulutuksen tavoitteena onkin, että koulutuksen aikana opiskelijat sisäistäisivät tutkivan työotteen, jolloin tulevat opettajat olisivat perehtyneitä tutkimustietoon (Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H, 2010), jota he kykenisivät näin myös hyödyntämään opetustaan ja työtään suunnitellessa.

Opettajankoulutuksen eräänlaisena kivijalkana on pidetty kansainvälisesti sitä, että koulutuksen aikana opitun teoreettisen tiedon hallinta johtaa opettajan taitoon ja osaamiseen myös luokkahuoneessa oppilaiden kanssa. (Pantic & Wubbels, 2010.) Tämä näkyy vahvasti myös suomalaisessa akateemisessa opettajankoulutuksessa (Husu & Toom, 2017, s. 337), jossa käytännön harjoittelulla voidaan nähdä olevan merkittävä rooli ammattiin valmistamisen kannalta myös lainsäädännön osalta (OPH, 2014b). Suomalaisessa opettajankoulutuksessa opiskelu koostuu erilaisista yliopistotason kursseista. Kansainvälisten tutkimusten mukaan opettajankoulutuksen kivijalkaa, eli teoreettista pohjaa, opetetaan usein toisistaan erillisillä kursseilla ilman selkeitä ja toimivia yhteyksiä käytäntöön (Knight ym., 2015). Samankaltaisesta yksittäisten kurssien pirstaloitumisesta laajojen aihekokonaisuuksien sijaan on ollut havaintoja myös suomalaisessa opettajankoulutuksessa erinäisistä syistä johtuen, myös itse opettajankouluttajien kertomana. (Hökkä & Eteläpelto, 2014; Niemi, 1992.)

Nykypäivänä voidaan nähdä myös entisestään korostunutta roolia jatkuvan oppimisen ja osaamisen kehittämisen saralla myös työelämässä olevien osalta. Täydennyskoulutuksen yhteensovittaminen osaksi opettajankoulutuksia nähdäänkin yhtenä keskeisenä haasteena, kun mietitään opettajankoulutuksen tulevaisuutta. (OPH, 2014b.) Täydennyskoulutuksen rooli opetus- ja kasvatusalalla on perusteltua, sillä merkittävä osuus opettajien oppimisesta tapahtuu vasta valmistumisen jälkeen, omaksumalla erilaisia ammatillisia tietoja ja taitoja työnteon yhteydessä. (Husu & Toom, 2017, s. 344). Täydennyskoulutuksen roolin korostuminen voidaan nähdä osana opettajien peruskoulutuksen ja työssä tapahtuvan oppimisen välille rakennettavaa loogista jatkumoa (Heikkinen, Aho & Korhonen, 2015), jossa on havaittu selkeitä haasteita niin suomalaisessa kuin kansainvälisessä opettajankoulutuksessa, kun olisi aika siirtyä opettajankoulutuksesta työelämään (Eurydice, 2013). Opettajankoulutuksen sisältöjä suunniteltaessa tulisikin huomioida entistä tarkemmin se, mihin itse varsinaisessa opettajankoulutuksessa tulisi keskittyä ja mitkä sisällöt kuuluisivat osaksi jatkuvaa oppimista täydennyskoulutuksen alaiseksi. (Husu & Toom, 2017, s. 344.)

Husu ja Toom (2016) nostavat esille Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemassa selvityksessä selkeitä yleisiä haasteita suomalaiselle opettajankoulutukselle sen kehittämisen osalta. Näitä haasteita ovat etenkin informaalisen oppimisen merkityksen riittämätön tunnistaminen koulutuksen aikana, joka on sidoksissa opettajan oppimiseen työelämän prosessien kautta (Husu & Toom, 2017), sekä opettajien työhöntulovaiheen riittämätön tuki ja täydennyskoulutuksen heikko tilanne (Husu & Toom, 2016). Lisäksi Husu ja Toom (2016) toteavat opettajankoulutuksen kehittämisen osalta, että opettajankoulutuslaitosten työelämäyhteyksiä tulisi vahvistaa ja hyödyntää entistä enemmän ja opettajankouluttajien sisällöllistä ja pedagogista osaamista tulisi kehittää jatkuvasti.

Opettajankoulutus koetaan vetovoimaiseksi suomalaisten nuorten keskuudessa. Eniten opettajankoulutuksen vetovoimaa lukiolaisten keskuudessa heikentävät mielikuvat opettajien työolojen huononemisesta. (OKM, 2020.) Opettajankoulutukseen hakeutumisen halukkuuteen saattaa vaikuttaa myös viime aikoina esillä olleet keskustelut opettajien ammatin asemasta. Esimerkiksi Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n teettämän kyselyn mukaan jopa kuusi kymmenestä opettajasta on harkinnut alanvaihtoa (OAJ, 2021).

2.2 Luokanopettajakoulutus Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa

Oulun yliopiston luokanopettajakoulutus tapahtuu kasvatustieteiden tiedekunnassa, Oppiminen ja oppimisprosessit -tutkimusyksikön alaisuudessa. Tiedekunnan päätutkimuskohteet ovat Oulun yliopiston painotusten mukaisesti ”ihmiset muuttuvassa maailmassa” sekä ”digitaaliset ratkaisut havainnoinnissa ja vuorovaikutuksessa”. Luokanopettajakoulutuksesta vastuussa oleva Oppiminen ja oppimisprosessit -yksikkö keskittyy tuottamaan ymmärrystä ja ratkaisuja siihen, miten ihminen selviää tällä hetkellä käynnissä olevassa muutoksessa, jossa jatkuvalla oppimisella on yhä keskeisempi rooli. Tutkimusyksikön keskeisenä tehtävänä on myös vaikuttaa ihmisläheisen teknologian kehittämiseen. Luokanopettajakoulutuksen aloituspaikkoja Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa on lisätty viime vuosien aikana. (OKM, 2019b.) Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan luokanopettajakoulutuksen tutkintorakennetta siten, että tarkastelussa on kandidaatintutkinto vuosien 2014–2019 ajalta sekä maisterin tutkinto vuosien 2017–2022 ajalta, sillä kyselyyn vastanneet olivat suorittaneet tutkintoaan kyseisten vuosen aikana.

Vuosina 2017–2019 Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksessa aloittaneiden kandidaatintutkinto on koostunut 15 opintopisteestä kieli- ja viestintäopintoja sekä orientoivia opintoja, 25 opintopisteestä kasvatustieteen perusopintoja, 45 opintopisteestä kasvatustieteen aineopintoja, 65 opintopisteestä perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja, viidestä (5) opintopisteestä valinnaisia tai suuntautumisvaihtoehdon painotteisia opintoja sekä 25 opintopisteestä sivuaineopintoja. (Kasvatustieteiden tiedekunta, 2017.) Vuosina 2014–2016 opintonsa aloittaneiden kandidaatintutkinto puolestaan on koostunut suuruudeltaan lähes samankaltaisista opintokokonaisuuksista, joissa ainoa poikkeus on ollut perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, joita on ollut 63 opintopistettä. Vapaasti valittavia tai suuntautumisvaihtoehdon painotteisia opintoja puolestaan on ollut suoritettavana seitsemän (7) opintopistettä. Merkittävimmät erot vuosien 2014–2016 ja 2017–2019 kandidaatin opetussuunnitelmien välillä liittyy näiden aihekokonaisuuksien sisällä olevien kurssien järjestämiseen. Vuosina 2014–2016 kurssit on jaoteltu 1–5 opintopisteen suuruisiin tarkempaan aihekokonaisuuksiin, kuten kolmen (3) opintopisteen kurssi ”Interkulttuurinen kasvatus” tai yhden (1) opintopisteen liikunnan kurssi nimellä ”Luistelu ja uimataito”. Vuosien 2017–2019 kandidaatin opetussuunnitelmissa kurssit on jaoteltu kieli- ja viestintäopintoja lukuun ottamatta viiden (5) opintopisteen aihekokonaisuuksiin. Näin ollen vuosien 2014–2016 opetussuunnitelmien kolmen (3)

opintopisteen kurssi ”Interkulttuurinen kasvatus” on käytännössä sisällytetty vuosien 2017–2019 opetussuunnitelmissa viiden (5) opintopisteen kurssiin ”Moninaisuus koulussa ja kasvatuksessa” ja yhden opintopisteen (1) liikunnan kurssi ”Luistelu ja uimataito” on osana yhtä viiden (5) opintopisteen kurssia, ”Taide ja taitokasvatus III: Liikunta ja musiikki”. (Kasvatustieteiden tiedekunta 2014; Kasvatustieteiden tiedekunta 2017.)

Maisterivaiheen opintojen osalta vuosina 2017–2019 Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetussuunnitelma on koostunut 70 opintopisteestä kasvatustieteen syventäviä opintoja, 25 opintopisteestä sivuaineopintoja tai vaihdossa suoritettuja opintoja sekä 25 opintopisteestä valinnaisia tai painotteisia opintoja siten, että painotteisia opintoja on ollut 15 opintopistettä koko 25 opintopisteen määrästä. Vuosina 2020–2022 maisterin tutkinto on sisältänyt 80 opintopistettä kasvatustieteen syventäviä opintoja, 25 opintopistettä sivuaineopintoja tai vaihdossa suoritettuja opintoja sekä 15 opintopistettä valinnaisia opintoja. Tutkintorakenteiden ero selittyy siis valinnaisten opintojen määrän vähenemisellä. Vuosien 2020–2022 käyty maisterin tutkinto sisältää kasvatustieteen syventävien opintojen lisäysten osalta ”Orientaatio maisteriopintoihin” -kurssin sekä vapaavalintaisesti yhden tarjolla olevista kolmesta kasvatustieteen kurssista. Nämä kolme kurssia ovat ”Yhteistyö ja ammatilliset vuorovaikutustaidot”, ”Opettajan ammatillinen kasvu” ja ”Pedagogiset haasteet tutkimuksessa: Kirjapakettikurssi”.(Kasvatustieteiden tiedekunta 2017; Kasvatustieteiden tiedekunta 2020.)

Kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksen suuntautumisvaihtoehtoina olleet taide- ja taitopainotteinen sekä teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus päätettiin lakkauttaa vuonna 2019, mikä aiheutti kritiikkiä etenkin opiskelijoiden osalta (Oulun ylioppilaslehti, 2020). Suuntautumisvaihtoehtoihin on ollut mahdollista hakeutua vielä syksyllä 2019 ja tuolloin opintonsa aloittaneilla opiskelijoilla on mahdollisuus opiskella tutkintonsa loppuun asti suuntautumisvaihtohehtonsa mukaisesti. Suuntautumisvaihtoehdot ovat sisältäneet yhteensä 20 opintopistettä koko kandidaatin- ja maisterintutkinnon osalta viimeisimmissä opetussuunnitelmissa, joissa on ollut vielä mahdollista opiskella näissä suuntautumisvaihtoehdoissa. (Kasvatustieteiden tiedekunta, 2016; Kasvatustieteiden tiedekunta 2019). Suuntautumisvaihtoehtojen lakkauttamisen lisäksi tiedekunnan opiskelijat ovat olleet opetussuunnitelmaudistusten yhteydessä huolissaan kontaktiopetustuntien määrän vähenemisestä. Kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijajärjestöt julkaisivat esimerkiksi vuonna 2016 aiheesta kannanoton, kun kontaktiopetuksen määrää oltiin laskemassa kahdeksaan (8) tuntiin opintopistettä kohden aiemmasta kymmenestä (10) tunnista, joka oli puolestaan laskua edeltäneestä 12 tunnista. (Oulun luokanopettajaopiskelijat ry, 2016.) Tämän hetken

kontaktiopetusmäärä luokanopettajakoulutuksessa vaikuttaisi luokanopettajakoulutuksen kurssikuvauksia tutkiessa vakiintuneen kahdeksaan (8) tuntiin opintopistettä kohden, jolloin esimerkiksi viiden (5) opintopisteen matematiikan kurssi sisältää 40 tuntia kontaktiopetusta sekä 95 tuntia itsenäistä työskentelyä (Oulun yliopisto, 2022a).

Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa luokanopettajaksi opiskelevat ovat kokeneet eräänä koulutuksen merkittävimpänä kehityskohteena sen, että opetussisältöjä tulisi kytkeä vahvemmin osaksi käytäntöä (Luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelmatoimikunta, 21.4.2022). Samansuuntaisia ongelmia teoreettisen tiedon ja käytännön välillä on tunnustettu jo akateemisen luokanopettajakoulutuksen alkuaikoina 1980-luvulta lähtien. Teorian ja käytännön integroinnin puute nousi erääksi suurimmaksi ongelmaksi myös Oulun yliopiston opettajankoulutuksen opettajien mainitsemana 1990-luvun alkupuolella. (Niemi, 1992, s. 14–15.) Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksen teoreettisen aineksen yhdistäminen osaksi käytäntöä vaikuttaa olleen toistuva ongelma opiskelijapalautteissa vuosien ajan myös 2000-luvulla. (Luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelmatoimikunta, 21.4.2022.) Niemi (1992, s. 14) toteaaakin jo akateemisen opettajankoulutuksen ensimmäisen vuosikymmenen osalta, että ”luokan- että aineenopettajakoulutuksessa on kasvatustieteellisten opintojen perusongelma ollut koko tutkintojärjestelmän ajan, että ne jäävät irrallisiksi ja liian yleiselle tasolle, eivätkä opiskelijat näe liittymää käytäntöön”. Viimeisimmän luokanopettajakoulutuksen palautekyselyn perusteella (Luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelmatoimikunta, 21.4.2022) voidaankin esittää, onko tilanne samanlainen myös tänä päivänä, etenkin kun takana on lukukausia etäopetuksen parissa.

2.3 Yhteenvetoa luokanopettajakoulutuksen nykytilasta

Opettajankoulutuksen roolina voidaan nähdä tulevien luokanopettajien valmistaminen ammatin vaatimuksiin mahdollisimman hyvin annetussa ajassa, sillä aiheiden kirjo on niin laaja, että osa sisällöistä jää täydennyskoulutuksen (Husu & Toom, 2017, s. 344) sekä työssä opittavan informaalin tiedon varaan (Husu & Toom, 2017). Koulutuksen tulisi kyetä tarjoamaan sellaista teoreettista pohjatietoa, jota opiskelija voi työelämään siirryttyään hyödyntää käytännössä. (Pantic & Wubbels, 2010.) Tätä teoreettista pohjatietoa vaikutetaan kuitenkin opetettavan liian irrallisina aihekokonaisuuksina (Hökkä & Eteläpelto, 2014; Niemi, 1992), jolloin opiskelijoiden voi olla hankala tunnistaa teoreettisen tiedon yhteyksiä käytäntöön

(Luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelmatoimikunta, 21.4.2022), etenkin kun kontaktiopetuksen määrää on vähennetty opettajankoulutuksessa, ainakin tutkimuskohteena olevassa luokanopettajankoulutuksessa (Oulun yliopisto, 2022a).

Opettajankoulutuksella on merkittävä rooli myös perusopetuksen kehittämisessä (OPH, 2014b), sillä tulevat luokanopettajat tulevat olemaan merkittäviä ja vaikuttavia tekijöitä siihen, millä tavalla perusopetusta toteutetaan käytännössä ja millaiset aihealueet sekä painotukset ovat opetuksen keskiössä. Lahjakkuuden aihepiiri ja sen huomioiminen ovat myös yksi näistä aihealueista, jossa opettajankoulutuksella niin peruskoulutuksen kuin täydentävän koulutuksen osalta on merkittävä rooli siinä, millä tavalla aihealuetta käsitellään perusopetuksessa (Tirri, 2017; Tirri & Laine, 2017). Lahjakkuuden aihepiirin huomioimista opettajankoulutuksessa, ja etenkin Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa, tarkastellaan luvussa 4, jossa tullaan tarkastelemaan lahjakkuuden aihepiirin käsittelyä suomalaisessa koulujärjestelmässä.

3 Käsitteitä lahjakkuudesta

Taitoihin, tietoon ja oppimiseen liittyvässä arkikielessä lahjakkuus näiden asioiden saralla rinnastetaan usein älykkyyteen. Tietyn alan asiantuntijaa pidetään älykkäänä ja hänen pätevyyttään saatetaan ilmaista esimerkiksi siten, että hänellä on lahjoja kyseiseen aiheeseen tai että hänen lahjakkuutensa ilmenee varmasti myös korkeana älykkyysosamääränä, joka heijastuu kyseisen alan asiantuntijuutena. Lahjakkuuden käsite kattaa kuitenkin paljon enemmän kuin älykkyyden ja useat lahjakkuutta tutkineet ja aihepiiriä käsitelleet käsittelevätkin lahjakkuuden ilmenemistä mitä moninaisimmilla tavoilla, erilaisissa tekemisen konteksteissa ja ympäristöissä. (Freeman, 1983, s. 25–26 & 68–70; Gardner, 1993, s. 8–9; Renzulli, 2005, s. 257; Uusikylä, 2020) Lahjakkuudesta puhuttaessa onkin tärkeää muistaa konteksti ja ajanjakso, jolloin lahjakkuuden käsitettä pyritään määrittämään. (Uusikylä, 2005, s. 36.) Esimerkiksi kivikauden aikana elänyt lapsi on voinut osoittaa lahjakkuuttaan sillä, että hän osaa metsästää ikäistään taitavammin, sillä metsästystaito oli tuolloin asia, jota arvostettiin. (Freeman, 1983, s. 12.)

Koulun ja kasvatuksen kontekstissa lahjakkuuden termin syntyperä, tai lahjakkaista oppilaista puhuminen, voidaan James H. Borlandin (2021) näkemyksen mukaan ajoittaa kansainvälisessä tarkastelussa noin 100 vuoden päähän, vuoteen 2020, jolloin National Society for the Study of Education julkaisi vuosikirjansa toisen osan otsikolla *Classroom Problems in the Education of Gifted Children*, suomennettuna luokahuoneen haasteet lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa, tekijänään T.S Henry. Kyseessä ei tietenkään ole täysin selkeä ajankohta sille, kun termejä lahjakkuus tai lahjakas oppilas ryhdyttiin käyttämään koulukontekstissa ensimmäistä kertaa, mutta Borlandin (2021) mukaan kyseessä on pätevä esimerkki siitä, että termit olivat tuossa vaiheessa kuitenkin jo sen verran pinnalla, että ne noteerattiin näin selkeästi merkittävässä kasvatusalan julkaisussa otsikkotasolla. (Borland, 2021.)

Lahjakkuutta on ollut varmasti havaittavissa jo aiemminkin oppilaiden parissa, mutta termitasolla tuon mainitun ajankohdan voidaan Borlandin (2021) mukaan katsoa olleen se hetki, kun joukko ”lahjakkaat oppilaat” on muodostunut käsitteeksi sosiaalisen konstruktion kautta. Kyseessä on siis termi, jolle on annettu merkityksiä, eikä termi ole syntynyt niinkään luonnollisten faktojen ja tosiasioiden kautta. (Borland, 2021.) Hieman siis samalla tavalla kuin yleistermi lahjakkuus käsitteenä on riippuvainen kulttuurista sekä ajanjaksosta ja siitä, millaisia ominaisuuksia siihen liitetään, kuten useat lahjakkuustutkijat ovat todenneet (esim. Uusikylä, 2005, s. 36; Freeman 1983, s. 12).

3.1 Erilaisia lahjakkuusteorioita ja -malleja

Erilaisten lahjakkuusnäkemysten pohjalta on pyritty luomaan lukuisia lahjakkuusteorioita ja -malleja, joilla on pyritty määrittelemään lahjakkuutta ja sen tunnistamistapoja. Näitä erilaisia teorioita ja malleja taas on pyritty käyttämään suunnitelmassa lahjakkuuskasvatuksen järjestämisestä. Lahjakkuuteen on jo vuosikymmenien ajan nähty vaikuttavan niin perinnölliset tekijät, kuin myös itse hankitut taidot ja kyvyt ympäristön suotuisasta vaikutuksesta, niin kansainvälisen kuin suomalaisenkin lahjakkuustutkimuksen piirissä (Freeman, 1983, s- 25–26 & s. 68–70; Uusikylä, 2020, s. 124). Lahjakkuuden määritelmät täyttävät oppilaat ovat kuitenkin myös hyvin heterogeeninen joukko, siinä missä muutkin oppilaat (Eyre, 2001, s. 1), jonka vuoksi myös useat lahjakkuusteoriat ja -mallit saattavat lähestyä lahjakkuuden käsitettä hiukan erilaisista näkökulmista. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan erilaisia lahjakkuusteorioita, joiden voidaan nähdä olevan johdettavissa myös perusopetuksen lahjakkuuden kontekstiin, ja joista on ollut vahvoja viitteitä myös suomalaisten opettajien näkemyksissä lahjakkuudesta (Laine ym., 2016). Eritelty lahjakkuusteoriat ovat toimineet pohjana tässä tutkimuksessa käytetylle kyselylomakkeelle ja teoreettiselle viitekehykselle, jonka kautta vastaajien määritelmiä tarkastellaan teoriaohjaavasti. Teoriat kuvailevat erilaisia lahjakkuuden piirteitä ja osa-alueita, määritelmiä lahjakkuudelle sekä myös sitä, millä tavalla lahjakkuutta voi havaita.

3.1.1 Gardnerin moniälykkyysteoria

Howard Gardnerin moniälykkyysteoria perustuu ajatukselle siitä, että älykkyyttä ja lahjakkuutta voidaan havaita useilla toisistaan eroavilla osa-alueilla. (Gardner, 1993, s. 8–9.) Moniälykkyysteoriaansa lahjakkuuden tunnistamisen pohjana Gardner on perustellut sillä, että tiettyjen kykyjen, kuten loogis-matemaattisten ja kielellisten kykyjen asemaa lahjakkuuden ainoana kuviteltavissa olevana perustana tulisi kyseenalaistaa (Uusikylä, 2005, s. 66.; Uusikylä, 2020, s. 70). Gardnerin moniälykkyysteoria koostui alun perin seitsemästä erilaisesta älykkyuden lajista (Gardner, 1993, s. 8–9), mutta myöhemmin Gardner päätyi lisäämään mukaan kahdeksannen älykkyuden lajin (Gardner, 2006). Suomennettuna nämä kahdeksan älykkyuden lajia ovat loogis-matemaattinen, kielellinen, musiikillinen, spatiaalinen eli avaruudellinen, kehollis-kinesteettinen, interpersoonallinen ja sosiaalinen, intrapersonaalinen ja taiteellinen sekä myöhemmin lisätty naturalistinen älykkyys. (Gardner, 1993, s. 8–9; Gardner, 2006; Uusikylä, 2020, s. 71–76.)

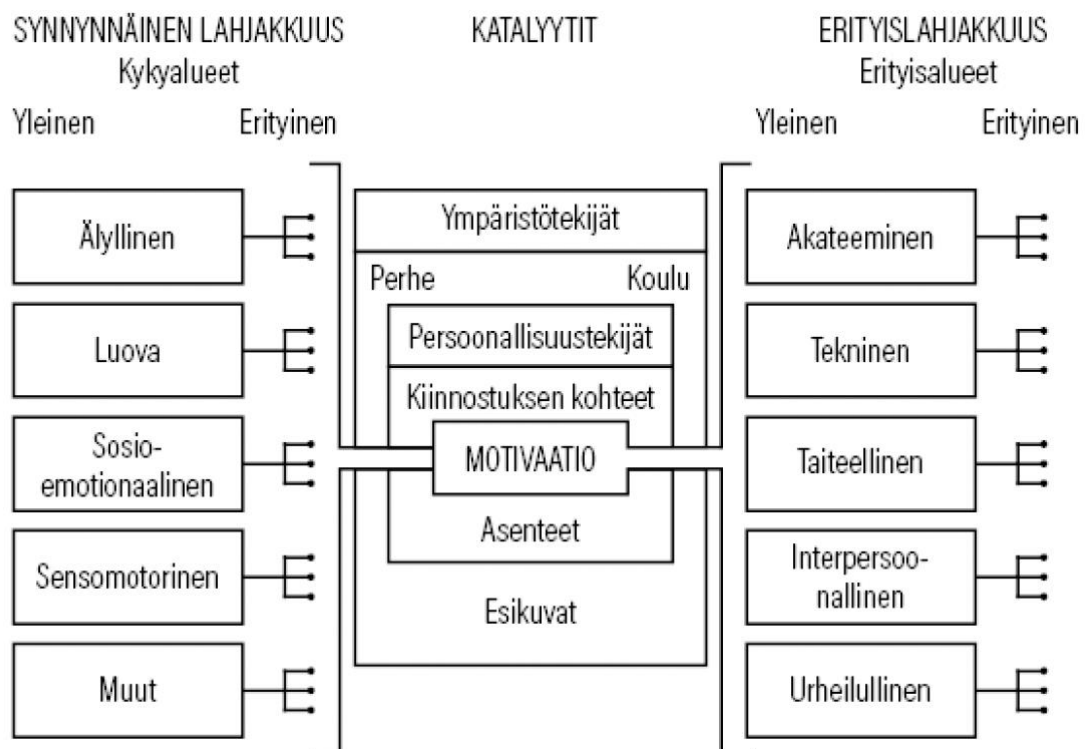
Yksinkertaisimmillaan loogis-matemaattinen älykkyys voi ilmetä esimerkiksi laskutaitona, kielellinen älykkyys kirjallisen ja suullisen ilmaisun taidokkaana kykynä, musiikillinen älykkyys erilaisten rytmien havaitsemisena, spatiaalinen älykkyys tilan ja perspektiivien hahmottamisena, kehollis-kinesteettinen oman kehon ja liikkeiden taitavana hallintana esimerkiksi liikunnan tai käden taitojen saralla, interpersoonallinen ja sosiaalinen kyky muiden ymmärtämisenä ja organisointitaitoina ihmisten kanssa toimiessa, intrapersoonallinen ja taiteellinen kyky itsensä ymmärtämisenä sekä ajatustensa ja tunteidensa ilmaistutaitona ja naturalistinen älykkyys kykynä ymmärtää ja arvostaa luontoa. (Gardner, 1993, s. 8–9; Gardner, 2006; Uusikylä, 2005, s. 66–68; Uusikylä, 2020, s. 71–76.)

Gardner ei pidä näitä älykkyyden lajeja tai määritelmäänsä lahjakkuuden ulottuvuuksille täysin ehdottomana ja muuttumattomana (Gardner, 1993, s. 9, s. 59), mistä on havaittavissa merkkejä myös siinä, että hän on lisännyt teoriaan itsekkin uuden ulottuvuuden vielä myöhemmin (Gardner, 2006). Gardner näkee moniälykkyysteorian ennen kaikkea tärkeänä havainnollistavana keinona sille, että ihmisen älykkyyttä ja lahjakkuutta pyrittäisiin tarkastelemaan ja tunnistamaan riittävän laajalti, painottamatta liikaa yleisimmin esiin nousevia osa-alueita, kuten loogis-matemaattista älykkyyttä ja kielellistä kyvykkyyttä. Lahjakkuus yhdellä älykkyyden osa-alueella ei myöskään johda väistämättä lahjakkuuteen muilla osa-alueilla, vaikka se on toki mahdollista, jonka vuoksi yleisälykkyyden termiä tulisikin välttää. (Gardner, 1993, s. 8–9, s. 59; Uusikylä, 2005, s. 68–69.) Gardnerin moniälykkyysteorian antina voidaankin pitää etenkin sitä, että lahjakkuuden käsitettä tulisi tarkastella riittävän monipuolisesti ja pyrkiä tunnistamaan jokaisen yksilön henkilökohtaiset vahvuusalueet, vaikka hänen suoriutumisensa joillakin älykkyyden osa-alueilla ei olisikaan yhtä korkealla tasolla kuin vertaistensa. (Uusikylä, 2005, s. 69.)

3.1.2 Gagnén DMGT-lahjakkuusmalli

Gagné määrittelee lahjakkuuden luonnollisiksi inhimillisiksi kyvyiksi, joita on mahdollista harjaannuttaa erilaisten suopeasti vaikuttavien sisäisten ja ulkoisten tekijöiden myötä erityislahjakkuuksiksi joillakin tietyillä erityisalueilla. (Gagné, 2004, s. 89; Uusikylä, 2020, s. 154–155.) Lahjakkuusmallista käytetäänkin englanniksi nimeä ”differentiated model of giftedness and talent”, lyhennettynä DMGT-malli, joka tarkoittaa vapaasti suomennettuna eriytettyä lahjakkuuden ja kyvykkyyden mallia. Kuvassa 1 on hahmotettu Kari Uusikylän (2020) toimesta Gagnén lahjakkuusmalli suomennettuna, jossa tarkempaa havainnollistamista

varten on nimetty tiettyjä erityislahjakkuuksien osa-alueita, jotka sopivat myös tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, vaikka Gagnén alkuperäisessä mallissa erityisalueita ei olekaan nimetty. Gagnén määrittelemät synnynnäiset ja inhimilliset laajat kykyalueet ovat älylliset kyvyt, luovat kyvyt, kuten lukeminen ja matemaattiset taidot, sosioemotionaaliset kyvyt, kuten kyky ymmärtää muita ja toimia sosiaalisissa tilanteissa, sensomotoriset kyvyt, eli eri aisteihin perustuvat taidot, aina haju- ja makuaistista lähtien ja muut kyvyt, joilla Gagné tarkoittaa sellaisia luontaisia kykyjä, jotka mahdollisesti jäävät neljän ensiksi mainitun kykyalueen ulkopuolelle, mutta voivat silti olla synnynnäisiä ja luontaisia kykyjä, sillä neljää mainittua kykyaluetta ei ole määritelty riittävän yksityiskohtaisesti. (Gagné, 2004, s. 89; Uusikylä, 2020, s. 154–155.)



KUVA 1. Francoys Gagnén lahjakkuusmalli Kari Uusikylän esittämänä (Uusikylä, 2020, s. 154; Gagné, 2004, s. 89).

Gagné näkee, että synnynnäiset geneettiset lahjakkuudet ja kyvyt toimivat lähtökohtana yksilön taitojen kehittymiselle, mutta ilman lahjakkuudelle suotuisia katalyytteja nämä lahjakkuudet eivät välttämättä johda erityislahjakkuuden tasolle jollakin tietyllä tai tietyillä osa-alueilla. Gagné liittää lahjakkuuden määrittelyyn myös lahjakkuuden poikkeuksellisuuden ja harvinaisuuden. Luontaista lahjakkuutta ilmentää kullakin kykyalueella ikäluokan kyvykkäimmistä 10 prosenttia. Samaa 10 prosentin sääntöä voidaan Gagnén mallin mukaan

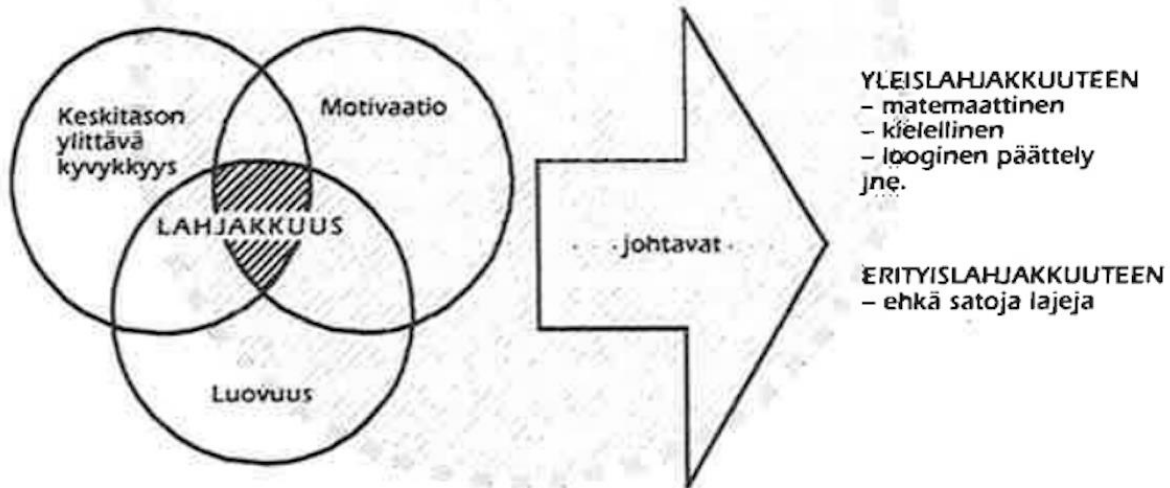
soveltaa erityislahjakkuuksien osalta, jolloin kullakin erityisalueella kyvykkäistä kaikkein kyvykkäin 10 prosenttia voidaan nähdä erityislahjakkaina. (Gagné, 2000; Gagné, 2004, s. 89–91; Uusikylä, 2020, s. 155.) Nämä katalyytit voidaan jakaa kuvan 1 mukaisesti ympäristötekijöihin ja sisäisiin tekijöihin, joiden suotuisalla vaikutuksella yksilön kyvyt voivat johtaa jonkin alan erityislahjakkuuteen. (Gagné, 2004, s. 89; Uusikylä, 2020, s. 154.) Esimerkiksi matemaattista älykkyyttä osoittava lapsi voi mallia mukaillen päätyä häntä oppimaan innostavan luokanopettajan, matematiikkaan ja laskemiseen kohdistuvan motivaation ja kiinnostuksen sekä diplomi-insinöörisukulaisensa esimerkistä opiskelemaan tekniikan alaa, jolloin hänen luontaiset matemaattiset ja kielelliset lahjakkuudet voivat kehittyä akateemiseksi ja tekniseksi erityislahjakkuudeksi.

3.1.3 Renzullin kolmen ympyrän malli

Joseph Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli on toiminut jo kauan pohjana sille, millä tavoilla lahjakkuuden piirteitä ilmentävien oppilaiden opetus on järjestetty käytännön tasolla. (Uusikylä, 2005, s. 45.) Malli koostuu kuvan 2 mukaisesti kolmesta eri osa-alueesta, jotka ovat luovuus, keskitason ylittävä kyvykkyys ja motivaatio. Nämä kolme lahjakkuuden keskeistä elementtiä ovat vahvassa yhteydessä toisiinsa, kun lahjakkuutta pyritään määrittelemään ja tunnistamaan. (Renzulli, 2005, s. 257; Uusikylä, 2005, s. 47.) Luovuus, motivaatio ja keskitason ylittävä älykkyys synnyttävät vuorovaikutuksessa näin ollen lahjakkuutta, joka taas voi johtaa yleislahjakkuuteen, esimerkiksi matemaattisen, kielellisen tai loogisen päättelyn saralla, tai erityislahjakkuuteen jollakin hyvinkin tarkalla osa-alueella, kuten vaikkapa kaupunkisuunnittelun parissa. (Renzulli, 2005, s. 256–257; Uusikylä, 2005, s. 46.)

Keskitason ylittävä älykkyys ilmenee Renzullin mallissa yleisen lahjakkuuden ja erityiskykyjen kautta esimerkiksi kielellisenä ja numeraalisina taitoina sekä muistiin ja tiedonhankintaan liittyvissä tilanteissa, motivaatio esimerkiksi kykyinä innostua ja kiinnostua erilaisista asioista sekä itseluottamuksena, kun taas luovuus esimerkiksi ajattelun taitoina sekä uteliaisuutena. (Uusikylä, 2005, s. 46–47; Renzulli, 2005, s. 259–265.) Näiden kolmen ympyrän sisälle mahtuu runsaasti erilaisia määritelmiä ja malli on hyvin yleisellä käsitetasolla liikuva, joka onkin yksi syistä, jonka vuoksi Renzullin malli on herättänyt myös kritiikkiä. (Uusikylä, 2005, s. 47.) Lisäksi mallia on kritisoitu siitä, että se antaa ymmärtää, että jokaisen ulottuvuuden tulisi olla läsnä yhtä aikaa, mikäli kyseessä on lahjakkuuden piirteet. Renzulli onkin tarkentanut, että

kaikkien kolmen sisältöalueen ei tarvitse välttämättä aina olla läsnä, jotta voitaisiin puhua lahjakkuudesta. (Renzulli, 2005, s. 259; Uusikylä, 2005, s. 47.)



KUVA 2. Joseph Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli suomennettuna (Renzulli, 2005; Uusikylä, 2005, s. 47).

3.1.4 Sternbergin triarkkinen teoria

Sternbergin triarkkinen teoria älyllisen lahjakkuuden kolmesta eri ulottuvuudesta perustuu ajatukselle siitä, että älykkyystestit ja muut vastaavat älykkyysten ja lahjakkuuden tunnistamisessa käytettävät mekanismit eivät tarjoa riittävän laajaa kuvaa ihmisen todellisesta älyllisestä lahjakkuudesta, jolloin useat lahjakkuuden ulottuvuudet saattavat jäädä huomaamatta. (Sternberg, 1997, s. 43.) Tämän kognitiivisen teorian kolme ulottuvuutta ovat analyyttinen, syntetisoiva ja praktinen lahjakkuus. (Sternberg, 1997, s. 43–44; Uusikylä, 2005, s. 55.)

Analyyttistä lahjakkuutta Sternberg kuvailee kyvyksi jakaa kohtaamansa ongelmat osiin ja ymmärtää kyseisen ongelman eri vaiheet. Tämä ilmenee esimerkiksi erilaisissa ongelmanratkaisutehtävissä ja päättelykykyä vaativissa suorituksissa, jonka vuoksi analyyttisen lahjakkuuden saralla vahvasti suoriutuvat pärjäävät useimmiten hyvin myös perinteisissä älykkyystesteissä, sillä ne perustuvat hyvin vahvasti erilaisten johtopäätösten ja yhdenmukaisuuksien löytämiseen ongelmanratkaisun kontekstissa. (Sternberg, 1997, s. 43; Uusikylä, 2005, s. 55.)

Synteettinen lahjakkuus voi ilmetä luovina ja intuitiivisina kykyinä sekä kykynä sopeutua erilaisiin tilanteisiin. Tämän kaltainen lahjakkuus ei asetu analyttisen lahjakkuuden tapaan samalla tavalla linjaan perinteisten älykkyystestien kanssa, sillä synteettisesti lahjakkaiden käsitys tehtävän mahdollista ratkaisusta voi olla esimerkiksi erilainen, kuin testin suunnittelijan käsitys. Sternberg kuvaileekin synteettisesti lahjakkuutta sellaiseksi, jota voi olla vaikea havaita testaamalla, mutta jolla on merkittävä rooli elämän eri osa-alueilla menestymisessä, sillä synteettisesti lahjakkaat ihmiset voivat lähestyä asioita usein hyvin erilaisista ja oivaltavimmista näkökulmista kuin muut. (Sternberg, 1997, s. 43–44; Uusikylä, 2005, s. 55–56.)

Praktinen eli käytännöllinen lahjakkuus taas on kykyä hyödyntää omia analyttisiä ja synteettisiä kykyjään käytännön tasolla sellaisella tasolla, joka voi ylittää suurempaa lahjakkuutta kahdella muulla osa-alueella osoittavien saavutukset. Praktisesti lahjakkaat kykenevät lähestymään ongelmia tehokkaasti ja käytännönläheisellä tavalla, valiten parhaiten tilanteeseen sopivan lähestymistavan. Praktisen lahjakkuuden saralla korostuvat esimerkiksi neuvottelu- ja esiintymistaidot, joiden kautta analyttisiä ja synteettisiä kykyjä voidaan tuoda ilmi. (Sternberg, 1997, s. 44; Uusikylä, 2005, s. 56.)

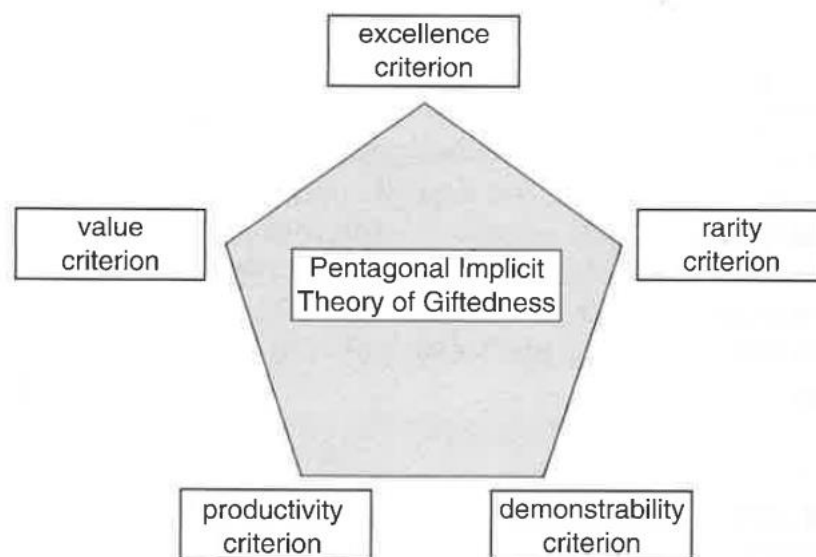
Sternbergin kolmijakoisen lahjakkuuden ydin piilee siinä, millä tavalla näitä kolmea lahjakkuuden osa-alueita kykenee yhdistelemään ja hyödyntämään sekä ennen kaikkea valitsemaan aina ongelmaan sopivan lähestymistavan näiden kolmen lahjakkuuden saralta. Lahjakkuus onkin Sternbergin mukaan yhtä paljon sopivaa tasapainoa näiden kolmen lahjakkuuden välillä, kuin se on korkeaa lahjakkuutta yhdellä tai usealla näistä kolmesta osa-alueesta. (Sternberg, 1997, s. 44.) Sternberg ei myöskään usko, että älyllinen lahjakkuus on täysin perinnöllistä, vaikka sillä onkin olemassa hänen mukaansa todistetusti jonkinlainen rooli. Sen sijaan älyllinen lahjakkuus on jotain sellaista, jota voidaan kehittää. Sternberg pyrkiikin kognitiivisen teorian avulla laajentamaan käsityksiä älykkyydestä sekä lahjakkuudesta ja pohtii esimerkiksi sitä, suosivatko perinteiset älykkyystestit ja jopa koululaitos vain tietyn tyyppistä älykkyyttä ja lahjakkuutta, joka on hänen mukaansa todennäköisesti analyttistä lahjakkuutta. Lisäksi Sternberg näkee kolmijakoisen lahjakkuuskäsityksensä mukaisesti luovuuden, persoonallisuuden piirteet sekä yksilön motivaation merkittävinä osina lahjakkuutta. (Sternberg, 1997, s. 49–52; Uusikylä, 2005, s. 56–59.)

Viime vuosien aikana Sternberg on nostanut esille myös ajatusta neljänestä lahjakkuuden kykyalueesta, viisauteen perustuvasta lahjakkuudesta. Sternbergin (2021) mukaan tarve

viisauteen pohjautuvien kykyjen yhdistämiselle osaksi lahjakkuutta kumpuaa tämän hetken ja tulevaisuuden epävarmasta maailmantilanteesta, jota horjuttavat niin ilmastonmuutokseen, köyhyyteen kuin muihin maailmanlaajuisiin haasteisiin liittyvät asiat. Näiden haasteiden edessä tarvitaan aktiivisia kansalaisia sekä kykyä eettiseen ajatteluun ja johtamiseen. Näin ollen viisauteen pohjautuvaa lahjakkuutta tulisi kyetä tunnistamaan ja tukemaan entistä enemmän. Sternberg (2021) näkee viisauden eettisenä kokoavana voimana, joka yhdistelee kolmea muuta lahjakkuusalueita siten, että niiden tarjoamia kykyjä ja taitoja kyetään käyttämään hyvän edistämiseen maailmassa. (Sternberg, 2021.)

3.1.5 Sternbergin ja Zhangin viisikulmainen implisiittinen teoria

Sternbergin ja Zhangin viisikulmainen implisiittinen teoria lahjakkuudesta pyrkii mallintamaan sitä, kuinka ihmiset yleensä pyrkivät tunnistamaan lahjakkuutta. Tämä implisiittinen malli perustuu ihmisten näkemyksille lahjakkuudesta eikä niinkään suoraan lahjakkuuden teoreettiselle käsitykselle itsessään. Nimensä mukaisesti viisikulmainen implisiittinen teoria koostuu viidestä kriteeristä, jotka lahjakkuuden tunnistaminen vaatii. Nämä viisi kriteeriä ovat kuvan 3 mukaisesti vapaasti suomennettuna erinomaisuus, harvinaisuus, havainnollistavuus, tuottavuus sekä arvostettavuus. (Sternberg & Zhang, 1995, s. 16.)



KUVA 3. Robert J. Sternbergin ja Li-fang Zhangin viisikulmainen implisiittinen teoria lahjakkuudesta. (Sternberg & Zhang, 1995, s. 16.)

Teorian kriteerien mukaisesti lahjakkaan täytyy osoittaa jollakin osa-alueella erinomaisuutta, nimenomaan siten, että hän on parempi kuin vertaisensa kyseisessä asiassa. Lahjakkuuden tulee olla vertaisiin verrattuna myös harvinaista, eli kykyjen tulee olla poikkeavaa vertaistensa joukossa. Lahjakkuuden havainnollistamisella tarkoitetaan sitä, että lahjakkuutta tulee kyetä havainnollistamaan jollakin tai joillakin testaustavoilla, jotka ovat juuri kyseiselle lahjakkuuden osa-alueelle tarkoitettuja. Lahjakkaan tulee siis tavalla tai toisella kyetä osoittamaan kykynsä. Tuottavuus-kriteeri taas tarkoittaa sitä, että lahjakkaan tulee olla osoittanut tai osoittaa kykynsä jollakin tavalla tuotteliaasti. Lahjakkuus voi siis näkyä suorituksena tai jonkinlaisena tuotoksena. Älykkyystestien tulokset voidaan nähdä joko tällaisena suorituksena tai potentiaalin osoituksena, eli sillä, että korkeat pisteet saanut tulee osoittamaan kykynsä tulevaisuudessa. Arvostettavuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että lahjakkaan kyvyn tai kykyjen tulee olla jotain sellaista, jota arvostetaan. Arvostettavuus on hyvin vahvasti sidoksissa ympäröivään maailmaan ja asenteisiin, jossa lahjakkuutta määritellään, jolloin vallitsevilla kulttuurilla on merkitsevä rooli siinä, mikä määritellään lahjakkuudeksi. Lahjakkaan kyvyn tai kykyjen tulee siis olla erinomaisia, vertaisistaan poikkeavia, jollakin tavalla tuloksia tuottavaa sekä osoitettavissa käytännössä ja sellaisia, joita arvostetaan lahjakkaan elinympäristössä. (Sternberg & Zhang, 1995, s. 16–19.)

3.1.6 Van Tassel-Baskan toimialuekohtainen käsitys lahjakkuudesta

Van Tassel-Baskan toimialuekohtainen käsitys lahjakkuudesta perustuu ajatukselle siitä, että älykkyyttä ja lahjakkuutta voi osoittaa erilaisten toimialueiden kautta. Lahjakkuudesta puhuttaessa ei tulisi siis puhua yleisistä lahjakkuuksista, jotka heijastuvat kyvyiksi eri toimialueilla vaan pikemminkin suorasta lahjakkuudesta juuri näillä kyseisillä toimialueilla. Lahjakkuus ilmenee joukosta poikkeavilla kyvyillä juuri kyseisellä toimialueella, joka voi olla esimerkiksi pianon soittaminen. Tätä toimialuekohtaista lahjakkuutta voi näin ollen syventää entisestään harjoittelun kautta, jolloin voidaan todeta yksilön lahjakkuus juuri pianonsoittajana, sen sijaan, että puhuttaisiin suoraan yleistasolla musikaalisesta lahjakkuudesta. Lahjakkuus voidaankin Van Tassel-Baskan mukaan nähdä eräänlaisena harjoittelun lopputuloksena, kun yksilö osoittaa kykyjä hänen lahjakkuutensa toimialueella. Tämän kaltainen näkemys lahjakkuudesta johtaakin hyvin laajaan katsaukseen lahjakkuuden tunnistamisesta ja määrittelystä, mutta myös sellaisen, joka auttaa löytämään myös hyvinkin tarkasti rajattuja lahjakkuuksia yksittäisiltä kykyalueilta. Van Tassel-Baska onkin pyrkinyt tuomaan lahjakkuusteoriaansa esille etenkin koulun ja opetuksen suunnittelun kautta, jolloin

lahjakkuutta kyettäisiin tunnistamaan ja tukemaan entistäkin paremmin näillä yksittäisillä toimialueilla. (Van Tassel-Baska, 2005; 2021.)

3.2 Yhteenvetoa erilaisista lahjakkuusteorioista ja -malleista

Tässä tutkimuksessa esiteltyt lahjakkuusteoriat ja -mallit lähestyvät lahjakkuutta hieman eri tavoilla määriteltynä, mutta kaikille niille on yhteistä se, että lahjakkuus nähdään hyvin moniulotteisena ja laajana ilmiönä, korostamatta mitään yhtä tiettyä lahjakkuuden tai älykkyyden lajia. Mallien välillä vallitsee kuitenkin eroja esimerkiksi siinä, määritelläänkö luovuus ja yksilön oma motivaatio osaksi lahjakkuutta. Malleista kenties eniten kritiikkiä onkin saanut osakseen Renzullin (2005) kolmen ympyrän malli. Esimerkiksi DMGT-lahjakkuusmallin luoja Francoys Gagné on kritisoinut yksilön motivaation liittämistä osaksi lahjakkuuden määrittelyä, sillä tämä johtaisi siihen, että lahjakkaat alisuoriutujat jäisivät mallin ulkopuolelle (Uusikylä, 2005, s. 47). Lisäksi Gagné on kritisoinut luovuuden sisällyttämistä malliin, sillä hänen mukaansa luovuuden ulottuvuuden tuominen osaksi lahjakkuutta tekee lahjakkuuden määrittelystä liian monimutkaista, sillä luovuuden määrittely itsessään on hyvin haastavaa, vaikka myös hänkin tunnistaa luovuuden olevan joissakin tapauksissa eräs lahjakkuutta ilmentävistä kykyalueista. (Gagné 2004; Uusikylä, 2005, s. 48.) Luovuuden ulottuvuutta lahjakkuuden määrittelyssä on havaittavissa myös Sternbergin (1997) triarkkisessa teoriassa ja sen synteettisessä ja praktisessa lahjakkuudessa, joskin Sternberg (1997) tunnistaa kolmijakoisella jaottelullaan, että luovuus ei ole aina välttämätöntä lahjakkuudessa. Van Tassel-Baskan (2005) käsityksen luovuudesta voidaan taas nähdä enemmänkin lahjakkuuteen liittyvien kykyjen harjoittamisen ja hallinnan lopputuotteena, kun lahjakkuus saavuttaa sellaisen tason, jossa kykyä osaa käyttää luovasti. Malleista myös Gardnerin (1993) mallia ja hänen määrittelemiään kykyalueita on kyseenalaistettu sen empiirisen tietopohjan puuttumisen vuoksi. Gardner (2006) onkin pyrkinyt mahdollisesti myös tästä kritiikistä johtuen kehittämään malliaan uusin kykyaluein.

Gagnén (2004) lahjakkuusmallissa lahjakkuus nähdään ennen kaikkea potentiaalina, sellaisena perustana, jolle on katalyyttien avulla mahdollista rakentaa lisätietoa. Gagnén (2004) DMGT-malli korostaakin esitellyistä malleista eniten harjoittelun ja sisäisten sekä ympäristötekijöiden roolia lahjakkuuden kehittämisessä. Renzullin (2005), Gardnerin (1993) ja Sternberg (1997) taas näkevät lahjakkuuden enemmän erilaisten tekijöiden ilmentymänä, kun taas Van Tassel-Baska (2005) näkee lahjakkuuden kykyjen ilmentymänä, joita voidaan kyllä syventää

huomattavasti harjoittelulla, jolloin lahjakkuus ja lahjakkuus ovat ikään kuin lopputulos kyseisellä kykyalueella. Sternbergin ja Zhangin (1995) viisikulmainen implisiittinen teoria taas on malleista selkeästi käytännönläheisin ja toimintaan painottuva, johtuen juuri sen hyvin implisiittisestä luonteesta, perustuen tutkittujen ihmisten näkemyksille lahjakkuudesta ja sen tunnistamisesta.

4 Lahjakuus suomalaisessa koulujärjestelmässä

Suomalainen peruskoulujärjestelmä perustuu ajatukselle koulutuksellisesta tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta (OPH, 2014a, s. 19), jolloin kaikkien oppilaiden yksilöllisyys tulisi ottaa huomioon opetusta suunnitellessa. Yleisopetuksen työtapoja valitessa tulisi ottaa huomioon kaikkien luokassa olevien oppilaiden väliset erot yksilöllisellä ja kehityksellisellä tasolla. (OPH, 2014a, s. 30.) Suomalaisen perusopetuksen inklusioperiaatteen mukaan jokaiselle oppilaalle tulisi tarjota juuri hänen tarvitsemaansa tukea oppimiselle. Suomalaisessa perusopetuksessa tämä tuki ilmenee ennen kaikkea kolmiportaisen tuen mallina, johon kuuluvat yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki. (OPH, 2014a, s. 62–66.) Näistä yleisen tuen piiriin kuuluvat lähtökohtaisesti kaikki perusopetuksen oppilaat, jolloin heidän on mahdollista saada tukimuotoina esimerkiksi tukiopetusta, opetuksen eriyttämistä, osa-aikaista erityisopetusta tai apua avustajalta. (OPH, 2014a, s. 62–63.) Näin ollen myös lahjakkaiden oppilaiden voidaan katsoa kuuluvan tämän yleisen tuen piiriin, joskin juuri lahjakkuuden huomiointia yleisen tuen piirissä ei ole juuri sanallistettu, lukuun ottamatta henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatimista vertaisiaan pidemmälle edistyneille oppilaille. (OPH, 2014a, s. 62–65; Turunen, 2020.) Kandidaatin tutkielmassani tarkasteltiin kirjallisuuskatsauksen muodossa lahjakkaiden oppilaiden asemaa nykymuotoisessa inklusiivisessa perusopetuksessa, keskittyen etenkin inklusiivisen perusopetuksen tarjoamiin keinoihin lahjakkaiden oppilaiden opetukselle. Kyseinen tarkastelu antoi jo viitteitä siitä, että lahjakkuuden aihepiiriä ei ole käsitelty ja sanallistettu riittävästi suomalaisessa perusopetuksessa. (Turunen, 2020.)

Lahjakuus on ollut terminä hyvin tunnelautunut sana suomalaisen perusopetuksen kentällä ja sitä on saatettu pitää jopa tabuna. Lahjakuuden sijaan saatetaan puhua esimerkiksi kehittyneistä kyvyistä. (Tirri, 2021.) Lahjakuuteen eri tavalla suhtautuvat osapuolet saatetaan leimata ääripääajattelun mukaisesti joko niin kutsuttujen itsekkäiden elitistien tai tasa-arvon tärkeyden korostajiksi. Suomalaisen koulutuksen kentällä on olemassa lähinnä taide- ja taitoaineisiin painottuneita kouluja ja luokkia, kuten liikuntaan ja musiikkiin painottuvia, mutta nämä erityiskoulut ovat lähinnä yläkoulu- ja lukiotasoisia. Kyseiset koulut valitsevat oppilaansa esimerkiksi hakevien oppilaiden keskiarvojen perusteella. Alakouluissa lahjakuuden huomioiminen voi ilmetä erilaisina opetuksen painotusalueina, jotka voivat olla esimerkiksi painotuksia musiikkiin. (Tirri & Laine, 2013, s. 196–197; Uusikylä, 2020, s. 184–185.)

Lahjakuutta osoittavien oppilaiden tukeminen tapahtuu kuitenkin tällä hetkellä pääasiallisesti perusopetuksessa yleisopetuksen luokissa. Taide- ja taitoaineissa lahjakuutta osoittavien

erityisopetusta on pidetty Suomessa moraalisesti hyväksyttävämpänä tapana järjestää opetusta kuin esimerkiksi matemaattisesti lahjakkaalle järjestettävää opetusta. (Tirri & Laine, 2017; Uusikylä, 2005, s. 166; Uusikylä, 2020, s. 184–185). Tämä näkemys saattaa näkyä suomalaisen koulujärjestelmän painotuksessa taide- ja taitoainepainotteisiin erikoisluokkiin ja -kouluihin, koska se nähdään yleisesti hyväksyttävämpänä lahjakkuutena. Kaikkien oppilaiden, eli myös lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa, tulisi kuitenkin olla kyse ennen kaikkea oikeudenmukaisuudesta. (Uusikylä, 2005, s. 166; Uusikylä, 2020, s. 184–185.)

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan millä tavoilla lahjakkuuden aihepiiriä huomioidaan suomalaisen peruskoulujärjestelmässä sekä sitä, millaisia ovat suomalaisten opettajien näkemykset lahjakkuudesta. Lisäksi tarkastellaan sitä, millä tavalla lahjakkuuden käsite ilmenee opettajankoulutuksessa, keskittyen etenkin tutkimuskohteena olleiden maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden koulutukseen Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Tutkimuksen viitekehyksen mukaisesti lahjakkuuden aihepiirin tarkastelu suomalaisessa koulujärjestelmässä keskittyy tarkastelemaan lahjakkuuden määrittelyä, tunnistamista sekä aihepiirin huomiointia, sen sijaan, että käsiteltävänä olisi esimerkiksi lahjakkaiden oppilaiden opetuksen järjestäminen tai eriyttämisen keinot.

4.1 Lahjakkuuden tunnistaminen ja aihepiirin huomiointi suomalaisessa koulujärjestelmässä

Lahjakkuus käsitteenä mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa neljässä asiansynteessä, joista kaksi liittyy kielelliseen lahjakkuuteen yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa sekä ruotsin A-oppimääräisessä opetuksessa, kun hakusanoina käytetään sanan ”lahjakkuus” eri muotoja ja yksiköitä. (OPH, 2014a, s. 38–39, s. 288 & s. 341.) Alla on esitelty perusopetuksen luokkiin 1–6 liittyvät asiansynteet suorien lainausten muodossa.

*”Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu on yksilöllisen opinnoissa etenemisen mahdollistava joustava järjestely. Vuosiluokkiin sitomatonta järjestelyä voidaan käyttää koko koulun, vain tiettyjen vuosiluokkien tai yksittäisten oppilaiden opiskelun järjestämisessä. Sitä voidaan hyödyntää esimerkiksi **lahjakkuutta** tukevana tai opintojen keskeyttämistä ehkäisevänä toimintatapana.” (OPH, 2014a, s. 38.)*

*”Etäyhteyksiä hyödyntämällä opetusta voidaan sekä eriyttää että eheyttää. Opetuksella voidaan vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin - tarjota **erityislahjakkuuden***

kehittymistä tukevaa opetusta, syventää koulun tarjoamaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea tai huolehtia opetuksesta joissakin poikkeustilanteissa, esimerkiksi oppilaan pitkän sairausjakson aikana.” (OPH, 2014a, s. 39.)

Mainintoja lahjakkuudesta ei ole myöskään juurikaan havaittavissa edeltävässä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2004). Tirri ja Laine (2021) ovatkin todenneet, että kyvykkäisiin tai lahjakkaisiin oppilaisiin liittyvissä sisällöissä viitataan useimmiten opetussuunnitelmissa taitaviin oppilaisiin tai nopeasti eteneviin oppilaisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) käsitys lahjakkuudesta nähdään jonkinlaisena taitavana käyttäytymisenä tai suorituksena, jolla oppilas eroaa muista, jolloin keskittyminen on siis hyvin vahvasti onnistuneessa suoriutumisessa, eikä niinkään lahjakkuuden tai kyvykkyyden luonteessa tai piirteissä. Lahjakkuuden potentiaalin ja harjaannuttamiseen opetussuunnitelmassa (2014) viitataan käsittelemällä oppilaiden vahvuuksien löytämistä. (Tirri & Laine, 2021.)

Kouluissa lahjakkuuden tunnistamiseen, tukemiseen ja harjaannuttamiseen voidaankin käyttää useita erilaisia toimintatapoja, joita pyritään hyödyntämään opettaja-, koulu- tai valtiokohtaisesti. Toimintatapoja voivat olla esimerkiksi kodin ja koulun kasvanut yhteistyö, lukujärjestyksen muokkaaminen ja opetuksen eriyttäminen, tasoryhmät, opetusteknologian käyttäminen, usean kielen opiskelu, korkeakouluyhteistyö, oppiminen kiinnostuksenkohteiden kautta sekä luovuuteen kannustaminen (Robinson, Shore & Enersen, 2006). Lahjakkuuden määrittelyyn tai tunnistamiseen ei ole suomalaisessa perusopetuksessa olemassa kansainvälisten vertailujen mukaan selviä kriteerejä, kuten joissakin Euroopan maiden koulujärjestelmissä. (Mönks & Pflüger, 2005; Heuser, Wang & Shahid, 2017.)

Suomessa lahjakkuuden tunnistaminen liittyy hyvin vahvasti eriyttämisen kontekstiin, jossa jokaisen oppilaan yksilöllisestä oppimisesta ja tarpeista pyritään pitämään huolta opetusta suunnitellessa. Yksittäisillä opettajilla on tällä hetkellä merkittävä rooli lahjakkuuden tunnistamisessa ja siinä, millä tavoilla opetuksen järjestäminen ja sen eriyttäminen tapahtuu. Lahjakkuuden tunnistamisen tekee haasteelliseksi se, etteivät opettajankoulutus tai koulujärjestelmä tarjoa selkeitä määritelmiä tai tunnistamistapoja lahjakkuudelle. (Tirri & Laine, 2016; Tirri & Laine, 2021.)

Vuonna 2007 Suomen hallitusohjelmaan kirjattiin tärkeänä osa-alueena koulutukseen liittyvät tavoitteet. Suomen ja suomalaisten menestymisen edellytyksille maailmalla nähtiin luovuus, osaaminen sekä korkea sivistystaso, jonka vuoksi koululaitoksen tulisi vahvistaa jokaisen

mahdollisuutta oppimiseen. (Valtioneuvosto, 2007b, s. 3.) Esimerkiksi Suomen tapaan PISA-tutkimuksissa menestyneessä Alankomaissa lahjakkuuden aihepiiri on ollut valtiotasolla pinnalla vuodesta 2009 alkaen, sillä lahjakkuuden huomiointi perusopetuksessa ryhdyttiin nostamaan esille keskusteluissa jopa maan kilpailukyvyn säilyttämisen kannalta. (de Boer, Minnaert & Kamphof, 2013, s. 140.) OECD:n selvityksen mukaan huoli lahjakkuuksien tunnistamisesta ja huomioinnista alkoikin nousta Alankomaissa kansalliseksi huolenaiheeksi koulutuksen kentällä ja sen eteen ryhdyttiin toimenpiteisiin. (OECD, 2018.) Myös Suomen naapurimaassa Ruotsissa lahjakkuuden aihepiiri on ollut pinnalla viime vuosina myös paikallisen Opetushallituksen eli Skolverketin toimesta. Esimerkiksi vuonna 2020 Skolverket julkaisi opetusmateriaalia erityislahjakkuuksien huomioimisesta ja tunnistamisesta, jossa käsitellään lahjakkuuden tunnistamista, huomioimista sekä mahdollisia riskejä, joita lahjakkuuksien huomioimatta jättäminen voi synnyttää. (Skolverket, 2020.) Kyseisessä artikkelissa viitataan tässäkin tutkimuksessa hyödynnettyihin lahjakkuusteorioihin, kuten Gagnéen (2004), käsitellessä lahjakkuuden kehittämistä erityislahjakkuudeksi.

Suomessa Opetushallitus järjesti vuosina 2009–2011 hallitusohjelmaan kirjoitettujen tavoitteiden mukaisesti (Valtioneuvosto, 2007b, s. 3) hankkeen, jossa pyrittiin herättelemään keskustelua lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista, tarjoamalla esimerkiksi opettajille täydennyskoulutuksen kautta materiaaleja, seminaareja sekä tilaisuuksia jakaa tietoa ja erilaisia toimintamalleja lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta. (Mäkelä, 2009; Tirri & Kuusisto, 2013.) Osana hanketta Opetushallitus julkaisuihin sisältyi esimerkiksi Mäkelän (2009) opas lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistamiselle, jossa lahjakkuuden määrittelyn pohjana hyödynnettiin juuri Howard Gardnerin (1983) mallia lahjakkuuden erilaisille piirteille, jotta lahjakkuutta kyettäisiin tunnistamaan teoreettiseen tietoon nojautumalla. (Mäkelä, 2009.) Tämän kaltaiset kansallisen tason hankkeet ja keskustelut lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista vaikuttavat kuitenkin vähentyneen 2010-luvun alkuvuosien ja tuon kyseisen hankkeen jälkeen. Lahjakkuuden aihepiiristä on kuitenkin julkaistu runsaasti kansainvälisestikin tunnistettua tutkimusta suomalaisessa viitekehysessä (esim. Tirri, 2021; Tirri & Laine, 2017; Laine, 2016) sekä suomenkielistä kirjallisuutta (esim. Uusikylä, 2020).

4.2 Suomalaisen opettajien käsityksiä lahjakkuudesta

Suomalaisen opettajankoulutuksen ei nähdä käsittelevän juurikaan lahjakkuuden aihepiiriä (Laine & Tirri, 2016; Tirri & Uusikylä, 1994), eikä koulujärjestelmä tarjoa yleisiä tai

suositeltavia tunnistamistapoja tai määritelmiä lahjakkuudelle (Tirri & Laine, 2016; Tirri & Laine, 2021). Nämä ovat syitä, joiden vuoksi niin suomalaisten opettajien kuin oppilaiden käsityksiä lahjakkuudesta on pyritty tutkimaan laajalti viime vuosien aikana (esim. Laine ym., 2016; Laine, 2016; Kuusisto, Laine & Tirri, 2017), jotta lahjakkuudesta perusopetuksen kentällä voitaisiin muodostaa jonkinlaista kokonaiskuvaa.

Suomalaisten opettajien asenteita lahjakkuuskasvatusta kohtaan tutkiessa on havaittu, että opettajat suhtautuvat sangen positiivisesti lahjakkaiden oppilaiden opetukseen ja kasvatukseen, vaikka heidän näkemyksensä lahjakkuudesta voivatkin olla hieman suppeita ja jonkin verran toisistaan eroavia. (Laine ym., 2016; Laine, Hotulainen & Tirri, 2019.) Suomalaisilla opettajilla on myös havaittu olevan eroja hyvin perustavanlaatuisissa kysymyksissä liittyen lahjakkuuden määrittelyyn, kuten onko lahjakkuus muokattavissa ja kehitettävissä olevaa vai onko kyseessä jokin pysyvä ja muuttumaton ilmiö tai ominaisuus. Laine ja kollegat (2016) keräsivät sähköisellä kyselylomakkeella 463 suomalaista opettajaa kattavan aineiston kvantitatiivisen tutkimuksen keinoin. Vastaajista 54 prosenttia näki lahjakkuuden muokattavissa ja kehitettävissä olevana, 30 prosenttia piti lahjakkuutta pysyvänä ja muuttumattomana ilmiönä tai ominaisuutena ja 16 prosenttia näki lahjakkuuden yhdistelmänä kumpaakin näkemystä. (Laine ym., 2016.)

Laineen ja kollegoiden (2016) 212 opettajaa kattavan laadullisen tutkimuksen perusteella suomalaiset opettajat kuvailevat lahjakkuutta sekä yleisenä ilmiönä, että kimppuna ominaisuuksia, joita liitetään lahjakkaaseen henkilöön. Suurin osa vastaajista näkee lahjakkuuden moniulotteisena ja jonakin sellaisena, joka voi näkyä usealla eri osa-alueella. Vastaajat näkivät myös, että lahjakkuus on muutakin kuin korkea älykkyysosamäärä ja määritelmät olivat Laineen ja kollegoiden (2016) mukaan linjassa esimerkiksi Gardnerin (1983) sekä Gagnén (2004) lahjakkuusteorioiden kanssa. Lisäksi vastauksista kävi ilmi, että opettajat näkivät lahjakkuuden enemmän toimialuekohtaisesti ilmentyvänä, esimerkiksi VanTassel-Baskan (2005) mukaisesti, kuin yleislahjakkuutena. Vastaajat määrittelivät lahjakkuutta hyvin vahvasti myös vertailun kautta, eroavaisuutena muista, joka on linjassa esimerkiksi Gagnén (2004) sekä Sternbergin ja Zhangin (1995) lahjakkuusnäkemysten kanssa. Lisäksi opettajat määrittelivät lahjakkuutta lahjakkaiden henkilöiden luonteenpiirteiden kautta, jonka lisäksi esiin nousivat motivaatioon ja luovuuteen liittyvät tekijät. (Laine ym., 2016.) Lahjakkuuden moniulotteisissa määritelmissä voidaankin nähdä se, että suomalaisen perusopetuksen kentällä ei ole olemassa selkeitä määritelmiä tai tunnistamistapoja lahjakkuudelle, eikä myöskään

opettajankoulutus kykene tarjoamaan tällä hetkellä selkeää pohjaa lahjakkuuden teoreettiselle taustalle.

Lahjakkuuden aihepiiri nähdäänkin sellaisena sisältöalueena, johon tulisi keskittyä enemmän niin opettajien peruskoulutuksessa kuin täydentävässä koulutuksessa. (Tirri & Laine, 2017; Tirri, 2017.) Lisäkoulutuksella ja jo peruskoulutuksessa tapahtuvalla lahjakkuuden aihepiirin läpikäynnillä olisikin todennäköisesti mahdollista luoda suomalaisille opettajille selkeämpää ja yhtenäisempää pohjaa lahjakkuuden määrittämiselle ja tunnistamiselle, sillä suomalaisessa perusopetuksessa lahjakkuuden tunnistamisen ja tukemisen nähdään olevan tällä hetkellä liian vahvasti yksittäisten opettajien kyvyissä tunnistaa ja tukea lahjakkuutta (Laine, 2016).

4.3 Lahjakkuuden käsite Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksessa

Edeltävässä alaluvussa todettiin, että suomalaisen opettajankoulutuksen ei nähdä käsittelevän juuri lainkaan lahjakkuuden aihepiiriä (Laine & Tirri, 2016; Tirri & Uusikylä, 1994), jonka lisäksi lahjakkuuden tunnistaminen ja tukeminen vaikuttaa olevan liian vahvasti riippuvainen opettajasta (Laine, 2016). Yleisellä tasolla tarkasteltuna lahjakkuus vaikuttaakin juuri sellaiselta aihepiiriltä, joka jää joko täydennyskoulutuksen (Husu & Toom, 2017, s. 344) tai työssä opittavan informaalin tiedon varaan (Husu & Toom, 2017). Tässä alaluvussa käsitellään tarkemmin lahjakkuuden käsitteen ilmenemistä tutkimuksen kohteena olevien maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden opintojen osalta Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Lahjakkuuden käsitteen ilmenemistä tarkastellaan samaan tapaan erilaisilla lahjakkuus-sanan muunnoksilla, kuin tarkastellessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014a) ilmeneviä lahjakkuuden käsitteitä luvussa 4.1.

Lahjakkuuden käsitteen ilmenemistä Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksen osalta tarkasteltiin tätä tutkimusta varten käymällä läpi luokanopettajakoulutuksen opinto-opasta niin kandi- kuin maisterivaiheen osalta sekä tarkastelemalla kasvatustieteiden tiedekunnan sivuaineiden opinto-oppaita sekä kasvatustieteiden tiedekunnan nettisivuja. Ainoa lahjakkuuden ilmentymä luokanopettajakoulutuksen kandi- ja maisterivaiheisiin kuuluvissa opinnoissa lahjakkuus-sanan muunnoksilla etsittynä löytyi yhdestä kolmesta vapaavalintaisesta maisterivaiheessa suoritettavasta viiden (5) opintopisteen kurssista ”Pedagogiset haasteet tutkimuksessa: Kirjapakettikurssi”. Eräs kurssin opetusryhmistä on ”**Lahjakkuuskasvatuksen** monet

ulottuvuudet”, joka on eräs kurssilla tarjolla olevista kirjaketeista. Kurssin sisällöstä todetaan seuraavaa: ”Kirjaketeissa perehdytään erilaisiin pedagogisiin haasteisiin kasvatustieteen alueella. Kurssilla opiskelija suorittaa yhden tarjolla olevista kirjaketeista”. (Oulun yliopisto, 2022b.) Kurssin osaamistavoitteista puolestaan todetaan seuraavaa: ”opiskelija kykenee perustelemaan kasvatusnäkemystään ajankohtaisella, monipuolisella tieteellisellä tiedolla, opiskelija perehtyy oman valintansa ja kiinnostuksensa mukaan jonkun kirjaketin aihepiiriin, opiskelija kykenee soveltamaan lukemansa kirjallisuuden omaan ajatteluunsa, opiskelija tuottaa esseen, joka perustuu johonkin kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksen painoaloista, opiskelija soveltaa esseessään tieteellisen kirjoittamisen periaatteita”. (Oulun yliopisto, 2022b.) Kuhunkin kirjakettiin otetaan kurssikohtaisesti maksimissaan 10 opiskelijaa (Oulun yliopisto, 2022b.) ”Pedagogiset haasteet tutkimuksessa: Kirjakettikurssi” on ollut valittavissa osana luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheen opintoja syksystä 2020 alkaen. (Kasvatustieteiden tiedekunta 2017; Kasvatustieteiden tiedekunta 2020.)

Toinen lahjakkuuden käsitteen ilmentymä löytyy kasvatustieteiden tiedekunnan sivuaineisiin kuuluvasta 40 tai 60 opintopisteen kokonaisuudesta ”Erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavista opinnoista”. Kyseiseen kokonaisuuteen sisältyy viiden (5) opintopisteen kurssi ”402140S Oppimisen ulottuvuudet ja arviointi”, jonka osaamistavoitteisiin ja sisältöön kuuluu ilmeisesti oleellisesti lahjakkuuden aihepiirin käsittely. Osaamistavoitteissa mainitaan lahjakkuudesta seuraavasti: ”Opiskelija perehtyy lapsen ja nuoren kehityksen monimuotoisuuteen, esimerkiksi **lahjakkuuden** ja kehitysvammaisuuden edellyttämiin pedagogisiin erityistarpeisiin sekä erilaisiin arviointitapoihin”. Kurssin sisällöstä puolestaan mainitaan lahjakkuuden osalta seuraavasti: ”Kehitysvammaisuus ja **lahjakkuus** käsitteinä, eriyttäminen ja yksilöllistäminen, erilaisia pedagogisia ratkaisuja ja kuntoutuksen malleja”. (Oulun yliopisto, 2022c.) Erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin on varattu 10 aloituspaikkaa Oulun yliopistossa luokanopettajaksi tai musiikkikasvatusta opiskeleville. (Opintopolku, 2022.)

Muita havaintoja näiden kahden ilmentymän lisäksi lahjakkuus-sanan muunnoksista tai englanninkielisen ”gifted”-sanan muunnoksia ei ole havaittavissa tätä tutkimusta varten tehdyllä tarkastelulla luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaista, tiedekunnan tarjoamien sivuaineopintojen opinto-oppaista eikä tiedekunnan nettisivuilta. Myöskään opinto-oppaiden ja kurssitietojen ilmoittamisissa oppimateriaaleissa tai suositeltavassa kirjallisuudessa ei ole otsikkotasolla mainintoja lahjakkuus-sanan muunnoksista. Opinto-oppaita ja kurssitietoja tarkastellessa on kuitenkin hyvä huomioida, että viiden (5) opintopisteen

kurssikokonaisuuksien kuvauksien sisältöjen ja osaamistavoitteiden osalta voidaan nähdä liikkuvan hyvin yleisellä tasolla, esimerkiksi kuvan 4 tapaan, jossa on esitettyinä erään luokanopettajakoulutuksen kandivaiheeseen kuuluvan kurssin osaamistavoitteet ja sisältö.

Osaamistavoitteet	Sisältö
<p>Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa:</p> <ul style="list-style-type: none"> määritellä ja eritellä moninaisuutta ja siihen liittyviä käsitteitä ja teoreettisia lähtökohtia soveltaa antirasistista pedagogiikkaa työotteessaan tarkastella kriittisesti moninaisuuteen liittyviä arvojaan, asenteitaan ja käsityksiään kuvata tasa-arvon, yhdenvertaisuuden, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja ihmisoikeuksienperiaatteita sekä niistä seuraavia velvoitteita ja osaa soveltaa niitä opetus- ja kasvatusyhteisöissä analysoida moninaisuuden vaikutusta opettajan työhön, pedagogisiin valintoihin ja vuorovaikutukseen kasvatusyhteisössä tunnistaa epätasa-arvoisia käytänteitä ja diskursseja sekä toiseuttamisen mekanismeja kasvatusyhteisöissä ja vaikuttaa niihin 	<ul style="list-style-type: none"> ihmisoikeudet, yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus kasvatusyhteisöissä moninaisuus ja siihen liittyviä keskeisiä käsitteitä: intersektionaalisuus, interkulttuurinen kompetenssi, kulttuuri dynaamisena ilmiönä, identiteetin moninaisuus, sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus, katsomusten moninaisuus, kielellinen moninaisuus, toiseuttaminen oman moninaisuuden, omien asenteiden ja moninaisuuden kunnioittamiseen liittyvien valmiuksien reflektointi pedagogisia valmiuksia ja sovelluksia moninaisuuden tunnistamiseen ja huomiointiin epätasa-arvoiset käytänteet ja toiseuttamisen mekanismit sekä niiden purkamisen keinoja <p>Suoritustavat ja arviointikriteerit</p> <p>Aktiivinen osallistuminen kontaktiopetukseen, tentti ja itsenäisten tehtävien suorittaminen</p>

KUVA 4: Ruutukaappaus Oulun yliopiston Peppi-opinto-oppaasta luokanopettajakoulutuksen kandivaiheeseen kuuluvan viiden (5) opintopisteen kurssin ”407048A Moninaisuus kasvatuksessa” osaamistavoitteista ja sisällöistä (Oulun yliopisto, 2022d).

4.4 Yhteen vetoa lahjakkuudesta suomalaisessa koulujärjestelmässä

Suomalainen koulujärjestelmä ei tarjoa selkeitä määritelmiä tai tunnistamistapoja lahjakkuudelle (Tirri & Laine, 2016; Tirri & Laine, 2021), jolloin lahjakkuuden tunnistaminen ja tukeminen jää liikaa yksittäisten opettajien vastuulle (Laine, 2016). Suomalaiset opettajat määrittelevät lahjakkuuden myös hyvin moninaisilla tavoilla (Laine, 2016; Laine ym., 2016; Laine ym., 2017), joskin määritelmissä on havaittavissa myös yhtäläisyyksiä ja viitteitä useisiin erilaisiin tunnettuihin lahjakkuusteorioihin ja -malleihin (Laine ym., 2016).

Sana ”lahjakkuus” tai sen johdannaiset eivät ole juuri ollenkaan esillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Alakoulun osalta maininnat rajoittuvat vuosiluokkiin sitomattomaan opiskeluun sekä etäyhteyksiä hyödyntävään opetukseen. (OPH, 2014a). Opetushallitus tai muut perusopetuksesta vastaavat tahot eivät ole myöskään julkaisseet 2010-luvun taitteen jälkeen (esim. Mäkelä, 2009) juurikaan materiaalia lahjakkuudesta. Opetushallituksen verkkosivuilta löytyvä kategoria ”Taitavaa oppilasta tukeva opetus” viittaa edelleen noihin edellä mainittuihin julkaisuihin (Opetushallitus, 2022). Esimerkiksi Ruotsissa

Skolverket (2020) on julkaissut Mäkelän (2009) tapaista materiaalia lahjakkuuden tunnistamisesta ja tukemisesta, jossa on viitattu esimerkiksi Gagnén (2004) näkemykseen erityislahjakkuudesta. Gagnén (2004) näkemyksistä kuten myös monista muista lahjakkuusteorioista ja -malleista on ollut viitteitä myös suomalaisten opettajien määritelmässä lahjakkuudelle. (Laine ym., 2016.)

Tämän tutkimuksen teoriakatsauksessa tehdyt havainnot lahjakkuuden käsitteen ilmenemisestä Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksessa ovat linjassa niiden havaintojen kanssa, joiden mukaan lahjakkuuden aihepiiri ei ole juuri esillä suomalaisessa opettajankoulutuksessa (Laine & Tirri, 2016; Tirri & Uusikylä, 1994). Luokanopettajakoulutuksessa sana ”lahjakkuus” tai sen johdannaiset ilmenivät koulutuksen sisältöjen osalta kahdessa eri yhteydessä.

Tässä luvussa toteutettu teoreettinen tarkastelu lahjakkuuden käsitteen ilmenemisestä kattaa Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksen osalta vain kurssikuvausten, kurssien sisältöjen ja osaamistavoitteiden sekä muiden opintojen kuvauksiin liittyvien materiaalien tarkastelun. Lisäksi tarkastelussa tarkasteltiin Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan nettisivuja. Lahjakkuuden aihepiirin varsinaista ilmenemistä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemana selvitetään tämän tutkimuksen aineistoa tarkastellessa, jolloin esiin saattaa nousta myös lahjakkuuden käsitteen ilmenemistä koulutuksen aikana varsinaisissa opetustilanteissa tai muissa kurssin sisällöissä, jotka eivät käy ilmi kurssikuvauksista tai muista saatavilla olevista tiedoista.

5 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tavoitteita ja tutkimuskysymyksiä sekä tutkimuksen metodologisia lähtökohtia. Lisäksi tarkastellaan tutkimuksessa käytettyä aineistonkeruumenetelmää ja tarkastellaan aineiston analysointimenetelmää sekä analysoinnin vaiheita. Tämä tutkimus on suoritettu laadullisena tutkimuksena, jonka lähestymistapana on käytetty fenomenografiaa. Tutkimuksen aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella ja kerättyä aineistoa on analysoitu teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Viimeaikaisten PISA-tulosten myötä on herännyt huoli siitä, tulisiko suomalaista opettajankoulutusta muuttaa, jotta kouluissa kyettäisiin paremmin tunnistamaan ja tukemaan erilaisia lahjakkuuksia (Tirri, 2017; Tirri & Laine, 2017). Suomalaisten opettajien määritelmät lahjakkuudelle ovat hyvin moniulotteisia ja määritelmässä on havaittu viitteitä useista erilaisista lahjakkuusteorioista ja -malleista. (Laine ym., 2016.) Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin selvittää maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden määritelmiä lahjakkuudelle sekä sitä, ovatko kyseiset määritelmät yhdistettävissä olemassa oleviin lahjakkuusteorioihin ja näkemyksiin. Tarkasteltaessa kytköksiä olemassa oleviin lahjakkuusteorioihin, tarkastellaan myös sitä, millä tavalla maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden määritelmät lahjakkuudelle vertautuvat työelämässä olevien opettajien moniulotteisiin näkemyksiin, joista on saatavilla kattavammin aikaisempaa tutkimustietoa (esim. Laine ym., 2016), kuin opiskelijoiden määritelmistä. Tämän tutkimuksen teoriaosiossa käytiin läpi sitä, kuinka lahjakkuuden käsite on jossakin määrin pirstaloitunut suomalaisen opetuksen ja kasvatuksen kentällä, eikä aihetta juuri käsitellä opettajankoulutuksen aikana (Laine & Tirri, 2016).

Näistä lähtökohdista maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden määritelmien tutkiminen voidaan nähdä hyvinkin perusteltuna. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen mukaisesti lahjakkuuden aihepiiriä tarkastellaan teoreettisena käsitteenä, josta akateemisen opettajankoulutuksen tulisi tarjota sellaista teoreettista tietoa, jota valmistuneet opettajat voivat hyödyntää pohjana käytännön työlleen (Pantic & Wubbels, 2010). Onkin mielenkiintoista tarkastella, onko luokanopettajakoulutus kyennyt tarjoamaan jonkinlaista yhtenäistä pohjaa lahjakkuuden määritelmille, löytyykö määritelmien taustalta joitakin selkeitä teorioita tai malleja, joihin määritelmiä on mahdollista kytkeä ja missä määrin koulutuksella nähdään olevan roolia lahjakkuuden määritelmille vastaajien toimesta.

Aineiston pohjalta ja sen analysointivaiheessa nousi selkeä tarve kolmannelle tutkimuskysymykselle, joka kytkeytyisi akateemisen luokanopettajakoulutuksen teoreettiseen viitekehukseen, sillä vastaukset koulutusta ja sen roolia koskeviin kysymyksiin olivat jokaisen vastaajan kohdalla hyvin samankaltaisia. Tämä vastausten samankaltaisuus ja painottuneisuus tiettyyn suuntaan herätti tarpeen aiheen pohtimiselle laajemmin, jonka vuoksi kolmannen tutkimuskysymyksen tueksi toteutettiin alaluvussa 4.3 lahjakkuuden käsitteen tarkastelu vastaajien käymässä luokanopettajakoulutuksessa Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Tutkimuksen tutkimuskysymyksiksi muodostuivatkin näin ollen seuraavat kysymykset:

- 1. Millaisia määritelmiä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat antavat lahjakkuudelle?*
- 2. Millä tavoilla maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden määritelmät lahjakkuudelle ovat yhteydessä olemassa oleviin lahjakkuusteorioihin ja -malleihin?*
- 3. Mikä on luokanopettajakoulutuksen rooli maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden lahjakkuuden määritelmien muodostumisessa?*

Lahjakkuuden määritelmiä ja taustalla mahdollisesti vaikuttavaa teoriataustoja tarkastelemalla pyritään tarkastelemaan etenkin sitä, millaisen pohjatiedon varassa lähes valmistumisen kynnyksellä olevat maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat ovat lahjakkuuden osalta. Suomalaisessa perusopetuksessa lahjakkuuden tunnistamisen ja tukemisen nähdään olevan tällä hetkellä liian vahvasti yksittäisten opettajien kyvyissä tunnistaa ja tukea lahjakkuutta (Laine, 2016), jonka voidaan taas mahdollisesti nähdä johtuvan aihepiirin puutteellisesta tietämyksestä, jolloin tämän tutkimuksen tarkastelua voidaan pitää ajankohtaisena ja perusteltuna.

5.2 Metodologiset lähtökohdat

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan tutkimuksen metodologisia lähtökohtia. Lahjakkuuden aihepiirin luonteen vuoksi tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena, jossa lähestymistapana on käytetty fenomenografiaa. Tutkimuksessa lahjakkuutta käsitellään teoreettisena ilmiönä, jota pyritään tarkastelemaan tutkimuksen kohderyhmän sille antamien määritelmien pohjalta.

5.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana kvantitatiiviseen tutkimukseen verrattuna voidaan pitää sitä, että tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa, kuvailuja ja selityksiä aihepiiristä, sen sijaan, että tutkimuksessa testattaisiin olemassa olevia hypoteeseja. (Hammersley, 2013.) Tyypillisesti laadullisen tutkimuksen tarkasteltavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään ja tarkastelemaan niiden henkilöiden näkökulmasta, jotka ovat valikoituneet tutkimuksen kohderyhmäksi. Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkimuksen kohderyhmänä toimivien henkilöiden ajatuksista, tunteista, kokemuksista sekä merkityksistä, joita tutkittavat antavat tarkasteltavalle ilmiölle. (Juuti & Puusa, 2020; Vilkka, 2021.) Pyrkimyksenä kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tarkastella vastaajien henkilökohtaisia kokemuksia ja pyrkiä tulkitsemaan vastauksissa esiintyviä näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Lichtman, 2013.) Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla pyritäänkin ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä paremmin, vastaajien määrittelyjen kautta. (Kananen, 2015, s. 70–71.) Tässä tutkimuksessa tuo tarkasteltava ilmiö on lahjakkuus ja kohderyhmänä toimivat maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat. Vastaajien määritelmiä lahjakkuudelle pyritään selvittämään, jotta saataisiin selville, millaisia ovat heidän käsityksensä lahjakkuudesta.

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan sellaista, että saadut tulokset saattavat riippua tutkimusasetelmasta sekä tutkimusajankohdasta, jolloin pääpainon tulee olla tulosten kuvaamisella, eikä yleistettävillä johtopäätöksillä. (Eskola & Suoranta, 1998; Lichtman, 2013.) Tämä tutkimus tarkastelee maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden määritelmiä lahjakkuudelle keväällä 2022 tuotetun sähköisen kyselylomakkeen avulla. Tuolle samaiselle kohdejoukolla toteutetun tutkimuksen tulokset saattavat siis hyvinkin poiketa tässä tutkimuksessa esitetyistä tuloksista, jos lahjakkuuden määritelmiä tarkastellaan esimerkiksi haastattelun keinoin ensi lukuvuoden aikana.

Laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltava ilmiö on sellainen, joka kumpuaa todellisesta elämästä ja näkyy elämässä luonnollisesti. (Alasuutari, 2011, s. 38.) Lahjakkuutta voidaan tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä pitää tällaisena ilmiönä. Laadullisen tutkimuksen menetelmät ovat kauttaaltaan induktiivisia, eli laadullisella tutkimuksella pyritään tekemään johtopäätöksiä saatavilla olevasta aineistosta. (Juuti & Puusa, 2020.) Laadullinen tutkimus on empiiristä tutkimusta, sillä pohjana tarkastelulle toimii kerätty havaintoaineisto. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Kyseinen havaintoaineisto ei ole tyypillisesti samalla tavalla strukturoitua tai numeraalisessa muodossa esitettyä kuin määrällisessä tutkimuksessa. (Hammersley, 2013.)

Tämän tutkimuksen havaintoaineistona toimii 17 maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijan antamat kirjalliset vastaukset tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettyyn sähköiseen kyselylomakkeeseen. Laadullisessa tutkimuksessa tarkastelun kohteena olevaa ilmiötä pyritään tarkastelemaan mahdollisimman laajasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 152), jonka vuoksi sähköinen kyselylomake sisälsi useita kysymyksiä, joilla pyrittiin saamaan kasaan sellaista aineistoa, jotka auttavat tarkastelemaan lahjakkuuden määritelmiä mahdollisimman monipuolisesti.

Laadullisen tutkimuksen aihe kumpuaa yleensä siitä, että tutkijalla on olemassa olevaa omaa mielenkiintoa aiheeseen (Rantala, 2006, s. 220) tai kyseistä aihetta tulisi tutkia tutkijan mielestä lisää (Juuti & Puusa, 2020). Laadullinen tutkimus on määrälliseen tutkimukseen verrattuna hyvin subjektiivista sen tulkintaan painottuvan luonteen vuoksi. (Hammersley, 2013.) Lahjakkuuden aihepiiri on sellainen, jota olen käsitellyt jo kandidaatintutkielmassani (Turunen, 2020), sillä aihe on minusta kiinnostava sekä nähdäkseni verrattain vähän esillä luokanopettajakoulutuksen sisällöissä sekä perusopetuksen piirissä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ja valittu aihe ovat kytköksissä vahvasti toisiinsa, joka tarkoittaa sitä, että tutkijan omat näkemykset aiheesta vaikuttavat siihen, millä tavalla tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittua ilmiötä. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 161.) Tässä tutkimuksessa pyritäänkin keskittymään aineiston tulkinnessa ja johtopäätösten tekemisessä teoreettisen viitekehyksen antamiin raameihin, pyrkien mahdollisimman objektiiviseen tarkasteluun tutkittavasta ilmiöstä.

5.2.2 Fenomenografia

Tutkimuksen kentällä termit fenomenografia ja fenomenologia saattavat sekoittua keskenään, sillä molemmat keskittyvät ilmiöiden ymmärtämiseen ihmisten kautta. Fenomenologia on kuitenkin selkeämmin tieteenfilosofinen suuntaus, kun taas fenomenografia on metodologinen lähestymistapa tutkimukselle, jossa on vaikutteita fenomenologiasta (Cibangu & Hepworth, 2016.) Fenomenografisen lähestymistavan perustajana pidetään Ference Martonia Göteborgin yliopistosta, jossa hän tutki 1970-luvulla eri tieteenalojen tapoja muodostaa tietoa sekä yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Sanana fenomenografia juontaa juurensa kahteen kreikankieliseen sanaan, ”fainemon” sekä ”graphein”, jotka tarkoittavat ilmiötä ja kuvaamista tai esille tuomista. (Kroksmark, 2006.) Fenomenografia tutkiikin ympäröivän maailman erilaisia puolia ja ilmiöitä sen kautta, millaisilla eri tavoilla tutkittavat kokevat, käsitteellistävät ja ymmärtävät niitä.

Lähestymistavassa ollaan siis kiinnostuneita ennen kaikkea ihmisten ajattelun sisällöstä. (Marton, 1986; Marton & Booth, 1997.) Martonin mukaan ihmisten kokemukset, käsitykset ja ymmärrys tietystä ilmiöstä ovat myös lukumääriltään rajallisia (Marton, 1986), ja fenomenografian avulla pyritäänkin löytämään ja kuvaamaan näitä ihmisten erilaisia käsityksiä, eikä itsessään maailmassa olemassa olevia käsityksiä tutkimuksen kohteena olevista asioista. (Marton, 1986; Niikko, 2003, 46; Huusko & Paloniemi, 2006.) Pääpaino fenomenografisessa tutkimuksessa onkin pyrkiä etsimään näitä erilaisia käsityksiä ja vertailemaan niitä, jonka lisäksi ollaan kiinnostuneita mahdollisesti vääristyneistä käsityksistä maailmasta, esimerkiksi jonkin termin käytön osalta. (Marton, 1986; Marton & Booth, 1997.) Marton (1986) ei itse näe, että fenomenografia olisi fenomenologian jälkeläinen ja pyrkii muutenkin rajoittamaan näiden kahden vertailua. (Marton, 1986.) Fenomenografiaan kuuluu siis toisen asteen näkökulma, kun tutkitaan ja tulkitaan muiden tekemä määritelmiä ilmiölle, joihin lisäksi heijastetaan tutkijan näkemyksiä aiheesta, ensimmäisen asteen näkökulmasta. (Niikko, 2003, 24.)

Fenomenografia on sen syntyhistorian tapaan (Marton, 1986) käytössä nykyään hyvin vahvasti kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä. (Cibangu & Hepworth, 2016.) Myös tämä tutkimus sijoittuu kasvatustieteellisen tutkimuksen kentälle. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lahjakkuutta ilmiönä ja sitä, miten vastaajat kuvailevat kyseistä ilmiötä, millaisia käsityksiä tai näkemyksiä heillä on kyseisestä ilmiöstä ja kuinka ilmiötä käsitteellistetään. Fenomenografisessa lähestymistavassa tarkasteltavana on etenkin se, millaisia käsityksiä tutkittavilla on siitä tai kuinka tutkittavien käsitykset ilmiöstä eroavat sekä se, millaisia erilaisia tapoja tutkittavilla on ilmiön ymmärtämiselle. (Huusko & Paloniemi, 2006; Vilka, 2021.) Vastaajien määritelmiä lahjakkuudelle pyritäänkin tässä tutkimuksessa tarkastelemaan laajalti, keskittyen erilaisten eroavaisuuksien ja yhtäläisyyksien havainnoimiseen sekä siihen, millaisilla tavoilla he pyrkivät määrittelemään lahjakkuutta. Fenomenografia valikoitu tutkimuksen lähestymistavaksi lahjakkuuden ilmiön pohjalta sekä siitä syystä, että vastaajien antamia lahjakkuuden määritelmiä pyritään vertailemaan keskenään sekä löytämään yhtäläisyyksiä. Lisäksi tarkastellaan määritelmien yhteyksiä olemassa oleviin lahjakkuusteorioihin ja -malleihin, jolloin voidaan soveltaa Martonin (1986) määritelmää mahdollisesti virheellisistä lahjakkuuden käsityksistä suhteessa näihin lahjakkuusteorioihin ja -malleihin, vaikka lahjakkuudelle annetut määritelmät eivät sinällään voikaan olla oikeita tai vääriä.

Fenomenografinen tutkimus on laadullista tutkimusta, jota toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastellaan

käsityksiä toisen asteen näkökulmasta, jolloin huomiota kiinnitetään erityisesti vastaajien käsitysten vaihtelevuuteen, suhteellisuuteen ja kontekstuaalisuuteen. Kasvatustieteellisellä kentällä fenomenografia tarjoaakin mahdollisuuksia erilaisten kasvatustodellisuuksien ja arkielämän ilmiöiden tarkasteluun yksilöiden ja yhteisöjen käsitysten kautta. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Tutkimuksessa keskitytään nimenomaan maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoihin, joiden antamat taustatiedot, kuten käytyt sivuaineet, opintojen alkamisvuosi sekä opintojen suuntautumisvaihtoehto saattavat vaikuttaa siihen kontekstiin ja näkökulmaan, josta he antavat määritelmiä lahjakkuudelle.

5.3 Aineistonkeruu ja aineiston analysoinnin vaiheet

Tämän tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella, joka toteutettiin Webropol-palvelussa. Lopullisen kyselyn rakenne oli liitteen 1 mukainen. Ennen kyselyn lähettämistä sähköinen kyselylomake pilotoitiin kahden (2) maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijan avulla, joiden antaman palautteen myötä lopulliseen kyselyyn tehtiin pieniä muutoksia. Kyselylomake lähetettiin 2.5.2022 Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan sähköpostilistalle, joka on tarkoitettu luokanopettajakoulutukseen liittyvien asioiden viestimiseen. Muistutusviesti kyselystä lähetettiin vielä 4.5.2022 samaiselle sähköpostilistalle. Lisäksi maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita pyydettiin vastaamaan sähköpostitse saapuneeseen kyselyyn esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoita yhteen kokoavien WhatsApp-ryhmien kautta. Liitteen 2 mukaisesti kyselyn mukana olleessa saateviestissä sekä sähköpostissa huomautettiin, että kyselyyn vastaajan tulee olla maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija. Vastaajia sähköiseen kyselyyn kertyi yhteensä 18 kappaletta. Yhtä vastauksista ei otettu huomioon aineiston analysoinnissa, sillä kyseinen opiskelija ei ollut vielä maisterivaiheen opiskelija. Näin ollen varsinainen tutkimusaineisto koostui 17 vastaajasta, joista jokainen on maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa, kyselyn reunaehtojen mukaisesti.

Tutkimusaineiston vastaajista suurin osa (15/17) oli aloittanut kandidivaiheen opintonsa vuonna 2017 (9/17) tai 2018 (6/17) ja maisterivaiheen opintonsa vuonna 2020 tai 2021, taulukon 1 mukaisesti. Eräs vastaajista oli aloittanut kandidivaiheen opintonsa vuonna 2017 ja maisterivaiheen opintonsa 2019, jonka lisäksi eräs toinen vastaajista oli aloittanut kandidivaiheen opintonsa vuonna 2018 ja maisterivaiheen opintonsa vuonna 2020. Nämä kaksi vastaajaa selittävät pienet poikkeamat kandi- ja maisterivaiheen aloitusvuosien osalta.

TAULUKKO 1: Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kandi- sekä maisterivaiheen opintojen alkamisvuodet.

N = 17	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Kandivaiheen opinnot alkaneet	1	9	6	1	-	-	-
Maisterivaiheen opinnot alkaneet	-	-	-	2	9	5	1

Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa oli mahdollista vuoteen 2019 asti aloittaa luokanopettajaopintonsa yhdessä kolmesta eri luokanopettajakoulutuksen suuntautumisvaihtoehdosta. Jokainen vastaajista on aloittanut opintonsa aikana, jolloin opinnot alkoivat yhdessä näistä suuntautumisvaihtoehdoista. Vastaajien opintojen suuntautumisvaihtoehdot jakautuivat siten, että laaja-alaisessa luokanopettajakoulutuksessa opintonsa käyneitä oli yhdeksän (9) kappaletta, taide- ja taitopainotteisessa luokanopettajakoulutuksessa viisi (5) kappaletta ja teknologiapainotteisessa luokanopettajakoulutuksessa kolme (3) kappaletta. Luokanopettajakoulutuksessa aloituspaikat painotusten mukaan jakautuivat vuosina 2016–2019 siten, että 80 opiskelijoista valittiin laaja-alaiseen, 20 opiskelijaa taide- ja taitopainotteiseen, sekä 20 opiskelijaa teknologiapainotteiseen luokanopettajan koulutukseen. Näihin aloituspaikkoihin suhteutettuna tämän tutkimuksen vastaajat ovat painottuneet keskiarvoa enemmän taide- ja taitopainotteiseen sekä teknologiapainotteiseen luokanopettajakoulutukseen. Aineistoa analysoidessa ja tulkitessa onkin hyvä huomioda tämä painottunut jakauma esimerkiksi siinä, korostuuko lahjakkuuden määritelmässä esimerkiksi taiteellisuuteen painottuvat määritelmät.

Vastaajista kymmenen (10) oli kyselyyn vastatessa suorittanut maisterivaiheen opintoihin kuuluvan 15 opintopisteen maisterivaiheen koulutyöskentelyn ja seitsemällä (7) harjoittelu oli vielä suorittamatta. Tyypillisesti maisterivaiheen koulutyöskentely suoritetaan viidennen lukuvuoden aikana joko syksyllä tai keväällä, mutta harjoittelun suorittaminen neljäntenä lukuvuonna on myös opetussuunnitelman mukaan mahdollista (Kasvatustieteiden tiedekunta, 2020). Opintoihin kuuluvilla harjoitteluilla nähdään olevan merkittävä rooli opettajaksi kasvussa (Opetushallitus, 2014b), jonka vuoksi aineistoa analysoidessa ja tulkintoja tehdessä on tärkeää tarkastella myös sitä, eroavatko maisterivaiheen koulutyöskentelyn suorittaneiden opiskelijoiden määritelmät lahjakkuudesta joiltakin osin niiden vastaajien määritelmistä, jotka eivät ole suorittaneet kyseistä harjoittelua.

Vastaajat olivat suorittaneet tai suorittamassa useita erilaisia sivuaineita taulukon 2 mukaisesti. Sivuaineissa korostuivat etenkin kuvataidekasvatus, liikunta, käsityö, terveystieto, sekä erityispedagogiikka. Lisäksi osa vastaajista oli käynyt tai käymässä sivuaineopintoja myös Oulun yliopiston muista tiedekunnista, ja osa vastaajista oli käynyt perusopintojen lisäksi sivuaineita myös aineopintojen ja syventävien opintojen tasolla. Jokainen vastaaja oli maininnut vähintään kaksi sivuainetta, jonka lisäksi usealla vastaajalla oli maininta useammasta kuin kahdesta sivuaineesta.

TAULUKKO 2: Vastaajien käymät tai käynnissä olevat sivuaineet laajuuksineen.

Sivuaine ja laajuus opintopisteinä	Vastaaja käynyt tai käymässä sivuainetta (N = 17)
Kuvataidekasvatus, 25 op	8
Kuvataidekasvatus, 35 op	1
Liikunta, 25 op	7
Käsityö, 25 op	2
Käsityö, kovat materiaalit, 25 op	2
Käsityö, pehmeät materiaalit, 25 op	1
Terveystieto, 25 op	6
Terveystieto, 35 op	5
Erytispedagogiikka, 25 op	5
Erytispedagogiikka, 35 op	1
Kauppatieteet, 25 op	1
Suomen kieli ja kirjallisuus, 120 op	1
Esi- ja alkuopetus, 25 op	4
Musiikki, 25 op	2
Musiikki, 35 op	1
Englanti, 40 op	1

Taustakysymysten pohjalta tutkimusaineiston voidaankin nähdä koostuvan laajasta kattauksesta erityyppisiä opintoja käyneistä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoista. Opintojen alkamisvuodet ovat painottuneet siten, että suurin osa opiskelijoista on neljännen tai viidennen vuosikurssin opiskelijoita, jotka tyypillisesti opiskelevat maisterivaiheessa. Taide- ja

taitopainotteisten sekä teknologiapainotteisten luokanopettajaopiskelijoiden määrä on suhteutettuna suurempi kuin aloituspaikkojen perusteella voisi odottaa. Käydyt tai käynnissä olevat sivuaineet ovat kattaukseltaan vaihtelevia. Muiden taustakysymysten tapaan myös käydyt sivuaineet saattavat vaikuttaa vastaajien määritelmiin lahjakkuudesta. Eniten mainintoja käydyistä tai käynnissä olevista sivuaineista keräsivät kuvataidekasvatus sekä liikunta, jonka vuoksi lahjakkuuden määritelmässä saattavat korostua esimerkiksi taiteelliseen ja liikunnalliseen lahjakkuuteen liittyvät määritelmät. Vastaajien taustatietojen ja annettujen vastausten sekä tutkimustulosten mahdollista yhteyttä tarkastellaan laajemmin pääluvussa 6.

5.3.1 Sähköinen kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä

Kyselylomake on hyvin perinteinen tapa kerätä tutkimusaineistoa ja sen muoto sekä rakenne vaihtelevat tutkimuksen tarkoituksen ja kohderyhmän mukaan. Lisäksi kyselylomake on tutkijan näkökulmasta hyvin nopea ja helppo aineistonkeruutapa. (Valli, 2018; Hirsjärvi ym., 2009.) Kyselylomakkeen nopeus ja helppous aineistonkeruutapana olivatkin eräitä merkittävimpiä syitä, joiden vuoksi tässä tutkimuksessa päädyttiin hyödyntämään sähköistä kyselylomaketta, sillä aineistonkeruuprosessi aloitettiin melko myöhäisessä vaiheessa tutkimusta. Kyselyllä on osittain sen helppouden ja nopeuden ansiosta mahdollisuus tutkia myös hyvin suuriakin joukkoja vastaajia. (Vilkkä, 2021; Hirsjärvi ym., 2009.) Sähköisesti toteutettu kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä on yleistynyt hyvin tyypilliseksi tavaksi aineiston keräämiselle, sillä menetelmä mahdollistaa sen, ettei tutkijan ja vastaajien tarvitse olla samassa paikassa vastaamisen aikana. (Lichtman, 2013.) Tutkimuksessa on tarkoitus tutkia mahdollisimman laajaa joukkoa erilaisia maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita, jotta lahjakkuuden ilmiölle saataisiin mahdollisimman kokonaisvaltaisia määritelmiä heidän toimestaan. Näin ollen kyselylomake tuntui sekä olosuhteisiin, että tutkimuksen tavoitteisiin sopivalta aineistonkeruumenetelmältä. Tämän tutkimuksen aineiston lopullinen koko ei ole kuitenkaan sellainen, josta olisi mahdollista tehdä laajoja johtopäätöksiä.

Sähköisen kyselylomakkeen vastaukset saattavat toisinaan jäädä suppeiksi. Joissakin tapauksissa kysymyksiin saatetaan jättää myös kokonaan vastaamatta, mikäli lomake mahdollistaa sen. (Valli, 2018.) Suppeat vastaukset saattavat jättää saadun tiedon myös hyvin vajaaksi. Kyselylomakkeen kysymyksiä muodostaessa tulee olla myös tarkkana, sillä toisin kuin haastattelutilanteessa, kysymysasetteluja ei voida toistaa, selvittää tai tarkentaa vastaajalle vastaustilanteessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Kyselytutkimuksessa on myös

haastattelutilanteeseen verrattuna haastavampaa kartoittaa, vastaako vastaaja kyselylomakkeeseen huolella ja riittävän tosissaan. (Hirsjärvi ym., 2009.) Lisäksi sähköisiin kyselylomakkeisiin voi olla muita aineistonkeruutapoja vaikeampaa saada vastauksia valitulta kohderyhmältä. (Fielding, Lee & Blank, 2017.) Sähköisellä kyselylomakkeella on siis myös selkeitä ja tunnistettavia heikkouksia, esimerkiksi haastatteluun verrattuna, jonka vuoksi kyselylomakkeen tekemisessä pyrittiin huomioimaan mahdollisia ongelmakohtia jo etukäteen, keskittymällä esimerkiksi kysymysten asettelun selkeyteen. Lisäksi ennen aineiston analysointia tarkasteltiin vastauksien laajuutta sekä vastaajien lomakkeeseen käyttämiä vastausaikoja. Vastaajien vastaukset olivat laajoja ja keskimäärin vastaajat käyttivät kyselylomakkeeseen aikaa noin 17 minuuttia. Kyselyyn kerääntyi 18 vastausta toukokuun ensimmäisen viikon aikana ja kyselyyn ohjaava linkki avattiin 179 kertaa. Aineistonkeruu tapahtuikin melko nopealla aikataululla ja noin joka kymmenes kyselyn avanneista päättyi myös täyttämään sen. Huomioitavaa on myös se, että jokainen kyselyn vastaamisen aloittanut suoritti kyselyn myös loppuun asti.

Kyselylomakkeessa käytetyt kysymykset luovat pohjan tutkimuksen onnistumiselle, jolloin kyselylomakkeen laatijan tulee huolehtia siitä, että vastaaja kykenee tulkitsemaan kysymykset laatijan edellyttämällä tavalla, eivätkä kysymykset ole liian monimutkaisia tai johdattelevia. (Valli, 2018.) Lisäksi tulee huolehtia siitä, että kyselylomakkeen kysymykset on muotoiltu tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusongelmien mukaisesti (Valli, 2018) ja että sähköinen kyselylomake on ulkoasultaan selkeä (Fielding ym., 2017). Näiden tekijöiden vuoksi tässä tutkimuksessa käytettyä sähköistä kyselylomaketta pilotoitiin ennen lähettämistä. Lisäksi tämän pro gradu -tutkielman ohjaajan kehotuksesta kyselylomakkeen kysymykset taulukoitiin tutkimuksen tutkimuskysymysten kanssa siten, että jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkasteltiin, antaako kysymys vastauksia tutkimuskysymyksen kysymykseen. Tämän taulukoinnin pohjalta kyselylomaketta muokattiin siten, että toiseen tutkimuskysymykseen lahjakkuuden määritelmien johdettavuudesta olemassa oleviin lahjakkuusteorioihin ja -malleihin saataisiin lisää tietoa. Kyselylomakkeessa käytetyt kysymykset ja käsitteet on kyetty johtamaan tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä. Esimerkiksi kysymyksessä 13 vastausvaihtoehtojen väittämät on johdettu tässä tutkimuksessa esitellyistä lahjakkuusteorioista. Kyselylomakkeen ulkoasun skaalautumista tietokoneella ja mobiililaitteilla testattiin myös, jotta kyselyn ulkoasu säilyisi selkeänä laitteesta riippumatta.

Kyselylomake olisi hyvä rakentaa siten, että järjestys kulkisi taustakysymysten kautta helppoihin kysymyksiin, joiden jälkeen olisi vuorossa mahdollisten arkojen aihealueiden

kysymykset ja lopuksi vuorossa olisivat helpot jäähdyttelykysymykset. (Valli, 2018.) Lopullisen sähköisen kyselylomakkeen rakenne noudattaa liitteen 1 mukaisesti tätä kaavaa osittain. Kysymykset 1–4 keräävät taustatietoja vastaajan lähtökohdista, kun taas kysymykset 5–9 ovat luokiteltavissa helppoihin ja suoriin kysymyksiin, joissa vastaajilta kysytään suoraan tutkimuksen aiheeseen liittyviä suoria kysymyksiä hänen omista määritelmistään lahjakkuudesta. Kysymykset 10–12 voidaan nähdä Vallin (2018) määrittelemien arkojen tai hankalien aihealueiden kysymyksinä, kun vastaajan tulee reflektoida lahjakkuuden määritelmistään opintojensa aikana käytyihin asioihin, joissa vastaajalla itsellään voi käydä esimerkiksi se, että aihetta ei ole juuri käyty opintojen aikana. Kysymykset 13 ja 14 voidaan luokitella jälleen jäähdyttelykysymyksiin, kun vastattavana on kysymys 13, jossa tarkoituksena on valita väittämiä omien vastausten kirjoittamisen sijaan, ja kysymys 14, jossa vastaaja pääsee jälleen kertomaan hyvin omin sanoin ja kokemuksiinsa peilaten lahjakkuuden määritelmien mahdollisesta syntyperästä. Etenkin kysymys 13 sai positiivista palautetta kyselyn pilotoineilta maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilta, sillä se tuntui antavan eräänlaista vaihtelua kyselylomakkeen muuhun sisältöön.

5.3.2 Aineiston analysointi

Analyysin tarkoituksena on laadullista aineistoa käsitellessä luoda aineistosta mielekäs kokonaisuus, jonka avulla on mahdollista tuottaa tulkintaa aiheesta sekä tehdä mahdollisia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Juuti & Puusa, 2020; Lichtman, 2013.) Tämän tutkimuksen aineisto on analysoitu tutkimuksen tarkoituksien ja lahjakkuuden teoreettisen viitekehyksen vuoksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan teoriaohjaavaa sisällönanalyysia analyysimenetelmänä yleisesti, jonka jälkeen tarkastellaan tämän tutkimuksen aineiston analysoinnin vaiheita.

5.3.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Tutkimuksen analyysimetodiksi valikoitui sisällönanalyysi, joka soveltuikin Juuti & Puusan (2020) mukaan käytettäväksi monenlaiseen laadulliseen tutkimukseen. Sisällönanalyysi etenee vaiheittain ja käytännön toteutukseen kuuluu useita vaiheita, joita ovat Juuti & Puusan (2020) mukaan esimerkiksi analyysiyksikön valinta, aineistoon tutustuminen, aineiston pelkistäminen, aineiston kategorisointi ja teemoittelu sekä tulkinta. Sisällönanalyysin pyrkimys on saada koostettua tiivistetty ja yleistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysin kaltainen

analyysimetodi voidaankin jakaa kolmeen osaan, jonka vaihteita ovat redusointi, klusterointi ja abstrahointi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Päädyin käyttämään tässä tutkimuksessa teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, sillä tämän tutkimuksen aineiston analyysia ja etenkin ilmauksien tulkintoja ja ryhmittelyä ohjaavat tutkimuksessa esiteltyt teoriat lahjakkuudesta. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa aineistosta tehdyt havainnot saatetaan myös sitoa olemassa oleviin teorioihin, toisin kuin aineistolähtöisessä analyysissa, jossa teorian tiedon ei tulisi vaikuttaa juurikaan aineistosta esiin nouseviin asioihin. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysista aiheesta on jo olemassa olevaa pohjatietoa, jota hyödynnetään tukena aineistosta nouseville ilmiöille (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aikaisempi tieto ja teoriapohja auttaakin huomattavasti analyysiprosessia teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa, sillä aineiston pohjalta ei pyritä johtamaan uudenlaista teoriaa aiheesta, vaan kytkemään sitä osaksi aikaisempaa teoriaa. (Hsieh & Shannon, 2005.)

Kyselylomakkeen kysymyksissä käytetyt termit ja esimerkiksi kysymyksen 13 väittämät on johdettu tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä. Nämä ratkaisut aineiston keräämisessä tukevat myös teoriaohjaavan sisällönanalyysin valintaa analyysimenetelmäksi. Aineistoa ensimmäisiä kertoja läpi lukiessa ja analysoidessa oli selvästi myös huomattavissa teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmän valinnan edut. Aineistosta oli mahdollista nostaa esiin sellaisia toistuvia ja aineistostaan luontaisesti esiin nousevia asioita, jotka oli kuitenkin mahdollista tulkita teoreettisen viitekehyksen mukaisesti. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin yhtenä heikkouksista voidaan pitää teoriapohjaan nojaamista aineistoa analysoidessa siitä näkökulmasta, että tutkija saattaa keskittyä liialti etsimään aineistosta esiteltyjä teorioita tukevia asioita (Hsieh & Shannon, 2005). Aineiston analysoinnissa onkin pyritty antamaan riittävästi tilaa myös suoraan aineistosta nouseville kategorioille, ja analysoimaan aineistoa mahdollisimman objektiivisesti.

5.3.4 Aineiston analysoinnin vaiheet

Aineisto käytiin läpi useaan kertaan ennen aineiston varsinaista analyysia. Aineistoon on tärkeää tutustua etukäteen Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan, jotta aineiston sisältö olisi tuttua ennen varsinaisen analyysin aloittamista. Jokainen kyselyyn vastanneista nimettiin alussa tunnisteilla V1–V17. Tutkimuskysymysten luonteen vuoksi jokaista vastaajaa ja heidän vastauksiaan on tarkasteltu omina yksikköinä. Aineiston varsinainen analyysi alkoi käymällä tarkasti läpi kaikki kyselyyn tulleet yksittäiset vastaukset jokaisen vastaajan osalta.

Perimmäisenä tarkoituksena näillä ensimmäisillä lukukerroilla oli havaita, nouseeko aineistosta esiin teemoja tai ilmaisuja, jotka toistuvat haastateltavan vastauksissa. Näitä toistuvia teemoja tai ilmaisuja pyrittiin poimimaan talteen korostamalla kyseisiä kohtia aineistossa. Tämä aineiston redusointivaihe on osa aineiston pelkistämistä, jossa alkuperäisestä aineistosta karsitaan pois sellaiset osat, jotka eivät liity suoraan itse tutkimukseen tai tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vastaajien alkuperäisiä ilmauksia pelkistettiin tässä vaiheessa taulukon 3 mukaisesti pelkistettyihin ilmaisiin. Osa vastauksista oli huomattavasti laajempia kuin toiset, jonka vuoksi pelkistämiseksi oli tästäkin syystä selkeä tarve, jotta aineiston ilmaisuja saataisiin yhtenäistettyä ja näin ollen tulkittua niitä paremmin. Pelkistämisvaiheessa pelkistettyjen ilmaisujen muodostamista ohjasi jo jossain määrin valitsemani teoriaohjaava sisällönanalyysi, jonka vuoksi pelkistetyissä ilmauksissa on havaittavissa jo selkeitä viitteitä erilaisten lahjakkuusteorioiden ja -mallien käsitteistä lahjakkuuden määrittelyn osalta, kuten esimerkiksi taitojen eroaminen vertaisistaan (esim. Sternberg & Zhang, 1995), vaikkakin pääpaino oli vielä tässä vaiheessa aineistolähtöisyydellä.

TAULUKKO 3. Esimerkkejä aineiston redusoinnista kyselylomakkeen kysymyksen 5 osalta, ”Määrittele omin sanoin sana ”lahjakkuus””

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<p>V2: Taipumus johonkin toimintaan. jonka henkilö kokee taipumustensa vuoksi helppona ja helposti opittavana tai laajennettavana taitona, joka luo osaltaan motivaatiota kehittää helpolta tuntuva toimintaa edelleen. Tähän vaikuttavat osaltaan yksilön kiinnostus aihetta kohtaan ja ympäristön kannustus toimintaan. Ilmeneminen vaatii ärsykejä, jotka tuovat taipumuksen esiin ja systemaattista harjoittelua, jotta se muuttuu taidoksi. Lahjakkuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että jokin taito olisi vain ja ainoastaan näiden lahjakkaiden ihmisten opittavissa tai hallittavissa.</p>	<p>Taipumus johonkin toimintaan. Toiminnan tekemisen ja sen oppimisen sekä laajentamisen helppous, joka luo motivaatiota lisäkehittämiseksi. Yksilön kiinnostus aiheeseen ja ympäristön kannustus. Vaatii ärsykejä, jotka tuovat taipumuksen esiin sekä systemaattista harjoittelua. Erilaiset taidot eivät vain lahjakkaiden opittavissa.</p>

V3: Luontainen taito tai jo kehittynyt ominaisuus jossain, esim. maalaus, urheilu, musiikki, sosiaaliset taidot jne.	Luontainen taito tai kehittynyt ominaisuus, esimerkiksi maalaus, urheilu, musiikki tai sosiaaliset taidot.
V6: Lahjakkuus on sitä, että joku osaa tai oppii jonkin asian tai taidon hyvin nopeasti ja sen asian tai taidon tekeminen on hänelle hyvin luontevaa. Usein lahjakkuus näkyy ihmisen oman ikä- ja taitotaso-odotuksen ylityksenä.	Kyky asioiden nopeaan oppimiseen ja omaksumiseen, tekemisen luontevuus, taidot eroavat vertaisistaan
V13: Lahjakkuuden voisi ajatella tarkoittavan sitä, että lahjakkaalla ihmisellä on ”lahjoja” eli synnynnäisiä tai opittuja ominaisuuksia johonkin asiaan. Lahjakas tarkoittaa mielestäni taitavaa.	Synnynnäisiä tai opittuja ominaisuuksia johonkin asiaan. Taitavuutta.

Pelkistäminen auttoi huomattavasti aineiston analysoinnin prosessissa ensimmäisten lukukertojen jälkeen. Osa annetuista vastauksista oli huomattavasti pidempiä kuin toiset ja eri vastauksissa saatettiin toistaa samankaltaisia asioita kuin myös edeltävissä saman vastaajan vastauksissa. Pelkistämävaiheen myötä pelkistetyt ilmaisut koottiinkin yhtenäiseen taulukkoon, jossa pelkistetty aineisto oli nähtävillä vastaaja- ja kysymyskohtaisesti niin horisontaalisesti kuin vertikaalisesti.

Aineiston pelkistämisen jälkeen oli vuorossa pelkistettyjen ilmaisujen klusterointi eli ryhmittely. Ryhmittelyvaiheessa tarkastellaan aineistosta koodattuja pelkistettyjä ilmaisuja ja pyritään ryhmittelemään niitä laajempiin merkityskokonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä vaiheessa pelkistetyistä ilmauksista pyrittiin muodostamaan erilaisia taulukoita, joista voitaisiin tarkastella kokonaiskuvaa aineiston samankaltaisuuksista sekä eroavaisuuksista. Pelkistettyjä ilmaisuja oli tärkeää tarkastella vastaajakohtaisesti, jotta vastaajan yksilöllinen kokonaiskuva tutkimuskysymysten mukaisista aihealueista kyettäisiin kuljettamaan mukana koko analysointiprosessin ajan, ja luomaan selkeä pelkistetty kuvaus yksittäisten vastaajien kokonaisuusmäärittämisestä lahjakkuudelle sekä määrittelmien yhteyksistä erilaisiin lahjakkuusteorioihin ja -malleihin jokaisen erillisen kyselylomakkeen kysymyksen pohjalta.

Erilaisten luokkien ja ryhmittelyjen aikaansaaminen on eräs keskeisimmistä vaiheista aineiston analysoinnissa ja niiden kautta on mahdollista muodostaa tietoa tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta. (Cavanagh, 1997.) Tässä analysoinnin vaiheessa oli myös hyvä pitää mielessä teoriaohjaavan sisällönanalyysin tasapainoilu aineiston ja teoriaohjauuden välillä (Hsieh & Shannon, 2005), jotta pelkistettyjä ilmaisuja tarkasteltaisiin riittävän laajalti.

Klusterointivaiheessa kokeiltiin useita erilaisia tapoja yhtäläisyyksien löytämiseen pelkistämävaiheessa muodostetun taulukon pohjalta, jossa vastauksia oli mahdollista lukea kysymys- ja vastaajakohtaisesti horisontaalisesti sekä vertikaalisesti. Tällä tavalla aineistoa lukiessa pelkistetyistä aineistosta alkoi löytymään selkeitä yhdenmukaisuuksia, joita oli mahdollista alkaa ryhmittelemään omiin alaluokkiinsa. Taulukossa 4 on esimerkkejä siitä, millaisiin alaluokkiin erilaisia pelkistettyjä ilmauksia jaettiin erilaisiin lahjakkuuden määrittämisen osalta.

TAULUKKO 4. Esimerkki pelkistettyjen ilmaisujen klusteroinnista lahjakkuuden määrittelmien osalta.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
V2: Kyky asioiden nopeaan oppimiseen ja omaksumiseen	Oppimisen nopeus ja hallinta
V2: Motivaatiota lisäkehittämiseksi	Motivaatio
V2: Vaatii ärsykejä, jotka tuovat taipumuksen esiin	Ulkopuoliset ärsykkeet
V3: Luontainen taito...esimerkiksi maalaus, urheilu, musiikki tai sosiaaliset taidot.	Taidot eri asioissa
V6: Taidot eroavat vertaisistaan	Eroavaisuus vertaisista
V2: Systemaattista harjoittelua	Kehitettävissä harjoittelun kautta
V13: Opittuja ominaisuuksia johonkin asiaan	
V3: Luontainen taito	Synnynnäisyys
V13: Synnynnäisiä ominaisuuksia johonkin asiaan.	

Klusterointivaiheen jälkeen aineiston analyysi jatkui abstrahointiin eli käsitteellistämiseen. Tällä vaiheella pyritään erottelemaan alaluokista yläluokkia, jotka teoriaohjauksessa sisällönanalyysissä liitetään osaksi ennalta tiedossa olevia teoreettisia käsitteitä tai sellaiseen

tietoon, jota aiheesta jo tiedetään. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Taulukossa 5 esiintyvät yläluokkien termit on pyritty johtamaan suurimmilta osin tutkimuksessa läpi käydyistä lahjakkuusteorioista ja -malleista sekä niissä ilmenneistä määritelmistä lahjakkuudelle, antaen kuitenkin riittävästi tilaa aineistosta esiin nouseville alaluokille. Teoriaohjaavan sisällönanalyysiin nojaten aineistoista nousivat seuraavat laajemmat yläluokat lahjakkuuden määritelmille eri kysymysten osalta: erilaiset taidot ja kyvyt, tekemisen ja oppimisen helppous, ympäristötekijät, sisäiset tekijät, perimätekijät, eroavaisuus ja vertailu sekä kehitettävyyys ja harjoittelu. Esimerkiksi eroavaisuuden ja vertailun yläluokka on johdettu hyvin vahvasti Gagnén (2004) sekä Sternbergin ja Zhangin (1995) lahjakkuuden määritelmien ehdoista.

TAULUKKO 5: Esimerkki aineiston abstrahoinnista lahjakkuuden määritelmien osalta.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
V2: Kyky asioiden nopeaan oppimiseen ja omaksumiseen	Oppimisen nopeus ja hallinta	Tekemisen ja oppimisen helppous
V4: Valmis suoritukseen ilman harjoittelua	Ei tarvetta harjoittelulle	
V2: Motivaatiota lisäkehittämiseksi	Motivaatio	Sisäiset tekijät
V8: Lahjakas sellaisissa asioissa, jotka kiinnostavat	Omat kiinnostuksenkohteet	
V2: Vaatii ärsykejä, jotka tuovat taipumuksen esiin	Ulkopuoliset ärsykkeet	Ympäristötekijät
V10: Mielestäni kasvatuksella on vaikutusta lahjakkuuden muodostumiseen.	Saatu kasvatus	
V3: Luontainen taito...esimerkiksi maalaus, urheilu, musiikki tai sosiaaliset taidot.	Taidot eri asioissa	Erilaiset taidot ja kyvyt
V8: Lahjakkuus on kykyä ja taitoa suoriutua jossakin asiassa hyvin	Suoriutuu hyvin	
V6: Taidot eroavat vertaisistaan	Eroavaisuus vertaisista	Eroavaisuus ja vertailu

V10: Lahjakas suoriutuu tehtävästä muita ”paremmin”.	Paremmuuden vertailu	
V2: Systemaattista harjoittelua.	Kehitettävissä harjoittelun kautta	Kehitettävyys ja harjoittelu
V13: Opittuja ominaisuuksia johonkin asiaan		
V15: ... uskon kovalla työllä olevan suurin vaikutus, määrätietoisuuden ja kiinnostuksen lisäksi	Työmäärän merkitys	
V3: Luontainen taito	Synnynnäisyys	Perimätekijät
V13: Synnynnäisiä ominaisuuksia johonkin asiaan.		
V11: Pianon soiton biologiset tekijät	Fysiologiset ominaisuudet	

Lahjakkuuden määritelmien käsitteellistämisen jälkeisiksi pääteemoiksi tutkimuskysymyksen 2 osalta muodostuivat lopulta tähän teoreettiseen taustaan nojaten erilaiset tutkimuksessa esitellyt lahjakkuusteoriat ja -mallit. Taulukossa 5 ilmenevien yläluokkien jakaminen näihin pääteemoihin oli jokseenkin haasteellista, sillä osa lahjakkuusteorioista ja -malleista sisältää keskenään useita samankaltaisia piirteitä, kuten luvussa 4.3 käytiin läpi. Tutkimustuloksia tarkastellessa hyödyllisemmäksi osoittautuikin lahjakkuuden määritelmien yläluokkien ilmenemismäärän tutkiminen ja saatujen painotusten vertailu olemassa oleviin lahjakkuusteorioihin ja -malleihin. Näitä yläluokkien ilmenneitä painotuksia tarkastellaan luvussa 6. Taulukossa 6 on esitetty esimerkkejä siitä, kuinka tiettyjä lahjakkuuden määritelmille annettuja yläluokkia pyrittiin jakamaan pääteemoihin erilaisten lahjakkuusteorioiden ja -mallien alle, jotta analyysivaiheessa olisi mahdollista tarkastella suuntaa antavasti sitä, sopivatko kaikki esiin nousseet yläluokat suoraan sellaisenaan jonkin tietyn tai tiettyjen lahjakkuusteorioiden tai -mallien alle.

TAULUKKO 6. Esimerkki yläluokkien jakautumisesta erilaisten pääteemoina toimivien lahjakkuusteorioiden ja -mallien alle.

Yläluokka	Pääteema
Eroavaisuus Erilaiset taidot ja kyvyt	Sternbergin & Zhangin viisikulmio
Eroavaisuus Perimätekijät Kehitettävyyys ja harjoittelu Erilaiset taidot ja kyvyt Sisäiset tekijät Ympäristötekijät	Gagnén DMGT-malli
Kehitettävyyys ja harjoittelu Erilaiset taidot ja kyvyt	Sternbergin kognitiivinen teoria

Tutkimuskysymyksen 3 osalta aineiston analyysin alkuvaiheet olivat huomattavasti yksinkertaisempia, sillä vastaukset koulutusta koskeviin kysymyksiin olivat huomattavasti suppeampia ja huomattavamman yhdenmukaisempia jokaisen vastaajan kesken. Tästä johtuen aineistoa analysoidessa käytettiin alkuperäisiä ilmauksia ilman pelkistämistä. Taulukoissa 7, 8 ja 9 on esitetty esimerkkejä siitä, kuinka aineistoa jaoteltiin kategorioihin kyseisen tutkimuskysymyksen osalta. Tutkimuskysymyksen 3 osalta erilaisiksi yläluokiksi muodostuivat lahjakkuuden määritelmät muuttuneet opintojen aikana ja lahjakkuuden määritelmät muuttuneet opintojen aikana vain vähän tai ei ollenkaan (taulukko 7), lahjakkuuden aihepiiriä käsitelty opintojen aikana ja lahjakkuuden aihepiiriä käsitelty koulutuksen aikana vähän tai ollenkaan (taulukko 8) sekä lahjakkuuden määritelmien nähdään osittain olevan peräisin opinnoista ja lahjakkuuden määritelmien ei nähdä olevan peräisin opinnoista (taulukko 9).

TAULUKKO 7: Esimerkki luokittelusta tarkastellessa sitä, millä tavalla vastaajien määritelmät lahjakkuudesta ovat muuttuneet opintojen aikana.

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
V3: Lahjakkuus ei tarkoita, että olisi täydellinen. Lahjakkaidenkin tulee harjoitella	Tarve harjoittelulle ja kehittämiselle	Lahjakkuuden määritelmät muuttuneet opintojen aikana
V13: Lahjakkuutta voi olla monenlaista, voi ilmetä eri tavoin	Lahjakkuuden moniulotteisuus ja tilannesidonnaisuus	
V8: Ei kovinkaan paljoa, opinnoissa lahjakkuutta on käsitelty ehkäpä eniten ylöspäin eriyttämisen kautta.	Ei ole muuttunut kovin paljon.	Lahjakkuuden määritelmät muuttuneet opintojen aikana vähän tai ei ollenkaan
V12: Eivät ole muuttuneet juurikaan	Ei ole muuttunut.	

TAULUKKO 8: Esimerkki luokittelusta tarkastellessa sitä, millä tavalla lahjakkuutta on käsitelty opintojen aikana.

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
V11: Lahjakkuus on nostettu esille, kun on käsitelty erilaisten taitojen merkitystä samassa aiheessa	Käsitelty osana erilaisia taitoja	Lahjakkuuden aihepiiriä käsitelty opintojen aikana
V17: Etenkin taito- ja taideaineissa on puhuttu eriyttämisen merkityksestä, että olisi tärkeää eriyttää opetusta myös ylöspäin, jotta jokainen saa opetusta omalla tasollaan. MKT-harjoittelussa taitavampien oppilaiden ohjaamista harjoiteltiin tekemällä eritasoisia tehtäviä eri aineissa.	Käsitelty taito- ja taideaineissa eriyttämisen kautta Käsitelty MKT-harjoittelussa	
V1: Kasvatustieteen perusopinnoissa yksi kurssi käsitteli oppimista ja sen yhteydessä joku luennoitsija nosti lahjakkuuden esille.	Käsitelty vähän perusopinnoissa	Lahjakkuuden aihepiiriä käsitelty koulutuksen aikana vähän tai ei ollenkaan
V12: Todella vähän. Ei tule mieleen kurssia, missä sitä olisi käsitelty erityisen paljon.	Käsitelty todella vähän	
V14: Lahjakkuutta suoraan ei ole käsitelty ollenkaan	Ei ole käsitelty	

TAULUKKO 9: Esimerkki luokittelusta tarkastellessa sitä, mistä määritelmät lahjakkuudelle ovat peräisin.

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
V1: Eri kasvatustieteiden artikkeleista ja opintojen aikana olleista kurseista. Lisäksi minulla on varmasti uskomuksia, jotka juontavat juurensa lapsuuteen asti.	Omat kokemukset Opinnot	Lahjakkuuden määritelmien nähdään olevan osittain peräisin opinnoista.
V9: Omista ajatuksista ja osittain myös kasvatustieteiden opiskelusta	Omat kokemukset Opinnot	
V11: Kasvatuksesta sekä omista kokemuksista erilaisten taiteellisten ja urheilulajien aikana. Olen kyennyt seuraamaan lahjakkaita lapsia ja nuoria omissa harrastuksissa ja elämässään paljon oman nuoruuteni aikana.	Omat kokemukset Harrastukset	Lahjakkuuden määritelmien ei nähdä olevan peräisin opinnoista.
V14: Omasta pohdinnasta. Lapsuudessa ei puhuttu niin paljon lahjakkuudesta, että se olisi jäänyt mieleen	Oma pohdinta	

Aineiston analysointi osoittautuikin kolmen tutkimuskysymyksen myötä ennakolta ajateltua työläemmäksi prosessiksi. Erilaisia kategorisointeja ja taulukoita muodostui huomattavasti suunniteltua enemmän. Aineiston laaja abstrahointi auttoi kuitenkin kohdentamaan huomiota tutkimuskysymysten kannalta oleellisiin seikkoihin, josta oli runsaasti hyötyä varsinaisia tuloksia läpikäydessä. Abstrahoinnin pohjalta nousseita tutkimustuloksia tarkastellaan seuraavassa pääluvussa 6.

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimustuloksia siten, että aineiston analyysistä esiin nousseita havaintoja (N=17) tarkastellaan sekä yleisellä tasolla, että tutkimuskysymysten kautta. Tämän luvun viimeisessä alaluvussa tarkastellaan tutkimustulosten yhteenvetoa sekä mahdollisia johtopäätöksiä, joita tuloksista voidaan tehdä. Tutkimuksen aineiston lopullinen koko ei ole kuitenkaan sellainen, josta olisi mahdollista tehdä laajoja johtopäätöksiä, vaikka analysointivaiheessa esiin nousikin joitakin tätä aineistoa koskevia merkittäviä huomioita. Seuraavissa alaluvuissa tutkimuksen tuloksia tarkastellaan tutkimuksen kolmen tutkimuskysymyksen kautta. Alaluvussa 6.4 tuloksia pyritään kokoamaan yhteen tiivistetyssä muodossa ja vertailemaan tuloksia tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sekä aikaisempaan tutkimukseen aiheesta. Tutkimuksessa ilmenneitä lahjakkuuden määritelmiä pyritään esimerkiksi vertailemaan suomalaisten opettajien lahjakkuuden määritelmiin (Laine ym., 2016) ja tarkastelemaan sitä, ovatko saadut tulokset lahjakkuuden aihepiirin ilmenemisestä koulutuksen aikana linjassa sen havainnon kanssa, että koulutus ei juuri käsitelisi lahjakkuuden aihepiiriä (Laine & Tirri, 2016).

Tulosten esittelyssä on hyödynnetty aineistosta esiin nousseita sitaatteja, joita kuvataan vastaajan mukaan tunnisteilla V1–V17. Sitaatteja on pyritty käyttämään runsaasti, jotta aineiston analysointivaiheessa ilmi tulleet vastaajien moniulotteiset määritelmät lahjakkuudelle tulisivat ilmi mahdollisimman kattavasti. Käytetyt sitaatit eivät ole analysointivaiheessa hyödynnettyjä pelkistettyjä ilmauksia vaan suoraan aineistosta nousevia alkuperäisilmaisuja.

6.1 Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden määritelmiä lahjakkuudelle

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia määritelmiä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat antavat lahjakkuudelle. Kyselylomake sisälsi useita näitä määritelmiä tarkastelevia kysymyksiä ja vastauksissa tuli kuvailla lahjakkuutta niin vapaan määrittelyn pohjalta, lahjakkuuteen liitettävien ominaisuuksien, lahjakkuuden ilmenemiseen, lahjakkuuden tunnistamiseen sekä lahjakkuuteen vaikuttavien tekijöiden kautta. Vastaajien antamista lahjakkuuden määritelmistä muodostettiin pelkistettyjen ilmauksien myötä seitsemän toistuvaa yläluokkaa, joiden kautta vastaajat määrittelivät lahjakkuutta. Yläluokat olivat erilaiset taidot ja kyvyt, tekemisen ja oppimisen helppous, ympäristötekijät, perimätekijät, sisäiset tekijät, eroavaisuus ja vertailu sekä kehittävyys ja harjoittelu. Yläluokkien ilmenevyyttä vastauksissa on tutkittu siten, että yläluokkien ilmenemismäärä on

laskettu vastaajakohtaisesti, eli sisältääkö jokin vastaajan antamista vastauksista viitteitä kyseisestä yläluokasta. Lisäksi on tarkasteltu yläluokkien ilmenemistä eri kysymysten osalta.

Erilaiset taidot ja kyvyt keräsi selkeästi eniten mainintoja, ollen läsnä lähes jokaisen (16/17) tutkimukseen osallistuneen vastauksessa. Osa vastaajista nosti esiin erilaisista taidoista ja kyvyistä kertoessaan esimerkiksi tarkkoja osaamisen osa-alueita, kuten matemaattiset taidot tai visuaalisen hahmottaminen, jonka lisäksi mukana oli yleisempiä mainintoja esimerkiksi erityisistä tai kehittyneistä taidoista. Erilaiset taidot ja kyvyt ilmaisivat jonkin taidon tai kyvyn osaamista tai kykyä suoriutua asiassa hyvin. Osa vastaajista myös määritteli näitä erilaisia taitoja tai kykyjä poikkeuksellisiksi tai erityisvahvuuksiksi. Erilaiset taidot ja kyvyt keräsivät mainintoja vastaajilta useiden eri kysymysten vastauksissa.

V2: Matemaattiset taidot, musikaalisuus, avaruudellinen hahmottaminen, sosiaaliset taidot, visuaalinen hahmottaminen, luovuus/mielikuvitus.

V5: Taito, jossa yksilö tietää jostain asiasta todella paljon tai on hyvä jossain.

V8: Lahjakkuus on kykyä ja taitoa suoriutua jossakin asiassa hyvin.

V15: Erityisosaamista jossain tietyssä määritellyssä toiminnassa. Poikkeavaa normaalista.

Tekemisen ja oppimisen helppous esiintyi hyvin usein samassa yhteydessä erityisten taitojen ja kykyjen kanssa, ollen esillä suurimmalla osalla vastaajista (14/17). Taitoihin ja kykyihin liitettiin useissa vastauksissa lisämainintoja siitä, että taitoja tai kykyjä ei ole tarvinnut juuri harjoitella tai opetella. Vaihtoehtoisesti lahjakkuutta ilmentävät erilaiset taidot ja kyvyt olivat vastaajien mielestä sellaisia, joita on ollut helppoa ja nopeaa oppia. Kaksi vastaajaa nosti oppimisen helppouden ja nopeuden myös päämääritelmäkseen lahjakkuudelle. Mainintoja tekemisen ja oppimisen helppoudesta ilmeni niin lahjakkuuden vapaan määrittelyn kuin lahjakkuuteen liitettävien ominaisuuksien, ilmenemistilanteiden sekä tunnistamiseen liittyviin tilanteisiin liittyen.

V4: Kun ihminen tekee jotain tiettyä suoritusta ensimmäisiä kertoja ja suoritus onnistuu hyvin. Tärkeää on myös se, että onnistuneet suoritukset jatkuvat ja hyvä suoriutuminen on tasaista.

V7: Luontaista kykyä tai taipumusta tiettyä asiaa kohtaan. Taitoa, jota varten ei ole tarvittu harjoitella tai opetella asiaa erityisesti.

V10: Mielestäni lahjakkuuteen liittyy olennaisesti se, että kyseessä olevan asian suorittaminen on vaivattomampaa kuin vertaisilla.

V11: Koen, että sanaa lahjakkuus käytetään enemmänkin tilanteissa, jossa ihminen oppii uuden asian, sekä sisäistää sen keskivertoa nopeammin, joten hän on siinä lahjakas.

Ympäristötekijät olivat esillä etenkin vastauksissa lahjakkuuteen vaikuttavien tekijöiden osalta, mutta keräsi hajanaisia mainintoja myös muiden kysymysten osalta. Ympäristötekijät olivat esillä lahjakkuuden määritelmässä suurimmalla osalla vastaajista (14/17). Ympäristötekijöistä mainittiin niin yleinen kannustuksen ja tukemisen rooli lahjakkuuden kehittymiselle kuin myös esimerkiksi kasvatukseen, kouluun, kulttuuriin kuin myös virikkeiden saamiseen liittyvät tekijät.

V1: Kasvuympäristö, temperamentti, kiinnostuneisuus, kannustus, virikkeet ja mahdollisuuksien saaminen

V10: Mielestäni kasvatuksella on vaikutusta lahjakkuuden muodostumiseen. Jos jotakin taitoa ei lapsuudessa vahvisteta, ei se myöskään voi kehittyä potentiaaliinsa.

V17: Kasvuolot, vanhempien kannustaminen, taidon harjoittaminen/käyttäminen säännöllisesti, motivaatioilmapiiri jne.

Perimätekijät keräsivät mainintoja yhtä monella vastaajalla kuin ympäristötekijät (14/17). Erityisiin taitoihin tai kykyihin liitettiin useissa vastauksissa niiden luontaisuus tai synnynnäisyys. Lisäksi perimätekijöitä nostettiin useissa vastauksissa esille lahjakkuuteen vaikuttavina tekijöinä. Osa vastaajista tunnisti lahjakkuuden määritelmässään jonkinasteisen perimän vaikutuksen, mutta korostivat sen olevan yksi osatekijöistä lahjakkuudelle. Lisäksi eräs vastaajista mainitsi suoraan fysiologiset tekijät lahjakkuuteen vaikuttavien tekijöiden osalta, hyödyntäen esimerkkinä pianon soittoon liittyviä ominaisuuksia.

V11: Henkilön oma halu, kasvatust ja synnynnäiset edut, sekä lahjat. Esimerkiksi pianon soitossa on etuna taipuvat ja pitkät sormet, jotka korreloituvat nopeampaan pianon oppimiseen.

V12: Synnynnäistä, mutta myös kova harjoittelu edesauttaa.

V13: Lahjakkuuden voisi ajatella tarkoittavan sitä, että lahjakkaalla ihmisellä on "lahjoja" eli synnynnäisiä tai opittuja ominaisuuksia johonkin asiaan. Lahjakas tarkoittaa mielestäni taitavaa.

V15: Osittain voi olla luonnonlahjakkuutta, mutta uskon kovalla työllä olevan suurin vaikutus määrätietoisuuden ja kiinnostuksen lisäksi.

V16: Jokin taito tai ominaisuus, jossa yksilö on synnynnäisesti taitava, ilman suurempia ponnisteluja ja harjoittelua. Voi liittyä johonkin konkreettiseen taitoon, kuten vaikka piirtämiseen tai abstraktimpaan asiaan kuten myötätunnon kokemiseen tai visuaaliseen silmään asioita tarkasteltaessa. Erityisvahvuus.

Sisäiset tekijät keräsivät mainintoja yli puolella vastaajista (11/17). Sisäisiin tekijöihin luokiteltiin niin motivaatioon, sinnikkyyteen, yksilön mielenkiintoon ja kiinnostuksen kohteisiin kuin itsevarmuuteen ja minäpystyvyyteen liitettäviä käsitteitä. Sisäiset tekijät ilmenivät suurimmilta osin vastauksissa lahjakkuuteen liitettävistä ominaisuuksista tai lahjakkuuteen vaikuttavissa tekijöissä.

V4: Itsevarmuus, positiivinen minäkuva, kyvykkyys

V8: ...Mielestäni lahjakkuuteen liittyy myös oleellisesti yksilön omat mielenkiinnon kohteet, sillä lahjakkuus kohdistuu yleensä yksilölle mielekkäisiin asioihin, joiden parissa hän viettää elämässään aikaa.

V13: Motivaatio, taidot, tiedot, mielenkiinto, intohimo

V16: Kiinnostus aihetta tai asiaa kohtaan, harjoittelu, lasten ja nuorten kohdalla kehitystaso, vanhempien kiinnostus tukea lahjakkuutta, vanhempien esimerkki ja oma mielenkiinto itsensä ja taitonsa kehittämistä kohtaan.

Eroavaisuus ja vertailu olivat läsnä lähes puolella vastaajista (8/17). Eroavaisuus ja vertailu nousivat esille etenkin lahjakkuuden tunnistamiseen liittyvissä vastauksissa, sisältäen mainintoja taitojen tai kykyjen paremmuudesta tai oppimisen nopeudesta vertaisiinsa nähden.

V6: Lahjakkuus on sitä, että joku osaa tai oppii jonkin asian tai taidon hyvin nopeasti ja sen asian tai taidon tekeminen on hänelle hyvin luontevaa. Usein lahjakkuus näkyy ihmisen oman ikä- ja taitotaso-odotuksen ylityksenä.

V10: Sen voi huomata esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa on useampi ihminen tekemässä samaa asiaa. Lahjakas suoriutuu tehtävästä muita ”paremmin”

V15: Henkilö erottuu selkeästi valtajoukosta tehtävän sujuvuuden tai tuloksensa ansiosta.

Kehitettävyyden ja harjoittelu olivat eroavaisuuden ja vertailun tapaan läsnä lähes puolella vastaajista (8/17). Kehitettävyyden ja harjoittelun rooli korostui etenkin sellaisilla vastaajilla, jotka eivät määritelleet lahjakkuutta laajalti perimätekijöiden tai tekemisen ja oppimisen helppouden avulla. Eniten kehitettävyyden ja harjoittelun yläluokkaa ilmeni lahjakkuuteen vaikuttavien tekijöiden osalta. Lisäksi kehitettävyyden ja harjoittelu keräsivät mainintoja erilaisten sivu- ja ehtomainintojen tapaan.

V2: ...Ilmeneminen vaatii ärsykeitä, jotka tuovat taipumuksen esiin ja systemaattista harjoittelua, jotta se muuttuu taidoksi.

V5: Ahkera harjoittelemisen, tietyillä osin myös geenit.

V12: Synnynnäistä, mutta myös kova harjoittelu edesauttaa

V17: Kasvuolot, vanhempien kannustaminen, taidon harjoittelemisen/käyttäminen säännöllisesti, motivaatioilmapiiri jne.

Merkittävä huomio yläluokkien ilmenemiseen liittyen on se, että keskimäärin yksittäisen vastaajan kokonaismääritelmiin oli mahdollista liittää pyöristettynä viisi (5) erilaista yläluokkaa. Tämän perusteella vastaajien lahjakkuuden määritelmien voidaan katsoa olevan moniulotteisia, eivätkä vastaajat keskimäärin lähestyneet lahjakkuutta vain tiettyjen valittujen yläluokkien kautta. Eniten yläluokkia, kuusi (6) tai seitsemän (7) havaittiin sellaisten vastaajien määritelmässä, jotka olivat kertoneet käyneensä tai käyvänsä erityispedagogiikan sivuainetta, joko 25 opintopisteen tai 60 opintopisteen kokonaisuutena. Muilta osin vastaajien antamalla taustatekijöillä, eli opintojen alkamisvuosilla, opintojen suuntautumisvaihtoehdolla, maisterivaiheen koulutyöskentelyn suorittamisella tai käydyillä sivuaineilla, lukuun ottamatta erityispedagogiikkaa, ei ollut havaittavissa eroja vastauksissa ilmenevien yläluokkien lukumäärissä. Eräs erityispedagogiikan sivuaineen käynyt oli myös ainoa vastaaja, joka nosti vastauksissaan esiin jonkin lahjakkuuteen liittyvän haasteen, kun hän pohti lahjakkuuteen liitettäviä ominaisuuksia ja sitä, millä tavalla lahjakkuuden piirteet saattavat näyttäytyä käsillä olevan tekemisen ollessa liian helppoa.

V6: ... Myös lahjakas ihminen tai oppilas saattaa nopeasti tylsistyä, jos hänelle annettut tehtävät eivät ole riittävän motivoivia tai hänen lahjakkuuttaan haastavia.

Myöskään muilta osin annetuilla taustatekijöillä ei vaikuttanut olevan merkittävää roolia vastaajien lahjakkuuden määritelmien taustalla. Opintojen alkamisvuosien perusteella lahjakkuuden määritelmistä ei ollut havaittavissa eroja vastaajien kesken. Vastaajan ilmoittama suuntautumisvaihtoehto laaja-alaisen, taide- ja taitopainotteisen tai teknologiapainotteisen luokanopettajakoulutuksen osalta ei myöskään ollut näkyvissä yksittäisten vastaajien osalta määritelmien muodostumisessa. Maisterivaiheen koulutyöskentelyn käyneiden vastauksissa, ja sellaisten vastaajien vastauksissa, joilla harjoittelu on vielä käymättä, ei havaittu analysointivaiheessa eroja lahjakkuuden määritelmässä, esimerkiksi niiden laajuuden, monipuolisuuden, tiettyjen yläluokkien ilmenemisen tai ilmenneiden yläluokkien määrien osalta. Käydyt tai käynnissä olevat sivuaineet näkyivät vastauksissa lähinnä yllä mainitun erityispedagogiikan osalta, sekä siinä, että lahjakkuutta saatettiin määritellä omassa sivuaineessa käytyjen taitojen kautta. Tästä havainnosta huolimatta käydyillä sivuaineilla ei havaittu muutoin juurikaan merkitystä määritelmässä.

V2: Matemaattiset taidot, musikaalisuus, avaruudellinen hahmottaminen, sosiaaliset taidot, visuaalinen hahmottaminen, luovuus/mielikuviutus. (Vastaaja käynyt tai käymässä kuvataiteen sivuaineopintoja yhteensä 60 opintopisteen edestä)

6.2 Lahjakkuusteorioiden ja -mallit lahjakkuuden määritelmien takana

Lahjakkuuden määritelmien takana olevia teoreettisia malleja tai näkemyksiä kartoitettiin tutkimuksessa esiteltyjen lahjakkuusteorioiden ja -mallien kautta. Määritelmiä tarkasteltiin siis Gardnerin (1993), Gagnén (2004), Renzullin (2005), Sternbergin (1997), Sternbergin ja Zhangin (1995) sekä Van Tassel-Baskan (2005) näkemysten pohjalta. Vastaajien antamien määritelmien lisäksi lahjakkuuden määritelmien taustalla vaikuttavia teorioita kartoitettiin lisäksi myös suoraan vastaajien kertomana. Vain yksi vastaajista (1/17) pystyi nimemään kysymyksessä 12 (Liite 1) teoreettisia malleja tai näkemyksiä, jotka liittyvät hänen määritelmiinsä lahjakkuudesta. Kyseinen vastaaja oli myös ainoa vastaajista, joka ei liittänyt lahjakkuuden määritelmään yläluokkaa erilaiset taidot, mikä näkyi myös hänen vastauksessaan kysymykseen 12, jossa hän nimesi lahjakkuuden määritelmiinsä vaikuttavan teorian tieto kognitiivisista prosesseista. Kyseinen vastaaja korosti vastauksissaan lahjakkuuden määrittelyä

oppimisen taitojen kautta. Muiden vastaajien vastaukset kysymykseen 12 vaihtelivat lyhyistä ”en”-vastauksista tiedon puutetta ilmentäviin vastauksiin, kuten ”en tiedä yhtään määritelmää”.

VI4: Kognitiiviset prosessit, minäpystyvyys, kuvaavat oppimista ja yksilön kykyjä.

Kysymyksen 12 asettelua ja sen muotoa pohdittiin ennen tutkimusta, sillä ilmaisu ”teoreettisia malleja tai näkemyksiä” saatettiin kokea vastaajien toimesta liian rajaavana. Pilotointivaiheessa toinen pilotointiin osallistunut maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija nimesi kyseisessä kohdassa Gardnerin moniälykkysteorian psykologian opintojensa pohjalta, jonka vuoksi kyseinen muotoilu päätettiin säilyttää myös varsinaisessa tutkimuksessa.

Kysymyksessä 13 (Liite 1) oli tarkoituksena selvittää, pitävätkö vastaajat joitakin tutkimuksessa käsitellyistä lahjakkuusteorioista ja -malleista johdettuja väitteitä muita väitteitä enemmän omia lahjakkuuden määritelmiään kuvaavana. Selkeästi eniten vastauksia (13/17) kysymyksessä keräsi alapuolella olevan taulukon 10 mukaisesti väittämä lahjakkuuden tunnistamisesta vertailun kautta, joka on johdettu etenkin Sternbergin ja Zhangin viisikulmiosta (1995). Toiseksi eniten vastauksia keräsivät väittämä lahjakkuuden ilmenemisestä useilla eri osa-alueilla (11/17) ja väittämä, jonka mukaan lahjakkuuden kehittymiseen vaikuttavat sekä ympäristö, kuten koulu, että yksilön sisäiset tekijät, kuten motivaatio (11/17). Kyseiset väittämät on johdettu hyvin vahvasti etenkin Gagnén (2004) sekä Gardnerin (1993) näkemyksistä. Vastaajien lahjakkuuden määritelmiin ja tarkasteltuihin yläluokkiin nähden väittämä yksilön geeniperimän vaikutuksesta lahjakkuuteen keräsi verrattain vähän vastaajia (3/17). Kysymyksessä 13 tuli valita ainoastaan kolme vastaajan mielestä merkittävintä väittämää, joka on voinut ohjata vastaajia valitsemaan sellaisia väittämiä, joiden kanssa on helpointa olla samaa mieltä. Näin ollen kyseisen kysymyksen vastauksia voidaan käsitellä korkeintaan suuntaa antavana ja muita mahdollisia tuloksia tukevana. Väittämiä sekä kysymyksen asettelua olisi ollut syytä mieltä vielä tarkemmin, jotta juuri kyseisen kysymyksen avulla olisi saatu kartoitettua opiskelijan mahdollisesti painottuneita näkemyksiä suuntaa antavammin.

TAULUKKO 10: Vastausten jakauma tutkimuksessa hyödynnetyn sähköisen kyselylomakkeen kysymykseen 13 (Liite 1).

	n	Prosentti
Lahjakkuus voi ilmetä useilla eri osa-alueilla	11	64,7%
Lahjakkuuden kehittymiseen vaikuttavat sekä ympäristö, kuten koulu, että yksilön sisäiset tekijät, kuten motivaatio	11	64,7%
Lahjakkuus koostuu keskiverron ylittävistä kyvyistä, motivaatiosta sekä luovuudesta	5	29,4%
Lahjakkuutta on mahdollisuus kehittää erityislahjakkuudeksi järjestelmällisen harjoittelun avulla	6	35,3%
Lahjakkuutta voidaan tunnistaa siten, että yksilö eroaa kyvyissään tai suorituksissaan vertaisistaan	13	76,5%
Yksilön geeniperimä vaikuttaa luonnolliseen lahjakkuuteen	3	17,6%
Lahjakkuus ei ilmene yleiskykyinä, jotka heijastuvat eri osa-alueille, vaan suorana erityisosaamisena näillä eri osa-alueilla	2	11,8%

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden lahjakkuuden määritelmiä itsessään tarkasteltuna esiin nousevat etenkin eniten mainintoja saaneet yläluokat; erilaiset taidot ja kyvyt, tekemisen ja oppimisen helppous, ympäristötekijät, perimätekijät sekä sisäiset tekijät. Kaikista selkeimmin lahjakkuusteorioiden ja -mallien näkökulmasta vastauksista erottuukin lahjakkuuden ilmeneminen useilla eri osa-alueilla, yläluokan erilaiset taidot ja kyvyt kautta. Lahjakkuutta on määritelty useiden eri kykyalueiden mukaan, joissa voidaan nähdä viitteitä selkeimmin Gardnerin (1993) sekä Gagnén (2004) malleista ja myös Sternbergin (1997) triarkkisesta teoriasta. Lahjakkuutta ei käsitellä Sternbergin (1997) näkemysten tapaan ainoastaan mitattavissa olevaan älykkyyteen viittaavana tai matemaattis-kielellisenä lahjakkuutena ja osassa vastauksista on selkeitä viitteitä synteettiseen tai praktiseen lahjakkuuteen viittaavista taidoista, kuten V10 ilmaisee alapuolella olevissa sitaateissa, kuvailen visuaalista lahjakkuutta synteettisen lahjakkuuden näkökulmasta (Sternberg, 1997). Lisäksi kysymyksessä 13 toiseksi eniten (11/17) vastauksia keräsi väittämä, jonka mukaan lahjakkuutta voi ilmetä useilla eri osa-alueilla. Lahjakkuutta kuvatessa käytettiin myös hyvin

tarkkoja lahjakkuuden osa-alueita, keskittyen esimerkiksi toimialakohtaisesti instrumentin soittamiseen pelkän musikaalisen lahjakkuuden nostamiseen. Kyseinen kuvaus on yhdistettävissä Van Tassel-Baskan (2005) toimialuekohtaiseen käsitykseen lahjakkuudesta.

V3: Instrumentin soitto, urheilulajit, taide, sosiaaliset tilanteet

V4: Kaikessa konkreettisessa tekemisessä voi ilmetä lahjakkuutta, kuten urheilussa, opiskelussa, työskentelyssä ja vaikka nukkuessa.

V8: Mielestäni lahjakkuutta voi ilmetä kaikissa tilanteissa, joissa yksilö toimii

V10: Se voi ilmetä useissa hyvin erilaisissakin tilanteissa. Esimerkiksi visuaalisesti lahjakas ihminen voi hyödyntää lahjakkuuttaan monenlaisissa tilanteissa. Hän saattaa esimerkiksi huomata sellaisia asioita, joita muut eivät osaisi pistää merkille, vaikkapa taiteessa. Liikunnallisesti lahjakkaan on taas esimerkiksi muita ihmisiä helpompi omaksua jokin laji.

V17: Etenkin taito- ja taideaineet; liikunnallisuus, musikaalisuus, taiteellisuus, kirjoittaminen, luovuuden käyttäminen Myös esimerkiksi verbaalinen lahjakkuus (hyvä puhumaan), sosiaalisesti lahjakas (hyvä ihmistaidoissa), matemaattinen lahjakkuus.'

Yläluokista tekemisen ja oppimisen helppous on sellainen, jonka voidaan nähdä jäävän jossakin määrin tutkimuksessa esiteltyjen lahjakkuusteorioiden ja -mallien ulkopuolelle. Jokaisen esitetyistä malleista ja teorioista voidaan nähdä korostavan lahjakkuuden harjaannuttamista ja harjoittelun sekä oikeanlaisen opetuksen järjestämisen roolia lahjakkuuden kehittymisessä (Gardner, 1993; Sternberg, 1997; Gagné, 2004; Van Tassel-Baska, 2005; Renzulli, 2005), mutta minkään esitellyn mallin tai teorian ei voida tässä tutkimuksessa toteutetulla tarkastelulla katsoa yhdistävän suoraan lahjakkuuden määrittelyyn tekemisen tai oppimisen helppoutta. Tekemisen tai oppimisen helppous voidaan osittain johtaa osaksi olemassa olevia, ja mahdollisesti synnynnäisiä, lahjakkuuden kykyalueita, jota V2 pyrkii sanallistamaan alla olevassa lainauksessa. Näin ollen erityisten taitojen ja kykyjen ilmentymänä toimisi tämä tekemisen tai oppimisen helppous, eikä kyseessä olisi alun alkaen kyse itsessään tekemisen tai oppimisen varsinaisesta helppoudesta, vaan olemassa olevista kyvyistä.

V2: Taipumus johonkin toimintaan, jonka henkilö kokee taipumustensa vuoksi helppona ja helposti opittavana tai laajennettavana taitona, joka luo osaltaan motivaatiota kehittää helpolta tuntuva toimintaa edelleen. Tähän vaikuttavat osaltaan yksilön kiinnostus aihetta kohtaan ja ympäristön kannustus toimintaan....

Vastaajien lahjakkuuden määritelmässä käy ilmi se, että vastaajien näkemyksissä vuorottelevat niin ympäristötekijät (14/17), perimätekijät (14/17) kuin sisäiset tekijät (11/17), kun tarkastellaan niin lahjakkuuden syntyperää kuin siihen vaikuttavia tekijöitä. Nämä kolme tekijää ovat hyvin vahvasti liitettävissä osaksi Gagnén DMGT-mallia (2004) luonnolliseen lahjakkuuteen vaikuttavien perimätekijöiden sekä lahjakkuuden kehittymisen katalyyttina toimivien ympäristötekijöiden ja sisäisten tekijöiden myötä.

Sternbergin ja Zhangin (1995) viisikulmaiseen implisiittiseen teoriaan lahjakkuudesta ja sen tunnistamisesta voidaan nähdä liittyvän kaikista selkeimmin määritelmässä ilmenevä eroavaisuuden ja vertailun yläluokka. Lahjakkuuden tunnistamista määriteltessä viitataan runsaasti vertaisryhmään vertailuun. Lisäksi erilaisiin taitoihin ja kykyihin liitetään useissa yhteyksissä taitojen tai kykyjen erinomaisuus tai poikkeuksellisuus, jotka ovat myös eräitä mallin kriteerejä lahjakkuuden tunnistamiselle (Sternberg & Zhang, 1995). Erinomaisuus, poikkeuksellisuus ja vertailunäkökulma ovat läsnä myös Gagnén ajatuksessa kykyalueiden kyvykkäimmistä 10 prosentista. (Gagné, 2004)

Renzullin (2005) malliin viittaava motivaatio nousee esille sisäisten tekijöiden yläluokassa, kuin myös keskiverron ylittävä kyvykkyys, mutta luovuuteen suoraan viittaavia mainintoja lahjakkuuden määritelmässä ilmenee ainoastaan kolmella vastaajalla, joskin muut vastaajat nimeävätkin erilaisia taitoja tai kykyalueita, joihin luovuuden käsite liitetään yleensä vahvasti, kuten musikaalisuuden.

V2: Oppimistilanteissa, ongelmanratkaisussa, luovassa työskentelyssä.

V12: Nopea oppiminen, improvisointi, luovuus.

V17: Näkemällä, että henkilö suoriutuu jostain tehtävästä etevämmin, taitavammin tai nopeammin kuin muut. Henkilö pystyy hyödyntämään taitoa monin tavoin ja käyttää sitä luovasti.

Tämän tarkastelun pohjalta tutkimuksessa määriteltyjä lahjakkuuden yläluokkia on mahdollista liittää käsitellyistä lahjakkuusmalleista ja -teorioista eniten Gagnén DMGT-malliin (2004).

Kyseiseen malliin on mahdollista liittää yläluokista niin erilaiset taidot ja kyvyt, eroavaisuus ja vertailu, perimätekijät, ympäristötekijät, sisäiset tekijät sekä kehitettävyyden harjoittelu.

6.3 Luokanopettajakoulutuksen rooli lahjakkuuden määritelmien muodostumisessa

Kolmannelle tutkimuskysymykselle luokanopettajakoulutuksen roolista lahjakkuuden määritelmien muodostumisessa muodostui selkeä tarve aineiston analyysin alkuvaiheissa. Vastaukset suoraan kysymykseen luokanopettajakoulutuksen vaikutuksesta lahjakkuuden määritelmiin sekä vastaajien kuvailut lahjakkuuden aihepiirin käsittelemisestä luokanopettajakoulutuksen aikana olivat sellaisia, joiden vuoksi tuloksia kyseisten aihealueiden osalta oli syytä käsitellä laajemmin tässä tutkimuksessa tämän tutkimuskysymyksen muodossa. Lahjakkuuden määritelmien ja luokanopettajakoulutuksen välistä yhteyttä kartoittaneiden kysymysten osalta yläluokat olivat seuraavat:

- lahjakkuuden määritelmät muuttuneet opintojen aikana ja lahjakkuuden määritelmät muuttuneet opintojen aikana vain vähän tai ei ollenkaan
- lahjakkuuden aihepiiriä käsitelty opintojen aikana ja lahjakkuuden aihepiiriä käsitelty koulutuksen aikana vähän tai ollenkaan
- lahjakkuuden määritelmien nähdään olevan osittain peräisin opinnoista ja lahjakkuuden määritelmien ei nähdä olevan peräisin opinnoista

Yli puolet vastaajista (9/17) vastasi kysymykseen 10 (Liite 1), etteivät määritelmät lahjakkuudesta ole muuttuneet opintojen aikana, tai ovat muuttuneet hyvin vähän. Osa vastaajista, jotka eivät uskoneet määritelmiensä muuttuneen, nostivat kuitenkin samalla esiin joitakin ajatuksia, joita opintojen aikana on käsitelty.

V4: Ei ole muuttunut.

V5: Ei mitenkään, ilman erkan opintoja en tietäisi lahjakkuudesta paljoakaan mitään.

V8: Ei kovinkaan paljoa, opinnoissa lahjakkuutta on käsitelty ehkäpä eniten ylöspäin eriyttämisen kautta.

V11: En koe, että ajatukseni lahjakkuudesta ovat muuttuneet. On käsitelty ajatusta, että ihmiset voivat olla samassa aiheessa erillä tavalla lahjakkaita, mutta koen, että sille tulisi kehittää kenties oma termi.

Vastaajien näkemykset lahjakkuuden määritelmien muuttumisesta opintojen aikana olivat hyvin hajanaisia. Eniten lahjakkuuden määrittely oli muuttunut vastaajien mukaan siten, että useiden erilaisten lahjakkuuksien olemassaolo tiedostettiin (3/17), lahjakkuus ei määritä ihmistä vaan jokaisella on mahdollisuus oppia (2/17), ja että jokainen voi olla lahjakas jossain ja jokaisen yksilön omat vahvuudet tulisi löytää (2/17). Muut maininnat liittyivät harjoittelun merkitykseen lahjakkuuden kehittämisessä, geenien vaikutuksen vähäisempään rooliin muuttuneissa määritelmissä sekä siihen, kuinka yksilön omalla toiminnalla on vaikutusta lahjakkuuden kehittämisessä. Niiden vastaajien vastauksissa, joiden mukaan heidän määritelmänsä ovat muuttuneet opintojen aikana, on havaittavissa yhteneväisyyttä kognitiivisten taitojen roolissa oppimisessa sekä oppimisen yksilöllisyydessä.

V1: Ajattelin ennen opintoja lahjakkuuden olevan asia, joka tulee geneeistä. Esimerkiksi jos vanhempani eivät osaa tai menesty asiassa jossakin, en minäkään siihen kykenisi.

V9: Siten, että jokainen ihminen on lahjakas jossain. Lahjakkuutta ei tarvitse verrata muiden osaamiseen, vaan henkilön omiin taitoihin.

V13: Lahjakkuutta voi olla niin monenlaista ja -muotoista. Se ilmenee eri tavoin ja eri asioissa.

V15: Ymmärrän sen, että lahjakas voi olla ”vaatimattomissakin” asioissa eikä kyse ole aina vain luonnonlahjakkuudesta, vaan omalla toiminnalla on vaikutuksensa. Nuorelle oppiminen on helpompaa kuin vanhemmille

Kysymyksen 11 osalta (Liite 1) vastaajista suurin osa (15/17) kertoo, että lahjakkuutta on käsitelty opintojen aikana vähän tai ei ollenkaan. Kyseisten vastaajien maininnat lahjakkuuden käsittelystä opintojen aikana rajoittuivat lähinnä tiettyihin tunnistettuihin kursseihin tai erityispedagogiikan sivuaineeseen sekä aiheen jonkinasteiseen käsittelyyn osana eriyttämistä. Lisäksi vastaajat mainitsevat lahjakkuuden käsittelyn keskittyneen lähinnä taito- ja taideaineisiin.

V1: Kasvatustieteen perusopinnoissa yksi kurssi käsitteli oppimista ja sen yhteydessä joku luennoitsija nosti lahjakkuuden esille.

V6: Ei kovin paljoa, usein esimerkiksi eriyttämisestäkin puhuttaessa tarkoitetaan eriyttämistä alaspäin kuin ylöspäin.

V8: Kirjapakettikurssilla yhtenä vaihtoehtona kurssin teemaksi oli lahjakkuuskasvatus. Muuten en muista tarkasti, miten sitä olisi käsitelty.

V12: Todella vähän. Ei tule mieleen kurssia, missä sitä olisi käsitelty erityisen paljon.

V14: Lahjakkuutta suoraan ei olla käsitelty ollenkaan.

V16: Erityispedagogiikan puolella lahjakkuudesta on puhuttu hieman ylöspäin eriyttämisen kanssa, mutta luokanopettajaopinnoissa en muista tilannetta, jolloin aiheesta olisi keskusteltu.

Vastajat (2/17), joiden mielestä lahjakkuutta on käsitelty opintojen aikana, mainitsivat, että lahjakkuutta on käsitelty taito- ja taideaineissa sekä maisterivaiheen koulutyöskentelyn aikana.

V11: Lahjakkuus on nostettu esille, kun on käsitelty erilaisten taitojen merkitystä samaan aiheeseen

V17: Etenkin taito- ja taideaineissa on puhuttu eriyttämisen merkityksestä, että olisi tärkeää eriyttää opetusta myös ylöspäin, jotta jokainen saa opetusta omalla tasollaan. MKT-harjoittelussa taitavampien oppilaiden ohjaamista harjoiteltiin tekemällä eritasoisia tehtäviä eri aineissa.

Kysymyksen 14 osalta (Liite 1) vastaajista hieman yli puolet (8/17) koki lahjakkuuden määritelmiensä olevan osittain peräisin opinnoista. Näistä vastaajista lähes kaikki (7/8) olivat sellaisia, jotka olivat aiemmassa kysymyksessä 10 kertoneet lahjakkuuden määritelmiensä muuttuneen opintojen aikana. Loput vastaajista (9/17) eivät nähneet lahjakkuuden määritelmien olevan peräisin opinnoista vastaustensa perusteella.

Eniten vastaajat näkivät lahjakkuuden määritelmiinsä vaikuttavan omat kokemukset (13/17), joita osa vastaajista oli määritellyt tarkemmin esimerkiksi omiksi lapsuus- ja nuoruusmuistoiksi tai ympärillä olevien ihmisten lahjakkuuden todistamisesta. Lisäksi hajanaisia mainintoja keräsivät niin ympäristöön liittyvät maininnat (4/17), harrastukset ja muut yhteydet (3/17) sekä omaan lahjakkuuteen liittyvät maininnat (2/17).

VI: Eri kasvatustieteiden artikkeleista ja opintojen aikana olleista kursseista. Lisäksi minulla on varmasti uskomuksia lahjakkuuksista, jotka juontavat juurensa lapsuuteen asti.

V11: Kasvatuksesta sekä omista kokemuksista erilaisten taiteellisten ja urheilulajien aikana. Olen kyennyt seuraamaan lahjakkaita lapsia ja nuoria omissa harrastuksissa ja elämässään paljon oman nuoruuteni aikana.

V14: Omasta pohdinnasta. Lapsuudessa ei puhuttu niin paljon lahjakkuudesta, että se olisi jäänyt mieleen.

Luvussa 6.2 käsitellyt tulokset kysymyksen 12 osalta (Liite 1), jossa vain yksi vastaajista pystyi nimeämään lahjakkuuden määritelmiensä takana vaikuttavia teoreettisia malleja tai näkemyksiä, on yhteydessä myös luokanopettajakoulutuksen rooliin lahjakkuuden määritelmässä. Luokanopettajakoulutuksen eräänä tehtävänä on kyetä tarjoamaan teoreettista kasvatustieteellistä pohjatietoa opettajuuden perustaksi, jolloin lähes olemattomat maininnat lahjakkuuden määritelmien taustalla vaikuttavasta teoreettisesta tiedosta voidaan liittää osaksi myös tätä tutkimuskysymystä. Kyseinen tulos vaikuttaisi myös kertovan siitä, että lahjakkuuden aihepiiriä ei ole juuri käsitelty opintojen aikana.

Lisäksi alaluvussa 6.1 käsitellyt havainnot vastaajien koulutuksellisten taustatekijöiden vaikutuksesta lahjakkuuden määritelmiin liittyvät myös tähän koulutuksen roolia tarkastelemaan tutkimuskysymykseen. Ainoa tämän tutkimuksen kannalta merkittävä taustatekijöiden vaikuttavuus voidaan katsoa olleen lahjakkuuden määritelmien osalta erityispedagogiikan sivuaineiden käyneiden keskimääräistä vastaajaa moniulotteisemmat määritelmät lahjakkuudelle. Erityispedagogiikan opintojen rooli lahjakkuuden aihepiirin läpikäynnissä nousi esiin myös kysymyksessä 11.

6.4 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta, maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden lahjakkuuden määritelmiä kartoittaessa, havaittiin analysointivaiheessa seitsemän (7) vastauksista selkeästi erottuvaa yläluokkaa. Näistä yläluokista lähes kaikilla vastaajista korostuivat erilaiset taidot ja kyvyt (16/17), tekemisen ja oppimisen helppous (14/17), ympäristötekijät (14/17) sekä perimätekijät (14/17) Näin ollen lähes kaikki vastaajat liittivät erilaiset taidot ja kyvyt osaksi lahjakkuuden määritelmää, ja suuri osa oli myös sitä mieltä, että lahjakkuuteen liittyy oleellisesti se, että näiden taitojen tai kykyjen oppiminen on helppoa ja nopeaa tai itse suorittaminen vaivatonta. Lisäksi suuri osa vastaajista tunnisti ympäristötekijöiden, kuten kodin ja koulun vaikutuksen lahjakkuudessa, sekä myös

perimätekijöiden jonkinasteisen roolin, kun lahjakkuuden syntyperää pyritään määrittelemään. Hieman yli puolet vastaajista (11/17) koki, että myös sisäisillä tekijöillä, kuten motivaatiolla, on rooli lahjakkuuden määrittelyssä. Melkein puolet vastaajista (8/17) kokivat myös, että lahjakkuuteen ovat yhdistettävissä myös harjoittelun rooli sekä se, että lahjakkuuteen liittyy vertailunäkökulma, jolloin lahjakkuus ilmenee vertaisista eroavina taitoina ja kykyinä tai oppimisena.

Vastaajien määritelmässä lahjakkuudelle onkin havaittavissa samankaltaisia moniulotteisia, sekä myös toisistaan eroavia piirteitä, joita myös suomalaisilla opettajilla on havaittu, heidän antamia lahjakkuuden määritelmiä tutkiessa (Laine ym., 2016). Opiskelijoiden vastauksissa korostuivat huomattavasti tekemisen ja oppimisen helppous, jotka voidaan nähdä osana kognitiivisia taitoja. Kyseinen painotus saattaa johtua jossain määrin Rinteen (2017) mainitsemasta uudesta oppimiskäsityksestä, joka on käsitykseltään konstruktivistinen ja nojaa hyvin vahvasti kognitiiviseen psykologiaan (Johnson, 2006). Uusi oppimiskäsitys toimii Rinteen (2017) mukaan hyvin vahvasti opettajan tietoperustan pohjana. Kyseinen painotus tiedon rakentumiseen ja kognitiivisiin taitoihin voikin olla osasyynä siinä, että opiskelijat määrittelivät lahjakkuutta tekemisen ja oppimisen helppouden kautta. Osasyynsä voi olla myös tutkimusyksikön ”Oppiminen ja oppimisprosessit” painopisteillä, jonka alaisuudessa luokanopettajakoulutus toimii Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Työelämässä olevat opettajat mainitsivat oppimisen helppouden (39/212) sekä oppimisen nopeuden (19/212) myös Laineen ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa opettajien määritelmistä lahjakkuudelle, osana muita kognitiivisiin taitoihin liitettäviä ominaisuuksia.

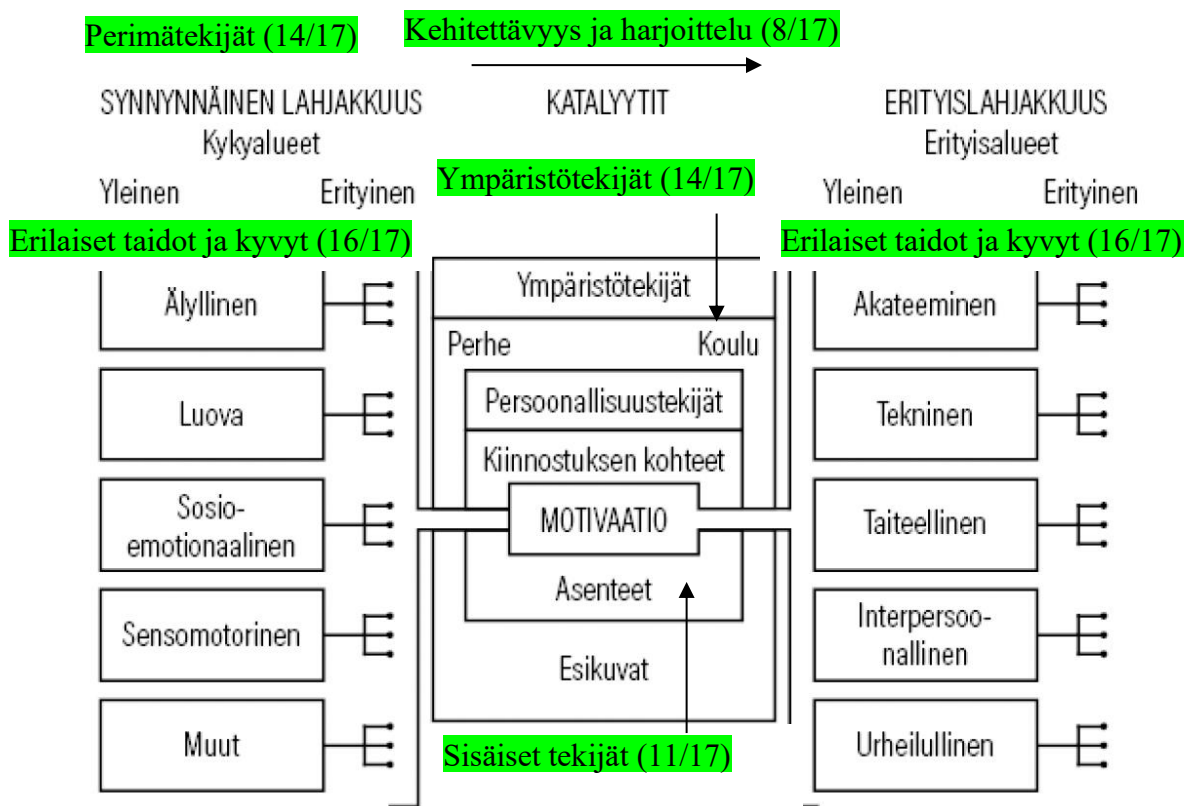
Lahjakkuuden selittäjinä vastauksissa vuorottelivat perimätekijät, ympäristötekijät sekä sisäiset tekijät. Jokaisella eri selittävällä tekijällä nähtiin olevan jonkinlainen rooli lahjakkuuden muodostumisessa. Eniten voidaan nähdä korostuneen ajatuksen siitä, että perimätekijät takaavat jonkinlaisen pohjan lahjakkuudelle, esimerkiksi tekemisen ja oppimisen helppouden osalta. Kyseiselle pohjalle puolestaan on mahdollista rakentaa ja kehittää lahjakkuutta, mikäli yksilön sisäiset tekijät, kuten motivaatio, ja ympäristötekijät, kuten kannustava kasvuympäristö, ovat suotuisia lahjakkuuden kehitykselle. Huomionarvoista selittävässä tekijöissä on myös se, että vastauksissa ei ollut havaittavissa sellaisia näkemyksiä, joiden myötä lahjakkuus saattaisi ikään kuin jäädä hyödyntämättä tai puhkeamatta täyteen loistoonsa. Lahjakkuuden nähtiin olevan kehitettävissä, mutta lahjakkuuden ilmiöön vaikutettiin suhtautuvan silti varsin pysyvänä ilmiönä, ilmeten etenkin erilaisina taitoina tai kykyinä, jossa piilee vain eteenpäin menemisen mahdollisuus kehittämisen muodossa, eikä niinkään mahdollisia taka-askeleita taantumisen

muodossa. Tekemisen ja oppimisen helppouden korostuminen voidaan nähdä osana tämän tyylistä ajattelua, jossa lahjakkuuteen liittyy tietynlainen oletus pärjäämisestä ja jopa yksilön itsenäisestä otteesta tekemiseen sekä oppimiseen.

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden lahjakkuuden määritelmässä oli mahdollisuuksia havaita jonkin asteisia yhtäläisyyksiä jokaiseen tässä tutkimuksessa läpi käytyyn lahjakkuusteoriaan ja -malliin. Korostuneista yläluokista erilaiset taidot ja kyvyt on liitettävissä lahjakkuuden moniulotteisuuden ja useiden kykyalueiden osalta niin Gardnerin (1993), Gagnén (2004) kuin Sternbergin (1997) teorioihin ja malleihin lahjakkuudesta. Yläluokista tekemisen ja oppimisen helppous oli sellainen, jota oli tämän tutkimuksen tarjoaman lahjakkuuden teoreettisen viitekehyksen osalta saattaa luontevasti osaksi mitään tässä tutkimuksessa läpi käydyistä lahjakkuusteorioista ja -malleista. Eniten yläluokkia (6) oli mahdollista liittää tehdyn tarkastelun perusteella tässä tutkimuksessa käydyistä lahjakkuusteorioista ja -malleista osaksi Gagnén DMGT-mallia (2004). Gagnén (2004) näkemyksissä korostuvat myös hyvin vahvasti kaikkein eniten ilmenneet yläluokat, tekemisen ja oppimisen helppoutta lukuun ottamatta, eli erilaiset taidot ja kyvyt, ympäristötekijät sekä perimätekijät.

Alla olevassa kuvassa (kuva 5) on pyritty havainnollistamaan tämän tutkimuksen aineiston yläluokkia osana tässä tutkimuksessa aiemmin esiteltyä Gagnén DMGT-mallia (2004). Tämän tutkimuksen aineistosta esiin nousseet yläluokat on sijoitettu vihreällä pohjavärillä osaksi niille sopivia paikkoja kyseisessä mallissa. Erilaiset taidot ja kyvyt voidaan liittää osaksi Gagnén mallin kykyalueita niin synnynnäisen lahjakkuuden kuin erityisen lahjakkuuden osalta. Lahjakkuuteen vaikuttavista syistä yläluokka perimätekijät voidaan sijoittaa Gagnén mallissa synnynnäisen lahjakkuuden yhteyteen sekä yläluokat ympäristötekijät ja sisäiset tekijät osaksi mallin katalyytteja. Ympäristötekijöiden yläluokalle löytyy mallista suora vastine ja sisäisten tekijöiden yläluokan osalta malli sisältää niin motivaation kuin kiinnostuksen kohteet. Kehitettävyyden ja harjoittelun yläluokka taas voidaan nähdä osana katalyyttien aikaansaamaa kehitystä, jolloin Gagnén (2004) näkemyksen mukaan lahjakkuutta on mahdollisuus kehittää erityislahjakkuudeksi. Lisäksi Gagnén (2004) näkemysten mukaan lahjakkuutta ja erityislahjakkuutta voi osoittaa kunkin kykyalueen parhaiten suoriutuva kymmenes. Tähän näkemykseen voidaan liittää aineistosta esiin nousut eroavaisuuden ja vertailun yläluokka. Näin ollen näihin yläluokkiin peilaten Gagnén (2004) mallin voidaan tässä tutkimuksessa esitellyistä lahjakkuusteorioista ja -malleista nähdä saavuttavan kattavimman kuvan vastaajien moniulotteisista lahjakkuuden määritelmistä.

Yläluokkia pohtiessa on kuitenkin hyvä todeta, että kaksi vähiten mainintoja kerännyttä yläluokkaa, kehitettävyyden ja harjoittelun sekä eroavaisuuden ja vertailun, esiintyivät alle puolella vastaajista (8/17). Lahjakkuuden kehitettävyyden erityislahjakkuudeksi sekä Gagnén määritelmä kyvykkäimmistä kymmenyksestä ovat merkittäviä osia Gagnén näkemyksiä lahjakkuudesta, jolloin tässä tutkimuksessa noihin piirteisiin rinnastettavien yläluokkien ilmaantuvuus vaikuttaa siihen, että Gagnén mallia voidaan pitää vain parhaiten kokonaismääritelmiä kuvaavana, eikä selkeänä pohjana vastaajien lahjakkuuden määritelmille.



Eroavaisuus ja vertailu (8/17) = Gagnén (2004) mukaan lahjakkuudeksi ja erityislahjakkuudeksi voidaan nähdä kunkin kykyalueen kyvykkäin 10 prosenttia

KUVA 6. Francoys Gagnén lahjakkuusmalli Kari Uusikylän esittämänä ja tämän tutkimuksen tuloksia havainnollistamista varten muokattuna, sisällyttäen tutkimuksessa ilmi nousseet yläluokat osaksi mallia (Turunen, 2022; Uusikylä, 2020, s. 154; Gagné, 2004, s. 89).

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden määritelmässä lahjakkuudelle on havaittavissa myös yhtymäkohtia suomalaisten opettajien lahjakkuuden määritelmiin, aiheesta tehdyn

aiemman tutkimuksen perusteella siltä osin, millaisista lahjakkuusteorioista ja -malleista on voitu tehdä havaintoja noissa kyseisissä määritelmässä. Laine ja kollegat (2016) havaitsivat tutkimuksessaan viitteitä Gagnén (2004), Gardnerin (2004), Sternbergin (1997, Sternbergin ja Zhangin (1995) sekä Van Tassel-Baskan (2005) näkemyksistä, tutkiessaan suomalaisten opettajien määritelmiä lahjakkuudelle. Tätä tietoa hyödynnettiin myös tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä ja kyseisistä teorioista ja malleista oli havaittavissa viitteitä myös tässä tutkimuksessa, Renzullin (2005) mallin lisäksi. Lisäksi maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden lahjakkuuden määritelmät olivat tämän tutkimuksen perusteella selkeästi eniten kallellaan Gagnén (2004) näkemysten suuntaan, kun taas Laineen ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa ei ollut nostettavissa samalla tavalla yhtä selkeää mallia määritelmien pohjaksi. Gagnén (2004) näkemyksiin lahjakkuuden kehittämisen osalta on viitattu esimerkiksi ruotsalaisen perusopetuksen viitekehyksessä Skolverketin toimesta (Skolverket, 2020).

Opettajankoulutuksella on todettu olevan merkittävä rooli siinä, kuinka lahjakkuutta huomioidaan (Tirri, 2017; Tirri & Laine, 2017), sillä lahjakkuuden tunnistamisen ja tukemisen nähdään olevan perusopetuksessa hyvin vahvasti riippuvaisia oppilaille valikoituneista opettajista (Laine, 2016). Opettajankoulutuksen ei kuitenkaan olla nähty käsittelevän lahjakkuuden aihepiiriä riittävästi (Laine & Tirri, 2016; Tirri & Uusikylä, 1994), joka käy ilmi myös tämän tutkimuksen tuloksista. Koulutuksen tarjoaman teoreettisen tiedon tulisi toimia pohjana opettajan toimimiselle (Pantic & Wubbels, 2010; Husu & Toom, 2017, s. 337), mutta lahjakkuuden aihepiirin osalta sellaista ei vaikuta olevan juuri tarjolla, ainakaan vastaajien käymässä luokanopettajakoulutuksessa, sillä vain yksi vastaajista (1/17) kykeni nimeämään joitakin teoreettisia malleja tai näkemyksiä, jotka liittyvät hänen määritelmiinsä lahjakkuudesta. Kyseinen vastaaja (V14) nimesi kognitiiviset prosessit sekä minäpystyvyyden, jotka myös näkyivät hänen määritelmässään lahjakkuudelle ennen kaikkea oppimisen taitojen kautta.

Vastaajien nimeämät yhteydet lahjakkuuden aihepiiriin käsittelylle opintojen aikana olivat pitkälti linjassa tämän tutkimuksen luvussa 4.3 suoritetun tarkastelun kanssa. Vastauksissa nousivat etenkin esiin myös luvussa 4.3 havaitut lahjakkuutta käsitelleet kirjapakettikurssi sekä erityispedagogiikan sivuaineopinnot. Lisäksi vastauksissa korostuivat maininnat eriyttämisen aihepiiristä sekä taito- ja taideaineiden roolista lahjakkuuden käsittelyssä. Suomessa taito- ja taideaineissa esiintyvää lahjakkuutta onkin tunnustettu enemmän kuin muilla osa-alueilla mahdollisesti ilmenevää lahjakkuutta (Tirri & Laine, 2017; Uusikylä, 2005, s. 166; Uusikylä, 2020, s. 184–185), josta on mahdollisesti havaittavissa viitteitä myös kyseisissä vastauksissa.

Vaikka vastaajat eivät pystyneetkään nimeämään teoreettisia malleja tai ajatuksia määritelmiensä takana, eivätkä he nähneet lahjakkuuden aihepiirin olleen juuri esillä koulutuksen aikana, kokivat he siitä huolimatta lahjakkuuden määritelmiensä muuttuneen jossain määrin opintojen aikana. Muutoksia vaikutti tapahtuneen etenkin siinä, että lahjakkuuden määritelmä oli monipuolistunut niin lahjakkuuksien osa-alueiden kuin myös lahjakkuuden yksilöllisyyden osalta. Näistä muutoksista voisi päätellä, että opinnot olivat vaikuttaneet määritelmiin siten, että lahjakkuutta ei koettu niin pysyvänä ja ennalta määrättyinä muuttumattomana ilmiönä, vaan että jokaisella on mahdollisuus lahjakkuuteen. Tässä muutoksessa saattaakin olla myös havaittavissa vaikutteita uuden oppimiskäsityksen (Johnson, 2006) roolista opettajuudessa, kun yksilöllisyyden ja oppimisen merkitystä on korostettu. Lahjakkuuden määritelmien nähtiin myös olevan osittain peräisin opinnoista, vaikka tarkempia yhteyksiä ei osattukaan nimetä. Tämä saattaa näkyä myös kuvailluissa muuttuneissa määritelmissä siinä, että opiskelijalla on ollut opintojen alussa jonkinlainen pohjatieto omien kokemusten pohjalta, jota hän on opintojen aikana onnistunut laajentamaan.

7 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa on pyritty selvittämään maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden määritelmiä lahjakkuudelle sekä tarkastelemaan kyseisten määritelmien yhteyksiä tutkimuksessa esiteltyihin erilaisiin lahjakkuusteorioihin ja -malleihin. Lisäksi tarkasteltiin vastaajien käymän luokanopettajakoulutuksen roolia lahjakkuuden määritelmien muodostumisessa.

Tutkimuksessa havaituissa maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden lahjakkuuden määritelmissä on havaittavissa lahjakkuuden aihepiirin osalta sekä hyviä, että huolta herättäviä piirteitä. Opiskelijat määrittelevät lahjakkuutta erilaisten taitojen ja kykyjen kautta hyvin monipuolisesti, eikä määritelmissä korostu ainoastaan esimerkiksi Sternbergin (1997) havainnollistama analyyttinen älykkyys, jonka nähdään olevan korostunut koulumaailmassa. Lahjakkuutta ei myöskään liitetty pelkästään osaksi älykkyyttä. Monipuoliset määritelmät voivat antaa opiskelijoille pohjaa moninaisten lahjakkuuksien tunnistamiselle ja huomioimiselle myös työelämässä. Monipuolisten lahjakkuuden määritelmien ja erilaisten taitojen ja kykyjen nimeämisen lisäksi lahjakkuuden kehittämismahdollisuudet sekä harjoittelun rooli kehittämisessä voidaan nähdä hyvinä piirteinä. Lahjakkuutta nähtiin olevan mahdollista kehittää erilaisten vaikuttavien tekijöiden läsnä ollessa, jonka lisäksi harjoittelulla ja myös kovalla työllä nähtiin merkitystä siinä, että lahjakkuutta saadaan kehitettyä eteenpäin. Nämä ovat tärkeitä havaintoja sen kannalta, että tulevat opettajat saattavat näiden tietojen valossa ottaa kehitettävyyden näkökulman huomioon lahjakkuuden tukemisessa ja huomioimisessa.

Opiskelijat tunnistivat myös sen, että lahjakkuuden muodostumiseen ja sen kehittymiseen voivat vaikuttaa useat eri tekijät. Lahjakkuuden ei nähty olevan pelkästään ennalta määrättyä ja biologista, vaikka myös perimätekijöiden rooli lahjakkuuden muodostumiselle tiedostettiin. Perusopetuksen viitekehyksessä sisäisten tekijöiden ja ympäristötekijöiden merkitys lahjakkuudelle olivat tärkeitä havaintoja vastaajilta. Sisäisten tekijöiden osalta tiedostettiin yksilön oman motivaation sekä kiinnostusten kohteiden rooli lahjakkuudessa ja sen kehittymisessä, jolloin he saattavat myös kiinnittää omassa opetuksessaan huomiota siihen, kuinka kyseisiä ominaisuuksia kyetään tukemaan riittävästi. Ympäristötekijöiden osalta vastauksissa korostuivat niin koulun ja kodin merkitys kuin kannustava ilmapiiri sekä muu toimintakulttuuri. Myös nämä määritelmät voisivat viitata siihen, että tulevat luokanopettajat

tiedostavat kyseiset seikat lahjakkuuden tukemisen osalta omassa opetuksessaan, huolehtimalla esimerkiksi kannusvasta ilmapiiristä luokkahuoneessaan.

Eniten kysymyksiä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden lahjakkuuden määritelmässä herättää tekemisen ja oppimisen helppouden korostunut rooli. Suuri osa vastaajista liittää tekemisen ja oppimisen helppouden merkittäväksi osaksi lahjakkuuden määritelmää ja osa vastaajista mainitsee jopa, että lahjakkuuteen liitettävää erityistä taitoa tai kykyä ei ole täytynyt harjoitella, tai että yksilö osoittaa tätä erityistä taitoa tai kykyä jo ensimmäisellä kokeilukerralla kyseisen asian tai suorituksen parissa. Tämän kaltaisten ominaisuuksien liittäminen lahjakkuuteen liian hallitsevasti voi johtaa siihen, että lahjakkuuksia jää tunnistamatta ja näin ollen myös tukematta. Esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevilla oppilailta, kuten ADHD-oireisilla tai oppilailta, joilla on todettuja oppimisvaikeuksia, voi olla samalla tavalla lahjakkuusalueita kuin muilla oppilailta (Sandberg, 2018, 13, s. 80–84). Lisäksi tekemisen ja oppimisen helppouden korostamisen voidaan nähdä pahimmillaan johtavan siihen, että kyseisiä ominaisuuksia osoittavien oppilaiden huomioimiseen tai opettamiseen ei kiinnitetä samalla tavalla huomiota. Myös lahjakkaat yksilöt tarvitsevat oppimisessaan tukea, vaikka oppiminen saattaisikin vaikuttaa päällisin puolin helpolta (Tomlinson, 2001, s. 15), etenkin jos lahjakkuutta pyritään kehittämään.

Huomioitavaa on lisäksi se, että vain yksi vastaajista mainitsi lahjakkuuden määrittelyn yhteydessä selkeän haasteen. Kyseinen haaste liittyi lahjakkuutta osoittavan yksilön tylsistymiseen, mikäli tehtävät eivät ole riittävän motivoivia tai yksilön lahjakkuutta riittävästi haastavia. Kauttaaltaan vastauksissa tunnuttiinkin lähestyvän lahjakkuutta ilmiönä mahdollisuuksien kautta ja sitä, kuinka lahjakkuutta on mahdollista kehittää. Tämä positiivinen suhtautuminen voidaan nähdä luonnollisesti hyvänä merkinä, mutta lahjakkuutta käsitellessä on myös hyvä tiedostaa sen muuttuva ja jopa hauras luonne, mikäli lahjakkuutta ei kyetä tunnistamaan ja tukemaan riittävästi, etenkin jos lahjakkuutta pidetään pysyvänä ilmiönä, jota on mahdollista ainoastaan kehittää ilman taantumisen vaaraa. Uusikylä (2020) mainitseekin useita erilaisia tähän lahjakkuuden haurauteen liitettäviä piirteitä, kuten alisuoriutumisen, liiallisten odotusten asettamisen sekä tietynlaisen leimautumisen sekä kilpailupakon ja loppuun palamisen riskin (Uusikylä, 2020). Lahjakkuutta yksilöt ovat heterogeeninen joukko (Eyre, 2001; Uusikylä, 2020), ja he voivat osoittaa lahjakkuuttaan hyvin eri tavoin, ja tarvita erilaisia keinoja lahjakkuuden tukemiselle.

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden lahjakkuuden määritelmät olivat tämän tutkimuksen viitekehyksessä liitettävissä parhaiten Gagnén DMGT-malliin (2004), vaikka sitä ei voikaan pitää täysin selkeänä pohjana vastaajien lahjakkuuden määritelmille. Kyseisen mallin voidaan nähdä soveltuvan varsin kattavaksi pohjaksi lahjakkuuden tukemiselle perusopetuksen kontekstissa, etenkin sen tarjoaman lahjakkuuden kehittämisenäkökulman sekä lahjakkuuteen vaikuttavien useiden eri tekijöiden myötä. Lisäksi mallissa tunnistetaan useiden erilaisten kykyalueiden merkitys siinä, että yksilö voisi osoittaa erityislahjakkuutta jollakin laajemmalla saralla, joka sopii hyvin myös perusopetuksen tarjoamaan laajaan tietopohjaan useilta eri osa-alueilta pelkän matemaattisen ja kielellisen älykkyyden sijaan. Näin ollen vastaajien lahjakkuuden määritelmien liitettävyyttä hyvin osaksi Gagnén DMGT-mallia (2004) voidaan nähdä potentiaalisena sen kannalta, että maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla olisi lahjakkuudesta sellaisia käsityksiä, jotka ovat sovellettavissa hyvin perusopetuksen kontekstiin. Gagnén DMGT-malli (2004) on laajuudeltaan ja ulottuvuuksiltaan monipuolinen sekä ennen kaikkea sellainen, joka on mahdollista kytkeä osaksi lahjakkuuden viitekehitystä perusopetuksessa, ja etenkin sen kasvatuksellista ja opetuksellista näkökulmaa, yhdessä Gardnerin (1993) mallin kanssa, jota taas on pyritty hyödyntämään suomalaisessa viitekehyksessä pohjana lahjakkuuden tunnistamiselle ja tukemiselle esimerkiksi jo Opetushallituksen hankkeen julkaisuissa 2009–2011 (esim. Mäkelä, 2009).

Tutkimustulokset luokanopettajakoulutuksen roolista lahjakkuuden määritelmässä olivat jossain määrin odotettuja aiemmin tutkitun lisäksi (Laine & Tirri, 2016; Tirri & Uusikylä, 1994), mutta myös samalla tavalla huolta herättäviä, kuin myös tekemisen ja oppimisen helppouden korostunut rooli. Lahjakkuuden aihepiiriä ei käsitellä juuri ollenkaan luokanopettajakoulutuksen aikana. Tällä hetkellä suomalaisessa perusopetuksessa ei ole olemassa olevia selkeitä tunnistamistapoja tai määritelmiä lahjakkuudelle (Tirri & Laine, 2016; Tirri & Laine, 2021), jonka voidaan nähdä olevan osasyynä koulutuksen lisäksi siinä, että yksittäisillä opettajilla on huomattavan suuri rooli siinä, kuinka lahjakkuuksia tunnistetaan ja huomioidaan (Laine, 2016). Myös tämän tutkimuksen valossa lahjakkuuden aihepiiriä tulisi käsitellä nykyistä enemmän luokanopettajakoulutuksen osalta. Teoreettisen tiedon tulisi toimia pohjana korkeakoulutetun opettajan ammattitaidolle (Pantic & Wubbels, 2010; Husu & Toom, 2017, s. 337), mutta ainakaan lahjakkuuden aihepiirin osalta luokanopettajakoulutus ei kykene myöskään tämän tutkimuksen perusteella tarjoamaan teoreettista pohjatietoa. On hyvin mahdollista, että lahjakkuuden aihepiiri ei ole suinkaan ainoa tämän kaltainen aihealue, josta teoreettista pohjatietoa ei ole tarjolla riittävästi, sillä ainakin tämän tutkimuksen vastaajien

kontaktiopetusta on vähennetty (Oulun luokanopettajaopiskelijat ry, 2016; Oulun yliopisto 2022a) ja teoreettisen tiedon ja käytännön yhdistämisessä nähdään tällä hetkellä haasteita koulutuksen aikana (Luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelmatoimikunta, 21.4.2022). Täydennyskoulutuksen rooli erilaisten sisältöjen osalta onkin ollut korostamassa viime vuosina (Heikkinen ym., 2015) kenties juuri edellä mainituista syistä ja lahjakkuuden aihepiiri saattaa olla sellainen aihealue, jolle olisi tarvetta täydennyskoulutuksessa. Aihe on toki myös sellainen, jonka läpikäynnille olisi tarvetta jo perusopetuksessa, jotta erilaisia lahjakkuuden piirteitä kyettäisiin tunnistamaan ja huomioimaan.

Vastaajat eivät kyenneet nimeämään yhtä vastaajaa lukuun ottamatta lahjakkuuden määritelmiensä taustalla vaikuttavia teoreettisia malleja tai näkemyksiä, joka kertoo osaltaan siitä, että lahjakkuuden aihepiiriä ei selkeästikään käsitellä koulutuksen aikana siten, että se kykenisi tarjoamaan teoreettista pohjatietoa. Kyseinen kysymys saattoi olla myös liian vaikeasti hahmotettava, jonka vuoksi kysymys lahjakkuuden määritelmien muuttuminen opintojen aikana sekä kysymys lahjakkuuden määritelmien alkuperästä kertoivat enemmän relevanttia tietoa koulutuksen roolista lahjakkuuden määritelmien osalta. Määritelmien nähtiin muuttuneen koulutuksen aikana monipuolisempaan suuntaan ja koulutuksen rooli määritelmien taustalla tiedostettiin. Lahjakkuuden aihepiiri saattaa kuulua osittain informaalin oppimisen piiriin, jota voi olla hankalaa tunnistaa koulutuksen aikana (Husu & Toom, 2017). Opiskelijoiden omat kokemukset ovat saattaneet toimia pohjana lahjakkuuden aihepiirille, johon koulutus on tuonut esimerkiksi harjoittelujen myötä lisäulottuvuuksia, kun he ovat havainnoineet, suunnitelleet ja pitäneet oppitunteja erilaisille oppilasryhmille.

Lahjakkuuden aihepiirin käsittely on nähdäkseni merkityksellistä jo siitä syystä, että aihepiiriä ei juuri käsitellä koulutuksen aikana eikä myöskään perusopetuksen piirissä. Aiheen käsittelemättömyys voi nähdäkseni johtaa siihen, että suomalainen koulujärjestelmä ei kykene tunnistamaan eikä myöskään tukemaan riittävästi erilaisia lahjakkuuden piirteitä osoittavia oppilaita. Yksittäisillä toimialueilla ilmeneviä lahjakkuuksia voi olla entistä vaikeampaa tunnistaa opettävien oppilaiden määrän sekä opettajan työn kuormittavuuden kasvaessa. Juuri piilossa olevat lahjakkuudet saattavat olla kriittisen merkityksellisiä tunnistaa, sillä kyseisen lahjakkuuden huomiointi saattaa olla hyvin ratkaisevassakin roolissa oppilaan koulunkäynnin kannalta. Etenkin, jos kyseessä on oppilas, jolla on lahjakkuusalueitaan lukuun ottamatta haasteita mulla erilaisilla koulunkäyntiin liittyvillä osa-alueilla. Koulujärjestelmän tulisikin pyrkiä tehokkaammin tunnistamaan ja löytämään jokaisen oppilaan yksilöllisiä lahjakkuuksia

ja tukemaan niitä parhaimpansa mukaan. Apuna tähän tulisi hyödyntää teoreettista tietoa lahjakkuudesta, jota tulisi omaksua niin peruskoulutuksen kuin täydentävien opintojen aikana.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisen periaatteita mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheissa. Näin ollen tutkimusprosessi ja tulosten esittely on pyritty toteuttamaan suunnitelmallisesti, rehellisesti ja huolellisesti. Lisäksi tutkimuksessa on huolehdittu oikeaoppisesta viittaamisesta muiden julkaisemiin töihin. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019.) Laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti lähdeviittauksia tehdessä on huolehdittu riittävästä lähdekritiikistä (Alasuutari, 2011) ja lähteitä on käsitelty johdonmukaisesti (Vilkkä, 2021). Lähteiksi onkin valikoitunut yleisesti tunnustettuja ja vertaisarvioituja tutkimuksia ja niiden valinnassa on pyritty hyödyntämään myös niiden ajankohtaisuutta. Lisäksi tutkimuksessa on hyödynnetty vanhempia ja tunnettuja teoksia. Muun kuin suomenkielisiä alkuperäisteoksia tulkitessa on huolehdittu tarkasta käännoistyöstä. Tutkimuksessa on hyödynnetty myös kandidaatin tutkielmaani (Turunen, 2020) teoreettisen viitekehyksen osalta. Kyseisessä tutkielmassa käytettyjä lähteitä ja tarkasteluja on tätä tutkimusta varten pyritty tarkastelemaan kriittisesti ja syventäen.

Tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Lahjakkuuden aihepiiriin valinnalla olen pyrkinyt tarkastelemaan sellaista aihepiiriä, jonka koen jäävän liian vähälle huomiolle perusopetuksessa. Tämä taas synnyttää huolen siitä, tuetaanko perusopetuksessa riittävästi lahjakkuutta osoittavia oppilaita, tai kyetäänkö heitä edes tunnistamaan. Tutkijan omat näkemykset tutkimusaiheesta vaikuttavat laadullisessa tutkimuksessa väistämättä siihen, kuinka aihetta käsitellään tutkimuksen aikana, sillä tutkija ja valittu aihe ovat kytköksissä toisiinsa (Hirsjärvi ym., 2009). Tämä näkökulma on pyritty pitämään mielessä tutkimuksen aikana ja lähestymään tutkimusta niin teoreettisen tarkastelun kuin tutkimustulosten analysoinnin osalta mahdollisimman objektiivisesti, ilman että mahdolliset omat painotukseni lahjakkuuden määrittämisestä saisivat liiallista huomiota vastaajien määritelmiä tarkastellessa. Vastaajien antamaa tietoa onkin pyritty käyttämään mahdollisimman eettisesti ja objektiivisesti. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Tutkimusta varten toteutetussa aineistonkeruussa on huolehdittu vastaajien oikeuksista sekä anonymiteetin säilymisestä tutkimustuloksia käsitellessä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tutkimukseen osallistujia on informoitu saatekirjeenä toimineessa sähköpostiviestissä

aineistonkeruun tarkoituksena, jonka lisäksi samainen infoteksti on ollut saatavilla myös kyselylomakkeen yhteydessä. Aineistonkeruussa käytetty sähköinen kyselylomake lähetettiin Oulun yliopiston kasvatustieteiden luokanopettajakoulutuksen asioita koskevalle sähköpostilistalle. Sähköpostilistalle kuuluvat kaikki Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa luokanopettajaksi opiskelevat, jolloin jokaisella maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijalla on ollut mahdollisuus vastata kyselyyn. Näin ollen tutkimusaineiston voidaan katsoa olleen sellainen, ettei se ole valikoitunutta kyselyn saavutettavuuden vuoksi (Valli & Perkkilä, 2018). Kysely lähetettiin sähköpostilistalle 2.5. ja vastaaminen oli mahdollista 8.5. asti. Aikaväli kyselyyn vastaamiselle ei ole ollut kovin pitkä, jonka vuoksi osa vastaajista on saattanut tästä syystä rajautua ulkopuolelle. Kyselyyn saatiin kuitenkin tuon aikavälin aikana kattavasti vastauksia, eikä uusi vastauksia ollut enää juuri tullut aikavälillä 6.5.–8.5. jonka johdosta kyselylomakkeen vastaamisen jatkamiselle ei nähty tarvetta.

Olen myös itse maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija, kuten myös tutkimukseni kohderyhmä, jonka vuoksi tutkimuksen aikana on täytynyt reflektoida sitä, millä tavalla omat tulkintani aihepiiristä vaikuttavat tutkimusprosessiin. (Cooper & Endacott, 2007; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tästä näkökulmasta on hyvä huomata, että minulla oli runsaasti subjektiivisia ennakkokäsityksiä esimerkiksi lahjakkuuden aihepiirin käsittelystä koulutuksen aikana. Tutkimuksessa onkin pyritty tarkastelemaan kyseistä aihepiiriä laajan teoreettisen viitekehyksen tarkastelun ohella vastaajien vastauksia mahdollisimman objektiivisesti tulkiten, antamalla huomiota esimerkiksi myös vähäisille maininnoille aihepiirin ilmenemisestä. Tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen tutustuminen muodosti myös ennako-odotuksia varsinaisille tutkimustuloksille ja myös omat määritelmäni lahjakkuuden aihepiiristäni tarkentuivat teoreettisen viitekehyksen tarkastelun yhteydessä. Nämä omat sitoumukseni aiheeseen ja niiden muutokset (Tuomi & Sarajärvi, 2018) olen pyrkinyt ottamaan huomioon tutkimuksen aikana. Olen pyrkinyt myös tuomaan oman taustani tutkimuksen aihepiiriin osalta esille selkeästi tutkimuksen aikana. (Cooper & Endacott, 2007.)

Tutkimuksen aineistonkoko (N=17) on sellainen, jonka pohjalta ei voida tehdä yleisiä johtopäätöksiä. Tämä seikka on pyritty tiedostamaan tutkimuksia esiteltäessä, johtopäätöksiä tehdessä sekä pohdintaosiossa, painottaen sitä, että kyseiset havainnot on suoritettu tämän pro gradu -tutkimuksen tarjoamien tietojen valossa. Esitetyt tutkimustulokset pohjautuvat aineistoon ja niiden paikkansa pitävyys perustuu aineiston huolelliseen analyysiin. Tulosten pohjalta ei myöskään esitetä yleistä, vaan ilmenneitä asioita kuvataan ja pyritään

pohtimaan. (Lichtman, 2013.) Tuloksia ja aineistoa on esitetty yksityiskohtaisesti, esimerkiksi selkeiden alkuperäissitaattien muodossa, jotta tutkimus pysyisi mahdollisimman täsmällisenä. Lisäksi tutkimuksen aikana on pyritty huolehtimaan tutkimuksen vaiheiden ja tulosten kuvailun ymmärrettävyydestä (Cooper & Endacott, 2007), esimerkiksi hyödyntämällä kattavasti erilaisia havainnollistavia taulukoita sekä aineistosta esiin nousevia sitaatteja.

Tuomi ja Sarajarvi (2018) nimeävät tärkeäksi osatekijäksi tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa osatekijänä myös tutkimuksen keston. Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys on rakentunut pidemmän aikavälin työn tuloksena, painottuen kevääseen 2022. Kyselylomakkeen suunnittelu ja pilotointi tapahtui huhtikuun 2022 aikana, jonka jälkeen aineistonkeruu tapahtui heti tämän jälkeen, toukokuun ensimmäisellä viikolla. Aineiston analysointi ja tulosten raportointi tätä pro gradu -tutkimusta varten puolestaan tapahtui välittömästi kyselyn sulkeutumisen jälkeen, toukokuun ensimmäisen viikon päätyttyä. Näin ollen tutkimuksen aineiston keräämisen, analysoinnin sekä tulosten kirjaamisen ja muiden tarvittavien toimenpiteiden voidaan katsoa tapahtuneen lyhyehköllä aikavälillä. Tutkimuksen toteutukseen käytetty aika on voinut vaikuttaa esimerkiksi vastaajien vastauksista tehtyihin tulkintoihin (Eskola & Suoranta, 1998). Nopeasta aikataulusta huolimatta tutkimus on pyritty toteuttamaan huolellisesti sekä riittävän kattavasti, keskittymällä tutkimuksen tekemiseen päivätyön tasolla huhtikuun ja toukokuun ajan keväällä 2022.

7.2 Tulosten hyödynnettävyys ja ideoita jatkotutkimukseen

Tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiempien tutkimustulosten osalta niin suomalaisten opettajien lahjakkuuden määritelmien ja niihin liitettävien teorioiden osalta, kuin myös luokanopettajakoulutuksessa tapahtuvan lahjakkuuden aihepiirin käsittelyn osalta. Lahjakkuuden aihepiirin voidaan selkeästi nähdä olevan sellainen osa-alue, johon myös tämän tutkimuksen perusteella tulisi keskittyä enemmän luokanopettajakoulutuksen aikana. Vastaajien antamia lahjakkuuden määritelmiä on mahdollista hyödyntää pohjatietona siten, että niissä ilmenneitä, huolta herättäviä painotuksia, on mahdollista pyrkiä muuttamaan toisiksi. Lisäksi vastaajien lahjakkuuden määritelmien liitettävyyttä erilaisiin lahjakkuusteorioihin ja -malleihin, etenkin Gagnén (2004) mallin osalta, on mahdollista hyödyntää pohjatietona sille, millä tavalla lahjakkuutta voisi käsitellä luokanopettajakoulutuksen aikana. Lahjakkuuden määritelmässä on jo havaittavissa selkeitä piirteitä olemassa oleviin lahjakkuusteorioihin ja -malleihin, jonka vuoksi kyseisten teorioiden ja mallien tarjoama teoreettinen pohja olisi

sellaista, jota on mahdollista liittää osaksi jo aiemmin opittua ja tiedettyä. Tämän tutkimuksen aineistokoon puolesta tuloksista ei voida tehdä kuitenkaan yleistettäviä johtopäätöksiä, jonka vuoksi tuloksia on hyvä käsitellä suuntaa antavina ja aiempaa tutkimusta tukevinä.

Lahjakkuuden aihepiirin osalta jatkotutkimusideoita tämän kyseisen tutkimuksen pohjalta voisi olla esimerkiksi tarkastella, millä tavalla lahjakkuuden määritelmät muuttuvat, kun maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat ovat valmistuneet ja olleet jo jonkin aikaa työelämässä. Onko lahjakkuuden aihepiiri sellainen, josta on hankittu lisätietoa täydennyskoulutuksen tai itseopiskelun kautta, vai ovatko lahjakkuuden määritelmät kenties laajentuneet työssä tapahtuneen informaalisen oppimisen myötä. Opiskelijoiden määritelmiä lahjakkuudelle sekä taustalla vaikuttavia teorioita ja -malleja olisi myös mielenkiintoista tarkastella opiskelijoiden eri nivelvaiheissa, kuten opintojen alussa sekä maisterivaiheen alussa, tai kartoittaa määritelmiä ja taustalla vaikuttavia teorioita ja -malleja vieläkin laajemmalla aineistolla ja tätä tutkimusta yksityiskohtaisemmalla tarkastelulla erilaisten lahjakkuusmallien ja -teorioiden ominaispiirteistä. Myös tämän tutkimuksen ulkopuolelle jääneiden lahjakkuusmallien ja -teorioiden yhtäläisyyksiä opiskelijoiden lahjakkuuden määritelmiin olisi mielenkiintoista selvittää. Lahjakkuuden aihepiiriä olisi mielenkiintoista tarkastella myös lahjakkuuden tunnistamisen, tukemisen ja huomioon näkökulmasta, kuten sitä, millä tavalla maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat tai jo työelämässä olevat pitävät lahjakkuuden aihepiirin mielessään omassa työssään.

Jatkotutkimusideoita heräsi myös luokanopettajakoulutuksen osalta runsaasti. Lahjakkuuden aihepiirin lisäksi olisi mielenkiintoista tarkastella, mitkä muut aihealueet ovat sellaisia, joita koulutuksessa tulisi käsitellä enemmän. Lisäksi etenkin luokanopettajakoulutuksen sekä muiden kasvatuksellista ja vuorovaikutuksellista näkökulmaa painottavien alojen osalta olisi tärkeää kartoittaa, missä määrin kontaktiopetustuntien määrän väheneminen tai kurssirakenteiden muutokset ovat vaikuttaneet koulutuksen sisältöihin, opiskelijoiden oppimisiin asioihin ja jopa opetus- ja kasvatusalan tulevaisuuden henkilökunnan ammatilliseen osaamiseen. Aihepiirin tarkastelu voisi olla ajankohtaista myös siinä mielessä, että opiskelijamäärät ovat tavoitteellisesti kasvussa myös tulevien vuosien aikana. Kyetäänpö myös koulutuksen resursseja kasvattamaan opiskelijamäärien kasvaessa siten, että suomalaisen opetus- ja kasvatusalan tukijalka, eli korkeasti koulutetut ammattilaiset, säilyvät Suomen vahvuutena myös tulevaisuudessa.

Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino. Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-385-2>
- Borland, J.H. (2021). The Trouble with Conceptions of Giftedness. Teoksessa Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (toim.), *Conceptions of giftedness*. (37–49). Palgrave Macmillan. Saatavilla: https://web-a-ebshost.com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzI3MTEExNjlfX0FOO?sid=c0c488f7-403f-499f-a878-2818aa4de74a@sdc-v-sessmgr03&vid=0&format=EB&lpid=lp_235&rid=0
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods, and applications. *Nurse Researcher* 4(3), 5–16. <https://doi.org/10.7748/nr.4.3.5.s2>
- Cibangu, S.K. & Hepworth, M. (2016). The uses of phenomenology and phenomenography: A critical review. *Library & Information Science Research* 38(2), 148–160. Saatavilla: <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2016.05.001>
- Cooper, S. & Endacott, R. (2007.) Generic qualitative research: a design for qualitative research in emergency care? *Emergency Medicine Journal*, 24, 816–819. Saatavilla: <http://dx.doi.org.pc124152.oulu.fi:8080/10.1136/emj.2007.050641>
- Dahlgrén, O. & Partanen, P. (2012). Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa Oja, S. (toim.), *Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. (227–253). Jyväskylä: PS-kustannus.
- de Boer, G.C., Minnaert, A. & Kamphof, G. (2013). Gifted Education in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted* 36(1), 133–150. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/254255423_Gifted_Education_in_the_Netherlands
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe*. Saatavilla: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51feca7d-57f6-48c3-99aa-322328e6fff9/language-en>
- Eyre, D. (2001). An effective primary school for the gifted and talented. Teoksessa D. Eyre & L. McClune (toim.), *Curriculum provision for the gifted and talented in the primary school: English, maths, science, and ICT*. (1–27). Lontoo: David Fulton publishers.
- Fielding, N., Lee, R.M. & Blank, G. (2017). *The SAGE handbook of online research methods*. SAGE. Saatavilla: <https://dx.doi.org/10.4135/9781473957992>

- Freeman, J. (1983). *Lahjakas lapsi*. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Gagné, F. (2000). *A Differentiated Model of Giftedness and Talent*. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448544.pdf>
- Gagné, F. (2004). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. Teoksessa National Association for Gifted Children (U.S.) & Sternberg, R. J. (toim.). *Definitions and conceptions of giftedness*. (79–96). Corwin Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences – The Theory in Practice*. New York: BasicBooks.
- Gardner, H. (2006). *The development and education of the mind: The selected works of Howard Gardner*. Routledge.
- Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?* Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.5040/9781849666084>
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, H. (2015) *Ope ei saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla: https://www.oamk.fi/c5/files/6115/5429/2234/OPE_EI_SAA_OPPIA._Opettajankoulutuksen_jatkumon_kehittaminen._Hannu_L._T._Heikkinen_Jari_Aho_ja_Hanna_Korhonen.pdf
- Heuser, B.L., Wang, K., & Shahid, S. (2017). Global dimension of gifted and talented education: The influence of national perceptions on politics and practices. *Global Education Review* 4(1), 4–21.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177%2F1049732305276687>
- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75552>
- Husu, J. & Toom, A. (2017). Opettajan työn, osaamisen ja opettajankoulutuksen tutkimus opettajankoulutuksen tulevaisuustekijänä. Teoksessa Paakkola, E., Varmola, T., Husu, J. & Lehikoinen, A. (toim.), *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. (337–352). PS-kustannus. Bookwell Digital. Juva.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 62–173. Saatavilla:

- https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutki_mussuuntauksena_kasvatustieteissa/citation/download
- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking New Perspectives on the Development of Teacher Education – A Study of the Finnish Context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39-52. <https://doi.org/10.1177%2F0022487113504220>
- Johnson, P. (2006). *Rakenteissa kiinni?: Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena*. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/18018>
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva.
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (2010). *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/230183/Kallioniemi_ym_julkaisu_1_.pdf?sequence=1
- Kananen, J. (2015). *Opinnäytetyön kirjoittajan opas. Näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun*. Jyväskylä: Juvenes Print.
- Kasvatustieteiden tiedekunta. (2014). *Opinto-opas 2014–2015*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla: <https://www oulu.fi/sites/default/files/content/opas14-15.pdf>
- Kasvatustieteiden tiedekunta. (2016). *Opinto-opas 2016–2017*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla: <https://www oulu.fi/sites/default/files/content/opas16-17.pdf>
- Kasvatustieteiden tiedekunta. (2017). *Tutkintorakenteet 2017, 2018 ja 2019 alkaneissa opinnoissa*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla: <https://www oulu.fi/fi/opiskelijalle/opintojen-suorittaminen/opinto-opaat#153>
- Kasvatustieteiden tiedekunta. (2019). *Luokanopettajakoulutuksen tutkintorakenne, KK, lukuvuosi 2019–2020*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla: https://www oulu.fi/sites/default/files/content/LUKO_KK_2019-2020.pdf
- Kasvatustieteiden tiedekunta. (2020). *Tutkintorakenteet 2020-2021*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla: <https://www oulu.fi/fi/opiskelijalle/opintojen-suorittaminen/opinto-opaat#153>
- Knight, S., Lloyd, G., Arbaugh, F., Gamson, D., McDonald, S., Nolan Jr., J., & Whitney, A. (2015). School-based teacher learning. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 301–303.

- Saatavilla:
<https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.1177%252F0022487115596828>
- Kroksmark, T. (1986) Fenomenografisk didaktik' – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift* Vol. 17, No. 2–3, 2007. Saatavilla:
<https://www.tomaskroksmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf>
- Kuusisto, E., Laine, S. & Tirri, K. (2017). How do school children and adolescents perceive the nature of talent and development? A case study from Finland. *Education Research International*, 2017. Saatavilla: <https://doi.org/10.1155/2017/4162957>
- Laine, S. (2016). *Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted education*. Saatavilla:
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/168133/Finnishe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laine, S., & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149–164. Saatavilla:
<https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185>
- Laine, S., Hotulainen, R. & Tirri, K. (2019). Finnish Elementary School Teachers' Attitudes Toward Gifted Education, *Roeper Review*, 41:2, 76-87.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>
- Laine, S., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2016). Finnish Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151-167. <https://doi.org/10.1177%2F0162353216640936>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Annettu 24.6.2010. Saatavilla:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelmatoimikunta. (21.04.2022). *Luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelmatoimikunnan palautetilaisuus*. Tapahtuma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Marton, F. (1986). *Phenomenography – a research approach to investigating different understandings of reality*. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Mikkola, A. (2017). Riittävätkö opettajat – opettajankoulutuksen ohjaus ja kehittäminen. Teoksessa Paakkola, E., Varmola, T., Husu, J. & Lehikoinen, A. (toim.), *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. (214–245). PS-kustannus.
- Mäkelä, S. (2009). *Lahjakuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen*. Opetushallitus. Saatavilla: https://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20190737/urn_nbn_fi_uef-20190737.pdf
- Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Nijmegen. Radboud University Nijmegen. Saatavilla: https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted_Education_in_21_European_Countries_Inventory_and_Perspective_2005_.pdf
- Niemi, H. (1992). *Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa: Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Niemi, H. (2017). Opettajankoulutuksen kriittiset vaiheet 1990-luvun alussa. Teoksessa Paakkola, E. & Varmola, T. (toim.), *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. (108–135). PS-kustannus.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- OAJ. (2021). Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. Haettu osoitteesta (4.5.2022): <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- OECD. (2018). *PISA 2018 results*. Saatavilla: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa Oja, S. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. (35–62). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2007). *Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44*. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79634>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019a). *PISA 18 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161922>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019b). *Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:11. Saatavilla: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161530/OKM_2019_11_Selvitys_opettajankoulutuksen_rakenteesta_yliopistoissa.pdf

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26. Saatavilla: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf
- Opetushallitus (2014a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2014b). *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: <https://research.utu.fi/converis/getfile?id=5558307&portal=true>
- Opetushallitus, Kumpulainen, T. & Saari, S. (2006). *Opettajat Suomessa 2005: Lärarna i Finland 2005*. Opetushallitus.
- Opintopolku. (2022). *Erilliset erityisopettajaopinnot, 60 op*. Haettu osoitteesta (13.05.2022): <https://opintopolku.fi/app/index.html#!/koulutus/1.2.246.562.17.97825496652>
- Oulun luokanopettajaopiskelijat ry. (2016). *Kannanotto: Opettamisen valmiudet turvattava myös tulevaisuudessa!* Haettu osoitteesta (4.5.2022). : <https://www.olory.net/ajankohtaista>
- Oulun yliopisto. (2022a). *Opinto-opas, 406052A Matematiikka, 5op*. Haettu osoitteesta (04.05.2022). : <https://opas.peppi oulu.fi/fi/opintojakso/406052A/7161?period=2022-2023>
- Oulun yliopisto. (2022b). *Opinto-opas, 408014S Pedagogiset haasteet tutkimuksessa: Kirjapakettikurssi, 5op*. Haettu osoitteesta (13.05.2022): <https://opas.peppi oulu.fi/fi/opintojakso/408014S/3513?period=2022-2023>
- Oulun yliopisto. (2022c). *Opinto-opas, 402140S Oppimisen ulottuvuudet ja arviointi, 5 op*. Haettu osoitteesta (13.05.2022): <https://opas.peppi oulu.fi/fi/opintojakso/402140S/5853?period=2022-2023>
- Oulun yliopisto. (2022d). *Opinto-opas, 407048A Moninaisuus kasvatuksessa, 5 op*. Haettu osoitteesta (13.05.2022): <https://opas.peppi oulu.fi/fi/opintojakso/407048A/11446?period=2022-2023>
- Oulun ylioppilaslehti. (2020). ”Pääasiassa harmittamaan jäi aiheesta tiedottaminen” – TAIKA- ja TEKNO-painotteisten opintojen lakkauttaminen ja siitä viestiminen jätti opiskelijat tyytymättömiksi. Saatavilla: <https://www.oulunylioppilaslehti.fi/paaasiassa-harmittamaan-jai-aiheesta-tiedottaminen-taika-ja-tekno-painotteisten-opintojen-lakkauttaminen-ja-siita-viestiminen-jatti-opiskelijat-tyytymattomiksi/>
- Paakkola, E. & Varmola, T., (2017). Johdanto. Teoksessa Paakkola, E. & Varmola, T., (toim.), *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. . (8–9). PS-kustannus.

- Pantic, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher Competencies as a Basis for Teacher Education—Views of Serbian Teachers and Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694-703. Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005>
- Perusopetuslaki 628/1998. §18 (13.6.2003/477) Erityiset opetusjärjestelyt. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P18>
- Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. Saatavilla: <https://www.elliblibrary.com/book/9789523456167>
- Rantala, T. (2006). Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (215–283). Gummerus Kirjapaino Oy.
- Renzulli, J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. Teoksessa Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. *Conceptions of giftedness*. (246–279). Cambridge University Press. Saatavilla: http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMTU5Nzc3X19BTg2?sid=f664e6cc-3bce-40d1-8f78-ad68f80c617d@pdc-v-sessmgr05&vid=0&format=EB&lpid=lp_246&rid=0
- Rinne, R. (2017). Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja yliopistopolitiikan muutos pitkänä historiallisena projektina. Teoksessa Paakkola, E. & Varmola, T. (toim.) (2017). *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. (16–49). PS-kustannus.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enerson, D.L. (2006). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki – Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat: Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Skolverket. (2020). *Särskilt begåvade elever*. Saatavilla: <https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa32be/1516017598803/inledning-sarskilt-begavade-elever.pdf>
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A *pentagonal* implicit theory. Teoksessa National Association for Gifted Children (U.S.) & Sternberg, R. J. (toim.) (2004). *Definitions and conceptions of giftedness*. (13–28). Corwin Press.
- Sternberg, R.J. (1997). A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice. Teoksessa Colangelo, N. & Davis, G. A. (toim.), *Handbook of gifted education*. (43–53). Allyn and Bacon.

- Sternberg, R.J. (2021). A new model of giftedness emphasizing active concerned citizenship and ethical leadership that can make a positive, meaningful, and potentially enduring difference to the world. Teoksessa Sternberg, R.J. & Ambrose, D. (toim.) *Conceptions of giftedness and talent*. (407–424). Saatavilla: <https://web-s-ebshost.com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=ba0132cb-e2c4-4aa5-b3ba-4712671ddacc%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWVhc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=2711169&db=nlebk>
- Tirri, K. (2017). Teacher Education Is the Key to Changing the Identification and Teaching of the Gifted, *Roeper Review*, 39:3, 210–212. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318996>
- Tirri, K. (2021). Giftedness in the Finnish educational culture. *Gifted Education International*. <https://doi.org/10.1177%2F02614294211054204>
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84–96. Saatavilla: <https://doi.org/10.1177/0162353212468066>
- Tirri, K. & Laine, S. (2013). *Lahjakkaiden oppilaiden tukeminen koulun arjessa*. Teoksessa Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. (188–201). Helsinki: Opetushallitus.
- Tirri, K. & Laine, S. (2017). Teacher education in inclusive education. Teoksessa D J Clandinin & J Husu (toim., *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. vol. Volume 2, SAGE Reference, Los Angeles, 761-776. Saatavilla: <https://doi.org/10.4135/9781526402042.n44>
- Tirri, K. & Uusikylä, K. (1994). How teachers perceive differentiation of education among the gifted and talented. *Gifted and Talented International*, 9(2), 69–73. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/15332276.1994.11672798>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi. Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118>
- Turunen, J. (2020). *Lahjakkaiden oppilaiden asema inklusiivisessa perusopetuksessa*. Oulun yliopisto. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/Record/nbnfioulu-202005212141>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Saatavilla: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf

- Uusikylä, K. (2005). *Lahjakkaiden kasvatus*. Juva: Bookwell.
- Uusikylä, K. (2020). *Lahjakuus*. Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523700062>
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus. Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus. Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Valtioneuvosto. (2007a). Valtioneuvoston asetus 2004/794. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>
- Valtioneuvosto. (2007b). *Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma*. Helsinki: Edita Prima Oy. Saatavilla: <https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/368562/hallitusohjelma-vanhanen-II/2a27514c-b939-4bb6-9167-ce886c358dff/hallitusohjelma-vanhanen-II.pdf>
- Van Tassel-Baska, J. (2005). Domain specific giftedness: Applications in school and life. Teoksessa Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (toim.) *Conceptions of giftedness*. (246–279). Cambridge University Press. Saatavilla: http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMTU5Nzc3X19BTg2?sid=f664e6cc-3bce-40d1-8f78-ad68f80c617d@pdc-v-sessmgr05&vid=0&format=EB&lpid=lp_246&rid=0
- Van Tassel-Baska, J. (2021). A Conception of Giftedness as Domain-Specific Learning: A Dynamism Fueled by Persistence and Passion. Teoksessa Sternberg, R.J. & Ambrose, D. (toim.) *Conceptions of giftedness and talent*. (443–466). Saatavilla: <https://web-p-ebscohost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=2809af01-eca5-44c2-9999-822e30ffaf46%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=2711169&db=nlebk>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus. Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523701731>

Liitteet

Liite 1

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden määritelmiä lahjakkuudelle

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Tällä kyselyllä kartoitetaan maisterivaiheessa opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden määritelmiä lahjakkuudelle sekä sitä, mihin kyseiset määritelmät pohjautuvat. Lomakkeessa ei kerätä ylös henkilötietoja, jonka vuoksi yksittäisten henkilöiden vastauksia ei ole mahdollista jäljittää. Annettuja taustatietoja tullaan hyödyntämään ainoastaan tutkimuskäyttöön. Kyselyn tietoja tullaan hyödyntämään aiheeseen liittyvässä pro gradu- tutkimuksessa. Vastaamalla kyselyyn annat samalla luvan käyttää vastauksiasi kyseisessä tutkimuksessa.

Kyselyyn vastaaminen vie noin 15–30 minuuttia. Vastaajan tulee olla maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.

Vastaa mielelläni mahdollisiin kyselyä tai tutkimusta koskeviin kysymyksiin.
Ystävällisin terveisin,
Jukka Turunen, jukka.turunen@student oulu.fi

1. Kandi- ja maisterivaiheen opintojesi alkamisvuodet *

2. Millä painotuksella olet käynyt opintosi? *

- Laaja-alainen luokanopettajan koulutus
- Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajan koulutus
- Teknologiapainotteinen luokanopettajan koulutus
- Olen suorittanut kandidivaiheen opintoni muualla

3. Oletko suorittanut MKT-harjoittelun eli maisterivaiheen koulutyöskentelyjakson? *

- Kyllä

En

4. Mitä sivuaineita olet suorittanut tai suorittamassa? Listaa alle kaikki käymäsi sivuaineet myös muista tiedekunnista sekä niiden laajuudet opintopisteissä. *

5. Määrittele omin sanoin sana "lahjakkuus" *

6. Millaisia ominaisuuksia liität lahjakkuuteen? *

7. Millaisissa tilanteissa lahjakkuus mielestäsi ilmenee? *

8. Millä tavoilla lahjakkuuden voi tunnistaa? *

9. Mitkä tekijät vaikuttavat mielestäsi lahjakkuuteen tai sen muodostumiseen? *

10. Millä tavoilla määritelmäsi lahjakkuudesta ovat muuttuneet opintojesi aikana? *

11. Millä tavoilla lahjakkuutta on käsitelty opintojesi aikana? *

12. Pystytkö nimeämään joitakin teoreettisia malleja tai näkemyksiä, jotka liittyvät määritelmiisi lahjakkuudesta?

13. Mitkä seuraavista väittämistä kuvaavat mielestäsi parhaiten määritelmiäsi lahjakkuudelle? Voit valita enintään kolme vaihtoehtoa. *

- Lahjakkuus voi ilmetä useilla eri osa-alueilla
- Lahjakkuuden kehittymiseen vaikuttavat sekä ympäristö, kuten koulu, että yksilön sisäiset tekijät, kuten motivaatio
- Lahjakkuus koostuu keskiverron ylittävistä kyvyistä, motivaatiosta sekä luovuudesta
- Lahjakkuutta on mahdollisuus kehittää erityislahjakkuudeksi järjestelmällisen harjoittelun avulla
- Lahjakkuutta voidaan tunnistaa siten, että yksilö eroaa kyvyissään tai suorituksissaan vertaisistaan
- Yksilön geeniperimä vaikuttaa luonnolliseen lahjakkuuteen
- Lahjakkuus ei ilmene yleiskykyinä, jotka heijastuvat eri osa-alueille, vaan suorana erityisosaamisena näillä eri osa-alueilla

14. Kuvaile, mistä uskot määritelmiesi lahjakkuudesta olevan peräisin. *

Liite 2

This message is about a survey for my Master's thesis on teacher students' definitions of giftedness. Survey's target group are those who study their class teacher program in Finnish.

Moikka,

Alla olevalla kyselyllä kartoitetaan maisterivaiheessa opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden määritelmiä lahjakkuudelle sekä sitä, mihin kyseiset määritelmät pohjautuvat. Lomakkeessa ei kerätä ylös henkilötietoja, jonka vuoksi yksittäisten henkilöiden vastauksia ei ole mahdollista jäljittää. Annettuja taustatietoja tullaan hyödyntämään ainoastaan tutkimuskäyttöön. Kyselyn tietoja tullaan hyödyntämään aiheeseen liittyvässä pro gradu- tutkimuksessani, jossa tarkastellaan maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden määritelmiä lahjakkuudelle sekä niiden yhteyttä olemassa oleviin lahjakkuusteorioihin. Vastaamalla kyselyyn annat samalla luvan käyttää vastauksiasi kyseisessä tutkimuksessa.

<https://link.webropolsurveys.com/S/8B516891913271A1>

Kyselyyn vastaaminen vie noin 15–30 minuuttia. Vastaajan tulee olla maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.

Vastaan mielelläni mahdollisiin kyselyä tai tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Jukka Turunen, jukka.turunen@student oulu.fi