



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Kasper Forsman ja Serafina Forsman

Lahjakkaiden oppilaiden opettaminen ja heidän huomioimisensa kolmiportaisen tuen piirissä.

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2017



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Kasper Forsman ja Serafina Forsman	
Työn nimi/Title of thesis Lahjakkaiden oppilaiden opettaminen ja heidän huomioiminen kolmiportaisen tuen piirissä			
Pääaine/Major subject kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis kandidaatintyö	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 44
Tiivistelmä/Abstract <p>Suomen perustuslaki määrittelee, että jokaiselle oppilaalle kuuluu yhtäläinen mahdollisuus saada kykensä ja erityisten tarpeidensa mukaista opetusta (PL 731/1999 16§). Tutkielmamme päätarkoituksena on selvittää se, miten lahjakkaita oppilaita huomioidaan suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä ja kolmiportaisen tuen piirissä. Tutkielmassa perehdytään ensin lahjakkuuteen, lahjakkaisiin oppilaisiin ja heidän opettamiseensa. Sen jälkeen määrittelemme kolmiportaisen tuen järjestelmän yleisesti ja lisäksi lahjakkaiden oppilaiden näkökulmasta.</p> <p>Määrittelemme lahjakkuutta älykkyyden ja luovuuden kautta ja lisäksi käytämme apuna kolmea tunnettua lahjakkuusteoriaa. Erittelemme lahjakkaille oppilaille tyypillisiä ominaisuuksia ja sitä, kuinka heitä voidaan tunnistaa ja luokitella koululuokassa. Lahjakkaiden oppilaiden opetukseen on syytä kiinnittää huomioita, ja sen takia tuommekin esille vaihtoehtoisia tapoja heidän opetuksensa toteutukselle. Erilaiset opetuksen eriyttämisen ja rikastuttamisen keinot ovat hyviä tapoja toteuttaa lahjakkaiden oppilaiden opetusta. Myös opettajan rooli on tärkeässä asemassa suunniteltaessa ja toteuttaessa lahjakkaiden oppilaiden opetusta, sillä he ovat niitä, jotka tunnistavat luokastaan lahjakkaita oppilaita ja vastaavat heidän tarpeisiinsa.</p> <p>Kolmiportainen tukimalli koostuu kolmesta eri tuen tasosta, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tutkielmassamme kerromme yleisesti miten kolmiportainen tukimalli toimii ja mitä eri tuen muodot pitävät sisällään. Tämän tarkoituksena on avartaa käsitystä siitä, mitä asioita ja tehtäviä tukimalliin liittyy ja miten se toimii käytännössä. Kolmiportaisen tuen järjestelmän määrittelyn jälkeen pohdimme sitä, huomioidaanko lahjakkaita oppilaita kolmiportaisen tuen järjestelmässä riittävästi. Pohdimme lisäksi sitä, mitkä tekijät vaikuttavat lahjakkaiden oppilaiden huomioimisessa niin opettajan, koulun kuin koko yhteiskunnan näkökulmasta.</p>			
Asiasanat/Keywords Kolmiportainen tuki, Lahjakas oppilas, Lahjakkaiden oppilaiden opetus, Lahjakkuus			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Lahjakkuus ja lahjakkuusteorioita	5
2.1	Lahjakkuus käsitteen määrittelyä	5
2.1.1	<i>Älykkyys osana lahjakkuutta</i>	7
2.1.2	<i>Luovuus</i>	8
2.2	Lahjakkuusteorioita	10
2.2.1	<i>Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli</i>	10
2.2.2	<i>Gagnén lahjakkuusmalli</i>	12
2.2.3	<i>Stenbergin kognitiivinen teoria</i>	14
2.3	Yhteenveto	15
3	Lahjakkaat oppilaat ja heidän opettamisensa	16
3.1	Lahjakkaat oppilaat	16
3.1.1	<i>Lahjakkaiden oppilaiden tunnistaminen</i>	16
3.1.2	<i>Lahjakkaiden oppilaiden ominaisuuksia</i>	17
3.1.3	<i>Lahjakkaiden oppilaiden luokittelua</i>	18
3.2	Lahjakkaiden oppilaiden opetus	21
3.2.1	<i>Opetuksen eriyttäminen</i>	22
3.2.2	<i>Opetuksen nopeuttaminen</i>	24
3.2.3	<i>Opetuksen rikastuttaminen</i>	25
3.2.4	<i>Opetusryhmien ryhmittely</i>	26
3.2.5	<i>Avoimet oppimisympäristöt ja vuosiluokkiin sitomaton opetus</i>	26
3.3	Yhteenveto	28
4	Kolmiportainen tuki ja sen soveltaminen lahjakkaiden oppilaiden huomioimisessa	29
4.1	Kolmiportainen tuki	29
4.1.1	<i>Yleinen tuki</i>	30
4.1.2	<i>Tehostettu tuki</i>	31
4.1.3	<i>Erityinen tuki</i>	31
4.2	Lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen kolmiportaisessa tuessa	32
4.3	Yhteenveto	35
5	Pohdinta	37
	Lähteet	40

1 Johdanto

Olemme kuulleet erän mielenkiintoisen tarinan. Toista sataa vuotta sitten eli eräs Thomas niminen poika. Hän oli lahjakas, mutta hänellä oli käyttäytymisen ongelmia, jonka seurauksena hänet erotettiin koulusta. Thomasin äiti oli toiminut aiemmin opettajana, joten hän päätti opettaa poikaansa itse. Äiti rohkaisi ja kannusti poikaansa lukemaan ja tekemään fysiikan sekä kemian kokeitaan. Myöhemmin Thomas Alva Edison kehitti hehkulampun.

Jokainen ihminen on lahjakas jossakin. Lahjakkuus voidaan nähdä erityisenä taitavuutena tai suorituskynä jollakin tiedon tai taidon osa-alueella. Lahjakkuuteen liittyvät ominaisuudet ja taidot vaihtelevat yksilöiden välillä. Lahjakkuutta tulisi arvostaa ja huomioida enemmän, sillä muuten jää käyttämättä paljon potentiaalia. Vuonna 1985 voimaan astunut peruskoulu on muuttunut paljon reilun 30 vuoden aikana ja sitä mukaa myös lahjakkaiden opiskelijoiden asema on muuttunut. Nykyaikana koulumaailmassa korostetaan jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä niin, että jokainen saisi mahdollisuuden oppia ja opiskella omalla tyylillään. Tämä vaatii koululta ja koulun opettajilta opetuksen mukauttamista oppilaiden tarpeita vastaavaksi. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset näkyvät myös suomalaisessa koulujärjestelmässä.

Oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin perusta on laadukas perusopetus (Opetushallitus, 2014, 62). Nykyistä perusopetusta ohjaava perusopetuslaki tuli voimaan 1.11.2011 (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Samaan aikaan lakimuutoksen kanssa otettiin käyttöön kolmiportainen tukimalli. Kolmiportainen tukimalli syntyi Opetushallituksen erityisopetuksen kehittämishankkeen mietinnön kautta. Kolmiportaisen tukimallin taustalla on inklusion toteutuminen kaikille. (Rinkinen & Lindberg, 2014, 7, 19.) Inklusio ajattelun lähtökohtana on tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. Inklusiomallin mukaisesti kolmiportaisen tukimallin tarkoituksena on jokaisen oppilaan yksilöllisen oppimisen ja koulunkäynnin huomioiminen.

Kolmiportaisen tukimallin myötä oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin ongelmiin on tarkoitus puuttua jo varhaisessa vaiheessa ja entistä tehokkaammin. Tukimallin pitäisi ottaa huomioon oppimisvaikeuksien lisäksi myös lahjakkaiden oppilaiden eriyttäminen, joka on ollut tapetilla jo jonkin aikaa. Aihe on yhteiskunnallisesti ajankohtainen ja merkittävä,

koska tukimallin toimivuuden hyödyt ja haitat ovat alkaneet näkyä suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä. Mikäli pystymme pitämään oppilaiden motivaation korkealla antamalla jokaiselle yksilölle taitotasolleen nähden sopivia haasteita, niin onnistumme opettajina varsin hyvin. Pisa-tutkimuksissa Suomen vahvuus on tasa-arvoinen opetus. Karkeasti ajateltuna tukimalli toimii niin, että mikäli ei opi, pääsee tehostettuun tai erityiseen tukeen. Näihin ei jouduta, vaan päästään. Monet vanhemmat pelkäävät lapsen leimaantumista, vaikka kysymys on ehdottomasti lapsen parhaasta. (Viljamaa, 2013, 16.) Oppilaat pääsevät kehittymään potentiaalinsa mukaan, eivätkä häiritse muiden oppilaiden oppimista turhautumalla ja suuntaamalla energiaansa johonkin epärelevanttiin asiaan.

Lapsen oikeuksien sopimuksen tehneet sopijavaltiot ovat pyrkineet takaamaan lapselle henkiinjäämisen ja kehittymisen edellytykset mahdollisimman täysimääräisenä. Lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin turvaamisella tarkoitetaan oikeutta yksilön tarpeita vastaavaan kehittymiseen. Oikeutta oppilaan suotuisaan kehitykseen on käsitelty useissa sopimuskohdissa lapsen oikeuksien sopimuksessa. Artiklat 28 ja 29 koskevat oppilaan oikeutta saada sellaista koulutusta, jossa hän voi kehittää persoonallisuuttaan, lahjojaan sekä psyykkisiä ja fyysisiä taitojaan. Sopimuskohta korostaa näkökulmaa jokaisesta lapsesta erilaisena yksilönä. (Hakalehto & Hakalehto, 2015, 64-65.)

Yhdenvertaisuus on keskeinen perus- ja ihmisoikeus. Yhdenvertaisuus on osana useimmissa ihmisoikeussopimuksissa ja kansallisessa perustuslaissa. Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan tosiasiallista yhdenvertaisuutta, jonka mukaisesti yksilöitä on kohdeltava samalla tavoin ja on pyrittävä eriarvoisuuden poistamiseen. Uudella perusopetuslain muutoksella oli tarkoitus vahvistaa oppilaan oikeutta saada oppimiseensa ja kasvuunsa riittävän varhain tukea ja täten myös ennalta ehkäistä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvien ongelmien kasvamista. (Hakalehto & Hakalehto, 2015, 89-90, 207.) Todellista oppimisen tuen tasa-arvoa on se, kun oppimisvaikeuksia omaavia oppilaita autetaan ja lahjakkaita puolestaan tuetaan (Viljamaa, 2013, 17).

Määrittelemme lahjakkuutta monipuolisesti eri kirjallisuutta hyödyntäen ja lisäksi tuomme esille kolme eri lahjakkuusmallia. Lahjakkuuden määrittelyn ja lahjakkuusteorioiden kautta tarkoituksenamme on tarjota mahdollisimman spesifi kuva lahjakkuudesta. Koska aiheemme liittyy koulumaailmaan ja sitä kautta lapsiin, määrittelemme lahjakkaita oppilaita erilaisten ominaisuuksien ja luokittelujen kautta. Lahjakkaiden oppilaiden opetus tulisi suunnitella ja toteuttaa monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä hyödyntäen. Tuomme

esille erilaisia vaihtoehtoja lahjakkaiden oppilaiden opetukseen liittyen. Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen lisäksi oleellinen rooli on myös kolmiportaisella tuella. Määrittelemme kolmiportaisen tuen kolme eri tasoa hyödyntäen nykyistä perusopetuksen opetussuunnitelmaa sekä aiheesta tehtyä kirjallisuutta. Tutkielman lopuksi tarkastelemme lahjakkaita oppilaita kokonaisuudessaan kolmiportaisen tuen piirissä. Tarkoituksenamme on tarkastella lahjakkaiden oppilaiden asemaa nykyajan peruskoulujärjestelmässä ja erityisesti kolmiportaisen tuen eri tasoilla.

Kandidaatin tutkielman avulla halusimme selvittää, minkälainen asema lahjakkailta oppilailta on kolmiportaisen tuen piirissä. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat heterogeenisessä peruskoulussamme vähemmistö niin kuin lahjakkaat oppilaat. Lahjakkaiden oppilaiden eriyttäminen saattaa jäädä vähälle huomioille, mutta heidän tarpeisiinsa vastaaminen on yhtä tärkeää kuin muita tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen. Lahjakkaita oppilaista on tehty aika paljon pro gradu – tutkielmia viime vuosina ja heidän asemaansa on tutkittu yleisesti peruskoulun kentällä. Me haluamme kuitenkin selvittää, huomioidaanko kolmiportaisen tuen järjestelmässä tarpeeksi lahjakkaita oppilaita. Haluamme tietää, miten heitä huomioidaan ja jos heitä ei huomioida niin mitkä ovat mahdolliset syyt tähän.

Kirjallisuuskatsaus kuuluu kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen metodien yhdistelmään, jonka tavoitteena on kehittää ja arvioida olemassa olevaa teoriaa kriittisesti. Sen avulla voidaan myös rakentaa uutta tietoa tai kokonaiskuva jostain tietystä asiakokonaisuudesta. Kirjallisuuskatsauksen tyyppiä on erilaisia, mutta me pyrimme vastaamaan meidän tutkielman tutkimuskysymyksiin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tyylillä. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yksi yleisimmistä kirjallisuuskatsauksen perustyypeistä, joka antaa kattavan yleiskatsauksen aiheesta ilman tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on metodisesti kevyin kirjallisuuskatsauksen muoto. Sen avulla pystytään antamaan laajahko kuva tutkielmamme aiheesta. (Salminen, A. 2011, 3, 5, 6.)

Tutkielmassamme on teoriaohjaavalle sisällönanalyysille tyypillisiä piirteitä, koska lahjakkuusteorioita on olemassa paljon. Sisällönanalyysin tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Pidämme sisällönanalyysiä kirjallisuuskatsauksessamme menettelytapana, jolla pyrimme mahdollisimman systemaattiseen, kattavaan ja objektiiviseen lopputulokseen. Sisällönanalyysi mahdollistaa joitakin käsitteellisiä liikkumavapauksia, mutta edellyttää myös tietynlaisia lainalaisuuksia. (Tuomi &

Sarajärvi, 2013, 103, 107, 113.) Tutkielman aineiston analyysin luokittelu perustuu aikaisempiin teorioihin. Olemme itse määrittäneet, mitkä asiat poimitaan tutkielmaan ja mitkä jätetään analyysirungon ulkopuolelle.

2 Lahjakkuus ja lahjakkuusteorioita

Lahjakkuus käsitteen tulkintojen ja määrittelyjen kuin myös lahjakkuusteorioiden historia ulottuu pitkälle. Aiheeseen liittyvää tutkimusta on tehty paljon sekä ulkomailla että Suomessa. Suomalainen ehkä tunnetuin lahjakkuuteen perehtynyt kirjailija, tutkija ja professori Kari Uusikylä (1994, 2012) tuo teoksissaan esille monia lahjakkuuden klassikkotutkijoita ja – teorioita, joista mainitsemme muutamia tulevassa kappaleessa.

Historian saatossa lahjakkuuden osaksi on liitetty käsitteet älykkyys ja luovuus. Älykkyys- ja luovuus- käsitteiden määrittely osaksi lahjakkuutta on hyvin tulkinnanvaraista. Uusikylän (1994, 36) mukaan lahjakkuutta on montaa eri tasoa, eikä sitä tulisi sekoittaa älykkyyyteen. Kuusela ja Hautamäki (2001, 320) puolestaan määrittelevät älykkyuden lahjakkuuden alakäsitteenä. He tosin kirjoittavat, että ihminen voi olla lahjakas, vaikkei yltäisikään huipputasoihin älykkyystesteissä (Kuusela & Hautamäki, 2001, 320). Määrittelemme tulevissa kappaleissa käsitteet lahjakkuus, älykkyys ja luovuus erilaisten kirjallisuudessa tehtyjen tulkintojen kautta. Määrittelyiden jälkeen esittelemme tunnetuimpia lahjakkuusteorioita, joiden tarkoituksena on osaltaan avartaa lahjakkuus käsitteen monipuolista kokonaisuutta.

2.1 Lahjakkuus käsitteen määrittelyä

Se mitä lahjakkuuteen sisällytetään, on Uusikylän (1994, 36) mukaan määrittelykysymys. Kuusela ja Hautamäki (2001, 320) puolestaan sanovat, että ei ole olemassa yhtä ja yleisesti tunnustettua lahjakkuuden määritelmää. Lahjakkuus käsitteen määritteleminen onkin hankalaa, sillä lahjakkuudella ymmärretään eri aikoina ja erilaisissa yhteiskunnissa eri asioita (Hotulainen, 2006, 139; Uusikylä, 1994, 36). Antiikin Kreikassa lahjakkaan ihmisen ominaisuuksia olisi mitä luultavammin ollut urheilullisuus ja loogisen ajattelun kyvykkyys (Freeman, 1983, 12). Lahjakkuutta kuvaavia termejä esiintyy useita erilaisia, esimerkiksi intelligent, talented, genius ja able. Tämä hankaloittaa osaltaan lahjakkuus käsitteen määrittelyä. (Piiro, 1994, 5.)

Lahjakkuus on Uusikylän (1994,10) mukaan nimi, jonka ihminen on antanut tietyille ominaisuuksille ja niiden yhdistelmille. Siihen sisältyy kuitenkin paljon selittämättömiä elementtejä. Lahjakkuudesta ei heti seuraa jokin erityinen kyky, erityisosaaminen tai saavutus. Lahjakkuus voi merkitä aluksi vain mahdollisuutta hankkia myöhemmin jokin erityinen taito

saavuttamalla tuloksia, jotka selvästi poikkeavat siitä, mitä muut kyseisellä alueella omaksuvat tai saavat aikaan. (Hüther & Hauser, 2012, 13-14.)

Hotulaisen (2006, 139) mukaan lahjakkuuskäsitykseen on vaikuttanut ja vaikuttaa edelleen käsitteen sisältämä merkityksellinen viittaus yksilön saamaan erityiseen lahjaan. Se johtaa ajattelumalliin, jonka mukaan harvat yksilöt omaavat erityisen lahjan ja vastaavasti toiset eivät (Hotulainen, 2006, 139). Ihmisellä voi olla tietynlaisia fyysisiä ja psyykkisiä synnynnäisiä ominaisuuksia, jotka tekevät helpommaksi luovan lahjakkuuden kehittymisen jollakin alalla, mutta on syytä muistaa, että sitä ei ole istutettu ihmisen perimään eikä se kehity itsestään (Uusikylä, 2012, 66). Huippulahjakkuuden kehittyminen on voimakkaasti yhteydessä yksilön kasvuympäristöön ja siihen millaiseen perheeseen ja kulttuuriin he sattuvat syntymään. Alan tutkijat ovatkin sitä mieltä, että lahjakkuus ei ole synnynnäinen ominaisuus. Lahjakkuuteen liittyvistä suorituksista on vastuussa yksilön kognitiiviset taidot ja toiminnot, jotka kehittyäkseen tarvitsevat ympäristön oikeanlaista tukea, aikaa ja opiskelua sekä harjoittelua. (Hotulainen, 2006, 140; Uusikylä, 2012, 66.)

Lahjakkuus on eräänlainen raakatimantti, jota täytyy jalostaa päivittäin, jotta se kehittyisi säihkyväksi jalokiveksi. Jos sitä ei aloita tarpeeksi aikaisin, vahvaa perustaa tulevaisuuden huippulahjakkuudelle ei muodostu. Lahjakkuuden jalostaminen vaatii hyveitä: sitkeyttä, itsekuria, ponnistelua sekä kilpailua itsensä ja muiden kanssa. Hyveellinen ihminen pyrkii kehittymään mahdollisimman päteväksi, sillä meillä kaikilla on myös paheita. (Viljamaa, 2013, 12, 15-16, 188.)

Opetushallituksen koordinoimassa Erilaiset oppijat – yhteinen koulu –kehityshankkeen (2004-2006) julkaisussa tuodaan herättelevästi esille lahjakkuuden näkemystä muualta maailmalta, Venäjältä. Kekäläinen (2006, 45-46) on haastatellut artikkelissaan Moskovan yliopiston matematiikan professoria Vladimir Dubrovskya, jonka mielestä lahjakkuus-käsitettä käytetään väärin liian useasti. Hänen mielestä lahjakkuus ei aina ilmene samassa kehitysvaiheessa, vaan jotkut ominaisuudet kehittyvät toisilla yksilöillä nopeammin kuin toisilla. Hän erottelee lahjakkuuden sisältä kolme ryhmää: erityisen lahjakkaat, erittäin motivoituneet ja parhaiten valmenneet. Dubrovsky painottaa motivaation tärkeyttä lahjakkuuden kehityksessä. Esimerkiksi lahjakkaasta soittajasta ei tule lahjakasta muusikkoa ilman motivaatiota. (Kekäläinen, 2006, 45-46.) Uusikylä (2012, 66, 71) mainitsee myös, että erityislahjakkuuden niin kuin koko lahjakkuuden, myös älykkyyden, kehittymisen tärkein

ehto on oma sisäinen halu. Dubrovskyn mielestä on kiinnitettävä huomioita myös siihen, mitä tarkoitusta varten lahjakkuuksia koulutetaan (Kekäläinen, 2006, 45-46).

2.1.1 Älykkyys osana lahjakkuutta

Etymologialtaan sana äly pohjautuu ymmärtämiseen, oivaltamiseen ja tajuamiseen (Kuusela & Hautamäki, 323). Aikaisemmin lahjakkuus samaistettiin suoraan älykkyyteen, mutta älykkyyden merkityksestä ja suhteesta lahjakkuuteen on käyty viime vuosien aikana kiihvasta keskustelua (Lehtonen, 1994, 21; Uusikylä, 2003, 189). Eräät näkevät asian niin, että älykkyystestien perusteella ihmisille voidaan löytää oikea paikka yhteiskunnassa, kun taas osa ajattelee, että lahjakkuutta on hyvin monenlaista ja testiälykkyys on vain yksi lahjakkuuden laji (Uusikylä, 2003, 189-190). Arkiajattelussa älykkyys ja lahjakkuus mielletään melko pysyvinä perittyinä ja/tai synnynnäisinä ominaisuuksina (Hotulainen, 2006, 141). Älykkyys voidaan nähdä mukana lähes kaikissa lahjakkuuden määritelmässä, tavalla tai toisella (Uusikylä 2012, 73, 1994, 44).

Lahjakkuustutkimuksen kantaisänä pidetty Lewis M. Terman aloitti älykkyystutkimukset 1900 –luvulla, jolloin älykkyyttä käytettiin melkein lahjakkuuden synonyyminä. Testien myötä älykkyysosamäärä tuli tunnetuksi, mutta testien mittaama älykkyys kuvaa hyvin yleistä henkistä suorituskykyä, joka ilmenee muun muassa yksilön kykynä ajatella käsitteellisesti, ratkaista ongelmia suunnitelmallisesti ja oppia nopeasti. Älykkyydestä on nykyajan modernissa yhteiskunnassa hyötyä, mutta älykkyystestit eivät kuitenkaan mittaa ihmisen luonnetta, motivaatiota tai persoonallisuudenpiirteitä. Nämä ovat tärkeitä inhimillisiä ominaisuuksia, joiden merkitys on älyäkin suurempi. (Uusikylä, 2003, 188-189, 2012, 69-70.)

Nykykäsityksen mukaan älykkyydestä noin puolet on perinnöllistä, mutta ei voida kuitenkaan väittää, ettei ympäristöllä olisi vaikutusta älykkyiden kehityksessä (Uusikylä, 2003, 189). Portinin (1998, 33) mukaan perinnöllisyyttä ei voi määritellä ilman sen ympäristön määrittelyä, jossa yksilö kasvaa. Mitään perinnöllisyyttä ei ole ilman ympäristöä. Geenit ja ympäristö toimivat monimutkaisessa vuorovaikutussuhteessa keskenään. Erityisesti kognitiivisten ominaisuuksien sekä persoonallisuus- ja yhteiskunnallisten ominaisuuksien kohdalla geenien ja ympäristön vuorovaikutus on erittäin moninainen. (Portin, 1998, 32, 33.)

Kulttuuriympäristö on Heinosen (1998, 108) mukaan olennaisessa roolissa lahjakkuuden ja älyn kehittämisessä. Eri kulttuuriympäristöissä arvostetaan eri asioita. Aasialaisissa kulttuureissa arvostetaan älykkäänä käyttäytymisenä esimerkiksi sosiaalisuutta ja emotionaalisuutta. Meidän kulttuurimme käsitys on puolestaan ollut aika kognitiivinen, joka on opittu omalta osaltaan myös koulussa. Suomalainen koulujärjestelmä on kuitenkin muuttunut paljon viime aikoina. Opintoihin on tullut enemmän valinnaisuutta ja monipuolisuutta, jonka myötä myös älykkyydessä painottuu erilaiset asiat, kuten verbaalisuus, sujuvuus ja tiedon prosessointi. Analysointi on lähinnä älykkyyttä. Syntetisointi ja johtopäätösten tekeminen sekä niiden hyödyntäminen ovat lahjakkuutta. (Heinonen, 1998, 109-110.)

Älykkyyden perusta voisi olla kognitiivisissa toiminnoissa, jotka ovat muun maussa havaitseminen, muisti, tarkkaavaisuus, oppiminen, kieli, ongelmanratkaisu ja ajattelu. Nämä toiminnot ovat mukana kaikessa ihmisen toiminnassa ja ne toistuvat jatkuvina prosesseina. Näiden toimintojen perusta alkaa ihmisellä jo sikiövaiheessa ja se jatkuu läpi elämän. (Malin & Männikkö, 1998, 138.) Älykkyyttä määritellään myös ajattelun laaduksi. Lähtökohdiana voidaan pitää sitä, että ihmiset eroavat kyvyiltään sopeutua ympäristöönsä ja oppia kokemuksistaan, valmiuksiltaan erityyppiseen päättelyyn tai mahdollisuuksiltaan selviytyä ongelmanratkaisutilanteista ajattelun keinoin. (Kuusela & Hautamäki, 2001, 323; Portin, 1998, 31.) Älykkyyttä ei kuitenkaan kannata välttämättä eristää tunteista, sillä älykkyys ja tunteet toimivat vuorovaikutuksessa, jossa kumpikin ohjaa ja tukee toista (Malin & Männikkö, 1998, 139.)

Oppikirjoissa yleisesti toistuva älykkyyden määritelmä painottaa älykkyyttä kyvykkyytenä toimia tarkoituksenmukaisesti tavoitteellisessa tilanteessa, jossa aikaisemmin opittu tieto tai taito ei tarjoa välitöntä ratkaisua. Tämä kuvaa älykkyyden tietoisesti suunnatuksi ja tarkoituksenmukaiseksi toiminnaksi, joka virittää ja värittää monipuolisesti ihmisen olemusta. Näin ollen älykkyyttä ei voi käsittää yhtenä lahjakkuuden lajina vaan kaikkeen lahjakkuuteen liittyvänä tekijänä. Älykkyys on sellainen ominaisuus, joka kehittyy, kun sitä käytetään ja taantuu, kun sitä ei käytetä. (Malin & Männikkö, 1998, 137, 140.)

2.1.2 Luovuus

Tunnettua lahjakkuustutkijaa J. P. Guilfordia pidetään modernin luovuustutkimuksen avaintekijänä. Hänen myötä 1950-luvulta alkaen lahjakkuustutkimuksen suunta kääntyi

luovuuden tutkimukseen Yhdysvalloissa. Luoviin taitelijoihin ja tiedemiehiin kohdistuneet tutkimukset todistivat sen, että älykkyytsteillä mitattu huippuälykyys ei ollutkaan ratkaisevassa asemassa heidän kehityksessään. Älykkyydosamäärän mittaaminen ei riittänyt enää yksin lahjakkuuden mittariksi ja näin ollen luovuustutkimus alkoi nousta älykkyydosamäärän varjosta. (Uusikylä, 2012, 17-18.)

Kaikki luovat yksilöt eivät ole samanlaisia, mutta tietyt piirteet toistuvat heissä. Luovan yksilön tärkeä piirre on kyky nähdä ongelmia, joita muut eivät havaitse. Luova persoona on yleensä herkkä ja samalla tietoinen sekä sisäisestä että ulkoisesta maailmasta. Luova ihminen tarvitsee paitsi asioiden kokemisen, myös sen, että hän pystyy tietoisesti erittelemään omia kokemuksia. Luova yksilö saattaa olla vetäytyvä, harkitseva ja omissa maailmoissaan elävä. Heillä kuitenkin on usein kyky vaikuttaa muihin. Luoville lahjakkuuksille on tyypillistä, että he tuottavat paljon uusia ja omaperäisiä ideoita. Lisäksi he saattavat työskennellä yhtä aikaa monien ideoiden parissa. Luova yksilö uskaltaa käyttää persoonallisuutensa ääripäitä ilman, että tuntee siitä syyllisyyttä, kuten vähemmän luovat yksilöt. (Uusikylä, 2012, 19-20, 93, 95.)

Luovuutta luotettavasti mittaavia testejä on vähän. Testien luotettavuus on sidoksissa siihen, mitä luovuudella ymmärrämme ja siksi tutkimus vaatiikin monitieteisen lähestymistavan. Luovuuden kehittyminen on hyvin monenlaisten tekijöiden vaikutus ja sattumalla on aina osuutensa. Puhutaan luovista yksilöistä, luovasta työstä, luovasta prosessista ja luovista elämänurista. Yksilön toiminnan voidaan sanoa olevan silloin luovaa, jos hän saavuttaa sellaisen ratkaisun, joka sisältää hänelle uusia elementtejä. Luovaa ajattelua voi tapahtua, vaikka joku muu olisikin ajatellut samoin aikaisemmin. Tämän näkemyksen mukaan luovuus kuuluu kaikille, sillä jokainen voi ajatella luovasti riippumatta koulutuksesta, ammatista tai älykkyydestä. Kaikki tutkijat eivät tätä kuitenkaan hyväksy, vaan vaativat luovalta yksilöltä erityislahjakkuutta, sillä heistä luova lahjakkuus on lahjakkuuden ylin taso. Abraham Tannenbaum, tunnettu lahjakkuustutkija pitää kuitenkin lahjakkuutta ja luovuutta synonyymeinä. (Uusikylä, 2012, 55-57, 65.)

Luovuuden tutkijat ovat kuitenkin olleet yksimielisiä muutamien seikkojen osalta. He näkevät, että luovuuden olennainen osa on kyky tuottaa uutta ja luova prosessi saattaa ainakin osittain olla tiedostamaton. Tutkijat näkevät kolme tekijää luovuuden tutkimisessa, joita ovat produkti, prosessi ja persoona. Persoonaan liittyy yksilön asenteet, arvot, luonteenpiir-

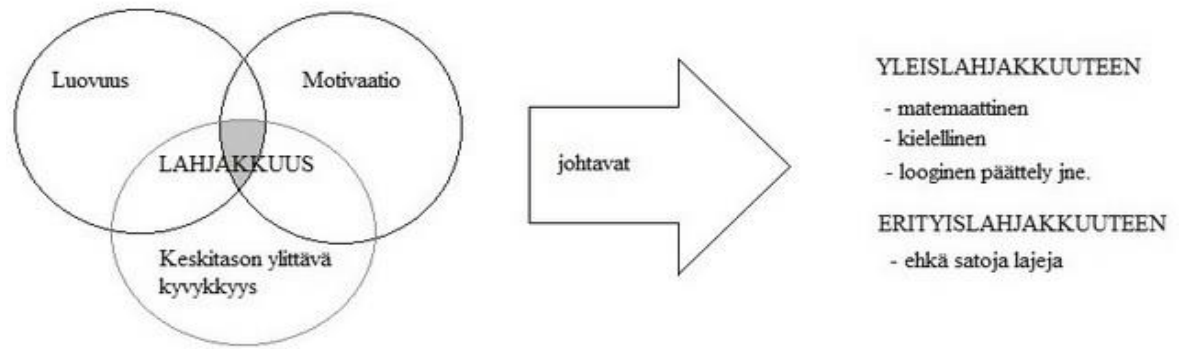
teet ja äly. Prosessi pitää sisällään vaiheet, jotka yksilö käy läpi saavuttaakseen tietyn tavoitteen. Produkti on luovuuden tuote, ajatus tai keksintö eli se mitä luova prosessi tuottaa. Lisäksi kirjallisuudessa on tuotu esille myös neljäs elementti, joka on paine ja se liittyy luovan yksilön ja ympäristön väliseen suhteeseen. Yksilön ja ympäristön välinen suhde vaikuttaa luovaan suoritukseen. On ympäristöjä, jotka suosivat luovuutta ja on ympäristöjä, jotka tukahduttavat sen. (Uusikylä, 2012, 59-61.)

2.2 Lahjakkuusteorioita

Lahjakkuusteorioita voidaan jaotella kahteen pääryhmään, implisiittisiin ja eksplisiittisiin teorioihin. Implisiittiset teorat ovat joko asiantuntijoiden tai maallikoiden tekemiä ajatuksia ja tulkintoja lahjakkuudesta, joita ei voi testata kokemusperäisesti. Eksplisiittiset teorat ovat puolestaan sellaisia teorioita, joita voidaan tutkia empiirisesti. Ne voidaan vielä edelleen jakaa kognitiivisiin teorioihin ja kehitysteorioihin. Valitsemamme Renzullin ja Gagnén lahjakkuusmallit edustavat implisiittistä ryhmää ja Stenbergin malli kuuluu kognitiivisiin teorioihin, jotka kuvaavat ajatteluprosesseja. Renzulli ja Gagné ovat kritisoineet paljon keskenään toistensa malleja. (Uusikylä 1994, 44; 2012, 73.) Gardnerin moniälykkyysteoria esiintyy useassa lahjakkuus aiheisessa pro gradu – tutkielmassa, mutta me päätimme rajata sen meidän tutkielman ulkopuolelle.

2.2.1 Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli

Renzullin lahjakkuusmalli on ehkä tunnetuin länsimaissa. Renzullin mallissa kolme ympyrää kuvaavat lahjakkuuden keskeisiä elementtejä, joita ovat keskitason ylittävä kyvykkyys, luovuus ja opiskelumotivaatio. Mikään näistä osa-alueista ei kuitenkaan yksin riitä lahjakkuuden selitykseksi, vaikka lahjakkuusalueet ovat yhteydessä toisiinsa. Kaikkien elementtien ei tarvitse olla läsnä keskenään samaan aikaan jokaisessa lahjakkuutta vaativassa tilanteessa. Lahjakkaasti käyttäytyvät tietyt yksilöt, eivätkä kaikki. Lahjakkuus ilmenee tiettyinä aikoina ja tietyissä olosuhteissa, mutta ei kaiken aikaa ja kaikissa olosuhteissa. Renzullin mukaan lahjakkaita ovat ne, jotka pystyvät soveltamaan näiden kolmen tekijän yhdistelmää millä tahansa inhimillisen elämän osa-alueella. Seuraava kuva täsmentää mallin osia. (Uusikylä, 1994, 45-47.)



KUVIO 1. Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli (Uusikylä, 1994, 46; Renzulli, 2000, 100).

Keskittason ylittävä kyvykkyys jakautuu yleiseen lahjakkuuteen ja erityiskykyihin. Yleiseen lahjakkuuteen määritellään korkeatasoinen ajattelu, verbaalinen ja numeerinen järjestyminen, avaruudellinen hahmotuskyky sekä sanasujuvuus ja muisti. Muistiin liittyen yleiseen lahjakkuuteen liittyvää on myös nopea, valikoiva ja tarkka muistiin palauttamisen kyky. Tähän kuuluu lisäksi myös ympäristöön sopeutuminen ja sen muokkaaminen uudella tavalla. Erityiskykyjä ovat puolestaan erilaiset kyky-yhdistelmät, jotka liittyvät tiedon tai muun inhimillisen suoriutumisen piiriin. Erityiskykyyn liittyy olennaisen tiedon hankkiminen käyttäen tarkoituksenmukaista tekniikkaa ja strategiaa. (Uusikylä, 1994, 46.)

Opiskelumotivaatiolla tarkoitetaan nimensä mukaisesti kykyä innostua ja motivoitua tietystä ongelma-alueista tai opiskelukohteista. Sitkeys, päättäväisyys, määrätietoisuus, keskeisyys ja omistautunut harjoittelu ovat työskentelyn lähtökohtia. Tähän osa-alueeseen liittyy myös lahjakkaan itseluottamus ja vahva minäkuva sekä usko omiin kykyihin, mutta myös avoimuuden säilyttäminen itseään kohtaan. Oman sekä muiden työn laadun kriittinen arviointi on osa opiskelumotivaatio osa-alueita. (Uusikylä, 1994, 46; Renzulli, 2000, 102.) Renzulli (2000, 102) mainitsee artikkelissaan lahjakkuustutkijat Francis Galtonin ja Lewis Termanin, jotka myös näkivät opiskelumotivaation (task commitment) tärkeänä osana lahjakkuuden määrittelyssä.

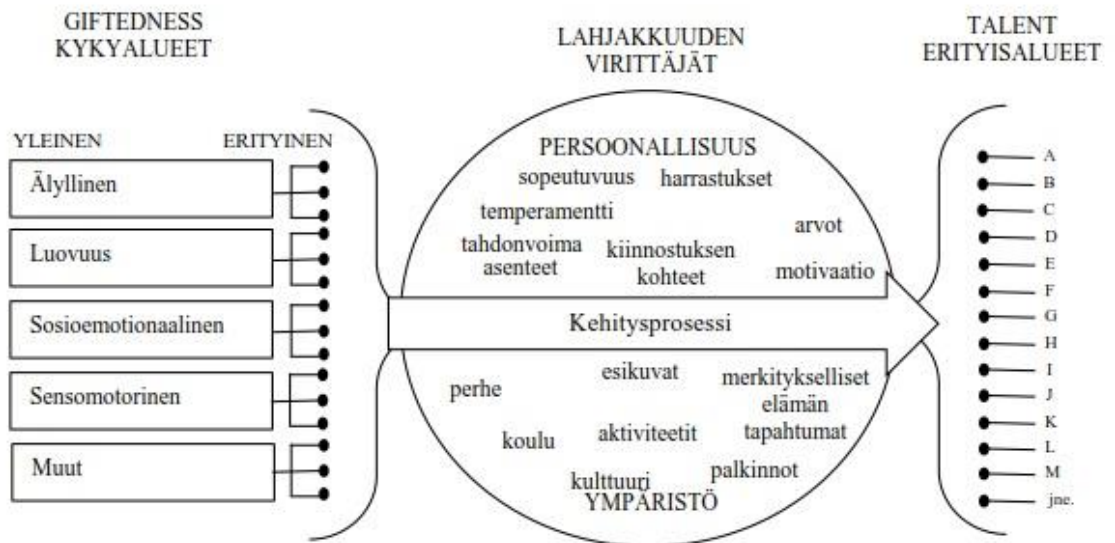
Luovuuden osa-alueeseen kuuluu ajattelun loogisuus, omaperäisyys ja joustavuus. Luovuudessa on kyse halusta ja taidosta ottaa vastaan uutta ja erilaista. Myös irratiionalisten elementtien vastaan ottaminen omassa ja muiden ajattelussa ja tuotoksissa ovat osa luovuutta. Yksilön uteliaisuus ja estottomuus, mutta samalla myös herkkyys ja esteettinen sensitiivisyys erilaisia ärsykeitä kohtaan auttavat tuomaan luovuutta esille. (Uusikylä, 1994, 47.)

Kukaan ei synny luovana, vaan se vaatii harjoittelua. Luova ihminen hoksaa, että asioita voi ratkaista erilaisilla tavoilla. Parhaimman metodin löytäminen on osa luovuuden ydintä. Lapsen rohkaiseminen lisää innostumista ja auttaa itsetunnon kehittämisessä. Suuret keksinnöt toteutuvat usein virheiden ja erehdyksien kautta. (Solatie, 2009, 35, 43, 45.)

Renzullin malli kattaa monipuolisesti asioita, mitä lahjakkuuden piiriin on luettu kuuluvaksi. Kattavuus on samalla tuonut myös kritiikkiä mallille, koska se on laaja, luettelomainen ja epäteoreettinen. Myös Gagné on kritisoinut Renzullin mallia erityisesti siitä, että niin sanotut alisuoriutujat jäävät lahjakkaiden ryhmän ulkopuolella tässä mallissa. Lisäksi Gagné näkee, että ihminen voi olla lahjakas ilman luovuuttakin. Hänen mukaansa luovuuden tuominen osaksi lahjakkuus-käsitettä monimutkaistaa asioita. (Uusikylä, 1994, 47-48.)

2.2.2 Gagnén lahjakkuusmalli

Gagné määrittelee lahjakkuuden (giftedness) luonnostaan ja spontaanisti kehittyneiksi inhimillisiksi kyvyiksi. Erityislahjakkuus (talent) kehittyy systemaattisen harjoittelun avulla yhdestä tai useammasta synnynnäisen kyvyn kehittämisestä, johon kuitenkin myös vaikuttaa yksilön ympäristö ja sisäiset tekijät eli persoonallisuus. (Gagné 2000, 2, 2004, 120; Uusikylä, 2012, 83-85.) Käytämme tutkielmassamme hyödyksi Seppäläisen (2016, 12) luomaa lahjakkuusmallia, joka on tehty Gagnén (2000, 2004) lahjakkuusmallia mukaillen. Kuviossa vasemmalla puolella on luonnollinen lahjakkuus (giftedness) ja oikealla puolella erityislahjakkuus (talent). Keskellä oleva nuoli kuvaa niitä kehitysprosesseja, jotka vaikuttavat lahjakkuuden kehittämisessä.



KUVIO 2. Gagnén lahjakkuusmalli (Seppäläinen, 2016, 12; Gagné 2000, 3, 2004, 89).

Gagnén mallissa luonnollinen lahjakkuus on jaettu neljään pääalueeseen, joita ovat älykkyys, luovuus, sosioemotionaalinen ja sensomotorinen osa-alue. Älykkyyttä eli intellektuaalisia kykyjä on tutkittu eniten. Siihen kuuluu esimerkiksi lukemaan oppiminen ja matemaattisten käsitteiden ymmärtäminen. Luovuuden osa-alueeseen kuuluu muun muassa erilaisten ongelmien ratkaiseminen. Toisaalta, monet näkevät, että luovuutta voidaan havaita myös erilaisilla arkielämän tilanteissa. Sosioemotionaalisen eli sosioaffektiivisen osa-alueen kykyjä on tutkittu aika vähän, mutta ne paljastuvat erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Sensomotoriseen kykyalueeseen kuuluu viiden eri aistin kykyalueet, joiden avulla voidaan havainnoida ympäristöä, kuten esimerkiksi näkö ja motoriikka. Motorisen alueen erityiskykyjä ovat esimerkiksi nopeus ja voima. Muita kykyjä ovat muun muassa yliaistilliset kyvyt. (Gagné 2000, 2-3; Uusikylä, 2012, 83-84.)

Lahjakkuuteen vaikuttavat ympäristötekijät voidaan jakaa neljään eri kategoriaan. Ensimmäinen kategoria sisältää yksilölle tärkeät henkilöt, johon kuuluu muun muassa vanhemmat, sisarukset ja opettajat. Toinen kategoria pitää sisällään ympäristön, jossa yksilö kasvaa ja kehittyy. Tärkeät tapahtumat ovat ympäristötekijöiden kolmas kategoria, johon liittyy erilaiset elämän varrella tehtävät tärkeät valinnat ja päätökset, kuten esimerkiksi ammatinvalinta. Neljäs kategoria on sattuma, joka viittaa elämässä odottamatta tuleviin asioihin, kuten esimerkiksi äkillinen onnettomuus tai sairaus. (Gagné 2000, 3-4; Uusikylä, 2012, 85-86.)

Ympäristötekijöiden lisäksi yksilön sisäiset tekijät ovat lahjakkuuden kehittymisen lähtökohdina. Persoonallisiin tekijöihin kuuluu muun muassa yksilön temperamentti, itseluottamus, harrastukset, asenteet ja motivaatio. Itseluottamus tehostaa kehitysprosessia. Motivaatio ja oma tahto ohjaavat ratkaisevasti lahjakkuuden kehittämisessä sekä ylläpitävät kiinnostusta niin, että yksilö ylittää esteet ja väliaikaiset epäonnistumiset. (Gagné, 2000, 3; Uusikylä, 84-85.) Motivaatio aloittaa toiminnan, suuntaa sen ja ylläpitää toimintaa tavoitteiden tyydyttävään lopputulokseen asti (Uusikylä, 2012, 85).

2.2.3 Stenbergin kognitiivinen teoria

Robert J. Stenberg jakaa lahjakkuuden analyttiseen, synteettiseen ja praktiseen eli käytännölliseen osa-alueeseen. Lahjakkuutta on myös taito löytää oikea tasapaino näiden kolmen eri osa-alueen välillä ja tietää missä tilanteessa ominaisuuksia käytetään. Stenberg ei usko, että kukaan syntyy älyllisesti lahjakkaana ja hänen mielestään pelkkä älykkyysosamäärä ei kuvaa riittävästi lahjakkuutta. Perimällä on vaikutusta älykkyYTEEN, mutta siihen vaikuttaa myös monet muutkin tekijät, kuten ympäristö. (Stenberg, 1997, 43-44, 50-51; Uusikylä, 1994, 55-56, 2005, 77.)

Analyttinen lahjakkuus edellyttää yksilöltä, että hän osaa jakaa ongelmia osiin ja ymmärtää niiden merkityksen. Analyttisesti lahjakkailla ihmisillä on taipumus menestyä älykkyystesteissä. Analyttisesti lahjakkailla oppilailla on taito analysoida mikä synonyymi tai vastaus kuvaa parhaiten kokeen tehtävänannossa annettua sanaa. He ovat taitavia myös numeroiden, taulukoiden ja tilastojen kanssa. (Stenberg, 1997, 43; Uusikylä, 1994, 77.)

Luovaa, syntetisoivaa lahjakkuutta edustaa yksilön nopea oivalluskyky ja intuitiivinen ajattelu (Uusikylä, 1994, 77). Synteettisesti lahjakkaat yksilöt eivät pärjää yleisesti niin hyvin perinteisissä älykkyystesteissä kuin analyttisesti lahjakkaat. He saattavat nähdä testeissä enemmän ongelmia ja epäkohtia kuin laatija on tarkoittanut. Synteettisesti lahjakkaat yksilöt ovat vahvoilla luodessaan teoksia kirjallisuudessa, taiteessa ja draamassa. (Stenberg, 1997, 43-44.) He pystyvät tuottamaan ideoita, jotka muistuttavat aliarvostettuja osakkeita. Ideoita saatetaan aluksi pitää hämärinä, käyttökelvottomina tai jopa hulluina. (Uusikylä, 2012, 78; Stenberg, 1997, 44.)

Kolmas lahjakkuuden osa-alue on käytännöllinen lahjakkuus. Käytännöllisesti lahjakas yksilö pystyy yhdistelemään analyyttisiä ja syntetisoivia ominaisuuksia käytännöllisissä tilanteissa. Yksilö voi mennä observeerimaan ympäristöön ja ottaa selvää mitä siellä tapahtuu asioiden onnistumiseksi ja sen jälkeen toistaa asian itse perässä samoissa olosuhteissa. Monilla yksilöillä on analyyttisiä ja synteettisiä taitoja, mutta eivät siltikään onnistu neuvottelemaan uran kannalta suotuisasti, jotta pääsisivät työelämässä eteenpäin. Käytännöllisesti lahjakas yksilö pärjää taas tämän tyyllisissä tilanteissa. (Stenberg, 1997, 44.)

2.3 Yhteenveto

Lahjakkuutta kuin myös älykkyyttä ja luovuutta on vaikea määritellä lyhyesti ja ytimekkäästi. Älykkyys ja luovuus voidaan nähdä osana lahjakkuutta, sillä lahjakkuus koostuu monista ominaisuuksista ja niiden eri yhdistelmistä. Lahjakkuus ei tarkoita sitä, että siitä syntyisi heti jokin erityinen kyky tai erityisosaaminen, sillä lahjakkuuden puhkeamiseen vaikuttavat olennaisesti motivaatio, älykkyys, perimä ja ympäristötekijät. Suotuisat ympäristötekijät lahjakkuuden kehittymiselle toimivat ikään kuin perimän katalysaattorina.

Tunnettujen lahjakkuusteoreetikkojen tekemät mallit antavat selkeämmän kuvan lahjakkuuden moninaisuudesta. Jokaisessa lahjakkuusmallissa esiintyy erilaisia osa-alueita, ulottuvuuksia ja ominaisuuksia, jotka yhdessä muodostavat lahjakkuuden. Kukin malli mainitsee jollain tasolla ympäristön ja perimän vaikutuksen lahjakkuuden syntymisessä ja kehittämisessä. Lahjakkuusteorioiden ja mallien pohjalta voidaan havaita edelleen se, että lahjakkuus koostuu monista eri ominaisuuksista ja ulottuvuuksista ja sitä voi esiintyä yhdellä tai useammalla elämän osa-alueella.

3 Lahjakkaat oppilaat ja heidän opettamisensa

Jokaisen oppilaan välillä on yksilöllisiä eroja sekä oppimistaipumusten että vahvuuksien välillä. Yksilöllisyyttä korostavat tukitoimet edellyttävät oppilaiden vahvuuksien tunnistamista ja huomioimista. Yksilön eriyttäminen edellyttää joustavien opetus- ja ohjausmenetelmien tuntemista, jotta vahvuudet voidaan ottaa huomioon heterogeenisessä ryhmässä. (Hotulainen, 2006, 147-148.) Lahjakkaiden oppilaiden tunnistaminen ja ominaisuuksien tiedostaminen on tärkeää kaikille kasvattajille.

Koulumaailmassa opettajalla on suuri vastuu siinä, että myös lahjakkaat oppilaat pääsevät näyttämään osaamistaan erilaisissa tilanteissa. Opettaja pystyy laadukkaalla opetuksella ja monipuolisella eriyttämisellä huomioimaan moninaisia oppijoita. Tuomme lahjakkaiden oppilaiden opetuksen yhteydessä esille eriyttämisen lisäksi erilaisia työskentelytapoja ja menetelmiä, joilla voi muokata opetusta lahjakkaille oppilaille sopivaksi.

3.1 Lahjakkaat oppilaat

Lahjakkaiden oppilaiden piirteet ja ominaisuudet eivät tule kaikissa yksilöissä välttämättä kovin selkeästi esille, mutta maailma tarvitsee lahjakkaita oppilaita. Sairaudet tai oppimisvaikeudet eivät koskaan määrittele sitä, onko oppilas lahjakas vai ei. On tärkeä muistaa, että myös lahjakkaat oppilaat ovat yksilöllisiä, joilla on omat vahvuudet ja heikkoudet (The Childrens´ s Plan, 2008, 6). Olemme luokitelleet lahjakkaat oppilaat kirjallisuudessa yleisimmin esiintyviin pääryhmiin.

3.1.1 Lahjakkaiden oppilaiden tunnistaminen

Jotta vahvuuksia voidaan tunnistaa ja tukea, tulee pedagogisilla auktoriteeteilla tai kasvattajilla olla teoreettista tietoa lahjakkuuksista, että myös käytännön tietoa erilaisten ominaisuuksien tunnistamisesta ja eriyttämisestä (Hotulainen, 2006, 147). Joillakin oppilailla lahjakkuus voi ilmetä jo nuorena, mutta toisilla se voi tulla myöhemmin (The Children´s Plan, 2008, 8). Lahjakkaiden oppilaiden tunnistaminen eli identifiointi ei ole helppo tehtävä, mutta yhteiskunnallisesta aspektista katsottuna se on hyvin kannattavaa. Valitettavasti jokaisessa ikäluokassa on useita lahjakkaita oppilaita, jotka jäävät tunnistamatta lahjakkaiksi

oppilaiksi. Helposti tunnistamatta jääviä ovat ujut, syrjäänvetäytyvät, negatiivisesti kouluun suhtautuvat ja heikon motivaation omaavat oppilaat. (Holopainen & Laakso, 1982, 154-164.) Missään tapauksessa lahjakkaiden tunnistamisessa ei ole viisasta turvautua pelkästään koulumenestykseen, vaikka se usein korreloikin lahjakkuuden kanssa. Hyviä arvosanoja voi saada ilman erityistä lahjakkuuttakin. Useita lahjakkaita yksilöitä on koulussa pidetty vaikeina tai jopa tyhminä. Esimerkkeinä heikosti koulussa menestyneistä, mutta muuten lahjakkaita ihmisistä ovat Albert Einstein, Thomas Edison, Winston Churchill ja John F. Kennedy. (Lehtonen, 1994, 21.)

Lahjakkaiden tunnistaminen on tehokasta silloin kuin käytetään samanaikaisesti useita eri menetelmiä apuna. Tärkeää on oppilaan suoriutumisen ja käyttäytymisen arviointi sekä suotuisien olosuhteiden luominen, jossa oppilas voi tuoda lahjakkuuttaan esille ja kehittää sitä. Tunnistamista auttaa kuin yhdistää erityylistä tietoa oppilaan kognitiivisista taidoista, testeistä, luovuudesta, motivaatiosta ja opettajien lausunnoista. Lahjakkuutta on pyritty tunnistamaan myös erilaisilla testeillä, mutta usein osa lahjakkuuden osa-alueista jää aina testien ulkopuolelle. Opettajat opettavat ja tarkkailevat oppilaitaan päivästä toiseen, joten heillä on erityislaatuinen positio lahjakkuuksien tunnistamisessa. (Mäkelä, 2009, 6-7.) Opettajat tunnistavat lahjakkaita oppilaita, mutta tekevät paljon yli- ja aliarviointeja (Lehtonen, 1994, 24). Taitava opettaja kuitenkin etsii lahjakkuutta kaikista oppilaista (Mäkelä, 2009, 6).

3.1.2 Lahjakkaiden oppilaiden ominaisuuksia

Lahjakkailta oppilailta on hyvä yleissivistys ja he osaavat käyttää tietoa tehokkaasti. Lahjakkailta oppilailta nousee usein spontaanisti luovia ideoita, jotka voivat olla vaihtoehtoisia ja erilaisia kuin tehtävänanto on määritellyt. Lahjakkaat oppilaat ajattelevat nopeammin kuin keskiverto oppilaat ja ymmärtävät myös tehtävänannon nopeasti ja yleensä ensimmäisellä kertomalla. Tehtävän suunnitteluun saattaa kulua kauemmin aikaa, mutta he saavat nopeammin tuotettua vastauksen. Ratkaisut ovat lyhempiä sekä abstraktimpia kuin muilla luokan oppilailta. He käyttävät vapaasti eri materiaaleja, ideoita ja tekniikoita opiskelussa. Lahjakkailta oppilailta on useita vaihtoehtoisia lähestymistapoja ongelmanratkaisutilanteissa ja he osaavat usein valikoida joustavan työtavan. Yleinen ominaisuus lahjakkaiden keskuudessa on myös luontainen mieltymys ongelmiin ja ratkaisujen etsiminen niihin. (Tunnicliffe, 2010, 37-38.)

Piirre, joka selvimmin erottelee lahjakkaat oppilaat luokassa, on Holopaisen ja Laakson (1982, 167) mielestä suorituskky. Lahjakkaille oppilaille tyypillisiä ominaisuuksia ovat eloisuus ja virkeys, joka ilmenee usein eri tavoin, esimerkiksi ihastuksena sanoihin. Useat lahjakkaat lapset osoittavat jo syntymästä asti intensiivistä kilpailuhenkeä. Lahjakkaat oppilaat pystyvät joskus vastaanottamaan kahta informaatiosarjaa ja prosessoimaan niitä yhtä aikaa. Herkkyys on myös tyypillinen ominaisuus lahjakkaille oppilaille. Erään teorian mukaan juuri herkkyys määrää lapsen älykkyyden tekemällä hänestä kykeneväisen omaksumaan monenlaista informaatiota ja erilaisia ajatuksia, jotka muilta jäävät usein huomauttamatta. Lahjakkailta oppilailta on usein poikkeuksellisen suuri halu oppia ja he takertuvat tilaisuuksiin oppiakseen jotain uutta. He ovat varmoja tekemisistään ja luottavat itseensä. Heti ensimmäisenä koulupäivinä lahjakkaat oppilaat herättävät tavallisesti huomioita itsenäisyydellään ja taidoillaan. (Freeman, 1983, 16-19.)

3.1.3 Lahjakkaiden oppilaiden luokittelua

Lahjakkaiden oppilaiden luokittelu ei ole koskaan absoluuttista, vaan se on aina yksilön subjektiivinen näkemys, joten luokittelun suhteen kannattaa olla hiukan kriittinen. Onko yksilön etu, että oppilas luokitellaan lahjakkaaksi ja ei-lahjakkaaksi? Toisaalta lahjakkaiden oppilaiden luokittelu voi auttaa heidän tunnistamisessa, huomioimisessa ja tukemisessa. Mielestämme lahjakkaiden oppilaiden luokittelu voi olla oikein toteutettuna hyvä työkalu ja apu esimerkiksi opettajalle opetuksen monipuolistamisessa.

Koulussa hyvin menestyvät

Älykkyysosamäärä on länsimaissa tärkein mittari määriteltäessä lahjakkuutta. Älykkyystestit on kehitetty mittaamaan juuri koululahjakkuutta. Kognitiiviset toiminnot, looginen ajattelukyky sekä hyvä muisti ovat eduksi testeissä. Luotettavin korrelaatio on saatu kielessä, matematiikassa ja reaaliaineissa menestymiseen. Koulussa hyvin menestyvät lahjakkaat oppilaat menestyvät selvästi paremmin abstraktia ajattelua vaativissa aineissa. Koulussa menestyville on tyypillistä, että he oppivat nopeasti ja pystyvät omaksumaan oppimansa tiedon. Heillä on usein monipuolinen sanavarasto, kyky yhdistellä asioita ja tehdä loogisia assosiaatioita. Lahjakkaat hyvin koulussa menestyvät oppilaat ovat kunnianhimoisia, sitkeitä ja ohjeita tunnollisesti noudattavia. (Holopainen & Laakso, 1982, 158-159.)

Luovasti lahjakkaat

Luovuutta tulee pitää yleisterminä, jolla subjektista ja tilanteesta riippuen tarkoitetaan mitä erilaisimpia inhimillisiä toimintoja. Voimme kokea lähes jokaisen arkipäivän tilanteenkin luovana, jos vain murramme rutinoitunutta käyttäytymistämme avoimemmaksi uusien ajattelun, kokemisen ja toiminnan prosesseja sietäväksi. (Heikkilä, 1981, 35.) Luovasti lahjakkaat yksilöt pystyvät luovaan ja tuottavaan ajatteluun. Heillä on kyky ajatella divergentisti, kehittää ainutlaatuisia ideoita ja käyttää mielikuvitusta mukanaan. Luovuus ja taiteellisuus liittyvät usein läheisesti toisiinsa. Säveltäjiä, kirjailijoita, kuvataiteilijoita ja kuvanveistäjiä kuvataan usein luoviksi taiteilijoiksi. Oppilailla luovuus esiintyy yleensä ilmaisutasolla ja tuottamisen tasolla, vain harvoin keksimisen tasolla. Luovuuden mittaamiseksi on olemassa myös erilaisia tunnistusmenetelmiä. Luovuutta voidaan myös harjoittaa ja kehittää. Suomalaisessa peruskoulussa on käytetty mm. Torrancen luovan ajattelun visuaalisia mitta-areita ja vapaita piirrostehtäviä apuna luovuuden tunnistamisessa. (Holopainen & Laakso, 1982, 159-161.)

Psykososiaalinen lahjakkuus

Psykososiaalisella lahjakkuudella kuvataan taitoa tulla toimeen toisten ihmisten kanssa. Psykososiaalisesti lahjakkaat oppilaat ovat yleensä ekstrovertteja ja empaattisia sekä pidettyjä koulussa. Heillä on taito johtaa ryhmää ja luokkatoverit tiedustelevat usein psykososiaalisesti lahjakkaalta oppilaalta mielipidettä päätöksiä tehdessään. He ovat luokan avainhenkilöitä, joten opettaja voi vaikuttaa heidän avulla luokan dynamiikkaan. (Holopainen & Laakso, 1982, 161.) Sosiaaliset kyvyt vahvistuvat ihan luonnollisessa oppimisympäristössä. Oppilaalle on hyvä opettaa tilan ottamista, odottamista, tavaroiden jakamista ja kompromisseja. (Viljamaa, 2013, 72.)

Erilaiset erityislahjakkaat

Erityislahjakkuudesta puhuttaessa arjen kontekstissa siihen yhdistyy helposti musikaalinen ja liikunnallinen taituruus sekä taiteellinen luomiskyky. Taiteellinen kyvykkyys ilmaisee helposti myös luovuutta, esimerkiksi kun musikaalisuus huipentuu säveltämiseksi. Musikaalisesti ja liikunnallisesti erityislahjakkaiden oppilaiden tunnistaminen, rohkaisu ja tukeminen on hyvin arvokasta yksilölle että ihmisille, joita erityislahjakkuus tulee tulevaisuudessa miellyttämään. (Holopainen & Laakso, 1982, 162.)

Autismi on neuropsyologinen häiriö, johon liittyy useimmiten rajalliset ylikehittyneet kyvyt. Autistinen lapsi ei välitä sosiaalisesta kanssakäymisestä, vaan sulkeutuu mielummin omiin mielenkiinnon kohteisiinsa. Muut ihmiset voivat olla lapselle ikään kuin objekteja. Lapsi saattaa olla hyvin kiinnostunut jostakin tietystä kapea-alaisesta asiasta, johon hän upoutuu täysin. Kapea-alaisia erityislahjakkuuksia on havaittu noin 10 %:lla autistisista lapsista. Tämä on selvästi enemmän kuin henkisesti muutoin jälkeenjääneillä tai kehitysvammaisilla. (Revonsuo, 1998, 22.)

Älyllisesti taantuneita lahjakkaita oppilaita löytyy Williamsin oireyhtymästä. Tämän aiheuttaa muutaman geenin tuhoutuminen eräästä kromosomista. Oireyhtymästä kärsivien älykkyydosamäärä on keskimäärin 60, ja heillä on vaikeuksia erityisesti visuaalisessa hahmottamisessa, lukemaan- ja kirjoittamaan oppimisessa, laskemisessa ja diskriminatiivista työtä vaativissa tehtävissä. Kaikesta tästä huolimatta he ovat verbaalisesti erityisen lahjakkaita. Kasvojen tunnistaminen, sosiaalinen kanssakäyminen ja musikaalisuus ovat usein keskivertoa paremmalla tasolla. Vasemmanpuoleinen planum temporale aivoissa on hiukan normaalia suurempi ammattimuusikoilla, joilla on lähes absoluuttinen sävelkorva ja myös Williams-potilailla. (Revonsuo, 1998, 22-23.)

Lahjakkaat alisuorittajat

Alisuorituksella tarkoitetaan kuin yksilö sijoittuu selvästi ja johdonmukaisesti alle kykujensä edellyttämän potentiaalinsa. Alisuorittajilla on havaittu menestyviä oppilaita enemmän itseluottamuksen puutetta, huonommuuden tunnetta, keskittymisvaikeuksia ja päämäärättömyyttä. Alisuorittajilla ilmenee enemmän aggressiivisuutta, syrjään vetäytymistä ja sopeutumattomuutta kuin menestyvillä oppilailla. Jo ala-asteella havaitaan alisuorittamista – pojilla aikaisemmin kuin tytöillä. Alisuorittajilta on usein ongelmia kouluasenteissa. Menestyvien oppilaiden vanhemmat ovat kiinnostuneempia lastensa kasvatuksen ja koulunkäynnin suhteen kuin alisuorittajien vanhemmat. Lapsi tarvitsee vanhempiansa kannustusta minä-käsityksensä vahvistamiseksi. Vanhempien asenteet ja arvostus koulua kohtaan heijastuu lapsen suoritukseen. Alisuorittaminen on yksilön että yhteiskunnan molemminpuolinen tappio. (Holopainen & Laakso, 1982, 162-163.) Mikäli ympäristö asettaa liian suuria odotuksia lahjakasta kohtaan, saattaa lahjakas oppilas ryhtyä aktiivisesti vastustamaan näitä vaatimuksia (Lehtonen, 1994, 29). Eri oppimistyylien tunnistamisella ja niiden tarkoituksenmukaisella käytöllä voidaan ehkäistä oppilaan alisuorittamista, kun motivaatio

säilyy korkeana (Rimpiläinen & Bruun, 2007, 43). Lahjakkaat oppilaat salaavat joskus tahlallaan kykynsä koulussa, vaikka he eivät juuri koskaan käyttäydy kotona samalla tavalla (Freeman, 1983, 117).

Ylilahjakkaat

Yhdellä miljoonasta lapsesta on älykkyydosamäärä 180 tai sitä korkeampi. Peruskoulumme opetusohjelmat eivät todennäköisesti sovellu riittävän kehittävästi ylilahjakkaalle oppilaalle. Norbert Wiener, kybernetiikan teorian kehittäjä aloitti koulun 7-vuotiaana suoraan 3. luokalta. Hän siirtyi 11-vuotiaana yliopistoon ja väitteli 18-vuotiaana itsensä tohtoriksi. Norbert kärsi ajoittain psyykkisistä vaikeuksista johtuen joko nopeasta opiskelun etenemisestä, persoonallisuuden poikkeavuudesta tai molemmista. Ylilahjakkaan oppilaan erottaminen saman ikäisistä oppilaista hänen kykyjensä kehittämiseksi ei ole aina järkevin ratkaisu. Koulumme opetussuunnitelma ei välttämättä palvele häntä ilman radikaalia eriyttämistä, mutta ainakin sosiaalinen kehitys tapahtuu paremmin kuin erillään muista. (Holopainen & Laakso, 1982, 163-164.)

3.2 Lahjakkaiden oppilaiden opetus

Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä, jonka kautta oppilas rakentaa muun massa identiteettiään, ihmiskäsitystään sekä paikkaansa maailmassa. Opetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on luo perustaa hyvän elämän rakentamiselle. (Opetushallitus, 2014, 15.) Lahjakkaiden opetuksessa on kyse opetuksen rikastamisesta, jossa tarjotaan jotakin laajemmin ja syvemmin kuin normaaliopetuksessa (Uusikylä, 1994, 164). Samankaltaiset toimenpiteet, joilla autetaan erityisopetuksen tarpeessa olevia oppilaita, auttavat myös lahjakkaita oppilaita (Laatikainen, 2011, 105).

Vygotsky (1956) kuvaa lähikehityksen vyöhykettä alueeksi, joka rajoittuu opitun kehitystason ja ohjattuna sekä avustettuna saavutetun kehityksen tason välimaastoon. Näin ollen opetuksen tulee olla jo saavutetun kehitystason yläpuolella, jotta kehitystä voi tapahtua. Opetuksen tehtävänä on myös saada aikaan sisäisiä kehitysprosesseja, jotka ilman opetusta eivät olisi mahdollisia. (Hakkarainen, 2002, 59-61.) Jokaisessa vuorovaikutustilanteessa on mahdollista omaksua eli approprioida tietoa muilta ihmisiltä (Säljö & Grönholm, 2004, 120).

Opettajat ovat niitä, jotka havaitsevat luokkansa oppilaista lahjakkaat. Opettajien tehtävä on kannustaa ja rohkaista lahjakasta oppilasta yhä parempiin suorituksiin. (Holopainen & Laakso, 1982, 156.) Lahjakkaat oppilaat tarvitsevat sellaisen opettajan, joka on avarakatseinen ja arvostaa heidän erityistaitojaa (Lehtonen, 1994, 29). Opettajien taito arvioida oppilaidensa lahjakkuutta paranee, jos opettajia koulutetaan ja ohjataan lahjakkaiden tunnistamiseen ja erityistarpeiden huomioimiseen (Lehtonen, 1994, 24; Välijärvi, 1998, 102). Teoreettisen tiedon avulla opettajat voivat suunnitella ja toteuttaa lahjakkaiden opetuksellista eriyttämistä sekä ratkoa vastaan tulevia ongelmia (Hotulainen, 2004, 80).

Oppilaat oppivat eri nopeudella, omaavat erilaisia vahvuuksia sekä kiinnostuksen kohteita ja he oppivat asioita erilaisten reittien kautta (Laine, 2010, 5). Vahvuuksia löytyy kaikilta ja joustavat opetusjärjestelyt hyödyttävät jokaista oppilasta (Laatikainen, 2011, 105). Lahjakkuuden tukemiselle on olemassa monenlaisia mahdollisuuksia ja yhtä oikeaa tapaa ei ole olemassa, mutta valintaa eri mahdollisuuksien välillä voi pohtia oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioiden. Eritasoisesti ja eri alueilla lahjakkaat oppilaat saattavat tarvita erilaisia opetuksellisia ratkaisuja. (Laine, 2010, 2.)

3.2.1 Opetuksen eriyttäminen

Opetuksen eriyttäminen saatetaan helposti ajatella toimeksi, jonka tarkoituksena on huomioida erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita, vaikka sen tarkoitus on huomioida kaikkien oppilaiden yksilöllisiä tarpeita, myös sellaisten lasten, joilla on lahjakkuutta tai erityisosaaamista (Uusikylä, 1994, 169; Laine, 2010, 2). Opetuksen yksilöllistäminen ja eriyttäminen luovat perustan kaikille oppilaille, koska ne mahdollistavat sen, että myös lahjakkailta oppilailla on sopivaa tekemistä. Opettajan vastuu korostuu eriyttämisessä, koska opettaja tulkitsee subjektiivisesti opetussuunnitelmaa, opetusmenetelmiä, resursseja ja oppimistoimintaa vastatakseen ryhmän tarpeita. Näin opettaja pyrkii maksimoimaan jokaisen oppilaan oppimismahdollisuudet. (Laine, 2010, 2-3.)

Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämisen voidaan Laineen (2010, 3) mukaan ajatella koostuvan kolmesta eri sisällöstä. Ensimmäiset kaksi sisältöä liittyvät siihen, mitä opetetaan ja miten opetetaan. Kolmas sisältö koostuu siitä, mitä oppilaat ovat konkreettisesti tuottaneet. Laine (2010, 3) tuo teoksessaan esille Stradlingin ja Saundersin (1993) lis-

taamat viisi eri mahdollisuutta eriyttämiseen, jotka voidaan ajatella liittyvän näihin kolmeen sisältöalueeseen. Ensimmäiseksi opettajalla on mahdollisuus eriyttää tehtävässä, jolloin oppilaat käsittelevät samaa asiaa, mutta eritasoisesti. Toinen mahdollisuus on eriyttää tuotoksen suhteen niin, että oppilaat ratkaisevat samaa tehtävää, mutta tehtävän joustavuuden huomioimiseksi jokainen voi tehdä sitä omalla tasollaan. Lisäksi opettaja voi eriyttää oppimisprosessissa, jolloin huomioidaan erilaiset oppimistyyli. Opettaja voi säädellä myös lasten oppimisen nopeutta, jolloin se antaa oppilaille mahdollisuuden siihen, että he saavat opiskella samaa sisältöä omassa tahdissaan. Viidenneksi tulee esille dialogin hyödyllisyys. Dialogin avulla opettaja voi keskustella oppilaidensa kanssa työstä, jota he parhaillaan tekevät. Tällä tavalla opettaja saa tietoa oppilaiden ymmärryksestä ja voi samalla tarkastella oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. (Laine, 2010, 3.)

Kuusela ja Hautamäki (2001, 326) jakavat luokan sisäisen eriyttämisen viiteen eri kategori-
aan. Ensimmäisenä kategoriana on horisontaalinen rikastuttaminen, jolla pyritään nopeasti oppivan oppilaan tietotaidon laajentamiseen. Pelkät rutiinitehtävät lahjakkaille oppilaille lisätehtävinä eivät ole didaktisesti perusteltuja puhuttaessa horisontaalisesta rikastuttamisesta. Hyvä vaihtoehtoinen lisätehtävä olisi tiedon laajentaminen historialliseen prosessiin, joka on opeteltavan asiakokonaisuuden takana. Toisena mainitaan vertikaalinen rikastuttaminen, jolla tarkoitetaan, kun lahjakkaat oppilaat paneutuvat opetettavaan asiaan syvemmin ja saavat muita haastavampia tehtäviä. Kolmantena puhutaan työtapojen mukaisesta eriyttämisestä. Oppilaat pyrkivät laajojen asiakokonaisuuksien hallintaan esimerkiksi projektitöiden avulla. Neljäs kategoria on roolin mukainen eriyttäminen, jossa lahjakasta oppilasta käytetään esimerkiksi apuopettajana harjaantuneiden taitojensa ansiosta. Viidennessä kategoriassa mainitaan, että erityisopetuksessa olevalle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Kuusela & Hautamäki, 2001, 326.)

Valmiudesta omaksua, ymmärtää ja käyttää tietoa sekä laatia että tiedostaa oppimisen päämääriä on tullut opetuksen keskeisimpiä tavoitteita. Vaatimukset ovat lisääntyneet oppimateriaalille ja sen yksilöllistämiseksi. (Fadjukoff, 2000, 258.) Eriyttämisessä opettajan on hyvä käyttää vaihtelevasti erilaisia materiaaleja eri oppilailla ja pienryhmillä, joka tarkoittaa käytännössä sitä, että opettaja suunnittelee materiaalin oppilaiden tarpeita vastaavaksi (Laine, 2010, 4). Heterogeenisessä opetusryhmässä, jossa oppilaiden tieto- ja taitotasot

ovat erilaiset, riittää usein, että osa materiaalista on pelkistettyä ja osalle oppilaista annetaan lisäksi muuta materiaalia, jonka kanssa he työskentelevät yhteisen tehtävänannon mukaisesti. Muulla materiaalilla tarkoitetaan esimerkiksi oppikirjoja, hakuteoksia, videoita, tehtäviä tai opetuskeskusteluja. (Fadjukoff, 2000, 260.)

Oppilaiden eriyttämiseen liittyy myös paljon haasteita. Luokan hallitseminen voi olla vaikeaa, jos kaikki oppilaat eivät tee samaan aikaan samoja tehtäviä. Haasteita voi liittyä myös oppilaiden vanhempiin, jos he jatkuvasti kyseenalaistavat opettajan toimintaa. Opettajan tulee auttaa vanhempia ymmärtämään eriyttämisen periaate, joten opettajatkin tarvitsevat kannustusta, tukea ja rohkaisua itseluottamuksen rakentamiseksi ja eriyttämismyönteisen ajattelumallin syventämiseksi. Rehtorin ja koko koulun tuki on opettajalle tärkeää. Opettajat saattavat ajatella, että eriyttäminen vaatii enemmän työtä ja aikaa, joka voi osaltaan pitää paikkaansa. (Laine, 2010, 4-5.) Suurentuneet ryhmäkoot vaikeuttavat opettajan mahdollisuutta huomioida oppilaiden yksilöllisiä tarpeita (OAJ, 2014, 22). Eriyttämisen ansiosta opetuksesta saa kuitenkin tehokkaampaa ja usein myös käyttäytymisongelmat vähenevät, kun kaikilla oppilailla on mielekästä tekemistä. On tärkeää, että oppilaiden erilaiset tarpeet tulevat huomioituksi ja jokainen oppilas saa apua asioihin, jotka ovat juuri heille itselle haasteellisia. (Laine, 2010, 4-5.)

3.2.2 Opetuksen nopeuttaminen

Lahjakkaiden opetusta voidaan toteuttaa myös nopeutuksen keinoin, sillä lahjakkaat oppilaat pystyvät omaksumaan tietoa huomattavasti nopeammin kuin muut ikätoverinsa (Holopainen & Laakso, 1982, 173). Laine (2010, 11) puhuu julkaisussaan akseleraation käsitteestä, jolla tarkoitetaan kaikkia sellaisia koulutuksellisia toimia, jotka mahdollistavat oppilaan etenemisen nopeammin kuin normaalisti. Nopeuttamisen mahdollisuuksia on paljon, mutta siitä voidaan löytää muutamia keskeisimpiä mahdollisuuksia. Nopeuttaminen voi tapahtua, mikäli koulu aloitetaan jo vuotta aikaisemmin, luokan yli hyppäämällä tai omatahtisella opiskelulla. (Laine, 2010, 11-12; Lehtonen, 1994, 37; Holopainen & Laakso, 1982, 173; Kuusela & Hautamäki, 2001, 328.) Omatahtiseen opiskeluun liittyen Laine (2010, 12) tuo esille ainekohtaisen nopeuttamisen sekä edistyneempien kurssien käymisen yhtenä nopeuttamisen keinona. Ainekohtaisessa nopeuttamisessa oppilas opiskelee tietyssä aineessa nopeammin tai vanhempien oppilaiden kanssa. Luokan yli hyppäämisessä ja ainekohtaisessa nopeuttamisessa mennään oman opinto-ohjelman mukaisesti. Edistyneitä kursseja

oppilas voi käydä niin, että lukion oppilaalle tarjotaan esimerkiksi korkeakoulun kursseja. (Laine, 2010, 12.)

3.2.3 Opetuksen rikastuttaminen

Opetuksen rikastuttamisella tarkoitetaan sitä, että opintosuunnitelmasta tehdään syvällisempi. Opetuksen rikastuttamiseen on olemassa useita eri mahdollisuuksia. Oppilaalle voidaan järjestää erilaisia kursseja ja työpajoja. Koulun ulkopuolisina rikastuttajina toimivat mainiosti museot, kirjastot sekä erilaiset seurat ja yhteisöt. (Laine, 2010, 6-7.) Kerhotoiminta, valinnaisaineet ja erilaiset harrasteryhmät ovat myös täydentäviä ratkaisuja motivoituneille oppilaille (Kuusela & Hautamäki, 2001, 328; Laine, 2010, 7). Eri aineissa ja aihealueissa järjestettävät kilpailut rikastuttavat myös lahjakkaiden opetusta (Laine, 2010, 9).

Opetuksessa voidaan käyttää jotain rikastuttavaa apuvälinettä, kuten teknologiaa tai internetiä (Laine, 2010, 8). Etäyhteyksiä ja opusteknologioita hyödyntämällä opetusta voidaan eriyttää ja eheyttää paremmin oppilaiden yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi. Näin voidaan tarjota erityislahjakkuuden kehittymistä tukevaa opetusta, syventää koulun tarjoamaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea yhä monipuolistuvammassa oppimisympäristössä. (Opetushallitus, 2014, 39.)

Opetus käsitteenä ei rajoitu pelkästään kouluopetukseen, vaan sitä voi tapahtua esimerkiksi koulun ulkopuolellakin kun, kokeneempi henkilö ohjaa toimintaa (Hakkarainen, 2002, 59). Yksi opetuksen rikastuttamisen keino on mentorointi, jossa lahjakkaille lapsille järjestetään mahdollisuus olla yhteydessä alan ammattilaisiin (Laine, 2010, 9). Tietynlaiset tilanteet, joissa niin sanottu mestari toimii ja ajattelee yhdessä oppijan kanssa, ovat tehokkaita oppimistilanteita, joissa noviisi saa ohjeita ja tietoja tehtävän määrittelystä ja oivallisista tavoista tulkita sitä (Säljö & Grönholm, 2004, 123).

Rikastuttamisen avulla opetuksen sisältöä pystytään syventämään, joten lahjakkaan oppilaan potentiaali saadaan paremmin käyttöön. Rikastuttamisen tavoitteena on antaa lisää haasteita oppilaalle oppiaineessa, jossa hänellä on lahjoja. Lahjakkaat lapset tarvitsevat toisinaan myös kaltaistensa seuraa ja tämä on tärkeää sosiaalisesta näkökulmasta. Yhdessä vietetyllä ajalla ja yhteisillä kiinnostuksen kohteilla voi olla positiivinen vaikutus myös lahjakkaiden minäkäsitykseen, statukseen ja tavoitteisiin. (Laine, 2010, 6-7.)

3.2.4 Opetusryhmien ryhmittely

Ryhmittelyn tulee olla joustavaa ja oppilaiden muuttuvat tarpeet huomioon ottavaa. Hyvä opettaja laittaa välillä lahjakkaita oppilaita samaan ryhmään ja toisinaan eri ryhmään opetustilanteesta riippuen. Oppilaiden edistymistä tulee myös arvioida jatkuvasti. Hyvissä ryhmittelykäytännöissä olisi syytä ottaa huomioon oppilaiden kiinnostus ja motivaatio. Pitkälle edenneet ryhmät tulisi olla avoimia myös oppilaille, jotka osoittavat korkeaa motivaatiota ja kiinnostusta, vaikka eivät ole lahjakkaita. (Laine, 2010, 10.)

Luokan sisäisillä ryhmittelyillä viitataan niihin jakoihin, joita opettaja muodostaa luokansa sisällä. Klusteriryhmittely on yksi vaihtoehto luokan sisäisestä ryhmittelystä. Klusteriryhmittelyllä tarkoitetaan sitä, että heterogeenisen luokan sisällä jaotellaan oppilaat joustaviin ryhmiin tarpeidensa mukaan. Ryhmittely tehdään senhetkisen osaamisen perusteella. Ryhmät eivät ole saman suuruisia, vaan koko muodostuu aina tarpeen mukaan. Ryhmät pysyvät yleensä parin kuukauden verran kasassa, jonka jälkeen ryhmät päivittyvät ja vaihtuvat. Tarvittaessa oppilas voi myös vaihtaa ryhmästä toiseen kesken jakson. (Laine, 2010, 10.)

Ryhmittely voidaan toteuttaa myös koulun omilla sisäisillä ryhmittelyillä, sekä lisäksi erityisluokkien ja -koulujen avulla, joita Laine (2010, 11) kutsuu selektiivisiksi vaihtoehtoiksi (Laine, 2010, 11; Lehtonen, 1994, 37; Holopainen & Laakso, 1982, 173; Kuusela & Hautamäki, 2001, 328). Useilla paikkakunnalla on musiikki- ja liikuntaluokkia, joiden oppilailla on joitakin tunteja enemmän kyseisiä aineita (Holopainen & Laakso, 1982, 175; Kuusela & Hautamäki, 2001, 327). Muita oppiaineita, joissa painotettua opetusta voidaan järjestää, ovat muun muassa kuvataide, matemaattis-luonnontieteellinen ja ilmaisutaito. Lahjakkaiden omia kouluja ja luokkia voidaan pitää selektiivisten vaihtoehtojen äärimmäisenä muotona, joita ei kuitenkaan Suomessa virallisesti ole. (Laine, 2010, 10.)

3.2.5 Avoimet oppimisympäristöt ja vuosiluokkiin sitomaton opetus

Koulun uudistetut koulutuspoliittiset linjaukset tarjoavat huomattavan laajat mahdollisuudet lahjakkaille oppilaille ja heidän erityistarpeille. Uudet entistä avoimemmat oppimisympäristöt ja modernit tietoverkot ovat kaikkien koulujen ulottuvilla. Olennaista on se, miten koulu kykenee uusiutumaan ja kehittymään avoimempia rakenteita sallivassa järjestel-

mässä. Luokattomuudesta, vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta ja joustavista rakenteista saadut tulokset osoittavat, että jo ala-asteella oppilaat ovat valmiimpia kantamaan suurempaa vastuuta oppimisestaan, mikäli heille tarjotaan sitä. Tämän arvioidaan vaikuttavan myönteisesti opiskeluun erityisesti lahjakkaimmilla oppilailla. Itsenäinen, opiskelutavasta ja -paikasta riippumaton opiskelu on todella toimiva ja tehokas tapa luoda lahjakkaalle oppilaalle haastavia oppimistehtäviä. Tämä vaatii opettajilta paljon, mutta yhteistyöllä työmäärää voidaan helpottaa. Väljemmät puitteet antavat tilaa yksilöllisen lahjakkuuden esiintymiselle vain, jos koululla on tähän valmiutta ja tahtoa. Rakenteiden muuttaminen ei takaa muutosta koulun arjessa. (Väljærvi, 1998, 94-100.)

Oppimisympäristön muuttamisella, yksilöllistämällä ja mukauttamisella pyritään auttamaan kaikkia luokan oppilaita parempiin oppimistuloksiin (Ikonen & Virtanen, 2000, 241). Oppimisympäristöjen muuttamisen keskiössä on ajatus siitä, että oppilas on aktiivinen toimija ja tiedon luoja. Oppijaa ei kuitenkaan ole tarkoitus jättää yksin vaan jokaisessa toiminnassa tarvitaan niin yksilöllistä kuin myös yhteisöllistä ohjaamista. Avoimissa oppimisympäristöissä oppilaalla on mahdollisuus käyttää monipuolisia työskentelytapoja ja opetusmenetelmiä, jossa oppilas voi itse asettaa tavoitteita oppimiselleen ja arvioida omaa toimintaansa. Avoin oppimisympäristö antaa mahdollisuuden luovaan oppimisprosessiin, jonka tarkoituksena on luoda uutta tietoa yhdessä muiden kanssa. Oppimisen tulisi olla kokonaisvaltainen prosessi, jossa eri näkökulmat ja aihepiirit kohtaavat. Se ei rajoitu yksittäiseen oppituntiin, aiheeseen tai fyysiseen tilaan. (Saloniemi, 2011, 13-14.)

Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu on joustava järjestelymuoto, joka mahdollistaa yksilöllisen opinnoissa etenemisen. Järjestelyä voidaan hyödyntää lahjakkuutta tukevana tai opintojen keskeyttämistä ehkäisevänä toimintatapana. Vuosiluokkiin sitomattomassa opintokokonaisuudessa sisältö voidaan muodostaa integroimalla oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä vuosiluokkakokonaisuuksien sisällä tai tarvittaessa yli tuntijaon nivelkohtien. (Opetushallitus, 2014, 38.) Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen tunnuspiirteitä ovat jakso-opiskelu, opiskelun kurssimuotoisuus, valinnaisuus ja kiinteisiin opetusryhmiin sitomattomuus. Jakso-opiskelussa lukuvuosi on jaettu jaksoihin, jolloin oppilaalla on neljä tai viisi oppiainetta kerralla yhdessä jaksossa. Kurssimuotoisessa opiskelussa oppiaineet on rakennettu kokonaisuuksiksi eri kurssien muodossa, kun taas valinnaisuudessa korostuu oppilaan oma mielenkiinto. Oppilas voi halunsa mukaan valita jostain aineesta enemmän kursseja ja

edetä näin pidemmälle siinä aineessa mistä on kiinnostunut. Rungas valinnan mahdollisuus tuo sen, että kiinteitä opetusryhmiä ei muodostu. (Huotari, 2003, 197-201.)

3.3 Yhteenveto

Lahjakkaat oppilaat täytyy tunnistaa ennen kuin heidän tarpeisiinsa voidaan vastata. Luokittelimme lahjakkaita oppilaita eri pääryhmiin ja avarsimme heille esiintyviä tyypillisiä ominaisuuksia, mutta näiden suhteen tulee olla tarkkaavainen. Lahjakkaista oppilaista ei voi tehdä luokittelun ja ominaisuuksien suhteen suoria kausaalisia johtopäätöksiä. Lahjakkaiden oppilaiden ominaisuuksien tunnistaminen ja luokittelu auttavat opettajaa eriyttämään opetusta enemmän yksilöiden tarpeita vastaaviksi.

Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen toteuttamisessa voi hyödyntää monenlaisia eri keinoja. Opetusta rikastuttamalla, opetusryhmiä muokkaamalla ja tehokkaalla eriyttämisellä voidaan huomioida lahjakkaita oppilaita koulussa. Eriyttämisen tehokkuuteen vaikuttavat resurssit, luokkakoot ja erilaiset koulun rakenteelliset tekijät, kuten avoin oppimisympäristö. Opettajana voimme auttaa lahjakkaita oppilaita suhtautumalla eriyttämiseen myönteisesti ja käyttämällä monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä. Jokaiselle oppilaalle tulee järjestää taitotasoonsa nähden sopivia tehtäviä. Lahjakkaiden oppilaiden yhteisten mielenkiinnon kohteiden jakaminen ja yhteiset keskustelut auttavat oppilaita sosiaalisessa kehittämisessä ja motivaation ylläpitämisessä oppimisessa.

4 Kolmiportainen tuki ja sen soveltaminen lahjakkaiden oppilaiden huomioimisessa

Suomen esi- ja perusopetuksen merkittävä käännekohta tapahtui, kun opetusministeriö julkaisi erityisopetuksen strategian vuonna 2007. Strategiassa esitettyjen kehittämissuositusten pohjalta päätettiin tehdä muutoksia muun muassa perusopetuslain oppilaan tukeen. Lakimuutokset hyväksyttiin vuonna 2010, jonka pohjalta myös perusopetuksen opetussuunnitelmaa uudistettiin ja se astui voimaan vuonna 2011. (Rinkinen & Lindberg, 2014, 7.) Erityisopetuksen strategiassa pohdittiin nykyistä lähtötilannetta sekä linjattiin tulevia ratkaisuja nykytilanteeseen. Se on ollut merkityksellinen uudistus perusopetuksessa. (Huhtanen, 2011, 11.)

4.1 Kolmiportainen tuki

Kolmiportaisen tuen kolme tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea (Opetushallitus, 2014, 61). Pääperiaate kolmiportaisessa tukimallissa on, että tasoilla edetään portaittain. Jos yleinen tuki ei ole riittävä, siirrytään tehostettuun tukeen. Oppilaan tulee saada tehostettua tukea ennen erityistä tukea. Erityinen tuki vaatii hallinnollisen erityisen tuen päätöksen sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS). (Laatikainen, 2011, 23.) Poikkeuksena ovat psykologin tai lääkärin arvion perusteella tehty erityisopetuspäätös ennen kouluikää sekä onnettomuuden tai sairauden vuoksi tehty uudelleen arviointi perusopetuksen aikana (Opetushallitus, 2014, 67). Jos havaitaan, että oppilas ei tarvitse enää erityistä tukea, hän voi siirtyä samoja portaita takaisin päin ensin tehostettuun tukeen ja mahdollisesti myöhemmin jopa yleiseen tukeen (Laatikainen, 2011, 23).

Kolmiportainen tukimalli vaatii aiempaa tarkempaa dokumentointia oppilaasta, tarjotusta tuesta ja vaikuttavuudesta (Laatikainen, 2011, 24). Dokumentointia varten on tehty selkeät asiakirjat, joita ovat pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma tehostetun tuen tasolla sekä pedagoginen selvitys ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) erityisen tuen tasolla. Pedagoginen arvio ja pedagoginen selvitys ovat tukiportaiden nivelvaiheissa täytettäviä asiakirjoja koskien oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen arviointia. Oppimissuunnitelmaan ja henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä

koskevaan suunnitelmaan kirjataan oppilaalle järjestettävä tuki sekä kaikki muut opetuksen liittyvät järjestelyt. Nämä asiakirjat muodostavat kokonaisuuden, jonka tehtävänä on taata tuen jatkuvuus mahdollisimman mutkattomasti tasolta toiselle. (Opetushallitus, 2014, 63-67.)

Tuen järjestämisen ja opetuksen lähtökohtana ovat opetusryhmän sekä kunkin oppilaan vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. Koulutyössä tulee tehdä yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja, joilla voidaan tukea oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä. Jokainen oppilas tulee huomioida omista lähtökohdistaan niin, että hän saa kasvaa ja kehittyä itsenäisenä oppijana mielekkäiden oppimismenetelmien ja – tapojen avulla. (Opetushallitus, 2010, 9.) Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia voidaan ennaltaehkäistä opetusta eriyttämällä ja joustavilla opetusryhmillä, joka tarkoittaa oppilaiden ryhmitelyä heidän oppimistarpeidensa perusteella. Myös opettajien keskinäinen ja koulun muun henkilökunnan välinen yhteistyö on tärkeää. Tästä hyvänä esimerkkinä voidaan tuoda esille samanaikaisopettajuus, jolla tarkoitetaan sitä, että luokassa toimii kaksi tai useampi opettaja samaan aikaan oppilaiden kanssa. (Ahtiainen et al., 2012, 58-60; Opetushallitus, 2014, 62; Huhtanen, 2011, 117.) Samanaikaisopetuksen kohteena on koko oppilasryhmä, ei ainoastaan tukea tarvitseva oppilas (Huhtanen, 2011, 120-121).

4.1.1 Yleinen tuki

Yleinen tuki on ensimmäinen tukimuoto, jota tulee tarjota heti tuen tarpeen ilmetessä ja se on jokaiselle oppilaalle kuuluvaa tilapäistä tukea (Oja, 2012, 46). Erilaiset yksittäiset pedagogiset ratkaisut sekä ohjaus- ja tukitoimet ovat yleensä tapoja, joilla tilanteeseen puututaan (Opetushallitus, 2014, 63). Käytännössä yleiseen tukeen kuuluvat kuitenkin kaikki toimenpiteet koululuokan ja -yhteisön tasolla sekä normaali eriyttäminen. Erityisesti luokanopettajan rooli korostuu. Hän toteuttaa opetuksen eriyttämisen, mutta toimii samalla myös koko kouluyhteisön hyvän ilmapiirin luojana ja ongelmien ennaltaehkäisijänä. (Jahnukainen et al., 2012, 21, 22.) Yleisen tuen tasolla oppilaalle voidaan tehdä myös oppimissuunnitelma, joka voi sisältää soveltuvin osin samoja osa-alueita, kuin tehostetun tuen aikana laadittavassa oppimissuunnitelmassa. Myös oppilaalle, joka on edistynyt opinnoissaan pidemmälle, voidaan tehdä oppimissuunnitelma, jonka avulla opiskelua voidaan syventää ja laajentaa. Alusta alkaen on todella tärkeää, että tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osana koulun arkea. (Opetushallitus, 2014, 63.)

4.1.2 Tehostettu tuki

Tehostettu tuki on kolmiportaisen tuen toinen taso. Tätä tuen muotoa oppilas saa sen jälkeen, kun havaitaan, että yleisen tuen tasolla saatu tuki ei yksinkertaisesti riitäkään lapsen oppimisen tukemisessa. Tässä vaiheessa tuki on sanan varsinaisessa merkityksessä vieläkin tehokkaampaa ja yksilöllisempää. Se on tarkemmin suunniteltu kokonaisuus, joka on luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Tehostettua tukea annetaan oppilaalle muun opetuksen yhteydessä joustavin opetusjärjestelyin. (Opetushallitus, 2014, 63.) Tällaisia ratkaisuja ovat muun muassa sisältöjen ja oppiainerajojen ylittäminen (Huhtanen, 2011, 112).

Tehostetun tuen aloittaminen pohjautuu pedagogiseen arvioon. Pedagogisen arvion pohjalta oppilaalle tehdään oppimissuunnitelma, jos sitä ei ole vielä yleisen tuen tasolla tehty. Oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä seurataan ja arvioidaan säännöllisesti. (Opetushallitus, 2014, 63, 64.) Jos oppilaan saama tuki onkin liikaa, voidaan palata yleisen tuen piiriin. Tehostetun tuen lakkauttaminen edellyttää myös perusteluja ja arviointia. (Ahtiainen et al., 2012, 54.) Tehostetun tuen aikana yhteistyön merkitys korostuu entisestään opettajan ja muun koulun henkilökunnan sekä opettajan, oppilaan ja vanhempien välillä (Opetushallitus, 2014, 63).

Tehostettu tuki asettuu yleisen ja erityisen tuen välimaastoon, jolloin sen tarkoituksena on ehkäistä oppilaiden ongelmien kasvamista ja kasautumista. Tätä kautta voidaan erilaisilla joustavilla ratkaisuilla puuttua ongelmiin ja vaikuttaa oppimisen esteisiin. Tehostetun tuen aikana voidaan kiertää kiinni niitä asioita, jotka ovat jääneet oppimatta. Tehostettu tuki tuo mukanaan mahdollisuuden myös asian laajemmalle tarkastelulle. Asiaa ei tulisi tarkastella pelkästään oppilaasta käsin vaan huomiota tulisi kiinnittää myös kouluun ja perheeseen. Tuen tehostamisessa tulee huomioida myös erilaiset pedagogiset käytänteet, oppimisympäristöt ja oppilaan lähiympäristö. (Huhtanen, 2011, 110, 112.)

4.1.3 Erityinen tuki

Erityinen tukimuoto on kolmiportaisen tuen kolmas ja viimeinen taso. Sitä annetaan oppilaalle silloin, kun tehostetun tuen määrä ei enää riitä vaan oppilas tarvitsee vielä enemmän yksilöllisempää tukea oppimisessa ja kehityksessä. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta tuesta. Myös tällä tasolla kaikki tukimuodot ovat

käytettävissä. Ennen hallinnollista erityisen tuen päätöstä oppilaasta tehdään pedagoginen selvitys. Myöhemmin oppilaalle laaditaan HOJKS, joka tulee tehdä, kun oppilas siirtyy erityisen tuen piiriin. HOJKS perustuu pedagogisessa selvityksessä tuotettuun tietoon ja erityisen tuen päätöksen sisältöön. (Opetushallitus, 2014, 65-66.)

Erityisen tuen tehtävänä on antaa oppilaalle kokonaisvaltaista tukea niin, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen. Erityisen tuen piirissä oleva oppilas suorittaa opintonsa joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. (Opetushallitus, 2014, 65-66.) Erityisen tuen piiriin kuuluvalla oppilaalle opetus on tarkoitus järjestää pääsääntöisesti muun ikäryhmän mukana omassa luokassa, mikäli se on mahdollista. Oppilas voi opiskella myös kokonaan tai osittain pienryhmässä tai erityisluokassa, mutta silloinkin tavoitteena on integroida oppilasta muun ikäryhmän tunneille. (Ahtiainen et al., 2012, 57.) Oppilas voi opiskella joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain (Opetushallitus, 2014, 66).

Hallinnollisista syistä oppilas täytyy diagnosoida erityisoppilaaksi enne kuin hänet voidaan siirtää erityisopetukseen. Oppilaalle tehdään niin sanottu poikkeavuusdiagnoosi, jonka seurauksena oppilas poikkeaa jollain tavalla "normaalista". Erityisoppilaaksi leimautuminen voi olla raskasta oppilaalle. Poikkeavuudessa ei kuitenkaan sinänsä ole mitään "poikkeavaa", sillä ei ole olemassa yhtään yhteiskuntaa tai koulua, jossa poikkeavuutta ei esiintyisi. Tämä osaltaan tekee poikkeavuudesta täysin normaalia, universaalia. (Rimpiläinen & Bruun, 2007, 10.) Rimpiläinen ja Bruun (2007, 11) tuovat esille Saloviidan neljä perusolettamusta erityisopetuksesta, joista yksi liittyy oppilaan poikkeavuuden määrittelyyn. Oppilas nähdään poikkeavana, jos hän tarvitsee normaalista poikkeavaa opetusta edistyäkseen mahdollisimman hyvin. Tästä voidaan tehdä päätelmä, että myös lahjakkaat oppilaat tarvitsevat usein normaalista poikkeavaa erityisopetusta kokeakseen lisää oppimista ja menestystä paremmin. (Rimpiläinen & Bruun, 2007, 11, 12.)

4.2 Lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen kolmiportaisessa tuessa

Kolmiportaisen tuen mallia voidaan yleisesti tulkita siten, että sen tarkoituksena on keskittyä ennen kaikkea oppimisvaikeuksia omaaviin yksilöihin ja heidän tarpeisiinsa, mikä lie- neekin perusteltua yhteiskunnan sosiaalistamisen näkökulmasta. Toisaalta mallia voidaan

tulkita niin, että myös lahjakkailla oppilaille on oikeus saada tasoaan vastaavaa tukea – esimerkiksi perinteisestä opetusohjelmasta poikkeavampaa, haastavampaa tai syventävämpää opetusta. (Opetushallitus, 2009-2011.) Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 luotiin vahvistamaan oppilaan oikeutta suunnitelmalliseen, varhaiseen ja ennaltaehkäisevään oppimiseen ja kasvun tehostettuun tukeen. Lakimuutoksella haluttiin lisäksi edistää moniammatillista oppilashuoltotyötä sekä yhdenvertaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea Suomessa. Oppilaalle on pystyttävä osoittamaan lähikoulussa tarvittavat ja riittävät tukipalvelut, oppilashuolto sekä oppilaan tarpeita vastaava oppimisympäristö. (OAJ, 2014, 2,4.)

Tarkasteltaessa uutta perusopetuksen opetussuunnitelmaa (Opetushallitus, 2014, 64-65, 67-69) oppilaan oppimisen ja koulukäynnin tukemisen näkökulmasta voidaan todeta, että oppimissuunnitelma ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) toimivat samalla periaatteella, mutta vain eri tuen tasoilla. Lahjakkailla oppilaille voidaan jo yleisen tuen tasolla tarjota oma oppimissuunnitelma, jonka tarkoituksena on edistää ja syventää oppimista lahjakkaan taitotaso ja ikää vastaavaksi (Opetushallitus, 2014, 63; Pirilä-Tarkiainen, 2003, 118). HOJKSia ei ole varsinaisesti määritelty osana lahjakkaiden oppilaiden opetusta, sillä se tehdään erityisen tuen piiriin kuulvalle oppilaalle. Hotulainen (2004, 77, 78) tuo kuitenkin artikkelissaan esille sen, että myös lahjakkaat oppilaat kuuluvat erityistä tukea tarvitsevien ryhmään, vaikkakin heidän tarpeisiinsa vastaaminen on toistaiseksi ollut vähäistä. Myös Kuuselan ja Hautamäen (2001, 326) mukaan lahjakkailla oppilaille HOJKSin laatiminen olisi suotavaa ja perusteltua.

Lahjakkuus, älykkyys ja luovuus ilmiöinä ovat vahvasti mukana opetukseen liittyvinä käsitteinä ja koulussa menestymistä selittävinä tekijöinä (Hotulainen, 2004, 79). Ensimmäinen tärkeä asia lahjakkuutta ja oppilaiden erityisvahvuuksia tukevan kasvatuksen kehittämisessä ja toteuttamisessa on koulun ilmapiirin myönteiset muutokset. Koulun tulee tarjota kaikille oppilaille tasavertaisia mahdollisuuksia osoittaa, käyttää ja kehittää potentiaali-ansa. (Laine, 2010, 1.) Koko kouluyhteisön tulee toimia yhdessä opetuksen kehittämisessä (Lehtonen, 1994, 100). Laine (2010, 1) kirjoittaa: "Tärkeintä lienee se, että pystyisimme kehittämään järjestelmäämme ja opetustamme suuntaan, jossa kaikilla oppilaille olisi todelliset mahdollisuudet saada tasoistaan opetusta, haasteita ja juuri sitä tukea, jota he tarvitsevat".

Opettajan asenteella sekä motivaatiolla on merkitystä (Lehtonen, 1994, 29). Laineen (2016) julkaistun väitöskirjan tuloksista käy ilmi, että opettajilla on hyvin vaihtelevia asenteita lahjakkaita oppilaita kohtaan. Ne opettajat, jotka tunnistavat lahjakkaita oppilaita, tunnistavat heitä näkyvien ja helposti tunnistettavien ominaisuuksien kautta. Asenteet lahjakkaita oppilaita kohtaan olivat osittain positiivisia, mutta myös negatiivisia. Haasteita nähtiin erityisesti lahjakkuuden tukemisessa. Tulokset vahvistavat ajatusta siitä, että lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin vastaaminen Suomessa riippuu opettajasta, mikä saattaa puolestaan johtaa epätasa-arvoiseen tilanteeseen lahjakkaiden keskuudessa. (Laine, 2016, 2, 51-52.) Laine toteaaakin Peltosen (2016) julkaisemassa artikkelissa, että epätasa-arvoinen tilanne syntyy, jos yhden opettajan opetuksessa lahjakas tulee tunnistetuksi saaden ennalta suunniteltua, tavoitteellista ja jatkuvaa tukea, kun taas toisen opettajan luokalla lahjakas oppilas saattaa jäädä tunnistamatta ja täysin vaille tarvitsemaansa tukea.

Opettajan työn lisääntynyt hektisyys ja suuret luokkakoot johtavat siihen, etteivät lahjakkaita oppilaita saa systemaattista huomiota riittävästi käytännön luokkatilanteessa (Peltonen, 2016). Koulu- ja luokkakoolla on merkitystä oppilaan oppimisen kannalta (Huhtanen, 2011, 72). OAJ:n (2014, 11) julkaiseman raportin mukaan opettajat kokivat heterogeeniset opetusryhmät hyvin haasteellisiksi. 79 % opettajista kertoi, että ryhmäkokoo ei ole muuttunut, vaikka ryhmässä työskentelee erityistä tukea saavia oppilaita. Opettaja haluaa auttaa tehostetun ja erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita, mutta kokee silti epäonnistuvansa, kun yleisen tuen taso ja opetuksen laatu laskee. (OAJ, 2014, 11-12.) Opettajat ilmaisevat myös tyytymättömyyttä työmäärän hallitsemattomuuteen ja turhautumista osaamattomuuden tunteeseen. Opettajat turhautuvat tilanteisiin, joihin heillä ei ole työkaluja. Perusopetuksen opettajista kolme neljästä arvioi, että oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tukea viipymättä. Lähikouluperiaate on suotuisa muutos, mutta se ei ohita oppilaan etua ja oikeutta yksilölliset tarpeet huomioivaan perusopetukseen. (OAJ, 2014, 12, 15, 18-19.) Lahjakasta oppilasta tulisi myös palkita ja tukea tai vähintäänkin kiittää hyvästä suorituksesta (Heinonen, 1998, 110).

Julkisista koulutusmenoista leikkaaminen aiheuttaa sen, että kyläkouluja lakkautetaan, valinnaisaineita poistetaan ja opetuskin muuttuu resurssien puutteen vuoksi vähemmän yksilön tarpeita huomioon ottavaksi (Rinne, 2005, 120). Hughes ja McGee (2011, 182) siteeraavat teoksessaan Porteria (1999), että rajalliset resurssit opettajien ja talouden suhteen johtavat siihen, että lahjakkaisiin oppilaisiin ei voida panostaa tarpeeksi. OAJ (2014, 15)

mukaan lähes kaksi kolmesta perusopetuksen vastaajista koki, että moniammatillisen oppilashuoltotyön aika- ja henkilöresurssit ovat puutteelliset tai erittäin puutteelliset. Rimpiläisen ja Bruunin (2007, 31) mukaan on olemassa resursseja, joita ei hyödynnetä tarpeeksi tehokkaasti, esimerkiksi erityisopettajien ja koulunavustajien suhteen. Näihin resursseihin panostamalla voitaisiin parantaa eriyttämisen tehokkuutta huomattavasti (Rimpiläinen & Bruun, 2007, 31).

Hotulainen (2003, 1, 100) tulkitsee väitöskirjassaan, että puutteellisten resurssien lisäksi myös ihmisten erilaiset tasa-arvokäsitykset ja elitismin pelko ovat syitä miksi lahjakkaiden oppilaiden huomio on jäänyt suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä vähemmälle huomiolle. Ihmiset saattavat ajatella, että lahjakkaiden erityisopetus suo perusteettomia etuoikeuksia niille, jotka omin neuvoin pystyvät kehittymään ja pääsemään muiden yläpuolelle (Uusikylä, 1994, 166). Kasvatustieteen professori Hannu Simola toteaa Saarikosken (2016) julkaisemassa artikkelissa, että lahjakkuuteen suhtautuminen on Suomessa vaikeaa, sillä lahjakkuus liitetään erilaisuuteen ja Suomessa erilaisuus nähdään jopa kielteisenä asiana. Koulussa lahjakkaat oppilaat voivat olla erilaisia kyvyiltään, tarpeiltaan ja kiinnostuksiltaan, mutta he eivät ole parempia kuin muut. On tärkeää, että oppilaat saavat edetä oman tasonsa ja erityislahjojensa mukaan. (Lehtonen, 1994, 100.) Lahjakkuus on Simolan (Saarikoski, 2016) mukaan samanlaista erilaisuutta kuin kaikki muukin, kuten ihonväri tai seksuaalisuus.

4.3 Yhteenveto

Kolmiportaisen tuen järjestelmä on vielä aika tuore malli perusopetuksessamme. Kolmiportainen tukimalli korostaa suunnitelmallisuutta, joustavuutta, jatkuvuutta ja varhaista ongelmiin puuttumista. Tuki voi olla asteittain muuttuvaa eli oppilaalla on oikeus saada eritasoisista tukea oman tilanteen mukaan. Erilaisten kirjallisten arvioiden ja selvitysten pohjalta oppilaalle suunnitellaan järjestettävä tuki. Opetukseen liittyvät järjestelyt kirjataan yksilöllisiin oppimissuunnitelmiin. Dokumentoinnin avulla taataan tuen jatkuvuus tasolta toiselle. Tuen järjestämisen ja opetuksen lähtökohtana ovat jokaisen oppilaan yksilölliset kasvun ja oppimisen tarpeet, jonka kautta oppilas saa kasvaa ja kehittyä itsenäisenä oppijana mielekkäiden oppimismenetelmien ja -tapojen avulla.

Oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät lait, voimassa oleva perusopetuksen opetussuunnitelma sekä kolmiportainen tukimalli eivät käytännössä ainakaan rajoita millään tasolla lahjakkaiden oppilaiden tukemista ja huomioimista. Toisaalta, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan lahjakkaat oppilaat vain muutaman kerran, joten ei se myöskään liiemmin rohkaise lahjakkaiden oppilaiden huomioimisessa. Kolmiportaisen tukimallin tarkoituksena on tarjota tukea jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti, jotka sitä tarvitsevat. Myös lahjakkaat oppilaat tarvitsevat opetuksen yksilöllistämistä heidän tarpeitaan vastaavaksi. Tähän vaikuttaa myös koulu yhteisön ilmapiiri. Opettajan, rehtorin ja kokoniammatillisen työyhteisön tuki ja positiiviset asenteet ovat merkityksellisiä, jotta jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet tulevat huomioiduksi.

5 Pohdinta

Lahjakkuus ja siihen liittyvät tulkinnat ja määritelmät ovat hyvin moninaisia. Määrittelyiden ja lahjakkuusteorioiden pohjalta voidaan todeta, että se pitää sisällään paljon eri ominaisuuksia ja ulottuvuuksia. Siksi ei voidakaan sanoa, että lahjakkuudelle olisi olemassa yhtä ja oikeaa määritelmää. Lahjakkuus on sidonnainen myös aikaan, paikkaan ja kulttuuriin. Nykyään ihmiset nähdään enemmän yksilöinä ja yksilöllisyys korostuu huomattavasti enemmän nyky-yhteiskunnassa. Tämä näkyy osaltaan myös suomalaisessa koulujärjestelmässä, jossa korostetaan jokaisen oppilaan erilaisuutta ja yksilöllisyyttä. Sen myötä myös opetukseen tulee kiinnittää entistä enemmän huomiota. Opetuksen tarkoituksena on huomioida moninaiset oppijat erilaisia opetusmenetelmiä hyödyntämällä.

Kolmiportainen tukimalli suunniteltiin moninaisia oppijoita varten. Järjestelmän painopiste on alusta asti ollut heikompien oppilaiden tukemisessa, mutta yhtäältä voidaan nähdä, että sen tarkoituksena on huomioida myös lahjakkaita oppilaita. Tuen tasoilla ei suoranaisesti puhuta lahjakkaita oppilaita, mutta siinä korostuu jokaisen oppilaan yksilöllisyys. Voidaan todeta, että lahjakkaat oppilaat tarvitsevat samanlaisia tukitoimia kuin muut tukea tarvitsevat oppilaat. Myös lahjakkaille oppilaille yksilöllisen tuen suunnitelmallisuus ja jatkuvuus ovat tärkeitä asioita oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta. Kolmiportaisen tuen tasoilla tehtävät yksilölliset oppimissuunnitelmat mahdollistavat myös lahjakkaille oppilaille oppimisen edistämisen ja syventämisen heidän taitotasoaan ja ikää vastaavaksi.

Opettajalla on mielestämme keskeinen asema lahjakkaan oppilaan luokittelussa, tunnistamisessa ja tukemisessa koulussa. Opettaja on luokassa se aikuinen, joka omalla toiminnallaan kannustaa ja rohkaisee oppilaita opiskelussa. Opettajien asenne sekä kyky ja motivaatio tunnistaa lahjakkaita oppilaita vaihtelee laidasta laitaan. Toisaalta, opettajien erilaiset tasa-arvo käsitykset johtavat myös tarpeiden huomioimisen priorisointeihin oppitunnin aikana. Ongelma kiteytyy mielestämme siihen, että osa opettajista näkee edelleen tasapäistävän opetuksen tasa-arvoisena ja toiset eivät. Täytyy kuitenkin muistaa, että opettajan työhön liittyy edelleen paljon haasteita. Opettajan työmäärän lisääntyminen, resurssipula ja suuret luokkakoot vaikuttavat siihen, miten opettaja pystyy vastaamaan jokaisen oppilaan oppimisen ja kasvun tukemiseen heidän tarpeidensa mukaan.

Mielestämme koulujärjestelmässä meneillään olevat muutokset voivat vaikuttaa lahjakkaiden oppilaiden aseman kohentumiseen pitkällä tähtäimellä. Näillä muutoksilla tarkoitamme muun muassa avoimia oppimisympäristöjä, oppilaskeskeisyyttä, opettajien yhteistyötä ja samanaikaisopettajuutta. Muutokset eivät tapahdu hetkessä, vaan ne vaativat pitkäjänteistä työtä ja aikaa, jotta asenteet ja toimintatavat muuttuvat suotuisammiksi. Koulut, rehtorit, opettajat ja koko moniyhteisöllinen työympäristö suhtautuvat lahjakkaisiin oppilaisiin eri asentein. Pelkästään rakenteellisia muutoksia muuttamalla ei saada kuitenkaan pysyviä muutoksia ilman, että luokanopettajien opetukseen ja asenteisiin panostetaan.

Suomalaiset opettajankoulutusohjelmat eivät juurikaan anna eväitä lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen, huomioimiseen ja opettamiseen. Mikäli luokanopettajakoulutuksessa panostettaisiin enemmän lahjakkaiden oppilaiden huomioimiseen, saattaisi opettajien asenteet ja suhtautuminen heitä kohtaan olla suopeampaa ja huomioivampaa. Uskomme vankasti siihen, että hedelmälliset keskustelut ja luennot lahjakkaiden oppilaiden huomioimisesta ja tukemisesta jo luokanopettajaopiskelun varhaisvaiheessa luovat korrelaatiota opettajien positiivisiin asenteisiin lahjakkaita oppilaita kohtaan. Jatkuva oman opettajuuden ja työn kriittinen arviointi ovat olennainen osa opettajan työtä, joka palvelee moninaisia oppijoita ja kehittää opettajaa muuttuvassa kouluympäristössä. Tulevassa ammatissamme pitää jatkuvasti opiskella uutta sekä pysyä teknologian ja koulu yhteisön kehityksessä mukana. Myös opetussuunnitelmat päivittyvät aika ajoin yhteiskunnan kehityksen mukana, joka vaatii opettajilta ajan hermolla olemista. Liian konservatiivinen ajattelu ja juurtuneet opetusmetodit vaikeuttavat opettajan siirtymistä uusiin, hyväksi havaittuihin käytäntöihin.

Tutkielmassamme oli haastavaa käyttää korrektia terminologiaa puhuttaessa eritasoisista oppijoista ja lahjakkaista oppilaista. Tämä johtuu osaltaan siitä, koska kirjallisuudessakin on käytetty usein erilaisia raflaavia termejä. Tulkitsimme tutkielmassamme heterogeenisiä opetusryhmiä eritasoisista oppijoista, erilaisista oppijoista ja moninaisista oppijoista koostuviksi. Lahjakkaista oppilaistakin puhutaan kirjallisuudessa nopeina oppijoina, luovina, kyvykkäinä ja eriyttämisen tukea tarvitsevinä yksilöinä. Aikaisemmin tehty jaottelu normaaleihin ja poikkeaviin on mielestämme hyvin kärjistetty samoin kuin tukea tarvitseva ja ei-tukea tarvitseva oppilas. Uskomme, että jokainen ihminen tarvitsee maailmassa tukea jossain vaiheessa, toiset yksilöt vaan erilaisissa tilanteissa. Mielestämme inklusiivisen ideologian kultainen piilosanoma voisi olla, että jokainen oppilas on erilainen, ja jokaisella oppilaalla on omat yksilölliset tuen tarpeen muodot.

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus oli tyypiltään joustava tapa tehdä tutkielmaa yhdessä. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla saimme tästä asiakokonaisuudesta selkeän ja kattavan kokonaisuuden hyödyntämällä aiheesta tehtyä kirjallisuutta monipuolisesti. Kirjallisuudesta tehtyjen havaintojen kautta referoimme tietoa yhdessä mahdollisimman puolueettomasti ja tarkoituksenmukaisesti. Lähdekritiikkiin liittyen oli tärkeää erottaa, että mikä tieto oli relevanttia tutkielmamme kannalta. Vanhempia lähteitä käyttäessä piti huomioida, että onko tieto vanhentunutta, jos esimerkiksi käytänteet, laki tai rakenteet ovat muuttuneet. Lahjakkuutta määriteltäessä pystyi hyödyntämään vanhempiakin lähteitä, mutta kolmiportaista tukea tutkittaessa tuli vääjäämättä uusia lähteitä ja tutkimustuloksia, sillä kolmiportaisen tuen järjestelmä on ollut vasta kuusi vuotta voimassa. Pyrimme käyttämään tutkielmassamme pääsääntöisesti ensisijaisia lähteitä muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta.

Halusimme tutkielmassamme selvittää, kuinka juuri lahjakkaita oppilaita huomioidaan kolmiportaisen tuen piirissä, koska tästä aspektista aihetta ei ole tietääksemme tutkittu aikaisemmin. Kolmiportaisen tuen toteutumisen raportoinnissa Opetushallitus ja Opettajien ammattijärjestö OAJ ovat olleet pioneereja asian suhteen. Molempien julkaisemista raporteista selviää, kuinka kolmiportainen tuki toteutuu kentällä käytännössä, sekä mitkä ovat sen vahvuudet ja heikkoudet. Opetushallituksen ja OAJ:n raporteissa avattiin hiukan enemmän lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen mahdollisuuksia kolmiportaisen tuen suhteen kuin mitä kirjallisuudessa. Vaikka tutkielmastamme käy ilmi, että lahjakkaat oppilaat ovat perusopetuksessa vähemmällä huomiolla kuin muut tuen tarpeessa olevat oppilaat, olemme silti tulkinneet lähteitämme mahdollisimman objektiivisesti.

Molemmilla oli hyvä motivaatio tehdä tutkielmaa, koska löysimme mielenkiintoisen aiheen, josta molemmat innostuivat. Keskustelut kolmiportaisesta tukimallista ja moninaisten oppijoiden tukemisesta ovat olleet pinnalla, joten halusimme selvittää, nähdäänkö lahjakkaat oppilaat osana tätä järjestelmää. Tästä tutkielmasta olisi mielenkiintoista jatkaa pro gradu – tutkielma, sillä tätä aihetta voisi tutkia monesta eri näkökulmasta. Aihetta voisi tutkia tarkemmin esimerkiksi lahjakkaiden oppilaiden näkökulmasta niin, että miten heitä huomioidaan konkreettisesti kolmiportaisen tuen mallissa eri tuen tasoilla. Aiheen tiimoilta voisi tutkia myös sitä, miten lahjakkaiden opetus voitaisiin toteuttaa kolmiportaisen tuen järjestelmässä tehokkaammin. Lisäksi aihetta voisi tutkia opettajan näkökulmasta, jolloin asenteelliset ja taloudelliset tekijät nousisivat todennäköisesti enemmän esille.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund I. (2012). Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. [Viitattu: 7.3.2017]. Saatavissa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79219/okm05.pdf?sequence=3>
- Fadjukoff, P. (2000). Oppimateriaali yksilöllistämisen tukena. Teoksessa: Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. (257-274). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Freeman, J. (1983). Lahjakas lapsi. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Gagné, F (2000). A Differentiated Model of Giftedness and Talent. Year 2000 update. Montreal, Quebec, Canada. [Viitattu 25.4.2017] Saatavissa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448544.pdf>
- Gagné, F (2004). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. Teoksessa J. Sternberg (toim.) Definitions and conceptions of Giftedness. (79-95). California: Corwin Press.
- Hakalehto, S., & Hakalehto, S. (2015). Lapsen oikeudet koulussa. Helsinki: Kauppakamari.
- Hakkarainen, P. (2002). Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkilä, J. (1981). Luovuuden määrittely ja kehittäminen. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarjassa A:76. Teoksessa: Sarmavuori, K. (toim.) Lapsen kehityksen seurantatutkimuksen lähtökohtia. (35-79). Turku: Turun yliopisto
- Heinonen, O-P. (1998). Järki ja nuppineulan kärki. Teoksessa: Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) Älykkyys. Valoa ja varjoja. (107-112). Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Holopainen, E & Laakso, K. (1982). Lahjakkaiden opetus. Teoksessa: Moberg, S. (toim.) Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen (154-176). Jyväskylä: Gummerus.
- Hotulainen, R. (2003). Does the Cream Always Rise to the Top? Correlations between pre-school academic giftedness and perceptions of self, academic performance and career goals, after nine years of Finnish comprehensive schooling. Joensuu: University of Eastern Finland. [Viitattu 6.4.2017] Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-416-6>
- Hotulainen, R. (2004). Oppilaiden erityisten vahvuuksien huomioonottamisesta. Teoksessa: Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) Osaava opettaja: Keskustelua 2000-luvun opettajan-koulutuksen ydinaineksesta. (77-92). Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Hotulainen, R. (2006). Lapsen vahvuuden tukeminen: uskomukset älykkyydestä ja lahjakkuudesta osana oppimista. Teoksessa: E. Kontu & E. Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. (137-151). Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Hughes, C. E. & McGee, C. (2011). Family and educational systems in the identification and development of high ability in infants through grade three. Teoksessa: J. A. Castellano & A. D. Frazier (Toim.) Special Populations in Gifted Education: understanding our most able students from diverse backgrounds (175-194). Waco: Prufrock Press Inc.
- Huhtanen, K. (2011). Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Huotari, M. (2003). Samanaikaisopetus ja vuosiluokkiin sitomaton opiskelu. Teoksessa: Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. (197-202). Juva: WS Bookwell Oy.
- Hüther, D. & Hauser, U. (2012). Jokainen lapsi on lahjakas. Helsinki: Schildts & Söderströms.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. (2000). Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa: Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. (241-256). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. (15-54). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Kekäläinen, A. (2006). Lahjakkaat opiskelevat keskenään Venäjällä. Teoksessa: Kekäläinen, A. (toim.) Erilaiset oppijat – Yhteinen koulu. (45-45). Opetushallitus. [Viitattu: 23.03.2017]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/47369_erilaiset_oppijat.pdf
- Kuusela, J. & Hautamäki, J. (2001). Lahjakkaiden opetus. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. (320-329). Juva: Bookwell Oy.
- Laatikainen, P. (2011). Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Juva: Bookwell Oy.
- Laine, S. (2010). Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Opetushallitus.
- Laine, S. (2016). Finnish elementary school teachers' perspectives of gifted education. Helsinki: University of Helsinki. [viitattu 6.4.2017]. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/168133/Finnishe.pdf?sequence=1>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. (2010). [Viitattu: 21.2.2017]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lehtonen, H. (1994). Lahjakas oppilas koulussa. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisu nro 3. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Malin, A & Männikkö K. (1998). Pyöreän pöydän pohdintoja älykkyudesta. Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.). Älykkyys, valoa ja varjoja. (137-146). Juva: WSOY
- Mäkelä, S. (2009). Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Opetushallitus.
- OAJ, (2014). Toteutuuko kolmiportainen tuki? [viitattu 7.4.2017]. Saatavissa: http://content.oaj.fi/cs/idcplg?IdcService=GET_FILE&dDocName=oajucm2oajloca032057&RevisionSelectionMethod=LatestReleased
- Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa: Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. (35-62). Juva. Bookwell Oy.
- Opetushallitus. (2009-2011). Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehittämishanke 2009–2011. [Viitattu 5.4.2017]. Saatavissa: http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/lahjakkuutta_ja_erityisvahvuuksia_tukeva_opetus
- Opetushallitus. (2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. [Viitattu: 21.02.2017]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [Viitattu 25.4.2017]. Saatavissa: http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Peltonen, M. (2016). Huoli lahjakkaiden tukemisesta ala-koulussa ei ole aiheeton. [Viitattu: 10.4.2017]. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/huoli-lahjakkaiden-tukemisesta-alakoulussa-ei-ole-aiheeton>
- Piirto, J. (1994). Talented Children and adults. Their development and Education. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Pirilä-Tarkiainen, H. (2003). Oppimissuunnitelma - Askel opetuksen yksilöllistämiseen. Teoksessa: Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II - Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. (117-123). Juva: PS-kustannus.
- Porter, L. (1999). Gifted young children. Buckingham: Open University Press.
- Portin, P. (1998). Kuinka kauas omena putoaa - älykkyiden perinnöllisyys. Teoksessa: Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) Älykkyys. Valoa ja varjoja. (30-41). Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Renzulli, J. S. (2000). The Identification and Development of Giftedness as a Paradigm for School Reform. Journal of Science Education and Technology 9 (2), 95-100. <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1009429218821>
- Revonsuo, A. (1998). Aivot ja älykkyys. Teoksessa: Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) Älykkyys. Valoa ja varjoja. (12-29). Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. (2007). Värikkäät oppilaamme – Inklusio, tiimityö ja oppimistyö Kuopion Pirtin koulussa. Opetushallitus. [Viitattu: 5.4.2017]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/46882_varikkaat_oppilaamme.pdf
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. (2014). Tuen portailla. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008-2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Opetushallitus. [Viitattu: 20.02.2017]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/155776_Tuen_portailla.pdf
- Rinne, R. (2005). Peruskoulu, opettajat ja kamppailu älystä. Teoksessa: Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. (116-121). Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Saarikoski, S. (2016). Sopimattomat – Kun peruskoululainen osaa ihan liikaa. Ylioppilaslehti. Saatavissa: <http://ylioppilaslehti.fi/2016/03/sopimattomat-kun-peruskoululainen-osaa-ihan-liikaa/>
- Salminen, A. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto. [Viitattu 17.4.2017]. Saatavissa http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Saloniemi, K. (2011). Aktiivinen kansalaisuus ja avoimet oppimisympäristöt tulevaisuudessa. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportit ja selvitykset 3. [Viitattu 5.4.2017]. Saatavissa: http://www3.tokem.fi/kirjasto/tiedostot/Saloniemi_B_3_2011.pdf
- Seppäläinen, S. (2016). ”KYLLÄHÄN NE PÄRJÄÄ.” – Erityisopettajien näkökulmia lahjakkaiden oppilaiden tukemisesta suomalaisissa peruskouluissa. Oulun yliopisto. [viitattu 6.4.2017]. Saatavissa: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201604081421.pdf>
- Solatie, J. (2009). Luova lapsi oivaltaa oppii ja pärjää. Helsinki: Tammi Oy.
- Stenberg, R. J. (1997). A Triarchic View of giftedness: Theory and Practice. Teoksessa N. Colangelo & A. Gry (toim.) Handbook of Gifted Education. (43-53). Boston: Ally & Bacon.
- Säljö, R., & Grönholm, B. (2004). Oppimiskäytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma (2. uud. p. ed.). Helsinki: WSOY.
- The Children's Plan. Effective provision for gifted and talented children in primary education. (2008). Department for Children, Schools and Families. [Viitattu 5.4.2017]. Saatavissa: <https://giftedphoenix.files.wordpress.com/2012/11/effective-provision-in-primary-schools-dfe-may-2008.pdf>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy
- Tunnicliffe, C. (2010). Teaching able, gifted & talented children. London: SAGE Publications Ltd.
- Uusikylä, K. (1994). Lahjakkaiden kasvatusta. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. (2003). Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Juva: WS Bookwell Oy.
- Uusikylä, K. (2012). Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Viljamaa, J. (2013). Tue lapsesi lahjakkuutta. Helsinki: WSOY.
- Väljärvi, J. (1998). Lahjakkuus – koulun voimavara vai ratkaisematon ongelma. Teoksessa: Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) Älykkyys. Valoa ja varjoja. (90-105). Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.