



Turunen Jukka

Lahjakkaiden oppilaiden asema inklusiivisessa perusopetuksessa

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lahjakkaiden oppilaiden asema inklusiivisessa perusopetuksessa (Turunen Jukka)

Kandidaatintutkielma, 37 sivua, 0 liitesivua

Toukokuu 2020

---

Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastellaan lahjakkaiden oppilaiden asemaa inklusiivisessa perusopetuksessa sekä erilaisia lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen tarkoitettuja toimintamalleja inklusioperiaatteen mukaisessa toimintaympäristössä. Aiheen käsittely on rajattu suomalaisen perusopetuksen viitekehykseen, mutta lahjakkuuden ja inklusion käsitteet pohjautuvat kansainvälisiin ja yleisesti viitattuihin tutkimuksiin aiheesta.

Suomalaisessa perusopetuksessa ei ole olemassa selkeitä malleja lahjakkuuden käsitteelle tai lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiselle. Lahjakkuutta ja siihen liitettäviä ominaisuuksia on pyritty määrittelemään kasvatustieteen kentällä vuosikymmenien saatossa useilla erilaisilla teoreettisilla malleilla, joiden kautta käytännön opetusta on pyritty järjestämään siten, että se palvelisi myös lahjakkaita oppilaita. Lahjakkuuteen usein liitettäviä piirteitä peruskoulumaailmassa ovat keskiverto-oppilasta parempi taitotaso, aito kiinnostus ja keskittyminen aiheeseen sekä luovuus ja ongelmanratkaisukyky, joka mahdollistaa opitun tiedon soveltamisen.

Suomalaisessa perusopetuksessa lahjakkaiden oppilaiden opetuksen toimintamallit ilmenevät selkeimmin suuntauksessa opetuksen ja opetustavoitteiden yksilöllistämiseen ja oppiainekohtaisiin eriyttämiskeinoihin, joilla pyritään varmistamaan jokaiselle oppilaalle hänen oppimistaan tukevat ja motivoivat tehtävät. Opetuksen eriyttäminen vaatii yksittäiseltä opettajalta entistä enemmän resursseja ja aikaa, joille voi olla hankalaa löytää tilaa nykymuotoisessa perusopetuksessa, jossa ryhmäkoot ovat kasvussa ja luokassa työskentelee inklusioperiaatteen myötä entistä monimuotoisempi joukko oppilaita.

Keskustelu opetuksen eriyttämisestä keskittyy useimmiten niiden oppilaiden tukemiseen, joilla on haasteita käsiteltävän asian oppimisessa tai esimerkiksi tiedossa olevia diagnosoituja oppimisvaikeuksia. Inklusioperiaatteen mukaisesti jokaisen oppilaan tulisi saada juuri hänen yksilöllistä oppimistaan tukevaa opetusta. Tässä tutkielmassa tarkastellaan sitä, millaisessa asemassa lahjakkaat oppilaat ovat inklusiivisessa perusopetuksessa niin oppimisen eriyttämisen kuin muiden inklusioperiaatteiden mukaisten keinojen suhteen.

Avainsanat: Lahjakkuus, lahjakas oppilas, eriyttäminen, inklusio, kolmiportainen tuki

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkielman toteutus</b> .....	<b>6</b>
2.1	Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	6
2.2	Kirjallisuuskatsaus tiedonkeruumenetelmänä .....	8
<b>3</b>	<b>Lahjakkaan oppilaan huomiointi peruskoulussa</b> .....	<b>10</b>
3.1	Käsityksiä lahjakkuudesta .....	10
3.2	Lahjakkaan oppilaan tukeminen ja motivointi .....	13
3.3	Lahjakkuus suomalaisessa perusopetuksessa .....	14
<b>4</b>	<b>Perusopetuksen inklusion tarkastelua</b> .....	<b>16</b>
4.1	Mitä inklusiolla tarkoitetaan?.....	16
4.2	Kolmiportainen tuki .....	18
4.3	Eriyttäminen tukikeinona .....	20
<b>5</b>	<b>Lahjakkaat oppilaat inklusiivisessa perusopetuksessa</b> .....	<b>24</b>
5.1	Lahjakkaan oppilaan opetuksen järjestäminen .....	24
5.2	Haasteet lahjakkaan oppilaan opettamisessa .....	27
<b>6</b>	<b>Johtopäätökset</b> .....	<b>29</b>
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>31</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>34</b>

# 1 Johdanto

Työtapojen valintaa perusopetuksessa ohjaa oppilaiden riittävä eriyttäminen. Eriyttämisen perustana toimii riittävä oppilaantuntemus eli opettajan tieto omista oppilaista ja heidän taidoistaan ja eriyttämisen tulisikin toimia pedagogisena lähtökohtana kaikelle luokassa tapahtuvalle opetukselle. Eriyttämisen tulisi vaikuttaa opiskelun laajuuteen ja syvyyteen, työskentelyn rytmiin ja etenemiseen ja sen tulisi ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia. Eriyttäminen perustuu ajatukselle yksilöllisestä oppimisesta eli jokaisen oppilaan yksilöllisistä tarpeista, mahdollisuudesta suunnitella opiskeluaan itse, valita hänelle sopivia työtapoja ja edetä opinnoissaan yksilölliseen tahtiin. Yleisopetuksen työtapoja valitessa tulisi ottaa huomioon kaikkien luokassa olevien oppilaiden väliset erot yksilöllisellä ja kehityksellisellä tasolla. Oppilaiden itsetuntoa ja motivaatiota tuetaan eriyttämisen keinoilla, jotka mahdollistavat näin ollen myös työrauhan turvaamiseen. Opetuksen eriyttämisellä pyritään myös ehkäisemään tarvetta muille tukimuodoille. (Opetushallitus, 2014, 30.)

Olen huomannut lahjakkaiden oppilaiden kiinnostavan aiheena läpi opiskelujen ajan aina harjoitteluraporteista erilaisiin seminaaritöihin. Muistan jo ensimmäisen kouluharjoittelujakson yhteydessä pohtineeni asiaa harjoitteluraportin havainnointitehtävässä ja törmäsin silloin erittäin puhuttelevasti otsikoituun Elina Kosken pro graduun vuodelta 2015 ””*Yhtäläillä lahjakkaat oppilaat tarvis sitä opettajaa siinä.*” - Luokanopettajien käsityksiä lahjakkaista oppilaista ja lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta”. Lisäksi koen, että nykymuotoisessa luokahuoneympäristössä eriyttäminen on huomattavasti hankalampaa kuin omina peruskouluaikoinani, vaikka jo silloin siinä oli omat haasteensa. Luokanopettajan opintomme eivät ole myöskään tarjonneet mielestäni riittävästi valmiuksia lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen. Eriyttämiseen liittyvät haasteet yhdistettynä tämän hetkisten luokanopettajaopiskelijoiden nähtävissä olevaan huoleen inklusion vaikutuksesta työmäärän ja eri vastualueiden kasvuun ovat johtaneet tämän tutkielma-aiheen pariin.

Tutustuessani aiheeseen huomasin, että opinnäytetöiden määrä lahjakkaista oppilaista tuntuu yleistyneen viime vuosina, joten aihe tuntuu selkeästi olevan ajankohtainen ainakin opiskelijoiden keskuudessa. Elina Kosken pro gradun lisäksi eräs opintojeni aikana mieleen jäänyt haastattelututkimus lahjakkaista oppilaista kulki myöskin mieleen jäävällä otsikolla, joka tuntuu tiivistävän yleisen ajatusmaailman, joka lahjakkaisiin oppilaisiin liitetään. Saara

Seppäläisen pro gradu ””*Kyllähän ne pärjää.*” – Erityisopettajien näkökulmia lahjakkaiden oppilaiden tukemisesta suomalaisissa peruskouluissa”.

Kiinnostus lahjakkaiden oppilaiden opettamisen tutkimukseen sekä kiinnostus kenties jo opettajankoulutuksessa polttavimpana koulutusalaan ilmiönä liittyvänä pidettyyn inklusioon johdattivat aiheen pariin, jossa pyrin tarkastelemaan lahjakkaiden oppilaiden asemaa inklusiivisessa perusopetuksessa. Inklusioperiaatteen vahvistuminen on vaikuttanut monilta osin opettajan työkuvaan, joten onkin mielenkiintoista pyrkiä tarkastelemaan sitä, millaisia muutoksia inklusiivisen opetuksen toimintamallit ovat mahdollisesti tuoneet lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen.

## **2 Tutkielman toteutus**

Tutkielma on toteutettu kirjallisuuskatsauksen menetelmin, jolloin tarkoituksena on tutustua aiheesta olemassa olevaan kansainväliseen ja kotimaiseen tutkimustietoon ja tarkastella näitä tietoja valitussa suomalaisen perusopetuksen kontekstissa. Lahjakkuuden ja inklusion käsitteet on jäljitetty tutkielmassa kattaviin kansainvälisiin tutkimuksiin aiheista, mutta tavoitteena on tarkastella näiden määritelmien muotoa ja ilmenemistä suomalaisessa perusopetuksessa. Kansainvälisissäkin vertailututkimuksissa on todettu, että suomalaisen perusopetuksen piirissä ei ole ollut olemassa tarkkoja määritelmiä tai tunnistamistapoja lahjakkuudelle, joita opettajat voisivat hyödyntää (Mönks & Pflüger, 2005, 57). Myöskään tämän hetkessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, lahjakkuutta yleisenä terminä käsitellään vain sen kappaleessa 5.4, jossa käsitellään erilaisia opetuksen järjestämistapoja eriyttämisen suhteen. Lahjakkuutta tukevinä menetelminä kappaleessa mainitaan suoraan ainoastaan etäyhteyksiä hyödyntävä opetus sekä vuosiluokkiin sitomaton opiskelu. (Opetushallitus, 2014, 38.)

### **2.1 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset**

Tutkielman tarkoituksena on tarkastella lahjakkuuden ja inklusion käsitteitä suomalaisen perusopetuksen kontekstissa ja pyrkiä tarkastelemaan, millainen asema lahjakkailla oppilailla on suomalaisen perusopetuksen inklusioperiaatteen mukaisessa kehityksessä. Kuten johdannossa kävi ilmi, aihe on ollut itselleni mielenkiinnon kohteena jo koko opintojeni ajan. Kiinnostus aiheeseen kumpuaa todennäköisesti jo omilta peruskouluajoiltani, jolloin osoitin opettajieni mukaan esimerkiksi matematiikassa selkeitä lahjakkuuden merkkejä, jonka myötä opettajat pyrkivät parhaimpansa mukaan miettimään kohdalleni keinoja lahjakkuuteeni tukemiseen etenkin matematiikan tunneilla.

Inklusio puolestaan on aihe, johon omakohtaisesta kokemuksestani jo jokaisella kasvatusalan opiskelijalla ja jopa alalle hakeutuvilla nuorilla on jokin mielipide. Lähtötasolla inklusioperiaate nähdään kokemusteni mukaan opiskelijoiden parissa yleisesti ottaen arvokkaana ja erittäin tärkeänä asiana, mutta inklusioperiaatteen käytännöntoteutus ja siihen vaadittavien resurssien määrä huolestuttavat. Näin ollen halusinkin tässä tutkielmassani tarkastella niitä vaikutuksia, joita perusopetuksen inklusiivisuudella on lahjakkaiden oppilaiden asemalle.

Tutkielman tutkimuskysymyksiksi valikoituvatkin käsitteitä tutkiessa ja tutkimustietoa tarkastellessa seuraavat kysymykset:

*1. Millainen oppilas on lahjakas suomalaisessa perusopetuksessa?*

*2. Millä tavoin lahjakkaiden oppilaiden opetusta voidaan eriyttää inklusiivisessa perusopetuksessa?*

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on siis selvittää, miten lahjakkuus ymmärretään suomalaisessa perusopetuksessa ja millaisia ominaisuuksia ja piirteitä liitetään sellaiseen oppilaaseen, josta puhutaan lahjakkaana oppilaana. Ensimmäinen tutkimuskysymys toimii luonnollisena pohjana toiselle tutkimuskysymykselle, jonka tarkoituksena on selvittää, millaisia mahdollisuuksia inklusiivinen perusopetus tarjoaa näiden lahjakkaiden oppilaiden opetuksen järjestämiselle ja heidän lahjakkuutensa tukemiselle.

Seuraavissa pääluvuissa tarkastelenkin lahjakkuuden ja inklusion käsitteitä aluksi juurikin kansainvälisten ja yleisesti viitattujen teorioiden näkökulmasta, joiden kautta voidaan siirtyä tarkastelemaan näiden käsitteiden muotoa ja ilmenemistä suomalaisessa perusopetuksessa. Kuten aiemmin tutkimuksen toteutusta käsiteltäessä kävi ilmi, etenkin lahjakkuuteen ja lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen ja ohjaamiseen tarkoitetut mallit eroavat perusopetuksen piirissä Suomessa monista kansainvälisistä malleista ja toteutuksista, jolloin on tärkeää huomioida myös laajempi kansainvälinen näkökulma aiheeseen.

Käsitteiden tarkastelun jälkeen tarkastelen näiden käsitteiden toteutumista suomalaisen perusopetuksen kontekstissa. Lahjakkuutta tarkasteltaessa pyrin tutkimaan teoriataustaan pohjaten niitä keinoja, joita lahjakkaiden oppilaiden tukemisessa ja motivoinnissa tulisi käyttää. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan suomalaisessa perusopetuksessa tarjolla olevia toimia lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisella ja opetuksen järjestämiselle ja sitä, täyttävätkö nämä toimet niitä tarpeita, joita lahjakkaiden oppilaiden tukeminen ja motivointi tarvitsevat.

Inklusiota käsitellessä pyrin samalla tavalla luomaan termille kansainvälisiin säädöksiin perustuvan pohjan, jonka kautta tarkastelen inklusiota suomalaisessa perusopetuksessa sekä sen perimmäisiä tavoitteita. Lisäksi kuten lahjakkaiden oppilaiden opetuksen järjestämistä tarkasteltaessa, käyn läpi erilaisia suomalaisen perusopetuksen inklusioperiaatteen mukaisia opetuksen tukimuotoja. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan lahjakkaiden oppilaiden asemaa tämän kaltaisessa inklusioperiaatteen mukaisesti järjestetyssä perusopetuksessa ja pohdin heidän opettamiseensa mahdollisesti liittyviä haasteita.

## 2.2 Kirjallisuuskatsaus tiedonkeruumenetelmänä

Tämä tutkielma on toteutettu kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmin kirjallisuuskatsauksena, jolle on asetettu teoreettinen viitekehys, lahjakkuuden ja inklusion tarkastelu nimenomaan suomalaisen perusopetuksen näkökulmasta. Teoreettinen viitekehys on toiminut rajauksena aineistoa valitessa, jotta tutkielman fokus säilyisi selkeänä ja sopusointu aineiston ja tutkielman tarkoituksen välillä säilyisi (Alasuutari, 2011, 63). Kirjallisuuskatsauksen tiedonkeruumenetelmän tarkoituksena on siis tutustua aiheesta olemassa olevaan kirjallisuuteen ja tutkimustietoon sekä tarkastella näitä tutkielmaan valitun teoreettisen viitekehysten mukaisesti.

Kirjallisuuskatsauksen kaltaisen teoriakatsauksen ongelmiksi voivatkin muodostua lähteiden keskinäisen yhteyden puuttuminen tai sen löyhyys, tiedon valikoituvuus oman mielipiteen tai kiinnostuksen kohteiden mukaisesti tai lähteiden kirjavuus, jolloin kirjallisuuskatsauksen menetelmästä johtuen ei käy ilmi, millä metodeilla tarkastellut tutkimustulokset on saavutettu. (Metsämuuronen, 2011, 33.) Tähän tutkielmaan valitsin kirjallisuuskatsauksen tyypiksi kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, jolloin käytettävälle aineistolle ei ole asetettu tiukkoja rajoja tai tarkkoja sääntöjä. Menetelmä sopii tähän yleiskatsauksena toteutettavaan kandidaatin tutkielmaan, jossa käytettävä aineisto voi olla hyvinkin laaja ja tutkimuskysymykset eivät ole yhtä tarkkaan asetettuja kuin esimerkiksi työssä, jossa aineisto kerätään itse. (Salminen, 2011, 6.)

Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen menetelmä voidaan jakaa kahteen eri toteutustapaan, narratiiviseen ja integroivaan katsaukseen, joilla on toisistaan eroavat päämäärät. Käytän tässä tutkielmassa narratiivista kirjallisuuskatsausta, sillä tarkoitukseni on saada aikaan laaja ja myös historiallista kehitystä hahmottava kuva käsiteltävästä aiheesta, joka voidaan silti saada rajattuun ja helppolukuiseen muotoon. (Salminen, 2011, 7.)

Lahjakkuuden ja inklusion kansainvälistä ja yleisesti hyväksyttyä teoriataustaa lukuun ottamatta pyrin pitämään lähteet sellaisina, jotka toimivat saumattomassa yhteistyössä tutkielman teoreettisen viitekehysten kanssa, keskittyen suomalaisen perusopetuksen kenttään. Lisäksi pyrin saamaan aikaan riittävän kattavan ja monipuolisen aineiston niin tutkimusten, kirjallisuuden kuin tieteellisten artikkeleiden avulla, jotta tutkielman pohjana käytetty tieto ei olisi liian valikoitunutta erilaisten näkemyserojen vuoksi, kuten se, onko inklusio oikea tie suomalaiselle perusopetukselle, jolle on olemassa riski aiheen herkkyyden ja ajankohtaisuuden vuoksi. Tämän vuoksi pyrin hyödyntämään työssä



lahjakuustutkimuksen lisäksi kattavasti myös erityispedagogiikan kirjallisuutta ja tutkimuksia.

### **3 Lahjakkaan oppilaan huomiointi peruskoulussa**

Hyvin usein puhekielessä lahjakkuuden käsite kulkee käsi kädessä älykkyyden kanssa. Älykkyyden ja sitä kautta lahjakkuuden mittaamiselle on pyritty historian saatossa kehittämään erilaisia malleja, joista tunnetuin lienee älykkyysosamäärätesti eli ÄO-testi. Varsinaisen lahjakkuuden mittaaminen ei kuitenkaan ole niin yksiselitteistä kuin pelkän älykkyysosamäärän mittaaminen, vaan lahjakkuuden mittaamiselle on kehitetty useita erilaisia teorioita ja malleja, joiden avulla lahjakkuudelle on määritelty erilaisia ulottuvuuksia ja lahjakkaille ihmisille on määritelty sekä erilaisia ominaisuuksia ja erityispiirteitä (Uusikylä, 2005, 36). Lahjakkuuden käsitteeseen ja selittämiseen liitetään myös ajanjaksosta ja kulttuurista riippuvaisia erilaisia ominaisuuksia ja piirteitä (Uusikylä, 2005, 36).

Lahjakkuuden on jo vuosikymmenten ajan nähty olevan sekä perittyä, että itse hankittua ympäristön suotuisalla avulla, niin kansainvälisen kuin suomalaisenkin lahjakkuustutkimuksen piirissä (Freeman, 1983, 25–26 & 68–70; Uusikylä, 2020, 124). Lahjakkaat oppilaat ovat kuitenkin myös hyvin heterogeeninen joukko, siinä missä muutkin oppilaat (Eyre, 2001, 1). Tämän työn inklusionäkökulma huomioiden on hyvä huomata, että myös esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla, kuten ADHD-oireisella oppilaalla, voi yhtä lailla olla lahjakkuusalueita, joita tulisi huomioida opetuksessa (Sandberg, 2018, 13, 80 & 84). Seuraavaksi tarkastelen kahta yleisesti käytössä olevaa lahjakkuuden ja älykkyyden teoreettista mallia, jotka voidaan yhdistää lähes saumattomasti peruskoulun kontekstiin.

#### **3.1 Käsitteitä lahjakkuudesta**

Peruskoulussa opetus koostuu useista eri tyyillisistä aineista, joissa tarvitaan erilaisia taitoja. Tarvittavat taidot vaihtelevat kuperkeikan tekemisestä kertotauluihin, jonka myötä lahjakkuus ja lahjakkaan oppilaan käsite voivat vaihdella hyvinkin oppiainekohtaisesti. Howard Gardner vuonna 1983 moniälykkyysteoriaa hyödynnetäänkin usein koulumaailman kontekstissa lahjakkuuden määrittelyssä, johtuen juurikin sen monipuolisista ja laajoista lahjakkuuden ulottuvuuksista. Gardnerin mukaan älykkyys voidaan jakaa seitsemään eri älykkyyden lajiin, jotka ovat seuraavat: kielellinen, musiikillinen, loogis-matemaattinen, visuaalinen ja avaruudellinen, kinesteettinen, intrapersonaalinen sekä interpersoonallinen (Gardner, 1993, 8–9).

Erilaisten oppiaineiden vaatimat taidot kuvastavatkin hyvin näitä Gardnerin määrittelemiä eri älykkyyden ulottuvuuksia, sillä nimiensä mukaisesti esimerkiksi musiikillinen älykkyys ilmentää musiikillisia taitoja, kun taas kinesteettisiä taitoja tarvitaan niin liikunnan, kuvataiteen kuin käsitöidenkin parissa. Gardner ei kuitenkaan pidä määrittelemiään älykkyyden eri ulottuvuuksiaan tai määritelmäänsä lahjakkuudelle täysin ehdottomana ja muuttumattomana. Hän pitää sitä pikemminkin tärkeänä havainnollistavana keinona sille, että ihmisen älykkyyttä ja lahjakkuutta pyrittäisiin tarkastelemaan riittävän moniulotteisesti, korostamatta tiettyjä selkeämmin tunnistettavissa olevia lahjakkuuden osa-alueita kuten kielellistä lahjakkuutta. (Gardner, 1993, 9, 59.)

Gardnerin moniälykkyysteoria auttaa hahmottamaan lahjakkuutta perusopetuksessa monipuolisena ja oppiainekohtaisena asian. Renzullin (1986) ympyrämalli lahjakkuuden eri osa-alueista taas on toiminut länsimaissa pohjana sille, kuinka lahjakkaita oppilaita tulisi opettaa käytännön tasolla (Uusikylä, 2005, 45). Renzullin malli koostuu kolmesta eri ympyrästä, jotka ovat luovuus, keskitason ylittävä kyvykkyys ja motivaatio. Näiden kolmen ympyrän keskelle muodostuneesta yhteisestä pinta-alasta löytyy lahjakkuus, johon siis tarvitaan näitä kolmea pääelementtiä. (Renzulli, 2005, 257.)

Malli onkin helposti ymmärrettävissä peruskoulun kontekstissa ja lahjakkuuden ominaisuudet ovat sellaisia, joita lahjakkaaseen oppilaaseen liitetään usein puhekielessäkin. Renzullin ympyrämallia on laajan hyödyntämisen lisäksi kuitenkin myös kritisoitu osin juuri näistä edellä mainituista syistä, sillä sitä pidetään liian epäteoreettisena ja yksiselitteisenä. Tämän johdosta Renzulli itse onkin joutunut korostamaan, että jokaisen kolmen pääelementin ei tarvitse olla läsnä jokaisessa lahjakkuutta vaativassa tilanteessa, jolloin lahjakkuuden ulkopuolelle ei rajata esimerkiksi huonosti motivoituneita alisuoriutujia, joiden kyvyt ja luovuus kuitenkin täyttäisivät lahjakkuuden piirteet (Uusikylä, 2005, 47).

Useiden erilaisten yleisesti hyödynnettyjen älykkyyttä ja lahjakkuutta mittaavien teorioiden ja mallien synty ajoittuu 1980-luvulle. Joan Freemanin (1983) määrittelemät lahjakkaan lapsen ominaisuudet ovat tunnistettavissa laajalti myös nykypäivän kasvatustieteellisen keskustelun pohjana, kun käsitellään lahjakkuutta ja lahjakkaiden lasten tunnistettavia ominaisuuksia. Myös Freemanin mielestä lahjakkuuden määrittely riippuu jossain määrin sen hetkisestä ajanjaksosta ja ihmisten subjektiivisista näkökulmista, jolloin kivikauden aikaan lahjakas lapsi on osoittanut kykyjään metsästyksen parissa ja Antiikin Kreikassa loogisella ajattelullaan (Freeman, 1983, 12).

Kuten Renzulli ja Gardner, myös Freeman muistuttaa, että lahjakkaat lapset ja heidän lahjakkuuden piirteensä ovat hyvin moninaisia ja voivat erota yksilö- ja tilannekohtaisesti hyvinkin paljon, jolloin hänen listaamat ominaisuudet lahjakkaalle lapselle eivät myöskään ole täysin ehdottomia (Freeman, 1983, 16). Lahjakkaiden lasten välillä on samanlaisia eroja käyttäytymisessä kuin keiden tahansa lasten, toiset voivat olla esimerkiksi huomattavasti ujompia kuin toiset. Tämän johdosta Freemanin määrittelemiä ominaisuuksia voikin käyttää vain eräänlaisena ohjenuorana lahjakkaiden lasten tunnistamiselle. Nämä ominaisuudet ovat vireä mieli, valppaus, oppimiskyky ja itsenäisyys. Lahjakas lapsi on siis eloisa ja virkeä, hän muistaa asioita tarkasti ja pystyy keskittymään kiinnostavaan asiaan tuntikausiksi jo hyvin pienenä. Valppaus ilmenee tarkkaavaisuutena ja kykynä yhdistellä kuulemiaan tietoja eri asiansyhteyksiin, eräänlaisena herkkyytenä arvostelulle, kuin myös kyvyllä mallintaa toisten ihmisten käyttäytymistä oppimistarkoitukseen. Lahjakkaiden lasten oppimiskyky on korkea ja he janoavat uutta tietoa ja pystyvät ammentamaan sitä useista eri lähteistä, kuten mediasta tai vanhempiensa keskusteluista. He ovat myös hyvin itsenäisiä sekä varmoja itsestään ja useimmiten jopa ylpeilevät erilaisilla saavutuksillaan. Peruskouluun tullessa tämä itsenäisyys onkin saattanut johtaa jo heitä kiinnostavan aihepiiriin perusteelliseen oppimiseen. (Freeman, 1983, 16–19.)

Freemanin näkemyksistä (1983) johdettavissa olevia lahjakkaan oppilaan piirteitä on myös havaittu suomalaisessa tutkimuksessa lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista. Kari Uusikylän tutkimusten ja näkemysten lisäksi 1990-luvulla lahjakkuutta ja lahjakkaiden oppilaiden oppimista tutkineen Heleena Lehtosen (1994) havainnot lahjakkaiden oppilaiden piirteistä ovat sellaisia, joihin suomalaisessa tutkimuksessa lahjakkuuden piirteistä viitataan edelleen usein. Lehtonen keräsi aineistoa lahjakkaista oppilaista haastatteleamalla näiden oppilaiden vanhempia ja opettajia ja tulokset olivat samankaltaisia Freemanin (1983) tekemien havaintojen kanssa. Opettajat ja vanhemmat listasivat seuraavia ominaisuuksia ja piirteitä lahjakkaissa oppilaissa: itsenäisyys opiskelussa, halukkuus työrauhaan, innokkuus uusien asioiden oppimiselle sekä haastavista tehtävistä nauttiminen (Lehtonen, 1994, 84–88).

Vastaavia lahjakkaiden oppilaiden piirteitä on havaittu myös tuoreemmissa suomalaisissa pienimuotoisemmissa haastattelututkimuksissa, kuten johdantokappaleessa mainitsemissani Kosken (2016) ja Seppäläisen (2016) pro gradu - töissä. Esimerkiksi mainituista Kosken (2016) ja Seppäläisen (2016) tutkimuksista ja monista muista viime vuosina lahjakkuuteen keskittyvistä haastattelumuotoisista opinnäytetöistä ei kuitenkaan itsessään voida käytössä

olleiden vähäisten otantojen vuoksi vetää varsinaisia johtopäätöksiä, mutta tulokset ovat silti samassa linjassa aikaisemmin havaittujen lahjakkaiden oppilaiden piirteiden kanssa.

### **3.2 Lahjakkaan oppilaan tukeminen ja motivointi**

Lahjakkaan oppilaan tukeminen ja motivointi vaatii kasvattajalta paljon taitoa ja aikaa ja onkin väitetty, että ilman taitavaa opastusta ja kasvatusta sekä henkistä tukea yksikään lahjakas ei jaksaa harjoitella siten, että hänen lahjakkuutensa pääsisi kukoistamaan potentiaalinen edellyttämällä tavalla. (Hellström, 2008, 170.) Lahjakkaan oppilaan sisäinen motivaatio, eli yksi lahjakkuuden määrittävistä ominaisuuksista, onkin yksi tärkeimmistä sisäisistä tekijöistä kehityksen mahdollistamiselle (Hellström, 2008, 169) jolloin oppilaan motivaation tukemisen eteen tulisikin tehdä riittävästi töitä. Oppilaan sisäinen motivaatio perustuu siihen, että itse toiminta, eli tässä tapauksessa oppiminen, on lähtökohtaisesti palkitsevaa jo itsessään. Tämän myötä tulisikin varmistaa, että lahjakkaalle oppilaalle tarjotut tehtävät olisivat hänelle riittävän mielekkäitä ja haastavia, jotta itse oppiminen olisi mielekästä (Kuusela & Hautamäki, 2002, 326). Tämä tarkoittaa siis sitä, että tavallisia opintosisältöjä tai työtapoja tulisi muuttaa siten, että ne vastaisivat myös lahjakkaiden oppilaiden tarpeita.

Lähtökohtana lahjakkaiden oppilaiden tukemiselle tulisi olla sellainen koululaitos, jossa jokaisen oppilaan yksilöllinen oppiminen huomioidaan riittävällä tavalla (Eyre, 2001, 2), kuten Opetushallitus (2014) onkin linjannut. Tämän kaltainen koululaitos ei tue ainoastaan lahjakkaita oppilaita vaan kaiken tasoisia oppilaita (Eyre, 2001, 2). Koulussa oppilaiden lahjakkuuden osa-alueita ja heidän innokkuuttaan oppimista kohtaan voidaan tukea tarjoamalla heille mahdollisuuksia tuoda esiin heidän eri kykyjään vaihtelevin tavoin. Näiden tilanteiden tulee olla lahjakkaalle oppilaalle riittävän haasteellisia. Tehtävien ollessa liian helppoja myös odotukset lahjakasta oppilasta kohtaan saattavat olla matalammalla, jolloin oppilas saattaa taantua oppimisessaan olemassa olevalle tasolle. (Eyre, 2001, 2–8.)

Lahjakkaiden oppilaiden tukemisessa on hyvä muistaa, että vaikka he vaikuttaisivatkin hallitsevan opetettavan sisällön, myös he tarvitsevat opettajan tukea, kuten kaikki muutkin oppilaat. Tuen tarve vaan voi olla hyvinkin erilainen kuin muilla oppijoilla, jolloin opettajan tulisi kyetä ymmärtämään kyseistä tuen tarvetta ja pyrkiä vastaamaan siihen parhaimpansa mukaan. (Tomlinson, 2001, 15.)

### 3.3 Lahjakuus suomalaisessa perusopetuksessa

Mönks ja Pflüger (2005) vertailivat tutkimuksessaan 21 Euroopan maan koulujärjestelmän tapoja lahjakkaiden opettamiselle ja tunnistamiselle. Vaikka suomalaisessa opetusjärjestelmässä painotettiin jo tuolloin yksilöllistä oppimista ja oppisisältöjen mukauttamista oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin, ei Suomen peruskoulujärjestelmässä katsottu olevan selkeitä toimintamalleja lahjakkaiden oppilaiden opetukselle. Suomessa ei voinut erikoistua opettajankoulutuksessa lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen, tarjolla ei ollut olemassa selkeitä kriteerejä tai keinoja lahjakkuuden ja lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiselle eikä Suomessa ollut selkeää lainsäädäntöä tai linjausta lahjakkaiden opettamisen suhteen. (Mönks & Pflüger, 2005, 55–58.) Tämän tutkimuksen jälkeisenä aikana Suomessa pyrittiin luomaan kulttuuria, jossa lahjakkuudesta ja lahjakkaita oppilaista keskusteltaisiin enemmän ja heidän opetuksensa järjestämiselle pyrittäisiin luomaan toimivia käytäntöjä ja ohjeistuksia. (Tirri & Nokelainen, 2006, 55–59; Tirri & Kuusisto, 2013, 8–9.)

Suomalainen peruskoulujärjestelmä perustuu ajatukselle koulutuksellisesta tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta (Opetushallitus, 2014, 19). Kuten aiemmin tässä tutkielmassa on käynyt ilmi, jokaisella oppilaalla katsotaan olevaan saman arvoinen oikeus yksilölliseen oppimiseen, juuri häntä tukevilla menetelmillä. Mönksin ja Pflügerin (2005) tekemän tutkimuksen havainnot suomalaisen peruskoulujärjestelmän puutteista lahjakkuuden ja lahjakkaiden oppilaiden käsittelyn suhteen voidaan havaita myös nykyisessä opetussuunnitelmassa.

Lahjakkuudesta tai lahjakkaita oppilaista puhutaan opetussuunnitelman perusteissa neljässä asianyhteydessä, joista kaksi liittyy kielelliseen lahjakkuuteen yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa sekä ruotsin A-oppimääräisessä opetuksessa. Kaksi näistä selkeämmin tässä tutkielmassa käsiteltävään lahjakkuuteen ja lahjakkaisiin oppilaisiin viittaavaa kohtaa löytyvät erilaisia opetuksen järjestämistapoja koskevasta kappaleesta. Vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua kuvataan lahjakkuutta tukevana tai opintojen keskeyttämistä ehkäisevänä toimintatapana, joka siis tarkoittaa käytännössä sitä, että oppilas voi opiskella oppiainekohtaisesti eri vuosiluokkien materiaaleja, kuin millä hän itse tällä hetkellä opiskelee. Etäyhteyksiä hyödyntävää opetusta puolestaan kuvaillaan opetuksen järjestämisen menetelmänä, jolla voidaan vastata erilaisten oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, esimerkiksi erityislahjakkaan oppilaan kehityksen tukemiseen. Käytännössä tämä tarkoittaa siis esimerkiksi erilaisten digitaalisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä. (Opetushallitus, 2014, 38–39, 288 & 341.)

Vuonna 2007 Suomen hallitusohjelmaan kirjattiin tärkeänä osa-alueena koulutukseen liittyvät tavoitteet. Suomen ja suomalaisten menestymisen edellytyksille maailmalla nähdään luovuus, osaaminen sekä korkea sivistystaso, jonka vuoksi koululaitoksen tulisi vahvistaa jokaisen mahdollisuutta oppimiseen. (Valtioneuvosto, 2007, 3.)

Opetushallitus järjestikin vuosina 2009-2011 näihin hallitusohjelmaan kirjoitettujen tavoitteiden perustuen hankkeen, jossa pyrittiin herättelemään keskustelua lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista, esimerkiksi tarjoamalla opettajille täydennyskoulutuksen kautta materiaaleja, seminaareja sekä tilaisuuksia jakaa tietoa ja erilaisia toimintamalleja lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta. (Mäkelä, 2009, 1.) Osana hanketta Opetushallitus julkaisuihin sisältyi esimerkiksi juuri Mäkelän (2009) opas lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistamiselle, jossa lahjakkuuden määrittelyn pohjana hyödynnettiin juuri Gardnerin (1983) mallia lahjakkuuden erilaisille piirteille. (Mäkelä, 2009, 4.) Tämän kaltaiset hankkeet ja keskustelut lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista vaikuttavat kuitenkin vähentyneen 2010-luvun edetessä.

## 4 Perusopetuksen inklusion tarkastelua

Perusopetukselle asetetun yhteiskunnallisen tehtävän näkökulmasta tarkasteltuna perusopetuksen tehtävänä on edistää tasa-arvoa ja vähentää sekä eriarvoistumista, että syrjäytymistä jo lapsuudesta asti. On myös jokaisen oppilaan oikeus saada hyvää opetusta. (Opetushallitus, 2014, 15.) Tämä ei kuitenkaan ole aina toteutunut Suomenkaan koulutusjärjestelmässä. Vielä 1900-luvulla erityisoppilaiden on jopa ajateltu häiritsevien muiden oppilaiden oppimista (Vehmas, 2005, 63). Kansainvälisellä tasolla tärkeä käänne erityislasten asemassa tapahtui Unescon toimesta vuonna 1994 säädetyn Salamancan julistuksen myötä, jossa päätavoitteena oli erityisoppilaiden saattaminen osaksi tavallisia koululuokkia. Salamancan julistuksessa (1994, 8) inklusiivinen koulu on paikka, jossa kaikki lapset opiskelevat yhteisessä yleisopetuksen luokassa. Julistuksen taustalla olivat muuttuneet käsitykset niin jokaisen lapsen ihmisarvosta kuin siitä, keitä kaikkia tulisi opettaa.

### 4.1 Mitä inklusiolla tarkoitetaan?

1960-luvulla syntyi perusta normalisaatioperiaatteelle, kun kritiikki kehitysvammaisille suunniteltuja laitospohjaisia kouluja kohtaan alkoi lisääntyä. Normalisaatioperiaate vastusti kehitysvammaisten opettamista erityiskouluissa ja näin ollen toimi perustana ensin oppilaiden integraatiolle osaksi normaalikouluja sekä myöhemmin myös Salamancan julistuksessa käsitellylle inklusiolle. Integraation ja erityisesti inklusion käsitteetkin perustuvat ideologioina siihen, että kaikki ihmiset ovat keskenään tasa-arvoisia ja vertaisia. (Vehmas, 2005, 106–108.) Inklusio on kuitenkin integraatiota syvempää toimintaa, siinä missä integraatio voidaan nähdä toimintana, joka jo lähtökohtaisesti rajaa osan ihmisistä erilaisiksi ja ulkopuolisiksi. Integraatiossa onkin kyse enemmän joidenkin ulkopuolelta tulevien ottamisella mukaan toimintaan integraation kautta, kun taas inklusiossa kyse on jo aloitustilanteesta siitä, että kaikki ovat luonnollisesti mukana saman asian parissa alusta asti, eikä ulkopuolisuuden tai sisäpiirin käsitteitä liitetä osaksi inklusiota. (Moberg & Savolainen, 2015, 73; Huttunen & Ikonen, 1999, 64.)

Koululaitos nähdään yhtenä keskeisimmistä yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja kuuluvuuden luomisen osatekijöistä, jonka myötä on ensiarvoisen tärkeää, että näitä



ideologioita mallinnetaan jo varhaiskasvatuksesta ja perusopetuksesta lähtien, jotta jo lapset saavat positiivisia kokemuksia inklusiivisesta elämästä. Perimmäisenä tarkoituksena inklusiolle peruskoulumaailmassa onkin sen toimiminen vammaisten ihmisten tasa-arvoista yhteiskunnallista asemaa edistävänä toimenä jo lapsesta asti. (Vehmas, 2005, 106–108.)

Inklusio tulisikin nähdä tavoiteltavana pyrkimyksenä kaikille sopivan koulun kehittämiseksi, opetuksen tarjoamisena kaikille, periaatteellisena lähtökohdana inklusiiviselle yhteiskunnalle perusopetuksen kautta, mallina luoda erilaisille vähemmistöille ja erityistä tukea tarvitseville kuuluvuuden tunnetta sekä välttää kenenkään jättämistä ulkopuolelle rangaistusmuotona koulutuksen piirissä. (Ainscow, Booth, Dyson, Farrell, Frankham, Gallannaugh, Howes, Smith, 2006, 15.)

Käytännön tasolla inklusiiossa ei ole kyse ainoastaan siitä, että kaikki oppilaat käyvät samaa koulua erillisten erityiskoulujen sijaan, vaan että kaikki oppilaat voivat opiskella yleisopetuksen piirissä samassa luokkahuoneessa. Toiminnan luokkahuoneessa tulee ottaa tällöin huomioon jokaisen lapsen erilaisuus. (Saloviita, 2012, 5–6.) Inklusio on tällä hetkellä erittäin vahvasti pinnalla oleva ilmiö perusopetuksen piirissä niin työelämässä kuin luokanopettajakoulutuksessa ja aihe herättää vahvojakin näkemyksiä sekä puolesta, että vastaan. Suurimmaksi haasteeksi inklusiivisen opetuksen toteutumiselle nähdäänkin yleisesti se, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisen jokaisen oppilaan oikeus hyvään opetukseen ei toteudu niin koulun kuin yksittäisen opettajan resurssien puutteen vuoksi. Onkin esitetty näkemyksiä siitä, että täysin toimivan inklusiivisen koulun toiminta vaatisi sen, että käytössä olisi enemmän resursseja mihin peruskouluissa on yleensä totuttu (Lakkala, 2008, 220).

Kun aikaisemmin omissa luokissaan olleet erityisopetuksen piirissä olleet oppilaat siirretään yleisopetukseen ja samaan luokkaan muiden oppilaiden kanssa, myös heitä opettaneet erityisopettajat siirtyvät yleisopetuksen luokkiin työskentelemään moniammatillisessa yhteistyössä luokanopettajan kanssa, jotta tukea tarvitsevat oppilaat saavat varmasti jatkossakin erityispedagogiikan ammattilaisen tukea. Inklusio johtaakin siihen, että luokassa toimii entistä useammin samanaikaisesti useampi kasvatusalan ammattilainen, lähtökohtaisesti sekä luokanopettaja että erityisopettaja. (Takala, 2010, 17.)

Tällä hetkellä inklusio onkin perusopetuksen tavoitteellinen päämäärä ja sitä pyritään mahdollisuuksien mukaan lisäämään (Opetushallitus, 2014, 18; Takala, 2010, 20). Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 18) velvoittaa kouluja kehittämään opetustaan vastaamaan inklusioperiaatteen suuntausta, jolloin opetuksen saavutettavuus ja esteettömyys tulee varmistaa kaikissa tilanteissa. Oppilaan etu on ensisijaisena lähtökohtana opetusjärjestelyjen suunnittelulle, koulun tai opettajan edun sijaan, jotta yksilön tarvitseva tuki oppimiselle voitaisiin taata. (Takala, 2010, 17, 20.)

Inklusiota ja ymmärrystä inklusiosta on pyritty lisäämään Suomessa asteittain vuosien saatossa. Tärkeimpiä käännekohtia kohti inklusioperiaatetta oli vuonna 2010 säädetty laki perusopetuslain muuttamisesta, joka tuli voimaan vuoden 2011 alusta. Perusopetuslakia muutettiin siten, että inklusioperiaatteen mahdollistamista varten säädettiin toimintamalli kolmiportaisen tuen käyttöönottamisesta yleisopetuksessa (Perusopetuslaki, 642/2010). Muutoksen keskeisenä tavoitteena oli vahvistaa jokaisen oppilaan oikeutta riittävän varhain alkavalle tuelle oppimisen ja koulunkäynnin suhteen ja nimenomaan siten, että tukea annettaisiin yhteisessä yleisopetuksen luokassa joustavasti. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 9–10.)

## **4.2 Kolmiportainen tuki**

Suomalaisen perusopetuksen inklusioperiaatteen mukaisesti jokaiselle oppilaalle tarjotaan juuri hänen tarvitsemaansa tukea oppimiselle. Inklusion myötä ennen pelkkänä erityisopetuksena tunnettu tukimuoto on jaettu kolmeen eri asteisen tuen portaaseen, joita ovat yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki. (Opetushallitus, 2014, 62–66.) Kolmiportaisen tuen tarkoituksena on taata se, että kaikki oppilaat voisivat opiskella yhdessä samoissa luokkaryhmissä erilaisia joustavia keinoja hyödyntämällä. (Oja, 2012, 46.)

Yleisen tuen piirissä ovat lähtökohtaisesti kaikki oppilaat ja tällä tuen portaalla oleva oppilas voi saada esimerkiksi tukiovetusta, opetuksen eriyttämistä, osa-aikaista erityisopetusta tai apua avustajalta. Yleinen tuki on tuen portaista ensimmäinen, jolloin sen piiriin kuuluvat ensimmäiset keinot vastata oppilasryhmän tai yksittäisen oppilaan tuen tarpeeseen. Tukimuotoja voidaan antaa yleisen tuen tasolla välittömästi tarpeen ilmetessä, ilman erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä tuen tarpeen määrittämisestä. (Opetushallitus, 2014, 62–63.)

Tehostettuun tukeen kuuluvat samat tuen muodot kuin yleisessä tuessa, mutta tuki on säännöllisempää ja suunnitelmallisempaa, johon kuuluu myös erikseen oppilaalle tehtävä oppimissuunnitelma. Suunnitelmallisuus näkyy myös tiivistyneessä yhteistyössä itse oppilaan sekä hänen huoltajiensa välillä, kun tuen muotojen suhteen pyritään löytämään ratkaisuja. Oppilaalle, jolla on tarvetta säännölliselle tuelle tai usealle eri tukimuodolle samanaikaisesti, tulee järjestää tehostettua tukea. Tehostettuun tukeen siirtyminen vaatii pedagogista arviota, jonka myötä tuen tarve määritellään. Pedagoginen arvio on kirjallinen dokumentti, jonka laativat oppilaan opettaja tai opettajat, jotka hyödyntävät tarvittaessa myös muita asiantuntijoita. Lisäksi pedagogisen arvioon kirjataan näkemyksiä tukeen niin koulun, oppilaan kuin huoltajan näkökulmista. Dokumentista tulee käydä ilmi oppilaan saama yleinen tuki sekä arvio näiden tukimuotojen vaikutuksesta oppilaalle, kokonaistilanne oppilaan oppimisesta ja koulunkäynnistä, oppilaan vahvuusalueet ja häntä kiinnostavat asiat, hänen oppimisvalmiutensa sekä koulussa tarvitsevat erityistarpeet, arvio siitä, millaisilla erilaisilla tukijärjestelyillä oppilasta voidaan tukea sekä arvio oppilaan tarpeesta tehostetulle tuelle. (Opetushallitus, 2014, 62–63.)

Eriytynen tuki on tukimuoto, johon tukeudutaan, jos aiemmat tukimuodot on katsottu riittämättömiksi oppilaan kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi. Aiempien tukimuotojen lisäksi erityisen tuen portaalle kuuluu erityisen tuen päätökseen perustuvaa erityisopetusta. Ennen erityisen tuen piiriin siirtymistä opetuksen järjestäjän tulee tehdä asiasta kirjallinen päätös, jota ennen on kuultava oppilasta, tämän huoltajaa sekä tehtävä pedagoginen selvitys erityisen tuen tarpeesta. (Moberg & Savolainen, 2015, 83; Opetushallitus, 2014, 62–66.)

Pedagoginen selvitys on tehostetun tuen vaiheessa tehtävää pedagogista arviota kattavampi kokonaisuus. Selvityksen aikana oppilaan opetuksen järjestäjän päättämä toimielin, työntekijä tai viranhaltija hankkii oppilaan opettajilta kirjallisen selvityksen oppilaan oppimisen etenemisestä sekä moniammatillisena yhteistyönä rakennetun kirjallisen selvityksen oppilaan tällä hetkellä saamasta tehostetusta tai erityisestä tuesta ja oppilaan kokonaistilanteen koulussa. Näitä kahta kirjallista selvitystä hyödynnetään pohjana opetuksen järjestäjän tekemälle kirjalliselle arviolle oppilaan erityisen tuen tarpeesta. Pedagogisessa arvioinnissa kuvattujen asioiden lisäksi pedagogisessa selvityksessä kuvataan arvioita ja perusteluita oppilaan erityisen tuen tarpeelle ja sille, onko oppilaalla tarvetta oppiaineen yksilöllistetyille oppimäärälle yhdessä tai useammassa oppiaineessa. Erityisen tuen päätökseen saaneelle

oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. (Moberg & Savolainen, 2015, 83; Opetushallitus, 2014, 62–66.)

Tarvetta erityiselle tuelle on tarkistettava ainakin perusopetuksen toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen yläkouluun eli seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä, jonka yhteydessä erityisen tuen tarpeesta tehdään uusi pedagoginen selvitys. Mikäli oppilaan ei katsota enää tarvitsevan erityistä tukea ja sen lopettamisesta tehdään päätös, siirtyy oppilas saamaan tehostettua tukea. (Moberg & Savolainen, 2015, 83; Opetushallitus, 2014, 62–66.) Oppilaan siirtyminen tuen portaalta toiselle ei ole pysyvää, vaan oppilas voi siirtyä erityisen ja tehostetun tuen portailta myös takaisin yleisen tuen portaalle, jos päätös muutoksesta katsotaan parhaaksi oppilaalle (Takala, 2010, 23).

Opetusalan ammattijärjestö OAJ tutki (2013) kolmiportaisen tuen käyttöönoton vaikutuksia kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen vuoden 2012 loppupuolella sähköisesti satunnaisotannalla. Kyselyyn vastasi yhteensä 871 kasvatus- ja opetushenkilöstöön kuuluvaa henkilöä. Vastanneista 62 prosenttia oli sitä mieltä, että heidän kokemansa resurssit kolmiportaisen tuen vaatimalle oppilashuoltotyölle olivat puutteellisia tai erittäin puutteellisia. Lisäksi Opetushallituksen (2013) teettämässä kyselyssä kunnille, 47 prosenttia kunnista vastasi, että jokaisen oppilaan tukemiseen ei ole osoitettu riittävästi resursseja paikallisella tasolla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 17–18 & 46–47.)

### **4.3 Eriyttäminen tukikeinona**

Eritasoisten oppilaiden työskennellessä yleisopetuksen luokassa on vaarana, että oppilaat turhautuvat joutuessaan työskentelemään liian vaativien tai liian helppojen tehtävien parissa, mikä voi johtaa häiritsevään käyttäytymiseen. Lisäksi tämän kaltainen opetus saattaa johtaa heidän motivaationsa laskuun. Kun opetus etenee oppilaan yksilölliset valmiudet ja vahvuudet huomioiden, vahvistaa se oppilaan itsetuntoaan ja tukee sekä yksittäisen oppilaan keskittymistä, että koko luokan työrauhaa. (Huhtanen, 2011, 113.)

Eriyttämisen tulisi olla keskeinen lähtökohta opetuksen työtapoja valitessa (Opetushallitus, 2014, 30). Eriyttäminen on opetuksessa käytettävä tukikeino, jolla pyritään vastaamaan haasteeseen, joita oppilaiden erilaiset lähtökohdat oppimiselle aiheuttavat. Terminä eriyttäminen saatetaan käsittää hyvinkin eri tavoin opettajienkin keskuudessa ja sitä saatetaan pitää usein hyvinkin kuormittavana toimintamallina, jolle varataan aikaa vain silloin, kun se

on mahdollista. (Roiha & Polso, 2018, 15.) Eriyttäminen voidaan nähdä laajimmillaan kokonaisvaltaiseksi tavaksi lähestyä opetusta huomioiden jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet tuen ja opetuksen suhteen, jolloin eriyttämistä voidaan harjoittaa lukuisilla eri opetuksen ja koulun käynnin osa-alueilla. (Roiha & Polso, 2018, 16.) Tämän kaltaisessa laajassa eriyttämisessä opettajat muokkaavat opetustaan ennakoivasti, jotta jokaisen oppilaan oppimismahdollisuudet kyettäisiin maksimoimaan, heidän taitotasostaan riippumatta. (Tomlinson, 2014, 13.)

Koulumaailmassa eriyttäminen jaetaan tyypillisesti alaspäin ja ylöspäin eriyttämiseen, jolloin alaspäin eriyttäminen on suunnattu yleensä etenkin oppilaille, joilla on vaikeuksia opeteltavan asian kanssa ja ylöspäin eriyttämistä taas oppilaille, jotka osaavat asian ja kaipaavat lisää haasteita. (Roiha & Polso, 2018, 16.) Alaspäin eriyttämistä voidaan tehdä jokaisella aiemmin mainitun kolmiportaisen tuen portaalla ja sen avulla ehkäistään myös laajemman tuen tarpeen syntymistä (Opetushallitus, 2014, 30).

Useimmat oppilaat tuntuvat kuitenkin mieltävän lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämisen toissijaiseksi alaspäin eriyttämiseen nähden, johtuen juurikin siitä, että tiettyjen perusasioiden opettaminen jokaiselle oppilaalle nähdään tärkeämpänä tavoitteena (Roiha, 2014, 5–6). Tämän kaltaiset opettajien valinnat ja näkemykset siitä, ketä tulisi opettaa ensin, saattavat heijastua näin ollen myös itse opetuksen järjestämiseen.

Roiha ja Polso (2018) lähestyvät eriyttämistä luomansa ”Viiden O:n mallin” avulla. Eriyttämisen tulisi tapahtua viidellä eri koulunkäynnin osa-alueella, joita ovat: opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, oppimisen tukimateriaali sekä oppimisen arviointi. Malli on tarkoitettu apuvälineeksi miettiessä eriyttämisen keinoja käytännön tasolla eikä kyseessä ole tieteellinen malli. (Roiha & Polso, 2018, 22–23). Valitsin juuri kyseisen eriyttämisen mallin tarkasteltavaksi Roihan ja Polson kirjan ajankohtaisuuden ja näkyvyyden, mallin käytännönläheisyyden sekä heidän erityispedagogiikan ammattilaistaustansa vuoksi.

Opetusjärjestelyiden eriyttämisen esimerkkeinä Roiha ja Polso (2018) mainitsevat oppilaiden joustavan ryhmittelyn erilaisiin tasoryhmiin ajoittain ja vaihdellen, samanaikaisopettajuuden sekä tukiopetuksen. (Roiha & Polso, 2018, 52–68.) Oppimisympäristön eriyttämisen he jakavat sekä fyysisen oppimisympäristöön eriyttämiseen, jolloin puhutaan työpisteiden, työskentelytapojen ja istumajärjestyksen kaltaisista asioista, sekä psyykkiseen ja sosiaalisen oppimisympäristön eriyttämiseen, johon kuuluu ilmapiirin luominen, välituntien ja vapaiden

tilanteiden eriyttäminen esimerkiksi aikataulujen kautta, sekä ryhmyttämisen ja toimivien pariin ja ryhmien muodostamiseen opettajajohtoisesti. (Roiha & Polso, 2018, 76–91.)

Opetusmenetelmien eriyttämisestä Roiha ja Polso mainitsevat esimerkiksi kannustamisen itseohjautuvuuteen, selkeisiin ja tuettuihin ohjeisiin panostamisen, yksilöllisyyden niin kotitehtävissä kuin oppimateriaalien valinnassa ja käytössä sekä erilaiset eriyttävät työtavat, kuten itsenäisen työskentelyn, ryhmätyöt, projektit sekä pysäkkityöskentelyn. (Roiha & Polso, 2018, 91–125). Opetusmateriaalien eriyttämisen keinoina Roiha ja Polso tarkoittavat esimerkiksi opettajan omien opetusmateriaalien työstämisen ja jakamisen muille opettajille, tietotekniikan hyödyntämistä, monipuolisia opetus- ja havainnointivälineitä, joiden avulla opetusta voidaan esittää konkreettisenä asiana oppilaille sekä erilaiset keskittymistä parantavat tukikeinot ja -välineet, kuten sermit tai kuulosuojaimet. (Roiha & Polso, 2018, 131–148). Oppimisen arvioinnin eriyttämisen suhteen Roiha ja Polso ohjeistavat hyödyntämään erilaisia arviointikeinoja, kuten oppimista tukevaa arviointia, jossa arvioidaan oppimista prosessin eri vaiheissa, itse- ja vertaisarviointia sekä oppimiskeskustelut ja päiväkirjat. Koetilanteiden ja kokeeseen käytettävän ajan eriyttämisen lisäksi erilaisten muiden opintosuoritteiden kuten esitelmien, kotitehtävien ja projektien arviointia voidaan eriyttää, suhteuttaen sanallinen arviointi oppilaan mukaan. (Roiha & Polso, 2018, 156–171.)

Saloviita (2013) pitää opettajan oppilaantuntemusta ja jokaisen oppilaan kiinnostuksen kohteiden tietämistä edellytyksenä onnistuneelle eriyttämiselle. Eriyttäminen näkyy käytännön tasolla luokassa oppilaiden valinnanvapauden lisäämisellä oppisisältöjen, oppimistapojen sekä opintosuoritusten ja kyseisten suoritusten arvioinnin suhteen. Koko luokan toiminnan eriyttämiselle Saloviita esittelee keinoiksi yksilöllistä formatiivista arviointia, jossa jokaisen oppilaan tuloksia oppimisen suhteen arvioidaan opetusprosessin eri vaiheissa, erilaisia tilapäisiä tasoryhmiä, joissa työskennellään esimerkiksi eri tasoisten opetusmonisteiden parissa, luokassa ja luokan ulkopuolella sijaitsevia työskentelypisteitä, joita kierretään ryhmittäin sekä rinnakkaisryhmätyöskentelyä, jossa jokaisessa ryhmässä työskentelee erilaisia oppilaita. Lisäksi voidaan hyödyntää oppimisen vertaistukea, kuten oppilaiden hyödyntämistä vuorotellen ohjattavina ja ohjaajina omissa pienryhmissä ja tukioppilaan roolia, jolla pyritään sekä tuettavan oppilaan, että tukioppilaan koulunkäynnin aktivoimiseen tukitoiminnan kautta. (Saloviita, 2013, 115–119.)

Tärkeimpänä eriyttämisen keinona ja yhtenä tärkeimmistä onnistuneen inklusiivisen pedagogiikan keinoista Saloviita (2013) pitää samanaikaisopetusta (Saloviita, 2013, 128).

Samanaikaisopetus tarkoittaa opetusmallia, jossa opettajat työskentelevät luokassa yhdessä ja suunnittelevat opetuksen toteuttamista yhteisesti (Eskelä-Haapanen, 2013, 163), jolloin yksittäinen opettaja ei jää luokan vaihtuvien haasteiden edessä yksin vaan saa apua opettajapariltaan (Saloviita, 2013, 128). Samanaikaisopetus mahdollistaa luokassa tapahtuvan opetuksen ja työskentelyn eriyttämisen entistäkin monipuolisemmin ja se onkin erittäin hyödyllinen keino vastata erilaisten oppilaiden tarvitsemiin tukikeinoihin. (Saloviita, 2013, 127–128.)

Erityisopetuksen tarpeen lisääntyminen tulisikin huomioida suomalaisessa koulutuspolitiikassa entistäkin tarkemmin tulevaisuudessa. Nykymuotoisen opettajankoulutuksen katsotaan tarvitsevan uudistuksia inklusion myötä, jotta niin luokanopettaja-, erityisopettaja- kuin aineenopettajakoulutuksessa opiskelijoille kyettäisiin tarjoamaan erityispedagogisten taitoja ja tietoa. Näiden taitojen lisäksi tulisi kiinnittää huomiota myös yhteistyötaitojen kehittämiseen, niin moniammatillisen yhteistyön kuin samanaikaisopetuksen näkökulmista. (Moberg & Savolainen, 2015, 86–90.)

## **5 Lahjakkaat oppilaat inklusiivisessa perusopetuksessa**

Inklusioperiaatteen myötä jokainen oppilas opiskelee siis lähtökohtaisesti yleisopetuksen luokassa, riippumatta heidän yksilöllisyydestään oppimisen tai tuen suhteen. Tähän joukkoon kuuluvat myös lahjakkaat oppilaat, jotka ovat saattaneet jäädä tehostettua ja erityistä tukevien oppilaiden määrän kasvaessa opettajan ajankäytössä taka-alalle. Erilaisten oppilaiden tasapuolinen huomioiminen onkin suuri ja tärkeä haaste inklusiivisessa perusopetuksessa. Inklusion myötä kasvanut tieto ja tarjonta erilaisista monipuolisista mahdollisuuksista oppimateriaaleja ja opetuksen järjestämistä myöten voivat kuitenkin parhaassa tapauksessa auttaa opettajia tukemaan myös lahjakkaita oppilaita entistä tehokkaammin heidän yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. (Uusikylä & Atjonen, 2005, 237.)

### **5.1 Lahjakkaan oppilaan opetuksen järjestäminen**

Suomalaisen koulutuksen kentällä on olemassa lähinnä taide- ja taitoaineisiin painottuneita kouluja ja luokkia, kuten liikuntaan ja musiikkiin painottuvia, mutta nämä erityiskoulut ovat lähinnä yläkoulu- ja lukiotasoisia, jotka valitsevat oppilaansa esimerkiksi hakevien oppilaiden keskiarvojen perusteella. Alakouluissa lahjakkaiden opetus voi ilmetä erilaisina opetuksen painotusalueina, jotka voivat olla esimerkiksi painotuksia musiikkiin. (Tirri & Laine, 2013, 196–197.) Lahjakkaiden oppilaiden opettaminen tapahtuukin pääasiallisesti perusopetuksessa yleisopetuksen luokissa.

Lahjakkuus on ollut terminä hyvin tunnelatautunut sana suomalaisen perusopetuksen kentällä. Lahjakkuuteen eri tavalla suhtautuvat osapuolet saatetaan leimata ääripääajattelun mukaisesti joko itsekkäiden elitistien tai tasa-arvon tärkeyden korostajiksi. Pohjoismaissa lahjakkaiden erityisopetuksesta keskusteltaessa esiin on noussut etenkin pelko elitismistä, sillä ajatus tasa-arvosta on Suomen peruskoulujärjestelmän kivijalka. On ajateltu, että lahjakkaille oppilaille annettava erityisopetus antaa heille muihin oppilaisiin verrattuna etuoikeutetun aseman, vaikka he lahjakkuutensa ansiosta kykenisivät pärjäämään ominkin avuin oppimisen parissa. Taide- ja taitoaineissa lahjakkuutta osoittavien erityisopetusta onkin pidetty moraalisesti hyväksyttävämpänä tapana järjestää opetusta kuin esimerkiksi matemaattisesti lahjakkaalle järjestettävää opetusta. (Uusikylä, 2005, 166; Uusikylä, 2020, 184–185.) Tämä näkemys saattaaakin näkyä suomalaisen koulujärjestelmän painotuksessa taide- ja taitoaineiden erikoisluokkien ja -koulujen suhteen.



Lahjakkaiden oppilaiden erityisopetuksen puolestapuhujien mielestä taas tulisi korostaa jokaisen oppilaan oikeutta yksilölliseen oppimiseen, jolloin heidän opetustaan tulisikin järjestää heidän ominaisuuksiensa mukaan ja tarjota heille syventävää tietoa aiheesta. Opetuksen toimintatapojen valinnoilla lahjakkaiden oppilaiden kehittymistä voidaankin parhaimmillaan edistää huomattavasti tai pahimmillaan murentaa lahjakkuuksia ankarilla suorituspainella tai negatiivisella suhtautumisella. Kaikkien oppilaiden, eli myös lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa, tulisi olla kyse oikeudenmukaisuudesta. (Uusikylä, 2005, 166; Uusikylä, 2020, 184–185.) Nähdäkseni on kuitenkin vaikuttanut siltä, että yleensä lahjakkaiden oppilaiden opettaminen onkin tunnutta kuitattavan opetuksen järjestämisessä muistuttamalla esimerkiksi vain keksimään jonkinlaisia lisätehtäviä lahjakkaille oppilaille. Lahjakkaille oppilaille järjestettävälle toiminnalle onkin pyritty löytämään aikaa myös koulupäivän ulkopuolelta niin kansainvälisellä kentällä kuin Suomessa, järjestämällä joko kerhotoimintaa tai ohjaamalla heitä esimerkiksi erilaisten tiedeprojektien pariin (Gardner, 1993, 154; Laine, 2010, 6–9). Etenkin lahjakkaan oppilaan ohjaaminen ja kannustaminen erilaisten harrastusten ja erillisten kurssien pariin, joilla hän tapaa muita lahjakkaita oppilaita, voivat olla hänelle erittäin merkityksellisiä kokemuksia (Tirri & Laine, 2013, 196–197).

Inklusioperiaatteen mukainen kolmiportainen tuki ei suoranaisesti sisällä lahjakkaiden opettamista omana tukimuotonaan, vaan heidän katsotaan kuuluvan yleisen tuen piiriin. Ajatuksen tasolla on pohdittu esimerkiksi tarvetta lahjakkaille oppilaille suunnatulle ylimääräiselle tukiportaalle tarpeelle. Tämä tuen mahdollinen neljäs porttas keskittyisi lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen ja huomioimiseen opetuksen järjestämisessä, jolloin opetuksen keinoilla pyrittäisiin tehokkaammin kehittämään oppilaan lahjakkuutta ja tukemaan hänen motivaatiotaan. (Dahlgrén & Partanen, 2012, 236.) Tällä hetkellä kolmiportaisessa tuessa viitataan lahjakkaille oppilaille järjestettyyn tukeen ainoastaan siten, että henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien avulla pidemmälle edistyneiden oppilaiden opiskelua voidaan syventää ja laajentaa. Oppimissuunnitelmaa voidaan hyödyntää näin ollen myös yleisen tuen parissa, mikäli oppilas etenee vuosiluokkien oppimäärien sijaan oman opinto-ohjelman mukaisesti, tai jos oppilaan opetus järjestetään erityisin opetusjärjestelyin. (Opetushallitus, 2014, 62–65.)

Oppimissuunnitelman tekeminen oman opinto-ohjelman pohjalta mahdollistaa myös lahjakkaalle oppilaalle erilaisten opetuksen järjestämistapojen hyödyntämisen, jotka ovatkin kaksi neljästä yhteydestä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joissa käytetään terminä lahjakkuutta (Opetushallitus, 2014, 38–39). Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun

toimenpiteen toteuttaminen paikallisesti tulee määritellä opetuksen järjestäjän toimesta (Opetushallitus, 2014, 12). Jos opetuksen järjestäjä ei ole määritellyt kyseistä toimenpidettä paikallisessa oppimissuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014, 38), voidaan päätös vuosiluokkiin sitomattomasta opiskelusta tehdä myös yksittäiselle oppilaalle perusopetuslain (628/1998 §18) nojalla.

Lahjakkaan oppilaan opetuksen järjestämisen näkökulmasta tarkasteltuna kyseisessä erityisten opetusjärjestelyiden pykälässä määritellään, että oppilaalla tulee tällöin olla jo ennestään joltakin perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot tai taidot tai perusopetuksen oppimäärän suorittaminen olisi olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen oppilaalle kohtuutonta joiltakin osin, jotta oppilaan opetus voitaisiin järjestää toisin kuin perusopetuslaissa on määritelty. (Perusopetuslaki, 628/1998, §18.) Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun järjestämismuodossa sijaan oppilas etenee opinnoissa oman opinto-ohjelman mukaisesti, vuosiluokkiin jaetun oppimäärän sijaan. Tällöin voidaan säätää esimerkiksi yksityiskohtaisesti sitä, mitä sisältöalueita kyseisen oppilaan vuosiluokkiin sitomattomista oppiaineista tulee käydä läpi ja mitkä ovat oppilaalle valinnaisia. (Opetushallitus, 2014, 38.)

Etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen käyttämisestä tulee myös päättää paikallisella tasolla, opetuksen järjestäjän toimesta tehtävissä opetussuunnitelmissa. Etäyhteyksiä hyödyntävällä opetuksella pyritään vastaamaan tehokkaammin oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin, riippumatta koulun koosta ja sijainnista. Erityislahjakkuuksien kehittymistä tukevaa opetusta voidaan tukea tehokkaammin etäyhteyksillä järjestettävän opetuksen myötä, esimerkiksi erilaisten digitaalisten oppimisympäristöiden myötä. (Opetushallitus, 2014, 39.)

Yleisesti katsottuna ylöspäin eriyttäessä oppilaalle tulisi antaa haastavampia ja syventävämpiä tehtäviä, joiden avulla hän voi perehtyä opittavaan ainekseen laajemmin. Myös työtapoja voidaan rikastuttaa antamalla oppilaalle laaja-alaisia tehtävänantoja ja projektitöitä, joissa pyritään oppiainerajoja rikkovaan kokonaisuuksien hallintaan. Ylöspäin eriyttäminen ei saa tarkoittaa pelkästään enemmän tehtävää työtä, vaan nimenomaan eriytettyä työtä. (Kuusela & Hautamäki, 2002, 326.) Lahjakkaiden opetusta tulisikin pyrkiä eriyttämisen avulla rikastuttamaan siten, että heidän eteneminen opinnoissaan tehokkaasti mahdollistettaisiin (Uusikylä, 2020, 207–208).

## 5.2 Haasteet lahjakkaan oppilaan opettamisessa

Resurssien puute sekä jokaisen oppilaan tasavertainen huomioiminen ovat haasteita inklusiivisessa perusopetuksessa, jonka lisäksi lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen on usein liitetty omia haasteitaan. Nämä haasteet saattavatkin korostua entisestään inklusiivisen opetuksen ympäristössä. Suomalaisen koulutusjärjestelmän jokaisella portaalla tapahtuva kilpailu on lisääntynyt 2000-luvulla entisestään, joka johtaa oppilaiden paineeseen menestyä opinnoissaan. Jo peruskoulussa pyritään saavuttamaan arvosanoja, joilla olisi mahdollisuutta päästä parhaimpiin lukioihin, joissa taas kilpaillaan ylioppilaskirjoitusten muodossa korkeakoulupaikoista. (Uusikylä, 2020, 177.) Perinteisesti koulun käsitys lahjakkaasta oppilaasta on ollut hyvin yksipuolinen, mikä näkyikin ajattelutavassa, että lahjakkaita oppilaita olisivat vain sellaiset, jotka saavat kympejä todistuksiinsa. Lahjakkuuden leimaan saattaakin liittyä jo perusopetuksessa odotuksia ja suorituspaineita, joihin oppilaan tulisi kyetä vastaamaan jatkuvasti, mikä ei ole hyväksi lapsen normaalille kehitykselle. (Uusikylä, 2020, 181–182.)

Lahjakkaan oppilaan kasvattajan tai opettajan tulisikin toimia siten, että lahjakkaalle oppilaalle ei asetettaisi liian suuria vaatimuksia tai jätettäisi liikaa oman onnensa nojaan ohjauksen suhteen. (Uusikylä, 2020, 202–203.) Tavoitteiden asettelun tulisi olla sellaista, että opettaja ei asettaisi rimaa oppilaalle kuitenkaan liian alas, ettei oppilas sorru alisuoriutumiseen oppimisen suhteen. Myös oppilaan motivaatio voi kärsiä sellaisessa opetuksessa, jossa hänen lahjakkuuden piirteitään ei huomioida riittävästi. (Freeman, 1999, 35.) Motivaation puute taas voi johtaa oppilaan alisuoriutumiseen koulunkäynnissään. (Uusikylä, 2020, 193–194.)

Arviointia tehdessä lahjakkaan oppilaan luovuutta ja omaperäistä ongelmanratkaisukykyä tulisi kehua aikaansaannoksen täydellisyyden sijaan ja arvioinnissa tulisi hyödyntää riittävästi itsearviointia, jotta oppilas ymmärtäisi lahjakkuuden merkitystä itselleen ja hän oppisi entistäkin itsenäisemmäksi ja luovuutta hyödyntäväksi oppijaksi. (Uusikylä, 2020, 202–203.)

Suomalaisessa koulujärjestelmässä ei ole olemassa selkeitä määritelmiä lahjakkuudelle, joka saattaakin näkyä myös Uusikylän näkemyksessä siitä, että etenkin poikien erityislahjakkuuksia ei ole välttämättä kyetty ymmärtämään tai tukemaan (Uusikylä, 2020, 189). Lahjakkaan oppilaan turhautuminen ja kyllästyminen tunneilla annettavaan opetukseen saattaakin johtaa lahjakkaiden oppilaiden häiriökäyttäytymiseen tunneilla, joka taas voi vaikuttaa myös muiden oppilaiden oppimiseen. (Lehtonen, 1994, 7–9.)

Lahjakkaan oppilaan opettamisessa nousee myös haasteeksi oppilasjoukon heterogeenisyys eli se, että kaikki lahjakkaat oppilaat eivät ole samanlaisia (Eyre, 2001, 1; Uusikylä, 2020, 193). Lahjakkaiden oppilaiden opetukselle ei ole olemassa yhtä aukotonta toimintamallia, jota hyödyntää jokaisen lahjakkaan oppilaan kanssa, vaan opettajan tulisi selvittää, kuinka tukea juuri kyseisen oppilaan lahjakkuutta oppilaalle sopivalla tavalla. Oppilaan lahjakkuus saattaa myös peittää alleen erilaiset muut mahdolliset haasteet, joita oppilaalla voi olla esimerkiksi keskittymisen suhteen (Sandberg, 2018, 13, 80 & 84).

Useita eri aineiden oppikirjoja tarkasteltaessa ja jo työelämässä olevien luokanopettajien sekä harjoittelukoulujen ohjaajien kanssa keskusteltaessa on kuitenkin käynyt selkeästi ilmi, että huomattavan monet kirjasarjat eivät ainakaan tällä hetkellä tue lahjakkaiden oppilaiden opettamista riittävällä tavalla. Esimerkiksi matematiikan kirjasarjoissa lahjakkaiden oppilaiden ylöspäin eriyttämiseen tarkoitettua lisätehtäviä ovat usein eräänlaisia pikkunäppäriä pulmia, eivätkä liity mitenkään opiskeltavaan aiheeseen, vaikka mahdollisuuksia olisi vaikkapa hyödyntää opiskeltavaa aihetta johonkin tietoa soveltavaan tehtävään. Käytössä olevien oppimateriaalien rajoittuneisuus lahjakkaiden oppilaiden opetuksen suhteen luokittelee entistä enemmän työtaakkaa ja haasteita opettajalle, joiden tulisi keksiä entistä enemmän itse erilaisia oppimateriaaleja.

## 6 Johtopäätökset

Oppilaiden tuen tarpeesta puhuttaessa tunnutaan usein unohtettavan se, että myös lahjakkaat oppilaat ovat usein siinä asemassa, jossa etenkin heidän opiskelumotivaatiotaan tulisi tukea heille mielekkäillä tehtävillä. Lahjakkaat oppilaat ovat siinä mielessä samassa tilanteessa tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden kanssa, että keskiverto perusopetus ei ole heille mielekästä, riittäviä onnistumisen kokemuksia tarjoavaa eikä heidän yksilöllistä oppimistaan tukevaa. Lahjakkaiden oppilaiden tarpeet yksilölliselle opetukselle saatetaankin usein ohittaa heidän kykyjensä takia ja ajatella, että kyllähän he pärjäävät, kun osaavat jo käsiteltävän asian.

Lahjakuutta ja lahjakkaita oppilaita ei näistä olemassa olevista ongelmista huolimatta kuitenkaan mielestäni huomioida tällä hetkellä riittäväällä tavalla suomalaisen perusopetuksen kentällä arjen toteutuksessa, johtuen todennäköisesti juurikin resurssien riittämättömyydestä ja aihepiirin käsittelyn vähyydestä. Lahjakuuden piirteitä ja erilaisia toimintamalleja lahjakkaiden opetuksessa tulisikin kenties sanallistaa nykyistä tehokkaammin, jotta perusopetuksen parissa työskentelevät voisivat jakaa käyttämiään eriyttämisen malleja keskenään ja hankkia tarvittaessa lisäkoulutusta aiheeseen liittyen.

Luokanopettajakoulutus ei omien kokemusteni mukaan tarjoa juurikaan keinoja lahjakkaiden oppilaiden opettamiselle. Pääpaino on yleensä siinä, kuinka jokaista oppilasta voitaisiin opettaa sillä tavalla, että jokainen oppilas saavuttaisi oppiaineelle määritellyn keskiverron tai hyvän oppimisen tason. Suomessa ei voi myöskään edes halutessaan päteväytyä lahjakkaiden opettamiseen, jolloin peruskoulun henkilökunnalla ei ole riittävää pedagogista osaamista lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen. Jo luokanopettajakoulutuksessa tulisikin näkemykseni mukaan tarjota entistä enemmän syventävää tietoa siitä, kuinka huomioida tukea tarvitsevat oppilaat, niin hyvän oppimisen tason saavuttamisen kuin lahjakkaan oppilaan potentiaalinen näkökulmasta.

Suomen perustuslain mukaan jokaiselle oppilaalle tulee turvata yhtäläiset mahdollisuudet saada kykyjensä ja erityisten tarpeiden mukaista opetusta. On luonnollista ja inhimillistä, että tukea pyritään tarjoamaan aluksi niille, jotka sitä opettajan silmiin eniten tarvitsevat, eli ne oppilaat, joilla on selkeitä hankaluuksia saavuttaa keskiverrot osaamistavoitteen. Lähtökohtaisesti yksikään oppilas ei saisi joutua sellaiseen eriarvoiseen asemaan perusopetuksessa, jossa hän jää vaille yksilöllistä ja hänen oppimistaan tukevaa ja motivoivaa

opetusta sen takia, että hän poikkeaa keskiverto-oppilaasta. Näin voi kuitenkin käydä juuri lahjakkaiden oppilaiden kohdalla, vaikka heidän kykyjään ja taitoja tukemalla voisi olla erittäin paljon painoarvoa jopa tulevaisuuden yhteiskunnan kehitykselle. Tutkielmassa kävi ilmi, että tärkeimpinä toimintamalleina toimiville eriyttämisen keinoille myös lahjakkaiden osalta nähtiin samanaikaisopettajuuden tarjoamat mahdollisuudet sekä jokaisen oppilaan yksilöllinen huomioiminen muiden eriyttämisen keinojen kautta.

Suomen hallitusohjelman linjaukset luovuuden, osaamisen ja korkean sivistyksen osalta vuonna 2007 saivat muutaman vuoden ajan aikaan kasvaneen puhunnan lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista ja Opetushallituksen järjestämä hanke vuosina 2009–2011 pyrkiikin lisäämään tietoisuutta lahjakkaiden oppilaiden opetukseen liittyvistä asioista. Hankkeen myötä viririnneitä kirjoituksia on edelleen luettavissa Opetushallituksen sivuilla, mutta hanketta seuranneen vuosikymmenen ajan huomio koulutuksellisessa keskustelussa on kääntynyt enemmän muiden asioiden suuntaan, johtuen esimerkiksi inklusioperiaatteesta.

Luonnollinen jatkumo tälle kandidaatin tutkielman kirjallisuuskatsaukselle olisi tuottaa pro gradu - tutkimuksena jonkinasteinen kvalitatiivinen haastattelututkimus kentällä, keskittyen sekä eriyttämisen keinojen ja mahdollisuuksien tarkasteluun luokanopettajien näkökulmasta ja kenties myös oppilaiden mielipiteitä ja näkemyksiä mukaan ottaen. Aiheesta on toteutettu erilaisia haastattelututkimuksia myös viime vuosien aikana, mutta ne ovat keskittyneet yleensä opettajien ja oppilaiden vanhempien haastattelemiseen, joko itse oppilaan tai vertaisen haastattelemisen sijaan. Oppilaita haastateltaessa voitaisiin selvittää esimerkiksi sitä, kuinka he kokevat lahjakkuuden vaikuttaneen heidän oppimiseensa tai asemaan luokassa sekä vertaistensa parissa.

Lahjakkaiden oppilaiden ominaisuuksia olisi myös mielenkiintoista kartoittaa nykypäivän kontekstissa, etenkin teknologian kehittymisen ja tiedon muuttuneen luonteen näkökulmasta. Voisi kuvitella, että lahjakkuutta tullaan tarkastelemaan tulevaisuudessa entistäkin enemmän olemassa olevan tiedon soveltamisella ja sen hyödyntämisellä käytännön ongelmanratkaisussa. Kuten tutkielmassa on käynyt ilmi, lahjakkaina pidettyjen ihmisten ominaisuudet ja lahjakkuuteen liittyvät piirteet ovat sidonnaisia aikaan ja paikkaan, jolloin näitä mahdollisesti muuttuneita tai painottuneita näkemyksiä olisi mielenkiintoista kartoittaa.

## 7 Pohdinta

Tässä tutkielmassa on pyritty tarkastelemaan lahjakkuuden ja inklusion käsitteiden kautta tämän hetkistä tilannetta, jossa hyvin erilaiset oppijat opiskelevat samassa perusopetuksen luokassa. Lahjakkuuden käsitettä sekä erilaisia inklusioperiaatteen toimintamalleja kuten eriyttämistä ja kolmiportaista tukea pyrin avaamaan käytännön toteutuksessa ilmenevien mallien kautta. Lahjakkuudelle ja lahjakkaille oppilaille ei ole suomalaisen perusopetuksen piirissä määritelty selkeitä ohjenuoria ja painotetut ominaisuudet ovatkin saattaneet muuttua 2020-luvulle tultaessa. Yleensä lahjakkuuden ja lahjakkaan oppilaan käsityksen pohjana toimivatkin yleisesti käytössä olevat ja tunnetut mallit sekä teoriat.

Lahjakkaiden oppilaiden asema inklusiivisessa perusopetuksessa on pyritty turvaamaan erilaisilla malleilla, joiden avulla opetusta voidaan eriyttää myös ylöspäin. Resurssien ja ajan puutteen vuoksi juuri lahjakkaat oppilaat voivat kuitenkin olla niitä, joiden eriyttämisestä ja opetuksen erillisestä järjestämisestä leikataan ensin, kun ryhmäkoot suurenevat ja oppilaiden väliset erot oppimisen suhteen ja tuen tarpeet kasvavat entisestään, jolloin myös yksittäisen opettajan työmäärä luonnollisesti kasvaa.

Tutkielmassa käytettyjen käsitteiden ja teorioiden pohjana on pyritty käyttämään yleisesti käytössä olevia teorioita ja malleja kyseisten termien avaamiselle. Kansainvälisiin näkökulmiin on pyritty tuomaan suomalaisen tutkimuksen kentältä aineistoa, jolla kerättyä pohjatietoa käsitteille on pystytty tuomaan lähemmäs suomalaisen perusopetuksen kontekstia. Lahjakkuuden ja inklusion termien tarkastelussa perusopetuksen kontekstissa olen hyödyntänyt virallisia dokumentteja kuten Opetushallituksen (2014) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja Suomen lainsäädäntöä aiheesta, jolloin tiedot perustuvat erittäin luotettaviin ja virallisiin asiakirjoihin. Pyrin yhdistelemään tutkielmassa tutkimustietoa eri vuosikymmeniltä, joskin etenkin lahjakkuuden ja lahjakkaan oppilaan käsitteet tuntuvat pysyneen toistaiseksi samoina vuosikymmenien ajan. Lahjakkaiden oppilaiden kokemuksista ja asemasta suomalaisessa perusopetuksessa ei ole 2010-luvulla vahvistuneen inklusioperiaatteen aikana toteutettu juurikaan kattavaa ja yleistettävää tutkimusta. Tehdyissä tutkimuksissa käytetyt aineistot ovat olleet laajuudeltaan liian suppeita tähän tarkoitukseen.

Tavoitteenani ja haasteenani oli pyrkiä käyttämään lisäksi tuoreita suomenkielisiä lähteitä yleisesti käytettyjen teosten, kuten Kari Uusikylän kirjojen, lisäksi. Olenkin pyrkinyt

hyödyntämään myös ajankohtaisia ja pinnalla olevia teoksia, kuten esimerkiksi Roihan ja Polson (2018) kirjaa eriyttämisestä, joka oli Opettajan Tietopalvelun kauden kirjana tammikuussa 2018, jolloin kyseinen kirja on tavoittanut varmasti myös useita opettajan ammattia tälläkin hetkellä harjoittaneita. Näin ollen juuri kyseisessä kirjassa esitellyt eriyttämisen toimintamallit ovat saattaneet muodostua osaksi opettajien työtapoja tai ainakin herättäneet ajattelemaan eriyttämisen tarvetta. Eriyttämisen keinot ja käsitteen ymmärtäminen on muuttunut huomattavasti kolmiportaisen tuen käyttöönoton myötä, joten kyseistä termiä avatessa pyrin hyödyntämään myös mahdollisimman tuoretta kirjallisuutta.

Lähdekritiikin käyttäminen on ensisijaisen tärkeää kirjallisuuskatsauksen kaltaisessa laadullisessa tutkimuksessa (Alasuutari, 72, 2011). Olenkin pyrkinyt arvioimaan lähteiden luotettavuutta erilaisia indikaattoreita hyödyntäen, kuten sitä, kuinka usein tieteelliseen artikkeliin on viitattu aikaisemmassa tutkimuksessa aiheesta. Lähteiden käsittely ja aineistossa hyödynnettyjen tutkimusten esittäminen tässä tutkielmassa on ollut johdonmukaista ja tutkimusetiikan mukaista. (Vilka, 2015, 17.) Aineisto on muodostunut riittävän laajasta otannasta sekä suomalaista, että kansainvälistä kirjallisuutta, tutkimuksia ja virallisia asiakirjoja, niin erityispedagogiikan kuin lahjakkuustutkimuksen saralta. Tutkielmassa on noudatettu tutkimusetiikan mukaisesti myös oikeanlaista viittaamista muiden julkaisemiin töihin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Englanninkielistä lähteitä tulkittaessa olen käyttänyt aikaa käännöstyöhön siten, että lähdekirjallisuudessa englanninkielellä esiintyvän tiedon alkuperäinen merkitys ei ole muuttunut.

Aihe itsessään on ollut erittäin kiinnostava johtuen juurikin aiemmasta kiinnostuksestani aiheeseen sekä aiheen ajankohtaisuudesta. Tutkielmaa tehdessä ja aineistoa kerätessä tulikin pyrkiä aiheen mahdollisimman monipuoliseen tarkasteluun, jotta omat lähtökohtani aiheeseen eivät vaikuttaisi tutkielman tekemiseen. Useiden lahjakkuustutkijoiden lisäksi pyrin tuomaan näkemyksiä ja tietoa inklusiosta esiin erityispedagogiikan kirjallisuuden kautta, jotta näkökulma inklusioperiaatteeseen säilyisi tasaveroisena lahjakkuuspuhuntaan nähden. Aiheen herkkyyden takia olenkin myös välttänyt mielestäni liian leimaavien termien käyttämisen tutkimuksessa, kuten heikommin suoriutuva oppilas, ja olenkin pyrkinytkin korostamaan lahjakkaiden oppilaiden erilaisuutta oppijoina ja tuen tarpeen suhteen, heidän suoriutumistasonsa sijaan.

Lahjakkaiden oppilaiden aseman tarkastelu inklusiivisessa perusopetuksessa on tärkeää yksinkertaisesti jo oppilaiden tasavertaisuuden tutkimisen myötä. Inklusioperiaatteen



muuttuminen konkreettiseksi osaksi perusopetuksen arkea ja kolmiportaisen tuen saattaminen osaksi perusopetusta ajoittuvat ajanjaksoon, jolloin lahjakkuus ja lahjakkaat oppilaat olivat alkaneet saada entistä enemmän jalansijaa myös valtakunnallisella tasolla. Puhunta lahjakkuudesta ja lahjakkaista oppilaista tuntuu kuitenkin jääneen esimerkiksi inkluusiokeskustelun jalkoihin viime vuosikymmenen aikana, kunnes aiheen pariin on jälleen palattu 2010-luvun loppupuolelle tultaessa, mikä kävi ilmi myös aineistoa etsiessä.

Jäävätkö lahjakkaat oppilaat inkluusiivisen perusopetuksen myötä esimerkiksi ilman riittävää huomiota luokassa jopa perusopetuksen kasvatustehtävän kannalta? Vaikka koulujärjestelmämme pyrkii huomioimaan kaikki erilaiset oppijat, vaikuttaisi kuitenkin siltä, että eniten apua tarvitsevien oppilaiden tukeminen on prioriteettina ensimmäisenä, kuten sen perusopetuksen perimmäisiin yhdenvertaisuuden tavoitteisiin peilaten kenties tuleekin olla. Perusopetuksen oikeudenmukaisuuden lähtökohdista tarkasteltuna on kuitenkin hälyttävää huomata, että tilanne voi pahimmillaan olla se, että opettaja joutuu entistä enemmän priorisoimaan työssään sitä, ketä hän ehtii auttaa ja huomioida opetuksessaan.

Olisiko olemassa jokin kultainen keskitie kaikkien oppilaiden huomioimiseen, riippumatta heidän taitotasostaan? Todennäköisesti kyseinen kultainen keskitie on kuitenkin toistaiseksi saavuttamattomissa ilman nykyistä suurempia resursseja opetuksen järjestämiseen ja panostusta erilaisten vaihtoehtoisten opetusjärjestelyiden hyödyntämiseen. Perinteisistä opetusjärjestelyistä eroavilla tavoilla, kuten esimerkiksi samanaikaisopetuksella, etäyhteyksiä hyödyntävällä opetuksella ja vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen avulla saatettaisiin kyetä vastaamaan paremmin inkluusiivisen perusopetuksen muuttuneeseen tilanteeseen. Kyseisiä toimintamalleja tulisikin kenties korostaa ja tarkentaa jatkossa entistä enemmän jo opettajankoulutuksesta lähtien.

## Lähteet

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrel, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: New York: Routledge.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino. Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-385-2>
- Dahlgrén, O. & Partanen, P. (2012). *Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet*. Teoksessa Oja, S. *Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. (s. 227–253). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskelä-Haapanen, S. (2013). *Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla*. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen M-K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. (s. 45–80). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Eyre, D. (2001). *An effective primary school for the gifted and talented*. Teoksessa D. Eyre & L. McClune (toim.). *Curriculum provision for the gifted and talented in the primary school: English, maths, science and ICT*. (s. 1–27). Lontoo: David Fulton publishers.
- Freeman, J. (1983). *Lahjakas lapsi*. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able: Current International Research*. OFSTED reviews of research. Lontoo: The Stationery Office. Saatavilla: <http://www.joanfreeman.com/pdf/Ofsted-report-final-text-Feb-98.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences – The Theory in Practice*. New York: BasicBooks.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Juva: Bookwell.
- Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huttunen, R-L. & Ikonen, O. (1999). *Erytisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inklusiosta*. Teoksessa Murto, P. (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* (s. 63–90). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Koski, E. (2015). ”Yhtäläillä lahjakkaat oppilaat tarvitsevat sitä opettajaa siinä.” - ”Luokanopettajien käsityksiä lahjakkaista oppilaista ja lahjakkaiden oppilaiden

- opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45225/URN:NBN:fi:jyu-201502021238.pdf?sequence=1>
- Kuusela, J. & Hautamäki, J. (2002). *Lahjakkaiden opetus*. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. (s. 320–329). Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Laine, S. (2010). *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen*. Opetushallitus. Saatavilla: [http://www.edukustannus.fi/site/assets/files/1/lahjakkuuden\\_ja\\_erytyisvahvuuksien\\_tukeminen.pdf](http://www.edukustannus.fi/site/assets/files/1/lahjakkuuden_ja_erytyisvahvuuksien_tukeminen.pdf)
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla: [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61665/Lakkala\\_Suvi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61665/Lakkala_Suvi.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Annettu 24.6.2010. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lehtonen, H. (1994). *Lahjakas oppilas koulussa*. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja no 3. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Metsämuuronen, J. (toim.) (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Saatavilla: <https://www-booky-fi.pc124152.oulu.fi:9443/lainaa/1004>
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). *Yhteistä koulua kohti*. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erytispedagogiikan perusteet*. (s. 68–90). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkelä, S. (2009). *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen*. Opetushallitus. Saatavilla: [https://publications.uef.fi/pub/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20190737/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20190737.pdf](https://publications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20190737/urn_nbn_fi_uef-20190737.pdf)
- Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Nijmegen. Radboud University Nijmegen. Saatavilla: [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted\\_Education\\_in\\_21\\_European\\_Countries\\_Inventory\\_and\\_Perspective\\_2005\\_.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted_Education_in_21_European_Countries_Inventory_and_Perspective_2005_.pdf)
- Oja, S. (2012). *Oppilaan tuki*. Teoksessa Oja, S. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. (s. 35–62). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuspolitiikan osasto. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön

- julkaisuja 2014:2. Saatavilla: [https://epublications.uef.fi/pub/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20160278/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20160278.pdf](https://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20160278/urn_nbn_fi_uef-20160278.pdf)
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Perusopetuslaki 628/1998. §18 (13.6.2003/477) Erityiset opetusjärjestelyt. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P18>
- Renzulli, J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. Teoksessa Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. (s. 246–279). Saatavilla: [http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMTU5Nzc3X19BTg2?sid=f664e6cc-3bce-40d1-8f78-ad68f80c617d@pdc-v-sessmgr05&vid=0&format=EB&lpid=lp\\_246&rid=0](http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMTU5Nzc3X19BTg2?sid=f664e6cc-3bce-40d1-8f78-ad68f80c617d@pdc-v-sessmgr05&vid=0&format=EB&lpid=lp_246&rid=0)
- Roiha, A. (2014). *Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): perceptions, practices and challenges*. *Language and Education*. 28 (1). (s. 1–18).
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä – Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salamancan julistus. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. Saatavilla: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin jähallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Saatavilla: [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Saloviita, T. (2012). *Inklusio eli "osallistava kasvatus": Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*. Saatavilla: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! – Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Juva: Bookwell Oy.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki – Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Seppäläinen, S. (2016). ”Kyllähän ne pärjää” – *Erytisopettajien näkökulmia lahjakkaiden oppilaiden tukemisesta suomalaisessa peruskouluissa*. Oulu. Oulun yliopisto. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201604081421.pdf>
- Takala, M. (2010). *Inklusio, integraatio ja segregatio*. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 13–20). Helsinki: Hakapaino.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). *How Finland Serves Gifted and Talented Pupils*. *Journal for the Education of the Gifted*, 36. (s. 84–96).
- Tirri, K. & Laine, S. (2013). *Lahjakkaiden oppilaiden tukeminen koulun arjessa*. Teoksessa Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. (s. 188–201). Helsinki: Opetushallitus.
- Tirri, K. & Nokelainen, P. (2006). *Gifted students and the future*. *KEDI Journal of Educational Policy*, 3(2). (s. 55–66).
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Saatavissa: <http://www.teachersity.org/resources/instruction.pdf>
- Tutkimuseettinen Neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Saatavilla: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. (2005). *Lahjakkaiden kasvatus*. Juva: Bookwell.
- Uusikylä, K. (2020). *Lahjakuus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valtioneuvosto. (2007). *Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma*. Helsinki: Edita Prima Oy. Saatavilla: <https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/368562/hallitusohjelma-vanhanen-II/2a27514c-b939-4bb6-9167-ce886c358dff/hallitusohjelma-vanhanen-II.pdf>
- Vehmas, S. (2005). *Vammaisuus – Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Tampere: Tammer-paino.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-Kustannus. Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-756-0>