



Kela Viivi

Lahjakkaan oppilaan opetuksen eriyttäminen ja yksilöllistäminen

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lahjakkaan oppilaan opetuksen eriyttäminen ja yksilöllistäminen (Viivi Kela)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 32 sivua

Kesäkuu 2020

Tämän tutkielman tarkoituksena on perehtyä lahjakkuuteen ja lahjakkaan oppilaan opetukseen. Inklusion myötä eritasoisten oppilaiden määrä luokkahuoneissa on lisääntynyt. Opettajilta vaaditaan nykyään yhä enemmän opetuksen alaspäin eriyttämistä, mikä aiheuttaa huolta lahjakkaiden oppilaiden saamasta opetuksen tasosta. Tutkielmassa on oleellista selvittää aluksi se, mitä lahjakkuudella ja lahjakkaalla oppilaalla tarkoitetaan. Tämän jälkeen kerrotaan, mitä lahjakkaan oppilaan opetuksen eriyttäminen on ja miten sitä voidaan toteuttaa. Lisäksi tutkielmassa käsitellään lahjakkaiden oppilaiden tarpeita, sekä syitä ylöspäin eriyttämiselle.

Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Aineistona on käytetty aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia. Tutkielman aiheeseen läheisesti liittyviä näkökulmia ovat yksilöllinen oppiminen, Vygostkyn lähikehityksen vyöhyke ja motivaatio. Näiden näkökulmien avaamisella on pyritty pohjustamaan lahjakkaan oppilaan tarvetta yksilölliseen opetukseen ja opetuksen eriyttämiseen.

Tulosten mukaan lahjakkaan oppilaan tarpeisiin voidaan vastata opetuksen ylöspäin eriyttämisellä. Ylöspäin eriyttäminen on työtapaa, jota voidaan toteuttaa opetuksen rikastuttamisella, ryhmittelyllä ja nopeuttamisella, sekä yhteisopettajuutta, samanaikaisopetusta ja koulunkäynnin ohjaajaa opetuksessa hyödyntämällä. Monipuolisilla materiaaleilla ja työskentelytavoilla pystytään mahdollistamaan lahjakkaan oppilaan syvempi perehtyminen opiskeltavaan aiheeseen. Tutkielmassa ilmenee, että ilman sopivaa opetuksen eriyttämistä, lahjakkaat oppilaat päätyvät usein ylisuoriutumaan tai alisuoriutumaan omaan oppimistasoonsa nähden. Tuen ja kannustuksen puute tai liian vaativa kasvatus voivat aiheuttaa lahjakkaalle oppilaalle psyykkisiä ongelmia, ahdistusta ja masennusta.

Aineistosta ilmenee, ettei lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin opetuksessa onnistuta usein vastaamaan. Koulujen resurssit, sekä opettajien kouluttautuminen ja tietoisuus aiheesta vaikuttavat ylöspäin eriyttämisen toteutumiseen. Lahjakkuuden huomaaminen ja siihen vastaaminen ovat usein opettajan vastuulla. Aihetta ei juurikaan käsitellä opettajakoulutuksessa, jolloin tarpeellinen tieto lahjakkaiden oppilaiden kohtaamisesta ja opettamisesta jää opettajilla usein puutteelliseksi. Jo lyhyellä aiheeseen kouluttautumisella on pystytty parantamaan lahjakkaiden tunnistamista ja opetusta.

Avainsanat: Lahjakkuus, lahjakas oppilas, yksilöllinen oppiminen, ylöspäin eriyttäminen

Sisältö

1	<i>Johdanto</i>	4
2	<i>Tutkimuksen tavoite, tutkimusmenetelmä ja tutkimuskysymykset</i>	6
3	<i>Yksilöllinen oppiminen</i>	8
3.1	Yksilöllinen oppiminen lähikehityksen vyöhykkeellä	9
3.2	Motivaatio oppimisessa.....	9
4	<i>Lahjakuus ja sen ulottuvuudet</i>	11
4.1	Älykkyys lahjakkuuden osatekijänä.....	12
4.2	Luovuus lahjakkuuden ilmentymänä	14
4.3	Lahjakas oppilas ja oppiminen.....	15
5	<i>Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen ylöspäin eriyttäminen</i>	18
5.1	Ylöspäin eriyttämisen tapoja.....	20
5.1.1	Opetuksen rikastuttaminen.....	20
5.1.2	Ryhmittely opetuksessa.....	21
5.1.3	Opetuksen nopeuttaminen	22
5.1.4	Yhteisopettajuus, samanaikaisopetus ja koulunkäynninohjaaja eriyttämisen mahdollistajina	22
5.2	Yksilöllinen arviointi osana oppimisprosessia.....	23
6	<i>Tulokset</i>	25
7	<i>Pohdinta</i>	27
	<i>Lähteet</i>	29

1 Johdanto

Lahjakkuus on puhututtanut ihmisiä jo vuosikymmenien ajan. Lahjakkuuden käsitettä on leimannut elitistinen ja suosiva vivahde. Tutkimuksilla on pystytty kuitenkin osoittamaan lahjakkuuden merkitys ihmiskunnalle ja lahjakkuuden edistäminen on noussut tärkeäksi tavoitteeksi hyvinvoinnin, asiantuntijuuden ja kilpailukyvyn parantamisessa (Laine, 2016; Lehtonen, 1994; Uusikylä, 2020, Välijärvi, 1998). Artikkelissaan Kohola (2017) ilmaisee huolen huippuosajien laskusta Suomessa. Vaikka opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemissa perusopetuksen 2020 -yleisissä valtakunnallisissa tavoitteissa yhdeksi tavoitteeksi asetettiin osaamisen korkean tason turvaaminen, ovat Suomen PISA-tulokset olleet viime vuosina laskussa (Kohola, 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010; Välijärvi ym., 2015).

Korkeatasoinen osaaminen ja tasokkaat suoritukset yhdistetään usein edistyneimpiin, lahjakkaisiin oppilaisiin (Välijärvi, 1998). Huippuosaamisen lasku ja stereotypinen suhtautuminen lahjakkuuteen herättävät kysymyksiä siitä, miten lahjakkuutta huomioidaan opetuksessa ja koulumaailmassa. Monet tutkijat ja kasvatustieteilijät ovat kyseenalaistaneet tarpeeksi tehokkaan ja haastavan lahjakkaiden oppilaiden opetuksen inklusion valtaamissa luokkahuoneissa (Kilgore, 2018). Lehtosen (1994) mukaan erityisopetus kohdistuu lähinnä heikompien oppilaiden auttamiseen ja älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden opetuksen erityisjärjestelyjä on pidetty tarpeettomana ja elitistisenä.

Lahjakkuuden ilmentymistä koulukontekstissa on tutkittu viime vuosina yhä enemmän. Esimerkiksi Kilgore (2018) on tutkinut opettajien näkökulmia lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämiseen ja hän osoittaa huolen siitä, miten edistyneimpien, haasteita tarvitsevien oppilaiden tarpeet jäävät usein huomioimatta. Myös Laineen (2016) tutkimuksesta selviää lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin vastaamisen olevan opettajien vastuulla, mikä voi puutteellisen tiedon vuoksi horjuttaa edistyneimpien oppilaiden kokemaa tasa-arvoa ja oikeutta tasoiseensa opetukseen.

Suomen perustuslain ja vuonna 2016 voimaantulleen uusimman Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan jokaiselle oppilaalle tulee taata yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen. Tämän voidaan ymmärtää koskevan myös lahjakkaita oppilaita. Koulussa eritasoisia oppilaita otetaan huomioon opetuksen yksilöllistämällä ja joissain maissa eritasoiset oppijat voivat käydä erillistä koulua (Mäkelä, 2009), esimerkkinä lahjakkaiden koulut Yhdysvalloissa (Plucker & Callahan, 2014; Uusikylä, 2020). Suomessa lähikouluperiaatteen myötä kaiken tasoisten oppilaiden opetus pyritään järjestämään lähikoulussa yleisopetuksen luokassa. Vuonna 2011 voimaan

tullut laki kolmiportaisen tuen järjestämisestä on lisännyt eritasoisten oppilaiden määrää yleisluokilla (Eskelä-Haapanen, 2012; Mäki-Havulinna, 2018). Lähikouluperiaate ja kolmiportainen tuki tukevat Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien julistukseen (1948) ja UNESCO:n Salamancan sopimukseen perustuvaa inklusiota, jossa keskeisenä periaatteena on jokaisen oppilaan oikeus opetukseen osallistumiseen ja siitä hyötymiseen (Eskelä-Haapanen, 2012; Hakala & Leivo, 2015; Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Inklusio lisää luokkahuoneen sisäistä heterogeenisyyttä oppilaiden taitotasoissa, jolloin opetuksen sisältöä ja menetelmiä täytyy muunnella eritasoisten oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan. Opetuksessa eriyttäminen on työtapaa, jolla oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin pyritään vastaamaan (Eskelä-Haapanen, 2012; Roiha & Polso, 2018; Uusikylä, 2020).

Opetusta voidaan eriyttää sekä alas, että ylöspäin. Alaspäin eriyttämisellä pyritään tukemaan heikompia oppilaita heidän omalla tasollaan, ja ylöspäin eriyttämisessä etevämpiä oppilaita pyritään tukemaan ja haastamaan (Roiha & Polso, 2018). Inklusion myötä esiin on kuitenkin noussut huoli siitä, toteutuuko opetuksen eriyttäminen ylöspäin, kun opettajilta vaaditaan yhä enemmän alaspäin eriyttämistä (Kilgore, 2018; Tomlinson, 2014).

Toimiva opetus ja sen eriyttäminen edellyttävät hyvää oppilaantuntemusta (Opetushallitus, 2016; Koivula, 2009). Opetuksen yksilöllistämässä opettajalla on vastuu sekä erityistarpeiden, että lahjakkuuden huomaamisesta ja huomioimisesta opetuksessa (Bangel, Moon & Capobianco, 2010; Koivula, 2009; Laine, 2016; Mäkelä, 2009). Opetuksen ylöspäin eriyttämistä on syytä tutkia, jotta opettajien valmius ottaa lahjakkaiden oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon jo opetuksen suunnitteluvaiheessa lisääntyy. Yhteistyön erityisopettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kanssa on huomattu edistävän lahjakkaiden oppilaiden opetusta, mutta tällä hetkellä se on monin paikoin puutteellista (Kilgore, 2018; Roiha & Polso, 2018; Uusikylä, 2020).

Opettajan tulee pystyä tieteelliseen tietoon pohjautuen perustelemaan pedagogisia ratkaisujaan opetuksen järjestämisessä (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2015). Aihetta tutkimalla, lahjakkuudesta ja ylöspäin eriyttämisestä voidaan välittää opettajille tarpeellista tietoa. Opettajien tietoisuuden lisääntyminen lisää myös lahjakkaan oppilaan mahdollisuutta saada tasoistaan opetusta. Oikealla, tutkitulla tiedolla voidaan myös rikkoa myyttejä ja stereotypioita, jotka heikentävät lahjakkaiden asemaa koulussa ja yhteiskunnassa. Tällä tutkielmalla pyritään löytämään vastauksia lahjakkuuden ja opetuksen ylöspäin eriyttämisen herättämiin kysymyksiin. Tarkoituksena on selvittää mitä lahjakkuudella tarkoitetaan ja miten lahjakkaita oppilaita pystytään tukemaan koulussa.

2 Tutkimuksen tavoite, tutkimusmenetelmä ja tutkimuskysymykset

Käsillä olevassa tutkielmassa perehdytään opetuksen eriyttämiseen ja yksilöllistämiseen lahjakkaan oppilaan tarpeiden näkökulmasta. Aiheeseen tutustutaan erityisesti lahjakkuuteen, lahjakkaiden opetukseen ja eriyttämiseen liittyvän aiemman tutkimustiedon ja kirjallisuuden avulla. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) sanovat, että aiheen valinnan jälkeen sitä tulee rajata miettimällä mitä aiheesta halutaan tietää ja mitä aineistolla halutaan osoittaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Jotta lahjakkaiden opetusta ja sen yksilöllistämistä voidaan lähteä selvittämään, täytyy lahjakkuus ja sen lähikäsitteet ensin määritellä. Tämän jälkeen selvitetään, mitä opetuksen eriyttämisellä ja yksilöllistämällä tarkoitetaan, syventyen lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämiseen. Tutkielmassa tarkastellaan käytössä olevia tapoja ylöspäin eriyttämisen toteuttamiseen, sekä aineistossa ilmenneiden tapausten perusteella syitä ylöspäin eriyttämiselle. Näiden tutkittavien näkökulmien pohjalta tutkimuskysymyksiksi voidaan todeta seuraavat:

1. Mitä on lahjakkaan oppilaan opetuksen eriyttäminen?
2. Millaisilla tavoilla lahjakkaan oppilaan opetusta voidaan eriyttää?

Tutkielma toteutetaan kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsauksessa käsittelyyn voidaan ottaa laajoja ja abstraktejakin kysymyksiä. Valittuun aiheeseen tutustutaan aiemman teorian avulla, jota mahdollisesti voidaan tekeillä olevan katsauksen avulla myös kehittää. Realistisempi tavoite kirjallisuuskatsaukselle on kuitenkin valmiiden teorioiden arvioiminen ja vertaileminen (Baumeister & Leary, 1999; Salminen, 2011). Tutkimuksessa tutkija muodostaa tutkittavasta ilmiöstä aineiston avulla käsitteellistä ymmärrystä ja rakentaa sen perusteella teoreettisesti kestäviä näkökulmia (Eskola & Suoranta, 1998). Katsauksen avulla pystytään tunnistamaan ja julkituomaan ongelmia, haasteita ja ristiriitoja. Esiin tulleisiin ongelmakohtiin voidaan myös ehdottaa ratkaisuja (Baumeister & Leary, 1999; Salminen, 2011).

Kirjallisuuskatsaus voidaan toteuttaa systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, kuvailevana kirjallisuuskatsauksena tai meta-analyysinä (Salminen, 2011). Tämän tutkielman luonteen vuoksi kuvaileva lähestyminen tukee parhaiten vastausten löytämistä tutkimuskysymyksiin. Eskola ja Suoranta (1998) neuvovat, että omaan tutkimusideaan on tärkeää pyrkiä löytämään vertailevia näkökulmia. Tässä tutkielmassa käsiteltäviä aiheita pyritään kuvailemaan laajan aineiston pohjalta monipuolisesti. Tämä auttaa luomaan mahdollisimman objektiivisen näkökulman aiheesta. Hakalan (2018) mukaan tutkimuksen tekijän täytyy löytää aineiston kätkemä informaatio ja

osata hyödyntää sitä oikein. Tämän tutkielman aineistoa on lähdetty etsimään aiheeseen liittyvien käsitteiden avulla. Löytynyttä kirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia, sekä niiden lähdeluetteloa läpikäymällä aiheesta on saatu kerättyä kattava lähdeaineisto. Aineistoa on jouduttu kuitenkin myös rajaamaan valikoimalla riittävän luotettavia ja tutkimuskysymyksiin vastaavia lähteitä.

Aiemmat, vertaisarvioidut tutkimukset aiheesta ovat päätyneet tutkimuksen aineistoksi. Hirsjärvi kollegoineen (2009) sanoo tutkijan tulkitsevan aineistoa omista lähtökohdistaan käsin, minkä vuoksi valittua kirjallisuutta pyritään käyttämään mahdollisimman laajasti. Tällöin tutkimuksen luotettavuus ei perustu subjektiivisiin päätelmiin. Kaikkea laadullisesti korkeatasoista kirjallisuutta aiheesta ei ole saatavilla, millä on väistämättä vaikutusta myös tutkimuksen rakentumiseen. Toisenlaisella aineistolla tutkimuksen rakenne voisi olla erilainen, mutta laajakkuutta käsittelevä laadullinen kirjallisuus perustuu pitkälti samoihin teorioihin, joten erot johtopäätöksissä eivät ole suuria. Toisaalta tämä tutkimus toimii myös vertaistutkimuksena samaa aihetta käsitteleville kirjallisuuskatsauksille.

3 Yksilöllinen oppiminen

Leppälä (2007) kertoo oppimisen merkityksen syntyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mutta se on samalla yksilöllistä toimintaa. Yksilöllistä ja sosiaalista oppimista ei tule tämän vuoksi erotella kokonaan toisistaan, sen sijaan oppimisen voidaan nähdä olevan molempia samaan aikaan (Leppälä, 2007). Jokainen ihminen käsittelee ja rakentaa tietoa yksilöllisellä tavallaan. Oppimisen yksilöllisyys tarkoittaa sitä, että jokainen oppilas pystyy etenemään omaan tahtiinsa, yksilöllisten lähtökohtiensa mukaan. Yksilölliset lähtökohdat määrittelevät oppilaiden tarpeita ja tavoitteita, jotka otetaan huomioon opetuksen työtavoissa. Eriyttämällä opetus saadaan tuotua jokaisen oppilaan yksilöllisille tasoille (Halinen ym., 2016; Kilgore, 2018; Laine, 2016; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016; Uusikylä, 2020).

Uuden asian oppiminen vaatii aiempaa tietopohjaa, minkä päälle rakentua. Perimä ja ympäristö vaikuttavat yhdessä ihmisten tietoihin, taitoihin ja osaamiseen, mitkä puolestaan muodostavat ihmisille näitä kehittymisen ja oppimisen taustalla olevia yksilöllisiä tasoja (Halinen ym., 2016; Kilgore, 2018; Laine, 2016; Lehtinen ym., 2016). Jokaisella oppilaalla on omat tiedot, tunteet, arvot ja käsitykset, jotka he tuovat mukanaan oppimistilanteeseen. Nämä yksilölliset tekijät muokkaantuvat vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Myös biologiset ja neurologiset tekijät ovat yksilöllisiä ja oppimisprosessi aiheuttaa näissä neurologisissa ja biologisissa tekijöissä kohtalaisen pysyviä muutoksia. Näillä oppimisprosessin aiheuttamilla muutoksilla tarkoitetaan oppimisen lopputulosta (Halinen ym., 2016).

Jyrhämän, Hellströmin, Uusikylän ja Kansasen (2016) mukaan yksilön persoonallinen kehitys vaatii yksilöllisyytensä vuoksi opettamisen eriyttämistä. Opetustapahtumassa oppilaiden erilaiset taustat ja oppimisen tavat on tärkeää ottaa huomioon. Oppilaiden aikaisemmat kokemukset ja osaaminen toimivat lähtökohtana uuden oppimiselle ja koulukasvatuksen tehtävänä on edistää ja vahvistaa näitä, sekä ohjata parempiin suorituksiin. Jyrhämä kollegoineen (2016) sanookin yksittäisten ominaisuuksien huomaamisen olevan opettajien työhön kuuluva päivittäinen haaste. Vaikka yksilöllinen oppiminen liitetään usein heikompiin oppilaisiin, tulee opettajien pystyä huomaamaan myös lahjakkuutta ja sen yksilöllisyyttä.

Mäkelä (2009) kirjoittaa aiheesta: ”Suomen perustuslain mukaan jokaiselle oppilaalle tulee turvata yhtäläiset mahdollisuudet saada kykyjensä ja erityistarpeidensa mukaista opetusta (PL 731/1999). Opetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon myös oppilaiden ikäkausit ja edellytykset (PoL 628/1998)”. Perustuslakia ja perusopetuslakia tulkittaessa voidaan sen olettaa koskevan myös lahjakkaiden oppilaiden oikeutta saada tasoistaan opetusta. Lahjakkaita oppi-

laita täytyy, samoin kuin muitakin opiskelijoita, haastaa heidän omien kykyjensä tasolla (Kilgore, 2018). Yksilöllisten lähtökohtien huomaamisessa kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää, sillä vanhemmilta voidaan saada hyödyllistä tietoa oppilaiden yksilöllisistä tarpeista ja ominaisuuksista (Väljærvi, 1998).

3.1 Yksilöllinen oppiminen lähikehityksen vyöhykkeellä

Toiminta on kehittävää silloin, kun yksilön on mahdollista suoriutua siitä omien lähtökohtiensa avulla, samalla haastaen itsensä. Tätä kehittävän toiminnan aluetta, jolla ihmisen oppiminen tapahtuu, kutsutaan myös Vygotskyn määrittelemäksi lähikehityksen vyöhykkeeksi. Vygotskyn teoriassa yksilön psykologinen kehitys tapahtuu ympäröivän kulttuurin ja sosiaalisten suhteiden luomassa ympäristössä. Lähikehityksen vyöhykkeellä työskennellessä oppilas tarvitsee opettajan, ohjaajan tai toisen korkeammalla tietojen, taitojen ja osaamisen tasolla oleva henkilön apua ongelmien ratkaisemiseen. Kehittyneempi henkilö pystyy tarjoamaan oppijalle haasteita, jotka saavat hänet työskentelemään oppimistasonsa yläpäässä, kuitenkin lähikehityksen vyöhykkeellä pysyen. Parhaiten lähikehityksen vyöhykkeen periaatteet pääsevät toteutumaan silloin, kun kehittyneempi henkilö tukee oppijaa uuden asian oppimisen alkuvaiheessa. Tällöin oppiminen on optimaalista (Kilgore, 2018; Laine, 2016; Lehtinen ym., 2016; Uusikylä, 2020).

Lähikehityksen vyöhykkeellä työskennellessä oppilaan mielenkiinnonkohteet ja oppimistaso nousevat keskeisiksi tekijöiksi. Erityisesti lähikehityksen vyöhykkeen periaatteet pääsevät toteutumaan lahjakkaan oppilaan opetuksessa silloin, kun oppilaan potentiaali johonkin lahjakkuuteen on ilmennyt ja sitä aletaan kehittää. Jos opeteltava taito puolestaan ylittää ihmisen sen hetkisen kehitysvaiheen tai taito on jo kehittynyt, ei opetus tuo oppimiseen tällöin lisäarvoa (Lehtinen ym., 2016; Leppälä, 2007). Oppimisessa ihminen omaksuu kulttuurin tietoja, taitoja ja ajattelutapoja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Opetuksessa luodaan lähikehityksen vyöhyke, jossa kehittyminen on mahdollista. Kehitysprosessit läpikäytyään oppilas pystyy hallitsemaan sisäisiksi ominaisuuksikseen muodostuneet prosessit. Oppimista voidaan täten kutsua myös sisäistämisen prosessiksi, jossa oppilas oppii ymmärtämään lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuneita, sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla muodostuneita psykologisia prosesseja (Lehtinen ym., 2016).

3.2 Motivaatio oppimisessa

Motivaatio on ihmisen toimintaa ohjaava sisäinen tila, joka saa ihmisen aloittamaan ja ylläpitämään toimintaa tai välttelemään sitä. Motivaatio toimii vuorovaikutuksessa oppimisen

kanssa, esimerkiksi vaikuttamalla opiskelun intensiivisyyteen ja määrätietoisuuteen (Lehtinen ym., 2016). Kilgoren (2018) mukaan motivaatio ylläpitää oppilaan kiinnostusta ja saa hänet sitoutumaan oppimisprosessiin. Oppilas motivoituu mielekkäistä tehtävistä ja aiheista, mikä edesauttaa oppimista ja oppimisprosessissa onnistuminen lisää edelleen motivaatiota. Motivaatiolla on vaikutusta myös ihmisen tunteisiin ja ajatuksiin, vaikuttamalla esimerkiksi siihen mieltääkö ihminen tehtävän ahdistavaksi vai kiinnostavaksi. Tarkoituksenmukainen motivaatio edesauttaa oppilaan itseohjautuvuutta, jolloin oppilas kykenee ottamaan erilaisia vaatimuksia huomioon ja pyrkii aktiivisesti tavoitteiden saavuttamiseen (Lehtinen ym., 2016). Sointu, Virtanen, Lappalainen ja Hotulainen (2017) mainitsevat omien vahvuuksien tunnistamisella olevan yhteyttä motivaatioon ja myönteiseen käsitykseen itsestä. Tämä edistää myös oppimista ja siihen sitoutumista. Sisäisillä tekijöillä, kuten periksiantamattomalla työskentelyllä ja kyvyllä suorittaa tehtäviä onnistuneesti, on Mykkäsen (2016) mukaan vaikutusta oppilaan kokemaan onnistumiseen koulutehtävissä.

Oppimisessa ihmisen nähdään ajattelevan aktiivisesti ja säätelevän toimintaansa metakognitiivisten taitojen avulla. Laine (2016) toteaa motivaation, kiinnostuksen, ajattelutavan, intohimoiden tehtävään suhtautumisen ja sitoutumisen olevan yksilön sisältä tulevia, lahjakkuuden kehittymistä edistäviä tekijöitä. Motivaatio liittyy opetuksen eriyttämiseen siten, että eriyttämisessä oppilaille pyritään antamaan heidän omien kykyjensä mukaisia tehtäviä ja opetuksen yksilöllistämässä myös oppilaiden kiinnostuksen kohteet otetaan huomioon. Opiskelun ollessa tarpeeksi haastavaa ja mielekäästä, motivaatio toimintaan säilyy. Vuorovaikutteisesti motivaatio edelleen lisää oppilaan sitoutumista työskentelyyn (Laine, 2016; Roiha & Polso, 2018; Uusikylä, 2020). Sisäisen motivaation lisäksi opetuksen mielekkyyttä voidaan lisätä ulkoa tulevilla tekijöillä. Kasvattajan kiinnostus ja kannustus edesauttaa lahjakkaan oppilaan sisäistä halua opiskella ja nauttia erityiskyvyistä (Uusikylä, 2020). Oppilaan minäkuva vaikuttaa tavoitteiden asettamiseen itselleen. Halinen kollegoineen (2016) sanoo minäkuvan muodostuvan suhteessa muihin ihmisiin. Opettaja voi tukemalla, kannustamalla ja rohkaisemalla edistää oppilaan myönteisen minäkuvan kehittymistä. Myönteinen käsitys itsestä lisää itseluottamusta ja parantaa motivaatiota, sekä suhtautumista tehtäviin ja haasteisiin (Halinen ym., 2016).

4 Lahjakkuus ja sen ulottuvuudet

Tutkimuksessaan Laine (2016) huomaa, ettei lahjakkuuden käsitteelle ole suomalaisessa koulukontekstissa selkeää määritelmää. Lahjakkuutta on määritelty usein eri tavoin, eikä siihen ole yhtä oikeaa tapaa. Lahjakkuuden käsitteen käyttäminen koulukontekstissa on aiheuttanut myös vastahakoisuutta (Laine, 2016). Snellman ja Rätty (1998) ovat tutkineet kansalaisten, vanhempien ja opettajien asennoitumista lahjakkuuteen ja he sanovat, että lahjakkuus ymmärretään usein matemaattisena ja teoreettisena lahjakkuutena, tai puolestaan sosiaalisina, vanhempien varallisuudesta riippuvaisina luokitteluina (Snellman & Rätty, 1998). Lahjakkuudella voidaan tarkoittaa psykologista, tai yhteiskunnallista ja kulttuurista käsitettä kyvyistä, jotka ilmenevät tasokkaina suorituksina ja tuotoksina eri aloilla. Tällöin yhteiskunta määrittää sen, mitä kykyjä ja keiden lahjakkuutta pidetään tärkeänä ja arvostetaan (Uusikylä, 2020; Laine, 2016). Pluckerin ja Callahanin (2014) mukaan sosiokulttuurinen konteksti ohjaa erittäin vahvasti lahjakkuuden määrittämistä, tunnistamista ja sen edistämistä.

Roiha ja Polso (2018) viittaavat lahjakkaalla oppilaalla sellaiseen oppilaaseen, jonka koulumestymisen on keskitasoa parempaa. Lahjakkuus voi olla monilajista monitaitoisuutta, tai se voi olla joillakin tiedon tai taidon osa-alueella ilmenevää erityistä taitavuutta ja suorituskyykyä (Numminen, 2010). Gagné on kehittänyt alunperin vuonna 1985 Differentiating Model of Giftedness and Talent, toisin sanoen DMGT-mallin. Mallissa lahjakkuutta määritellään luonnollisiksi kyvyiksi, jotka ilmenevät ainakin yhdellä seuraavista pääalueista: älyllinen, luova, sosiaalinen tai sensomotorinen. Tämän määrittelyn avulla lahjakkaiksi voidaan luokitella 10% ikäluokasta. Kyvykkyys on systemaattisen harjoittelun seurauksena syntyneitä erityistä osaamista ja taitoa, esimerkiksi akateemista taitavuutta, taiteellisuutta, liikunnallisuutta tai sosiaalisia taitoja (Gagné, 2016; Plucker & Callahan, 2014).

Lahjakkaan ja ei-lahjakkaan ihmisen rajaa ei voida tarkkaan sanoa, sillä esimerkiksi yhdysvaltalaisissa kouluissa lahjakkuuden rajana pidetään älykkyysosamäärän 130 omaavaa ihmistä ja älykkyysosamäärällä 129, ihminen luetaan ei-lahjakkaaksi. Synnynnäisiä kykyjä on kuitenkin mahdollista kehittää erityislahjakkuuteen asti, jolloin ihmisen testituloksien määritelty lahjakkuus voi vaihdella elämän aikana (Uusikylä, 2020). Gagnén (2016) mukaan luonnolliset kyvyt eivät ole synnynnäisiä, vaan ne kehittyvät ihmisen kypsyntymisprosessin aikana, geenit antavat kuitenkin suuntaa luonnollisten kykyjen kehittymiselle. Hän erottelee kyvyt ja lahjakkuuden potentiaalin ja saavutettujen tulosten perusteella, sillä esimerkiksi alisuoriutumisessa potentiaalinen lahjakkuus ei pääse kehittymään todelliseksi kyvyiksi (Gagné, 2016; Laine, 2016).

Renzullin kolmen ympyrän malli korostaa lahjakkuuden kolmen tärkeän osa-alueen, eli korkeatasoisten kykyjen, luovuuden ja motivaation yhteyttä toisiinsa. Nämä osa-alueet eivät yksistään selitä lahjakkuutta, mutta toistensa kanssa vuorovaikutuksessa toimiessaan ne mahdollistavat lahjakkuuden (Laine, 2016; Plucker, Callah, 2014). Kolmen ympyrän malli korostaa lahjakkuuden moniulotteisuutta ja jakautumista useisiin alalajeihin (Väljærvi, 1998). Yksi Renzullin kehittelemän mallin tärkeimmistä tehtävistä on ollut luovan tuotteliaisuuden lisääminen lahjakkaiden opetuksen tavoitteeksi (Plucker & Callahan, 2014).

Kaikilla lapsilla on omia parhaita kykyjä, jotka tarvitsevat kehittyäkseen aikuisten kannustusta ja arvostusta (Uusikylä, 2020). Lahjakkuus kehittyy silloin, kun ihmisen sisäinen potentiaali muuttuu kehityksen kautta saavutuksiksi ja tasokkaiksi kyvyiksi, joilla lahjakkuutta voidaan mitata. Lahjakkuuden kehittymiseen vaaditaan kykyjen, oppimisen ja kokemusten yhteisvaikutusta (Laine, 2016; Uusikylä, 2020). Yksilön luovuuden, ahkeruuden, motivaation ja tunne-elämän tulee olla sopivassa suhteessa, jotta potentiaalinen lahjakkuus kehittyisi mahdollisimman pitkälle (Uusikylä, 2020). Mäkelä (2009) sanoo lahjakkuuden olevan näkyvillä olevaa erinomaisuutta yhdellä tai useammalla lahjakkuuden alueella, tai piilossa olevaa potentiaalia erinomaisuuteen. Tämän vuoksi lahjakkuuden tunnistamisessa tulee tarkkailla henkilöitä, joilla lahjakkuus on jo nähtävissä sekä niitä, joilla on siihen potentiaalia (Mäkelä, 2009). Jokaisella ihmisellä on resursseja, osaamista, taitoa, kykyjä ja kehittymässä olevaa potentiaalia ja taipumuksia, joita harjoittamalla ihminen voi menestyä monilla elämänalueilla (Sointu, Virtanen, Lappalainen & Hotulainen, 2017). Gagné erottelee ihmisen sisäiset ja ympäristön luomat tekijät, jotka joko edistävät tai estävät kykyjen kehittymistä (Gagné, 2016; Plucker & Callahan, 2014). Lehtinen (2016) kollegoineen mainitsee puolestaan lasten alaspesifit valmiudet, jotka kehittyvät opetuksen, kokemusten ja oppimisen avulla. Näitä valmiuksia ilmenee kaikilla lapsilla yksilöllisesti ja niiden kehittyminen on myös yksilöllinen prosessi (Lehtinen ym., 2016; Laine, 2016).

4.1 Älykkyys lahjakkuuden osatekijänä

Portinin (1998) mukaan älykkyys voi tarkoittaa kykyä toimia vallitsevissa ympäristöolosuhteissa ja sopeutua niiden muutoksiin. Älykkyydellä voidaan tarkoittaa myös oppimiskykyä. Älykkyyttä määritellään nykyään dynaamisella älykkyyskäsityksellä, jossa kontekstisidonnainen ja sosiaalinen luonne älykkyudessa korostuu (Portin, 1998). Älykkyyttä on pidetty perinnöllisenä, muuttumattomana ominaisuutena, jota voidaan objektiivisesti mitata älykkyystesteillä (Portin, 1998; Lehtinen ym., 2016). Suomen Mensan (2013) mukaan perimän osuus älyk-

kyiden koostumisessa on 40-80%. Parhaassa tapauksessa perimä ja ympäristötekijät vahvistavat toistensa vaikutusta älykkyyden kannalta myönteiseen suuntaan (Almqvist, Moilanen, 2004). Älykkyys voi kehittyä vain kannustavassa ympäristössä (Uusikylä, 2020).

Ranskalaisen psykologi Alfred Binet kehitteli 1900-luvun alussa ensimmäisiä älykkyyttä mittaavia testejä. Alun perin testien avulla etsittiin heikkolahjaisia lapsia erityisopetuksen piiriin. Myöhemmin 1912 William Stern otti älykkyysosamäärä-käsitteen käyttöön (Lehtinen ym., 2016; Uusikylä, 2020). Älykkyysosamäärällä voidaan osoittaa loogista ja analyyttistä ajattelukykyä, mutta testeillä mitattu älykkyys ei ole riittävä ihmisen lahjakkuuden määrittelyyn eikä sitä ei voida ajatella lahjakkuuden synonyymina. Uusikylä korostaa taas harjoittelun ja työnteon merkitystä älykkyyden kehittämisessä (Uusikylä, 2020).

Suomen Mensa (2013) määrittelee älykkyyden yhdeksi lahjakkuuden osatekijäksi ja keskimääräistä korkeammasta älykkyydestä on hyötyä useiden kognitiivisesti monimutkaisten taitojen osaamisessa. Kognitiivisesti monimutkaisten asioiden hallitsemista edellyttävissä lahjakkuuksissa älykkyys on tärkeä tekijä. Esimerkiksi ainoastaan matemaattisen lahjakkuuden ja osaamisen perusteella älykkyyden mittaaminen on turhan rajoittunutta, sillä älykkyyttä voidaan tarvita lisäksi muun muassa sosiaalisen lahjakkuuden ja kädentaitojen alueella (Suomen Mensa ry, 2013). Nykyisillä älykkyysosamäärätesteillä pystytäänkin osoittamaan ihmisen henkistä suorituskykyä, mutta ne eivät mittaa luovuutta, tunneälyä ja monia muita erityislahjakkuuksia (Uusikylä, 2020).

Sternbergin (2007) ajatusten mukaan älykkyystesteillä mitattava älykkyys ei kerro todellisesta älykkyydestä, ainoastaan älykkyysosamäärästä. Älykkyyden ei voida ajatella rajautuvan ainoastaan koulussa ilmenevään menestykseen (Laine, 2016; Sternberg 2007; Uusikylä, 2020). Tällöin Gardnerin teoria useista älykkyyden lajeista voi olla sopivampi keino älykkyyden ilmentymisen kuvailuun. Gardnerin kahdeksanosaisessa moniälykkyysteoriassa älykkyyden sanotaan olevan kykyä ratkaista jonkun kulttuurin piirissä tärkeitä ongelmia. Älykkyyden lajeja voidaan erottaa ainakin kahdeksan, ja jokaiselle pystytään osoittamaan tietty paikka aivoissa. Älykkyyden lajeja ovat loogis-matemaattinen, kielellinen, avaruudellinen, musiikillinen, keuhollis-kinesteettinen, interpersoonallinen, intrapersoonallinen ja naturalistinen (Laine, 2016; Uusikylä, 2020). Gardnerin teoria tukee ajatusta oppilaiden kiinnostuksen kohteiden ja vahvuuksien huomioimisesta opetuksessa. Opetuksen yksilöllistämällä voidaan luoda oppilaille mieleisiä ja sopivia haasteita erilaisten älykkyyksien kehittämiseksi (Kilgore, 2018).

Uusikylän (1998; 2020) mukaan älykäs lapsi on usein herkkä ja voi joutua pienestä pitäen syrjityksi. Älykkään lapsen ollessa älyllisesti ikätovereitaan kypsempi, voi heidän kanssa toimeen

tuleminen olla haastavaa ja vaikuttaa myös sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Samalla Uusikylä kuitenkin painottaa, että älykkäällä lapsella on hyvät edellytykset sosiaalisiin suhteisiin. Suomen Mensan (2013) sivulla sanotaan sellaisten älykkyyden ominaisuuksien, joita pidetään yhteiskunnassa positiivisina, korreloivan usein keskenään. Ei siis voida olettaa, että älykkyys vaikuttaisi sosiaalisiin taitoihin tai tunnetaitoihin negatiivisesti (Suomen Mensa ry, 2013; Uusikylä, 1998; 2020). Älykkyydellä on positiivinen yhteys koulu- ja työmenestykseen sekä pienempään sosiaaliseen syrjäytymiseen, mutta ympäristötekijöiden vaikutuksen vuoksi sitä ei voida yleistää (Suomen Mensa ry, 2013). Vertaisseuran puute ja älykkyyden huomiotta jättäminen voi kuitenkin johtaa sosiaaliseen eristäytymiseen (Uusikylä, 2020).

Älykkään lapsen on tärkeää saada toiminnalleen hyväksyntää, vaikka se voi poiketa kovasti ikätovereiden toiminnasta. Tämä tukee lapsen kehittymistä aktiiviseksi ja oma-aloitteiseksi aikuiseksi (Männikkö, 1998). Lahjakas ja älykäs ihminen ei ole lahjakas joka alalla, joten lahjakas lapsi tarvitsee muiden lasten tavoin normaalia kohtelua ja huolenpitoa. Lahjakas lapsi ei myöskään ole aina myönteinen ja kohtelias (Uusikylä, 2020). Männikön (1998) mukaan tunteiden merkitys korostuu älykkyyden muuttumisessa saavutuksiksi. Myönteiset tunnetilat edesauttavat älykkäitä ihmisiä asettamaan tavoitteet tarpeeksi korkealle. Tavoitteiden ollessa riittävän korkealla, ihminen joutuu tekemään töitä saavuttaakseen ne. Männikkö sanoo älykkään lapsen tarvitsevan kannustusta ja hyväksyntää (Männikkö, 1998). Ihmisen oma innostus ja motivaatio nousevat tärkeiksi tekijöiksi älykkyyden ja muiden lahjakkuuksien kehittymisessä (Kilgore, 2018; Lehtinen ym., 2016; Sointu ym., 2017).

4.2 Luovuus lahjakkuuden ilmentymänä

Luovuus yhdistettynä erilaisiin kykyihin, motivaatioon ja harjoitteluun mahdollistavat lahjakkuutta. Toisaalta lahjakkuus ilmenee myös luovuutena (Kilgore, 2018; Plucker & Callahan, 2014; Uusikylä, 2020). Omaperäisyys, aktiivisuus ja joustavuus ajattelussa sekä työtavoissa voivat olla merkkejä luovuudesta. Luovalla ihmisellä on taipumus jonkin uuden ja ainutlaatuisen keksimiseen ja synnyttämiseen (Uusikylä, 2020; Uusikylä & Piirto, 1999; Plucker & Callahan, 2014; Laine, 2016). Luovuus on tärkeä lahjakkuuden osa-alue, jota voidaan tavata esimerkiksi taiteissa, ihmissuhteissa ja johtamistavoissa. Luovuudella on muiden lahjakkuuden piirteiden tavoin sekä perinnöllinen, että ympäristön muovaama tausta. Luovuuden määrittelyssä on tärkeää huomata, että se on aina kiinnittynään johonkin erityisalaan, kuten musiikkiin, liikuntaan tai matematiikkaan (Uusikylä, 1999; 2020).

Synnyinäisten kykyjen ja harjoittelun yhteisvaikutuksena voi syntyä luovaa lahjakkuutta, jopa neroutta. Sen sijaan tiukka kontrolli, kilpailu ja ulkopuolelta tuleva paine ovat haitallisia luovuudelle. Nykyinen vaatimus nopeaan edistymiseen, ajatteluun käytettävän ajan vähentymiseen ja helposti mitattaviin suorituksiin voivat estää luovuuden kehittymistä (Uusikylä, 1999; 2020). Toisaalta luova ihminen ajattelee aktiivisesti ja sopiva haasteellisuus voidaan osata kääntää voimavaraksi (Viljamaa, 2013). Luovuus saa pohjaa erilaisuuden ja monimuotoisuuden arvostuksesta (Halinen ym., 2016). Uusikylän (2020) mukaan looginen ajattelukyky, luovuus ja käytännöllinen arkijärki muodostavat parhaan kykyjen yhdistelmän.

4.3 Lahjakas oppilas ja oppiminen

Roiha ja Polso (2018) mainitsevat opetuksen ylöspäin eriyttämisen olevan tarpeellista silloin, kun käytössä olevat opetuskeinot eivät toimi tyydyttävällä tavalla ja oppilas jatkuvasti ylisuoriutuu tehtävistään. Lehtosen (1994) mukaan erilaisia lahjakkuuksia omaavat ihmiset voivat päästä kehittämään lahjakkuuksiaan esimerkiksi harrastuksien kautta, mutta koulussa älyllisesti lahjakkaiden lasten tarpeita ei oteta tarpeeksi huomioon. Kun oppilas saa yksilölliselle tasolleen sopivaa eriyttävää opetusta, oppimistulokset usein paranevat. Tällöin myös oppimiseen sitoutuminen ja kouluviihtyvyys paranevat. Omantasoinen ja tarpeeksi haastava opetus vähentää myös turhautumista ja se motivoi oppilaita (Roiha & Polso, 2018; Sointu ym., 2017). Lahjakkaat oppilaat sopeutuvat yleensä hyvin erilaisiin oppimistilanteisiin, mutta turhautuminen ja liian helpot tehtävät saattavat johtaa häiriköintiin ja välinpitämättömyyteen (Lehtonen, 1994; Tomlinson, 2014). Opetuksen mielekkyys lisääntyy, kun oppilaat pääsevät työskentelemään mielestään kiinnostavien asioiden parissa. Tällöin oppilaat voivat tuntea pystyvänsä vaikuttamaan omaan koulunkäyntiinsä, mikä vaikuttaa positiivisesti työrauhaan (Roiha & Polso, 2018).

Jotta erityisellä lahjakkuudella voisi olla positiivisia vaikutuksia tulevaan menestykseen, täytyy ihmisen oppia työskentelemään ja ponnistelemaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Halinen kollegoineen (2016) sanoo, etteivät oppimisen taidot ole synnyinäisiä, joten näitä taitoja tulee koulussa kehittää. Koulussa tulee oppia tekemään työtä, vaikkei oppimisen eteen tarvitsisikaan ponnistella. Ilman pitkäjänteisyyttä, motivaatiota ja opiskelu- ja työskentelytaitoja, voi myöhemmin elämässä tulla vastaan hankaluuksia. Lahjakkuutta tukemalla ja opetusta eriyttämällä sekä motivoimalla, älykkyydestä ja lahjakkuudesta on usein hyötyä myös aikuisena (Uusikylä, 2020).

Lahjakkaiden oppilaiden oikeanlaisella opetuksella voidaan lisätä korkeatasoista osaamista. Välijärvi (1998) pohtii suomalaisen koulutuksen vaikutusta lahjakkuuteen ja huippuosaamisen

kehittymiseen. Lahjakkaiden lasten ja nuorten erityistarpeiden huomioiminen koulussa herättää kysymyksiä. Koulutuksen tasa-arvoistuminen voisi vaikuttaa oppimistulosten tasoittumiseen, jolloin korkeatasoiset suoritukset, huippuosaaminen ja kilpailukyky heikkenevät (Väljærvi, 1998). Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen oikeanlaisella eriyttämällä voidaan lisätä tulevaisuuden erityisosaajien määrää (Uusikylä, 2020).

Menestyksen ja korkeatasoisen osaamisen lisäksi lahjakkaat oppilaat nähdään usein erilaisina ja jopa syrjäytyneinä. Uusikylän (2020) mukaan lahjakkaat ja älykkäät lapset eivät ole tahallaan erilaisia eikä heitä pidä vaatia olemaan tavallisia, normaaleja tai keskinkertaisia. Heidän opetustaan tulee sen sijaan eriyttää ja heitä tulee tukea. Jos opettaja pyrkii tekemään koulussa lahjakkaasta tai älykkästä oppilaasta saman tasoisen kuin muut oppilaat, oppilas voi menettää motivaation kykyjensä kehittämiseen ja ajatella selviävänsä pelkän synnynnäisen älykkyytensä avulla. Uusikylä (1998; 2020) kuitenkin korostaa, että synnynnäinen älykkyys ja erityislahjakkuudet vaativat harjoittelua kehittyäkseen (Uusikylä, 1998; 2020). Männikön (1998) mukaan älykäs ihminen voi saada ponnistelematta hyviä tuloksia, jolloin työn tekeminen tulosten eteen voi jäädä oppimatta. Ylisuoriutumisen lisäksi älykäs oppilas voi ilman opetuksen yksilöllistämistä ajautua alisuorittamaan tehtäviä omaan osaamiseensa nähden. Aikuisen olisi tällöin tärkeää auttaa lasta saamaan virikkeitä ja kannustaa häntä (Männikkö, 1998; Uusikylä, 2020).

Viljamaa (2013) sanoo, että lahjakas ihminen voi usein tuntea epävarmuutta, ahdistusta ja yksinäisyyttä. Lahjakas ihminen voi joutua kohtaamaan ennakkoluuloja, ilkeyttä ja kateutta oppiessaan nopeasti ja saavuttaessaan asioita. Uusikylän (2020) mukaan oppilasta ei pitäisi leimata lahjakkaaksi tai muutenkaan suorituksiin ja saavutuksiin perustuen. Myös Mäkelä (2009) painottaa, ettei lahjakkaita oppilaita tule leimata tai erotella pysyvästi. Viljamaa (2013) sanoo lahjakkaan oppilaan opetuksen eriyttämisen olevan opettajalle haasteellista, mutta ilman sitä opetus ei yleensä ole oppilaalle riittävän motivoivaa ja haastavaa. Jos opetuksen taso ei vastaa lahjakkaan oppilaan oppimisen tasoa, saattaa hän opiskelun sijaan käyttää aikansa haaveiluun ja oppitunnin häiritsemiseen (Viljamaa, 2013).

Uusikylän (2020) mukaan liian vaativa kasvatus ja varhain aloitettu lapsen systemaattinen valmentaminen voivat saada lapsen ajattelemaan, että hän kelpaa vanhemmilleen ja opettajille vain täydellisten suoritusten kautta. Suorituspainet ja suorituspakko ovat luovuudelle haitallista ja jatkuva kilpailu voi aiheuttaa lahjakkaalle ihmiselle ahdistusta. Kilpailupaineiden aiheuttamat psyykkiset ongelmat ja täydellisten suoritusten vaatiminen estävät lahjakkuutta sen kehittymisen sijaan (Kilgore, 2018; Uusikylä, 2020).

Lahjakkaille lapsille on tärkeää tarjota oman tasoisia tehtäviä, mutta lapsen arvostus ei saa perustua pelkästään suoritukseen (Uusikylä, 2020). Toimintansa seurauksien kautta lapsi oppii sisäistämään toimintansa merkityksen, ja tämä prosessi vaikuttaa lapsen persoonallisuuden kehittymiseen. Toiminnan seurausten ollessa kielteisiä, motivaatio ja oman tekemisen merkityksellisyys vaurioituu (Nieminen, 2004). Lapsi oppii näkemään ja etsimään omaa arvoansa suorituksensa kautta, jos ympäristö vahvistaa tätä ajatusta. Suoritusten puute, epäonnistumiset ja niiden aiheuttamat reaktiot voivat aiheuttaa omanarvontunnon romahtamisen, mikä puolestaan voi vahingoittaa lapsen psyykettä ja aiheuttaa masennusta. Yksilökeskeisyyden, kilpailun ja menestymisen arvottamisen myötä lasten ja nuorten ahdistus, uupumus ja masennus ovat lisääntyneet (Uusikylä, 2020).

Opetuksen ylöspäin eriyttämisen haasteeksi nouseekin riittävien haasteiden ja virikkeiden tarjoaminen korkeatasoisen osaamisen edistämiseksi, sekä samanaikainen kilpailun ja suorituskeskeisyyden vähentäminen. Oikeanlaisella opetuksen eriyttämisellä ja lahjakkuuden ymmärtämisellä voidaan parhaillaan vähentää lahjakkaiden oppilaiden kokemia suorituspaineita ja ahdistusta (Kilgore, 2018; Uusikylä, 2020).

5 Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen ylöspäin eriyttäminen

Opetuksen eriyttäminen tarkoittaa opetuksen muuntamista jokaisen oppijan yksilölliselle tasolle. Siinä oppilaalle annetaan tukea ja ohjausta, joka sopii hänen omaan osaamiseensa. Eriyttäminen ohjaa työtapoja ja toimii opetuksen pedagogisena lähtökohtana (Opetushallitus, 2016). Ylöspäin eriyttämisessä keskitytään oppilaisiin, joille perustason tehtävät eivät tarjoa tarpeeksi haasteita. Eriyttämisellä pyritään tässä tilanteessa tarjoamaan haastavampia tehtäviä ja materiaaleja, joiden avulla yksilöllinen oppiminen mahdollistuu ja motivaatio oppimiseen säilyy (Kilgore, 2018; Laine, 2016; Moon & Brighton, 2008; Mäkelä, 2009; Roiha & Polso, 2018; Tirri & Laine, 2016; Uusikylä 2020). Kilgoren (2018) mukaan eriyttämisen tarkoituksena ja tavoitteena on saada jokainen oppilas menestymään omalla ennalta diagnosoidulla valmiuksien, kykyjen ja kiinnostuksen tasollaan. Opetussuunnitelmassa sanotaan, että eriyttämisessä oppilaalla on mahdollisuus itse suunnitella opiskeluaan ja edetä yksilöllisesti erilaisin työtavoin omien tarpeiden mukaan (Opetushallitus, 2016).

Oppilaiden omien kiinnostuksen kohteiden ja vahvuuksien tunteminen on tärkeä tiedostaa opetuksen työtapoja suunnitellessa (Kilgore, 2018). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2016) mukaan oppilaiden tarpeet, edellytykset ja omat kiinnostuksen kohteet vaikuttavat työtapojen valintaan (Opetushallitus, 2016). Eriyttämisen työtapoja ovat erilaistava eriyttäminen, jossa opetuksen tavoitteita eriytetään oppilaiden ominaisuuksien mukaan, sekä yhtenäistävä eriyttäminen, jossa oppilaita koitetaan saada eriyttämisellä saavuttamaan samoja tavoitteita (Roiha & Polso, 2018). Yhtenäistävässä eriyttämisessä kaikille oppilaille tavoitellaan samaa perustasoa ja erilaistavassa eriyttämisessä oppilasta ohjataan syvempään ajatteluun (Koivula, 2009). Erilaistava eriyttäminen tukee tämän perusteella lahjakasta oppilasta paremmin kuin yhtenäistävä eriyttäminen.

Ulkomailla, etenkin Yhdysvalloissa lahjakkaiden opetusta on toteutettu jo pitkän aikaa erillisissä lahjakkaille suunnatuissa kouluissa (Plucker & Callahan, 2014; Uusikylä, 2020). Suomen peruskouluissa lahjakkaiden tunnistamisella pyritään monien muiden maiden käyttämän erotelun sijaan huomioimaan ja tukemaan lahjakkaita oppilaita normaaliopetuksessa (Mäkelä, 2009). Tirri ja Laine (2017) tutkivat sitä, miten Suomessa opettajia opetetaan ottamaan erilaisten oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon. He sanovat Suomen olevan johtavia maita opettajien kouluttamisessa ja suomalaisissa peruskouluissa myös lahjakkaat oppilaat pystyvät kehittymään, kunhan ylöspäin eriyttäminen otetaan osaksi koulun arkea (Tirri & Laine, 2017). Koulujen on tärkeää oppia vastaamaan oppilaan tarpeisiin, muttei luoda liikaa suorituspaineita (Uusikylä, 2020).

Jotta lahjakkaiden opetusta voidaan alkaa yksilöllistämään, edellyttää se lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistamista (Bangel, Moon & Capobianco, 2010; Laine, 2016; Mäkelä, 2009). Tunnistamisen tulee olla perusteellista ja tasapuolista, ja sen tarkoituksena on lahjakkaiden tarpeiden huomioiminen opetuksen suunnittelussa sekä toteuttamisessa (Mäkelä, 2009). Lahjakkuuden huomaaminen ja tukeminen ovat yleensä opettajan vastuulla olevia haasteita, mutta sen tunnistaminen koulussa voi olla ensiaskel tulevaisuuden ammattilaisten, erityisosajien ja johtajien kasvattamiseen. Opiskelijoiden pärjääminen myöhemmässä koulutuksessa voi kuitenkin kärsiä ja osoittautua liian vaativaksi, jos oppiminen on ollut haasteetonta eikä lahjakas oppilas ei ole oppinut tekemään töitä sen eteen (Kilgore, 2018; Laine, 2016; Uusikylä, 2020). Kasvatus ja kouluopetus ovat Uusikylän (2020) sanoin avaimia lahjojen löytämiseen ja kehittämiseen. Kehittyminen lahjakkaasta lapsesta lahjakkaaksi aikuiseksi vaatii opiskelua ja harjoittelua omaksi kokemallaan erityisalalla. Lahjakkuus voi muuttua, kehittyä tai sammua elämän aikana. Geenit antavat suunnan erilaisten lahjakkuuksien kehittymiselle, mutta vasta harjoitus tekee ihmisestä lahjakkaan (Uusikylä, 2020). Oppimiseen tarvitaan aikaa ja systemaattista harjoittelua sekä opiskelua (Lehtinen ym., 2016). Eriyttämisen keinoin lahjakkaita ja pitkälle edenneitä oppilaita pyritään haastamaan ja heidän kehitystään pyritään edistämään kykyjen huipun saavuttamiseksi (Kilgore, 2018).

Kilgoren (2018) mukaan eriyttämisessä oppilaiden potentiaalia pyritään rakentamaan, haastamaan ja täsmentämään erilaisten aktiviteettien avulla, kuten opettajan ohjauksella ja pienryhmissä työskentelyllä. Koivula (2009) kertoo eriyttämisen olevan yleisopetuksen opetussuunnitelman määrittelemien tavoitteiden rajoissa tapahtuvaa eriyttävää opetusta, jossa opettaja ottaa oppilaiden yksilölliset oppimisedellytykset huomioon. Opetussuunnitelman perusteissa sanotaan eriyttämisen tehtäväksi oppilaan itsetunnon ja motivaation tukemisen sekä oppimisen rauhan turvaamisen (Opetushallitus, 2016).

Lukuisat lahjakkuuden lajit tarvitsevat kehittyäkseen monipuolista harjoittelua, motivaatiota ja innovatiivisuutta (Väljærvi, 1998). Monipuoliset työtävät tekevät oppimisesta elämyksellistä ja parantavat motivaatiota (Opetushallitus, 2016). Lahjakkaiden opetuksen syventämiseen ja tarpeeksi haastavaan opiskeluun onkin kehitetty useita toimintamalleja ja -tapoja. Roiha ja Polso (2018) esittelevät teoksessaan kehittelemänsä Viiden O:n mallin eriyttämiseen. Sen mukaan oppilaan yksilöllisyys huomioidaan opetuksen viidessä eri vaiheessa; opetusjärjestelyissä, oppimisympäristöissä, opetusmenetelmissä, oppimisen tukimateriaaleissa ja oppimisen arvioinnissa.

5.1 Ylöspäin eriyttämisen tapoja

5.1.1 Opetuksen rikastuttaminen

Opetuksen rikastuttamisessa opetussuunnitelmaa yksilöllistetään ja syvennetään oppilaan omien edellytysten mukaisesti. Rikastuttamisessa oppilaan kiinnostus ohjaa syvällisempää perehtymistä asiaan. Opetusta voidaan rikastuttaa esimerkiksi syvempien ja haastavampien materiaalien, tai koulun ulkopuolisten järjestöjen ja harrastusten avulla (Kilgore, 2018; Laine, 2016; Roiha & Polso, 2018; Tirri & Laine, 2016; Uusikylä, 2020). Roihan ja Polson (2018) mukaan ylöspäin eriyttämistä pystytään toteuttamaan erilaisten materiaalien avulla ja esimerkiksi oppikirjoista tai ylempien luokkien materiaaleista löytyy usein ylöspäin eriyttämiseen soveltuvaa materiaalia. Lisätehtävien teettäminen on yleinen rikastuttamisen tapa ja nykyisin oppilaat pystyvät hyödyntämään hyvin myös teknologiaa eri aihealueisiin syventyessään. Näiden lisäksi oppilas voi kirjoittaa oppimispäiväkirjaa ja arvioida siihen itse omaa oppimistaan. Haasteellisuuden lisäämiseksi oppimispäiväkirjaa voidaan kirjoittaa myös vieraalla kielellä (Roiha & Polso, 2018). Tutkijat ovat selvittäneet lahjakkaiden opiskelijoiden hyötyvän parhaiten haastavasta ja syvällisestä opiskelusta (Bangel, Moon & Capobianco, 2010). Tukiopetuksen oletetaan usein koskevan heikoimpia oppilaita, mutta esimerkiksi ylemmän luokan tukiopetukseen osallistuminen voi olla lahjakkaille oppilaille eduksi (Roiha & Polso, 2018).

Etenkin Yhdysvalloissa käytetty, Renzullin aiempaan rikastamismalliin perustuva Renzullin ja Reisin kehittämä Schoolwide Enrichment Model, eli SEM-malli on yksi tunnetuista opetuksen rikastuttamisen malleista. Sen tavoitteina on edistää oppilaiden luovaa tuotteliaisuutta ja kehittää heidän opiskelutaitojaan. Siinä oppimisesta pyritään rikastuttamisen avulla tekemään mielekäästä, haastavaa ja kiinnostuksenkohteisiin perustuvaa. SEM-mallissa käytetään rikastamisen lisäksi opetussuunnitelman tiivistämistä ja syventämistä, opetuksen nopeuttamista ja eriytettyä opetusta. Tutkimukset ovat osoittaneet mallin tehokkuuden etenkin kouluissa, joissa erilaiset sosioekonomiset tasot korostuvat (Reis & Renzulli, 2014; Uusikylä, 2020).

Sekä SEM-mallilla, että muulla rikastuttamisella pyritään kehittämään luovaa ajattelua ja opiskelutaitoja. Oppilasta kannustetaan korkeatasoiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisuun. Rikastuttamisen tavoitteina voi olla erilaisten lähdemateriaalien käytön opettelu tai oppilaan kielellisen ilmaisukyvyn, visuaalisuuden ja kommunikointitaitojen kehittäminen. Työskentelymuodot muodostavat jatkumon yksinkertaisesta työskentelystä vaikeaan, ja niitä voidaan eriyttää eri lahjakkuustasoilla. Rikastuttamisen avulla opiskelija pääsee syventymään aiheeseen ottamalla

itse selvää asioista, ajattelemalla, tuntemalla ja toimimalla kuten ammattilainen (Kilgore, 2018; Laine, 2016; Uusikylä, 2020).

Lehtonen tutki jo 90-luvulla erästä opetuksen rikastamisohjelmaa ja osa-aikaista rikastamis-mallia lahjakkaiden opetuksessa. Tutkimuksesta selviää oppilaiden kokeneen kyseisen rikasta-misohjelman tarpeelliseksi ja motivoivaksi. Tämän lisäksi tuloksista ilmenee selkeästi se, ett-eivät älyllisesti lahjakkaan oppilaan kyvyt ole riittävästi käytössä koulutyössä. Kun lahjakkai-den kyvyt ja tehtävien vaatimuksen eivät vastaa toisiaan, lahjakas oppilas saattaa alkaa kritisoi-maan koulun käytäntöjä ja työtapoja (Lehtonen, 1994).

5.1.2 Ryhmittely opetuksessa

Organisatorista opetuksen eriyttämistä voidaan Uusikylän (2020) mukaan toteuttaa luokan si-säisillä ryhmyksillä ja lisämateriaaleilla. Ryhmittelyssä oppilaat jaetaan heidän kykytasojensa tai kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti ryhmiin. Tietystä oppiaineesta kiinnostuneet voivat päästä opiskelemaan koulupäivän aikana joksikin aikaa omaan ryhmäänsä ja aiheisiin voidaan perehtyä syvästi. Opettajalta vaaditaan tällöin perehtyneisyyttä lahjakkaiden opetukseen. Opiskeluohjelmien suunnitteleminen on ryhmittelyssä helpompaa oppilaiden kykytason ollessa homogeeninen, mutta ryhmittelyn tarkoitus tulee olla oikein ymmärretty ja oppilaiden valintaan kiinnitetty tarpeeksi huomiota, jotta se voisi onnistua. Erityisryhmässä lahjakkaat oppilaat voi-vat kokeilla erilaisia työtapoja ja testata ajatuksiaan vertaistensa kanssa. Ryhmittelyssä opetusta on helppo yksilöllistää (Kilgore, 2018; Uusikylä, 2020).

Klusteriryhmittelyssä luokan oppilaat jaetaan heidän kykytasojensa mukaisesti ryhmiin, joissa he työskentelevät. Ryhmittelyn avulla lahjakkaat oppilaat tuntevat yhteenkuuluvuutta päästes-sään vaihtamaan ajatuksia ja ratkaisemaan ongelmia muiden lahjakkaiden oppilaiden kanssa, mutta tällöin he eivät pääse oppimaan johtamistapoja ja muiden auttamista samoin, kuin hete-rogeenisessä ryhmässä toimiessaan (Kilgore, 2018; Laine, 2016; Uusikylä, 2020). Joustavalla ryhmittelyllä puolestaan tarkoitetaan väliaikaista taitotasoihin perustuvaa ryhmittelyä. Onnis-tuneessa joustavassa ryhmittelyssä on Laineen (2016) mukaan oleellista myös ohjeiden, mate-riaalien ja tehtävien, sekä oppimiseen käytetyn ajan eriyttäminen.

Kilgoren (2018) tutkimusten mukaan kykyjensä mukaisesti ryhmitellyt lahjakkaat oppilaat ovat motivoituneita ja kiinnostuneita koulunkäyntiin. Oppilaat pystyvät tällöin muodostamaan ver-taissuhteita. Toisaalta lahjakkaiden oppilaiden yhdessä työskentely saattaa johtaa keskinäiseen kilpailuun (Kilgore, 2018; Uusikylä, 2020). Plucker ja Callahan (2014) sanovat suhtautumisen

ryhmittelyyn olevan usein negatiivissävytteistä. Myös Laineen (2016) tutkimuksen mukaan opettajat suhtautuvat ryhmittelyyn negatiivisesti.

5.1.3 Opetuksen nopeuttaminen

Plucker ja Callahan (2014) kertovat, että maailmanlaajuisesti kouluissa saman ikäiset oppilaat opiskelevat samoissa ryhmissä tiettyjä ikäryhmään sidonnaisia aihesisältöjä. Saman ikäisten oppilaiden oppimisedellytysten oletetaan vastaavan toisiaan. Lahjakkaat oppilaat pystyvät kuitenkin omaksumaan tietoa yleensä nopeammin kuin muut saman ikäiset. Lisää haasteita tarvitsevien lahjakkaiden oppilaiden kohdalla opetusta voidaankin nopeuttaa. Nopeuttamisessa opetussuunnitelmaa yleensä tiivistetään ja aiheita ja sisältöjä voidaan käydä osittain nopeutetusti, esimerkiksi opiskelemalla välillä edistyneempien opiskelijoiden ja ylempien luokkien ryhmissä. Kokonaan ylempien luokkien kanssa opiskelu, koulun aikaisempi aloitus tai luokan ohitus ovat myös nopeuttamisen keinoja (Plucker & Callahan, 2014).

Opetusta nopeuttamalla lahjakkaat oppilaat saavat enemmän tarvitsemiaan haasteita, kuin ikäistensä kanssa opiskellessa. Omaan tahtiin opiskeleminen ylläpitää motivaatiota ja edistää uuden oppimista. Kuitenkin, vaikka oppilas on älyllisesti kehittynyt, tulee hänen edelleen opetella koulussa sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Nopeuttamisen haasteeksi nousee riittävän perusteellinen paneutuminen oppisisältöihin, joka yleensä vaatii aikaa (Uusikylä, 2020).

Plucker ja Callahan (2014) huomaavat useiden nopeuttamista koskevien arvostelujen tunnustavan nopeutuksen tehokkuuden oppilaiden akateemisten kykyjen kehittymiseen. Laineen (2016) tutkimus puolestaan osoittaa Suomalaisten opettajien asenteiden olevan varautunutta opetuksen nopeuttamiseen. Uusikylän (2020) mukaan oppilaan tunne-elämälle nopeuttaminen voi olla haitallista, sillä lahjakkaat oppilaat erotellaan ikätovereista eivätkä he fyysisesti ja sosiaalisesti ole välttämättä tarpeeksi kypsiä vanhempien oppilaiden ryhmiin. Kokonaiskehityksen näkökulmasta nopeuttaminen ei ole aina paras vaihtoehto, mutta harkitusti toteutettuna se ei tutkimusten mukaan ole oppilaalle vahingollista (Uusikylä, 2020).

5.1.4 Yhteisopettajuus, samanaikaisopetus ja koulunkäynninohjaaja eriyttämisen mahdollistajina

Heterogeenisen luokan opettajan on usein haastavaa yksilöllistää opetusta monen tasoisille oppilaille. Roihan ja Polson (2018) mukaan samanaikaisopettajuudella ja yhteisopettajuudella

voidaan mahdollistaa eriyttämisen toteutumista. Tällöin oppilaiden yksilöllisiä tasoja on helpompi ottaa huomioon opetuksessa. Myös koulunkäynnin ohjaaja voi työskennellä lahjakkaan oppilaan kanssa haastavampien tehtävien parissa, jos opettajalla ei jää tähän riittävästi aikaa (Roiha & Polso, 2018).

Malinen ja Palmu (2017) kirjoittavat yhteisopettajuuden olevan työtapaa, jolla mahdollistetaan erityisen ja tehostetun tuen tarjoamista yleisopetuksen luokissa. Yhteisopettajuudessa voidaan hyödyntää luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä. Samanaikaisopettajuudella tarkoitetaan työskentelytapoja, joilla yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa (Eskelä-Haapanen, 2013; Malinen & Palmu, 2017). Eskelä-Haapanen (2012; 2013) kertoo luokanopettajakollegan tai erityisopettajan kanssa toteutetun samanaikaisopettajuuden mahdollistavan joustavia opetusjärjestelyjä ja oppilaiden opiskelua vertaistensa kanssa. Tämä mahdollistaa oppilaiden opiskelun tuetusti omalla taitotasollaan. Vuorottelevassa opetuksessa toisen opettajan ollessa vetovastuussa, voi toinen opettaja tarkkailla luokkaa ja antaa yksilöllistä apua. Samanaikaisopettajuus mahdollistaa joustavan ryhmittelyn, opetuksen rikastamisen ja eriyttävän opettamisen (Eskelä-Haapanen, 2012; 2013). Malinen ja Palmu (2017) mainitsevat yhteisopettajuuden erityisiksi hyödyiksi opetuksen rikastumisen, opetustapojen monipuolistumisen, luokan työrauhaa parantavan vaikutuksen ja tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuuden saada tarvitsemaansa tukea. Yleensä tämän ajattelun tarkoittavan lähinnä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemista, mutta samanaikaisopetuksen ja yhteisopettajuuden mahdollisuudet ymmärrettyään, sitä voidaan hyödyntää myös lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa. Tällöin lahjakkaiden oppilaiden tarpeet voidaan ottaa paremmin huomioon ja opetuksella voidaan tukea niitä.

Kilgore (2018) toteaa tutkimuksensa perusteella erityisopettajien kanssa työskentelyn ja heiltä saadun tuen olevan tärkeä opetuksen taso edesauttava tekijä varsinkin silloin, jos luokanopettajat työskentelevät yleensä yksin. Tutkimusten mukaan erityisopettajien resurssien lisääminen parantaisi jokaisen oppilaan koulumenestystä (Kilgore, 2018).

5.2 Yksilöllinen arviointi osana oppimisprosessia

Ylöspäin eriyttämisessä lahjakkaiden oppilaiden opetuksen tavoitteita eriytetään yksilöllisesti. Tällöin myös arviointi tulee eriyttää tavoitteiden mukaisiksi. Roihan ja Polson (2018) mukaan arvioinnin tulee olla myös yksilöllistä ja lahjakkaan oppilaan kanssa voidaan yhdessä asettaa tavoitteet korkeammalle. Koivulan (2009) mukaan opettaja voi eriyttää myös arviointia. Oppimisen arvioinnissa oppimisprosessin, motivaation ja luovuuden arvioiminen tuotosten ja saavutusten sijaan vähentää kilpailua ja suorituspainetta (Uusikylä, 2020).

Kanaoja (1999) tutki väitöskirjassaan arviointia lasten kehityksen seurannassa ja oppilasarviointia eriyttämisen tukena. Tutkimuksessa oppilaiden välillä huomattiin suuria eroja kouluvalmiuksissa ja kognitiivisessa kehityksessä. Kanaoja korostaa sitä, että arvioinnissa tulee antaa tietoa oppilaiden henkilökohtaisesta kehityksestä saavutusten sijaan, sillä luokan sisällä voidaan havaita hyvin monenlaisia, yksilöllisiä oppimisprosesseissa (Kanaoja, 1999). Kyseinen tutkimus tukee ajatusta arvioinnin eriyttämisestä oppilaan yksilöllisiä tavoitteita vastaaviksi.

Oppilaiden osallisuutta ja oppimisprosessia voidaan tukea kehittäväällä ja vahvuuslähtöisellä arvioinnilla (Äikäs, Vellonen, Lappalainen, Atjonen & Holopainen, 2020). Nykyisin käytössä oleva Perusopetuksen opetussuunnitelma sanoo, että monipuolisella myönteisellä ja realistisella palautteella sekä rohkaisevalla ohjauksella on myönteinen vaikutus oppilaan itseluottamukseen, oppimiseen ja kiinnostuksen kohteiden laajentamiseen (Opetushallitus, 2016). Arvioinnista saadulla palautteella voidaan tukea ja edistää oppimista. Saatu palaute auttaa oppilasta rakentamaan käsitystä omista vahvuuksistaan ja pystyvyydestään, mikä puolestaan antaa suuntaa tavoitteiden asettamiselle (Sointu ym., 2017). Mykkänen (2016) kertoo väitöskirjassaan pienten lasten onnistumisen kokemuksen oppimistilanteessa perustuvan osaksi myös opettajan antamaan positiiviseen palautteeseen arvioinnissa. Opettajien tuki ja kannustava arviointi ovat sellaisia ulkoisia tekijöitä, jotka tukevat oppilaiden itsesääntöistä oppimista ja luovat luokkaan positiivista ilmapiiriä (Mykkänen, 2016). Itsesääntöisillä oppijoilla motivaatio on sisäistä ja opiskeltavat aiheet kiinnostavat, jolloin oppimiseen orientoidutaan ja omiin mahdollisuuksiin oppimisen hallinnassa uskotaan. Yksilö pystyy myös säätelemään emootioitaan ja motivaatiotaan oppimisen kannalta mielekkäällä tavalla (Lehtinen, ym., 2016).

Itsearviointien tekeminen on tärkeä osa oppimista ja se lisää oppilaiden ymmärrystä heidän yksilöllisistä lähtökohdista ja yksilöllisestä etenemisestään. Halisen ja kollegoiden (2016) mukaan itsearviointien tekeminen ja itsearviointitaitojen kehittyessä oppilas pystyy tarkkailemaan tavoitteidensa saavuttamista ja oppimisen etenemistä, sekä asettamaan itse realistisia tavoitteita oppimiselleen. Itsearviointien kautta oppimisprosessia opitaan itse säätelemään. Tavoitteiden ja arviointikriteerien tulee olla selkeitä, jotta oppilaalle ei jätetä liikaa vastuuta kriteerien ja itsearviointien tarkoituksen ollessa epäselviä. Tällöin itsearviointilla voi olla itsetuntoa heikentävä vaikutus (Halinen ym., 2016). Uusikylän (2020) mukaan hyvällä itsearviointilla lahjakas oppilas voi kehittää omaa minäkäsitystään ja oppia ymmärtämään lahjakkuutensa merkityksen itselleen. Samalla se edistää vastuunottamista omasta oppimisesta.

6 Tulokset

Tämän kirjallisuuskatsauksen tutkimusongelmana oli lahjakkaan oppilaan opetuksen eriyttämisen toteutuminen silloin, kun opettajat keskittyvät luokkahuoneessa yleensä enemmän alaspäin eriyttämiseen. Tutkielman tulokset osoittivat, että ongelma on yleinen etenkin inklusiivisissa luokissa ja opettajien tietämättömyys lahjakkaiden opettamisesta voi koitua esteeksi ylöspäin eriyttämiseksi (Kilgore, 2018; Laine, 2016; Plucker & Callahan, 2014). Tutkielmassa oli tarkoitus selvittää, mitä lahjakkaan oppilaan opetuksen ylöspäin eriyttäminen on ja miten sitä toteutetaan. Ensimmäiseksi olennaiseksi tehtäväksi osoittautui lahjakkuuden ja sen lähikäsitteiden määrittely. Lahjakkuuden voidaan nähdä olevan perimän ja ympäristön vuorovaikutuksessa syntyvää ja yhteiskunnan määrittelemää erityistä kyvykkyyttä, älykkyyttä ja luovuutta tietyillä aloilla. Jotta potentiaalinen lahjakkuus voi muuttua todelliseksi kyvyiksi ja lahjakkuudeksi, vaatii se harjoittelua ja opiskelua. Lahjakkuuden määritelmät ovat laajoja ja osittain ne aiheuttavat myös ristiriitoja ja epäselvyyttä (Halinen ym., 2016; Kilgore, 2018; Laine, 2016; Uusikylä, 2020).

Tutkielmassa pyrittiin löytämään vastaus siihen, mitä lahjakkaan oppilaan opetuksen eriyttämisellä, eli opetuksen ylöspäin eriyttämisellä tarkoitetaan. Ylöspäin eriyttämisellä pyritään vastaamaan etevimpien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja edistämään lahjakkaiden oppilaiden oppimista heidän omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. Opetuksen ylöspäin eriyttämisellä lahjakkaille oppilaille pyritään tarjoamaan tarpeeksi haastavia ja motivoivia tavoitteita ja tehtäviä (Kilgore, 2018; Laine, 2016; Tirri & Laine, 2016; Uusikylä, 2020). Tämän jälkeen tutkielmassa etsittiin vastauksia siihen, miten lahjakkaan oppilaan opetusta voidaan eriyttää. Eri-laisiksi ylöspäin eriyttämisen keinoiksi paljastuivat aineiston pohjalta opetuksen rikastuttaminen, nopeuttaminen ja ryhmittely, sekä yhteis- ja samanaikaisopettajuuden, ja koulunkäynnin ohjaajan hyödyntäminen opetuksessa (Kilgore, 2018; Laine, 2016; Plucker & Callahan, 2014; Roiha & Polso, 2018; Tirri & Laine, 2016; Uusikylä, 2020). Uusikylän (2020) mukaan eriyttämisen toteuttaminen opetuksen nopeuttamisella ei tue oppimisen vaatimaa perusteellista ja pitkäaikaista paneutumista aiheeseen. Myös ryhmittelystä todettiin, ettei se usein ole myönteinen asia muille kuin lahjakkaille oppilaille (Kilgore, 2018; Laine, 2016; Uusikylä, 2020).

Kilgore (2018) toteaa tutkimuksensa tulosten perusteella, että opettajat pystyisivät toteuttamaan eriyttämistä luokkahuoneessa paremmin, jos opetuksen suunnittelussa jäisi enemmän aikaa yhteistyölle erityisopettajien kanssa. Erityisopettajilta voidaan saada arvokasta tietoa luokan ilmapiirin parantamisesta, opetuksen sujuvoittamisesta, sekä lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin vastaamisesta (Kilgore, 2018). Tirrin ja Laineen (2017) mukaan opettajat tarvitsevat tietoa siitä,

miten inklusio saadaan onnistumaan erilaisten oppilaiden kanssa. Eriyttämisen onnistuminen edellyttää opettajilta kouluttautumista, mutta Suomessa opettajille ei ole erillistä koulutusta lajakkaiden kohtaamiseen (Tirri & Laine, 2017). Opettajien puutteellisen koulutuksen, koulujen riittämättömien resurssien ja ajan puutteen on huomattu olevan eriyttämistä estäviä tekijöitä. Ilman sopivia resursseja, koulu ei pysty vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, mikä puolestaan vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden motivaatioon ja kiinnostukseen opiskelua kohtaan (Almqvist, 2004; Bangel, Moon & Capobianco, 2010).

7 Pohdinta

Kansainvälisistä tietokannoista, kuten ProQuestista ja Ebscosta voidaan huomata, että lahjakkuutta on tutkittu tasaisesti 1980-luvulta lähtien. Lahjakkuus on aiemmin voitu ymmärtää elitistisenä ja sosiaalisena luokitteluna (Lehtonen, 1994; Välijärvi, 1998). Inklusion myötä se on alkanut herättää huomiota erityisesti 2000-luvulle siirryttäessä. Aiheesta on tehty kirjallisuuskatsauksia, väitöskirjoja ja muita tutkimuksia jonkin verran viime vuosisadan puolella, mutta tämän vuosituhannen puolella aihe on alkanut nousta enemmän tutkimuksen kohteeksi. Erityisesti viimeisen kymmenen vuoden aikana aihetta on tutkittu enemmän. Lahjakkuus ja sen tukeminen perustuvat kuitenkin edelleen muun muassa Gardnerin, Gagnén ja Renzullin teorioihin. Uudet tutkimukset ovat lähinnä vahvistaneet näiden aiempien teorioiden paikkansapitävyyttä, vaikka yleisimpiin teorioihin on tullut myös lisäystä.

Tutkielmassa ei käytetty paljoa vanhempia teoksia, mutta sellaisia lukiessa pystyi huomaamaan hieman eroavaisuutta lahjakkuuden ja opetuksen eriyttämisen määrittelyissä. Tämä voi johtua siitä, että uutta tutkimusta on tullut erityisesti viimeisen kahden vuosikymmenen aikana lisää ja aiemmat määritelmät lahjakkuudesta ovat täydentyneet. Lahjakkuuteen liittyvä kirjallisuus on kuitenkin uutuudesta riippumatta yhdensuuntaista. Määritelmät ja eriyttämisen mallit ovat olleet kehityksen alla, mutta suurin ero nykykirjallisuudessa on tiedon yltäkyläinen määrä. Eriyttämisen keinojen esittelyyn kirjallisuudessa vaikuttaa myös opetussuunnitelman sen hetkinen tilanne, sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja median vaikutus lahjakkuuden määrittelyyn. Kuten aineistosta ilmenee, lahjakkuuden käsite on sidoksissa sen hetkiseen sosiokulttuuriseen ympäristöön, mikä puolestaan vaikuttaa merkittävästi myös sen hetkiseen keskusteluun ja kirjallisuuteen aiheesta (Laine, 2016; Plucker & Callahan, 2014; Snellman & Rätty, 1998; Uusikylä, 2020; Välijärvi, 1998).

Tämän tutkimuksen kirjoitushetkellä aiheesta löytyy luotettavaa kirjallisuutta, mikäli tiedonhaun perusteet ovat hallussa. Tällaisen tutkimuksen tekemiselle kriittisin ajankohta olisi mahdollisesti ollut 5-10 vuotta sitten, jolloin yleistävä media on voinut vallita ihmisten käsityksiä lahjakkuudesta. Nykyhetkellä tämän tutkimuksen, ja muiden samaa aihetta käsittelevien tutkimusten tekemiseen on kuitenkin perusteita, sillä mitä enemmän aihetta tutkitaan, sitä enemmän siitä saadaan luotettavaa tietoa, joka vie paikkaa yleismedialta. Toisaalta, mitä enemmän aiheesta tehdään epäjohdonmukaisia ja puutteellisia tutkimuksia ja määritelmiä, sitä vaikeampaa lahjakkuuden tilastollinen mallintaminen on (Plucker & Callahan, 2014). Lahjakkuuden määrittelyn ja tunnistamisen laajentuminen voi olla haitallista aiheen tilastoimiselle, mutta tämä lisää yhä useampien oppilaiden tasa-arvoista mahdollisuutta kykyjensä kehittämiseen.

Luokanopettajaopiskelijana koen, ettei aihetta käsitellä tarpeeksi koulutuksessa. Aiheen tutkimisella ja sen tuomisella ihmisten tietoisuuteen, sekä lisäämällä lahjakkaiden kasvatuksen käsitteilyä luokanopettaja- sekä erityisopettaja opintoihin, voidaan lahjakkaiden oppilaiden opetusta edistää ja luoda mahdollisuuksia yhä useammille kyvyille tulla huomatuiksi ja huomioituiksi. Samankaltaisen tutkimuksen kunnianhimoisena tavoitteena voitaisiin pitää erilaisten lahjakkuuksien lisäämistä yhteiskunnassa, mikä ajanmittaa lisää erityisosajien ja asiantuntijoiden määrää. Jo vuonna 1998 Välijärvi sanoi tulevaisuudessa hyvinvoinnin olevan riippuvainen siitä, kuinka pystymme hyödyntämään kunkin sukupolven lahjakkuuden innovatiivisella tavalla. Koulussa tulee vastata potentiaalisen lahjakkuuden haasteisiin, jotta siitä voi syntyä yhteiskuntaa hyödyttäviä taitoja (Välijärvi, 1998).

Hieman alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen tutkielmassa käsiteltiin lahjakkaiden oppilaiden kokemia suorituspaineita, ahdistusta ja masennusta, sillä niiden avulla voidaan syventää ymmärrystä lahjakkaiden oppilaiden tarpeesta tulla kohdatuiksi, huomioituiksi ja tuetuiksi. Lahjakkaiden oppilaiden kokemat suorituspainet ja mielenterveyden ongelmat ovat potentiaalinen aihe seuraavalle tutkimukselle. Empiirisellä tutkimuksella voitaisiin selvittää, miten lahjakkaat oppilaat kokevat itse erityiskykyjensä, taitojensa, älykkyytensä tai muun lahjakkuuden vaikuttavan heidän elämäänsä. Miten koulussa ja lähipiirissä tuetaan lahjakkuutta ja kokevatko lahjakkaat ihmiset suoritustensa määrittävän heidän identiteettiään ja omanarvontuntoaan. Empiirisen tutkimuksen avulla voitaisiin selvittää, onko lahjakkuuden systemaattisen kehittämisen tarve aiheuttanut suorituspaineita, kilpailua ja mielenterveyden ongelmia, tai jotakin näistä kolmesta. Samalla voitaisiin arvioida ulkoisen ja sisäisen motivaation merkitystä lahjakkuuden kehittymiseen ja koko kehitysprosessin vaikutusta ihmisen myöhempään elämään.

Ongelmaksi tällaisessa tutkimuksessa aiheutuu sopivan tutkimusotannan löytäminen. Tämä kandidaatin tutkielma auttaa rajaamaan ja määrittämään tutkimuskohteena olevan joukon lahjakkaita, mutta arkielämään tuotuna lahjakkuuden täytyy olla tunnistettua ja tunnustettua. Lahjakkuuden tunnistaminen ei kuitenkaan aina perustu tutkittuun tietoon, sillä media, ympäröivä kulttuuri ja yhteiskunta määrittävät sen, mitä kykyjä ja lahjakkuuksia milloinkin arvostetaan (Laine, 2016; Plucker & Callahan, 2014; Snellman & Rätty, 1998; Uusikylä, 2020; Välijärvi, 1998). Tällainen tutkimus voitaisiin toteuttaa yhteistyössä opettajien kanssa, jotka ovat havainneet koulussa tutkittuun tietoon perustuvaa lahjakkuutta. Muun muassa Kari Uusikylä on tehnyt tämän suuntaisia tutkimuksia, joten tutkimuksen tavoitteeksi voisi ottaa uuden näkökulman löytämisen.

Lähteet

- Almqvist, F. (2004). Perhe ja ympäristö : Yhteisölliset ja yhteiskunnalliset tekijät. (s. 77-85) Teoksessa Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (2004). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Jyväskylä: Duodecim.
- Almqvist, F. & Moilanen, I. (2004). Biologiset tekijät : Psykkisen kehityksen geneettinen perusta.(s. 20-26). Teoksessa Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (2004). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Jyväskylä: Duodecim.
- Bangel, N. J., Moon, S. M., & Capobianco, B. M. (2010). *Preservice teachers' perceptions and experiences in a gifted education training model*. *Gifted Child Quarterly*, 54(3).
- Baumeister, R. & Leary, M. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*. Vol. 1, No. 3, 311-320. Educational Publishing Foundation.
- Eskelä-Haapanen, S. (2012). *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Eskelä-Haapanen, S. (2013). *Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla*. Jyväskylän yliopisto.
- Hakala, J. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli, R. (2018) *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 1 : Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus.
- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). *Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa*. *Kasvatus & Aika* 9(4) 2015, 8-23.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K., Kansanen, P. (2016) *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kanaoja, S. (1999). *Arviointi lasten kehityksen seurannassa : Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Kilgore, K. (2018). *Teacher Perspective on Differentiation for Gifted Students in the General Education Classroom*. Walden University.

- Kohola, A. (2017). *Lahjakkuus hukassa*. Kun koulu loppuu. Haettu 26.5.2020
<https://www.kunkoululoppuu.fi/uutiset/lahjakkuus-hukassa/>
- Koivula, P. (2009). *Yksilöllistäminen koulutus ja kasvatustjärjestelmässä : Käytännöt ja strategiat nyt ja tulevaisuudessa*. Opetusneuvos. Opetushallitus. Haettu 25.4.2020
<https://koppa.jyu.fi/kurssit/59305/materiaalikansio/ERIS300%20Koivula%202020.4.09.pdf>
- Laine, S. (2016). *Finnish elementary school teachers perspectives on gifted education*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Laine, S. & Tirri, K. (2016). *How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students*. High Ability Studies, 27(2), 149-164.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. (2016) *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtonen, H. (1994). *Lahjakas oppilas koulussa*. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja. nro 3.
- Leppälä, R. (2007). *Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa*. Väitöskirja, Oulun yliopisto.
- Malin, A. & Männikkö, K. (1998). *Älykkyys: valoa ja varjoja*. Jyväskylä: Atena.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). *Näkökulmia yhteisopettajuuteen*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 2017, Vol. 27, No. 3 © Niilo Mäki -säätiö.
- Moon, T & Brighton, C. (2008). *Primary Teachers' Conceptions of Giftedness*. Journal for the Education of the Gifted. Vol. 31, No. 4, 2008, s. 447-480.
- Mykkänen, A. (2016). *Young children's succes in learning situations. Actions, views and appraisals in learning contexts*. Väitöskirja, Oulun yliopisto.
- Mäkelä, S. (2009). *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen*. Haettu 25.4.2020 sivustolta Opetushallitus: Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehittämishanke
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/181728_1a_lahjakkuuden_ja_erytyisvahvuuksien_tunnistaminen-1_0.pdf
- Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.

- Nieminen, P. (2004). Psykologiset tekijät : Oppimis- ja käyttäytymisteoriat. (s. 54-56). Teoksessa Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (2004). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Jyväskylä: Duodecim.
- Numminen, A. (2010). *Lahjakkuudesta ja lahjattomuudesta*. Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010). *Perusopetus 2020 -yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki
- Plucker, J. & Callahan, C. (2014). *Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future*. Sage Publishing.
- Portin, P. (1998) Kuinka kauas omena putoaa – älykkyyden perinnöllisyys. (s. 30-41). Teoksessa Malin, A. & Männikkö, K. (1998) *Älykkyys : valoa ja varjoa*. Jyväskylä: Atena.
- Reis, S. & Renzulli, J. (2010). *The schoolwide Enrichment Model: A focus on student strengths & interests*.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2015). *Johdatus kasvatustieteisiin*. (8. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämässä : toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Snellman, L. & Räty, H. (1998). Tunne älysi, käy koulua. (s. 82-89) Teoksessa Malin, A. & Männikkö, K. (1998) *Älykkyys : valoa ja varjoa*. Jyväskylä: Atena.
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (2017). Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. (luku 6). Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (2017). *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suomen Mensa ry. (7.10.2013). *Älykkyys-UKK : Usein kysytyjä kysymyksiä älykkyydestä*. Haettu 26.4.2020, osoitteesta https://www.mensa.fi/wordpress/?page_id=143
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. (luku 1). Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Tirri, K. & Laine, S. (2017). *Teacher education in inclusive education*. (s.761-776) The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. Volume 2 , SAGE Reference , Los Angeles.
- Tomlinson, C. (2014). *The Differentiated Classroom : Responding to the Needs of all Learners*. Alexandria, Virginia : ASCD.
- Uusikylä, K. (1998) Apua! Lapsihan on älykäs! (s. 65-81). Teoksessa Malin, A. & Männikkö, K. (1998) *Älykkyys : valoa ja varjoa*. Jyväskylä: Atena.
- Uusikylä, K. (2020). *Lahjakkuus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. & Piirto, J. (1999). *Luovuus : Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Jyväskylä: Atena.
- Viljamaa, J. (2013) *Tue lapsesi lahjakkuutta*. Helsinki: WSOY.
- Väljärvi, J. (1998). Lahjakkuus – koulun voimavara vai ratkaisematon ongelma? (s. 90-106). Teoksessa Malin, A. & Männikkö, K. (1998) *Älykkyys : valoa ja varjoa*. Jyväskylä: Atena.
- Väljärvi, J. & Kupari, P., Ahonen, A., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Leino, K., ... Vuorinen, R. (2015). *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki.
- Äikäs, A., Vellonen, V., Lappalainen, K., Atjonen, P. & Holopainen, L. (2020). Oppilaslähtöisen arvioinnin ja tuen edistäminen erityisopettajien opetusharjoittelussa. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.