



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Lahjakas lapsi kotikoulussa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Kasvatuspsykologian
opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Kesäkuu 2021
Hanna Taipalus

Ohjaaja: Kirsi Tirri

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Hanna Taipalus		
Työn nimi - Arbetets titel Lahjakas lapsi kotikoulussa		
Title Homeschooling a gifted child		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kirsi Tirri	Aika - Datum - Month and year 06/2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 75 s + 3
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia lahjakkaiden lasten opetusta kotikoulussa. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kuvataan kotikouluvanhempien määrittelyjä lahjakkuudesta. Toisessa tutkimuskysymyksessä keskitytään lahjakkuuden tukemiseen kotikoulussa. Aiempi tutkimustieto osoittaa, että lahjakkuus ja kotikoulu liittyvät toisiinsa sekä kotikouluvalinnan syynä että korkeina oppimistuloksina (Ray 2002, 2017).</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla. Etäyhteydellä toteutettuihin haastatteluihin osallistui kotikoulussa opettavia vanhempia (N=7) sekä heidän lapsiaan (N=6). Litteroinnin jälkeen haastattelut analysoitiin käyttäen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä induktiivista sisällönanalyysia ja toisessa deduktiivista sisällönanalyysia Gagnén DMGT-lahjakkuusmallin (2004) katalyyttien pohjalta.</p> <p>Lahjakkuus nähtiin suoriutumiseroina, jonka pohjana pidettiin synnynnäistä kykyä. Vanhemmat korostivat ympäristön ja työnteon merkitystä kehitykselle. Lahjakkuus nähtiin hieman enemmän kohdistuvana tietylle alueelle, kuin yleisenä lahjakkuutena. Lahjakasta lasta määrittelivät korkea oppimisvalmius ja kiinnostus. Näkemykset ovat linjassa edeltävän tutkimustiedon kanssa ja muistuttavat esimerkiksi Gagnén (2004) tulkintaa luonnollisen kyvyn kehittämisestä taidoksi.</p> <p>Perheet pitivät kotikoulua toimivana ratkaisuna lahjakkaan lapsen opettamiselle. Vanhemmat painottivat ympäristön ja yksilöllisyyden merkitystä oppimiselle. Kotikoulun nähtiin tukevan lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja toimivan motivoivana oppimisympäristönä. Vanhemmat kokivat tärkeäksi, että lasta kohtaan osoitetaan hyväksyntää ja lapsen lahjakkuuden tukemiseksi ohjataan resursseja. Ajallinen joustavuus kotikoulussa lisäsi lapsen vapaa-aikaa tai mahdollisti intensiivisen harrastamisen. Kotikoulu näyttäytyy lahjakkaalle lapselle toimivana koulutusmuotona, mutta edellyttää perheeltä kasvatuksellisia resursseja.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Kotikoulu, lahjakkuus		
Keywords Homeschool, gifted, talented		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Taipalus Hanna Karoliina		
Työn nimi - Arbetets titel Lahjakas lapsi kotikoulussa		
Title Homeschooling a gifted child		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational psychology		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kirsi Tirri	Aika - Datum - Month and year 06 / 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 75 p + 3
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>The purpose of this study was to investigate talented children studying in a homeschool. The first research question describes home school parents' definitions of talent. The second research question focuses on supporting a talented child in a homeschool. Previous research data shows that talent and homeschooling are related both as a reason for choosing a homeschool and as a high learning outcomes (Ray 2002, 2017)</p> <p>The research material was collected through a thematic interview. Home school parents (N=7) and their children (N=6) participated in the remote connected interview. Literated interviews were analyzed in the first research question by inductive content analysis and in the second research question by deductive content analysis question based on the catalysts of Gagnés (2004) Differentiated model of giftedness and talent.</p> <p>Talent was seen as differences in performance based on innate ability. Parents emphasized the importance of the environment and work alongside this perception. Talent was seen a little more multimodal than general. The talented child was defined by a high willingness to learn and various interests. The views are in line with previous research data and resembles Gagné's (2004) definitions of the development of natural ability into talent by talent development process.</p> <p>Families saw homeschooling as a workable solution for educating a talented child. The parents emphasized the impact of the environment and individuality on learning. Homeschooling was seen as a motivating learning environment and supporting a child's well-being. Parents felt it was important to appreciate the child's talent and a lot of resources could be directed to support the child's talent. The flexible timetable in homeschool increased free time or allowed the child to engage more intense hobbies. Homeschooling appears to be potential form of education for a talented child but requires certain educational resources from the family.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Kotikoulu, lahjakkuus		
Keywords Homeschool, gifted, talented		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1.	Johdanto	1
2.	Kontekstina kotikoulu	3
2.1	Oppivelvollisuuden suorittaminen kotikoulussa	3
2.2	Kotikouluilmiö kansainvälisesti	4
2.3	Koti ympäristönä	5
2.4	Kotikoulu vanhempien valintana	6
3.	Lahjakas lapsi.....	8
3.1	Lahjakkuuden teoreettinen määrittely	8
3.2	Lahjakkaiden opettaminen	9
3.3	Gagnén DMGT-malli kuvaamassa lahjakkuutta ja kehitysprosessia	12
4.	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	18
5.	Tutkimuksen toteutus	19
5.1	Haastateltavien perheiden valinta	19
5.2	Teemahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä	21
5.3	Aineiston analyysi	26
6.	Lahjakkuus kotikouluvanhempien kuvaamana.....	32
6.1	Lahjakkuuden synnynäisyys vanhempien kuvaamana.....	33
6.2	Lahjakkuus tulee esiin ympäristössä	35
6.3	Lahjakkuuden alueet.....	36
6.4	Lahjakkaan lapsen kuvaus	38
7.	Lahjakkaan lapsen kehityksen tukeminen kotikoulussa	41
7.1	Lapsen ominaisuuksien tukeminen	42
7.2	Lapsi oppii arvioimaan omaa itseään	44
7.3	Motivaatio johtaa kehittymiseen	47
7.4	Tahto pitää kiinni tavoitteissa.....	50
8.	Ympäristöön liittyvä tuki	52
8.1	Kotikoulu eroaa koulun miljööstä.....	52
8.2	Vanhemmat ovat tärkeimmät tukijat	55
8.3	Opetusta eriytetään ja rikastetaan.....	58
9.	Tutkimuksen tarkastelu	62
9.1	Tulosten yhteenveto.....	62
9.2	Luotettavuus.....	64

9.3. Pohdinta ja jatkotutkimusaiheet.....	67
Lähteet	70
Liitteet.....	1

TAULUKOT

Taulukko 1. Aineiston koonnin kuvaus	21
Taulukko 2. Haastateltavien kuvaus.....	24
Taulukko 3. Aineiston analyysin kuvaus.....	29
Taulukko 4. Vanhempien lahjakkuuden määrittely kuvattu kategorioina	30
Taulukko 5. Analyysirunko Gagnén (2004) DMGT-mallin mukaan	30
Taulukko 6. Vanhempien käsityksiä lahjakkuudesta.	32
Taulukko 7. Lahjakkaan lapsen tukeminen kotikoulussa 1/2	41
Taulukko 8. Lahjakkaan lapsen tukeminen kotikoulussa 2/2	52

KUVIOT

Kuvio 1. Lahjakkuuden kehitysprosessi Gagnén (1985) DMGT-malliin perustuen (Gagné 2013, s. 6).	12
Kuvio 2. Gagnén DMGT-malli suomennettuna (Gagné 2013, s. 7).	15
Kuvio 3. Sisällönanalyysin vaiheet Elo & Kyngäs (2008, kuvio 1) pohjalta muokattuna	27

1. Johdanto

Kotikoulu on Suomessa marginaalinen kouluttautumistapa, jonka vanhemmat valitsevat lapselleen monista eri syistä. Tiedetään, että lahjakkaan lapsen tyytyväisyys koulunkäyntiin on Suomessa yksi syistä valita kotikoulu (Perttula 2019, pro gradu). Tilanteessa, jossa lapsi turhautuu koulunkäyntiin lahjakkuuden takia, voi kotikoulu olla vaihtoehtoinen ja potentiaalinen ratkaisu, jossa henkilökohtaisempi ja vapaammin toteutettu opetus auttaa lahjakasta lasta säilyttämään oppimismotivaation. Jos lapsi tavoittelee kehittymistä tai kilpailemista urheilulajissa tai musiikissa, voi kotikoulu helpottaa aikataulullisesti lapsen elämää. Opiskelun joustavuuden ja mahdollisuuden syventyä kiinnostuksen kohteisiin nähdään tukevan lahjakkaan lapsen opiskelua kotikoulussa (Ray, 2002).

Tutkimusten mukaan noin 20 % perheistä on valinnut kotikoulun lahjakkuuden takia (Meadows, Abel & Karnes, 1992). Kotikoululla haetaan yksilöllisempää opetusta lapselle (Winstanley 2009, 348). Koulussa lahjakkaalla lapsella voi olla hankaluuksia motivoitua, jos opetus on liian helppoa. Tällöin lahjakkuus kääntyy itseään vastaan ja muodostuu taakaksi (Uusikylä 2000, s. 74, 78). Lahjakkuuden määrittely vaikuttaa lahjakkuuden kehittymiseen, sillä jos lahjakkuus nähdään muuttumattomana ominaisuutena, oppilas ei näe harjoittelua ja työntekoa tarpeellisena (Dweck, 2006).

Lahjakkuuden määrittely on haastavaa ja vaatii taustateoriaa. Lahjakkuutta voidaan tarkastella esimerkiksi sen alkuperän, lahjakkuusalueiden tai kehitysprosessin kautta. Francoys Gagnén kehittämässä *Differentiated Model of Giftedness and Talent*-lahjakkuusmallissa (1985) lahjakkuuteen liittyvä luonnollinen kyky ja harjoittelun avulla saatu lahjakkuus nähdään jatkumona, mutta erotetaan toisistaan.

Yleinen harhaluulo liittyen lahjakkuuteen on, että kaikki lapset ovat lahjakkaita (Laine, 2010b). Lahjakkuuden määrittelyn tarpeellisuus on helpommin ymmärrettävissä erityispedagogisesta näkökulmasta, jossa tarkastellaan lahjakkaan lapsen koulunkäynnin haasteita. Suomessa on perinteisesti pyritty tukemaan heikkoja oppilaita, mikä on jättänyt lahjakkaat oppilaat vaille huomiota. (Tirri & Kuusisto, 2013). Lahjakkuuden *tuhlaaminen* voidaan nähdä menetyksenä yksilölle sekä yhteiskunnalle (Borland 2005, 8).

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastellaan kotikouluvanhempien käsityksiä lahjakkuudesta. Toisessa tutkimuskysymyksessä kuvataan, miten kotikoulu voi tukea lahjakasta lasta. Vastauksia tarkastellaan DMGT-lahjakkuusmallin avulla (Gagné 2008). Tuloksissa keskitytään tarkastelemaan kotikoulua suhteessa Gagnén DMGT-mallin uusimman version (2008) mukaisen kehitysprosessin vauhdittajiin tai estäjiin, *katalyytteihin*. Tarkoituksena on tavoittaa asioita, mitkä lisäävät tai estävät lahjakkaan lapsen kehitystä kotikoulussa. Tutkimus toteutettiin vanhemmille sekä lapsille toteutetun teemahaastattelun avulla. Haastatteluun osallistui seitsemän vanhempaa ja kuusi lasta. Lahjakkaiden kotikoululasten tutkimisella on mahdollista saada laadullisesti erilaista tietoa lahjakkuudesta kuin koulussa.

2. Kontekstina kotikoulu

2.1 Oppivelvollisuuden suorittaminen kotikoulussa

Kotikoulu toimii tämän tutkimuksen kontekstina. Tässä luvussa kuvataan kotikoulua pedagogisesta, sosiaalisesta ja kulttuurillisesta kontekstista.

Suomessa on oppivelvollisuus, mutta ei kouluvelvollisuutta (Perusopetuslaki, 26§). Tämä tarkoittaa, että oppivelvollisuuden voi suorittaa myös koulun sijaan kotona. Kotiopetukseen siirtyminen on Suomessa helppoa, sillä siirtymiseen riittää huoltajan päätös ja ilmoitus ilman viranomaisen lupaa. (Opetushallitus, 2019.) Jos lapsi on tätä ennen ollut koulussa, koulu myöntää oppilaalle erotodistuksen. Erotodistus kuvaa lapsen siihenastisen opetuksen ja arvioinnin, ilman käyttäytymisen arviointia. (Opetushallitus, 2019.) Kotiopetuksessa on Suomessa Tilastokeskuksen koulutustilaston mukaan ollut 437 peruskouluikäistä lasta vuonna 2019. Vuonna 2010 määrä oli 273 lasta. (Tilastokeskus, 2019). Suomen kotikoululaisiin kuuluu runsaasti myös ”ruotsalaisia kotikoulupakolaisia”, jotka muuttavat Ahvenanmaalle Suomen sallivan lainsäädännön takia (SVT, 2020).

Kotikoulun opetuksen voi järjestää vapaamuotoisesti, seuraten kuitenkin valtakunnallista opetussuunnitelmaa sen sisältöjen osalta. Huoltajan vastuulla on huolehtia lapsen opetuksesta ja opetusjärjestelyistä, kuten oppimateriaaleista. Kunnan vastuulla on seurata ja tarkistaa oppimisen edistymistä. Käytännössä valvonnan suorittaa ennalta päätetty *tutkiva opettaja* lapsen lähikoulusta. Valvomisen käytännönjärjestelyistä päätetään asuinkunnassa, sillä laki ei kuvaa näitä tarkemmin. Kotiopetus ei ole perusopetuslain mukaista opetusta, eikä kotikoululaisella ole samoja lainsäädännöllisiä oikeuksia kuin lähikoulun oppilaalla. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kotikoulussa opiskelevalla ei ole oikeutta ilmaisiin oppimateriaaleihin tai kouluruokaan. (Opetushallitus, 2014; 2019.) Kotikoululaisille on kehitetty mahdollisuuksia hankkia opetusta kotiopiskelun tueksi. Esimerkiksi

suomalaisessa Feeniks-nettikoulussa tarjotaan kotikoululaisille opetusta videopuhelun tai kotikäynnin avulla. (Feeniks-koulu.fi, 2021).

Erona valtakunnallisen opetussuunnitelman sisältöihin on, että kotiopetukseen ei tarvitse sisällyttää valinnaisaineita tai oppilaanohjausta. Lapsen opetussuunnitelman ei tarvitse vastata paikallisen koulun opetussuunnitelmaa, vaan huoltaja voi laatia sen. Yleensä kotikoulussa opiskelevan lapsen opetussuunnitelman pohjana toimii kuitenkin lähikoulun opetussuunnitelma. (Opetushallitus 2019.) Kotiopetuksen valvonta toteutetaan valvontatilaisuuksien kautta, joita järjestetään 1–2 kertaa vuodessa. Valvontatilaisuuden tarkoitus on arvioida lapsen edistymistä suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Lapsi osoittaa oppimisensa erilaisten näyttöjen, kokeiden sekä keskustelujen avulla. (Opetushallitus, 2019.) Kotiopetuksen valvontaan ollaan tyytyväisiä vanhempien osalta, mutta toiveena on, että perheiden yksilöllisyys ja erilaiset tavat järjestää kotikoulua otettaisiin paremmin huomioon seurannassa. (SuKo ry, 2018). Kotikoululaisten opetukseen tai seurantaan liittyviä ohjeita ei ole kuvattu Perusopetuslaissa (21.8.1998/628), jolloin niiden toteutus jää kokonaan perheen ja kunnan vastuulle.

2.2 Kotikouluilmiö kansainvälisesti

Kotikoulua koskeva lainsäädäntö vaihtelee maittain ja heijastelee maan koulutuspoliittista ilmapiiriä. Yhdysvalloissa kotikoulu on tällä hetkellä nopeimmin kasvava koulutusmuoto, johon osallistuu 7-9% kouluikäisistä. Tästä syystä iso osa kotikoulua koskevasta tutkimustiedosta on peräisin Yhdysvalloista, jossa kotikoulun suosio alkoi 1970-luvulla lähes tyhjästä. (Ray, 2010; Ray, 2005; Lines, 1999). Nykyään Yhdysvalloissa on arviolta jopa 4–5 miljoonaa kotikoululaista (Ray 2021). Tilastoinnit kertovat, että suurin osa perheistä on etniseltä taustaltaan valkoisia (59%) sekä perhetaustaltaan hyvätuloisia (79%). Kaikkein hyvätuloisimmat perheet suosivat silti yksityiskouluja. Sukupuoli tai vammaisuus eivät korreloi kotikouluopetuksen kanssa, eli kotiopetuksessa on suhteessa yhtä paljon tyttöjä ja poikia kuin julkisissa kouluissa. Kotikoulun suosio kasvaa myös eri etnisten taustojen keskuudessa koko ajan. (U.S. Department of Education, 2016.)

Euroopassa kotikoululaisia on jo kymmeniä tuhansia (Ray, 2021). Norjassa kotikoulu on sallittua, mutta sitä ei tueta taloudellisesti (Beck, 2012), mikä muistuttaa Suomen lainsäädäntöä. Ruotsissa kotikoulu on kielletty vuodesta 2011 lähtien, sillä sen pelätään estävän tarpeellinen kanssakäyminen muiden lasten kanssa. (Ruotsin koulutuslaki 2010:800, luku 24, § 20-26). Saksassa kotikoulu on laitonta. Perusteluna pidetään lapsen itsenäistä oikeutta käydä koulua, johon vanhemmilla ei katsota olevan oikeutta puuttua ideologian nimissä. (HS, 14.1.2019.) Myös Ranskassa kotikoulua päätettiin rajoittaa viime vuonna tarkoituksena ehkäistä uskonnollista radikalisoitumista (HS, 22.10.2020).

2.3 Koti ympäristönä

Kotikoululaiset menestyvät hyvin akateemisesti kansainvälisissä vertailuissa (Wartes, 1991; Rudner, 1999; Van Pelt, 2003; Sutton & Galloway; 2000). Kotikoululaiset ovat edellä muita myös sosiaaliselta ja emotionaaliselta kehitykseltään (Ray, 2017). Tämän lisäksi kotikoululaisten itsetunnon on havaittu olevan merkittävästi parempi kuin muilla (Ray, 2005). Kotikoulutaustaiset yliopisto-opiskelijat menestyivät muita paremmin testeissä, jotka tehtiin vuoden kuluttua yliopisto-opintojen alkamisesta (Ray, 2021). Kotikoululaisten menestystä näillä osa-alueilla ei ole voitu kumota millään tutkimuksella (Ray, 2005). Ainoa taustavaikuttaja, mikä selitti merkittävästi kotikoululaisten suoriutumista, oli vanhempien koulutustaso (Ray, 2010). Kotikoululaisten menestymistä korkeakouluissa on uskottu selittävän myös kotikoulutaustasta johtuva halu todistaa oma osaaminen ja pärjätä perinteisesti koulutetuille. (Almasoud & Fowler, 2016.)

61 % vanhemmista, joiden lapset olivat julkisessa koulussa, uskoivat kotiopettettujen lasten olevan eristettyjä muista lapsista (Gray, 1993). Myös julkisten koulujen opettajien joukosta 92 % uskoi, että kotikoulussa opiskelevat eivät koe riittävästi sosiaalisia kokemuksia (Mayberry, Knowles, Ray & Marlow, 1995).

Kuitenkin kotikoulutetut lapset viettävät aikaa eri-ikäisten, perheeseen kuulumattomien lasten sekä aikuisten kanssa ja heidän emotionaalinen ja psykologinen kehityksensä on yhtä hyvää tai parempaa kuin muilla saman

ikäisillä (Medlin, 1995; Ray, 1997, 2009). 10–21-vuotiaat kotikoululaiset osallistuvat yhtä paljon leireille ja harrastuksiin sekä kuuluvat yhtä paljon erilaisiin kaveriporukoihin, kuin muut lapset (Montgomery, 1990). Kotikoulussa koulutetut aikuiset ovat poliittiselta vakaumukseltaan suvaitsevaisempia kuin julkisen koulun käyneet (Ray, 2021). Tämän lisäksi kotikoulussa opiskelleet hakeutuvat jatko-opinnoissa johtajuutta ennustaviin tehtäviin vähintään yhtä usein tai useammin kuin muut (Montgomery, 1990), pärjäävät keskimäärin paremmin collegessa (Ray, 2005; Van Pelt, 2003), sekä ovat toteuttaneet yhteiskuntapalvelusta ja kansalaisuusaktiivisuutta yhtä paljon tai enemmän kuin julkista koulua käyneet (Ray, 2005; Van Pelt, Neven & Allison 2009).

2.4 Kotikoulu vanhempien valintana

Suomalaiset vanhemmat mieltävät lapsen oman lähikoulun tyypillisesti hyvänä vaihtoehtona eivätkä ole kiinnostuneita erityiskouluista (Poikolainen, 2012). Sosioekonomisen aseman tiedetään vaikuttavan vanhempien tekemiin kouluvalintoihin (Räty & Kasanen, 2001). Erityisesti koulutettujen vanhempien tiedetään etsivän omalle lapselleen yksilöllisempää oppimisympäristöä (Poikolainen, 2012, 139). Yksilölliset koulutusvalinnat korostuvat yhä, kun tiedon määrä ja tavoitettavuus lisääntyy (Beck, 2002; Wyatt, 1999). Myös Suomessa yksilöllisyys korostuu yhä enemmän opetuksessa (Tirri & Kuusisto, 2013). Kotikouluvalinta voi kertoa myös koululaitokseen kohdistuvasta kritiikistä (Beck, 2012).

Pedagogisuus ja paremmat akateemiset oppimistulokset nousevat tärkeäksi syyksi kotikouluvalinnalle (NCES, 2014, 2016; Murphy, 2012; Arai 2000; Rothermel, 2003; Van, Galen 1988; Mayberry, 1988; Mayberry & Knowles, 1989). Bielickin, Chandlerin ja Broughmanin (2001) tutkimuksessa perheet perustelivat kotikouluvalintaa myös sillä, että lapsen erityistarpeita ei huomioitu tarpeeksi. Yhdysvalloissa tehtyjen tilastointien mukaan huoli kouluympäristön vaikutuksesta lapseen nousee koko ajan, kun taas uskonnolliset ja moraaliset syyt kotikouluvalinnan syynä ovat vähentymässä (NCES- National Center of Education Statistics, 2014; 2016.) Vanhemmat pelkäävät kouluympäristössä erityisesti fyysistä väkivaltaa, huumeita, alkoholia sekä ei-toivottua

seksuaalisuutta tai että lapsi kohtaa psykologista hyväksikäyttöä tai rasismia. (NCES- National Center of Education Statistics, 2014; 2016.) Syyt liittyvät myös perheen omien arvojen tai uskonnon välittämiseen lapselle, erityisesti jos perheen arvot ja uskomukset eroavat koulun omista (NCES- National Center of Education Statistics, 2014; 2016). Osa perheistä vastustaa koulun sosiaalista vaikutusvaltaa lapsen elämässä, jossa identiteetti ja kulttuuri määrittyvät enemmän koulun kuin perheyhteisön kautta (Beck, 2002). Tällöin perhe yrittää usein tavoitella autonomiaa lapsen kasvatuksessa kotikouluvalinnan kautta (Anthony & Burroughs, 2010). Suomessa kotikouluvalintojen tiedetään liittyvän myös pahoinvointiin koulussa (kiusaaminen, sisäilmaongelmat) (SuKo ry 2019), mutta myös Pro gradu-tutkielmien mukaan parempaan opetukseen, maailmankatsomuksen siirtämiseen tai kodin ja koulun vuorovaikutusongelmiin (Myllymäki, 2017; Perttula, 2019), sekä perheenjäsenten läheisempiin väleihin tai lahjakkaan lapsen tyytymättömyyteen koulussa (Perttula, 2019).

3. Lahjakas lapsi

3.1 Lahjakkuuden teoreettinen määrittely

Lahjakkuuden teoretisointi ei ole helppoa, koska yhtä tieteellistä mallia tai näkemystä lahjakkuudesta ei ole löydetty (Ambrose et al, 2011). Erityisesti suomalaiset opettajat ajattelevat, että jokainen lapsi on lahjakas (Tirri et al, 2002). Lahjakkuus määritellään kuitenkin erottumisena muusta populaatiosta, ja lahjakkuuden määrään liittyy jokin ihmisten tekemä sopimus (Uusikylä 2000, 35). Gagné määrittelee lahjakkaiksi ne, jotka kuuluvat parhaiten suoriutuvaan 10 prosenttiin ikäluokasta. (Gagné, 2004). Nykyään lahjakkuuteen liitetään yleensä sekä perinnöllisyys että ympäristön vaikutus ja se ymmärretään dynaamisena ja jatkuvana prosessina (Mäkelä, 2009). Lahjakkuus voidaan määritellä suhteessa eri kulttuurien ja käytäntöjen odotuksiin (Dai & Chen, 2013). Kulttuurinen konteksti vaikuttaa siihen, kenet nähdään lahjakkaana ja miten lahjakkuutta on mahdollista osoittaa (Freeman, 2005; Csikszentmihalyi & Robinson, 1986; Borland, 2005). Yhteiskunnallisesti tavoiteltavat ja näkyvät alat ovat arvostettavia myös lahjakkuusalueiden osalta. (Uusikylä, 2000; 35).

Lahjakkuuden on katsottu olevan joko yleistä (Teplov, 1985) tai moniulotteista (Gardner, 1983). Yleisen lahjakkuuden käsityksissä lahjakkuus näkyy tasaisesti eri lahjakkuusalueilla. Lahjakkaan ihmisen piirteiden nähdään mahdollistavan hyvä suoriutuminen laajasti ja yleisesti. Yleislahjakkuus ei silti tarkoita, että lahjakas olisi ylivertaisen hyvä joka asiassa. (Teplov, 1985.) Alueellinen lahjakkuus kuvaa lahjakkuuden keskittyvän tietyille osa-alueille. Gardner (1983) kehitti moniälykkyyden teorian kritisoidakseen yleisen älykkyyden termiä. Gardnerin mukaan lahjakkuus korostuu eri ihmisillä eri alueilla. Lahjakkuus kohdistuu yleensä tietyille alueelle, eikä tässä tapauksessa kerro lahjakkuudesta muilla alueilla (Gardner, 1999). Lahjakkuus näkyy Gardnerin (1983) mukaan yleensä poikkeuksella tavalla jollain seuraavista alueista: lingvistinen, loogis-matemaattinen, musiikillinen, spatiaalinen, kehollis-kinesteettinen, naturalistinen, intrapersoonallinen, interpersoonallinen tai spirituaalinen. Erityisen arvostettuja länsimaissa ovat lingvistinen ja loogis-matemaattinen lahjakkuus (Gardner,

1983). Urheilullista lahjakkuutta ollaan tyypillisesti valmiimpia tukemaan kuin esimerkiksi älyllisesti tai moraalisesti lahjakasta (Uusikylä 2000; 35, 82).

Esimerkkinä kiinteästä lahjakkuuskäsityksestä on Suomessa tyypillisesti vallalla ollut harha *matikkapästä, kielipästä* tai *lukupästä*. Tällöin *päästä* on helpompi syyttää, kuin tekemättömyyttä. (Viljamaa 2013.) Monet lahjakkuusteoreetikot korostavat kovaa ja pitkäjänteistä työskentelyä suhteessa lahjakkaan saavutuksiin (Dweck, 2006; Ericsson, 1996) Se miten muut ympärillä olevat näkevät lahjakkuuden ja lapsen saavutukset, vaikuttaa myös lahjakkuuden kehittymiseen ja käsityksiin lahjakkuudesta (Dweck, 2006).

Dweck (2006) on kehittänyt *kasvun ajattelutavan* ja *muuttumattoman ajattelutavan* kuvaamaan näkemystä oppimisesta. Jos lahjakkuutta pidetään synnynnäisenä ja muuttumattomana ominaisuutena, epäonnistuminen voidaan nähdä lahjakkuuden puutteena. Ajattelutapa linkittyy käytännön toimintaan, jolloin yksilö epäonnistuessaan lopettaa yrittämisen. Jos taas lahjakkuus nähdään harjoittelun tuloksena, nähdään epäonnistuminen harjoittelun puutteena. Tällöin yksilö yrittää epäonnistuessaan yhä uudelleen. Ajatus aivojen muokkautuvuudesta harjoittelun avulla edistää näkökulmaa, jossa lahjakkuuden nähdään rakentuvan ympäristön, ei perimän, näkökulmasta. (Dweck, 2006.)

Tässä tutkimuksessa lahjakkuus nähdään Gagnén DMGT-mallin mukaan, jossa lahjakkuus muodostuu sekä ympäristön että perimän vaikutuksesta, ja jonka kehitykseen vaikuttavat ympäristön lisäksi lapsen henkilökohtaiset ominaisuudet (Gagné, 2004).

3. 2 Lahjakkaiden opettaminen

Suomalaisen peruskoulun historiassa on korostunut tasa-arvoisuus, erityisesti heikkojen oppilaiden tukemisen näkökulmasta (Kuusisto & Tirri, 2013). Koulussa lahjakkuus nähdään usein ongelmallisena puheenaiheena, eivätkä erityisesti akateemisesti lahjakkaat lapset pääse tästä syystä näyttämään kykyjään (Väljijärvi, 1998; 91). Lahjakkuuteen liittyvät emotionaaliset reaktiot ja kielteiset suhtautumiset saattavat estää lahjakkaiden tukemista ja koulutusta (Williams &

Mitchel, 1989; Välijärvi, 1998). Erityisesti Pohjoismaissa lahjakkaiden erityisopettamista kannattavat saatetaan leimata elitisteiksi (Uusikylä, 2000; 82). Lahjakkaan lapsen tukeminen tulee ymmärtää elitismiin sijaan erityispedagogisesta näkökulmasta: opetussuunnitelman kautta määritellystä normaalista ja vuosiluokkaan perustuvista tavoitteista tulee joustaa (Borland, 2005; 13). Perustuslaki (PL 731/1999, §16) velvoittaa antamaan jokaiselle oppilaalle tasoistaan opetusta, jossa erityistarpeet otetaan huomioon.

Kotikoulussa lahjakkuus pystytään tunnistamaan ja lasta tukemaan, jo ennen kuin hän suorittaa virallisen testin tai *järjestelmä* huomaa lahjakkuuden, josta hyötyvät erityisesti matemaattisesti lahjakkaat lapset (Falso, 2016). Kotiopetuksessa vanhemmat pystyvät seuraamaan lahjakkaan kehitystä ja edistymistä tarkasti ja sitoutuneesti (Ray, 2002).

Vanhemmilla ja opettajilla on tärkeä rooli lahjakkuuden kehittämisessä (Gagné, 2010). Lahjakkaan lapsen opettajan rooliin kuuluu myös psykologisen tuen antaminen, sillä lapset työskentelevät usein kilpailua vaativissa ja stressaavissa ympäristöissä (Subotnik & Jarvin, 2005). Vanhemmat pystyvät kotikoulussa kiinnittämään enemmän huomiota psykososiaalisiin tekijöihin ja tukea lahjakasta esimerkiksi kilpailutilanteissa (Falso, 2016).

Lahjakkaan oppilaan oppimisessa oleellista on riittävän haasteen antaminen ja oppimismotivaation säilyttäminen. Suomalaisissa kouluissa eriyttäminen nähdään keskeisenä ratkaisuna lahjakkaan sekä heikomman oppilaan tukemisessa, mutta kansainvälisesti suosiossa ovat myös lahjakkaiden erikoisohjelmat. Eriyttämisen on huomattu olevan lahjakasta tukeva ratkaisu suomalaisessa peruskoulussa. (Laine & Tirri, 2017). Yksilöllistetyt opetusohjelmat tukevat hyvin lahjakkuutta (Gagné, 2010).

Riskinä lahjakkaan lapsen opetuksessa on, että lapsi on liian hyvä ja osaa jo valmiiksi. Tällöin lapsi ei yritä vaan voi alkaa alisuoriutumaan ja luovuttamaan (Uusikylä, 2000; 81). Alisuoriutuminen tapahtuu tyypillisesti, jos lapsi ei saa omatasoistaan opetusta. (Malin & Männikkö, 1998). Lahjakas lapsi turhautuu luokassa ja oppii, ettei ponnisteluja tarvita (Hollingworth, 1926) Kasvun

ajattelutapaa ja lahjakkuuden esiin tulemista voi lisätä muuttamalla oppilaiden suhtautumista prosessiin (Dweck, 2006). Yksilölliseen huomiointiin opetuksessa kuuluu se, että lapsi nähdään arvokkaana ja kuultuna. (Mäkelä 2009). Kotikoulussa lapselle pystytään tarjoamaan opiskelua, jossa kiinnostuksen kohteet voidaan ottaa huomioon ilman rajoituksia (Ray, 2002).

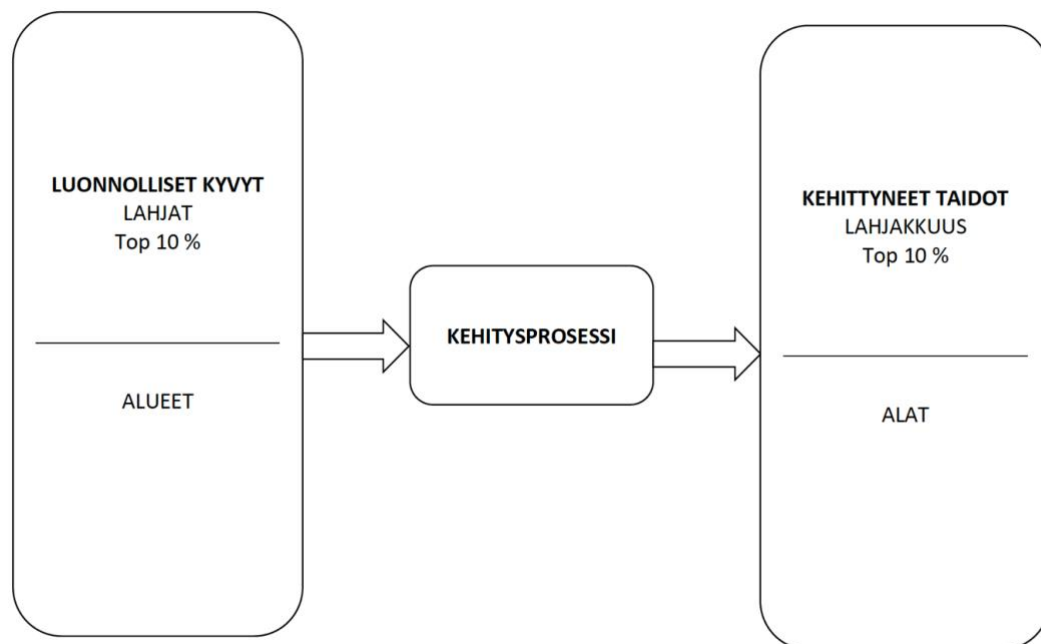
Kotikouluympäristö tarjoaa julkiseen kouluun verrattuna yksilöllisempää opetusta (Ray, 2002). Opetussuunnitelman muokkaaminen yksilöllisesti onkin perheiden tärkeimpiä syitä valita kotikoulu (Ray, 2015). Lahjakas lapsi voi kotikoulussa liikkua omalla osaamisen tasollaan vapaasti ja omassa tahdissaan. (Rothermel, 2003; Mayberry & Knowles, 1989; Kearney, 1992). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että lahjakkuuden tukitoimina lapsi voi edetä opinnoissaan vuosiluokkiin sitoutumatta (2014, 37.) Koulussa hybridiopetus voisi tarjota lahjakkaalle etäopetuksen avulla yksilöllisempää opetusta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; 38).

Tyypillisiä eriyttämisen tapoja ovat kiihdyttäminen, ryhmittely ja rikastaminen (ks. Plucker & Callahan, 2014; Uusikylä, 2000; Laine 2010a, 2017). Kotiopetuksen sanotaan sopivan hyvin lahjakkaille oppilaille, sillä eriyttäminen tapahtuu luonnollisesti ja opetus täyttää lahjakkaan lapsen opetuksen suositukset, jotka liittyvät yksilöllisyyteen, monipuolisuuteen ja käytännön ongelmien ratkaisemiseen (Kearney 1992, Barab & Plucker 2002). Kiihdyttäminen on tapa eriyttää ilman erillistä koulutusohjelmaa tai ryhmäjakoja lasten osaamistason perusteella (Uusikylä, 2000; 88-89) Kiihdyttäminen ja eriyttäminen sisältöjen kautta voi lahjakkaan kohdalla tarkoittaa esimerkiksi haastavamman materiaalin valitsemista samasta aiheesta, eri oppimateriaaleja, tai perusasioiden ohittamista. (Laine, 2017; Tomlinson, 2001). Lahjakas lapsi voi hyötyä kotikoulun monipuolisuudesta, jolloin hän voi hyödyntää eriyttämisen lisäksi joustavaa tahtia, mentorointia, käytännön harjoittelua, yhteistyötä yliopiston kanssa sekä kesällä suoritettavia opintoja (Kearney, 1992). Mitä erilaisempia tehtävät ovat prosessiltaan, sitä paremmin opetus tukee lahjakkuutta (Sternberg et al 1981). Kotiopetus sopii lahjakkuuden kehitykseen hyvin yksilöllisyyden ja eriyttämisen näkökulmista (Ray 2002, 2000; Felso 2016).

3.3 Gagnén DMGT-malli kuvaamassa lahjakkuutta ja kehitysprosessia

Differentiated model of giftedness and talent, lyhennettynä DMGT, on François Gagnén kehittämä lahjakkuusmalli. DMGT-lahjakkuusmalli sai alkunsa jo 1980-luvulla, jolloin se toimi suosittuna avauksena kansainväliselle lahjakkuusteoreettiselle keskustelulle (Ks. Feldhusen, 1985; 99 & Borland, 1989; 23). Yhä edelleen miltei jokaisessa lahjakkuuskirjallisuuden teoksessa esitellään jollain tapaa DMGT-lahjakkuusmalli. (Gagné, 2021; 74.)

Gagné loi DMGT-mallin tarpeeseen, jossa lahjakkuuskäsitettä käytettiin monissa eri yhteyksissä aiheuttaen sekaannusta. Hän halusi lisätä ilmaisun tarkkuutta erottamalla kaksi erilaista lahjakkuuden osa-aluetta (kuvio 1). *Luonnollinen kyky* tulisi erottaa *kehitetystä taidosta*, vaikka molemmat sisältyvät lahjakkuuden prosessiin. (Gagné 2000a.)



Kuvio 1. Lahjakkuuden kehitysprosessi Gagnén (1985) DMGT-malliin perustuen (Gagné 2013, s. 6).

DMGT-lahjakkuusmallin ytimen tiivistävät kolme ensimmäistä malliin kuuluvaa komponenttia (kuvio 1): luonnolliset kyvyt, kehitysprosessi ja kehittyneet taidot (Gagné, 1985.) *Luonnolliset kyvyt* ovat perimään

pohjautuvia kykyjä (vrt. luonnonlahjakkuus), jotka suuntautuvat eri alueille. *Kehittyneet taidot* edustavat systemaattisen harjoittelun tuloksena syntynyttä lahjakkuutta. Kehittyneet taidot näkyvät eri aloina. (Gagné, 1985.) Alueiden ja alojen välinen käsitteellinen ero on tietoinen. Gagné halusi käyttää mallissa eri sanoja kuvatessaan lahjojen alueita (engl. *domain*) ja taidon aloja (engl. *field*). (Gagné, 2004.)

Luonnolliset kyvyt (gifts)

Luonnolliset kyvyt tarkoittavat spontaania ja luonnollista, erinomaista kyvyn ilmaisua (Gagné 1998.) Niillä on vahva biologinen perusta, vaikka luonnollisiin kykyihin vaikuttavat myös lapsuuden kehitysprosessi ja ympäristön kautta hankittu epävirallinen harjoittelu (Gagné, 2008). Gagné (2008) kuvaa DMGT-mallin uusimmassa versiossa luonnollisia kykyjä olevan kuudella eri osa-alueella. Luonnolliset kyvyt jaetaan neljään psyykkiseen ja kahteen fyysiseen alueeseen. Psyykkiset kyvyt ovat *älyllinen, luova, sosiaalinen* sekä *havainnollinen*. Kaksi fyysistä aluetta ovat *lihaksikas* ja *motorinen*. Alueet toimivat kattokäsitteinä ja eri osa-alueet näkyvät erilaisina kykyinä. Luonnolliset kyvyt ovat helpoimmin huomattavissa pienillä lapsilla, sillä tällöin voidaan minimoida ympäristön ja systemaattisen oppimisen vaikutus. Tästä huolimatta myös vanhemmilla ihmisillä luonnollinen kyky voi näkyä myöhemmässä uusien asioiden oppimisessa. Mitä suurempi luonnollinen kyky on, sitä helpompaa uuden asian oppiminen on henkilölle. (Gagné 2000.)

Kehitetyt taidot (talents)

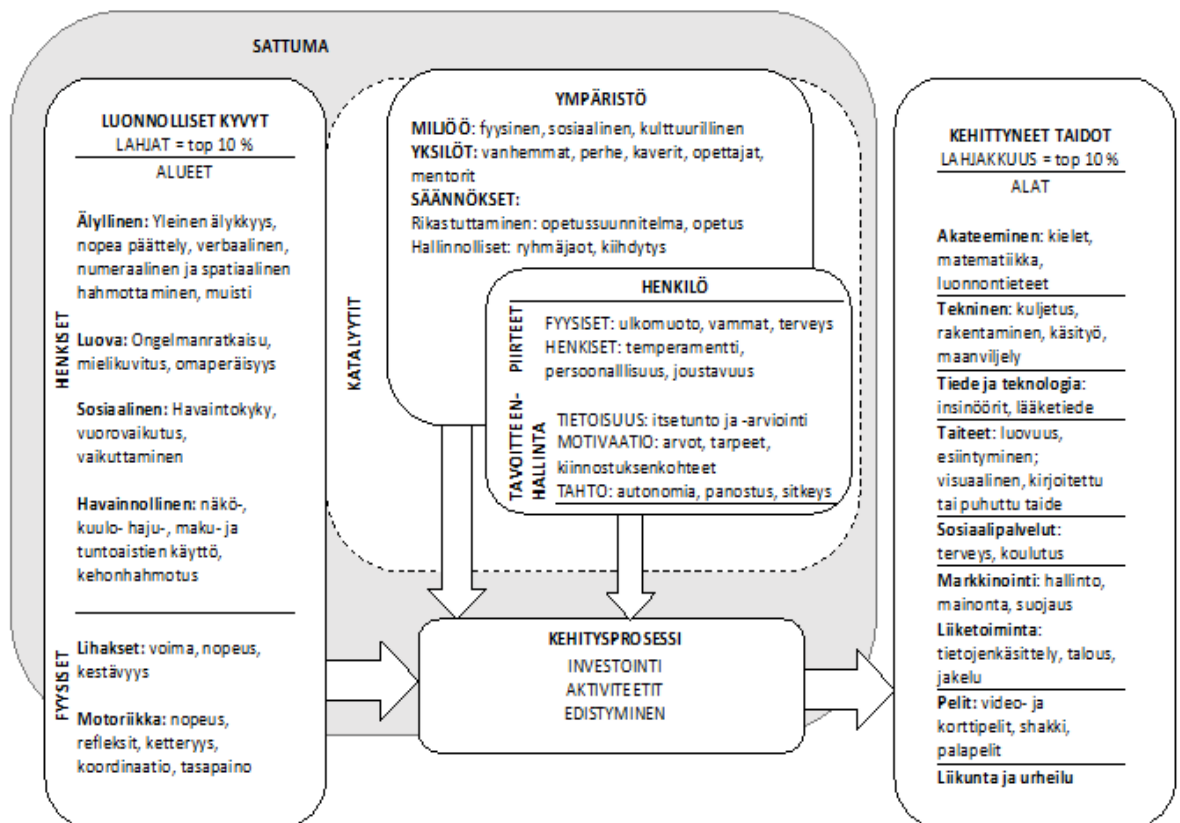
Kehitetyt taidot tarkoittavat järjestelmällisesti kehitettyjen alojen erinomaista hallintaa (Gagne, 1998). Luonnonlahjakkuudet kehittyvät taidoiksi ympäristön vaikutuksesta. Harjoittelu ja systemaattinen kyvyn kehittäminen johtavat erilaisiin taitoihin. Motorinen luonnonlahjakkuus voi näkyä sekä liikunnassa että taiteen tekemisessä tai soittamisessa. Älyllinen lahjakkuus voi näkyä urheilualalla, jos lahjakkuus tukee urheilijaa kilpailustrategian kehittelemisessä. DMGT-mallissa on olennaista, että kyky voi tuottaa lahjakkuuden useammalla kuin yhdellä kehitetyn taidon alueella (Gagne, 2000a.)

Kehitettyjen taitojen alat jaetaan uusimmassa DMGT-mallissa yhdeksään eri alaan: *akateeminen, tekninen, tiede ja teknologia, taiteet, sosiaalipalvelut, markkinointi, liiketoiminta, pelit sekä urheilu.* (Gagné, 2008.)

Kehitysprosessi

Luonnolliset kyvyt toimivat raakamateriaalina taidoille, jotka jalostuvat kehitysprosessissa. Jos luonnollista kykyä ei ole, erityislahjakkuus ei voi kehittyä. Erityislahjakkuus voi jäädä kehittymättä luonnollisesta kyvystä huolimatta. Jos kehitysprosessi ei onnistu tukemaan luontaista kykyä, ei lahjakkuus pääse esille. Tämä on tyypillistä tilanteissa, joissa lahjakas lapsi alisuoriutuu koulunkäynnissä. (Gagne, 2000a.)

Kehitysprosessiin vaikuttavia tekijöitä kutsutaan *katalyyteiksi*, jotka voivat vaikuttaa negatiivisesti tai positiivisesti kehitysprosessiin. Katalyytit liittyvät henkilöihin tai ympäristöön. DMGT-malli on esitelty alla (kuvio 2).



Kuvio 2. Gagnén DMGT-malli suomennettuna (Gagné 2013, s. 7).

Henkilöön liittyvät katalyytit

Katalyytit vaikuttavat kehitysprosessiin joko sitä vauhdittamalla tai hidastamalla. Katalyytti-käsite on lainattu kemiasta, jossa se tarkoittaa kemiallista ainetta, jonka tarkoitus on kiihdyttää kemiallista reaktiota olematta kuitenkaan sen lopullisen tuotteen ainesosa (Frengley-Vaipuna, Kupu-MacIntyre & Riley 2011).

Henkilöön liittyvät katalyytit jaetaan viiteen eri alakomponenttiin (kuvio 2). Näitä ovat henkilön ominaisuudet (henkinen ja fyysinen) sekä tavoitteenhallinta (itsetietoisuus, motivaatio ja tahto). Henkiset ominaisuudet ovat ominaisuuksia, joissa yksilön käyttäytyminen vaikuttaa kehitysprosessiin. Näitä ovat esimerkiksi temperamentti ja

luonteenpiirteet. Fyysiset ominaisuudet kuvaavat ulkomuotoa, terveyttä ja vammoja. (Gagné 2008.)

Kolme henkilöön liittyvistä ominaisuuksista ovat tavoiteorientoituneita. Tähän kolmeen sisältyvät *itsetietoisuus*, *motivaatio* sekä *tahto*. (Gagne 2000a) Perustuen ihmisen tavoitteenhallinnan prosesseihin motivaatio- ja tahto-käsitteet kuvaavat henkilöihin liittyvää katalyyttia. Motivaatio kuvaa tavoitteenasettamista ja tahto liittyy tavoitteen saavuttamiseen. Itsetietoisuus nähdään kykynä arvioida ja ohjata itseä. Motivaation merkitys lahjakkuuden kehittymiselle on ratkaisevan tärkeää. Motivaation merkitys korostuu ennen päätöstä, kun taas tahto korostuu päätöksen saavuttamisen aikana. Nämä ovat erilaiset prosessit, mutta niillä on tärkeä vaikutus lahjakkuuden kehitysprosessiin. (Gagne, 2010.)

Ympäristöön liittyvät katalyytit

Lahjakkuus kehittyy vuorovaikutuksessa. Ympäristö voi vaikuttaa joko negatiivisesti tai positiivisesti lahjakkuuden kehittymiseen. Neljä ympäristöön liittyvää katalyyttia (kuvio 2) ja niiden vaikutus yksilöön näkyvät kehitysprosessissa monin tavoin. Näitä ovat miljöo, persoonat ja säännökset (Gagné, 2000a). Miljöo kuvaa ympäristöä ja maantieteellisen sijainnin vaikutuksia, jotka vaikuttavat sosiaalisiin tai kulttuurillisiin vaikutuksiin. *Persoonat*-katalyytti kuvaa psykologisesti niiden persoonien välistä vuorovaikutusta, joilla on vaikutus lahjakkuuden kehittämiseen. *Säännökset* taas kuvaavat lahjakkuuden kehittämiseen tarkoitettuja ohjelmia. Nämä ovat edelleen jaettu kahteen eri osaluokkaan, jossa lahjakkuutta tukevat toimenpiteet opetuksessa, kuten opetuksen rikastaminen ja hallinnolliset ratkaisut, kuten ryhmittelyt ja nopeuttaminen. (Gagné, 2004). *Sattuma* kuvaa sitä, missä määrin tekijä voi vaikuttaa lopulliseen tulokseen vaikuttaen kaikilla kehitysprosessin osaluokilla. (Gagné, 2000a).

Vuorovaikutus elementtien kohdalla voi olla hyvin monimutkaista (Gagné, 2000b; 77). Komponenttien ja katalyyttien painopisteet voivat olla hyvin erilaiset, ja henkilöistä voi tulla silti yhtä lahjakkaita (Gagné, 2010.) Gagné (1985) erottaa

luontaiset kyvyt ja harjoitetut erityislahjakuudet ja korostaa näiden välistä prosessia. Tämä antaa ympäristölle suurta painoarvoa, jolloin kotikoulun konteksti näyttäytyy mielenkiintoisena.

4. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata seitsemän perheen opetusta kotikoulussa lahjakkuuden näkökulmasta. Lahjakasta lasta opettavat hänen vanhempansa, jolloin kiinnostavaa on myös, miten vanhemmat näkevät lahjakkuuden. Tiedetään, että muiden lahjakkuuskäsityksillä on vaikutusta lapsen lahjakkuuden kehittymiseen (Dweck, 2006).

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastellaan vanhempien määrittelyä lahjakkuudesta. Toisessa tutkimuskysymyksessä kuvataan lahjakkuuden tukemista kotikoulussa.

Tutkimuskysymykset ovat

1. Miten kotikouluvanhemmat määrittelevät lahjakkuuden?
2. Millä tavoin kotikoulussa voidaan vaikuttaa lahjakkuuden kehitysprosessiin kotikouluvanhempien ja lahjakkaiden lasten kokemana?

Tutkimuskysymyksiin vastattiin analysoimalla haastatteluaineistoa siten, että vanhempien määrittelyä lahjakkuudesta analysoitiin aineistolähtöisesti, jonka jälkeen kokemukset kotikoulusta analysoitiin Gagnén DMGT-mallin (2004) kehitysprosessiin vaikuttavien katalyyttien pohjalta.

5. Tutkimuksen toteutus

5.1 Haastateltavien perheiden valinta

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Laadullisessa tutkimuksessa tyypillistä on tutkimushenkilöiden omien näkökulmien huomioon ottaminen. Haastattelu on tyypillinen aineistonkeruumenetelmä laadullisessa tutkimuksessa. Laadullinen tutkimus pyrkii kuvantamaan sosiaalista todellisuutta. (Eskola & Suoranta, 1998).

Haastateltaviksi valikoituivat kotikouluvanhemmat, sillä haastateltavat tulee valita sillä perusteella, ketkä tietävät asiasta (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018). Kotikouluvanhempiä voi olla vaikea saada tutkittaviksi heidän vähäisen määränsä takia, mutta myös siksi, että tutkimusaihe on hyvin henkilökohtainen (Mayberry, 1995). Kotikouluvanhempiä lähdettiin tavoittamaan haastattelupyynnöllä (liite 1), joka lähetettiin kahteen eri kotikouluperheistä koostuvaan Facebook-ryhmään.

Suomen Kotikouluyhdistys SuKo ry:n Facebook-ryhmässä haastattelupyyntöön ei vastannut kukaan hieman yli 300 jäsenestä. Aktiivisemmaksi yhteisöksi osoittautui *Kotikoulu*-ryhmä, joka toimii kotikouluopetusta toteuttavien ja siitä kiinnostuneiden vanhempien keskusteluympäristönä. Kotikoulu-ryhmään kuuluu tällä hetkellä yli 2000 jäsentä ja ryhmän kiinnostus on kasvanut koronakevään etäopetuksen takia. Haastattelupyynnössä (liite 1) kuvattiin myös mahdollisuutta ilmiantaa perhe, joka sopisi tutkimukseen. Haastateltavien etsimistä voi helpottaa Lumipallomenetelmällä, jossa etsitään haastateltavia toisten suosittelujen kautta. (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018) Viisi perhettä vastasi yksityisviestillä haluavansa osallistua. Yksi perhe löytyi toisen perheen suosittelulla. Yksi perhe löytyi myöhemmin Kotikoulu-ryhmän keskusteluketjusta, mikä koski opetuksen nopeuttamista. Tällöin perheitä kertyi yhteensä seitsemän. Tutkittavien valintakriteerinä oli, että perhe on järjestänyt tai järjestää kotikoulutusta lapselle, jonka lahjakkuus vaatii erityistä huomiota.

Haastattelupyynnössä (liite 1) kuvattiin tutkimusprosessia mahdollisimman avoimesti. Pyynnössä kerrottiin, että haastatteluun haetaan vanhempia ja lapsia.

Haastattelupyynnössä painotettiin tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyksien anonymiteettiä, mikä on tärkeä ottaa esiin jo haastattelupyynnössä (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018). Haastatteluissa voi tästä huolimatta olla vaarana, että tunnistamattomuutta ei voida taata samalla tavalla kuin kyselylomakkeella (Hirsjärvi & Hurme, 1979). Tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu, että osallistujien yksityisyyttä suojellaan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tässä tutkimusasetelmassa tutkittavien yksityisyyteen kiinnitettiin huomiota kaikissa vaiheissa, sillä Suomessa kotikoulua toteuttavat perheet saattavat tunnistaa toisensa helposti. Tästä syystä tutkielmassa ei kerrota lasten tarkkoja ikä, sukupuoli tai asuinpaikkoja. Myöskään esimerkiksi lasten soittamia soittimia ei kerrota. Jos lapsi tai vanhempi mainitsee sitaatissa soittimen nimen, se on vaihdettu *pianoksi*.

Vanhempien kanssa kommunikointiin yksityisillä viesteillä sähköpostilla sekä Facebook Messenger-viestipalvelussa. Haastattelut toteutettiin etäyhteydellä, joka lisäsi joustavuutta aikatauluihin. Haastattelut sovittiin noin kahden viikon päähän ja haastateltaville lähetettiin sähköpostilla sekä info-kirje (liite 2) että kutsu Zoom-videopuheluun valittuna ajankohtana.

Tutkimuksen teknologiset vaiheet onnistuivat odotusten mukaisesti. Zoom-sovelluksen äänitysmahdollisuus oli toimiva, sillä haastattelua varten ei tarvinnut erillistä tallenninta. Myös Word Onlinen saneluominaisuus alustavaa litterointia varten osoittautui hyväksi työkaluksi, vaikka sovelluksen tuottama litterointi ei ollut täysin aukoton ja vaati korjauksia. Rauhallinen haastattelutilanne parantaa sekä haastateltavien keskittymistä, että tallenteen laatua. (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018.) Kotona etäyhteydellä tapahtuvien haastattelujen haasteena oli, että haastateltavan oli toisinaan vaikea rauhoittaa haastattelutilanne esimerkiksi lasten ääniltä.

Haastattelujen määrä on sopiva, kun aineisto saavuttaa saturaation. Tämä tarkoittaa, etteivät haastattelut tuota enää uusia näkökulmia analyysivaiheeseen (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018). Haastatteluja kertyi seitsemän kappaletta, josta pystytään erottamaan vielä vanhempien ja lasten osuudet, jolloin haastatteluja kertyi yhteensä 13 kappaletta. Tutkimuksen aiheen osalta

saturaation katsottiin toteutuneen. Nauhoituksen käyttötarkoitus kerrottiin ennen haastattelua. Jokaiselta perheeltä kysyttiin lupaa nauhoittamiseen. Yksi vanhemmista kielsi nauhoittamisen. Tällöin haastattelu kirjoitettiin muistiinpanoina ylös. Haastattelujen (vanhempi ja lapsi yhteensä) keskipituus oli n.1 h. Aineiston keruu on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Aineiston koonnin kuvaus

Perhe 1	Lapsen ja vanhemman haastattelut	Nauhoitus ja litterointi
Perhe 2	Lapsen ja vanhemman haastattelut	Ei nauhoituslupaa, haastattelu kirjoitettu ylös
Perhe 3	Lapsen ja vanhemman haastattelut	Nauhoitus ja litterointi
Perhe 4	Lapsen ja vanhemman haastattelut	Nauhoitus ja litterointi
Perhe 5	Vanhemman haastattelu	Nauhoitus ja litterointi
Perhe 6	Lapsen ja vanhemman haastattelut	Nauhoitus ja litterointi
Perhe 7	Lapsen ja vanhemman haastattelut	Nauhoitus ja litterointi

5.2 Teemahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä

Teemahaastattelu on teemojen pohjalta toteutettu haastattelu. Teemahaastattelun synonyymina voidaan pitää puolistukturoitua haastattelua. Keskustelunomaisella haastattelulla, jota määrittää avoimuus ja syvällisyys pystytään saavuttamaan laadulliselle tutkimukselle arvokasta tietoa tutkittavan ajattelusta ja kokemuksista. (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018; Hirsjärvi & Hurme, 1979). Haastattelu sopii tähän tutkimukseen myös aiheen tunnepitoisuuden takia. Haastattelu sopii aiheisiin, joista halutaan saada konkreettisia ja kuvailevia esimerkkejä. (Sanford, 1966.)

Teemahaastattelussa haastattelu toteutetaan etukäteen päätettyjen teemojen pohjalta. Haastattelun aikana tullaan käsitelleeksi samat teemat kaikkien haastateltavien kanssa, mutta ilman valmiiksi muotoiltuja kysymyksiä tai annettuja vastausvaihtoehtoja. Tällöin teemojen käsittelyn laajuus ja sisältö voivat vaihdella haastateltavien kesken. (Hirsjärvi & Hurme, 1979.)

Testihaastattelu antaa usein tärkeää tietoa haastattelun sujuvuudesta ja täsmällisyydestä. Testihaastattelua varten haastateltiin tutkimusaineistoon kuulumatonta henkilöä, joka ei ole kasvatustieteen opiskelija. Testihaastattelulla pystyttiin testata sekä kysymyspatteriston toimivuus sekä tekniset seikat: äänitys, äänen kuuluvuus sekä kutsu Zoom-sovellukseen. Testihaastattelussa paljastuu myös haastattelurungon toimivuus, ja se jos kysymykset ovat epäloogisessa järjestyksessä tai ne ovat vaikeasti ymmärrettävissä. Koehaastattelussa saadaan tietoon myös haastatteluun menevä aika. Koehaastattelussa haastattelun sujuvuuden varmistamiseksi, haastattelua voi myös harjoitella. (Hirsjärvi & Hurme, 1991; 57). Tekniset seikat toimivat testihaastattelussa hyvin. Teemoihin liittyviä selventäviä kysymyksiä lisättiin ja yhden aiheen paikkaa vaihdettiin loogisemman teeman alle. Haastattelussa on hyvä olla jonkinlainen haastattelurunko, jonka tutkija on ennalta laatinut. Tämä auttaa varsinkin tilanteessa, jossa haastateltava ei puhu paljon tai tutkija on aloitteleva haastattelija. (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018). Tämän tutkimuksen haastattelurunko on esitelty liitteissä (liite 3).

Ennen haastattelua haastateltavalle kuvattiin tutkimuksen vapaaehtoisuus sekä oikeus kieltäytyä tai saada lisää tietoa tutkimuksesta. Tätä painotettiin myös infokirjeessä (liite 2), mikä lähetettiin kaikkien tutkittavien sähköpostiin 1–2 viikkoa ennen haastattelua. Osallistumisen pitää perustua vapaaehtoisuuteen ja tutkittavalla on oikeus kieltäytyä osallistumisesta. Tutkittavan täytyy voida pystyä kieltäytymään tai peruuttaa suostumuksensa missä vaiheessa tahansa ja hänen tulee tietää, mitä tutkimus sisältää ja mihin tietoja käytetään. Tutkimuksen kulku ja tarkoitus tulee myös kuvata osallistujille hyvissä ajoin. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK, 3/2019.) Haastateltavalle kuvattiin tämän lisäksi haastattelun tallennus ja sen käyttö, haastattelun kesto ja se, että tutkimuksessa

ei haeta oikeita tai väärä vastauksia. Tiedetään, että haastattelussa on tapana antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia (Hirsjärvi & Hurme, 1997).

Ennen teemahaastattelun aloittamista kerättiin perheiden taustatiedot. Taustatiedoissa kysyttiin vanhempien koulutus, lasten määrä ja syntymäjärjestys (esikoinen, keskimäinen vai kuopus), lapsen ikä, syyt valita kotikoulu (erityisesti syy, mikä liittyy lahjakkuuteen), kuka teki aloitteen kotikoulusta ja kuka toimii opettajana kotikoulussa. Osalla näistä tekijöistä on havaittu olevan vaikutusta lahjakkuuteen. Lahjakas lapsi on useimmiten perheen esikoislapsi, jolla on yksi sisarus ja jonka perhe kuuluu ylempään keskiluokkaan (Barbe, 1975; 114). Perheen ensimmäisten tai ainoiden lapsien (N=3000) havaittiin olevan useammin lahjakkaampia kuin perheen toisten lasten (Silvermann, 1997; 2-4). Tässä aineistossa perheen esikoisia oli 4/7 lahjakkaista lapsista. Ainoita lapsia oli 1/7. Kotikouluperheissä on useimmiten enemmän lapsia verrattuna muihin perheisiin (Ray, 2005). Myös vanhemman koulutustaso voi vaikuttaa. Kasanen (2003, 21) kuvaa vanhempien koulutuksen vaikuttavan siten, että lahjakkuuden käsitykset muistuttavat koulun lahjakkuuskäsityksiä enemmän, jos vanhempi on akateemisesti koulutettu. Matalammin koulutetulla vanhemmalla suhde kouluun ei rakennu yhtä läheiseksi eivätkä akateemiset taidot muodostu samalla tavalla normien mukaiseksi kuin koulutetummilla vanhemmilla (Räty & Kasanen, 2001). Tällöin vanhempien kuvaukset lahjakkuudesta edustavat vanhemman omia koulukokemuksia sekä sosiaalisesta ja koulutuksellista asemaa (Kasanen, 2003). Tässä tutkimuksessa 4/7 perheissä vanhemmalla oli korkeakoulutus. Tämän tutkimuksen tulokset perustuvat vanhempien erilaisille koulutustaustoille.

Tutkimukseen valikoituneet lapset olivat eri-ikäisiä ja eri vaiheissa opintoja (taulukko 2). Taulukkoon on kuvattu lasten iät kolmella eri tavalla: 16+, 10-15 tai alle 10 vuotta. Kuvauksen tarkoituksena on vaikeuttaa tunnistamista. Jokaisessa perheessä haastateltava vanhempi opetti lapsia. Toinen vanhempi auttoi lasten opetuksessa joissain perheissä. Useimmissa perheissä vanhempi oli tehnyt päätöksen kotikoulusta. Kotikouluhistorialtaan kaksi perhettä poikkesi muista, sillä lapsi oli ollut kotikoulussa aina. Muissa perheissä lapsi oli siirtynyt kotikouluun julkisesta koulusta. Kaikilla perheillä lahjakkuuteen liittyvä alue oli joko musiikillinen, matemaattinen tai yleislahjakkuus, millä viitataan tasaisempaan lahjakkuusprofiiliin, jossa lapsen lahjakkuus näkyy erilaisina

lahjakkuusalueina.

Taulukko 2. Haastateltavien kuvaus

Osallistujat 4/7				
Vanhempi	Epun äiti	Merrin äiti	Julin äiti	Tuiskun äiti
Lapsi	Eppu (nimi muutettu)	Merri (nimi muutettu) Perheessä useampi lahjakas lapsi	Juli (nimi muutettu)	Tuisku (nimi muutettu)
Ikä	16 +	16 +	10–15	10–15
Lapsia perheessä	2	6	2	5
Kotikouluhistoria	Ollut kotikoulussa aina	Ollut kotikoulussa 1-2 vuotta*	Ollut kotikoulussa aina	Ollut kotikoulussa alle vuoden
Lahjakkuusalue	Musiikillinen	Musiikillinen Yleinen lahjakkuus (sisarus Matemaattisesti erityislahjakas)	Musiikillinen	Matemaattinen Yleinen lahjakkuus
Korkeakoulutus vanhemmalla	Kyllä	Kyllä	Kyllä	Kyllä
Kuka teki aloitteen kotikoulusta?	Vanhempi	Lapsi	Vanhempi	Vanhempi

Osallistujat 7/7			
Vanhempi	Ruun äiti	Arielin isä	Vennin äiti
Lapsi	Ruu (nimi muutettu)	Ariel (nimi muutettu)	Venni (nimi muutettu)
Ikä	alle 10	alle 10	alle 10
Lapsia perheessä	1	8	6
Kotikouluhistoria	Ollut kotikoulussa alle vuoden	Ollut kotikoulussa alle vuoden	Ollut kotikoulussa 1–2 vuotta
Lahjakkuusalue	Matemaattinen lahjakkuus Yleinen lahjakkuus	Matemaattinen lahjakkuus Yleinen lahjakkuus	Yleinen lahjakkuus

Korkeakoulutus vanhemmalla	Ei	Ei	Ei
Kuka teki aloitteen kotikoulusta?	Vanhempi	Lapsi	Vanhempi

*Perheen muut sisarukset opiskelleet kotikoulussa < 5 v.

On olennaista, että tutkimus keskittyy kotikoulutettavien lasten tai nuorten puheenvuoroihin, sillä tutkimusta kotikoulusta perustellaan usein heidän hyvinvoinnillaan (Leon, 2013). Tässä tutkimuksessa lapset haluttiin ottaa mukaan tunnustaakseen heidän keskeinen asemansa kotikoulukokemuksissa. Erillistä tutkimuslupaa ei tarvinnut, sillä vanhemmat myönsivät tutkimusluvan oman lapsen osallistuessa. Lasten haastatteluja tuli kuusi kappaletta, sillä lapsi sai itse päättää, osallistuuko haastatteluun. Yksi lapsista toivoi, että hänen ei tarvitsisi osallistua. Menettely noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, sillä jos lapsi on alle 15-vuotias, tekee huoltaja päätöksen osallistumisesta. Tällöinkin kuitenkin lapsi antaa suostumuksen itse. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK, 3/2019).

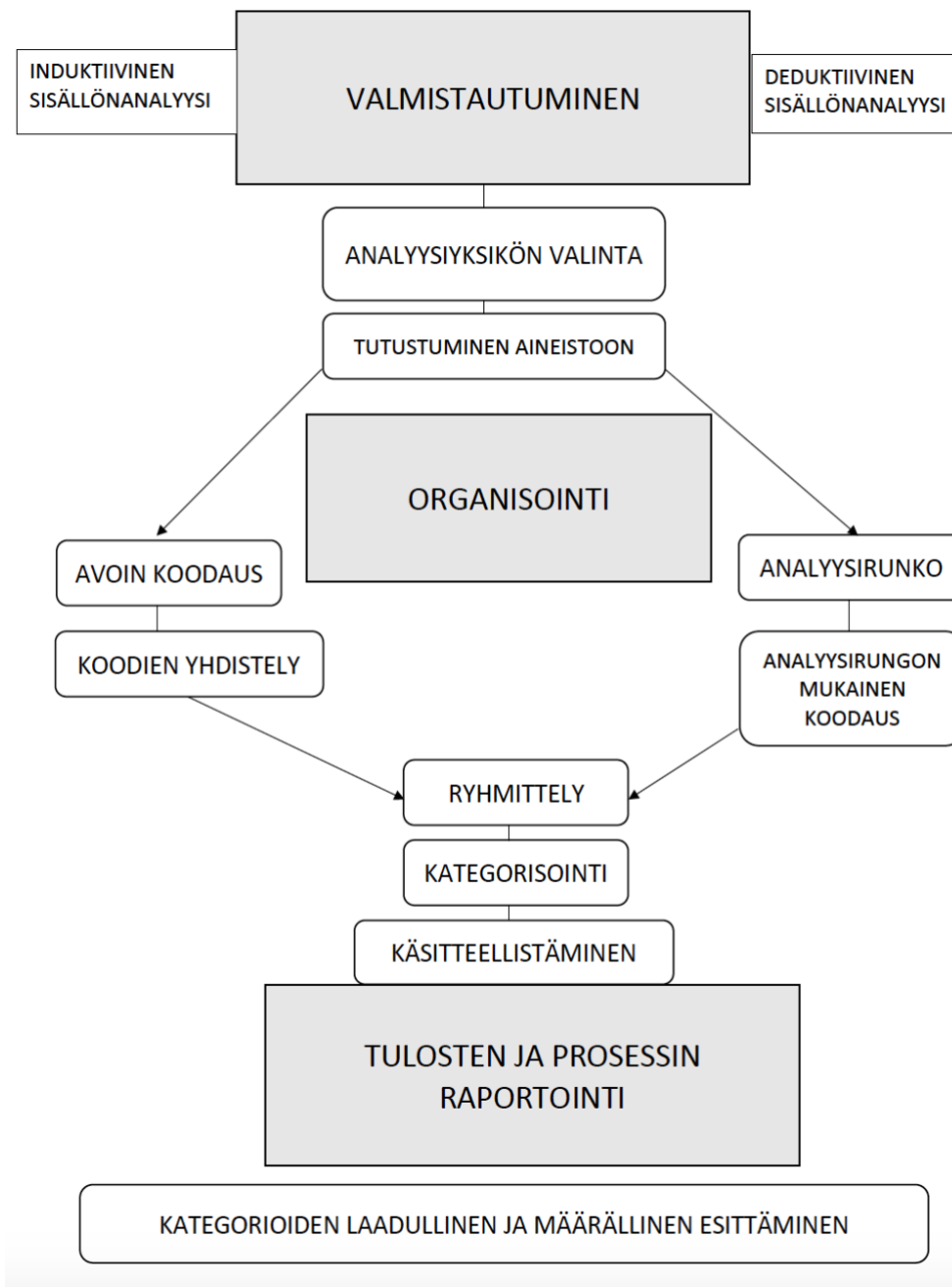
Lapsen haastattelu on erilainen kuin aikuisen. Yleensä haastatteluun liittyy aikuisen valta-asema, joka tulee tunnistaa ja käsitellä minkä tahansa sosiaalisen tilanteen kaltaisesti. On tärkeä rakentaa keskustelua tutkittavan ja tutkijan välillä. Lasten kanssa käytetty kieli myös eroaa siitä, minkälaista kieltä voi käyttää aikuisen haastattelussa. (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018.) Haastattelukysymysten tulee olla tarpeeksi helposti ymmärrettävissä sekä konkreettisia (Eskola & Suoranta, 1998). Lapsen haastattelussa täytyy ottaa huomioon lapsen kyky ilmaista itseä kielellisesti sekä ajattelun konkreettisuus. (Ritala-Koskinen, 2001).

Haastattelut litteroitiin ensin Word Online-sovelluksen Transcribe-ominaisuutta käyttäen. Tämän jälkeen tietokoneen tuottamat litteraatit korjattiin käsityönä vastaamaan haastatteluja. Litterointi tehtiin sanatarkasti, eikä mukaan otettu esimerkiksi äännähdyksiä. Tämä oli riittävää aineiston analyysin kannalta. Litteraatista häivytettiin heti sekä lasten nimet, että muut tunnistettavat tiedot.

Tämän jälkeen litteroiduista tiedostosta karsittiin lahjakkuus- tai kotikouluaiheeseen liittymättömät kohdat. Näitä olivat esimerkiksi kohdat, missä vanhempi kuvasi omaa lapsuuttaan tai perheen muita asioita, siinä tapauksessa, jos ne eivät liittyneet lahjakkuuteen.

5.3 Aineiston analyysi

Analyysin tarkoitus on muodostaa aineistosta selkeä, tiivis sekä informatiivinen esitys, jolla löydetään vastaus tutkimuskysymyksiin (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmänä toimii sisällönanalyysi, joka käytetään paljon laadullisissa tutkimuksissa, joissa tutkimuksen tarkoituksena on *kuvata* tai *selvittää* jotain jostain ilmiöstä. Puolistrukturoitu haastattelu on yleinen aineistonkeruutapa, jota analysoidaan käyttäen sisällönanalyysia (Kyngäs et al, 2011). Tämän analyysin vaiheet on kuvattu alla Elon ja Kyngäksen (2004) kuviota mukaillen (kuvio 3).



Kuvio 3. Sisällönanalyysin vaiheet Elo & Kyngäs (2004, kuvio 1) pohjalta muokattuna

Sisällönanalyysin valmistautumisvaiheisiin kuului aineistoon tutustuminen ja analyysiyksikön valinta tutkimuskysymyksen mukaisesti. (Kyngäs & Vanhanen, 2014). Tämän jälkeen tutkija valitsee joko deduktiivisen tai induktiivisen analyysin mukaisen aineiston organisoititavan. Tässä tutkimuksessa ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä käytettiin induktiivista ja toisessa deduktiivista sisällönanalyysia. Analyysiyksikkönä toimi lause tai virke, johon sisältyi merkitys.

Kummallekin tutkimuskysymykselle tehtiin oma sisällönanalyysi (taulukko 3). Sisällönanalyysien organisointivaihe toteutettiin Atlas.ti-sovelluksella, jolla on mahdollista muodostaa tekstitiedostoon koodeja sekä tehdä luokitteluja.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kuvattiin vanhempien määrittelyjä lahjakkuudelle. Tässä tutkimuskysymyksessä aineistonmenetelmäksi valikoitui aineistolähtöinen, eli induktiivinen sisällönanalyysi, jossa tulokset muotoutuvat suoraan aineiston pohjalta (Elo & Kyngäs, 2008). Toisessa tutkimuskysymyksessä tutkittiin lahjakkaan lapsen kehitysprosessiin vaikuttavia tekijöitä kotikoulussa. Tähän tutkimuskysymykseen valittiin deduktiivinen sisällönanalyysi, joka lähtee aikaisemmasta käsitejärjestelmästä tai teoriasta (Elo & Kyngäs, 2008). Tässä tutkimuskysymyksessä analyysia ohjasi DMGT-lahjakuusteoria (Taulukko 4). Gagnen DMGT- teoriaa pidetään käyttökelpoisena, kun halutaan luokitella haastattelun avulla kerättyä tietoa lahjakkuuden kehityksestä (Gagné 2000b, 77).

Taulukko 3. Aineiston analyysin kuvaus

Tutkimuskysymys	Haastattelun teemat	Haastattelun osallistujat	Analyysitapa
1) <i>Miten vanhemmat määrittelevät lahjakkuuden?</i>	Oman lapsen lahjakkuus (teema 1), Lahjakkuuden yleisempi määritelmä (teema 2), Lahjakkaan lapsen opetus (teema 5)	Vanhempi	Aineisto- lähtöinen/Induktiivinen
2) <i>Miten kotikoulussa voidaan tukea lahjakasta lasta?</i>	Kotikoulun toteutus ja kokemukset (teema 3), Vanhemman rooli ja kokemus lapsen tukemisesta (teema 4), Lahjakkaan lapsen opetus kotikoulussa (teema 5)	Vanhempi Lapsi (teema 3)	Teoria- lähtöinen/Deduktiivinen: Gagné: DMGT (2004)

Koodausvaiheen jälkeen aineisto kootaan uudelleen tutkijan valitsemalla tavalla. Merkitykseltään ja piirteiltään samanlaiset analyysiyksiköt ja koodiryhmät järjestetään kategorioiksi (Alasuutari, 2011.) Tämän jälkeen aloitetaan abstrahointi eli käsitteellistäminen. Käsitteellistämisvaiheessa muodostetaan luokituksia koodien välille. Deduktiivisessa sisällönanalyysissä luokiteltiin Gagnén (2004) DMGT-mallin mukaisia käsitteitä. Tässä vaiheessa on tärkeä kuvata kategorioiden välisiä yhteyksiä. (Alasuutari, 2011). Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä vanhempien haastattelut koodattiin ja käsitteellistettiin. Tällöin saatiin seuraavat luokat: biologinen alkuperä, muu alkuperä, lahjakkuusprofiilin lahjakkuusalueet ja lahjakkaan lapsen kuvaus (taulukko 4).

Lahjakkaan lapsen kuvaukseen kuuluivat seuraavat alaluokat: oppiminen, aikuismaisuus ja kiinnostus.

Taulukko 4. Vanhempien lahjakkuuden määrittely kuvattu kategorioina

1. Biologinen alkuperä	2. Muu alkuperä
3. Lahjakkuuden alueet	4. Lahjakkaan lapsen kuvaus

Toisen tutkimuskysymyksen analyysirunko, joka sisältää valmiin teoreettisen luokituksen on kuvattu taulukossa 5. (Tuomi & Sarajärvi, 2004; Kyngäs & Vanhanen, 2014). Analyysirunkoon haetaan niitä muuttujia, jotka sopivat teoreettiseen runkoon. Asiat, jotka eivät kuulu runkoon voivat muodostaa oman kategoriansa (Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Aineiston organisointivaiheessa deduktiivisessa sisällönanalyysissä ryhmittelyn, kategorisoinnin ja käsitteellistämisen vaiheet toteutuvat samoilla periaatteilla kuin induktiivisessa sisällönanalyysissä, mutta noudattaen analyysirungon mukaista koodausta (Elo & Kyngäs 2008). (taulukko 5).

Taulukko 5. Analyysirunko Gagnén (2004) DMGT-mallin mukaan

Persoona (ominaisuudet)	Persoona (Tavoitteenhallinta)	Ympäristö
Fyysinen	Itsetietoisuus	Miljö
Henkinen	Motivaatio	Yksilöt
	Tahto	Säännökset

Kategorioiden muodostamisen jälkeen analyysia voi jatkaa kvantifioimalla sitä (Kyngäs & Vanhanen, 2014). Määrällinen tulosten esittely voi tuoda erilaisen näkökulman aineistoon (Tuomi & Sarajärvi 2004). Aineiston kvantifiointi tapahtui tässä tutkimuksessa laskemalla, miten asia ilmenee aineistossa. (Kyngäs et al 2011). Aineiston kvantifiointi päätettiin tehdä sen perusteella, kuinka moni vanhempi mainitsi asian, ei kuinka monta kertaa asia mainittiin. Analyysivaiheessa katsottiin, että teemahaastattelun struktuuri oli väljä, jolloin määrällinen esittäminen muodostui informatiivisemmaksi henkilöiden kuin mainintojen kautta. Kategorioiden laadullinen ja määrällinen esittäminen on kuvattu tulosluvussa.

6. Lahjakkuus kuvaamana

kotikouluvanhempien

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkittiin, miten tutkimukseen valikoituneet kotikouluvanhemmat määrittelevät lahjakkuutta. Haastatteluteemat koskivat oman lapsen lahjakkuutta, lahjakkuuden yleisempää määritelmää sekä lahjakkaan lapsen opetusta. Sulkuihin on kuvattu, kuinka vanhempaa ilmaisi kyseisen asian.

Taulukko 6. Vanhempien käsityksiä lahjakkuudesta.

Biologinen alkuperä	N=7
Lasten erilaiset kehitykselliset lähtökohdat	7
Harjoittelun puuttuminen	5
Lahjakkuuden periytyminen	4
Muu alkuperä	
Ympäristön merkitys	6
Työnteon merkitys	5
Lahjakkuuden alueet	
Alueellinen lahjakkuus	7
Yleislahjakkuus	4
Eri määrä lahjakkuutta eri alueilla	2
Lahjakkaan lapsen kuvaus	
Oppiminen	
Oppimisen nopeus tai helppous	7
Oppimisen hankaluus	3
Valppaus ja havaintokyky	2
Aikuismaisuus	
Kiinnostus ja kyky olla aikuisten kanssa	5
Erot sosiaalisuudessa muiden lasten kanssa	2
Kiinnostus	
Intensiivinen ja spesifi kiinnostus	3
Yleinen kiinnostus	2

6.1 Lahjakkuuden synnynnäisyys vanhempien kuvaamana

Oleennaista lahjakkuuden alkuperän määrittelyissä ovat kysymykset siitä, voidaanko lahjakkuus saavuttaa harjoittelemalla vai onko se synnynnäistä. Vanhemmat puhuvat lahjakkuudesta yleisellä tasolla sekä oman lapsen kautta.

Yleisesti kaikki vanhemmat (7/7) olivat sitä mieltä, että kaikkien lasten välillä on luonnollisia eroja suoriutumisessa, jotka kertovat erilaisista biologisista lähtökohdista. Luonnollisia eroja suoriutumisessa kuvattiin synnynnäisinä tai osittain synnynnäisinä. Vanhemmat, jotka määrittelivät lahjakkuuden synnynnäiseksi ominaisuudeksi, saattoivat myöhemmin kuvata ympäristön vaikutusta lahjakkuudelle. Lahjakkuuden synnynnäisyyden kuvaaminen ei tässä tapauksessa siis tarkoita, etteikö vanhempi kokisi myös ympäristöllä olevan merkitystä lahjakkuuden kehittymiseen.

Lahjakkuuden synnynnäisyyttä perusteltiin sillä, että lapsi suoriutuu taitavasti ilman työntekoa tai harjoittelua (5/7). Ajatus luontaisesta kyvystä tuli esiin niissä tapauksissa, joissa vanhempi oli huomannut lahjakkuuden jo varhain. Pienellä lapsella harjoitteleminen tai ympäristön vaikutus ei ole vielä ehtinyt muokata kykyä, joten lahjakkuuden ajatellaan olleen lapsella jo syntyessään. Tällöin voidaan ajatella, että lahjakkuuden kehitysprosessi ei ole vielä kunnolla alkanut, hyvä suoriutuminen on osoitus luonnollisista kyvyistä (Gagné, 2004). Merrin äiti, jonka perheessä useampi lapsi on lahjakas, kuvaa Merrin isosisaruksen kykyä hahmottaa lukujen ominaisuuksia.

Tajusi miten kertotaulut toimii jo kaksivuotiaana ihan itsestään ja tuli kertomaan, että äiti on kaksi eri sortista lukua, että on parittomia ja parillisia. Ja tän hänkin oli keksinyt ihan itse. Että ei hän näitä termejä käyttänyt, mutta hän niinku osasi selittää mitä se on jo hyvin nuorena. (Merrin äiti)

Ajatus luonnollisesta lahjakkuudesta tuli esiin myös tapauksissa, joissa lapsi on menestynyt hyvin suhteessa työskentelyn vähyyteen. Epun äiti kuvaa Epun

musikaalisen lahjakkuuden näkyvän erityisesti verrattuna muiden soittajien työmäärään.

Että kyllä siinä on varmasti ollut ihan sitä luonnonlahjakkuutta, ja niin kuin nykyäänkin sen nuo opettajat on ihmetellyt et miten vähällä treenimäärällä se on päässy niin hyväks.(Epun äiti)

Lahjakkuuden synnynäisyyttä perusteltiin (4/7) myös sillä, että lapsen sukulainen on samalla osa-alueella lahjakas, jolloin lahjakkuus kulkisi geeneissä. Epun äiti kuvaa suvussa kulkenutta musiikkitaustaa, kun taas Arielin isä matemaattista lahjakkuutta.

Tässä on oikeasti tämmöistä niinku verenperintöä niin sanotusti aika vahvasti. (Epun äiti)

Ihan tulee jo geeneistä se matemaattinen lahjakkuus. (Arielin isä)

Geeneissä kulkeva lahjakkuus kosketti tietyn lahjakkuusalueen lisäksi yleislahjakkuutta.

En nyt halua tässä leuka pystyssä sanoa asiaa vaan ihan totean vaan, että kun monenlaista osaan, vaimo osaa monenlaista, niin ei ole ihmekään jos hän osaa sitten vielä enemmän. Se on niinku tavallaan synnynäistä. (Arielin isä).

Vanhempi saattoi myös korostaa sitä, että vanhemmat itse eivät ole lahjakkaita. Tällöin vanhempi kuvasi, että oman lapsen lahjakkuus on tullut yllätyksenä. Perinnöllisyyteen viitattiin myös muuten, kuin omilta vanhemmilta perittynä ominaisuuteena. Tuiskun äiti kuvaa oman pikkusisaruksensa lahjakkuutta, jonka uskoo periytyneen omalle lapselleen.

Mä muistan sen hänen lapsuuden (oma pikkusisarus), niin se on niinku hyvin samanlaista ollut se oleminen niinku. Semmoista ulkoa oppimista ja ja semmosta erikoisia kiinnostuksen kohteita. Että että niin. On se niinku selkeästi semmoista geneettistä. (Tuiskun äiti)

Osa vanhemmista kuvasi tiettyjen lahjakkuuden alueiden tulevan luonnostaan enemmän kuin toisten ja toisten taas tulevan harjoittelun tuloksena. Tämä kuvaa kulttuurista kontekstia, jossa lahjakkuus määritellään kulttuurissa arvostettuina

asioina (Freeman, 2005). Vanhemmat saattoivat ajatella, että esimerkiksi historian oppiminen tapahtuu vain harjoittelemalla, sillä historiallista lahjakkuutta ei pidetä erityisen tavoiteltavana ja tästä syystä tunnisteta. Matemaattisen lahjakkuuden nähtiin tulevan luonnostaan. Dweckin (2006) tutkimuksessa oppilaat, jotka uskoivat matemaattisten taitojen olevan periytyviä ja muuttumattomia, pärjäsivät huonommin matematiikassa kuin ne, jotka näkivät matemaattisen lahjakkuuden kehittyvän ominaisuutena. Toisaalta vanhempi kuvaa, että matematiikan lahjakkuutta ei ollut helppo huomata.

Jotenkin sitä ei ole yhtä helppo niinku verrata kun joku että on milloin oppii luke maan, niin se että mitä minkälaisia laskuja nyt sit muut laskee 3-vuotiaana tai jotenkin (Tuiskun äiti)

Kaksi vanhempaa kuvasi perinnöllisyyteen liittyen synnynnäistä ominaisuutta, joka vaikuttaa lahjakkuuteen. Tällainen voi olla esimerkiksi absoluuttinen sävelkorva. Ominaisuuksia ei kuitenkaan nähty suoraan lahjakkuuksina, vaan niitä tukevina. Synnynnäistä vaikutusta lahjakkuuteen kuvattiin myös lahjakkuuden puuttumisen näkökulmasta. Kaksi vanhempaa kuvasivat, että lahjakkuus ei tule esiin, jos lapsella on jokin synnynnäinen syy, kuten toimintaa rajoittava kehitysvamma.

6.2 Lahjakkuus tulee esiin ympäristössä

Ympäristön (6/7) ja työnteon merkitys (5/7) korostuivat vanhempien käsityksissä lahjakkuudesta. Lahjakkuuden kehittyminen vaatii vanhempien mielestä otollisen ympäristön, jossa lasta tuetaan. Vanhemmat toivat esille erityisesti ympäristön negatiivista vaikutusta. Jos esimerkiksi lapsen perusturva joutuu uhatuksi, hänen lahjakkuutensa ei tule näkyviin.

Lahjakkuuden voi hukata esimerkiksi pienellä paikkakunnalla, missä ahdas muotti, ei virikkeitä tai hyvää opetusta tai jos lapsen ympärillä paljon vaikeuksia: ei turvallisia aikuisia tai alkoholismia (Vennin äiti, ote muistiinpanoista)

Vanhemmat peräänkuuluttivat ympäristön tukea lahjakkuuden tai kyvyn kehittymiseksi tai esiin tulemiseksi. Merrin äiti vertasi lahjakkaan tukemista mihin tahansa kehityksen osa-alueen tukemiseen.

Mitä pienempi lapsi niin sitä suurempi, sillä ympäristöllä on merkitystä. Totta kai että jos lapselle lukee paljon ja jos hänen niinku taipumuksiaan niinku. Annetaan tilaa niille. Kannustetaan. Puhutaan lapsen kanssa, niin totta kai se näkyy siinä lapsessa jo hyvin nuorena. Kun taas se lapsi jolle ei näitä asioita tarjota niin niin siinä kestää paljon pidempään ennen kuin ne niinku tulee esille. (Merrin äiti)

Tietyt lahjakkuuden alueet vaativat harjoittelua tiettyyn aikaan, sillä lapsen kasvu ja kehitys pyritään ohjaamaan oikeaan suuntaan jo varhain. Tällaisia olivat esimerkiksi soittimien käsittely. Lapsen kehityksellinen näkökulma lisää tietynlaisen ympäristön merkitystä lahjakkuuden kehittymiselle.

Koska soittaessa on se, että silloin kun ne sormet ja nivelet vielä kehittyvät, niin silloin täytyy tehdä riittävästi työtä, että sitä ei voi sitten enää aikuisena ikään kuin saavuttaa sitä samaa tasoa. (Epun äiti)

Kolme vanhemmista kuvasi, että vaikka yksilöllä olisi luontaista kyvykkyyttä, eivät luontaiset lahjat takaa automaattisesti taidon hallintaa. Tämä kuvaa ympäristön painoarvoa. Kokonaisuutena vanhemmat ajattelivat, että työnteon ja ympäristön vaikutus lahjakkuuteen on merkitsevämpi kuin luonnollisten ominaisuuksien, eivätkä luonnolliset ominaisuudet määritä täysin lahjakkuuden kehittymistä, vaikkakin antavat suuntaa kehitykselle. Potentiaalini määrittelyissä oli eroja. Yksi vanhemmista kuvasi, että harjoittelun avulla pystyy mihin vaan ja lahjakkuutta voi kehittää täten rajattomasti. Kaksi vanhemmista määritteli lahjakkuuden yltävän tasolle, mihin yksilön luontaiset ominaisuudet riittävät.

Tottakai kaikki kehittyvät kun harjoittelee. Että kaikki tulee paremmaksi juoksijaksi jos juoksee, mutta ei meistä kaikista tule Usain Boltia kuitenkaan, että kyllähän siinä niin kuin on myös varmasti synnynnäisiä asioita. (Merrin äiti)

6.3 Lahjakkuuden alueet

Vanhemmat näkivät lahjakkuuden tiettyyn lahjakkuusalueeseen liittyvänä (7/7) enemmän kuin yleislahjakkuutena (4/7). Alueellinen lahjakkuus (Garder, 1999) näkyi kaikkien vanhempien määritelmässä lahjakkuuksista. Kontekstina määrittelyille on koulu ja opetus, joten luultavasti vanhempien käsitykset ajautuivat kouluaineiden kautta vieläkin alueellisemmaksi. Kaksi vanhempaa

kuvasi, että lahjakkuutta voi olla eri määrä eri alueilla. Lahjakkuuslajeista vanhemmat kuvasivat eniten kielellistä sekä matemaattista lahjakkuutta.

Matemaattisesti lahjakas lapsi oli jo pienenä etevä operoimaan numeroilla. Esimerkissä vanhempi kuvaa hetkeä, jolloin huomasi ensimmäistä kertaa matemaattisen lahjakkuuden.

***Haastattelija:** Miten sä muuten kuvailisit sitä, että miten sä huomasit että nyt on niinku aika paljon edellä lapsi muita?*

***Arielin isä:** No siis yhdeksän kertotaulua tuli luettelemaan ja tuota, kun kirjassa menttiin numerot ykkösestä vitoseen.*

Toiseksi eniten vanhemmat kuvasivat kielellistä lahjakkuutta. Vanhemmat kertoivat esimerkiksi, että lapsi oli oppinut vieraita kieliä jo nuorena. Kielelliseen lahjakkuuteen liittyy myös lukemisen oppiminen nuorena. Monet kielellisesti lahjakkaat lapset olivat taitavia käyttämään kieltä, lukemaan ja kertomaan tarinoita. Uusikylä (1994, 87) kuvaa lahjakkaiden lasten olevan tyypillisesti syventyneitä lukuharrastukseen. Muita mainittuja lahjakkuuden osa-alueita olivat motorinen ja musikaalinen.

Yleislahjakkuutta kuvatessaan vanhemmat painottivat lapsen ominaisuuksia, jotka heijastavat lahjakkuutta monille eri osa-alueille. Lapsella ajateltiin olevan tasainen lahjakkuusprofiili, jossa painottuvat esimerkiksi motorinen ja akateeminen lahjakkuus. Tällaista lasta kuvattiin esimerkiksi seuraavasti.

Kaikki mahdollinen on helppoa

Lapsi on yleisesti lahjakas. (Vennin äiti, ote muistiinpanoista)

Vanhemmat liittivät yleislahjakkuuteen myös luku- ja taideaineissa menestymisen. Yleisessä lahjakkuudessa mainittiin myös esimerkiksi lapsen tunneäly. Tunneäly voidaan nähdä kuitenkin myös omana interpersoonallisena lahjakkuusalueena Gardnerin (1999) mukaan. Koulussa menestyminen määriteltiin etenkin lukuaineiden ja matematiikan kautta. On tyypillistä, että lukuaineissa menestyvät käsitetään koulumenestyjiksi, kun taas kuvaamataidossa menestyviä ei, huolimatta kuvataiteen asemasta kouluaineena (Vanttaja, 2002).

6.4 Lahjakkaan lapsen kuvaus

Kaikkein selvimmin vanhemmille lapsen lahjakkuus oli välittynyt *oppimisen* kautta (7/7), joka muodostui omaksi alaluokakseen. Moni vanhempi kuvasi miten lapsi oli jo neuvolaikäisenä hämmästyttänyt nopeasti oppimillaan taidoilla. Ennen kouluikää moni lapsi oli opetellut jo itse lukemaan tai laskemaan monta vuotta vanhempien lasten matematiikan laskuja. Oppimisen nopeus liittyi myös esimerkiksi musiikkikappaleiden ulkoa muistamiseen. Oppimisen nopeus kuvastaa Gagnén (2004) mukaan luonnollista lahjakkuutta ja on yksi yleisimpiä kuvauksia lahjakkuudesta.

Vaikka lapsi vaikuttaa etenevän ja edistyvän hyvin, oli monilla lapsilla tämän lisäksi vanhemman mielestä alueita, jotka ovat erityisen hankalia (3/7). Aineistoesimerkissä vanhempi kertoo, miten tämä voi näkyä käytännössä.

Julilla on matematiikka, se osa alue joka on niin kuin ehdottomasti heikoin ja jopa niin, että mä olen alkanut epäilemään, että Julilla on niin kun tietyt aivojen alueet. Tää on ihan mun teoria ja vähän tämmöinen leikkimielinen, mutta siinä voi olla jotain. Eli jotkut aivojen alueet toimii niin kuin epänormaalin hyvin. Ja sitten taas sitten kompensoidakseen, niin siellä on aivojen alueita jotka ei toimi niin kuin keskivertoisesti. (Julin äiti)

Lahjakkaiden lasten kuvailuihin liittyi oppimisen osalta myös valppaus ja kyky havainnoida asioita (2/7).

Mulle tuli hirveän nopeasti semmoinen olo, että hän pystyy niinku seuraa meidän keskusteluita, että kuitenkin että en mä osaa sanoa mistä, ehkä kolmevuotiaasta, mutta oli kuitenkin semmoinen, että ei voitu jutella niinku ilman, että hän olisi ymmärtänyt (Epun äiti)

Toinen alaluokka, joka määritteli vanhempien kuvauksia lahjakkaasta lapsesta, oli *Aikuismaisuus*. Usealla lapsella (5/7) kerrottiin olevan kiinnostusta aikuisten seuraan sekä taitoa osallistua keskusteluun aikuisten kanssa. Kiinnostuksenkohteet ja huumori saattavat näkyä lahjakkaalla lapsella sosiaalisena erilaisuutena. Tästä kertovat esimerkiksi vanhempien kuvaukset siitä, että lapsi on sosiaalisesti erilainen kuin muut (2/7), nauttii erilaisesti

huumorista tai on ajattelultaan kehittynyt abstraktimmaksi kuin muut saman ikäiset. Muut lapset eivät välttämättä ymmärrä sarkasmia tai syvällisiä keskustelunaiheita, jolloin lapsi voi kokea ulkopuolisuuden ja erilaisuuden tunteita. Vanhempi kuvaa aineistoesimerkissä sitä, miten tämä *aikuisuuden* piirre näkyi kotona

Niinku musta jotenkin nii hauska, aina kun sanotaan ettei lapset niinku ymmärrä sarkasmia tai ironiaa tai jotakin että no. – ” – Hän on aloittanut niinku just silloin puolitoista-vuotiaana. (Tuiskun äiti)

Hollingworthin (1942) kuvauksissa lahjakasta lasta kuvailtiin huumoriltaan erilaisena ja taitavana, sekä kiinnostuneina syvällisistä kysymyksistä. Lahjakkuus tai ajattelun taidot eivät kuitenkaan ennusta kykyä kypsään moraaliseen tai eettiseen päätöksentekoon (Tirri, 2011). Huumorintaju liitetään yleisesti lahjakkuuden lapsen kuvauksiin, mutta sen ei ole tutkimuksella todistettu olevan yleisesti lahjakkaan piirre (Freeman, 1999; Laine, 2010a).

Aikuismaisuus ei välttämättä ollut lapselle hyvä asia, vaan näyttäytyi myös vaikeutena.

Niin kuin se oli, niinku ehkä se sosiaalinen puoli mikä siinä ei niinku sujunut, että hän ei vaan sitten niinku. Miettinyt nyt myöhemmin tai mistä sen tietää mikä on juuri mitäkin, mutta silloin mä niinku tulkitsin osittain sen siitä hänen niinku lahjakkuudesta johtuvaksi sen erilaisuuden kokemuksen. (Tuiskun äiti)

Aikuismaisuudesta johtuen opettaja voi kuvitella lahjakkaan lapsen myös muilta kehityksen alueilta kypsemmäksi. Haastatteluissa tuli esiin, että joidenkin lasten kohdalla opettaja oli koulussa käyttänyt heitä *pikkuopettajina*. Tiedetään myös, että suomalaiset opettajat pitävät tätä toimivana keinona lahjakkaiden opetuksessa (Tirri & Uusikylä, 1994; Laine & Tirri, 2016). Vaikka ajatus voi olla lisähaasteen antaminen lapselle, voi olla, että lahjakas lapsi kokee jo valmiiksi erilaisuuden tunnetta. Lahjakkaat lapset kokevat selvästi enemmän kiusaamista: enimmäkseen huutelua ja pilkkaamista (Peterson & Ray 2006). Lahjakkaat ovat myös raportoineet turhautuvansa muiden oppilaiden auttamiseen (Winstanley 2009). Hollingworth (1942) kuvasi lahjakkaan lapsen kokemaa ulkopuolisuuden tunnetta suhteessa erilaisiin kiinnostuksen kohteisiin.

Kiinnostus alaluokka määrittää paljon lapsen opiskelua erityisesti kotikoulussa. Lahjakkuuden voidaan nähdä koostuvan osittain yksilön mielenkiinnosta asiaan (Gruber, 1985; 1986). Kiinnostus jakautui aineistossa siten, että kolme vanhempaa kuvasi lahjakkuuteen liittyvän intensiivisen suhtautumisen johonkin tiettyyn asiaan. Julin äiti kuvaa kiinnostuksen kohteen merkitystä.

On se sitte lahjakkuutta tai jotain muuta, niin siihen myös sisältyy se valtava tarve tehdä sitä asiaa eli niinku ilmaista itseään juuri sen asian kautta. (Julin äiti)

Kolme vanhempaa kuvasi kiinnostuksen kohdistuvan yleisemmin, lähes kaikkea kohtaan.

Ja sitten tuli jotenkin nää kiinnostus. No sitten se semmoinen niinku et on niinku se valtava kiinnostus niinku. Niin kuin kaikkeen (Tuiskun äiti)

Lahjakkaiden lasten tunnistamiseksi on usein laadittu listoja tyypillisestä lahjakkaan lapsen käytöksestä. Listat eivät ole yleensä toimivia, sillä käytös on kulttuurisidonnaista. Esimerkiksi ajatus, että lahjakkaan lapsen oletetaan kyselevän paljon kysymyksiä aikuisilta, ei toimi kulttuurissa, jossa lapsi on tottunut olemaan keskeyttämättä aikuisia (Frengeley-Vaipuna, Kupu-MacIntyre & Riley 2011).

7. Lahjakkaan lapsen kehityksen tukeminen kotikoulussa

Aineiston deduktiivinen sisällönanalyysi tehtiin Gagnen lahjakkuusmallin katalyytteihin perustuen (2004, 2004).. Haastatteluteemoina olivat *kotikoulun toteutus ja kokemukset, vanhemman rooli ja kokemukset lapsen tukemisesta* sekä *lahjakkaan lapsen opetus*. Lapsen haastattelu koski varsinaisesti teemaa *kotikoulun toteutus ja kokemukset*, mutta lapset kertoivat tämän lisäksi vapaasti itsestään ja kiinnostuksenkohteistaan. Tarkoituksena oli selvittää, miten lahjakas lapsi opiskelee kotikoulussa ja millä tavalla kotikouluympäristön nähdään vaikuttavan lapseen.

Gagnen lahjakkuusmallin katalyytit-osioon nojautuen aineistosta nostettiin seuraavat luokat (taulukko 7) Gagnen (2004) laatimien komponenttien perusteella.

Taulukko 7. Lahjakkaan lapsen tukeminen kotikoulussa 1/2

Psyykkisten ja fyysisten ominaisuuksien tukeminen	Vanhempien maininnat (N=7)	Lasten maininnat (N=6)
Persoonallisuus	6	2
Hyvinvointi	6	
Kannustus kriittisyyteen	3	
Aikaa harjoittelulle (fyysinen)	2	2
Tavoitteenhallinnan tukeminen		
Itsetietoisuus		
Itsetunto	5	1
Työskentelytaidot	4	2
Ammattikoulutus	3	3
Motivaatio		
Oppimisen tarpeet	5	2
Intohimot	3	3
Virikkeettömyys	4	
Tahto		
Autonomia	1	3
Panostus	1	3

7.1 Lapsen ominaisuuksien tukeminen

Henkilöön liittyvät katalyytit kuvastavat lahjakkaan lapsen ominaisuuksia, jotka vaikuttavat lahjakkuuden kehitykseen. Näitä ovat henkilön henkiset ja fyysiset ominaisuudet sekä tavoitteenhallintaan liittyvät ominaisuudet: itsetietoisuus, motivaatio ja tahto. (Gagné 2004.)

Psyykkisten ominaisuuksien tukemiseen kuuluu Gagnén DMGT-malliin pohjaten lapsen temperamentti ja luonteenpiirteet. Eniten aineistossa painottuivat lapsen persoonallisuuden tukeminen (6/7). Moni vanhempi piti kotikoulussa tärkeänä sitä, että lapsen omia kiinnostuksen kohteita pyritään ymmärtämään ja tukemaan. Itsetietoisuuden liittyvä ominaisuus esitellään myöhemmin tässä luvussa. Psyykkisten ominaisuuksien kohdalla persoonaa pyrittiin tukemaan juuri lasta kuunnellen ja hyväksyen.

*Että me, se ei niinku se meidän ihailu tai rakkaus meidän lasta kohtaan ei ole millään tavalla kiinni siitä että hän tuo meille kunniaa tai että hän on tietynlainen tässä asiassa.
Et niinku meille semmoinen vapaus olla oma itsensä ja etsiä sitä omaa tietä, ni se on meille hirveän tärkeää. (Julin äiti)*

Lapsista kaksi kuvasi oman persoonan ja oman jutun löytyneen erityisesti kotikoulun ympäristön kautta. Kotikoulussa lapset kokivat pystyneensä keskittymään itseensä.

Koska kotikoulun kautta on niin paljon aikaa kuunnella itseään ja yrittää löytää sitä, kuka minä olen ja mitä minä tykkään tehdä, niin mä luulen että kotikoulu on ollut siinä tosi tärkeä mulle. (Juli)

Lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi sai paljon mainintoja (6/7). Kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista puhuttiin sekä oppimisen edellytyksenä että lapsen elämää määrittelevänä tekijänä. Hyvinvointiin liitettiin fyysinen hyvinvointi sekä mielenterveys.

Loppujen lopuksi se mitä se niinku minkälaiseksi niinku elämän kokonaisuus muodostuu niin vaikuttaa tosi paljon. Niinku siihen oppimiseen justiin.
(Epun äiti)

Lapsen temperamenttiin liittyviä mainintoja oli todella vähän. Kuitenkin lapsen reagoitintapaa ympäristöön haluttiin tukea kannustamalla kyseenalaistamaan asioita ja olemaan utelias sekä kriittinen (3/7).

Ja ylipäätään ehkä niinku sellanen et mä oon ainakin niinku opettanut hänet kyseenalaistaa asioita. Mikä ei tässä yhteiskunnassa ole kauhean hyvä, koska sitten just tulee niitä niitä niinku yhteentörmäyksiä mutta. (Ruun äiti)

Lapsen luonteeseen liittyviä mainintoja tuli esille työskentelytaitojen yhteydessä. Tällöin ei kuitenkaan suoraan puhuttu lapsen luonteen tukemisesta, vaan luonteen ja työskentelytaitojen yhteydestä. Osan lapsista nähtiin olevan luonteeltaan tehokkaampia, kun taas toisten vähemmän tehokkaita (ks. tavoitteenhallinta).

Fyysisten ominaisuuksien tukeminen liittyy Gagnén mukaan ulkomuotoon, terveyteen tai vammoihin (Gagné, 2004). Tuloksena saatiin, että fyysisten ominaisuuksien tukeminen painottui hyvin vähän aineiston valossa. Lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi, johon voidaan liittää terveys ja esimerkiksi uni ja leikkiminen painottuivat todella paljon olematta kuitenkaan varsinaisesti fyysisten ominaisuuksien tukimuotoja. Fyysisten ominaisuuksien tukeminen tuli esille vain soittoharjoittelussa. Soittamiseen liittyviä fyysisiä ominaisuuksia tuettiin varaamalla soittoharjoittelulle runsaasti aikaa päivästä vanhempien toimesta (2/7). Soittoharjoittelu sai mainintoja myös lasten haastatteluissa (2/6). Eppu kuvaa kotikoulua ja soittoharjoittelua alla.

Se oli tärkeä pitää niinku joka päivä tietty tuntimäärä siinä työskentelyssä. Varsinkin jotenkin sit niinku herkkinä teinivuosina kun motoriikka ja tällöinen kehittyi niin se duuni tehdään silloin ja sit mä oon tosi kiitollinen siitä, että vanhemmat niinku oli sit sen hiffannut jo. Niinku, no on voinut opettaja tietysti sanoa myös, että nyt on sitten semmoinen t ilanne, että kannattaa oikeasti

soittaa paljon. Mutta että oli oikeasti mahdollisuus myös sitten soittaa silloin. (Eppu)

Mä olen aina sanonut Julille sitä, että jos niinku pohditaan et jos sä laitat soittamiseen kolme tuntia päivässä niin sä haluat niistä sen mahdollisimman hyvän tuloksen. Niin ei ole mitään järkeä soittaa niitä kolmea tuntia seitsemästä kymmeneen illalla tai ylipäänsä peräkkäin (Julin äiti)

Fyysisten ominaisuuksien tukemiseen vaikutti lahjakkuuden alue. Musiikin ja esimerkiksi liikunnan nähdään vaativan motorista harjoittelua muita alueita enemmän.

7.2 Lapsi oppii arvioimaan omaa itseään

Kehittymisprosessiin kuuluvat tavoitteet. Tavoitteiden saavuttamisessa olennaista ovat *itsensä johtaminen, motivaatio* sekä *tahto*. Kyseiset ominaisuudet ovat tarpeellisia erityisesti epäonnistumisen kohdalla (Gagné, 2000a).

Itsetietoisuus ja tätä kautta itsensä johtaminen nähdään kykynä arvioida ja ohjata itseä kohti tavoitetta (Gagne, 2004, 2010).

Kaikista eniten mainintoja sai lapsen itsetunnon parantuminen kotikoulussa (5/7). Myös yksi lapsi kuvasi itsetuntonsa parantuneen kotikoulussa. Itsetunnon tukemiseen vaikutti se, että lapsen lahjakkuus tunnustetaan ja hyväksytään. Kaksi vanhemmista kuvasi, ettei koulu ymmärtänyt lahjakkuutta. Perheen vaikea oli saada luokanopettaja ymmärtämään lapsen lahjakkuus ja hankkia tarvittavat tukitoimet.

Rehtori sanoi, että hän ei ole nähnyt siinä mitään lahjakkuutta, se opetti siis liikuntaa mun lapselle. Enkä mä tiedä missä muualla hän näki, että mitenhän hän niinku näki siin liikuntatunnilla, että ei ole kognitiivisesti lahjakas lapsi. Tuiskun äiti).

Vaikka lapsi olisi erityisosaava tietyllä alueella, ei se tarkoita, että hän olisi parempi esimerkiksi ohjaamaan toimintaansa. Tämä saattoi lisätä koulun vaikeutta tunnistaa lahjakkuus.

Sitten tuli se vastareaktio että niin sitten annetaan joku ryhmätyötehtävä ja hän halusi tehdä yksin ja sitten hän ei saanut aikaiseksi. Niin no eihän se mikään lahjakas ole, eihän se siinäkään tehnyt mitään. Niinku et eihän se pystynyt tekemään sitäkään ja no. Ja jotenkin niinku eihän se nyt tarkoita, että jos on lahjakas että osaisi vaikka tehdä jonkun tutkielman ilman, että sitä opetetaan niinku sille lapselle. (Tuiskun äiti)

Yleinen lahjakkuuteen liittyvä harhaluulo on, että lahjakas lapsi pärjää omillaan (Laine, 2010b). Itsetuntoon vaikutti lapselle annettu palaute. Merrin äidin kuvauksessa on nähtävissä Dweckin (2004) kasvun ajattelutapaa, joka ohjaa näkemään lahjakkuuden prosessina ja kehittyvänä piirteenä, jolloin lapsi oppii näkemään harjoittelun olennaisena osana lahjakkuutta.

Eliikkä se laitetaan sen lapsen ominaisuudeks. Se tarkoittaa myös sitä, että se lapsi ei uskalla myöskään epäonnistua, koska sithän se on niinku. Se on sinussa joku vika, et sä et ollutkaan niin hyvä kuin muut luuli. Sen sijaan, että kannustettaisiin siihen suureen työhön ja oltaisiin niinku - puhuttaisiin enemmän siitä, että et kun sä olet harjoitellut niin hyvin, niin nyt sä olet oppinut tämän, et se on niinku suurempi merkitys sillä että kannustetaan siihen työhön kun se että sanotaan että sä oot niin hyvä.

(Merrin äiti)

Itsetuntoon vaikuttaa myös vertaisryhmän puuttuminen ja täten vertailu muihin. Kotikoulussa lapsi näyttäisi vältyvän ei-toivotulta vertailulta lahjakkuuden takia vanhempien mielestä paremmin.

Lapsi saa olla rauhassa lahjakas. Saa pitää positiivisena lahjakkuuden ja ei tarvitse selitellä kenellekkään. (Vennin äiti, ote muistiinpanosta)

Lapsi voi kokea olevansa ryhmässä erilainen. Lahjakkaan lapsen koulutus tulisi järjestää siten, että hänen suorituksiaan tai saavutuksiaan ei korosteta liikaa.

Ja mä luulen, että ihan jo lahjakaskin lapsi saa sitä viestiä tosi nopeasti sen muiden kateuden takia. Että sekin on niinku sitten kun puhutaan eriyttämisestä, niin vaikka se opettaja siihen pystyisi niin niin se voi olla aika pelottavaa olla erilainen ihan mihin suuntaan tahansa. (Julin äiti)

Tällaisessa tapauksessa vaarana on vääristyneen minäkuvan rakentuminen. (Uusikylä, 2010). Moni vanhempi kuvasi, että ei kehdannut korostaa lapsen lahjakkuutta muiden suhtautumisen takia. Suomessa ajatellaan perinteisesti, että

lahjakkuuden alueista vain musiikissa ja urheilussa on arvostettavaa erottautua joukosta (Finn & Wright, 2015). Tämä tuli esille myös vanhempien haastatteluissa.

Julin äiti kuvaa Julin väistäneen suuren osan sosiaalisista paineista kotikoulun ansiosta. Hän vertaa kotikoulua ja julkista koulua alla.

Juli on just niinku sanonut sitä, että kun ei hänen ole ikinä tarvinnut olla joku joka hän ei ole. Tai niinku mieltii, että mitä ne muut nyt ajattelee, kun hänellä ei ole farkut mitä niillä on ja ja niinku. Se on vapauttanut niinku sekin tavallaan se semmoinen sisäinen tunne, että ei se tietenkään tarkoita, että niinku se nuoruusaika menisi täysin ilman omia etsintöjä ja että välillä mieltii että kelpaako. (Julin äiti)

Kotikoulu nähdään myös tutkimustiedon valossa positiivisena ympäristönä lapsen itsetunnolle ja on usein osana kotikouluvalinnan syitä (Van Pelt, 2015; Spiegler, 2010; Arai, 2000).

Keskittymisen ja työskentelyn tuki tuli esille usean (4/7) vanhemman kuvauksissa lapsen työskentelyn tukemisessa. Myös lapsista kaksi kuvasi, että keskittymiseen ja työskentelyyn on tarvittu tukea. Eniten tukea vaati keskittyminen ja aloitteellisuus, ja toiseksi työskentelyn aikatauluttaminen. Vanhemmat kuvasivat keskittymisen ja työskentelyn tuessa oppimistaitojen harjoittelemista, mitkä ovat kotikoulussa isossa osassa. Keskittymisen tukemisen vanhemmat kuvailivat yhtenä keskeisimmistä kotikouluvanhemman tehtävistä. Moni vanhempi kuvasi, että päiväruutiineihin ei kuulu lapsen opettaminen, vaan lähinnä tehtävien tekemisen valvonta ja keskittymisen tukeminen. Yksi lapsista kuvasi motivoituneensa työskentelyssä kotikoulussa, mutta samalla toi esiin, että haluja tehtävien tekemiseen ei yleensä ollut tilanteissa, joissa joutui työskentelemään yksin. Medlinin (1995) tutkimuksessa saatiin samansuuntaisia tuloksia, jotka kuvasivat vanhempien vaikeina pitämiä asioita kotikoulussa. Vaikein lapsen liittyvä asia oli lapsen motivoiminen koulutehtävien pariin (Medlin, 1995).

Ammatti-identiteetti ja koulutus tuli esille työskentelyn tavoitteellisuudessa ja itsearvioinnissa musiikin kautta. Osa vanhemmista (3/7) kuvasi kotikoulussa

esiintyneen lahjakkuuden tähtäävän lapsen ammattiin. Harjoittelu alkaa aikaisin, jolla varmistetaan hyvät valmiudet ammatilliselle uralle. Kotikoulun kautta lahjakas lapsi pystyy hyödyntämään kiinnostuksen kohdettaan tavoitteellisesti.

Se on muodostunut niin vahvaksi identiteetiksi, eli siis Julilla on se ajatus, että minusta tulee pianisti. Oikeastaan minä olen pianisti ja silloin eletään näin.

Et se on oikeastaan sitten myöskin muuttanut meidän kotikoulua, koska yksi meidän tavoitteista on aina ollut se, että meidän lapset löytäisi sen oman paikkansa maailmassa, mutta en mä silti odottanut sitä, että x-vuotiaana lapsi. – ” - ei me ikinä oletettu, että silloin olisi niinku tuleva ammatti tiedossa. (Julin äiti)

Kolme vanhinta haastateltavaa lasta kuvasi myös tulevaisuuden ammatia, jonka eteen työskenneltiin tietoisesti.

Bloom ja Sosniakin tutkimuksissa (1981, 1985) lahjakkaista lapsista näkyy paljon samaa. Lahjakkaita oli tuettu kotona siten, että oppiminen tapahtui luonnollisella tavalla ja rinnastaen muuhun elämään, esimerkiksi kouluaineisiin.

Musiikki on ollut harrastus ja myös myös tuleva työ. Siis useammallekin lapselle. Joo et et tota et se on ollu niinku. Enemmän kuin harrastus, että mä olen nähnyt sen sen niinku heidän musiikkiharrastuksen myös niinku koulutuksena ihan alusta asti. Ihan siitä ihan pienestä asti. (Merrin äiti)

7.3 Motivaatio johtaa kehittymiseen

Motivaatio kuvaa tavoitteenasettamista lahjakkuuden kehitysprosessissa (Gagne, 2010). Motivaation merkitys on ratkaisevan tärkeää erityisesti tavoitteellisessa päätöksenteossa. Motivaatioon liittyvät lapsen kiinnostuksenkohteet, tarpeet ja arvot (Gagné, 2004). Motivaatio nähdään tärkeänä oppimiselle ja lahjakkuuden kehittymiselle (Ryan & Deci, 2000; Gagné, 1985).

Motivaatio oli todella iso vaikuttava tekijä kotikoulun ja lahjakkuuden välillä. Motivaatio nähtiin suhteessa oppimisen tarpeisiin. Moni vanhempi (5/7) kuvasi

motivaation puuttumista yhtenä tekijänä aloittaa kotiopetus. Motivaatio oppimiseen oli mennyt, kun lapsen oppimisen tarpeet oli ohitettu usein jo ensimmäisen luokan alussa. Kaksi lasta kuvasi motivaation menetystä liian helpon opetuksen takia. Jopa neljä vanhempaa kuvasi kokemusta masentuneen oloisesta lapsesta. Tiedetään, että omien tavoitteiden saavuttaminen ja itsensä kehittäminen antaa ihmiselle mielihyvän tunteen, eikä tätä ei tapahdu, jos tehtävät ovat liian helppoja tai liian vaikeita (Csikzentmihalyi et al 1997). Merrin äiti kuvaa

Merrin vanhemman sisaruksen tilannetta, jossa kotikoulu tuli ensimmäisen kerran perheelle vastaan.

*Ja hän tuli kotiin ja sanoi, että kun hän ei saa olla se mikä on.
Ja ja tota hän hiljeni. Hän lopetti kysymisen.
Hänen silmät - se loisto hänen silmissä sammu - hän oli jatkuvasti
kurkku kipeänä. Ei halunnut kouluun ja ja tuota se oli aika hirveä tilanne. (Merrin äiti)*

Vanhemmat kuvasivat tällaisessa tapauksessa tilanteen olleen odottamaton ja henkisesti raskas. Usein kotikoulupäätöstä oli edeltänyt motivaation totaalinen katoaminen ja koulu tuntui lapsesta vastenmieliseltä. Kotikoulussa motivaatiota koulunkäyntiin alettiin tarkastelemaan uudelleen. Vanhemmat (5/7) kertoivat, että myöhemmin kadotettu motivaatio oli saatu takaisin kotikoulussa.

*Nyt mä huomasin sen, että tuli ensiksi vähän sitä ettei koti koulussakaan se motivaatio ei tullut heti, että siihen piti niin kuin. Se piti
hakea. Että kun se oli mennyt, tavallaan se kaikista kovin inspiraatio. Ja
se oli kuollut siinä, että kun koulussa ei päässyt etenemään. Ja
me ei vanhempinakaan osattu samalla lailla vielä siinä vaiheessa tukea niin täy
sillä. (Arielin isä)*

Tunneblokin poistaminen oli tärkeää, kun siirtyi kotikouluun. Motivaatio oli mennyt. Lapsi koki masennusta. (Vennin äiti, ote muistiinpanoista)

Syyt motivaation katoamiseen liittyivät oppimisen tarpeiden huomiotta jättämiseen. Tiedetään, että suomalaisten perheiden kotikouluvalinnan syihin kuuluu se, että lapsi on turhautunut opetuksen hitauteen (Myllymäki, 2017).

Young sekä Balli (2014) löysivät samoja tuloksia lahjakkaiden turhautumisesta luokassa, jotka johtuivat siitä, että lapsi osasi jo entuudestaan opiskeltavien asioiden sisällöt. Alla Tuiskun äiti kuvaa tyypillistä käytännötilannetta, jossa lapsi ei löydä tarpeeksi haastetta.

Ja koulussa niinku tämä lapsi niinku odottaa että toiset saavat, että saadaan se työrauha aikaiseksi. Kaikki löytää oikean sivun ja selitetään moneen kertaan asiat, jotka hän on jo lukenut jostain.

Ja sitten tekee tehtävät ja lukee sitten joka tunnista vaikka puoli tuntia jotain Kapteeni Kalsaria ja. Et ei niinku varsinaisesti niin kuin opi kauheasti asioita. (Tuiskun äiti)

Tiedeään, että lahjakkuus voi näkyä koululuokassa turhautumisena ja mielenkiinnon menettämisenä, josta seuraa häiriökäyttäytymistä (Uusikylä 1998, 71). Koululuokassa motivaation menettäminen voi olla syy häiriökäyttäytymiselle, ja kuormittaa myös opettajaa. Merri kuvaa tekemättömyyttä ja tylsistymistä.

Kun mä olin koulussa, niin meillä oli myös silleen, että me saatiin aina tietyt matikkasivut niinku silleen mitä piti tehdä viikon aikana. Ja sit mä niinku tein ne aina silleen ekana päivänä jo ne kaikki ja sitte sai niinku tehdä mitä haluaa. Ja se tavallaan se oli niinku silleen kivaa mun mielestä. Tai mul on myös yksi kaveri joka teki niinku nopeasti, mutta sitten tavallaan niinku et mikä on se järki, et mä niinku teen sen yhtenä päivänä ja sitten on sillee 4 päivää milloin tekee vaan mitä vaan. (Merri)

Haastateltavien kohdalla kotikoulu oli tuonut motivaation takaisin. Motivaatiota kotikoulussa kuvattiin erityisesti yksilöllisemmissä tavoitteissa ja kiinnostuksen kohteiden lisäämisessä opetukseen (käsitellään säännökset-kohdassa, taulukko 3). Moni kuvasi lapsen käytöksen muuttuneen kotikoulussa.

Kun näki sen että miten niinku se nauttii sen kaiken semmoisen koulussa vetelehtimisen jälkeen siitä, että on niinku selkeät tavoitteet ja niinku tosi niinku semmoinen kova tahti. (Tuiskun äiti)

Oppimismotivaatiota selittää se, että lapsi saa oppimisesta mielihyvää. Venni kuvasi pitävänsä kotiopiskelusta ja kuvaa kokemuksiaan alla.

On kivaa ja tekee mieli tehdä koulua (puhuu kotikoulusta). (Venni, ote muistiinpanoista)

Oman intohimon toteuttaminen nähtiin kotikoulussa erityisen motivoivaksi. Oman intohimon toteuttaminen nousi erityisesti lasten haastatteluissa keskeiseksi teemaksi, ja puolet (3/7) lapsista mainitsivat motivaation ja intohimon yhteyden kotikoulussa.

Suuri osa vanhemmista (4/7) kuvasi tylsyyden ja virikkeettömyyden olevan tärkeää motivaatiolle ja luovuudelle. Kukaan lapsista ei maininnut tätä. Alla kaksi vanhempaa kuvailee tylsyyttä samalla idealla.

Tuettu semmoisia asioita niinku esimerkiksi sanotaan, että jos lapsi sanoo että sillä on tylsää, niin se on niinku hyvä asia.

Eli sitten kun sen antaa olla, että nyt sinulla on tylsää. Okei, no.

Ettei ihan joka kerta niinku anna sille sitä Youtubea tai jotain peliä (Ruun äiti)

Meillä ei ole ikinä pelattu paljon tietokoneella niinku se semmonen tietynlainen huvittaminen itsensä huvittaminen, mikä ihmisille tulee hirveän

niinku helposti luontaisesti niin kuin se

on ollut niin vähällä niin mä luulen, että niin kuin Julinkin tapauksessa hän on pystynyt ottamaan niitä haastavampia asioita ja

löytämään sen niin kuin nautinnon sieltä. (Julin äiti)

7.4 Tahto pitää kiinni tavoitteissa

Tahto liittyy erityisesti tavoitteen saavuttamiseen ja sen merkitys korostuu tahtitavoitteen saavuttamisen aikana (Gagne, 2010). Tahtoon kuuluvat autonomia, tahdonvoima, panos sekä sinnikkyys. Moni lapsi (3/6) koki tärkeäksi lahjakkuuden kehitysprosessissa sen, että saa itse olla mukana tekemässä päätöksiä kotikoulussa. Vanhemmista yksi kuvasi autonomian tukemista tärkeänä osana.

Lapsista kolme ja vanhemmista yksi kuvasi panostusta ja halua siihen. Tässä kohtaa painottuivat musikaaliset lahjakkuusprofiilit.

Mulla on ehkä tärkein tällä kohdalla on se, että mä haluan niinku kehittää mun pianonsoiton niin pitkälle kuin mahdollista. (Merri)

Tämä kuvastaa lahjakkuusalueiden erilaisuutta. Harva sanoo, että aikoo päästä matikassa niin pitkälle kuin mahdollista. Liikunnassa ja musiikissa menestys on helpompi hahmottaa, kuin esimerkiksi äidinkielessä tai matematiikassa (Uusikylä 2000).

Bloomin ja Sosniakin (1981) tutkimuksissa lahjakkaista lapsista huomattiin, että lapset osallistuivat mielellään kilpailuihin ja esiintymisiin, erityisesti siksi että saisivat palautetta suoriutumisestaan. Nuoret ymmärsivät lahjakkuusalueensa valintana, johon liittyi tietynlainen elämäntyyli, harjoittelu ja suuret vaatimukset. Juli kuvaa omaa suhtautumistaan harjoitteluun.

Mä aion harjoitella niin paljon kuin mä voin. Mä aion päästä niin korkealle kuin minä pystyn ja mä oon todella innostunut! (Juli)

Tiedetään, että lahjakkaan lapsen ominaisuuksiin kuuluu omistautuminen, päättäväisyys ja yleensä korkea työmoraali (Bogoyavlenskaya & Shadrikov, 2000).

8. Ympäristöön liittyvä tuki

8.1 Kotikoulu eroaa koulun miljööstä

Miljöö kuvaa ympäristöä sekä sijaintia ja näiden vaikutuksia lahjakkaan kehitykselle (Gagné, 2000a). Koti toimii tämän tutkimuksen miljöönä. Keskeisimmät tulokset miljöön vaikutuksiin liittyivät sosiaaliseen miljööseen, eli perheeseen, sekä fyysiseen miljööseen: kotiin, jossa lapsen ympärillä ei ole ryhmää. Ympäristöinä kotikoulua ja julkista koulua pidettiin erilaisina. Monet vanhemmat kuvasivat, että lapsen pitää tietyllä tavalla valmentautua palaamaan kouluun, jos kotikoulua pidettiin väliaikaisena ratkaisuna. Ne vanhemmat, jotka olivat päättäneet opettaa kotikoulussa pysyvästi, tekivät erilaisia päätöksiä opetuksessa kuin niiden lasten vanhemmat, jotka olivat todennäköisyydellä vaihtamassa julkiseen kouluun. Jos lapsi oli palaamassa kouluun, yritti vanhempi säilyttää koulun elementtejä kotikouluopetuksessa. Näitä olivat esimerkiksi lukujärjestys sekä tietty koulupöytä. Tässä tulosluvun osiossa kuvataan miten ympäristö vaikuttaa lahjakkaan lapsen kehitykseen vanhempien ja lasten kuvaamana.

Taulukko 8. Lahjakkaan lapsen tukeminen kotikoulussa 2/2

Ympäristön merkitys			
Miljöö		Vanhempien maininnat (N=7)	Lasten maininnat (N=6)
Sosiaalinen miljöö	Arvostus	6	
Fyysinen miljöö	Työrauha ja keskittyminen	6	1
	Resurssit	5	1
	Turvallisuus	4	1
	Tilat	3	
Yksilöiden merkitys			
Vanhemmat	Vanhempien panos	6	
	Suhde vanhempiin	4	1
	Palaute	3	1
Luokanopettaja	Tuen puute	5	
Säännökset (sis. opetus)			

Sisällöt	Sisältöjen muokkaaminen	7	2
	Kiinnostus	5	3
	Keskustelu	5	
Oppimistavat	Oppimistapojen muokkaaminen	7	2
	Käytännöllisyys	5	1
Aikataulu	Ajallinen joustavuus opiskelemiselle	7	4
	Ajallinen joustavuus harrastukselle	4	
Eriyttäminen		7	

Eniten ympäristöä koskeva ero koulun ja kodin välillä oli tässä tutkimuksessa sosiaalisen miljööän vaikutus, jossa lahjakkaalle lapselle pyrittiin tietoisesti osoittamaan arvostusta perheessä (6/7). Usein vanhemmat olivat kokeneet lahjakkuutta kohtaan heijastuneen huonoja asenteita laajemmin yhteiskunnallisesti.

Se suomalainen perusasenne on, että kuka sinä luulet olevasi? Et niinku miksi luulet olevasi jotain äx? (Julin äiti)

Koulukokemusten ja vertaisryhmän vaikutuksia itsetunnolle on kuvattu tarkemmin kohdassa *itsetietoisuus* (taulukko 3).

Yksilöllisyyden ja lahjakkuuden arvostaminen liittyi myös opetukseen. Lapsen yksilöllisyys on suomalaisten kotikouluperheiden arvoista eniten opetusta määritteleviä tekijöitä (Hartman & Huttunen, 2020).

Moni vanhemmista (6/7) ja osa (1/6) lapsista koki, että kotikoulussa parempi työrauha ja keskittyminen auttavat lasta oppimaan paremmin. Lapsella on kotona oma tila, jossa opiskella, eivätkä muut lapset häiritse häntä tai vie hänen aikaansa. Koulun ja kodin eroihin kuuluu myös se, että resurssit jakautuvat eri tavalla. Moni vanhempi koki, että opettajan resurssit lahjakkaalle lapselle ovat riittämättömät ryhmän takia (5/7).

Opettajilla ei ole (puhuu koulusta) aikaa tukea lahjakasta lasta, vaan lapsen tulee olla hiljaa. (Vennin äiti, ote muistiinpanoista)

Myös yksi lapsi kuvasi kotikoulussa olevan enemmän resursseja oman opiskelun tueksi. Moni vanhemmista halusi korostaa, että ei koe lapsen kokemuksia suoraan opettajasta, vaan esimerkiksi liian suurista ryhmäkoista johtuvaksi. Winstanley (2009) kuvaa, että tilanteissa, jossa opettajan tulee tukea koko heterogeenista ryhmää, lapsi voi kokea, että hänen tarpeensa ovat liiallisia. Alla Tuiskun äiti kuvaa toiveitaan siitä, miten lahjakkuus nähtäisiin luokassa.

Niin kuin että siinä ryhmässä ois semmoinen suhtautuminen, että se on niinku ihan oookoo et saa niinku myös olla hyvä ja se ei ole niinku keltään pois. Tai sitten jokainen saa oppia niinku omalla tasollaan ja kaikki on niinku et se on. Silti se oppiminen on niinku arvokasta (Tuiskun äiti)

Fyysiseen sekä sosiaaliseen ympäristöön liittyä olennaisesti turvallisuus. Moni vanhemmista (4/7) koki, että kotikoulussa lapsi pystyy välttämään kiusaamisen ja huonot tavat, kuten päihteidenkäytön. Myös yksi lapsi kuvasi ympäristön turvallisuuden tunnetta kotikoulussa. Monet vanhemmat kokivat, että lapsen ei tarvitse kohdata kiusaamista tai lahjakkuuden väärinymmärtämistä ryhmässä. Lahjakkaan lapsen elämäntyö voi näyttäytyä ikätovereiden silmissä erikoiselta, jos siihen sisältyä runsaasti harjoittelua. Alla Epun äiti kuvaa toisten ihmisten ajatuksia harjoittelusta.

Muiden, niin kuin Epun kavereiden tai meidän perhetuttujen niin heidän oli niinku vaikea ymmärtää sitä, että miksi Epun pitää soittaa niin paljon että ne ei niinku. Tavallaan osanneet laittaa sitä siihen oikeeseen viitekehukseen, että Eppu oikeasti haluaa kuitenkin sille pianistiuralle ja näin ja tämä on ainoa mahdollisuus. Että jos Eppu heille vaik valitti et ei jaksaisi soittaa, niin sitten he niin kuin ajattel ee et jaa mikä kauhea hirveä äiti on siellä, joka pakottaa soittamaan. Ja ne ei niinku ollenkaan niinku ymmärtäny että eihän tossa oo niinku mitään järkeä. Mutta sitten taas niinku pianistipiireissä se tietysti ymmärretään, että se on ainoa tapa. (Epun äiti)

Välttämättä kyse ei ole siitä, etteivätkö kaverit arvostaisi lahjakkuutta, mutta he eivät ymmärrä lahjakkaan lapsen elämäntyöä tai valintoja. Tällaisessa tapauksessa luokassa oleva lapsi voi tuntea olevansa erilainen harrastukseen panostamansa ajan takia. Lahjakas lapsi saattaa yrittää kuitenkin sopeutua porukkaan peittämällä lahjakkuutensa. Perheillä oli kokemuksia, että muut lapset

eivät pidä lahjakkuutta, erityisesti koulumenestystä sosiaalisesti arvostettavana asiana.

Tavallaan tuli monesti kouluaiikana semmoinen olo, että hän niinku tavallaan tyhmistää itsensä sopiakseen siihen porukkaan. (Tuiskun äiti)

Tämä on omiaan aiheuttamaan alisuoriutumista (Uusikylä, 2000), mikä on erittäin vahingollista lahjakkaan lapsen kehitykselle.

Kotikoulun tilat verrattuna koulun tiloihin vaikuttivat siihen, miten paljon lapsi kuormittuu koulupäivän aikana. Se, että lapsen ei tarvitse viettää aikaa ryhmässä, jätti monilla lapsilla enemmän energiaa suoriutua koulutehtävistä paremmin (3/7). Lasta väsyttävät tekijät koulussa liittyivät sosiaalisuuteen ja näitä olivat esimerkiksi muiden lasten havainnoiminen ja kuunteleminen. Syyt liittyivät myös kouluun fyysisenä tilana, ja näitä olivat esimerkiksi jonottaminen ja naulakoilla pukeutuminen ahtaassa tilassa.

Se liittyy tuohon niinku lahjakkuuteenkin ettei kukaan pysty ole luova tai lahjakas kun se on stressaantunut tai oikeestaan kukaan ei pysty niinku toimimaan sellasilla niinku sellaisilla tavoilla. Mitä niinku toivotulla tavalla tai semmoiset kukaan ei pysty olemaan niinku paras oma itsensä jos on stressaantunut. (Ruun äiti)

Stressin vaikutukset oppimiseen ja erityisesti työmuistiin ovat tiedossa (Ks. Luethi, Meier & Sandi, 2009) ja etenkin pitkittynyt stressi on uhka oppimiselle, jos lapsi ei pysty säädellä reagoimistaan stressiin (Sajaniemi, 2015).

Ryhmässä opiskeluun liittyy kuitenkin myös mahdollisuuksia vertaistukeen, joka olisi tärkeää erityisesti lahjakkaille lapsille (Uusikylä, 1992; 152). Vertaistukea voi löytyä kuitenkin esimerkiksi kesällä järjestettäviltä leireiltä tai kursseilta, mikä voi olla lahjakkaalle lapselle tärkeä sosiaalinen kokemus (Tirri & Laine, 2013; 197).

8.2 Vanhemmat ovat tärkeimmät tukijat

Persoonien merkitys näkyy vuorovaikutuksessa, mikä vaikuttaa lahjakkuuden kehittymiseen. (Gagné, 2004). Näitä olivat tämän aineiston valossa vanhemmat, perhe, kaverit, opettajat sekä harrastusten ohjaajat. Ehdottomasti eniten mainintoja saivat vanhemmat ja luokanopettaja.

Eniten vaikutusta oli vanhemmilla (6/7), joiden panos nähtiin sekä ajallisena että taloudellisena lahjakkuuden tukemisessa. On tyypillistä, että lahjakkaan lapsen perheessä käytetään suuri määrä resursseja liittyen lahjakkuuden tukemiseen ja kasvatukseen (Feldman, 1987). Tässä aineistossa monet vanhemmat olivat hyvin omistautuneita lapsen tukemiselle sekä kasvatukselle. Julin äiti kuvaa omistautumistaan Julin harrastukseen.

Sellaiset asiat me ollaan niinku otettu tai minä lähinnä niin olen ottanut sillä lailla itsestään selvyyksinä, että koska se voidaan tehdä ja Juli haluaa mennä ja sitten se tehdään että mä en niinku enää oikeastaan ole moneen moneen vuoteen laskenut sitä tai kysynyt niinku itseltäni to kiinnostaako minua tai haluanko mä, (Julin äiti)

Lahjakkaita lapsia koskevassa tutkimuksissa havaittiin, että perhe teki runsaasti taloudellisia panostuksia ja isoja päätöksiä, esimerkiksi asuinpaikan suhteen lapsen lahjakkuuden vuoksi (Bloom, 1985). Moni vanhempi toi kuitenkin esiin, että lapsen panoksesta esimerkiksi harjoitteluun on sovittu, mutta lapsi tekee itse valinnan jatkaako vai ei. Julin äiti kuvaa suhdettaan mahdolliseen lopetuspäätökseen.

Ei se olisi niinku mulle, mikään katumisen paikka. Se mitä me ollaan tehty – ” - niinku se on ollut sitä meidän yhteistä juttua siitä huolimatta, (Julin äiti)

Toisaalta osa vanhemmista kuvasi, että kotikoulu ei ole oikea ratkaisu, jos tarvittavaa panosta lapsen koulutukselle tai kasvattamiselle ei ole antaa. Kotona tulisi myös olla tarpeeksi turvallista ja lapsen perustarpeista tulisi huolehtia.

Kotiympäristö on parempi, mutta toki se ei niinku tarkoita, että kaikki kodit on parempia (Ruun äiti)

Toiseksi eniten mainintoja sai suhde luokanopettajaan (5/7), jossa tämän tutkimuksen aineistossa suhde ei ollut onnistunut toivotulla tavalla viidessä perheessä. Opettaja ei ollut ymmärtänyt lapsen tarpeita eikä ollut muuttanut toimintaa palautteesta huolimatta. Moni vanhempi oli käynyt keskusteluja lapsen lahjakkuudesta, mutta keskustelut oli usein sivuutettu. Tässä aineistossa

opettajan merkitys lapsen lahjakkuuden tukemiselle jää vähäiseksi, ja tuen puute korostuu.

Vanhemmista (3/7) osa näki, että positiivisen palautteen antaminen lapselle on helpompaa kotikoulussa. Tällöin vanhempi varmistaa, että lapsi saa tarpeeksi positiivista palautetta suoriutumisestaan. Positiivinen palaute kohdistui koulunkäyntiin ja lahjakkuuteen. Yksi lapsista kuvasi juuri oman vanhemman antaman palautteen olleen erityisen tärkeää. Yksi vanhempi kuvasi, että vanhemman palaute ei ollut kuitenkaan riittänyt lapselle.

Merri itse asiassa kyllä halusi sitten jossain vaiheessa. Hän halusi kouluun, kun hän hän itse halusi niitä kokeita. Hän itse halus siit todisteen, että hän osaa, että se et äiti tietää ja sanoi että että kyllä sä osaat niin se ei enää hänelle sitten riittänyt, että hän halusi ne kympt ja ne hän sitten kyllä sitten koulussa saikin. (Merrin äiti)

Suhde vanhempien ja lasten välillä nähtiin tärkeänä tukimuotona lahjakkaan lapsen perheessä (4/7) aikuisten ja (1/6) lasten haastatteluissa. Läheisen suhteen katsottiin pysyvän yllä helpommin, kun lapsi on kotikoulussa. Läheinen suhde kuvasi sekä henkistä, että fyysistä lähellä oloa.

*Arielin isä: Tai sitten se, että mikä on kotikoulussa parasta, niin se saattaa olla tämä, että kun.
Ariel: Isin syli!
Arielin isä: Opettajan kainalossa ja sylissä voi istua*

Toisaalta osa vanhemmista ja lapsista kuvasi kotikoulun aiheuttaneen riitoja tai kriisejä vanhempien kanssa, mitä julkinen peruskoulu ei välttämättä olisi aiheuttanut.

Koulussa on ehkä se etu että siellä niinku sitä jöötä pitää sitten ne opettajat että se ei samalla tavalla tule siihen vanhempien ja lapsen väliin. (Eppu)

Tiedetään myös, että erityislahjakkaat nuoret kohtaavat harjoittelussa haasteita itsenäistymistarpeiden takia (Uusikylä 2000, 36). Tyypillinen kriisi kotikoulussa saattaa osua vanhempien ja lapsen uudelleen roolien määrittelyyn lapsen itsenäistyessä.

8.3 Opetusta eriytetään ja rikastetaan

Gagné (2004) puhuu ympäristön säännöksistä ja hallinnollisista ratkaisuista lahjakkuuden kehitysprosessiin vaikuttavina katalyytteina. *Säännökset* kuvaavat DMGT-mallissa lahjakkuuden kehittämiseen tarkoitettuja ohjelmia. Nämä ovat edelleen jaettu kahteen eri osa-alueeseen: lahjakkuutta tukevat toimenpiteet opetuksessa, kuten opetuksen rikastaminen ja hallinnolliset ratkaisut, kuten ryhmittelyt ja nopeuttaminen. (Gagne 2004). Tässä kontekstissa kotikoulussa ryhmittelyjä lasten kesken ei tehdä.

Opetussuunnitelmassa eriyttämistä kuvataan eri muodoissa olennaisena osana opetussuunnitelmaa. Opetuksen tulisi perustua oppilaan henkilökohtaisiin tarpeisiin ja opetuksen laajentamiseen, syventämiseen, rytmiin sekä menetelmiin (Opetushallitus 2014, 29). Eriyttäminen voi tapahtua myös tarpeiden, kiinnostusten, oppimisprofiilien tai kykyjen mukaan (Tomlinson 2001). Opetussuunnitelman yksilöinti, opetustapojen vaihtelu sekä erilaiset oppimisympäristöt nostettiin esiin tässä aineistossa keskeisiksi lahjakkaan tukitoimiksi.

Runsaasti mainintoja vanhemmilta sai aikataulutukseen liittyvä kotikoulutuksen ajallinen joustavuus opiskelulle (7/7). Tähän liittyy sekä päivän tai viikon sekä vuosien aikana tehtävien opintojen joustavuus. Kaksi perheistä mainitsi opettavansa kotikoulua myös kesällä. Tällöin lapsi saa joustavuutta vuoden aikana tehtäviin opintoihin. Ajallinen joustavuus tarkoitti myös esimerkiksi tilannetta, jossa lapsi on väsynyt tai ei pysty opiskelemaan. Ajallinen joustavuus tarkoitti myös tilanteita, missä perheen aikatauluissa on jotain erityistä päiväohjelmaa.

Ajallinen joustavuus harrastukselle sai myös paljon mainintoja (4/7) aikuisten sekä lasten (3/6) haastatteluissa. Kotikoulu jättää päivän aikana runsaasti aikaa harrastukselle. Joskus harrastus myös tarvitsi enemmän valmistautumista esimerkiksi kilpailujen takia.

Juli pystyy hirveän vahvasti niin kuin sen pianon ja niiden päivämäärien ympärille kokoamaan sen kaiken muun. (Julin äiti)

Kaikki vanhemmat (7/7) ja osa lapsista (2/7) kuvasivat kotiopetuksessa muokkaavansa opetuksen sisältöjä taitotasoltaan lapselle sopivammaksi. Osalle tämä tarkoitti lisää haasteita ja osalle vähemmän haasteita jossain toisessa oppiaineessa. Lähtökohtana opetukselle toimivat peruskoulun sisällöt, esimerkiksi eri koulukirjat. Valtakunnallinen opetussuunnitelma velvoittaa kotikouluopetuksen opetussuunnitelman sisältöjen seuraamisen (Opetushallitus, 2014; 2019), minkä on todettu onnistuvan kotikouluperheiltä hyvin (Hartman & Huttunen, 2020).

Sisältöjen muokkaamiseen liittyy myös lapsen kiinnostuksen mukaan eteneminen opinnoissa monilla vanhemmilla (5/7) ja lapsilla (3/6). Perheissä opintojen sisältöihin oli sisällytetty esimerkiksi runoja, autojen tutkimista tai eläintenhoitoa. Kotikoulun nähtiin antavan vapautta sisältöjen valitsemiseen. Alla vanhempi kuvaa ilmiöopetuksen ja kotikoulun suhdetta.

Ja joku ilmiöoppiminenkin. Mä oon aina miettinyt että miten kahdenkymmenen kanssa tehdään, että mikä teitä kiinnostaa? harvoin niitä nyt sama kiinnostaa. -- ”-- Että täähän tää opsi on niinku tehty kotikoulua varten, että eihän tätä pysty mitenkään toteuttamaan tai tuntui siltä, eihän koulussa pysty tällöistä. Että kotikoulussa tää nimenomaan niinku toteutuu. (Tuiskun äiti)

Tiedetään, että lapsen kiinnostuksen kohteiden mukaan eteneminen on tyypillistä suomalaisissa kotikouluperheissä (Hartman & Huttunen, 2020).

Lahjakkaiden lasten opetukseen tarjotaan usein rikastamista, jolloin he voivat suorittaa haasteellisempia tehtäviä. Kotikoulussa opetuksen rikastaminen saattaa olla helpompaa kuin tavallisesti luokassa. Osa vanhemmista (5/7) kuvasi tekevänsä kotikoulussa vaikeampia tehtäviä, mutta myös esimerkiksi keskustelewansa lapsen kanssa vaikeammista asioista päivittäisessä keskusteluissa ja lisäävänsä täten haastetta. Tässä huomataan kotikoulussa tyypillinen piirre: raja koulun ja muun elämän välillä on pienempi kuin julkisessa koulussa.

Oppimistapojen muokkaaminen lapselle sopivaksi tuli yhtä monta kertaa kuin sisältöjen muokkaus (7/7) vanhempien vastauksissa. Kaikki vanhemmat sekä 2/6 lasta kuvasivat muokkaavansa oppimistapoja omien mieltymysten mukaisesti. Yksilökeskeisyys ja lahjakkuus kulkevat käsi kädessä. Menestyneiden huippulahjakkuuksien uraa tutkimalla nähtiin yksilökeskeisellä opetuksella ja onnistumisista palkitsemalla olevan suuri merkitys (Bloom, 1985).

Viisi vanhempaa ja yksi lapsi kuvasivat oppimisen orgaanisuutta ja tilannesidonnaisuutta. Näissä tapauksissa oppimisen käytännöllisyyteen panostettiin ja sen nähtiin syventävän lapsen oppimista. Oppimisen paikkoina nähtiin kaupassa käynnit, kotityöt sekä reissut.

Varmaan oltais muutenkin käyty jossain, mutta ei niinku läheskään niin paljon oltais käyty tietenkään kaikissa museoissa ja niinku silleen, että että niinkun itsekin ymmärsin historiasta enemmän kuin ikinä, koska on ymmärtänyt koulussa, että jotenkin se se niinku se. Miten paljon moni puolisempaa se voi olla se oppiminen kuin mitä se ikinä voi koulussa olla.
(Tuiskun äiti)

Tiedetään, että Suomessa kotikoulussa lapset oppivat erilaisissa ympäristöissä ja toimintojen parissa. Usein retket ja lomareissut tähtäävät juuri oppimisen syventämiseen. (Hartman & Huttunen, 2020).

Myös tavoitteita oli yksilöllistetty. Tavoitteita oli joko tiukennettu tai löysätty korkeasta osaamisen tasosta huolimatta. Kahdessa perheessä painotettiin sitä, että perusvalmiudet opinnoista vaikeimmilta osin riittävät, mikä jättää kotikoulussa vapautta tehdä muita asioita. Alla Julin äiti kuvaa Julin tavoitteiden yksilöllistämistä ja tiettyjen aiheiden priorisoimista.

Minulle on ihan se ja sama muistaako minä vuonna jotakin tapahtu historiassa tai niin kuin. Et me ollaan voitu kotikoulun myötä. Vähän niin kuin. Taas kerran niinku tehdä sitä, että millä on merkitystä juuri Julille mitä Juli tarvit see.
” me ollaan esimerkiksi voitu hyväksyä se, että Juli tulee tekemään minimaalis en siis sen määrän matematiikkaa joka meidän mielestä on aikuisen ihmisen osatt ava, ettei elämä mee vaikeaksi tai noloksi. (Julin äiti)

Lapsi saattoi esimerkiksi opiskella vähemmän ainetta, missä hän oli jo edellä muita ikäisiään. Tällöin lapsi etenee samaa vauhtia, kuin lapsen kanssa samanikäiset, mutta käyttää vähemmän aikaa koulunkäyntiin. Vanhemmat toivovat että lapsi ei kuormittuisi liikaa vaan kerkiäisi myös leikkiä ja touhuta pihalla.

Lapsi ehtii harjoitella ne soittoläksyt jo päivällä ja sitten menee ehkä harrastuksiin tai mihin nyt menee, mutta sitä aikaa jää leikkiin. Ja lukemista, kirjojen lukemiseen ja tämmöseen, että se ehkä on se niinku suurin voitto. (Merrin äiti)

Kahdessa perheessä tavoitteita oli nostettu siten, että koulunkäyntiä ja sisältöjä tulee enemmän kuin samanikäisillä. Tällöin lapsi etenee tietyillä alueilla opinnoissaan nopeammin. Perheet, jotka lisäsivät opiskelua kotikoulussa, pyrkivät antamaan lapselle lisää haasteita ja syventämään opintoja.

Niin se oli ainoa keino niinku saada ensinnäkin sitä jonkunlaista eriyttämistä. Ja sitten kun tavallaan haluaisi kokeilla että kuinka mihin ne rahkeet oli. (Tuiskun äiti)

Myös harrastuksella voitiin syventää koulunkäyntiä, mikä tapahtuu usein myös julkisessa koulussa opiskelevan lapsen kohdalla. Laine ja Tirri (2013, 197) kuvaavat, että lahjakkaan lapsen mahdollisuudet lahjakkuuden syventymiselle ovat koulun ulkopuoliset harrastukset.

Shakkikerhoon vein kerran hänet kirjastoon niin siellä oli 3 vanhaa miestä. Että tuota ei ole niinku semmosia että vois ajatella että no menee johonkin harrastukseen mistä löytyy niinku samanlaista seuraa. No ei löydy, ei sinänsä ei vanhoissa miehissä mitään vikaa oo, mutta tavallaan se että oman niinku ikäistä semmoista niinku joka harrastaisi semmoisia älyllisempiä asioita niin ei niit niinku löydy. (Tuiskun äiti)

9. Tutkimuksen tarkastelu

9.1 Tulosten yhteenveto

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski sitä, miten kotikouluvanhemmat määrittelevät lahjakkuuden. Keskeisimmät tulokset vanhempien määrittelyissä olivat, että lahjakkuus jakautuu eri ihmisten kesken eri alueilla ja kehittyy synnynnäisesti. Lahjakkuus nähdään lapsen korkeana oppimisvalmiutena ja kiinnostuksena asioihin. Ympäristön ja työnteon vaikutus lahjakkuuden kehittymiselle nähtiin tärkeänä kehityksellisten lähtökohtien rinnalla. Tästä voidaan tulkita, että vanhemmat näkivät lahjakkuuden sekä luonnollisena kykynä että kehittyvänä ominaisuutena. Tämä kannustaa lasta edelleen työskentelemään ja oppimaan (Dweck, 2006). Vanhempien näkemykset luonnolahjakkuudesta muistuttavat Gagnén (2004) tulkintaa luonnollisen kyvyn kehittymisestä taidoksi. Tämä on osittain linjassa myös aiemman tutkimustiedon kanssa, jossa lahjakkuus määriteltiin suomalaisten opettajien keskuudessa luonnollisena kykynä (Laine; Kuusisto & Tirri, 2016). Suomalaiset opettajien on tutkittu tiedostavan lahjakkaiden lasten arvo ja se, että lahjakkaat tarvitsevat erityisiä opetuksellisia toimenpiteitä (Laine & Tirri, 2016; Laine, Hotulainen & Tirri, 2018).

Lahjakkuus nähtiin lahjakkuusalueille keskittyvänä hieman enemmän kuin yleislahjakkuutena. Lahjakkuuskäsityksiä tutkittaessa on huomattu, että tiedollisia lahjakkuusalueita arvostetaan käytännöllisiä enemmän erityisesti akateemisten vanhempien keskuudessa. (Räty & Kasanen, 2014). Tässä tutkimuksessa huomattiin, että lahjakkuus nähtiin usein koulussa pärjäämisen kautta. Vanhemmat kuvasivat yleistä lahjakkuutta usein koulumenestyksellä. Korkeakoulutettujen vanhempien käsitykset ovat lähempänä koulun edustamaa älykkyyskäsitystä, kuin ne vanhemmat, joilla ei ole korkeakoulutusta (Kasanen 2003). Akateemiset vanhemmat myös selittävät lapsen osaamista enemmän lahjakkuudella, kuin ammattikoulutetut vanhemmat (Räty et al 2006). Tässä tutkimuksessa ei ole mahdollista kertoa koulutustaustojen välisestä yhteydestä pienen otoskoon takia.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tutkittiin sitä, millä tavoin kotikoulussa voidaan vaikuttaa lahjakkuuden kehitysprosessiin kotikouluvanhempien ja lahjakkaiden lasten kokemana. Analyysin teoreettinen viitekehys otettiin Gagnén (2004) DMGT-lahjakkuusmallista.

Vanhempien vastauksissa painottuivat miljöön vaikutuksesta kaikkein eniten lahjakkaalle lapselle osoitettu hyväksyntä kotona, sekä työrauha ja resurssit. Yksilöiden kohdalla vanhemmat painottivat omaa suhdettaan lapseen ja vanhemman panosta lahjakkaan tukijana. Säännöksiä eli lapsen opettamisen kohdalla *Sisältöjen ja oppimistapojen muokkaaminen* nousi keskeisimmäksi tukitoimeksi. Tämän lisäksi ajallinen joustavuus opiskelemiselle oli keskeistä lahjakkuuden tukemisessa.

Vanhemmat halusivat kotikoulussa tukea eniten lahjakkaan lapsen persoonallisuutta, itsetuntoa sekä hyvinvointia. Lahjakkuuden kehittymiseen vaikuttava motivaatio koostui eniten kotikoulussa opiskeltavista sisällöistä. Tärkeimmät tukemuodot liittyvät lapsen motivaation ylläpitämiseen. Tyypillinen tapahtumaketju perheissä oli ollut se, että lapsi on turhautunut kouluun ja vaihtanut kotikouluun saadakseen yksilöllisempää opetusta. Kotikoulussa koulun tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus toteutuvat tällöin uudella tavalla. Toinen tärkeä tukimuoto oli kotikoulun tehokkuus ja tästä vapautuva ajankäyttö. Aikaa hyödynnettiin harrastamiseen ja antamalla lapselle enemmän vapaa-aikaa. Yllättävää oli, että harva perheistä halusi lopulta edetä nopeammin opinnoissa.

Lahjakkaiden lasten vastauksissa painottuivat etenkin oman kiinnostuksen mukaan eteneminen sekä sisältöjen ja oppimistapojen muokkaaminen. Tämän lisäksi ajallinen joustavuus koulunkäynnille sekä harrastukselle olivat lasten mielestä kotikoulun mahdollistamia tukitoimia. Nämä olivat linjassa vanhempien vastausten kanssa etenkin opiskeluun liittyen.

Suhteessa Gagnén DMGT-malliin (2004) ympäristön merkitys painottui vanhempien haastatteluissa. Yksilöistä painottuivat vanhempi ja luokanopettaja. Säännöksissä painottuivat rikastaminen ja nopeuttaminen. Ryhmittely puuttui

kokonaan. Nämä olivat melko odotettavissa olevia painotuksia kotikoulua koskevassa tutkimuksessa.

Vanhempien vastauksissa painottuivat *persoonan* tukemisessa ominaisuuksien tukeminen hieman tavoitteenhallinnan tukemista enemmän. Suhteessa DMGT-malliin, tavoitteenhallinnan elementeistä painottuvat ehdottomasti eniten motivaatio ja itsetunto.

Kotikoulua kohtaan saatetaan osoittaa ennakkoluuloja. Tiedetään, että kotikoululaiset menestyvät hyvin, jopa paremmin kuin julkisessa koulussa opiskelevat (Ray, 2017). Kotikoululaiset aikuiset ovat myös raportoineet olevansa tyytyväisiä saamaansa koulutukseen ja tutkimustieto osoittaa kotikoululaisten aikuisten olevan itsenäisiä, yrittäjähenkisiä sekä perhekeskeisiä (Knowles & de Olivares, 1991; Knowles & Muchmore, 1995). Kotiopetusta on puollettu nimenomaan lahjakkaita lapsia ajatellen sillä se tuo mukanaan luonnollisesti eriyttämisen, joustavuuden sekä oppimistapojen, että -sisältöjen kautta sekä lisää autenttisia kokemuksia. Kaikessa voidaan hyödyntää lapsen kiinnostuksenkohteita. Opetus on yksilöllistä ja eikä sisällä ryhmään liittyviä rajoituksia. (Ray, 2002, 2000; Felso, 2016.) Tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa näiltä osin aiemman tutkimustiedon kanssa. Perheet olivat tyytyväisiä kotikouluun. Kotikoulu näyttää olevan toimiva ratkaisu lahjakkaan lapsen tukemiselle, jos hänen kokonaisvaltaiseen tukemiseensa on varattu tarpeeksi resursseja.

9.2 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus on tutkimusmenetelmien tärkeimpiä vaatimuksia. Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tulee arvioida sen validiteettia ja reliabiliteettia. Reliabiliteetti kuvaa tutkimuksen toistettavuutta, eli sitä miten toistettavissa tulos on eri tutkimuskerroilla (Kirk & Miller, 1986, 41-42). Jos tutkimus ei takaa toistettavuutta, ei voida havaita luotettavia muutoksia myöhemmissä tutkimuksissa (Golafshani, 2003). Reliabiliteetin vastakohta on sattumanvaraisuus, eli että sattuma on aiheuttanut tulokset. Tutkimuksen validiteetti takaa tutkimuksen pätevyyden, eli että tutkimusasetelma mittaa juuri

tutkittavaa asiaa (Joppe, 2000). Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa koko tutkimuksen rakenne ja luotettavuus on olennainen vaatimus tieteellisen tutkimuksen tekemisessä. (Wainer & Braum 1998). Tässä tutkimuksessa haastattelujen reliabiliteettia parannettiin testihaastattelulla, jossa tutkijalle selvisi se, miten ymmärrettäviä ja yksiselitteisiä haastatteluteemat ovat.

Tutkimuksen luotettavuutta parannettiin perehtymällä kotikoulua koskeviin käsitteisiin ja puheenaiheisiin kuukausien ajan kotikouluvanhempien Facebook-ryhmässä, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme, 1991; 129). Perehtymisestä on hyötyä myös analyysivaiheessa, jossa muuttujien muodostaminen vaatii tuntemusta käsitteistä ja teoriasta. (Hirsjärvi & Hurme, 1991; 130).

Haastattelijan ja tutkijan kokemattomuus tulee kuitenkin ottaa huomioon. Tämä näkyi erityisesti lapsille toteutetun haastattelun yhteydessä. Lapsien haastattelu etäyhteydellä jätti paljon kehittämisen varaa. Lapsiin tulisi ensin hieman tutustua ja heille tulisi tarjota jotain konkreettista ajattelun ja kerronnan tueksi. Lapset eivät välttämättä osanneet kuvailla omaa hyvinvointiaan tai opetusta. Haastatteluissa tuli esille, että lapset eivät osanneet erottaa kotikoulua ja muuta elämää toisistaan kovin hyvin. Tämä vaikuttaa myös tutkimuksen validiteettiin, jossa tiettyjen tutkimushenkilöiden pienempi panos vähentää validiteettia (Hirsjärvi et al, 2002). Tästä syystä lasten haastattelujen merkitystä pienennettiin tutkimuksen analyysivaiheessa.

Raportoinnin ja tulosten perustelemisen tueksi analyysin tulos kvantifioitiin, jolloin lukijan on myös mahdollista saada parempi käsitys aineistosta. Luotettavuus muodostuu myös analyysiprosessin objektiivisuudesta (Robson, 1993; Hickey & Kipping, 1996). Objektiivisuutta analyysiin voi lisätä siten, että sisällönanalyysi painottaa piilomerkitysten sijaan ilmeistä sisältöä välttäen tulkintaa (Weber 1990). Tutkijan valinnat näkyvät hänen tulkinnoissaan kuitenkin myös teorialähtöisen sisällönanalyysin kohdalla tehdyissä valinnoissa (Kyngäs & Vanhanen, 2014).

Tutkimusasetelma ja aineistonkeruu ovat tärkeitä tutkimuksen validiteetin kannalta. On olennaista, että tutkimukseen valitut henkilöt ja haastatteluteemat

ovat oikein muodostetut. (Hirsjärvi et al, 2002). Tutkimukseen valikoituneet henkilöt vaikuttavat tutkimuksen validiteettiin. Tutkimukseen osallistuneet perheet olivat keskenään heterogeenisiä. Tutkimukseen valikoituneet perheet tulivat erilaisista koulutustaustoista, heillä oli erilaisia kotikoulu-taustoja sekä asuinpaikkojen kesken oli runsaasti hajontaa. Neljällä vanhemmalla oli luokanopettajan koulutus tai osa siitä. Tästä syystä heillä oli luultavasti enemmän työkaluja jäsentää ajatteluaan lapsen koulutuksesta. Toisaalta tutkittavien valinta lisää luotettavuutta, jos katsotaan että tutkittavilla on tietoa ongelmasta. (Hirsjärvi & Hurme, 1991; 130). Kaikki osallistuneet perheet olivat etniseltä taustaltaan länsimaisia. Monipuolisempi variaatio perheiden etnisten taustojen mukaan olisi ihanteellisempaa tulosten tarkastelun luotettavuudelle. Tutkimuksen monipuolisuutta olisi lisännyt tutkittavien haku eri kanavien kautta. Facebookin kautta tehty haastattelupyynnö jättää ulkopuolelle ne, jotka eivät osaa käyttää Facebookia tai eivät ole rekisteröityneinä muista syistä. Tästä johtuen haastattelupyynnössä oli mahdollisuus myös ilmiäntä perhe, samoilla kriteereillä siitä huolimatta, että perhe ei ole haastattelupyynnön tavoitettavissa. Tutkimukseen ovat saattaneet hakeutua hakeutua vain tietynlaiset perheet, jotka ovat muutenkin aktiivisia ja ajatuksiltaan jäsentyneitä. Tulos ei voi edustaa kaikkia suomen kotikoulussa opiskelevia.

Oikeiden käsitteiden käyttö on tärkeää aineiston validiteetille. Tutkimuksen tulos on luotettava, jos aineisto ja tulos ovat yhteydessä. Tämän lisäksi tuloksen tulee olla sijoitettavissa käsitteistöön (Downe-Wambolt, 1992; Dey, 1993 & Morgan, 1993). Lahjakkuus-käsite on monitulkintainen ja vaikeasti määriteltävissä tieteellisesti. Vanhempien lahjakkuuskäsityksissä on varmasti eroja, mitä tämän tutkimuksen puitteissa ei saatu selville. Tiedetään, että vanhempi saattaa määritellä lapsen lahjakkaaksi siksi, että toivoo, että lapsi olisi lahjakas, jolloin luonnollinen ylpeys omasta lapsesta värittää tulkintaa (Winstanley 2009, 348). Lahjakkuuden määrittelyyn vaikuttavat myös yhteiskunnalliset odotukset ja arvot (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986). Vanhempien lahjakkuuden määrittelyt edustavat subjektiivista sosiaalista konstruktia, eivätkä ole itsenäisiä tai objektiivisia (ks. Kasanen, 2003).

Validiteettiin kuuluu se, että tutkimus mittaa oikeaa asiaa (Joppe, 2000). Perheen lahjakkuuteen liittyvä syy saattaa liittyä myös muihin kotikoulun valintasyihin. Yksittäin lahjakkuudesta puhuminen saattaa vinouttaa tutkimuksen tulosta. Lahjakkaan lapsen syyt valita koulu voivat liittyä yhtä paljon työrauhaan, parempaan opetukseen tai vuorovaikutusongelmiin kuin ne liittyisivät lapsilla, jotka eivät ole erityislahjakkuuden takia kotikoulussa. Yksittäistä syytä ei siis voi välttämättä nostaa, vaan kotikoulu näyttäytyy yhtenä isona kokonaisuutena, johon liittyy paljon tietoista ja tiedostamatonta ajattelua. Tutkimuksen rajoitukset tulevat esiin myös pienen otoksen takia, eivätkä ne ole yleistettävissä kotikoulupopulaatioon tai lahjakkaisiin lapsiin.

9.3. Pohdinta ja jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen pohdinnanaiheet liittyvät lahjakkuuteen suhtautumiseen sekä erilaisiin koulutusvalintoihin. Tutkimuksen haastattelupyynnö herätti keskustelua kotikoulu-ryhmässä Facebookissa. Keskusteluun osallistuneet vanhemmat olivat lahjakkaiden lasten etsimistä vastaan ja kuvasivat tuntemuksiaan siitä, miten jokainen lapsi on arvokas ja lahjakas omalla tavallaan. Täytyy kuitenkin huomioida, että erityislahjakkaan lapsen tunnistamisessa ja tukemisessa haasteet ovat erilaisia (Aho, 1992). Lahjakkaalla lapsella osaamisen ja suoriutumisen välinen taso voi olla pahasti ristiriidassa, jos lapsi on epämotivoitunut. Tavoitteenhallintaan liittyvät prosessit *tahto* ja *motivaatio* ovat tärkeitä lahjakkuuden kehittymiselle (Gagné, 2010). Lahjakkaiden lasten olemassaolon kieltäminen ei edistä lahjakkaiden tukemista.

Alisuoriutuminen koskee usein juuri lahjakkaita lapsia (Uusikylä 2000). Myös siihen, miten lapsen onnistumista tai epäonnistumista selitetään, tulee kiinnittää huomiota. Lahjakkuuden selittäminen ominaisuuksilla tai niiden puuttumisella lisää epäonnistumisen pelkoa (Dweck, 2003). Epäonnistumisen pelko voi johtaa alisuoriutumiseen ja siihen, ettei lapsi uskalla yrittää. Tässä tutkimuksessa osa lapsista oli ennen kotikoulua epämotivoitunut opiskeluun erilaisista syistä. Yksilökeskeiset työskentelytavat, toimivat vuorovaikutussuhteet ja muiden ihmisten tuki ovat tärkeitä (Kontoniemi, 2003). Nämä piirteet kotikoulussa olivat

myös tässä tutkimuksessa auttaneet lahjakkaita lapsia motivoitumaan paremmin ja suoriutumaan omalla tasollaan.

Lahjakkuuden selittämisen lisäksi on tärkeä tutkia lahjakkuuskäsityksiä. Lahjakkuuskäsitykset periytyvät vanhemmalta lapselle ja voivat taten toisintaa epätasa-arvoa sekä sosiaalisen aseman että sukupuolien välillä (Räty & Snellman, 1997). Lahjakkuuskäsitysten tiedetään kuitenkin olevan muokattavissa, sillä ne voivat muuttua erilaisten interventioiden seurauksena (Ks. Blackwell et al, 2007). Sen lisäksi, että lahjakkuuskäsityksistä tullaan tietoiseksi, lahjakkuudesta tulisi pystyä puhumaan avoimemmin. Opettajien on vaikea ottaa kantaa lahjakkuuteen, sillä yleinen ilmapiiri korostaa tasa-arvoa (Tirri, 2007).

Kotikoulu on erilainen koulutusvalinta, joka korostaa yksilöllisyyttä ja kodin merkitystä. Yksilöllisyyden vaatimus ja kotitaustan kasvavat vaikutukset lisääntyvät koko ajan myös julkisessa peruskoulussa (ks. Laine & Tirri, 2017; OECD, 2018). Kotikoulu voi näyttäytyä uhkana Perusopetuslain velvoittamalle koko maan kattavalle yhdenvertaiselle koulutukselle (Perusopetuslaki, 21.8.1998/628 §2). Aiheeseen liittyvä pohdinta kohdistuu siihen, minkälaiset koulutusmuodot edustavat tasa-arvoa. Kotikoulun järjestäminen ei ole tällä hetkellä pois julkisen koulun resursseista, sillä sitä ei tueta yhteiskunnallisista varoista. Toisaalta kotikouluilmion yleistyessä Suomessa, on mahdollista, että perheen koulutusvalinta alkaa kasvattamaan lasten välistä epätasa-arvoa perheiden valintojen ja resurssien vaikutuksesta. Julkista peruskoulua on perinteisesti pidetty tasa-arvoisen koulutuksen varmistajana. Toisaalta kodin vaikutusta ei voida poistaa ja se näkyy lapsen opinnoissa joka tapauksessa, opiskeli hän kotikoulussa tai julkisessa koulussa.

Kotikoulun merkitykset olivat positiivisia tämän aineiston valossa. Kotikoulu voi olla ratkaisu esimerkiksi tilanteessa, jossa koulumatkat ovat pitkiä tai lapsi tarvitsee erityisen yksilöllistä opetusta. Vaikka kotikoulussa opiskelevat lapset eivät kärsi epäsosiaalisuudesta, (Medlin, 1995; Ray, 1997; 2009) ei lahjakkaiden lasten fyysinen erottaminen ryhmästä voi olla pitkällä tähtäimellä ratkaisu lahjakkuuden tukemiseen. Vaikka normaali opetussuunnitelma tai koulunkäynti ei sopisi lapselle, olisi tärkeää, että lahjakkaat lapset voisivat myös kehittyä ja

saada tasoistaan opetusta. Lahjakkaiden lasten huomioon ottaminen kuvaa erilaisuuden arvostamista ja lisää tasa-arvoa (Ks. Viljamaa, 2013).

Kotikoulu ja lahjakkuus ovat kumpikin keskustelunavauksia erilaisista oppilaista ja perheistä. Normaalius ja ehdottomuus ovat epäinhimillisiä ja luonnottomia tiloja, joiden määritelmiin oppiminen ei toisinaan mahdu. Tämän tutkimuksen valossa kotikoulu mahdollisti lahjakkaiden lasten hyvinvoinnin ja kehityksen tukemisen onnistuneesti sekä vanhempien että lasten kuvaamana.

Kotikouluaiheita tulisi ylipäättään tutkia Suomessa lisää oppimisen näkökulmasta. Jatkossa tehtävän tutkimuksen aiheisiin tulisi lisätä erilaisten perhetaustojen merkitystä valitsemalla perheitä erilaisista etnisistä taustoista ja erilaisten yhteydenottokanavien kautta. Kotikouluvanhempien koulukritiikkiä ja pedagogiikkaa olisi hedelmällistä tutkia lisää. Jatkossa tutkimusta voisi jatkaa määrällisten metodien avulla. Aineistoa tulisi myös kasvattaa, jolloin olisi mahdollista saada määrällistä infoa kotikouluperheistä ja lahjakkaista lapsista. Tutkimusaiheissa voisi syventyä esimerkiksi lahjakkaiden psyykkiseen hyvinvointiin tai vertaissuhteiden merkitykseen.

Lähteet

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Neljäs, uudistettu painos. *Vastapaino*. Tampere.

Almasoud, S. & Fowler S. (2016) The Difference in the academic achievements of homeschooled and non-homeschooled students. *Home School Researcher*. Volume 32, Issue 1.

Arai, A. B. (2000). Reasons for Home Schooling in Canada. *Canadian Journal of Education*, 25(3), 204–217.

Aho, S. (1992). *Ali- ja ylisuoriutuminen peruskoulun ala-asteella ja lukiossa. Ali- ja ylisuoriutumisen esiintyminen sekä sen yhteydet oppilaiden moraaliseen kehitystasoon, minäkuvaan, koulumotivaatioon ja sosiaalisiin suhteisiin luokassa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja A:154.

Ambrose, D., VanTassel-Baska, J., Coleman, L. J., Cross, C. T. (2010). Unified, insular, firmly policed, or fractured, porous, contested, gifted education? *Journal for the Education of the Gifted*, 33, 453-478.

Anthony, K. V. & Burroughs, S. (2010). Making the transition from traditional to home schooling: Home school family motivations. *Current Issues in Education*, 13(4).

Barab, S. & Plucker, J. (2002). Smart people or smart contexts? Talent development in an age of situated approaches to learning and thinking. *Educational Psychologist*, 37,165–182

Barbe, W.B. (1975). Homogeneous grouping for gifted children. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted*. NYC: Wiley & Sons, 111-118.

Beck, C., (2012). Home education: The social motivation. *International electronic journal of elementary education*, 3(1), 72-81

Beck, C., (2002). Home schooling and future education in Norway. *European Education*, 34(2), 26-36.

Bielick, S., Chandler, K., & Broughman, S. P. (2001). Homeschooling in the United States: 1999. NCES Statistical Analysis Report. NCES 2001-033.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), 246-263.

Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1981). Talent development vs. schooling. *Educational Leadership*, 39(2), 86-94.

Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. BoD–Books on Demand.

Bogoyavlenskaya, D. B., & Shadrikov, V. D. (2000). Odarennost': Rabotchaya kontseptziya. Ezhegodnyk Rossiiskogo psikhologitcheskogo obshchestva (Vol. 8, part 1).[Giftedness: Working Definition]. *Annual Report of Russian Psychological Society*.

Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. Teoksessa R., Sternberg & J., Davidson (Red.), *Conceptions of Giftedness* 1-19.

Borland, J. H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted*. New York, NY: Teachers College Press.

Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of Talent. Teoksessa R., Sternberg & J., Davidson (Red.), *Conceptions of Giftedness* 285-306.

Csikszentmihalyi, M. R., Rathunde, K. and Whalen, S. (1997). *Talented teenagers – the roots of success and failure*, Cambridge: Cambridge University Press.

Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168.

Dweck, C. (2006). *Mindset. The new psychology of success* New York, NY: Ballantine.

Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. Essays in Social Psychology*. Philadelphia: Psychology Press.

Dey I. (1993) *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*. Routledge, London.

Downe-Wamboldt B. (1992) Content analysis: method, applications and issues. *Health Care for Women International* 13, 313– 321.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.

Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). *Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymis-opas*. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus

Feeniks-nettikoulu (2021), sähköisesti saatavilla: https://feeniks-koulu.fi/wp_feeniks/ viitattu 2.2.2021

Feldhusen, J. F. (1985). From the editor. *The Gifted Child Quarterly*, 29, 99

Feldman, D. H. (1987). Extreme giftedness: A bit less mysterious-an editorial.

Felso, C. (2016) Homeschool for Talent Development in Gifted Students. Home School Researcher. Volume 32, Issue 2. 10.4.2016.

Finn Jr, C. E., & Wright, B. L. (2015). *Failing Our Brightest Kids: The Global Challenge of Educating High-Ability Students. Educational Innovations Series.* Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge.

Freeman, J. (1999). Educating the very able: Current international research. OFSTED reviews of research. London: The stationery office.

Freeman, J. (2005). Permission to be gifted. *Conceptions of giftedness*, 80-97.

Frengley-Vaipuna, I., Kupu-MacIntyre, L., & Riley, T. (2011). Successful Tongan Students in New Zealand Secondary Schools: Default or Design?. *Kairaranga*, 12(2), 42-51.

Gagné, F. (2021). Implementing the DMGT's Constructs of Giftedness and Talent: What, Why, and How?. *Handbook of Giftedness and talent development in the Asia-Pacific*, 71-99.

Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 5-19.

Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High ability studies*, 21(2), 81-99.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147.

Gagné, F. (2000b). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 67-79.

Gagné, F. (2000a). A differentiated model of giftedness and talent (DMGT). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 2.

Gagné, F. (1998). Gagné's differentiated model of giftedness and talent (DMGT). *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 230-234.

- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted child quarterly*, 29(3), 103-112.
- Gardner, H., (1983) *Frames of mind*. Basic Books. New York.
- Gardner, H. (1999). Who owns intelligence. *The Atlantic Monthly*, 283(2), 67-76.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-607.
- Gray, S. (1993). Why some parents choose to home school. *Home School Researcher*, 9(4), 1-12.
- Gruber, H. (1985). Giftedness and Moral Responsibility: Creative Thinking and Human Survival. Teoksessa F. D. Horowitz & M. O'Brien (toim.) *The Gifted and Talented: Developmental Perspectives*. Washington D.C.: American Psychological Association, 301 –330.
- Gruber, H. (1986). The self-construction of the extraordinary. Teoksessa R. J. Sternberg & J. E. Davidson (toim.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge: University Press, 247 –263.
- Hartman, J., & Huttunen, R. (2020). The legality and justifiability of the methods used for monitoring the progress of home-educated children in Finland. *Policy Futures in Education*.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1979). *Teemahaastattelu*. Tampere: Gaudeamus.
- Hickey G. & Kipping E. (1996) A multi-stage approach to the coding of data from open-ended questions. *Nurse Researcher* 4, 81– 91.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2002). *Tutki ja kirjoita*. 6.-8. Painos. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Holstein, J.A. & Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview*. Qualitative research methods series 37. Thousand Oaks, California: Sage.
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*.
- Hollingworth, L. S (1942) *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*, Yonkers-on-Hudson, NY: World Book.
- Joppe, M. (2000). *The Research Process*. Retrieved February 25, 1998
- Kasanen, K. (2003). *Lasten kykykäsitykset koulussa*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 58.

- Kearney K.
(1992) Homeschooling Highly gifted children. *Understanding our gifted*. 9-10.1992.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage Publications
- Knowles, J. G., & Muchmore, J. A. (1995). Yep! We're Grown-up, Home-schooled Kids—and We're Doing Just Fine, Thank You!. *Journal of Research on Christian Education*, 4(1), 35-56.
- Knowles, J. G., & de Olivares, K. (1991). Now we are adults: Attitudes, beliefs, and status of adults who were home-educated as children. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago*.
- Kontoniemi, M. (2003). *Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni? Opettajien kokemuksia alisuoriutujista*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 210.
- Kyngäs H, Elo S, Pölkki T, Kääriäinen M & Kanste O (2011) Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede* 23 (2): 138-148.
- Laine, S., Hotulainen, R & Tirri, K. (2018). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roepier review* 41 (2), 76–87.
- Laine, S. (2017). Eriyttävän opetuksen materiaali. *Opetus-ja kulttuuriministeriö*.
- Laine, S., & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149-164.
- Laine, S. (2010a). *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen*. Opetushallitus. <http://www.lahjakkuus.fi/page4.php>
- Laine, S. (2010b). The Finnish public discussion of giftedness and gifted children. *High Ability Studies*, 21, 63-76.
- Leon Y. (2013). What we know about homeschooling: a critical review of literature and studies on homeschooling. *Scholarly Journal of Education* Vol. 3(1), pp. 1-9, February 2014 Available online at [http:// www.scholarly-journals.com/SJE](http://www.scholarly-journals.com/SJE)
- Lines, P. M. (1999). *Homeschoolers: Estimating numbers and growth*.
- Luethi, M., Meier, B., & Sandi, C. (2009). Stress effects on working memory, explicit memory, and implicit memory for neutral and emotional stimuli in healthy men. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 2, 5.
- Lubienski, C. (2000). Whither the common good? A critique of home schooling. *Peabody Journal of Education*, 75(1-2), 207-232.

Mayberry, M. (1988). Characteristics and attitudes of families who home school. *Education and Urban Society*, 21(1), 32–41.

Mayberry, M., Knowles, J. G., Ray, B. & Marlow, S. (1995). *Home Schooling: Parents as Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Mayberry, M., & Knowles, J. G. (1989). Family unity objectives of parents who teach their children: Ideological and pedagogical orientations to home schooling. *The Urban Review*, 21(4), 209–225.

Medlin, R. (1995) Home schooling: What's hard? What helps? *Home School researcher*. Volume 11, Issue 4.

Montgomery, L. (1990). The effect of home schooling on the leadership skills of home schooled students.

Morgan D.L. (1993) Qualitative content analysis: a guide to paths not taken. *Qualitative Health Research* 1, 112– 121.

Myllymäki O. (2017). *Miksi kotikoulu? Tutkimus vanhempien perusteluista valita lapselleen kotikoulu*. Kasvatustieteen Pro Gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto.

Murphy, J. (2012). *Homeschooling in America*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Mäkelä, S. (2009). *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen*. Opetushallitus. Helsinki.

Malin, A. & Männikkö, K. toim. (1998). *Älykkyyden valo ja varjoja*. Juva: WSOY.

National Center for Education Statistics (2014). *National Household Education Survey*. Retrieved from <http://nces.ed.gov/nhes/dataproducts.asp>.

OECD (2018) PISA 2018
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf

Opetushallitus (2019). *Kotiopetus*. Luettu 2.1.2021.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kotiopetus>

Opetushallitus (2014): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

Perttula P. (2019). *Perheiden kotikouluvalinta*. Kasvatustieteen Pro Gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted child quarterly*, 50(2), 148-168.

Poikolainen, J. (2012) *A Case Study of Parents' School Choice Strategies in a Finnish Urban Context* *European Educational Research Journal* 11(1):127.

Ray, B.D. (2021). Homeschooling: the research. Research Facts on Homeschooling, Homeschool Fast Facts. 15.1.2021. National Home Education Research Institute. <https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/>

Ray, B. D. (2017). A systematic review of the empirical research on selected aspects of homeschooling as a school choice. *Journal of School Choice*, 11(4), 604-621

Ray, B. D. (2015). Research facts on homeschooling. National Home Education Research Institute.

Ray, B. (2010). Academic achievement and demographic traits of homeschool students: A nationwide study. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8(1), 7.

Ray, B. D. (2009). *Home education reason and research: Common questions and research-based answers*. Salem, OR: National Home Education Research Institute.

Ray, B. D. (2005). A homeschool research story. In Bruce S. Cooper (Ed.), *Home schooling in full view: A reader*, p. 1-19. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Ray, B. D. (2002). Customization through homeschooling. *Educational Leadership*, 59(7), 50-53.

Ray, B. D. (2000). Home schooling: The ameliorator of negative influences on learning? *Peabody Journal of Education*, 75(1 & 2), 71-106.

Ritala-Koskinen, A. (2001). Lasten haastattelu tutkijan haasteena. *Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.) Lasten tietoyhteiskunta. Tampereen yliopisto*, 145-169.

Robson C. (1993) *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Blackwell Publishers, Oxford.

Rothermel, P. (2003). Can we classify motives for home education?. *Evaluation & Research in education*, 17(2-3), 74-89.

- Rudner, L. M. (1999). Scholastic achievement and demographic characteristics of home school students in 1998. Retrieved 5/16/08 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n8/>.
- Ruotsin koulutuslaki (2010) Utbildningsdepartementet, Skollag (2010:800), https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000b. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55, 68–78.
- Räty, H. & Kasanen, K. 2001. Koulun kynnyksellä ja koulussa. Mitä eri tavoin koulutetut vanhemmat ajattelevat tyttöjensä ja poikiensa osaamisesta ja kyvyistä. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Painosalama. 227- 229.
- Räty, H., Snellman, L. & Vainikainen, A. (1999a). Parents' assessment of their children's abilities. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 423–437.
- Räty, H., & Kasanen, K. (2014). Mistä puhutaan, kun puhutaan älykkyydestä. Teoksessa L. Myyry, S. Ahola, M. Ahokas & I. Sakki (toim.) *Arkiajattelu, tieto ja oikeudenmukaisuus*. Helsingin yliopisto. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja*, 18, 32-52.
- Räty, H., Kasanen, K., & Kärkkäinen, R. (2006). School subjects as social categorisations. *Social Psychology of Education*, 9(1), 5-25.
- Räty, H., & Kasanen, K. (2001). Koulun kynnyksellä ja koulussa. Mitä eri tavoin koulutetut vanhemmat ajattelevat tyttöjensä ja poikiensa osaamisesta ja kyvyistä. Teoksessa A. Jauhiainen, & J. Tähtinen (toim.). *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*, 227-243.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M., & Mäkelä, J. E. (2015). Stressin säätely. *Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Silverman, L. K. (1997). Family counseling with the gifted. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 382-395). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Sosniak, L. A. (1985). Phases of learning. *Developing talent in young people*, 409-438.
- Spiegler, T. (2010). Parents' motives for home education: The influence of methodological design and social context. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 57-70.

Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 41(1), 37.

Subotnik, F., & Jarvin, Linda. (2005). Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 343-357). New York, NY: Cambridge University Press.

Sutton, J. P., & Galloway, R. S. (2000). College Success of Students from Three High School Settings. *Journal of Research and Development in Education*, 33(3), 137-46.

Suomen Kotikouluyhdistys ry (2019). *Kiusaaminen ja/tai sisäilmaongelmat kotiopetukseen siirtymisen taustalla*. Luettu 2.2.2021 <https://www.suomenkotikouluyhdistys.fi/wp-content/uploads/2019/12/SuKo-Kiusaaminen-ja-sisailmaongelmat-kyselyn-kooste-2019s.pdf>

Suomen Kotikouluyhdistys ry (2018) *Kotioppijan seuranta – Kyselyn kooste*. <https://www.suomenkotikouluyhdistys.fi/wp-content/uploads/2019/01/SuKo-2018-Kotioppijan-seuranta-kyselyn-kooste.pdf>

Suomen perustuslaki. 1999/731.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Tilastokeskus (2019). Suomen virallinen tilasto, 2019. Esi- ja peruskouluopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-3709. Liitetaulukko 2. Oppivelvollisuusikäisistä muualla kuin peruskoulussa 1990-2019 . Helsinki: Tilastokeskus.

Teplov B. M. (1985) *Abilities and giftedness*. Selected Works. V.1. P. 15-41.

Tirri, K., & Laine, S. (2017). Ethical challenges in inclusive education: The case of gifted students. In *Ethics, equity, and inclusive education*.

Tirri, K. (2017). Teacher education is the key to changing the identification and teaching of the gifted. *Roeper Review*, 39(3), 210-212.

Tirri, K., & Laine, S. (2013). Lahjakkaiden tukeminen koulun arjessa. Teoksessa *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (pp. 188-201). Opetushallitus.

Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84-96.

Tirri, K. (2011). Combining excellence and ethics: Implications for moral education for the gifted. *Roeper Review*, 33, 59-64

Tirri, K., Tallent-Runnels, M., Adams, A., Yuen, M., Lau, P. (2002). Cross-cultural predictors of teachers' attitudes toward gifted education: Finland, Hong Kong, and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 112-131.

Tirri, K., & Uusikylä, K. (1994). How teachers perceive differentiation of education among the gifted and talented. *Gifted and Talented International*, 9(2), 69-73.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK (2019). *Ihmistieteiden eettisen ennakkoarvioinnin ohje*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019

U.S. Department of Education (2016). *National Center for Education Statistics, Parent and Family Involvement in Education Survey of the National Household Education Surveys Program (PFI-NHES), 2012 and 2016*. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020001>

Uusikylä, K. 2010. Lahjakas lapsi. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. 4. Uudistettu painos. Jyväskylä: Duodecim, 260–264.

Uusikylä, K. (2000). *Lahjakkaiden kasvatusta*. WSOY.

Van Pelt, D. N. (2015). *Home Schooling in Canada*. Fraser Institute.

Van Galen, J. A. (1988). Ideology, curriculum, and pedagogy in home education. *Education and Urban Society*, 21, 52–68.

Van Pelt, D. (2003). *Home education in Canada: A report on the pan-Canadian study on home education 2003*. Medicine Hat, Alberta: Canadian Centre for Home Education.

Van Pelt, D. A. N., Allison, P. A., & Allison, D. J. (2009). Fifteen years later: Home-Educated Canadian Adults. London, Ontario, Canada: Canadian Centre for Home Education. Retrieved 12/2/09 from http://www.hslda.ca/cche_research/2009Study.pdf.

Vanttaja, M. (2002). *Koulumenestyjät: tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista* (No. 8).

Viljamaa, J. (2013). *Tue lapsesi lahjakkuutta*. WSOY.

Wartes, J. (1991, December). *Five years of homeschool testing within Washington State*.

Weber R.P. (1990) *Basic Content Analysis*. Sage Publications, Newbury Park, CA.

Williams, W., & Mitchell, B., (1989). *From Afganistan to Zinbabwe: Gifted education in the world community*. New York: Peter Lang.

Winstanley, C. (2009). Too cool for school? Gifted children and homeschooling. *Theory and Research in Education*, 7(3), 347-362.

Wyatt G.

(1999) The homeschool Movement in the Postmodern Age. 10.10.1999. *Home school researcher*. Vol. 13 Issue 4.

Young, M., & Balli, S. (2014). Gifted and talented education (GATE). *Gifted Child Today*, 37(4), 236. doi:10.1177/1076217514544030

Aineistolähteet

Helsingin Sanomat (14.1.2019). Ihmisoikeusistuin: Saksan viranomaiset saivat puuttua kotiopetukseen. Viitattu 12.1.2021

Helsingin Sanomat (22.10.2020), Opettajamurhasta järkyttynyt Ranska puskee läpi islamismia hillitseviä lakeja, Viitattu 2.2.2021

Sveriges Television (SVT) (2020) Allt fler flyttar till Åland – för att hemundervisa sina barn. 22.1.2020
<https://www.svt.se/nyheter/inrikes/rekordmanga-svenska-skolflyktingar-pa-aland>

Liitteet

Liite 1. Haastattelupyyntö

Hei kotikouluvanhempi!

Teen gradututkimustani kotikouluperheistä ja lahjakkaista lapsista. Lahjakuus tarkoittaa tässä millä tahansa alueella esiintyvää lahjakkuutta (koulusuoriutuminen, musikaalisuus, liikunnallisuus jne.) Opiskelen Helsingin yliopistossa luokanopettajaksi ja graduani ohjaa professori Kirsi Tirri. Tulen keräämään aineistoni haastattelemalla perheitä etäyhteydellä. Tarvitsisin haastatteluuni useita perheitä siten, että vanhemmat ja mahdollisesti myös lapset osallistuvat haastatteluun. Kaikki tiedot käsitellään anonyymisti, eikä osallistujien henkilöllisyyksiä pysty selvittämään tutkimuksesta.

Olisi mahtavaa, jos voisit osallistua tai vaihtoehtoisesti tunnet perheen, joka voisi!

Jos lapsesi on/on ollut kotiopetuksessa lahjakkuuteen liittyvästä syystä ja haluat osallistua tutkimukseeni ja auttaa samalla graduntekoani, laita yksityisviesti täällä facebookissa tai sähköpostia hanna.taipalus(at)[helsinki.fi](mailto:hanna.taipalus@helsinki.fi)

terveisin Hanna Taipalus

Liite 2. Haastattelun infokirje

Hei!

Ja kiitos todella paljon, että saan haastatella teitä graduuni!

Haastattelu tapahtuu Zoom-videopuhelulla (ajankohta tähän). Laitan kutsun täällä jo nyt valmiiksi. Aloitetaan haastattelu yhdessä, mutta ensin olisi vuorossa lapsen haastattelu, jonka jälkeen vanhemman vuoro.

Haastattelussa käsitellään lapsen lahjakkuuden ja opintojen tukemista kotikoulussa sekä vanhempien ajatuksia lahjakkuudesta. Haastatteluun ei tarvitse valmistautua etukäteen. Haastattelu on teemahaastattelu, eli se muistuttaa keskustelua ja on vapaamuotoinen. Lapsen haastattelu toteutetaan vanhemman suostumuksella.

Haastattelu tullaan tallentamaan Zoomissa (vain äänitiedosto säästetään, ei videota). Haastateltavia ei ole mahdollista tunnistaa julkaistusta gradusta, eikä haastatteluja näytetä missään vaiheessa muille. Haastattelusta saa myös missä vaiheessa tahansa kieltäytyä.

Nähdään (ajankohta) !

Minulle voi esittää kysymyksiä mistä tahansa gradututkimukseeni liittyen.

Ystävällisin terveisin

Hanna Taipalus

Liite 3. Teemahaastattelun runko

1. Taustatiedot perheestä

- a. Vanhemman koulutus ja ammatti
- b. Kuinka monta lasta on perheessä?
- c. Monesko lapsi on syntymäjärjestyksessä? (esikoinen, kuopus, keskimmäinen)
- d. Kuinka kauan lapsi on ollut/ lapset ovat olleet kotiopetuksessa?
- e. Onko lapsi koskaan ollut/ ovatko lapset koskaan olleet julkisessa koulussa?
- f. Mikä on lahjakkuuteen liittyvä syy kotikouluvalinnalle?
- g. Oliko kotikouluvalinnan tekijä lapsi vai vanhempi?
- h. Opettavatko molemmat vanhemmat? Jos ei, niin kumpi opettaa?

TEEMA 1. OMAN LAPSEN LAHJAKKUUS

Lahjakkuuden huomaaminen ja arvioiminen
Lahjakkuus lapsen elämässä ja koulussa
Lahjakkuuden alkuperä

TEEMA 2. LAHJAKKUUDEN YLEISEMPI MÄÄRITELMÄ

Luonnonlahjakkuus ja lahjakkuus työnteon/harjoittelun kautta
Lahjakkaan lapsen tunnistaminen yleisesti
Lahjakkuuden kehitysprosessi sekä ympäristön vaikutus

TEEMA 3. KOTIKOULU

Kotikoulun päiväjärjestys ja käytännöt
Lahjakkaan tukeminen kotikoulussa
Julkinen koulu ja kotikouluvalinta

TEEMA 4. VANHEMMAN ROOLI JA KOKEMUS

Vanhemman työtehtävät kotikoulussa
Lapsen opettaminen kotikoulussa
Tuen antaminen lahjakkaalle lapselle (vanhempana)

TEEMA 5. LAHJAKKAAN LAPSEN OPETUS

Lapsen opetussuunnitelma
Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet
Opetuksen arviointi

LAPSEN HAASTATTELU

Kotikoulun käytännöt
Kotikoulukokemukset
Kiinnostuksenkohteet ja intohimot