LAHJAKKUUS PERHEESSÄ

Vahvat persoonat, potentiaalit ja prosessoijat perheenjäseninä

Tarja Orellana

Pro gradu –tutkielma
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2007
Ohjaaja Paula Määttä

TIIVISTELMÄ

Orellana Tarja. LAHJAKKUUS PERHEESSÄ. Vahvat persoonat, potentiaalit ja prosessoijat perheenjäseninä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos, 2007. 83 sivua. Julkaisematon.

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millainen merkitys lahjakkuudella on yksilön persoonalle, perheen toiminnalle sekä perheenjäsenten keskinäiselle vuorovaikutukselle. Työn keskeisimpänä käsitteenä oli lahjakkuus, joka määriteltiin Gagnén mallin mukaisesti. Gagné korostaa mallissaan perimän, yksilön henkilökohtaisten ominaisuuksien, ympäristöön liittyvien tekijöiden sekä sattuman merkitystä lahjakkuuden kehitysprosessissa. Ympäristöön liittyviä tekijöitä ovat mm. perhe, vanhemmat, sisarukset ja lähisukulaiset.

Lahjakkuutta tarkasteltiin tutkimuksessa enemmän ilmiönä kuin yksilön ominaisuutena. Tutkimusaineistona olivat Helsingin Sanomien Kuukausiliitteen Perhesiteitä – sarjassa vuosina 1999 - 2006 julkaistut haastattelut, joissa julkisuuden henkilöt ja heidän lähisukulaisensa kertovat itsestään, suhteestaan perheeseensä ja perheen sisäisestä vuorovaikutuksesta. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen. Menetelmänä käytettiin tyypittelyä, johon päädyttiin sisällönanalyysin kautta. Tutkimuksen tuloksena muodostui kolme tyyppiä: vahvat persoonat, potentiaalit ja prosessoijat, jotka olivat löydettävissä kaikista perheenjäsenistä. Tyyppeihin liitettiin yleisiä piirteitä sekä erityisesti vanhemmuuteen ja lapsen rooliin liittyviä piirteitä. Tyyppien todettiin olevan myös sidoksissa toisiinsa. Vahvojen persoonien, potentiaalien ja prosessoijien keskinäisistä suhteista muodostettiin kehämäisesti etenevä malli, jossa sekä yksilöt että lahjakkuus kehittyvät. Lahjakkuuden merkitykset siirtyvät tyypiltä toiselle perheen sisäisessä vuorovaikutuksessa, tai aikaansaavat kokonaan uusia merkityksiä.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että lahjakkuus perheessä synnyttää lahjakkuutta. Lahjakkuuden yksilölliset ilmenemismuodot tai virittäjät voivat muuttua, mutta Gagnén esittämä lahjakkuuden kehitysprosessi säilyy pohjimmiltaan samana. Erityiskasvatuksen näkökulmasta lahjakkuus perheessä toistaa poikkeavuutta. Syntyy perheen sisäinen kehä, jonne perheen ulkopuolisten kasvatusinstituutioiden voi olla vaikea nähdä, ja johon kätkeytyviä merkityksiä voi olla vaikea ulkoapäin ymmärtää. Tuloksista voidaan todeta, että ne antavat aihetta jatkotutkimukseen. Selvittämättä jää vielä erityiskasvatuksen näkökulmasta esimerkiksi se, millaisia haasteita vahvat persoonat, potentiaalit ja prosessoijat kohtaavat perheen ulkopuolella, ja kuinka heidän erityistarpeisiinsa pystyttäisiin parhaiten vastaamaan lapsuuden eri instituutioissa ja etenkin niiden välisessä yhteistyössä.

Asiasanat: lahjakkuus, perhe, vanhempi, lapsi, vanhemmuus, lapsuus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO 4
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TEHTÄVÄT 5
3 LAHJAKKUUS TUTKIMUSKOHTEENA 9
3.1 ÄLYKKYYDESTÄ LUOVUUTEEN 9
3.2 YKSILÖSTÄ YMPÄRISTÖÖN 12
4 PERHE KASVUYMPÄRISTÖNÄ 20
4.1 PERHEEN MONET MUODOT 20
4.2 PERHEEN JÄSENET 23
4.3 VUOROVAIKUTUS PERHEESSÄ 26
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN 30
5.1 TUTKIMUSAINEISTON KERUU JA VALINTA 30
5.2 PERHESITEITÄ – SARJA TUTKIMUSAINEISTONA 34
5.3 OMA ANALYSOINTIPROSESSINI 37
6 LAHJAKKUUS PERHEESSÄ 43
6.1 VAHVAT PERSOONAT, POTENTIAALIT JA PROSESSOIJAT PERHEENJÄSENINÄ 44
6.2 PERHEENJÄSENTEN KESKINÄINEN VUOROVAIKUTUS 56
7 POHDINTA 58
7.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI 58
7.2 TULOSTEN TARKASTELU JA JATKOTUTKIMUSAIHEET 60
LÄHTEET 67
LIITTEET 80
LIITE 1. ENSIMMÄISET HAHMOT 80
LIITE 2. TOISET HAHMOT 81
LIITE 3. KOLMANNET 82
LIITE 4. ÄÄRIPÄÄT 83

1 JOHDANTO

Mirja Sinkkonen (2004, 85) on kirjassaan Naisen itsetunto pohtinut syytä siihen, miksi yliopiston maisteritutkinnon pro gradu –tutkielmaa kutsutaankaan kypsyyskokeeksi. Hänen mielestään opinnäytetyötä tehtäessä selviää, onko yksilön tahtova ja päämäärätietoinen minä jo kehittynyt, löytyykö elämään riittävästi jäsentävää kurinalaisuutta, kestääkö graduntekijän itsetunto pettymyksistä huolimatta yrittää uudelleen ja kykeneekö suunnittelemaan ajankäyttöään. Itse olen ollut tätä tutkimusta tehdessäni täsmälleen juuri näiden haasteiden äärellä.

Tie tutkimussuunnitelmasta graduksi on kieltämättä ollut pitkä. Matkan varrelle on mahtunut mm. kolme ohjaajaa (kiitos Markku Leskinen, Päivi Kovanen ja viimeisimpänä Paula Määttä), kaksi hyvää aihetta (kiitos Paula, Eero, Kaija ja Marita haastatteluajastanne ensimmäistä "tutkimustani" tehdessä) ja yksi yhä jatkuva siirtymävaihe opiskelijasta työelämään. Vuosiakin on vierähtänyt. Käsillä olevassa tutkimuksessa olen kuitenkin kääntänyt katseeni takaisin sinne, mistä olen opiskelemaankin lähtenyt, nimittäin perheeseen. Tutkimusaiheen valinnassa on mukana paitsi omakohtaisia kokemuksia, myös lähiympäristöstä tehtyjä havaintoja. Näiden pohjalta olen usein miettinyt, miten lahjakkuutta voi määrittää tai "ennustaa"? Mistä tietää tai tunnistaa, kuka menestyy ja kuka ei? Onko sillä edes väliä?

Myös Anna-Stina Nykänen on Helsingin Sanomien NYT-liitteessä 25.5.2007 ilmestyneessä kolumnissaan pohtinut menestymisen salaisuutta. Hän kirjoittaa, että "menestys on sitä, että pääsee tekemään sitä, missä on parhaimmillaan". Pitää "yrittää täysillä" ja "antaa kaikkensa" – "mikään vasemmalla kädellä tehty ei ole menestystä". Mutta kuinka käy perheen, jos hoitavat ja huolehtivat kädet, niin oikeat kuin vasemmatkin, suuntautuvat perheen ulkopuolelle?

Kahden pienen tyttären äitinä olen viimeisten kolmen vuoden aikana kokeillut työn, perheen ja opintojen yhteensovittamista. Kokemusteni perusteella voin yhtyä Riitta Jallinojan (2000) näkemykseen siitä, että "kolmannet" vaanivat perheyhteyttä ja muodostavat uhan erityisesti hyvälle lapsuudelle. Siksi tässäkin tutkimuksessa on tärkeää tehdä lapsen ääntä kuuluvaksi: kertoa mm. siitä, miltä heistä tuntuu, kun äidin tai isän tapaa useammin mediassa tai työpaikalla kuin kotona – siellä missä perheyhteyttä tehdään ja eletään todeksi (Jallinoja 2000).

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TEHTÄVÄT

Tommy Hellsten lanseerasi 1990-luvun alussa tietoisuuteemme käsitteen "virtahepo olohuoneessa". Tällä hän tarkoitti perheessä tai muussa yhteisössä olevaa jotakin niin voimakasta *ilmiötä*, jonka läheisyydessä eläessään yksilöllä ei oikeastaan ole muuta vaihtoehtoa, kuin sopeutua sen olemassaoloon. Sopeutuminen vaatii kuitenkin veronsa: Hellstenin mukaan yksilön on tehtävä uudelleenjärjestelyjä sekä omassa persoonassaan että perheenjäsenten keskinäisessä vuorovaikutuksessa selvitäkseen yhteiselämästä ilmiön kanssa. (Hellsten 1991, 7, 51.)

Tässä tutkimuksessa ilmiötä nimeltä lahjakkuus tarkastellaan lapsen ja perheen näkökulmasta. Lapsi nähdään modernin lapsuustutkimuksen mukaisesti oman elämänsä subjektina, joka on kuitenkin riippuvainen läheisistään ja perheestä. Perheen tehtävänä, samoin kuin muidenkin lapsuutta määrittävien instituutioiden tehtävänä, on omalta osaltaan valvoa, suojella, hoitaa ja kasvattaa lasta. (Alanen 2001b, 162 – 164.)

Kasvatuksen käsitteeseen liittyvät Ahvenaisen, Ikosen ja Koron (2001, 18) mukaan tarkoitus muuttaa kasvatettavaa jossain määrin pysyvästi sekä pyrkimys edistää kasvatuksen avulla tärkeinä pidettyjä arvoja (ks. myös Värri 2004, 9). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan perhettä kasvatus- ja kasvuympäristönä, jonka yhtenä tekijänä on lahjakkuus. Lahjakkuus perheessä voi olla lapseen liittyvä henkilökohtainen ominaisuus, erityispiirre, tai asemoitua lapsen sijaan vanhempaan, sisaruksiin tai jopa muihin lähisukulaisiin.

Lahjakkuus on kiinnostanut 1800-luvun lopulta lähtien niin psykologian, lääketieteen, yhteiskuntatieteiden kuin kasvatustieteenkin edustajia (Uusikylä 1994, 5). Kansainvälisesti lahjakkuustutkimuksen isänä pidetään älykkyystestien kehittäjää Lewis M. Termania (1916) ja äitinä puolestaan Leta S. Hollingworthia (1926, 1942), jonka tutkimuksissa myös koulu ympäristönä oli mukana (Uusikylä 1994, 17 – 19, 26 – 33; Uusikylä 1998, 69 - 72). Tässä tutkimuksessa lahjakkuutta tarkastellaan erityiskasvatuksen näkökulmasta, jonka tieteenalaan lahjakkuus on Suomessa vakiinnuttanut paikkansa 1980-luvulta lähtien (Ladonlahti & Pirttimaa 1998, 40 – 46). Varhaisimmat ja tunnetuimmat kotimaiset lahjakkuustutkijat, mm. Heikkilä ja Uusikylä, ovat kuitenkin aloittaneet työnsä jo aiemmin kansainvälistä kehitystä ja kiinnostusta seuraten.

Erityiskasvatuksen perimmäisenä tavoitteena on Ahvenaisen, Ikosen ja Koron (2001, 18) mukaan "auttaa pedagogisesti poikkeavaa henkilöä kasvatuksellisin keinoin kehittymään yksilöllisten kehitysresurssiensa mukaisesti". Erityiskasvatuksen näkökulma on siis poikkeavuuden pedagogiikkaa, johon myös Vehkakoski (1997, 2006, ks. myös 2003, 2004) on omissa tutkimuksissaan viitannut. Hänen mukaansa konstruktionistinen lähestymistapa erityisyyteen korostaa kuitenkin poikkeavuuden sopimuksenvaraisuutta, kontekstuaalisuutta ja inhimillisesti tuotettua luonnetta (Vehkakoski 1997, 2). Se, mikä on poikkeavaa, on siis riippuvaista yksilöä ympäröivästä yhteisöstä ja sen arvoista.

Uusikylä (1994, 5) onkin esittänyt kysymyksen, tarvitsevatko lahjakkaat erityiskasvatusta ja mitkä ovat lahjakkaiden erityis*ongelmat*, joihin (erityis)kasvatuksella ja pedagogiikalla pyritään vaikuttamaan? Kuinka tämä määritetään? Erityiskasvatuksen tarpeellisuuteen sekä sen sisältöön vaikuttavat Ahvenaisen ym. (2001, 19) mukaan kasvatettavien erilaisuus (käsitys poikkeavuudesta) ja yleisen kasvatuksen kyky ottaa erilaisuus huomioon. Kirjoittajat toteavatkin, ettei erityiskasvatusta tarvittaisi, mikäli yleinen kasvatus pystyisi ottamaan huomioon kaikkien lasten erityistarpeet ja vastaamaan niihin tyydyttävästi.

Uusikylän havaintojen mukaan suhtautuminen lahjakkuuteen on kuitenkin ajan saatossa muuttunut: ennen lahjakkaiden ajateltiin selviytyvän elämässään ongelmitta ja ilman tukea juuri lahjakkuutensa ansiosta, mutta nykyään ajatellaan yhä enemmän, että myös lahjakkaat tarvitsevat *erityistä tukea* erityispiirteidensä vuoksi. Taustalla on ajatus siitä, ettei yhteiskunnalla ole varaa menettää yhtäkään lahjakkuutta tulevaisuuden turvaamiseksi. (Gruber 1985, 306; Guilford 1986, 4 – 5; Uusikylä 1994, 5, 21.)

Tästä näkemyksestä kertovat myös lukuisat tutkimukset sekä oppaat koulun ja kasvattajien mahdollisuuksista tukea lahjakasta lasta ja lahjakkuuden kehittymistä (esim. Bates & Munday 2005; Feldhusen 2000; Feldhusen 2001; Grammer 2001; Heller, Mönks & Passow 1993; Ojanen & Freeman 1994; Porter 2005; Sternberg 2003; Uusikylä & Piirto 1999). Suomalaisissakin tutkimuksissa on selvitetty mm. sosiaalisen taustan ja ympäristön yhteyttä lahjakkuuteen sekä lahjakkaan lapsen asemaa ja oppimistuloksia koulussa (esim. Aunola 2001; Aunola, Vanhatalo & Sethi 2001; Helin & Suvilehto 2001; Hotulainen 2003; Jahkola 1997; Kasanen 2003; Koivisto & Tamminen 1996; Kuusinen 1985, 1986, 1988; Kuusinen & Lehtinen 1986; Lappalainen & Hotulainen 2006; Larka-Lehto 2005; Lehtonen 1994; Linnakylä 2002; Markkanen 1996; Mielonen 1996; Ruokonen 2005; Tirri 2000; Uusikylä 1989, 1994). Näissä tutkimuksissa on

todettu mm. vanhempien arvoilla ja kasvatustyylillä olevan vaikutusta perheen vuorovaikutusilmapiiriin ja tätä kautta lapsen persoonallisuuden kehittymiseen (Aunola, Vanhatalo ja Sethi 2001), havaittu lapsen sosiaalisen taustan olevan yhteydessä koulusaavutuksiin (Hotulainen 2006; Kuusinen 1985, 1986) ja erilaisten oppimis- ja kasvatusympäristöjen vastaavan vaihtelevasti lahjakkaiden lasten tarpeisiin (Helin & Suvilehto 2001; Ruokonen 2005). Uutena ilmiönä on nostettu esiin mm. alisuoriutuminen, jolla tarkoitetaan ristiriitaa oppilaan todellisten kykyjen ja koulusuoritusten välillä (Kontoniemi 2003,15; ks. myös Annala 1986; Tannenbaum 1991). Vaikka PISA-tutkimukset kertovatkin hyviä tuloksia suomalaislasten koulumenestyksestä (Välijärvi & Linnakylä 2002), kaikkia koulussa oppiminen (vrt. kehittyminen) ei silti motivoi. Herääkin kysymys, missä muualla ja miten lahjakkuuksia sitten tuetaan, vai tuetaanko lainkaan?

Perinteisten kasvatusinstituutioiden (Alanen 2001b, 164), koulun ja päivähoidon, sekä niiden nivelvaiheisiin muodostuneiden uusien toimintaympäristöjen tarjoamat kasvatus ja opetus perustuvat tänä päivänä korostetusti kasvatuskumppanuudelle (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15; Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2004, 6; Muutos esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2003, 1 – 2; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31 - 33). Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista yhteistyötä, jota vanhemmat ja muut lapsen kasvatustehtävästä huolehtivat tahot toteuttavat yhdessä lapsen parhaaksi. Tässä on myös oman tutkimukseni perustelu: erityiskasvatuksen haasteita ja keinoja pohdittaessa tulisi myös ymmärtää niitä olosuhteita ja ilmiöitä, joiden keskellä ja joiden vaikutuspiirissä kasvatusyhteistyön muut osapuolet, lasta unohtamatta, elävät ja toimivat. Millaisia näkemyksiä, kokemuksia tai arvoja esimerkiksi lahjakkaan lapsen perheessä on? Millaista on kasvaa lahjakkaan tai lahjakkuuden kanssa?

Omassa tutkimuksessani keskitynkin selvittämään lahjakkuuden merkitystä perheen ja perheenjäsenten näkökulmasta. Tarkastelen toisaalta sitä, millainen "virtahepo" lahjakkuus tai lahjakas perheenjäsen perheessä oikein on, ja toisaalta kuinka tämä vaikuttaa perheen sisäiseen vuorovaikutukseen ja toimintaan. Tutkimustehtävikseni muodostuivat seuraavat kysymykset:

1. Millaisia persoonallisuuksia ja millaisia perheenjäseniä lahjakkaat yksilöt ovat?
2. Millainen merkitys lahjakkuudella on perheenjäsenten keskinäiselle vuorovaikutukselle?

Tutkimustani ohjaa fenomenologis-hermeneuttinen tieteen perinne, jonka keskeisiä käsitteitä ovat *kokemus, merkitys* ja *yhteisöllisyys*. Fenomenologiassa tutkitaan ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa; siihen mitä hän elää, jossa hän toimii ja jota hän havainnoi. Suhde nähdään intentionaalisena, tarkoituksellisena, eli kaikella on oma merkityksensä. Hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärryksen kohteena olevan asian tai ilmiön *tulkintaa*. (Laine 2001, 28 - 31.)

Fenomenologiassa kiinnostuksen kohteena ovat merkitykset, jotka ovat kiinteässä yhteydessä kokemuksiin. Merkitykset eivät ole synnynnäisinä ihmisissä, vaan ne syntyvät kulttuurisissa yhteisöissä saatujen kokemusten kautta. Yhteisöissä kasvaminen ja niiden tarjoama kasvatus ovat tärkeässä roolissa. Merkitykset ovat Laineen (2001, 28) kuvauksen mukaan *intersubjektiivisia*, subjektien välisiä ja subjekteja yhdistäviä. Jokaisella yksilöllä on oma kokemusmaailmansa, mutta yhteisön jäsenenä hän jakaa yhdessä muiden kanssa saman merkitysten joukon. Yksilöissä on siis paljon samankaltaisuuksia, heitä yhdistäviä tekijöitä, mutta myös eroja eli poikkeavuutta. (Laine 2001, 26 – 28.)

Fenomenologinen ja hermeneuttinen ihmiskäsitys ovatkin lähellä erityiskasvatuksen ihmiskäsitystä esittäessään, että e*rilaisuudella on merkitystä* (Laine 2000, 28; Ladonlahti, Naukkarinen & Vehmas 1998, 23). Hermeneuttisen tutkimuksen ei esim. Gadamerin mukaan tulisi edetä yksittäisestä yleiseen, vaan korostaa nimenomaan ainutlaatuisuutta (Laineen 2001, 28 mukaan). Silti Laine toteaa, että tutkimalla yksilöiden yksilöllisiä kokemuksia voidaan kuitenkin aina tavoittaa jotain yleistä juuri siitä syystä, että ihminen on pohjimmiltaan sosiaalinen ja syntynyt elämään yhteisössä sen kulttuuristen normien ja merkitysperinteiden mukaisesti. (Laine 2001, 27 – 31.)

Tämän pro gradu -tutkielman rakenne. Jotta tutkimus voisi käynnistyä, tarvitaan sitä rajaavat käsitteet. Kuvaan aluksi lahjakkuuden käsitteen kehittymistä sekä ymmärryksen nykytilaa työni kannalta keskeisimpien teorioiden ja tutkimustulosten valossa. Toiseksi työni keskeiseksi käsitteeksi olen valinnut perheen. Selvitän millaisia perheet ovat, ja mitä tapahtuu perheen kesken ja perheen sisällä. Luontevana jatkona jo tehdylle tutkimukselle selostan oman tutkimukseni kulkua ja tutkijan vapaudella tekemiäni valintoja. Työni lopussa olevat liitteet liittyvät myös tutkimusprosessiin. Tämän jälkeen esittelen löydökseni ja pohdin niiden luotettavuutta sekä suhdetta aikaisempiin tutkimuksiin. Lopuksi tarkastelen jatkotutkimuksen aiheita erityiskasvatuksen näkökulmasta.

3 LAHJAKKUUS TUTKIMUSKOHTEENA

3.1 Älykkyydestä luovuuteen

Älykkyyden mittaaminen. Moderni lahjakkuuden tutkimus on saanut alkunsa 1800-luvun lopulla. Englantilainen Sir Francis Galton julkaisi vuonna 1869 teoksensa Heriditary Genious, jossa hän toi esiin käsityksensä siitä, että lahjakkuus, erityisesti nerous ja älykkyys, ovat riippuvaisia sekä perimästä että luonnollisesta valinnasta. Galtonille älykkyys oli ominaisuus, jota tarvitaan elämässä ja ympäristössä menestymiseen. Vaikutteet ajatteluun tulivat suoraan hänen aikalaiseltaan Darwinilta. (Stanley 1997, 1; Sternberg 1986, 6; Sternberg 2003, 11; Uusikylä 1994, 16.)

Vielä 1900-luvun alkupuolella lahjakkuus samaistettiin pitkälti älykkyyteen. Vuonna 1904 Charles Spearman esitteli älykkyyden kaksifaktorimallin, jossa yleinen älykkyys (g-faktori) ja erityiskyvyt (s-faktorit) erotettiin toisistaan. Binet ja Simon julkaisivat vuonna 1905 ensimmäisinä älykkyystestin, jonka tarkoituksena oli seuloa erityisopetusta tarvitsevat heikkolahjaiset oppilaat. Lewis M. Terman kehitti testiä edelleen kiinnostuksen kohteenaan toinen ääripää, lahjakkaat. Tuloksena syntyi Stanford-Binet:n älykkyystestin standardoitu versio, joka julkaistiin vuonna 1916. (Gowan 1977, 5 – 7, 10 - 16; Guilford 1986, 20; Sternberg 1986, 7 - 9; Sternberg 2003, 10, 14, 16; Sternberg & Davidson 1985, 49; Terman 1975a, 8; Uusikylä 1994, 36, 17 – 19.)

Jatkotutkimuksissa Terman ja hänen tutkijakollegansa (1925 – 1959) keskittyivät tarkastelemaan korkean älykkyysosamäärän omaavia, koulussa hyvin menestyneitä ja ns. hyvien perheiden lapsia (Terman 1975a, 8 – 9; Terman 1975b, 33 – 34). Termanin tutkimusten myötä älykkyysosamäärästä muodostui vuosisadan merkittävin lahjakkuuden mittari (Gowan 1977, 5 – 7, 10 - 16).

Käsitteen laajentuminen. Catharine M. Cox julkaisi vuonna 1926 tutkimuksensa 301 neron piirteistä. Hän oli valinnut tutkittavansa heidän henkilökohtaisten saavutustensa perusteella. Vaikka saavutukset vaikuttivat tutkimuksessa arvioituun älykkyysosamäärään lisäävästi, Cox tunnisti kuitenkin tulevaisuuden tutkimuslinjoja ennakoivasti motivaation, itseluottamuksen, tahdonvoiman sekä perhetaustan merkityksen älykkyyden, ts. lahjakkuuden määrässä. (Sternberg 2003, 93 – 95; Sternberg & Davidson 1985, 61; Uusikylä 1994, 20 – 22.)

Leta S. Hollingworth (1926, 1942) kumosi omissa julkaisuissaan Termanin esittämän käsityksen, että lahjakkuus oli erityisominaisuus vailla huolia. Lahjakkailla lapsilla oli Hollingworthin mukaan ongelmia koulutyöhön suhtautumisessa, ryhmään ja yhteiskuntaan sopeutumisessa, ikätovereiden kanssa leikkimisessä, sosiaalisessa kompetenssissa, mikä ilmeni eristäytymisenä joko omasta tahdosta tai tahtomattaan, johtajuudessa, auktoriteettien hyväksymisessä, erilaisuuden sietämisessä, totuudessa pysymisessä sekä filosofisissa kysymyksissä. Lisäksi Hollingworth havaitsi lahjakkaiden tyttöjen olevan kiinnostuksen kohteissaan enemmän poikien kaltaisia kuin samaa sukupuolta edustavien kanssa. (Gowan 1977, 8, 16; Uusikylä 1994, 21, 27 – 32.)

Thurstone julkaisi puolestaan vuonna 1938 älykkyyden monifaktoriteorian, jossa hän kuvasi älykkyyttä yhdeksällä eri tekijällä. Mukana olivat kielellisen lahjakkuuden lisäksi mm. induktiivinen järkeily, mekaanisissa laskutoimituksissa tarvittava osaaminen, avaruudellinen hahmotuskyky sekä sanasujuvuus. Thurstone ja Thurstone julkaisivat vuonna 1949 näihin määritelmiin perustuvan testin, *Primarily Mental Test (PMA*). (Cattel 1987, 30; Sternberg 1986, 10; Sternberg 2003, 17 – 18; Thurstone & Thurstone; Uusikylä 1994, 36 – 37.)

Vuonna 1967 lahjakkuus määriteltiin jo 120 älykkyyden osa-alueen avulla. Määrittäjänä oli J. P. Guilford, jonka mukaan lahjakkuus oli paljon monimutkaisempi käsite, kuin tähän saakka oli osattu ajatellakaan. Guilford oli esitellyt ajatuksiaan jo vuonna 1950 psykologeille pitämässään puheessa, jossa hän peräänkuulutti erityisesti luovuuden tutkimusta. (Gowan 1977, 19; Guilford 1950, 1967; Sternberg 1986, 10 - 11; Sternberg 2003, 20 – 21, 89; ks. myös Guilford 1975, 75 – 90.)

Älykkyysosamäärään perustuva lahjakkuuden määrittäminen ja testaaminen saivatkin tämän jälkeen osakseen paljon kritiikkiä. Hyvinä puolina nostettiin esiin mm. sellaisten ryhmien löytäminen testaamalla, joiden lahjakkuus jäisi muuten huomaamatta (esim. alisuoriutujat), samoin älykkyysosamäärän toimiminen perusteltuna valintakriteerinä valittaessa lapsia lahjakkaiden opetusohjelmiin. Älykkyystestien heikkoutena nähtiin puolestaan se, etteivät ne mitanneet elämässä menestymiseen liittyviä taitoja kuten motivaatiota, energiaa, sitkeyttä, vastuuntuntoisuutta, toiminnan suunnitelmallisuutta, itsetuntemusta tai kunnianhimoa. Testien pääpaino oli ns. akateemisten taitojen mittaamisessa. (Kaufman & Harrison 1986; Mistry & Rogoff 1985, 130 - 131; Robinson & Chamrad 1986, Uusikylän 1994, 39 - 43 mukaan, ks. myös Silverman 1997, 2.)

Guilfordin innoittamana uudet lahjakkuuskäsitykset valtasivat vähitellen alaa (Guilford 1986, 23; Uusikylä 1994, 14). Cattel (1971, ks. myös 1987) jakoi omassa teoriassaan älykkyystekijät karkeasti kahteen ryhmään: joustavaan sekä karttuvaan älykkyyteen. Joustava älykkyys oli seurausta luontaisesta lahjakkuudesta, mutta karttuvaan älykkyyteen tarvittiin lisäksi oppimista ja kokemuksia.

Gardnerin (1983) moniälykkyysteoriassa älykkyydellä oli seitsemän intelligenssiä, osa-aluetta: kielellinen, loogis-matemaattinen, spatiaalinen, kehollis-kinestettinen, musikaalinen sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät intrapersoonallinen (kyky ymmärtää itseään) ja interpersoonallinen (kyky ymmärtää muita ihmisiä) alue, nämä kaikki yhdenvertaisina toisiinsa nähden. Tämä oli uutta älykkyystesteihin verrattuna. (Gardner, Kornhaber & Wake 1996, 202 – 212.)

Luovuuden tutkimus. Luovuuden käsite vakiintui lahjakkuuskeskusteluun 1900-luvun lopulla. Varhaiset luovuuden esiin nostajat, Guilfordin (1950, 1965, 1967, 1986) lisäksi psykoanalyytikoista mm. Freud (1908) ja Jung (1933) sekä humanistipsykologeista Rogers (1954) ja Maslow (1968), saivat seuraa mm. Richardsista (1981), Kleinistä (1982) ja Isaksenista (1987). Luovuustutkijoilla oli yhteinen näkemys siitä, että kaikissa ihmisissä on sisäistä luovuutta, joka vaatii osakseen usein ympäristöstä riippuvaisen prosessin kehittyäkseen varsinaiseksi lahjakkuudeksi. Prosessin tuloksena syntyy tavallisimmin jokin yleisesti arvostettu tuotos, *produkti*. (Sternberg 2003, 100; Uusikylä 1994, 78 – 84.)

Kleinin (1982) mukaan luova toiminta tai käyttäytyminen pitää sisällään seuraavia piirteitä: mahdollisuuksien näkeminen ja niiden hyödyntäminen, ennakkoluulottomuus, joustavuus, vapauden etsiminen/ rajojen rikkominen, aktiivinen toimintaan suuntautuminen, herkkyys eli tietoisuus sisäisestä ja ulkoisesta maailmasta, vastuullisuus/itsekuri, positiivinen suhtautuminen ja riskinottokyky (Uusikylä 1994, 84).

Tardif ja Sternberg (1988) havaitsivat puolestaan luovien yksilöiden kuvauksissa yhteisiä tekijöitä, jotka he ryhmittelivät seuraavasti: 1) persoonallisuuteen ja motivaatioon liittyvät piirteet, 2) älylliset piirteet ja 3) kehitykseen liittyvät kokemukset ja tapaukset. Luoviin yksilöihin liitettäviä ominaisuuksia he kuvasivat niin ikään kolmella käsitteellä: erilaiset piirteet, kognitiiviset kyvyt sekä prosessointityylit. (Tardif & Sternberg 1988, Uusikylän 1994, 85 - 87 mukaan.)

Luovien yksilöiden piirteitä olivat Tardifin ja Sternbergin mukaan mm. korkea älykkyys, omaperäisyys, ilmaisukyky, verbaalinen sujuvuus ja hyvä mielikuvitus. Kognitiivisia kykyjä olivat puolestaan kyky ajatella vertauskuvin, joustavuus ja taito päätök-

senteossa, itsenäinen arvostelukyky, taito käsitellä uusia asioita, looginen ajattelu, sisäinen visualisointikyky, kyky rikkoa havaintojen säännönmukaisuutta sekä kyky löytää järjestys kaaoksesta. Yhteistä kaikille luoville yksilöille alasta riippumatta näytti olevan esteettisyyden taju. (Tardif & Sternberg 1988, Uusikylän 1994, 85 - 87 mukaan.)

Uusikylä (1994, 86 – 87) lisäisi luoville yksilöille tyypillisiin piirteisiin vielä seuraavat harvemmin mainitut piirteet: epäselvien tilanteiden sietäminen, laaja-alainen asioiden harrastaminen, ideoilla leikittely, omaperäisyyden ja luovuuden arvostaminen, epäsovinnaisen käyttäytymisen hyväksyminen (avarakatseisuus ja suvaitsevaisuus), tunne-elämän voimakkuus, intuitiivisyys, hakeutuminen mielenkiintoisiin tilanteisiin, opportunismi sekä joskus myös itseluottamuksen ja itsekritiikin välinen ristiriita. Ominaisuudet vaihtelevat yksilöittäin, eikä mikään edellä esitetyistä piirteistä ole sinänsä luovuudelle välttämätöntä.

TAULUKKO 1. Luovien yksilöiden tunnistetut ominaisuudet: piirteet, kyvyt ja prosessointityylit yhteenvetona (Tardif & Sternberg 1988, mukailtu).

PIIRTEET	KYVYT	PROSESSOINTITYYLIT
korkea älykkyys omaperäisyys ilmaisukyky verbaalinen sujuvuus hyvä mielikuvitus kyky kohdata vihamielisyyttä kestävyys uteliaisuus avoimuus kokemuksille ja muutoksille kurinalaisuus sisäinen motivaatio hengen vapaus omat säännöt halu kilpailla ja ylittää esteet	vertauskuvallinen ajattelu joustavuus ja taito päätöksenteossa itsenäinen arvostelukyky taito käsitellä uusia asioita looginen ajattelu sisäinen visualisointikyky kyky rikkoa havaintojen säännönmukaisuutta kyky löytää järjestys kaaoksesta älyllinen riskinottokyky kyky keskittyä ja syventyä asioihin kyky vaikuttaa muihin ihmisiin	nonverbaali kommunikointi etusijalla taito rakentaa uusia rakenteita vanhojen tilalle normien kyseenalaistaminen

3.2 Yksilöstä ympäristöön

Stenberg ja Davidson tarkastelivat lahjakkuutta vuonna 1986 toimittamassaan kirjassa *Conseptions of Giftedness* 17 eri näkökulmasta. He jakoivat teoriat kahteen pääryhmään (implisiittiset ja eksplisiittiset teoriat) sen mukaan, olivatko ne testattavissa empii-

risesti vai eivät. Implisiittisiä teorioita ei voinut testata kokemusperäisesti, kun taas eksplisiittiset teoriat olivat empiirisesti testattavissa. (Sternberg 2003, 177 – 187; Sternberg & Davidson 1986; Uusikylä 1994, 44 - 45.)

Implisiittiset teoriat. Implisiittisten teorioiden edustajia olivat Uusikylän mukaan mm. Renzulli, Cohn ja Tannenbaum. Renzullin (1985) kolmen ympyrän mallissa lahjakkuuden kolmen elementin - keskitason ylittävän kyvykkyyden, luovuuden ja motivaation - keskinäinen vuorovaikutus ja soveltaminen aikaansaavat lahjakkuutta. Renzullin malli on ollut länsimaissa yleisesti käytössä lahjakkaiden opetuksen suunnittelun pohjana. (Uusikylä 1994, 45 – 47.)

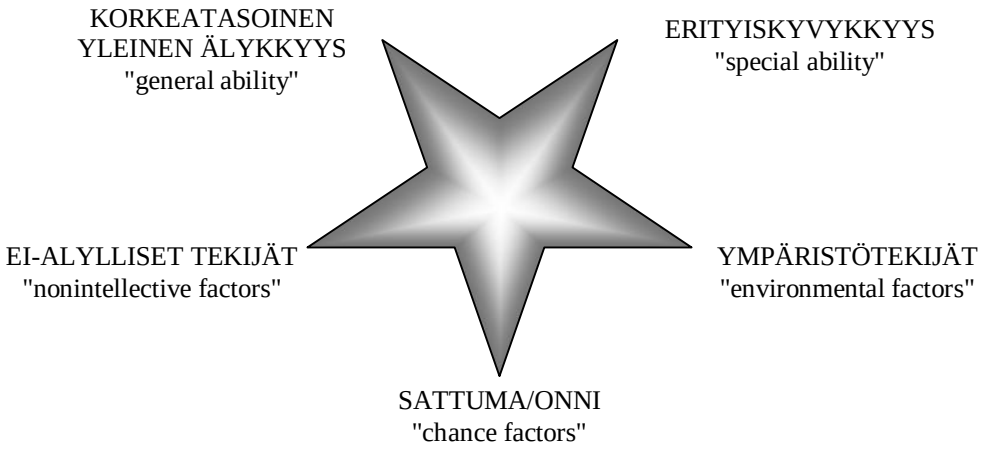
Cohnin (1981) käsitystä kolmen pääalueen lahjakkuudesta on sen sijaan kritisoitu liian suoraviivaiseksi. Cohnin mukaan yksilön tietty kyky (talent) tuottaa tuloksia joko älyllisen, taiteellisen tai sosiaalisen lahjakkuuden alueella. Arvostelijoista esimerkiksi Gagnén mielestä tietty kyky, esim. älykkyys, voi tuottaa tuloksia yhden alueen sijaan usealla lahjakkuuden alueella. (Uusikylä 1994, 48 – 49.)

Tannenbaum (1983, 1986) määritteli omassa teoriassaan lahjakkuustyypit neljään eri ryhmään: 1) harvinaiset, arvokkaat lahjakkuudet, joista on aina pula, 2) lahjakkuudet, jotka antavat muille iloa ja elämyksiä, 3) kiintiölahjakkuudet, joita tarvitaan yhteiskunnan toiminnan turvaamiseksi ja 4) erikoiset lahjakkuuden lajit. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvia harvinaisia, mutta tarpeellisia lahjakkuuksia ovat Tannenbaumin mukaan mm. tieteentekijät, keksijät ja kansojen tai erilaisten yhteisöjen johtajat. He tekevät elämän helpommaksi tai turvallisemmaksi, ja ovat tärkeitä ihmiskunnan jatkuvuuden kannalta. Toiseen ryhmään kuuluvia sivistyksen ja kulttuurin vaalijoita ovat luonnollisesti erilaisten taiteiden edustajat kuten kuvataiteilijat, säveltäjät, muusikot, näyttelijät, kirjailijat sekä filosofit.

Kolmannessa ryhmässä ovat mm. lääkärit, opettajat, insinöörit, lakimiehet ja liike-elämän edustajat. Nämä kiintiölahjakkuudet määrittyvät Tannenbaumin mukaan kulloisenkin yhteiskunnassa tai ympäristössä ilmenevän tarpeen mukaan. Koulutusjärjestelmän tehtävänä on huolehtia siitä, että tarve ja kysyntä pysyvät tasapainossa. Neljännessä ryhmässä ovat erityislahjakkuudet: ihmelapset, sirkustaiteilijat tai taskuvarkaat, kuten Uusikylä (1996, 64) kirjavaa joukkoa kuvaa. Huomionarvoista erityislahjakkuuksien kohdalla on, etteivät ne välttämättä ole sosiaalisesti hyväksyttyjä. (Sternberg & Davidson 1985, 38 – 39; Uusikylä 1994, 52 - 55; Uusikylä 1996, 64.)

Lahjakkuuden olemassaoloa ja ilmenemistä ohjaavat Tannenbaumin mukaan yksilön psyyke sekä ympäristön arvostus. Todellisen lahjakkuuden syntyyn tarvitaan

hänen mukaansa kuitenkin kaikkia seuraavia edellytyksiä: korkeatasoista yleistä älykkyyttä, erityiskyvykkyyttä jollain osa-alueella, oikea yhdistelmä persoonallisuuteen liittyviä ei-intellektuelleja piirteitä (mm. temperamentti, motivaatio, työskentelytavat, sitoutuminen), riittävästi ja oikeanlaisia haasteita tarjoava ympäristö sekä lisäksi myös hyvää onnea. (Tannenbaum 1991, 320 – 322; Uusikylä 1994, 52 – 54; Uusikylä 1996, 64.) Tannenbaum (1991, 321 - 322) kuvaa itse näiden viiden tekijän yhteisvaikutusta yksinkertaisella tähtikuviolla, joka esitellään seuraavassa:



KUVIO 1. Tannenbaumin (1991) määrittämät viisi tekijää, jotka vaikuttavat todellisen lahjakkuuden syntyyn.

Eksplisiittiset teoriat. Eksplisiittiset teoriat jaettiin Stenbergin ja Davidsonin (1986) julkaisussa edelleen kognitiivisiin teorioihin ja kehitysteorioihin. Kognitiiviset teoriat painottavat yksilön kognitiivisia prosesseja, kehitysteoriat puolestaan kehityksen lainalaisuuksien tuntemista (Sternberg 1986, 12 – 15; Sternberg 2003, 22 – 23, 101).

Sternberg (1986, 2003) on kognitiivista teoreetikoista tunnetuimpia. Hän jakaa lahjakkuuden 1) analyyttiseen, 2) syntetisoivaan ja 3) praktiseen eli käytännölliseen ja sosiaaliseen lahjakkuuteen. Sternberg korostaa yksilön henkisiä rakenteita, sisältöjä sekä prosesseja, jotka erottavat hänet muista ihmisistä. Lahjakkuus on Sternbergin mukaan ennen kaikkea yksilön taitavaa informaation prosessointia, jossa metakognitiivisilla taidoilla ja erilaisilla komponenteilla, alkeisprosesseilla, on tärkeä merkitys. Sternberg on kuitenkin laajentanut näkemystään 1990 – luvun lopulla ja ottanut huomioon

myös sosiokulttuurisen ympäristön merkityksen lahjakkuuden kehittymisessä. (Sternberg 1996, 16, 23 – 29, 38 - 40; Sternberg 2003, 8, 14 – 16, 42 – 46, 74.)

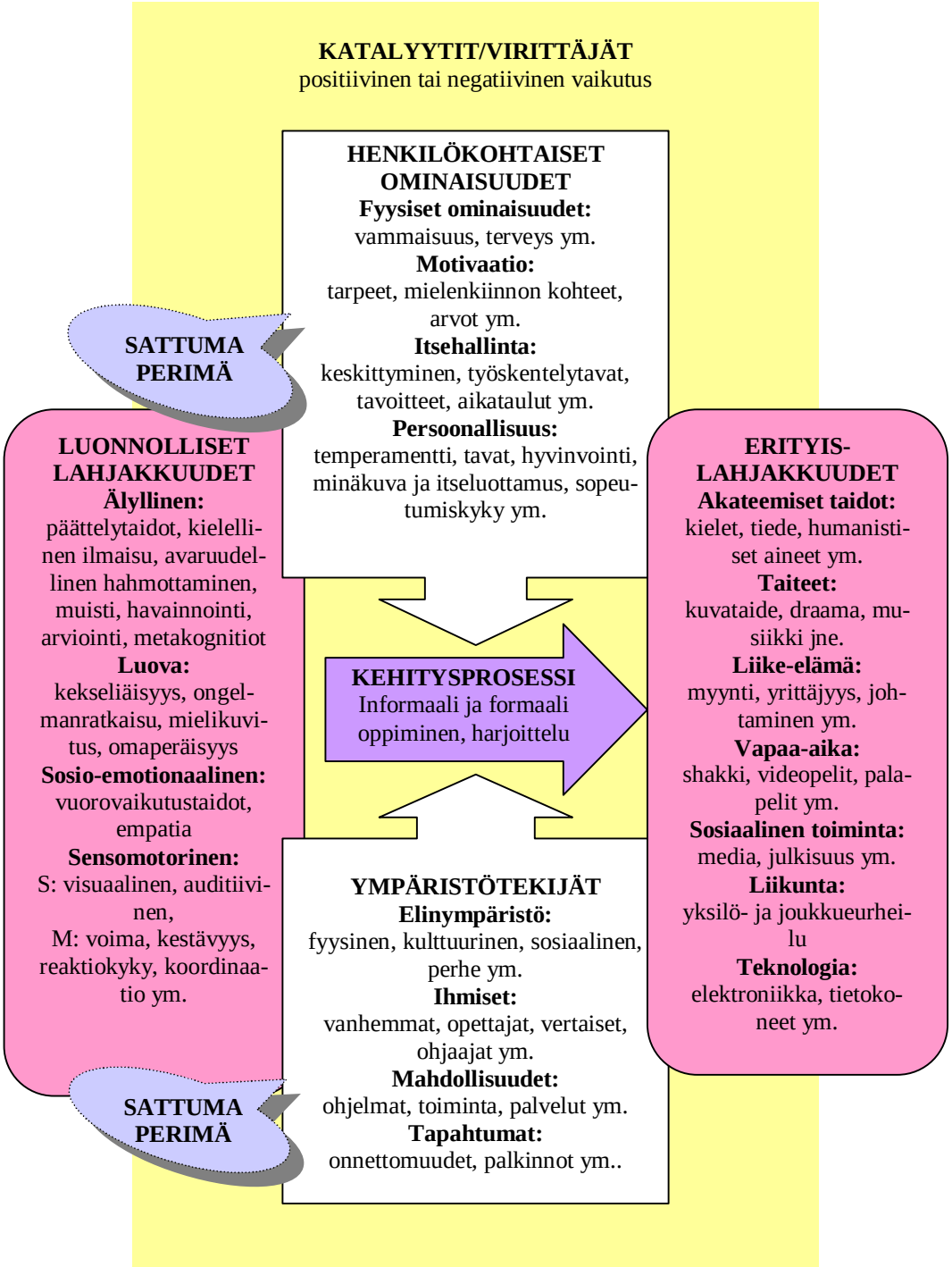
Kehitysteoreetikkojen mukaan yleiseen kehitykseen, samoin kuin lahjakkuudenkin kehittymiseen, vaikuttavat merkittävästi ympäröivä kulttuuri ja ajan henki. Vaikka lahjakkuuden nähdään olevan yhteydessä kognitiiviseen kehitykseen, kuten Piaget (2003) on osoittanut, pääosassa on kuitenkin vuorovaikutus: lahjakkuus kehittyy ennen kaikkea sosiaalisessa ympäristössä, ei yksin yksilön sisäisenä ominaisuutena. Se on seurausta yksilöllisten, inhimillisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden vuorovaikutuksesta. Näin ollen lahjakkuus on jatkuvassa muutostilassa, kun sekä yksilö itse että häntä ympäröivän kulttuurin arvot muuttuvat. (Csikszentmihalyi & Robinson 1986; Feldman 1986; Sternberg 2003, 104; Uusikylä 1994, 45; Uusikylä 1996, 65.)

Kehitysteoreetikoista tunnetuimpia ovat Gruber (1985, 1986), Feldman (1986), Csikszentmihalyi (1986), Gagné (1996, 2000) ja jo aiemmin esitelty Gardner (Uusikylä 1996, 65). Csikszentmihalyi ja Robinson (1986) ovat määrittäneet lahjakkuuden olevan yksilön taipumusten ja ympäristön sekä kulttuuristen odotusten välinen suhde. Gruber (1985, 303) on korostanut puolestaan yksilön moraalista vastuuta ja omaa aktiivisuutta: lahjakkuuden kehitysprosessissa keskeistä on yksilön mielenkiinnon kohdistuminen johonkin tiettyyn alueeseen. Prosessia voivat häiritä/suunnata ympäristötekijät, kuten esim. minuuden etsintä, perheen perustaminen tai yhteiskunnalliset tapahtumat. Feldmanin (1986) mielestä taas lahjakkuus on pohjimmiltaan joustavuutta, jatkuvaa liikehdintää muutosvaiheesta toiseen. (Sternberg 2003, 102 - 103; Uusikylä 1994, 70 – 74.)

Gagné (1996, 2000) on rakentanut oman teoriansa pitkälti samojen edellytysten varaan, kuin mitä aiemmin esitelty Tannenbaum. Synnynnäisten, luonnollisten lahjakkuuksien (giftedness) kehittymiseen erityislahjakkuuksiksi (talent) tarvitaan Gagnén mukaan erilaisia lahjakkuuden virittäjiä, katalyyttejä. Myös sattumalla (chance) on merkitystä. Lahjakkuuden virittäjinä voivat toimia yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet tai erilaiset ympäristötekijät (ks. kuvio 2). (Gagné 1996, 5 – 6; 2000, 2 – 5.)

Virittäjinä toimivia henkilökohtaisia ominaisuuksia ovat Gagnén mukaan fyysisiin ominaisuuksiin, motivaatioon, itsehallintaan ja persoonallisuuteen liittyvät tekijät, joihin myös perimä osaltaan vaikuttaa. Ympäristötekijöitä ovat elinympäristö sekä makro- että mikrotasolla ymmärrettynä: mm. fyysinen, kulttuurinen, sosiaalinen ja perheensisäinen ympäristö, yksilön lähellä olevat ihmiset; vanhemmat, opettajat, ohjaajat, sisarukset jne., erilaiset opetusmenetelmät tai -ohjelmat, palvelut, harrastukset tai muut ak-

tiviteetit sekä merkittävät tapahtumat yksilön elämässä; esim. perheenjäsenen kuolema, onnettomuus, sairastuminen tai palkinnon/huomionosoituksen saaminen.



KUVIO 2. Gagnén (2000, mukailtu) DMGT-malli lahjakkuuden kehittymisestä.

Edellä esitetyillä virittäjillä voi olla joko positiivinen tai negatiivinen vaikutus lahjakkuuden kehitysprosessiin. (Gagné 1996, 5 – 6; 2000, 2 – 5.) Lisäksi Gagné (2000, 3; 1996, 6) painottaa, että yksilö erilaisine ominaisuuksineen, lahjakkuus mukaan lukien, on kokonaisuus, johon informaali ja formaali oppiminen sekä harjoittelun ja toiston myötä tapahtuva kehittyminen myös vaikuttavat.

Perheen merkitys. Kun luovien yksilöiden lapsuutta on tutkittu, on havaittu seuraavia yhtäläisiä piirteitä: monet lahjakkaista ovat Uusikylän (1994, 87) mukaan olleet esikoislapsia, kokeneet lapsuudessaan epätavallisia tilanteita, kasvaneet stimuloivassa, ideoita ja kokemuksia tuottavassa ympäristössä, viihtyneet paremmin kirjojen kuin ihmisten parissa sekä oppineet enemmän koulun ulkopuolella kuin koulussa. Lisäksi monella on ollut lähellään sellaisia opettajia tai roolimalleja, jotka ovat vahvistaneet heidän motivaatiotaan kehittyä omalla erityisalueellaan.

Samoja tekijöitä ovat nostaneet esiin myös Goddard, Hollingworth ja Cobb sekä Terman, joihin Barbe (1975, 114) oman tutkimuksensa esittelyssä viittaa. Hän kirjoittaa vuonna 1975 olleen jo pitkään yleinen käsitys (popular belief), että lahjakas lapsi on perheensä ainokainen tai hänellä on vain yksi sisarus. Omassa tutkimuksessaan Barbe päätyi tulokseen, jossa lahjakas lapsi on tavallisimmin ylempään keskiluokkaan kuuluvan kaksilapsisen perheen esikoinen (Barbe 1975, 114).

Silverman (1997, 2 - 4) kertoo omassa artikkelissaan 19 vuoden ja 3000 lahjakkaan lapsen kokemuksella tehdyistä havainnoista samansuuntaisesti: perheen esikoiset tai ainoat lapset ovat useammin lahjakkaampia kuin perheen toiset lapset. Silverman esittää, että jopa ensin syntynyt identtinen kaksonen on todennäköisemmin lahjakkaampi kuin toisena syntynyt kaksonen. Toisaalta jos perheessä havaitaan yhden lapsista olevan lahjakas, on todennäköistä, että myös muut perheen jäsenet ovat lahjakkaita. Silverman kertoo myös älykkyysosamäärien osoittavan jatkumon ja yhtäläisyyksiä eri sukupolvien välillä isovanhemmasta lapsenlapseen.

Goertzel ja Goertzel (1962, 1978) selvittivät omissa tutkimuksissaan kuuluisuuksien perhetaustaa ja saivat selville seuraavaa: lähes kaikissa tapauksissa vanhemmista ainakin toinen ponnisteli kunnianhimoisesti omien tavoitteidensa saavuttamiseksi, useimmat vanhemmista olivat itsevarmoja, itseriittoisia ja epäsovinnaisia. Tämä näkyi mm. siten, että monet vanhemmista järkyttivät muita mielipiteillään ja asettuivat mielellään vastakkain muiden näkemyksien kanssa. Lisäksi vanhemmista etenkin äidit olivat hallitsevia ja määräilivät lastensa elämää. (Uusikylä 1994, 107 - 108.)

Goertzel ja Goertzel havaitsivat Uusikylän (1994, 107 - 108) mukaan myös, että osa vanhemmista oli tavalla tai toisella epäonnistunut omien kunnianhimoisten tavoitteidensa saavuttamisessa. Tämän seurauksena vanhemmat halusivat lastensa saavuttavan elämässään jotain merkittävää. Perheille oli tyypillistä kannustaminen oppimiseen ja mallin osoittaminen olemalla itse erinomaisia jollain alueella. Hieman yllättäen luovuus kuitenkin näytti kehittyneen parhaiten perheissä, joissa oli ongelmia.

Elkind (1988) on Uusikylän (2002, 158 - 160) mukaan luokitellut vanhempia heidän lähtökohtiensa ja lapsiin kohdistamiensa tavoitteiden perusteella. *Herkkuvanhemmat* pitävät itseään muita parempina. Näin ollen on luonnollista, että heidän lapsensakin erottuvat joukosta muita lahjakkaampina. Vanhemmat ovat valmiita myös panostamaan lapsiinsa: he kuljettavat lapsia harrastuksiin ja huolehtivat mm. välineiden kunnollisuudesta. *Kirjanoppineet vanhemmat* sen sijaan uskovat älykkyyden periytyvän. Koululaitos ei heidän mielestään pysty vastaamaan heidän lastensa tarpeisiin. Vanhemmat ovat valmiita ottamaan kunnian lapsensa etevyydestä, mutta hylkäävät lapsen epäonnistumisen sattuessa. Lapselta itseltään edellytetäänkin panostusta ja suvun velvoitteen kunnioittamista. *Kultamitalivanhemmat* ovat päättäneet lapsensa loistokkaasta tulevaisuudesta ja urasta usein jo varhaisessa vaiheessa. He asettavat lapsilleen tavoitteita ja valvovat niiden suorittamista. Lapselle syntyy mielikuva siitä, että rakastettavuus, hyväksyntä ja odotuksiin vastaaminen liittyvät kiinteästi toisiinsa, mikä ajaa hänet helposti uupumukseen. Vanhemmat ovat suorituksissa mukana tunteella, joten epäonnistuminenkin on perheen yhteinen häpeä. (Uusikylä 2002, 158 - 160.)

Bloom (1985) ja Sosniak (1985) kiinnittivät myös omissa tutkimuksissaan huomiota kodin ja vanhempien merkitykseen lahjakkuuden kehittymisessä. He tutkivat huippulahjakkuuksia, jotka olivat menestyneet tieteen, taiteen tai urheilun alalla, ja sitoutuneet jo varhain erityislahjakkuutensa kehittämiseen. Tuloksena havaittiin, että kodilla oli suuri merkitys "lahjakkuuksien alkutaipaleella". Vanhemmat, sisarukset tai muut sukulaiset olivat tarjonneet lapselle mallin nauttia harrastuksesta ja siihen liittyvästä työskentelystä. Osallistumista harrastukseen pidettiin perheissä luonnollisena ja itsestään selvänä. Sekä kodin sisä- että ulkopuolella tapahtuvassa opetuksessa ja ohjauksessa oleellista oli opetuksen yksilöllisyys ja palkitsevuus: saamansa palautteen avulla lapsi oppii, että hänellä on sellaisia kykyjä ja lahjakkuutta, jota muilla ei ole. Tyypillistä oli myös lasten osallistuminen erilaisiin kilpailuihin sekä julkisiin esiintymisiin pienestä pitäen. (Uusikylän 1994, 115 – 117 mukaan.)

Bloom ja Sosniak (Uusikylän 1994, 117 mukaan) huomasivat myös, että huippulahjakkaan lapsen etu määräsi usein koko muun perheen elämää. Perheissä tehtiin valintoja (esim. asuinpaikan suhteen) ja (taloudellisia ym.) uhrauksia lapsen lahjakkuuden kehittymiseksi. Vaarana Uusikylä näkee tässä mahdollisen ristiriidan vanhempien ja kodin odotusten ja vaatimusten sekä lapsen itsensä toiveiden välillä – tulevatko lapsen toiveet kuulluiksi?

4 PERHE KASVUYMPÄRISTÖNÄ

4.1 Perheen monet muodot

Perheellä on perinteisesti tarkoitettu länsimaissa *ydinperhettä*, jonka muodostavat vanhemmat ja lapsi (Alanen 1994, 28, 31). Leimallista ydinperheelle on Alasen mukaan sen jäsenten sitoutuminen perheeseen ja perheen toimintaan. Voidaankin puhua toisiaan täydentävästä yksiköstä. Perheenjäsenten yhteinen toiminta määrittää puolestaan ydinperheen identiteettiä ja perhekulttuuria. Kodit, kesämökit ja liikennevälineet toimivat (ainakin 1990-luvulle saakka) yhteisen perhe-elämän areenoina. Lapsen näkökulmasta katsottuna lapsuus on suojattua ja tietoisen kasvatuksen, vanhempien ja lasten välisen vuorovaikutuksen, aikaa.

Riitta Jallinoja (2000, 10 – 11) määrittää perheen olevan enemmänkin idea tai tunneside, joka rakentuu tapahtumien kulussa. Perheenjäsenet viettävät aikaa omilla tahoillaan, mutta kokoontuessaan yhteen he tietävät olevansa perhe. Perheellä on myös vaiheittain etenevä elämänkaari. Elämänkaareen kuuluvia tekijöitä ovat mm. seurustelu, avioituminen, lasten hankkiminen, pesän tyhjeneminen, kolmen sukupolven väliset suhteet, ja uusimpina myös avioero ja uusperhe.

Jallinoja (2000, 11, 89) esittää, että perhe rakentuu ns. *kolmansien* kautta. Näillä kolmansilla hän tarkoittaa keitä tai mitä tahansa, jotka tulevat pariskunnan perhe-elämään pakottaen heidät erilleen toisistaan. Kolmas voi olla lapsi, työ, alkoholismi, köyhyys, sairaus, kotityö, rakastaja, ystävät, harrastus, uskonto, ideologia, yhteiskunnan normi, tai mikä tahansa, joka vie huomion toisaalle. Kolmannet aikaansaavat aina elämässä käännekohdan. Ne rakentavat perhettä ja muuttavat myös vanhempien keskinäistä suhdetta. Ajankäytöstä tulee kolmansien myötä keskeinen tekijä: se symboloi arvoja eli sitä, mitä kukin perheenjäsenistä pitää tärkeänä. Apuun tarvitaankin *sääntöjä*; toimintatapoja ja rutiineja, joilla järjestää perheen keskinäisiä suhteita uudelleen (Jallinoja 2000, 97, 100, ks. myös Hellsten 1991).

Alanen (2004, 29 - 30) puhuu *hajaperheistä* mahdollisena kolmansien seurauksena. Hajaperheessä kummallakin vanhemmista on oma elämänsä ja identiteettinsä, joka ei istu "meidän perheeseen". Myös suhde lapsiin on yksilöllisempi ja tasa-arvoisempi kuin perinteisissä ydinperheissä. Niinpä myöskään lapsille oma perhe ei ole ainoa tai

ensisijainen elämänpiiri. Erilleen kasvaminen tai vaikeudet yhdistää erilaisia kiinnostuksen kohteita saattavat purkaa vanhempien parisuhteen, jopa lasten helpotukseksi tai luonnollisena jatkumona aikaisemmalle elämäntavalle. Näin perheestä tulee ikään kuin näkymätön sidos, jonka muoto voi olla moninainen ts. hajanainen.

John Gillis onkin esittänyt, että jokaisella ihmisellä on kaksi perhettä: se, joka kuvitellaan, ja toisena se, jossa eletään arkea (Jallinojan 2000, 15 mukaan). Näin jokainen voi muovata perheen omissa ajatuksissaan sellaiseksi, johon voi olla tyytyväinen. Kuvitellusta perheestä tulee ehkä enemmän perhe kuin eletystä perheestä. Tästä voi seurata Ziehen mukaan myös voimattomuutta, kun median esiin nostama tietoisuus monista mahdollisuuksista ja oman perheen realiteetit ovat ristiriidassa (Tolkki-Nikkosen 1994, 64 mukaan).

Kolmantena perhemallina Alanen (1994, 30 – 31) nostaa esiin *verkostoperheet*. Verkostoperheessä sukupolvien väliset rajat ovat hämärtyneet ja käsitys perheestä muutenkin laajentunut. Perheeseen voivat kuulua myös erilaiset ystävät ja verkostot, joiden kanssa jaetaan yhteisiä intressejä ja tunteita. Näin ollen perhe näyttäytyy jokaiselle perheenjäsenelle omanlaisenaan (ks. myös Jallinoja 2000, 196). Verkostoille ominaista on niiden jatkuva muutos: ihmissuhteet, niiden sisältö ja merkitys vaihtelevat. Kun raja yksityisen ja sosiaalisen elämän välillä poistuu, lapset elävät vanhempiensa ystäväverkostossa, ja (sosiaalisen) vanhemman rooliin voi asettua joku muukin, kuin biologinen äiti tai isä. Myös siirtymä aikuisuuteen on usein pehmeä lapsen oman verkostoperheen tukemana. (Alanen 1994, 30 – 31.)

Pieni ajankuva. Sotien jälkeen tavallinen suomalainen perhe muodostui lähes poikkeuksetta äidistä, joka huolehti kodista ja lapsista, sekä isästä, jonka vastuulla oli perheen taloudellinen toimentulo (Vuori, 2003, 44). Sotien jälkeen 1950 – 1960 – luvuilla syntyivät myös ns. suuret ikäluokat. Tuolloin oli hyvin tavallista, että perheessä oli neljä lasta tai enemmän. (Kartovaara 2000, 11, 37.) Perheiden moninaistuminen alkoi Suomessa, samoin kuin muissakin Pohjoismaissa, 1960 – luvulla. Tuolloin syntyi erilaisia perhemuotoja ja elämäntyyliratkaisuja. Myös suhtautuminen avioeroihin muuttui suvaitsevaisemmaksi. Avioliittoinstituution haastajiksi nousivat mm. avoliitot, yhden vanhemman perheet, uusperheet ja viimeisimpänä rekisteröidyt parisuhteet. (Alanen 1994, 23; Jallinoja 1994, 8 – 11, 228; Kartovaara & Sauli 2000, 29, 43; Rönkä & Kinnunen 2002, 5.)

60 - luvulta lähtien lisääntyi myös naisten palkkatyö, joka vaikutti naisten ja miesten tasa-arvoistumiseen sekä taloudessa että toimeentulossa. Naisten rooli edellisen

ja seuraavan sukupolven (lasten) hoivaajana pieneni, ja he vaativat myös miehiä osallistumaan enemmän perheessä tapahtuvaan työhön: kotitalouden hoitoon, antamaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hoivaa, huolehtimaan virkistyksestä jne. Työn merkitys niin naisten, miesten kuin perheidenkin elämässä korostui. (Alanen 1994, 24 – 26, Katvala 2001, 55; Nätkin 2003, 17 – 22; ks. myös Haavio-Mannila, Jallinoja & Strandell 1984.) Tämä näkyi mm. lasten määrän vähenemisenä (Kartovaara 2000, 34 - 35).

Lasten oikeuksiin alettiin kiinnittää huomiota 1970 – 1980 – luvuilla. Tuolloin siirryttiin vanhempien ns. autonomisesta vallasta ja autonomisista oikeuksista suhteessa lapsiinsa kohti ei-hierarkkista perhemallia ja lapsen yksilöllisiä oikeuksia. Esimerkiksi lasten ruumiillinen kurittaminen kiellettiin vuonna 1984 lapsia koskevan lainsäädännön uudistamistyön yhtenä tuloksena. Samoin lakiin kirjattiin lapsen oikeus päivähoitopaikkaan. Tähän asti lastenhoidosta olivat huolehtineet pääosin äidit sekä *palvelusväki*, kodeissa toimineet kotiapulaiset ja lastenhoitajat. (Nätkin 2003, 25 - 28.)

Vähitellen lapsesta muodostui käsitys oman elämänpiirinsä näkyvänä ja kokevana toimijana, sekä vanhempiensa tavoin merkityksiä rakentava *subjektina*. (Alanen 2001b, 162, 172 – 175.) Vertaisryhmät, ystäväpiiri ja kodin ulkopuolisten kasvatusinstituutioiden tarjoama sosiaalinen konteksti ylipäätään muodostuivat merkittäviksi tekijöiksi lapsen elämässä, ja syrjäyttivät myös osaltaan vanhempien kasvatusvaltaa (Järventie & Sauli 2001, 7; Harris 2000; Hoikkala 2001).

Vaikka suomalaiset ovat korostaneet perheen merkitystä jälleen 1980 – luvulta lähtien (Ylöstalo Jallinojan 2000, 200 mukaan), 1900 - luvun lopun perheiden haasteena näyttäisi edelleen olevan työ - tällä kertaa *menestystä* palvova työkulttuuri. Vanhemmat ovat aiempaa tietoisempia omasta kasvatustehtävästään, mutta perheen, parisuhteen ja lasten kanssa samasta ajasta ja arvosta kilpailevat työ ja siinä menestyminen. (Blom 2001, 186 - 187; Jallinoja 2000, 200; Kemppainen 2000, Rönkän & Kinnusen 2002, 4 mukaan; ks. myös Kinnunen, Nätti, Happonen, Kalliolahti, Kelhälä & Maunu 2000.) Blom (2001, 186) toteaa, että perhe-elämä on alistettu työn vaatimuksille. Toisaalta työn ja perhe-elämän yhteensovittaminen on Kinnusen ja Maunon (2002, 99 - 100) mukaan enemmän työelämässä olevien naisten kuin miesten haaste.

Samanaikaisesti Suomessa on kuitenkin yhä enenevässä määrin perheitä, joissa käydään taistelua toisenlaisten ongelmien kanssa. Tutkimukset kertovat lapsuuden eriarvoistumisesta (Järventie & Sauli 2001). Hyvinvointi ei jakaudu tasaisesti, sillä Järventien mukaan 2000-luvulle tultaessa on lapsia, joilla asiat ovat todella hyvin, sekä

samanaikaisesti lähes yhtä suuri joukko lapsia, joiden asiat ovat todella huonosti (Järventie 2001, 84 - 104).

1990-luvulla lapsiperheiden toimeentulo sekä lapsiperheille suunnatut palvelut huononivat. Sukupolvien vuorovaikutuksessa sekä lapsen kannalta tärkeässä sosiaalisen perimän siirtämisessä tapahtuneet muutokset ovat johtaneet mm. lasten psykososiaalisen pahoinvoinnin lisääntymiseen. (Bardy 2002, 46; Bardy, Salmi & Heino 2001; Järventie 2001; Järventie & Sauli 2001, 8 – 9.) Suomalainen yhteiskunta ja perhe ovat uusien haasteiden edessä.

4.2 Perheen jäsenet

Perhe nähdään psykologian näkökulmasta *systeeminä*, johon liittyvät erilaiset mikro- ja makrotason toiminnot. Mikrotasolla perheeseen kuuluvat perheenjäsenet yksilöinä sekä perheenjäsenten vuorovaikutuksesta syntyvät alasysteemit, esim. vanhempien välinen parisuhde, vanhemman ja lapsen välinen suhde sekä sisarussuhde. Makrotasolla ovat perheen yhteydet muihin ryhmiin, esim. sukulaisiin ja ystäviin, muihin instituutioihin (työelämä, koulu, media), kulttuuriin, (arvot ja elämäntavat), sekä vastavuoroinen vuorovaikutus perheen ja näiden eri ryhmien ja instituutioiden välillä. (Rönkä & Kinnunen 2002, 6.)

Perheen mahdollisia jäseniä ovat äiti, isä, lapsi tai lapset sekä isoäiti ja isoisä. Uusissa perhemuodoissa voi lisäksi olla sosiaalisia vanhempia tai isovanhempia, äiti- tai isäpuolia tai sisarpuolia. Nykyään sinun, minun ja meidän tai alkuperältään eikummankaan (adoptoidut, otto-) lapset sekoittuvat perheissä, ja arjessa kohdataan sujuvasti entisiä, nykyisiä ja kenties tuleviakin perheenjäseniä. (Kartovaara 2000; Marin 1994, 20.) Käsitys perheeseen kuuluvista henkilöistä on joustava, kuten esim. Alasen (1994, 30 – 31) kuvaus perhetyypeistä osoitti.

Perheenjäseniin kohdistuu kuitenkin hyvin erilaisia odotuksia, joista osa on myös muuttunut ajan kuluessa (Wetherell 1995, 217, Korhosen 2004, 151 mukaan). Äitien kohdalla on puhuttu pitkään esimerkiksi "äiti-myytistä", jossa on nähty sekä hyviä että raskaita puolia tulkitsijasta ja katsantokannasta riippuen (esim. Katvala 2001, 25 – 31). Katvalan (2001) tekemän tutkimuksen mukaan äitien ensisijaisena tehtävänä on olla perheessä *läsnä* sekä henkisesti että fyysisesti. Katvala haastatteli tutkimuksessaan äitejä, naisia, miehiä ja isiä kolmen sukupolven ajalta. Heidän mielestään hyvä äiti *ra-*

kastaa, hoitaa, uhrautuu ja antaa neuvoja. Äidillä on perheessä keskeinen ja voimakas rooli: hän pystyy kasvattajana "lähes mihin vain". (Katvala 2001, 90 – 93, ks. myös Perälä-Littunen 2004.)

Samankaltaisiin tuloksiin päätyi myös Tuija Valkonen (2006) muutama vuosi myöhemmin kysyessään 5 – 6 – luokkalaisilta lapsilta hyvän äidin tai hyvän isän ominaisuuksia. Tulosten mukaan hyvä vanhemmuus pitää sisällään seuraavia asioita: hyvä vanhempi pitää lasta tärkeänä, pitää lapsesta huolen, on kiva, rajoittaa ja kasvattaa sekä elää ihmisiksi. Eroja äiteihin ja isiin kohdistettujen toiveiden välillä ei juuri ilmennyt. Isien kanssa ehkä puuhailtiin enemmän yhdessä, kun taas äitien rooli oli enemmän kuunteleva ja keskusteleva. (Valkonen 2006, 55 - 93.)

Huttunen (2001) on omassa tutkimuksessaan määrittänyt isyyden muutoksia ja nykyisän kuvaa. Hän kertoo miehistä, jotka ovat kokeneet tulleensa ikään kuin huijatuiksi: esim. avioeron jälkeen se, mitä nämä miehet ovat isinä ja perheen huoltajina tehneet ja mielestään vieläpä hyvin, on osoittautunut auttamattomasti riittämättömäksi tai jopa täysin vääränlaiseksi *isätoiminnaksi*. Toiset miehet ovat todenneetkin, ettei se, "mitä heidän nuoruudessaan liitettiin hyvään isyyteen, pädekään enää nykyajassa". (Huttunen 2001, 10.)

Isyyteen on ajan kuluessa liitetty mm. perheen pään, tulonhankinnan, vapaa-ajan organisoinnin ja kurinpidollisten tehtävien lisäksi erilaiset äitien *avustustehtävät* (Huttunen 2001, 12 – 13, 83 – 87; Korhonen 2004, 247). Tällä mm. Huttunen ja Korhonen tarkoittavat sitä, ettei koti kotitöineen ole perinteisesti ollut miesten työmaata. Sen sijaan erilaiset pikku projektit ja (kodin ulkopuoliset) työtehtävät, joihin naiset ovat heitä opastaneet tai velvoittaneet, ovat olleet miehille luontaisempia tapoja osallistua perheen toimintaan.

Huttunen yhdistääkin isyyteen monenlaisia tunteita: riittämättömyyttä, huonoa omaatuntoa, ahdistusta, kaipausta, kiirettä ja kykenemättömyyttä, jotka kaikki kertovat isyyden vaikeudesta (Huttunen 2001, 87 – 89). Äitien kaltainen vastuullisuus, saatavilla oleminen ja kokonaisuuksien hallinta perheessä ovat Korhosen mukaan olleet monelle miehelle vasta (omaehtoisen) oppimisen ja oivalluksen tulosta (Korhonen 2004, 255 - 258).

Lapsen suhde muihin perheenjäseniin perustuu lapsen tarpeeseen olla liitossa/suhteessa toisen ihmisen kanssa. Muita lapsen perustarpeita ovat tarve saada välittävää huolenpitoa ja tulla rakastetuksi. Tässä määritelmässä kiteytyvät Järventien (2001) mukaan lukuisten eri teoreetikkojen näkemykset hyvän lapsuuden eväistä (mm. Bowl-

by, Freud, Leontjev, Stern, Vygotsky, Winnicot). Lapsi voi muodostaa tarvitsemansa liiton biologisen vanhempansa tai sosiaalisen vanhemman kanssa. Tavallisesti sosiaalinen vanhempi löytyy lapsen lähipiiristä, mutta voi yhtä lailla olla joku muukin. Tärkeää on liiton pysyvyys ja siinä olevan vuorovaikutuksen laatu. Valmiudet sosiaaliseen vanhemmuuteen periytyvät: ne siirtyvät lapsena saatujen omien kokemusten kautta toimintaan. Järventie kuvaa, että rakastamme, "kuten meitä on lapsena rakastettu". (Järventie 2001, 106 – 107.)

Sosiaalinen vuorovaikutus on välttämätön edellytys erityisesti lapsen *persoonallisuuden* kehittymiselle. Lacanin (1977) näkemyksen mukaan lapsi on olemassa itselleen "häntä hoitavan toisen katseessa ja ilmeissä", ja luo näin omaa minäkäsitystään (ks. myös Pulkkinen 2002, 14). Winnicot (1991) on lisännyt peilaamiseen tarvittavan useita eri tahoja. Lapset aistivat ja kokoavat kasvuympäristöstään persoonallisuutensa rakennusaineita. (Järventien 2001, 108 mukaan.)

Vuorovaikutuksessa kehittyvät myös Vygotskyn (1982) mukaan, johon Järventie (2001, 107) viittaa, kieli ja ajattelu, jotka ovat puolestaan riippuvaisia yhteiskunnallis-kulttuurisista sekä yhteisöllisistä tekijöistä. Vygotskyn teoria lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisesta sopii hyvin perhekontekstiin: hänen mukaansa lapsella on olemassa *potentiaalisia* valmiuksia, erilaisia taitoja, joita lapsi kykenee realisoimaan eli toteuttamaan ja ottamaan käyttöönsä aikuisen ohjauksessa. Yksilöllistyminen tapahtuu kuitenkin aina yhteisöllisyyden kautta. (Järventie 2001, 107.)

Yksi lapsen kehitystä eteenpäin vievä *prosessi* on Järventien (2001, 106) mukaan sosialisaatioprosessi, jossa lapsen psyykkiset sisällöt muodostuvat "ulkoa sisään kasvamalla". Lapsen psyykkiset rakenteet sekä aistimukset, havainnot, mielikuvat, muisti, emootiot, kieli ja ajattelu kehittyvät ympäristössä olevien ulkoisten mallien avulla. Kun sisäinen rakenne ja toimintavalmiudet ovat kehittyneet, seuraava askel on, että lapsi pystyy ulkoistamaan sisäistämänsä. Käytännössä tämä näkyy kykynä käyttää ja toistaa omaksuttuja toimintoja, arvoja tai merkityksiä omassa toiminnassa. (Järventie 2001, 106.)

Lasten syntymäjärjestys, sukupuoli, temperamentti ja vanhempien senhetkinen elämäntilanne vaikuttavat siihen, millainen rooli ja vanhempi-lapsisuhde perheen eri lapsille kehittyy (Rönkä & Kinnunen 2002, 5). Salokankaan (1995, 16 - 17) mukaan sisarukset muodostavat keskenään hyvin erilaisia suhteita ja sidoksia, vaikkakin tutkimustietoa sisarusten välisestä alasysteemistä ja keskinäisistä eroista on olemassa vain vähän.

Sukupolvien tehtävänä on jakaa ja siirtää merkitysperintöä. Käsitykset hyvästä kodista, vanhemmuudesta ja perheestä siirtyvät sukupolvelta toiselle. (Kolbe 2002, 213 – 214.) Ojakangas (2003, 280) onkin todennut sukupolvien välisen vuorovaikutuksen olevan *välittämisen välittämistä*. Alasen (2001a) mukaan sukupolvien väliset siirtymät ovat vuorovaikutusta, vaihtoa ja siirtoa: esimerkiksi aineellista apua, keskinäistä yhteydenpitoa ja kommunikaatiota tai tapojen ja käsitysten välittäminen seuraavalle polvelle, vanhemmalta nuoremmalle (Alanen 2001a, 101). Välittymistä tapahtuu myös nuorilta vanhemmille esim. erilaisten taitojen tai asenteiden muodossa.

4.3 Vuorovaikutus perheessä

Perhesuhteet poikkeavat Rönkän ja Kinnusen (2002, 6) mukaan muista ihmissuhteista siinä, että ne perustuvat sukulaisuuteen tai laillisiin sopimuksiin. Perhesuhteet ovat myös pitkäkestoisia ja normein säänneltyjä, ja sisältävät näin ollen paljon rutiininomaisia vuorovaikutustilanteita, tapoja ja perheen omia käytäntöjä. Tavallista perheessä on myös kulissien ylläpito: ulospäin ei näy tai näytetä kaikkea sitä, mitä perheen sisällä tapahtuu. Toisaalta perheessä ilmaistaan tunteita, joita muuten ei ehkä uskallettaisi näyttääkään. (Rönkä & Kinnunen 2002, 6 – 7.)

Perhe on myös muuttuva, dynaaminen kokonaisuus, jonka kaikki jäsenet vaikuttavat toisiinsa (Rönkä & Kinnunen 2002, 7; Hurme 1995, 141 - 144). Perhe onkin Antikaisen mukaan ihmisten välisen vuorovaikutuksen *kenttä* (Antikainen 1994, 73). Perheet syntyvät paitsi tietoisista elämänratkaisuista, myös tahtomatta - niihin myös joudutaan (Alanen 1994, 31). Muodostaakseen perheen perheenjäsenten tulee tavata toisiaan ja olla keskenään vuorovaikutuksessa (Jallinoja 2000, 195).

Antikainen (1994) kuvaa perheen vuorovaikutuksen tapahtuvan usein toiminnan ja tekemisen kautta. Tekemisellä tai yhtä lailla tekemättä jättämisellä viestitetään asioita ja omia toiveita muille perheenjäsenille. Usein puhuminen jää toisarvoiseksi tavaksi olla vuorovaikutuksessa. Tekemisen kautta syntyvään vuorovaikutukseen liittyy myös kehämäisyys: toimintaan vastataan toiminnalla. (Antikainen 1994, 74 – 75; ks. myös Rönkä & Kinnunen 2002, 5 – 6.)

Jäsenyyteen tai uuteen rooliin kasvaminen edellyttää aina kehittymistä. Ristiriita syntyy, jos esim. vain toinen vanhemmista muuttaa omaa elämäntapaansa, ja toinen jatkaa samalla tapaa kuin ennenkin. Esimerkiksi murrosikä, lapsen siirtymä lapsuudesta

nuoruuteen, koettelee tunnetusti vanhemmuutta ja perheen sisäisiä suhteita. Erimielisyyttä aiheuttavat mm. rahankäyttö, kotiintuloajat ja kaverisuhteet, kun lapsi etsii itseään ja omaa identiteettiään suhteessa vanhempiinsa ja läheisiinsä. Vanhempien tulisi olla lapsilleen aikuisen ja aikuiselämän roolimalleja, vastata toimintaan vastuullisesti, mutta tehtävä on haasteellinen. (Antikainen 1994, 77; Rönkä, Viheriäkoski, Litsilä & Poikkeus 2002, 56 - 59.)

Gillis (Jallinojan 2000, 200 - 202 mukaan) on puhunut perheen *esittämisen*, esiin tulon ja näkyvyyden, merkityksestä. Perheenjäsenille on tärkeää osoittaa yhteenkuuluvuutensa jollain tapaa myös ulkopuolisille. Perheyhteyttä voidaan käytännössä tehdä näkyväksi esim. esiintymällä yhdessä perheenä julkisilla paikoilla (tai mediassa, valokuvissa, videoilla), syömällä yhdessä päivällistä tai järjestämällä perhejuhlia tai muita tilaisuuksia (esim. yhteinen joulun vietto). Jallinoja (2000, 205) lisää, että 1900-luvun jälkipuoliskolla muodostui lähes velvollisuudeksi järjestää koko perheelle perheen yhteinen loma, jolla on vahva symbolinen merkitys. Perhelomalla vietetään laatuaikaa yhdessä perheen kanssa ilman muita velvoitteita, kolmansia.

Niemen ja Pääkkösen vuonna 1992 julkaisema tutkimus perheiden ajankäyttötottumuksista kertoo perheen yhteisen vuorovaikutteisen ajan olevan vähäistä. Suomalaiset miehet *seurustelevat* perheensä kanssa keskimäärin 18 minuuttia päivässä, naiset heitä kaksi minuuttia enemmän. Tuttavien kanssa vietetään verraten paljon enemmän aikaa: miehet seurustelevat ystäviensä kanssa 52 minuuttia, ja naiset vastaavasti 58 minuuttia päivää kohden. (Jallinojan 2000, 208 mukaan.)

Kuitenkin suurin osa perheellisistä ihmisistä näyttäisi Jallinojan (2000, 208) mukaan viettävän työstä liikenevän vapaa-aikansa kotona. He eivät ryhdy esiintymään perheenä tai luomaan perhettä sen jäsenten keskinäisessä vuovaikutuksessa, vaan yksinkertaisesti vain *ovat* kotona. Elävän vuorovaikutuksen korvaa usein televisio. Jallinoja näkeekin joukon yksilöitä, jotka vain sattuvat viettämään aikaa samassa paikassa. (Jallinoja 2000, 208 – 209.)

Loudin on esittänyt ajatuksen, että kun kumppanit lakkaavat pakonomaisesti miellyttämästä toisiaan, *aito vuoropuhelu* voi vasta alkaa (Loudin Jallinojan 2000, 214 mukaan). Liiallinen sitoutuminen, joka johtaa puhumattomuuteen, voi tapahtua myös suhteessa johonkin kolmanteen. Samasta ilmiöstä Tommi Hellsten (1991) puhuu nimellä läheisriippuvuus. Läheisriippuvuus syntyy tilanteessa, jossa joku perheenjäsenistä luo johonkin kolmanteen niin voimallisen suhteen, ettei häneltä jää mielenkiintoa enää muuhun. Suhteen vaikutuksesta myös perheen sisäisten suhteiden rakenne muuttuu.

Perheenjäsenet joutuvat sopeutumaan kolmannen olemassaoloon, ja siihen todellisuuteen, että kolmas on saanut yhden perheenjäsenen valtaansa. Perheyhteys on pakonomaista, koska sitä hallitsee ongelma, jonka syynä on kolmas. (Hellsten 1991, 7, 51; Jallinoja 2000, 215 - 216.)

Vaarallista hallitsevassa kolmannessa on se, että se alkaa helposti ohjailla myös muiden perheenjäsenten toimintaa ja olemista. Kolmannen vaikutuspiirissä olevan onkin Hellstenin mukaan tultava erilliseksi ja itsenäiseksi: yksilön on löydettävä oma itsensä, omat tunteensa ja niiden ilmaisutapa. (Jallinojan 2000, 216 – 217 mukaan.)

David Riesman on esittänyt kirjassaan *The Lonely Crowd* kolme sosiaalista luonnetyyppiä, jotka seuraavat ajallisesti toisiaan. Esittelen tyypit seuraavassa Jallinojan (2000, 224 – 229) kuvauksen mukaan. Ensimmäistä tyyppiä ohjaavat sosiaalisessa kanssakäymisessä perinteet. Hän menestyy, koska suostuu mukautumaan perinteiden ohjaukseen, ja ymmärtää myös niiden arvon. Riesman nimittää tyyppiä *perinteistä ohjautuvaksi luonnetyypiksi*.

Toinen tyyppi on sen sijaan havainnut perinteiden olevan riittämättömiä ohjaamaan häntä ja hänen sosiaalista kanssakäymistään. Hän huomaa, että menestymiseen tarvitaan uusiin tilanteisiin sopeutumista, ja irtautumaan perinteiden painolastista. Tätä *sisältä ohjautuvaa luonnetyyppiä* ohjaavat yleiset päämäärät, kuten työteliäisyys, usko omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin, sekä oman elämän hallinta. Tavoitteena hänellä on sosiaalinen kohoaminen käyttämällä hyväksi kulloinkin tarjolla olevia keinoja.

Kolmannelle tyypille yksin toimiminen ja selviytyminen tuntuvat vaikeilta. Hän huomaa olevansa riippuvainen muista ihmisistä: jotta hän menestyisi, hänen täytyy kuunnella muita ja ottaa heiltä vastaan vaikutteita. Hän päätyy olemaan kuin "antenni", joka kartoittaa jatkuvasti muiden toimintaa ja suhtautumista, myös itseensä, ja pyrkii mukauttamaan omaa toimintaansa tekemiensä havaintojensa perusteella. Ollakseen menestyvä, tyypin pitää siis olla myös pidetty tai suosittu. Niinpä tämä *toisista ohjautuva luonnetyyppi* ei voi toimia täysin omista lähtökohdistaan käsin. Hänen on mukauduttava muihin, mutta yhdenmukaisuuden paineet herättävät hänessä ristiriitaa. Vertaiset, media ja uusi teknologia ovat tälle tyypille tärkeitä: niiden avulla selvitetään, missä muut ovat, ja ilmoitetaan myös omista liikkeistä. (Jallinoja 2000, 224 – 229.)

Perheen näkökulmasta katsottuna vaarallisin tyyppi edellä esitetyistä on viimeisin (Jallinoja 2000, 228). Jallinojan tulkinnan mukaan juuri kyseinen, toisista ohjautuva luonnetyyppi, nousi menestyjäksi 1960-luvulla (Jallinoja 2000, 229). Sen sijaan, että toisista ohjautuva tyyppi kuuntelisi perheenjäsenten mielipiteitä ja kiinnittäisi huo-

miota siihen, mikä tekee hänestä pidetyn *perheen sisällä*, huomio kiinnittyy muihin perheisiin, yhteiskunnassa ja mediassa käytävään keskusteluun sekä vertaisiin. Turvallisinta on tehdä sitä ja siten, kuin kaikki muutkin. (Jallinoja 2000, 230 - 231).

Hyvään kasvatukseen, eri sukupolvien väliseen vuorovaikutukseen, kuuluu kuitenkin Pulkkisen (2002) mukaan olennaisena tekijänä lapsilähtöisyys. Sillä tarkoitetaan lapsen näkökulman huomioimista, lapsen oikeudenmukaista kohtelua sekä kiinnostuksen kohdistamista lapsen asioihin. (Pulkkinen 2002, 17.)

Usein myös avioeron on nähty olevan riskitekijä perheen sisäiselle vuorovaikutukselle. Pulkkinen kuitenkin toteaa, ettei asia ole näin yksiselitteinen. Niin erot kuin lastenkin valmiudet kohdata näitä kokemuksia vaihtelevat paljon. Monet lapsista näyttävät sopeutuvan, etenkin jos heidän yksilölliset ominaisuutensa (esim. stressinsietokyky) tai läheisensä (esim. isovanhemmat) tukevat selviytymistä. (Pulkkinen 2002, 18.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusaineiston keruu ja valinta

Tutkimusaineistoni koostuu Helsingin Sanomien Kuukausiliitteen Perhesiteitä – sarjassa vuosina 1999 – 2006 julkaistuista haastatteluista. Sarjaa on julkaistu yhtäjaksoisesti helmikuusta 1999 Kuukausiliitteen ilmestymiskertojen mukaisesti kerran kuukaudessa. Haastatteluja ovat olleet tekemässä toimittajat Antero Mukka (2/99), Virpi Suutari (2 – 12/2003) ja pitkäaikaisimpana Sanna Puhto. Sarjaa julkaistaan edelleen. Osa haastatteluista on löydettävissä myös Helsingin Sanomien verkkosivuilta osoitteessa http://www.hs.fi, sekä juuri julkaistusta kirjasta Perhesiteitä, jonka ovat toimittaneet Sanna Puhto ja Virpi Suutari (2007).

Perhesiteitä - sarjassa haastatellaan suomalaisia julkisuuden henkilöitä ja heidän lähisukulaisiaan: joko vanhempaa (isä/äiti) ja lasta (joukossa myös adoptoituja lapsia), sisaruksia (sisko/veli tai sisaria/veljiä) tai isovanhempaa ja hänen lapsenlastaan. Haastateltavat kertovat vuorollaan toinen toisistaan sekä perheen tai suvun välisestä vuorovaikutuksesta omasta näkökulmastaan käsin.

TAULUKKO 2. Keskinäisten haastattelujen jakautuminen alkuperäisessä aineistossa lukumäärinä ilmaistuna.

perheenjäsen	poika/veli €	tyttö/sisko •	yhteensä
isä	21	15	36
äiti	9	12	21
adoptioisä	2	-	2
sisko	7	10	17
veli	14	(7)	21
isoisä	2	-	2
isoäiti	1	-	1
muu	-	1	1

Haastattelut ovat toisistaan irrallisia kokonaisuuksia. Oletettavaa on, että toimittaja on esittänyt haastateltavilleen heidän perheeseensä ja sukulaisuussuhteeseensa liittyviä kysymyksiä saman teemarungon mukaisesti. Sarjan toimituksellinen esikuva on brittiläisessä Sunday Times Magazine – lehdessä julkaistu Relative Values -sarja (HS Kuukausiliite 2/99; Helsingin Sanomat 2007b).

Tutkimusaineistoni rajaaminen alkoi tutustumalla kaikkiin määrittämäni ajanjakson aikana julkaistuihin kirjoituksiin (2/1999 – 12/2006). Ensimmäisenä rajautui pois huhtikuussa 2003 julkaistu kooste kaikista siihen saakka julkaistuista haastatteluista. Jäljelle jäi yhteensä 94 parihaastattelua. Näistä 59 oli vanhemman ja lapsen välisiä haastatteluja, 31 sisarusten välisiä ja 3 lapsenlapsen ja isovanhemman välisiä haastatteluja. Yksi haastatteluista oli lapsen ja hänen vanhempansa kumppanin välinen haastattelu.

Seuraavaksi selvitin itselleni vielä tarkemmin, mitä ymmärrän ja käsitän lahjakkuudella suhteessa aineistooni. Eskola ja Suoranta (1999, 18) muistuttavatkin, että laadullisessa tutkimuksessa tutkittavan ilmiön tunnusmerkit on tunnettava tarkoin. Olin ajatellut, että sanomalehtiaineistossa medianäkyvyys eli julkisuus, johon liittyy tunnettavuus ja ainakin jossain määrin myös julkinen arvostus, olisi selkein lahjakkuuden tunnusmerkki. Näin olivat toimineet mm. Goertzel ja Goertzel (1962, 1978) aikanaan Uusikylän (1994, 107) mukaan.

Haasteeksi osoittautui kuitenkin hieman yllättäen se, että osa haastateltavista oli joko sen verran iäkkäämpiä tai jo julkisuudesta poistuneita henkilöitä, joiden julkisuusarvoa en pystynyt itse haastattelujen perusteella määrittämään. En osannut myöskään arvioida, kumpi haastatelluista olisi kuuluisampi, ts. lahjakkaampi oman määrityksen mukaan: vanhempi vai lapsi - vai kenties heistä molemmat? Esimerkiksi isä oli tunnettu julkisuuden henkilö - kirjailija, muusikko ja poliitikko - ja hänen poikansa minulle tuntematon ammattilaisjalkapalloilija. Olin siis konkreettisesti vastakkain kehitysteoreetikkojen esittämän näkemyksen kanssa, että aika ja sen mukaiset arvostukset vaikuttavat lahjakkuuden määrittämiseen.

Toisaalta myös Jallinoja (1997, 77 – 79) kumosi ajatukseni julkisuudesta lähes täysin: median ja ns. suuren yleisön kiinnostukseen riittävät nykyään hänen havaintojensa mukaan menestys- ja selviytymistarinoiden lisäksi aivan yhtä hyvin yksityiselämän vaikeudet, ja niistä etenkin suru, yksin jääminen, hylkääminen, vaikea avioero ja kuolema. Myös tapahtumien yllätyksellisyys myy. Kun jatkoin tutustumistani Jallinojan tuloksiin, selvisi, että kuitenkin enemmistö Jallinojan aineiston haastatelluista oli todellakin julkisuudessa siksi, että he olivat "menestyneet työssään tai muussa sellaisessa

toiminnassa, jonka ei katsota kuuluvan yksityiselämän piiriin". Oleellista olikin *tietyntyyppisellä alalla* menestyminen. Eniten naistenlehtien julkisuutta saivat taiteilijat, viihdealan ihmiset, poliitikot sekä urheilijat. (Jallinoja 1997, 47.)

Koska en pystynyt käyttämään apunani ulkopuolisia arvioijia, kuten Jallinoja (1997, 44 - 45) omassa tutkimuksessaan määrittäessään julkisuuden henkilöitä, otin käyttööni Tannenbaumin (1986) määrittämät lahjakkuustyypit. Tekemäni luokittelun perusteella saatoin havaita, että valtaosa haastatteluissa esiin tulleista lahjakkuuksista kuului Tannenbaumin luokkaan 2) lahjakkuudet, jotka antavat muille iloa ja elämyksiä (taiteilijat). Päätin keskittyä tarkastelemaan vain tähän ryhmään kuuluvia lahjakkuuksia eli kuvataiteilijoita, säveltäjiä, muusikoita, näyttelijöitä, kirjailijoita, filosofeja ym.

TAULUKKO 3. Lahjakkuustyyppien (Tannenbaum 1986) ilmeneminen aineistossa vuosittain.

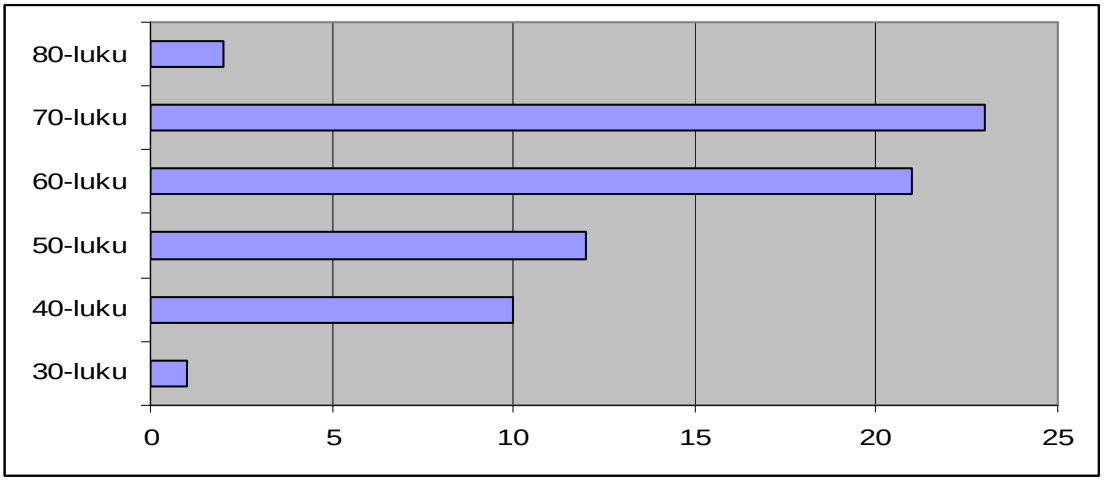
	Julkaisuvuosi								
Tyyppi	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	yht.
Harvinaiset	1	1	1	-	2	1	1	1	8
Taiteilijat	14	10	5	5	9	13	11	11	78
Tarpeelliset	5	2	6	6	4	1	3	3	30
Erikoiset	1	4	5	4	4	1	4	3	26

Tämän jälkeen jatkoin aineiston rajaamista ns. kriteerivalinnan avulla (Patton 1990, 176). Kriteerivalinnalla tarkoitetaan aineiston valitsemista joidenkin etukäteen määriteltyjen ja tärkeinä pidettyjen kriteerien pohjalta. Kriteerien määrittämistä ohjasivat omat tutkimustehtäväni sekä mm. Eskolan ja Suorannan (1999, 66) esiin nostama näkemys siitä, että laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien kokemusmaailman on hyvä pysyä samana. Tällä pyritään varmistamaan aineistosta tehtävien tulosten ja tulkintojen yleistettävyys.

Määritin kriteereiksi seuraavat tekijät: 1) haastattelussa lahjakkuutta ja sen merkitystä yksilön persoonalle, perheelle tai sen toiminnalle, 2) haastateltujen perhe-elämää on vietetty suomalaisessa valtakulttuurissa tai ainakin sen tapojen mukaan, 3) haastateltavien suhde on Suomen lainsäädännön mukaan rinnastettavissa sukulaisuus-

suhteeseen ja 4) haastateltu lapsi on ollut haastatteluhetkellä täysi-ikäinen. Tällä pyrin siihen, että lahjakkuuden merkitys yksilölle olisi paremmin havaittavissa, esimerkiksi uran tai ammatinvalinnassa. Kriteerivalinnan perusteella pois rajautuivat mm. romani- ja saamelaiskulttuurin edustajat sekä pääosan lapsuudestaan ulkomailla viettäneet maahanmuuttajat.

Näkökulma lahjakkuuteen tuntui kuitenkin näillä toimenpiteillä rajautuvan liian suppeaksi, joten palasin neljään eri luokkaan luokittelemani aineiston pariin. Esimerkiksi taiteilijoiden, urheilijoiden ja yhteiskunnallisten vaikuttajien kuvauksissa tuntui olevan yhtäläisyyksiä, mutta samalla myös mielenkiintoisia eroja. Päädyin siis keräämään aineistoa uudelleen kaikista Tannenbaumin (1986) esittämistä luokista pitäen samalla kuitenkin mielessäni aineistolle asettamani kriteerit. Koska aineistoa oli nyt paljon, vaikkakin toiveeni mukaan laajasti, päätin rajata aineistoa vielä intensiteettivalinnan avulla. Intensiteettivalinnan tarkoituksena on etsiä informatiivisesti rikkaita tapauksia, joissa kiinnostuksen kohteena oleva ilmiö – tässä tapauksessa lahjakkuus - ilmenee monimuotoisena ja perinpohjaisena (Patton 1991, 171).



KUVIO 3. Haastateltujen lasten lapsuus eri vuosikymmenien kontekstissa syntymävuoden perusteella (n = 69).

Päädyin lopulta aineistoon, jossa oli yhteensä 50 parihaastattelua eli 100 erilaista näkökulmaa tutkimusaiheeseeni. Mukana oli henkilöitä kaikista Tannenbaumin (1986) esittämistä luokista: oman tulkintani mukaan niin harvinaiset, taiteelliset, tarpeelliset kuin

erikoisetkin lahjakkuustyypit olivat aineistosta löydettävissä. Myös viimeisimmässä ryhmässä, erikoiset lahjakkuudet, olivat edustettuna ne, joiden lahjakkuus ei välttämättä ole sosiaalisesti hyväksyttävää, kuten Tannenbaum on esittänyt (esim. pornotähteys).

Haastatteluista 71 oli kuvattu lapsen näkökulmasta, 27 vanhemman ja kaksi isovanhemman näkökulmasta käsin. Lasten roolissa haastateltujen lapsuus oli sijoittunut eri vuosikymmenille (syntymävuoden perusteella sijoitettuna) siten, että 1970-luvulla syntyneitä oli aineistossa 23, 1960-luvulla syntyneitä 21, 1950-luvulla syntyneitä 12, 1940-luvulla syntyneitä 10 ja sekä 1930- että 1980-luvulla molempina ajanjaksoina 2 (ks. kuvio 3). Kahden haastatellun "lapsen" ikä/syntymävuosi ei käynyt ilmi aineistosta.

5.2 Perhesiteitä – sarja tutkimusaineistona

Helsingin Sanomien Kuukausiliitteen Perhesiteitä – sarjassa julkaistut toimittajien tekemät haastattelut kuuluvat aineistona ryhmään valmiit dokumenttiaineistot (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 178; Eskola & Suoranta 1999, 119). Uusitalo (1991, 94 – 97, ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2004, 86) kirjoittaa lisäksi sanomalehtiaineiston edustavan joukkotiedotuksen ja kulttuurin tuotteita, joiden etuna on niiden runsaus ja helppo saatavuus. Samalla ne tarjoavat myös mahdollisuuden ajalliseen vertailuun.

Valmiista luonteestaan johtuen aineisto on minusta tutkijana riippumatta syntynyttä kirjoitettua tekstiä (Eskola & Suoranta 1999, 15). Tämä vaikutti mm. tutkimusmenetelmäni valintaan. Koin, etten voinut käyttää esim. diskurssianalyysiä tutkimusmenetelmänä, koska haastattelut olivat toimitettua tekstiä, enkä voi näin ollen olla varma haastateltavien omista sanavalinnoista, painotuksista tai esiintuonneista.

Jallinoja (1997, 11 – 14, 42) on oman tutkimuksensa yhteydessä pohtinut lisäksi toimitetun tekstin todenmukaisuutta: kertovatko haastateltavat, ja erityisesti julkisuuden henkilöt, toimittajille asiat sellaisina, kuin ne oikeasti ovat, ja entä kuinka paljon toimittajat muuttavat haastateltavien sanomisia? Jallinoja toteaakin sanomalehtien haastatteluaineiston olevan toimittajien ja haastateltavien *yhteispuhetta*. Toimittajien ja "julkkisten" suhdetta rasittavat lisäksi hänen mukaansa salaamisen ja paljastamisen sekä laskelmoidun hyödyn ja yhteisöllisyyden tunteen välinen jatkuva tasapainoilu. (Jallinoja 1997, 20.) Antikainen käyttää tässä yhteydessä käsitettä välittynyt todellisuus (Antikainen 1993, 51).

Toisin kuin Jallinoja, joka tutki naistenlehtien ehkä arveluttavanakin pidettyä aineistoa, koin kuitenkin voivani luottaa Helsingin Sanomien laatuun. Helsingin Sanomat on Pohjoismaiden suurin päivälehti ja maamme johtava sanomalehti, jolla on päivittäin noin miljoona lukijaa (Sanoma Osakeyhtiö 2007). Lehti on myös poliittisesti sitoutumaton. Kuukausiliite jaetaan Helsingin Sanomien tilaajille sekä myydään irtonumeron ostajille joka kuukauden ensimmäisenä päivänä liitteenä ilman erillistä maksua. Se kuuluu siis olennaisena osana päivälehteen. Yksin Kuukausiliitteen lukijoita on Taloustutkimuksen (2006) tekemän kyselyn mukaan 1,4 miljoonaa, eli se on vielä suositumpi kuin itse päivälehti. Liite tavoittaa ja arviolta 32 % kaikista suomalaisista 72 % suurhelsinkiläisistä. (Helsingin Sanomat 2007a.)

Helsingin Sanomien pitkäaikaisena tilaajana ja näin ollen myös Kuukausiliitteen lukijana aineisto oli minulle jo valmiiksi tuttu, ja lähestulkoon kokonaisuudessaan myös kotiin kannettu. Perhesiteitä -sarjassa kuvataan mielestäni hyvin lahjakkuutta ilmiönä, jota haastateltavat joko itse edustavat tai jonka kanssa he ovat joutuneet tekemisiin. Tässä toteutuu laadullisen tutkimuksen henki. Minun tehtäväni tutkijana on yrittää kuvata ja ymmärtää ilmiötä sekä sen merkitystä kirjoitetun aineiston perusteella. (Aaltola 2001 18 – 22; Eskola & Suoranta 1999, 45; Tuomi & Sarajärvi 2004, 27, 30 – 31, 87.)

Perhesiteitä – sarjasta valitsemani haastattelut edustavat tavallaan harkinnanvaraista näytettä lahjakkuudesta ja sen merkityksestä (Eskola & Suoranta 1999, 18). Uskallan näin sanoa, vaikka Tuomi ja Sarajärvi (2004, 88 - 89) varoittavatkin käsitteen käyttämisestä. Heidän mielestään laadullisessa tutkimuksessa ei voida puhua näytteestä, koska aineisto ei ole koskaan yliedustettua, toisin kuin määrällisissä tutkimuksissa voi olla. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto voi sen sijaan saturoitua, kuten mm. Eskola ja Suoranta (1999,62 – 63) ovat esittäneet. Saturaatiolla eli kylläänytymisellä tarkoitetaan tilannetta, jossa uudet tapaukset eivät tuo tutkittavasta ilmiöstä tutkijalle enää mitään uutta esiin (Tuomi & Sarajärvi 2004, 89).

Perustelen harkinnanvaraisen näytteen käsitettä tutkimuksessani sillä, että valitsin tarkoitusperiini tietoisesti aineiston, jossa on mukana samasta perheestä useita perheenjäseniä. Aineiston valintaan minut ohjasi siis löyhähkö teoria siitä, että perheellä tai yksittäisillä perheen jäsenillä saattaa olla oma merkityksensä lahjakkuuden kehittymiselle ja olemassaololle (Eskola 2001, 138; ks. myös Laine 2001, 33 fenomenologisen tutkimuksen ja teorian yhteydestä). Samoin valitsin aineistoni julkisuuden henkilöistä

eli kohdistin tutkimukseni suoraan lahjakkaiksi määrittämiini henkilöihin. (Eskola & Suoranta 1999, 18.)

Julkisuuden henkilöihin liittyy kuitenkin aineistollinen haaste: heidän tunnettavuutensa. Jallinoja (1997, 23, 39) päätyi omassa tutkimuksessaan samaan ratkaisuun, mitä itsekin olin ajatellut. Vaikka julkisuuden henkilöt esiintyvät haastatteluissa omilla nimillään, heitä ei ole tarkoituksellista tunnistaa aineistosta. Tämä saattaisi johtaa tutkimuksen ja varsinkin siihen tutustujat harhapoluille. Jallinojan tavoin en ole tutkimassa julkisuuden henkilöitä, vaan tutkimukseni kohteena on heitä koskettava ilmiö nimeltä lahjakkuus ja sen *merkitys*. Niinpä esittelen jatkossa käyttämäni lainaukset nimettöminä. Olen korvannut perheenjäsenen nimen viittauksella hänen rooliinsa perheessä, esim. [äiti]. Lainausten lopussa on kuitenkin kompromissiratkaisuna tunniste viittamassa lehteen, josta haastattelu on luettavissa kokonaisuudessaan.

Valitsemani haastattelut edustavat mielestäni etäisesti Eskolan ja Suorannan (1999, 23 - 24) esittämää haastattelun perusideaa: haastattelu on heidän mukaansa yksittäisten kertomusten keräämistä, joka toteutuu käytännössä siten, että haastateltavaa pyydetään kertomaan suoraan jostain menneisyyden tapahtumasta tai tilanteesta Näin oletan myös juttusarjaa kirjoittaneiden toimittajien toimineen.

Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kuitenkin kiinnostuneita jostakin yleisemmästä kuin vain erilaisten kertomusten kirjosta (Saaranen & Puusniekka 2006). Hirsjärvi ym. (1997, 152) puhuvat todellisen elämän kuvaamisesta. Tavoitteena on Eskolan ja Suorannan (1999, 66 – 68) mukaan muodostaa tietyin edellytyksin yleistettävissä ja tilanteesta tai ympäristöstä toiseen siirrettävissä oleva *tulkinta*. Tässä on myös tutkimukseni suurin haaste: koska haastateltujen "lasten" lapsuus ulottuu aina sodanjälkeisestä ajasta 80 – luvulle saakka, yleistettäviä tulkintoja voi olla vaikea saada tai niihin täytyy ainakin suhtautua varauksella.

Käsissäni oleva aineisto oli kuitenkin mahdollista sijoittaa yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä. Tiedossa olivat sekä haastattelujen julkaisuajankohdat että haastateltavien iät, joiden perusteella pystyin määrittämään lapsuuden ja perhe-elämän ajankohtaa (ks. kuvio 2). Eskola ja Suoranta (1999, 50 - 51) muistuttavat, että kontekstuaalisuuden huomioiminen korostuu merkityksiä tutkittaessa: asiat, puheet ja teot syntyvät aina jossain *"tietyssä kontekstissa tai suhteessa, asia- tai merkitysyhteydessä"*. Kohdetta on tarkasteltava paitsi kokonaisvaltaisesti, myös arvolähtökohdat huomioiden (Hirsjärvi ym. 1997, 152).

5.3 Oma analysointiprosessini

Omassa analysointiprosessissani päädyin seuraamaan pääpiirteissään Laineen esittämää yleisluontoista ja pelkistettyä esitystä fenomenologisen tutkimuksen etenemisestä (Laine 2001, 36 – 43). Merkityskokonaisuuksien ja niiden välisten suhteiden "näkeminen" etenee Laineen (2001, 39 – 41) mukaan paitsi *intuition* välityksellä, myös seuraavien seitsemän vaiheen kautta:

1. Tutkijan oman esiymmärryksen kriittinen reflektio
2. Aineiston hankinta
3. Aineiston lukeminen ja kokonaisuuden hahmottaminen
4. Kuvaus
5. Analyysi
6. Synteesi
7. Uuden tiedon käytännöllisten sovellutusten arvioiminen

Oman esiymmärrykseni (ks. myös Moilanen & Räihä 2001, 50) kriittistä reflektiota ja aineiston hankintaa olen kuvannut jo aiemmin luvuissa 4.1 ja 4.2. Varsinainen analysointiprosessini käynnistyikin aineiston lukemisella ja pyrkimyksellä kokonaisuuden hahmottamiseen. Luin rajaamaani aineistoa läpi alleviivaten samalla mielestäni lahjakkuutta tai sen merkitystä kuvaavia lauseita tai niiden osia. Jo ensimmäisen lukukerran jälkeen pystyin mielestäni näkemään aineistosta tyypillisiä "hahmoja" suhteessa lahjakkuuteen ja perheen muihin jäseniin.

Tässä vaiheessa tarkastelin ilmiötä lapsen näkökulmasta. Myös alustavat tutkimustehtäväni liittyivät lasten kokemuksiin ja lapsuuden kontekstiin. Tarkoituksenani oli etsiä aineistosta vastauksia kysymyksiin, millainen ilmiö lahjakkuus perheessä oikein on, ja millaista sopeutumista tai uudelleenjärjestelyjä se vaatii etenkin lapsilta. Fenomenologinen tutkimus ohjaakin juuri tähän: ymmärtämään ilmaisujen merkitystä tutkittavan näkökulmasta käsin, jotta oleellinen erottuu aineistosta. Laine nimittää tätä vaihetta kuvausvaiheeksi. Laine jatkaa, että kuvaukset tulisi tämän jälkeen kirjoittaa auki eli esittää epäsuorasti, mutta mahdollisimman tarkasti myötäillen haastateltavan omaa ilmaisua. (Laine 2001, 38.)

Siirryin kuitenkin seuraamaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin ohjeita, joita käytän jatkossa rinnan fenomenologisen tutkimuksen käsitteiden kanssa, mikäli se vain on tarkoituksenmukaista tutkimustehtävieni kannalta.

Sisällönanalyysissä haastatteluihin perehtymistä seuraavia vaiheita ovat pelkistettyjen ilmaisujen etsiminen, alleviivaaminen ja listaaminen (Miles & Huberman 1994, Tuomen & Sarajärven 2002, 110 – 111 mukaan). Päädyin ratkaisuuni myös analyysimuodon valinnan perusteella. Tavoitteenani oli käyttää analyysimuotona tyypittelyä, jolla tarkoitetaan Suorannan ja Puusniekan (2006) mukaan aineistoa hyvin kuvaavien seikkojen tiivistämistä. Tyypittelyssä mielenkiinto voi kohdistua paitsi aineistossa yleisiin ja siten tyypillisiin seikkoihin, myös erikoisiin, yksittäisiin tai keskimääräisestä poikkeaviin seikkoihin. (Suoranta & Puusniekka 2006.) Nämä molemmat ulottuvuudet halusin myös sisällyttää tutkimukseeni.

Suorannan ja Puusniekan (2006) mukaan tyypit on mahdollista muodostaa aineistosta koodaamisen, kvantifioinnin tai teemoittelun avulla. Toinen vaihtoehto on muodostaa tyypit ensin vaikutelman perusteella ja ryhtyä vasta tämän jälkeen tarkentamaan tyyppejä aineiston tarkemman lukemisen, käsittelyn ja analyysin avulla. (Suoranta & Puusniekka 2006.) Oma analyysini oli muodostunut tähän asti edellä esitetyn toisen vaihtoehdon perusteella, "vaikutelmanomaisesti" (Suoranta & Puusniekka 2006) ja intuitioon (Laine 2001, 39) luottaen. Olin luonut alustavat tyypit (ks. liite 1), joiden pohjalta minun oli tarkoitus aloittaa aineiston pelkistäminen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111).

Käännyin ensin kuitenkin aikaisempien tutkimustulosten ja lahjakkuutta tulkitsevien teorioiden pariin. Loin kirjallisuuden avulla itselleni tarkempaa kuvaa ilmiöstä, jota olin tutkimassa. Fenomenologiseen ja hermeneuttiseen tutkimukseen liittyykin Laineen mukaan *hermeneuttisen kehän* ongelma (Laine 2001, 34 - 35). Tutkija on jatkuvassa kehämäisessä liikkeessä aineiston ja oman tulkintansa kanssa. Aineiston ja tulkinnan välisen dialogin avulla tuotetaan korjaantuvaa ja syventyvää tulkintaa, tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tärkeää tässä dialogissa on kriittisyys ja reflektointi. Tutkijan on pyrittävä irtautumaan omista *välittömistä* tulkinnoistaan, jotka saattavat vaikuttaa tutkimuksen tulokseen. (Laine 2001, 34 – 37.)

Tämän dialogin seurauksena myös omat tulkintani muuttuivat. Olin mm. määrittänyt yhdeksi tyypiksi "mammanpojat", joka liittyikin uuden tulkintani mukaan vahvemmin yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen tilaan, ei niinkään lahjakkuuteen perheessä. Aineistossa oli toki mukana myös kotona työskenteleviä taiteilijoita, mutta mitenkään

tyypillistä tai toisaalta harvinaista, varsinkaan ajankuvaa vasten, se ei siis ollut. Näin jouduin tulkitsemaan lastenhoitajien tai kotona työskentelevien vanhempien *merkityksen* uudelleen.

Myös tutkimustehtäväni tarkentuivat. Ymmärsin, ettei tutkimukseni kohteena olevan ilmiön ensisijainen konteksti (Eskola & Suoranta 1999, 50 – 51; ks. myös Moilanen & Räihä 2001, 44) ollutkaan lapsuus, vaan perhe. Lapsuuden konteksteja on olemassa useita (Alanen 2001a, 162, 164), joista aineistoni keskittyi nimenomaan perheeseen. Haastatteluissa kyllä kuvattiin esimerkiksi ystävyyssuhteita, harrastuksia ja kouluelämää, mutta haastattelujen pääpaino oli perheen sisäisten suhteiden kuvaamisessa. Tähän johdatti jo haastattelusarjankin nimi "Perhesiteitä".

Lisäksi lahjakkuuden kehittymisessä (mm. Gagne 2000) tarkastelu kiinnittyy enemmän yksilön ominaisuuksiin ja niihin vaikuttaviin (ympäristö)tekijöihin, kuin ikä- tai elämänvaiheeseen, jota lapsuus siis sinänsä edustaa (Rantamaa 2001, 49; Alanen 2001a, 164). Teinkin tietoisen ratkaisun, etten ota haastateltavien ikää huomioon tutkimuksessani muuttujana. En siis ryhtynyt jaottelemaan eri-ikäisten tai eri vuosikymmenillä syntyneiden kokemuksia erikseen. Sen sijaan pyrkisin huomioimaan ajan ja kulttuurin muutokset tulosten tulkinnassa.

Niinpä tutkimustehtävikseni muotoutuivat lopulta luvussa 1 aiemmin esittelemäni tehtävät. Päädyin tarkastelemaan myös ohjaajani suosituksesta entistä tarkemmin merkityksiä: millainen merkitys lahjakkuudella on toisaalta yksilön persoonalle ja toisaalta perheenjäsenten keskinäiselle vuorovaikutukselle? Päätökseni lapsen näkökulman valitsemisesta ilmiön pääasialliseksi tulkitsijaksi säilyi ennallaan.

Tämän jälkeen palasin aineistoni pariin pelkistämään eli pilkkomaan sen sisältämää informaatiota. Analyysiyksikkönä päätin käyttää lauseen osaa tai ajatuskokonaisuutta, joka voi sisältää myös useita lauseita. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112.) Koska olin jo ensimmäisen lukukerran yhteydessä alleviivannut aineistosta lahjakkuutta kuvaavia ilmauksia, valitsin pelkistämiseen avuksi koodauksen (Suoranta & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2002, 112). Koodaamiseni perustui ensimmäisen lukukerran jälkeen muodostamiini tyyppeihin. Fenomenologisesta tutkimuksesta poiketen en siis lähtenyt tulkitsemaan alkuperäisiä ilmauksia omalla kielelläni (Laine 2001, 40).

Tässä vaiheessa tein myös ratkaisun aineistoni puolittamisesta (Eskola & Suoranta 1999, 64). Jaoin aineistoni (50 parihaastattelua) koodaamisen jälkeen sattumanvaraisesti kahteen osaan. Tällä *puolitusmenetelmällä* halusin varmistaa tutkimukseni luotettavuuden arvioiminen myöhemmin ja välttää toisaalta myös liian laajan aineiston

kanssa työskentelyä. Tämän jälkeen jatkoin työskentelyä kirjoittamalla puolitetusta aineistosta koodaamani alkuperäisilmaukset ylös omiin tiedostoihinsa. Alustavat tyypit toimivat näin aineiston *pelkistettyinä ilmauksina*. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112.) Tässä vaiheessa huomasin myös hyvin, että osa *välittömistä tulkinnoistani* oli ollut vääriä, aivan kuten Laine (2001, 37 – 38) varoittaa. Esimerkiksi luokkiin "jalustalle nostetut" ja "tanssittajat" en ollut tehnyt yhtään koodimerkintää.

Tästä jatkoin edelleen aineiston *klusterointiin* eli ryhmittelyyn (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112 -113). Yhdistelin aluksi tyyppejä niin, että niitä jäi lopulta jäljelle enää yksitoista. Tässä vaiheessa yhdistely tuntui vielä helpolta, koska olin käyttänyt intuition pohjalta syntyneissä tyypeissä synonyymejä (esim. itsenäiset – oman tiensä kulkijat), ja osa tyypeistä myös todella "kuihtui" analyysin myötä pois. Osa tyypeistä tuntui myös jäävän toisarvoisiksi, kun niitä tulkitsi historiallisessa kontekstissa. Jos näissä kuvauksissa oli silti asioita, joilla oli mielestäni merkitystä, en kuitenkaan poistanut niitä, vaan yhdistin ne toisiin tyyppeihin (esim. mammanpojat – perusturva ja huolenpito " rakastetut).

Tämän jälkeen palasin aineistoni toisen puoliskon pariin ja toteutin kaikki edellä kuvaamani analyysivaiheet toistamiseen. Saatoin helpotuksekseni todeta tyyppien rakentuvan yhteneväisesti aineiston molemmissa osissa. Tämän jälkeen käytin apunani käsitekarttaa (ks. Moilanen & Räihä 2001, 54). Pyrin ryhmittelemään visuaalisesti paperille samaa asiaa kuvaavat tyypit. Fenomenologinen tutkimus puhuu tässä yhteydessä merkityskokonaisuuksien rakentamisesta (Laine 2001, 39 – 40). Palasin tarvittaessa käyttämään käsitekartassani myös alkuperäisiä tyyppejä, jotta aineistosta nousevat mielenkiintoiset yksityiskohdat tai poikkeavuudet tulisivat varmasti mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112; ks. liite 3). Laine (2001, 38, 40) varoittaakin käyttämästä liian yleisiä käsitteitä, jolloin yksittäisiä merkityksiä helposti katoaa ja tuleva analyysi jää tästä syystä köyhäksi. Klusteroinnin tavoitteena on luoda Tuomen ja Sarajärven (2002, 113) mukaan pohja tutkimuksen perusrakenteelle sekä alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä.

Kirjoitin lisäksi hahmottelemieni ryhmien yhteyteen niihin liittyviä asioita, erityispiirteitä ja omia tulkintojani (Eskola 2001, 145), esim. "vaativat uhrauksia", "turvallisuus" tai "isän merkitys". Lisäsin tyyppeihin myös +/- -merkkejä kuvaamaan niiden luonnetta. Määrittämisessä pyrin käyttämään haastateltavien itsensä tulkintaa asiasta (esim. tyyppi: itsenäiset; oliko itsenäisyys lapsen kokemuksena positiivinen vai negatiivinen). Näin pyrin hahmottamaan, löytyisikö ryhmien sisältä ääripäitä (vrt. Järventie 2001), vai olisiko joku syntyvistä merkityskokonaisuuksista leimallisesti positiivinen tai

negatiivinen (vrt. Katvala 2001). Oleellista tässä synteesivaiheessa on fenomenologisen tutkimuksen näkökulmasta selvittää merkityskokonaisuuksien väliset suhteet ja koko merkitysverkosto (Laine 2001, 41 – 42).

Sisällönanalyysissä aineiston klusterointia seuraavaa, osin päällekkäistäkin vaihetta nimitetään abstrahoinniksi. Abstrahoinnissa aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostetaan sen pohjalta teoreettisia, aineistoa yhdistäviä käsitteitä tai luokkia niin pitkään, kuin se on aineiston sisällön näkökulmasta mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2002, 114 – 115).

Omassa tutkimuksessani muodostin lopulta kolme luokkaa/tyyppiä, jotka mielestäni vastasivat myös Suorannan ja Puusniekan (2006) käsitystä tyypeistä: niiden tavoitteena on olla "koontien koonti" siten, että useat aineistossa esiin nousseet teemat (omassa tutkimuksessani alustavat tyypit) sisältyvät lopullisiin tyyppeihin. Muodostuvat tyypit ovat näin ollen ikään kuin läpileikkauksia koko aineistosta. Eskola ja Suoranta (1998, 182) ovat esittäneet lisäksi kolme erilaista tapaa muodostaa tyyppejä:

1. *autenttinen*, yhden vastauksen sisältävä tyyppi esimerkkinä laajemmasta aineistosta
2. *yhdistetty*, mahdollisimman yleinen tyyppi; jossa on mukana sellaisia asioita, jotka esiintyvät suuressa osassa tai kaikissa vastauksissa
3. *mahdollisimman laaja tyyppi*, jolloin jotkut asiat ovat esiintyneet vain kerran; tyypissä oleellista on sen sisäinen loogisuus eli tyyppi on mahdollinen

Eskola ja Suoranta (1998, 182) toteavatkin, että aineistosta voi rakentaa joko tyypillisen henkilökuvauksen tai esittää joukosta sitä edustavan yhden tyypillisen tarinan kokonaisuudessaan. Itse päädyin rakentamaan tyypillisiä, yhdistettyjä tyyppejä, joissa on mukana asioita, jotka esiintyivät suuressa osassa aineistoa, mutta tuoden kuitenkin esiin niiden sisäistä vaihtelua ja suhtautumista toisiinsa.

Muodostin siis kolme tyyppiä, jotka nimesin niiden sisältöä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 113 – 114) ja merkityksiä (Laine 2001, 41) kuvaavilla nimillä. Aivan itse en kuitenkaan nimiä muodostanut. Olin juuri kerrannut lapsen psykososiaalisen kehityksen lainalaisuudet (Järventie 2001) sekä perehtynyt Tardifin ja Sternbergin (1988) havaintoihin luovien yksilöiden yhteisistä tekijöistä, ja löytänyt mielestäni mielenkiintoisia yhtäläisyyksiä omiin havaintoihini. Nämä yhtäläisyydet ovat alkuperäisten lähteiden lisäksi tarkistettavissa esitykseni luvuista 2.1 ja 3.2. Käytin siis aikaisempaa teoriaa

apuna tyyppien nimeämisessä, mutta en niiden kuvaamisessa, josta Moilanen & Räihä (2001, 51) varoittavat aineistolähtöisen analyysin yhteydessä.

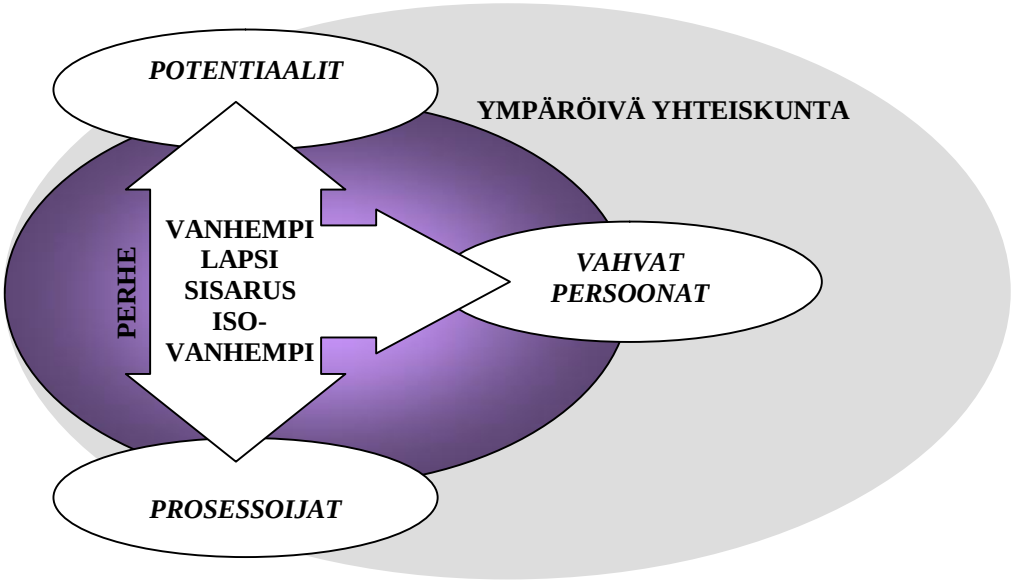
Koska laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita aineiston mielenkiintoisimmista kohdista aineiston tasapuolisen kuvaamisen sijaan (Eskola 2001, 147), palasin vielä tarkastelemaan tyyppien sisältöä tarkemmin. Keräsin alkuperäisistä ilmaisuista niissä esiintyviä keskeisiä teemoja ja järjestelin niitä perheenjäsenittäin sekä suhteessa toisiinsa. Nämä havaintoni ovat luettavissa tyyppikuvauksissa tutkimukseni seuraavassa luvussa 5.1.

Lopuksi pyrin vielä fenomenologisen tutkimuksen viimeisen vaiheen tavoitteeseen: tuomaan ilmiön eri merkitysrakenteet (tutkimuksessani tyypit) samaan kuvaan, myös konkreettisesti. Pohdin luomieni tyyppien välisiä suhteita hahmottaakseni (perhe)elämää kokonaisuutena, ja muodostin oman tulkintani perheenjäsenten keskinäisestä vuorovaikutuksesta. (ks. Laine 2001, 41 – 42.) Tämä kuvaus/kuvio löytyy työni luvusta 5.2.

6 LAHJAKKUUS PERHEESSÄ

Tutkimustehtävissäni kysyin, millaisia lahjakkaat ihmiset oikein ovat persoonina ja perheenjäseninä, ja millaista on perheenjäsenten keskinäinen vuorovaikutus, kun perheessä on läsnä ilmiö nimeltä lahjakkuus.

Vastaukseksi ensimmäiseen tutkimustehtävääni muodostin kolme tyyppiä: vahvat persoonat, potentiaalit ja prosessoijat. Nämä tyypit ovat löydettävissä kaikista perheenjäsenistä, niin vanhemmista, lapsista (myös sisaruksista) kuin isovanhemmistakin. Tyypit ovat läpileikkauksia erilaisista suhtautumistavoista lahjakkuuteen, ja toisaalta myös tarinoita elämässä selviytymisen ja lahjakkuuteen sopeutumisen tavoista ja keinoista.



KUVIO 4. Perheenjäsenten jakautuminen eri tyyppeihin (Orellana 2007).

Määritän aluksi kunkin tyypin tunnistettavuuden eli poikkeavuuden *tyypilliset piirteet*, olenhan tekemässä tutkimusta erityiskasvatuksen näkökulmasta (ks. lisää luvusta 1). Koska tutkimukseni kertojan ja tulkitsijan ääni oli annettu lapsille, kuvaan kussakin tyyppikuvauksessa ensin vanhempia ja *vanhemmuutta* lapsen näkökulmasta käsin. Tä-

män jälkeen tarkastelen lapsen osaa; millaista on lapsen elämä, *lapsuus,* yhdessä lahjakkuuden kanssa. Isovanhemmat esiintyvät kuvauksissa sosiaalisen vanhemman roolissa, ja siksi heitä ei enää esityksessäni erikseen kuvata. Samoin on sisarusten laita: heitäkin käsittelen lapsina ja lapsuuden kuvauksen yhteydessä siten, että tuon esiin sisarussuhteisiin liittyviä teemoja, jos niitä on tyypin myötä noussut esiin.

Tyypittelyni mukaan lahjakkuuteen perheessä voi siis sopeutua/suhtautua kolmella eri tavalla, kolmessa eri *roolissa*. Vahvat persoonat, potentiaalit ja prosessoijat ovat tulkintani mukaan myös vuorovaikutuksessa keskenään ja riippuvaisia toinen toisistaan. Vastauksena toiseen tutkimustehtävääni - millaista on perheenjäsenten keskinäinen vuorovaikutus, kun perheessä on lahjakkuutta - muodostin kehämäisesti etenevän mallin (ks. kuvio 5). Tällä kuvaan paitsi yksilön siirtymistä roolista toiseen ja tyypistä toiseksi, myös tyyppien välisiä vuorovaikutussuhteita.

6.1 Vahvat persoonat, potentiaalit ja prosessoijat perheenjäseninä

Vahvat persoonat

Tyypilliset piirteet. Vahvoihin persooniin liittyviä käsitteitä ovat vahvuus, ainutlaatuisuus, epätyypillisyys, rakkaus, kaipaus ja häpeä. Vahvat persoonat ovat yksinkertaisesti niitä, joita ei voi olla huomaamatta. Heissä on jotain muista poikkeavaa, *persoonallista*, ja siksi kiinnostavaa. Vahvojen persoonien ainutlaatuisuus on ollut havaittavissa jo pienestä pitäen tai se on kehittynyt ajan kuluessa huippuunsa, esim. päämäärätietoisen työn, läheisten tai sattuman kautta.

Perhepiirissä vahvoja persoonia rakastetaan, tuetaan ja ihaillaan sellaisina kuin he ovat. Heillä on vahva itsetunto ja usko omiin kykyihin. Muissa ympäristöissä he voivat herättää myös kateutta, vihaa tai pelkoa, joka voi johtaa kiusaamiseen, fyysiseen väkivaltaan tai lopulta muista eristäytymiseen, jopa sosiaaliseen irtiottoon. Näissäkin tilanteissa perheen tuki säilyy muuttumattomana ja kannattelee, vaikka myös perhe kärsisi.

> *[Poika] on pienestä pitäen päämäärätietoisesti erottautunut ulkonäöllään. - - Neljän-viidentoista ikäisenä hän rupesi kasvattamaan lettiänsä ja laittamaan naamaansa. Sen näköisenä ei ollut helppoa kulkea Helsingissä siihen aikaan.*

Koulussa oli yksi kaveri, joka puolusti [poikaa], kun muut yrittivät suorastaan hakata häntä tukan, korujen ja meikkaamisen takia. 2/00

Kun olin ala-asteella, [isää] pyydettiin aina esiintymään vanhempainiltoihin. Mulle se oli vähän kova paikka, kun isä oli niin erikoinen. - - Sekin on ollut vähän rasite, että kouluaikana oli aina oletus "- - kai sä esiinnyt?" Oli se ainainen näyttelemispakko. 11/02

Vahvat persoonat omistautuvat omalle asialleen, omalle kiinnostuksen kohteelleen. He ovat päämäärätietoisia, eikä heitä pidättele mikään tai kukaan. He ovat kiireisiä toteuttaessaan itseään ja kutsumustaan, ja perhe "sovitetaan tähän kokonaiskuvioon" - jos sellainen ylipäätään perustetaan. Elämä on usein epäsovinnaista, eikä mahdu yleiseen muottiin.

Meidän elämä oli aika kiireistä siihen aikaan. - - Meikäläinen ei ehtinyt kiinnittää lasten kasvatukseen niin paljon huomiota kuin olisi pitänyt. Ystävät joskus sanoivatkin, että mietipäs vähän ajankäyttöäsi, ja aina mä vähäksi aikaa seisahduinkin. Mutta sitten oli taas mentävä. Lomilla me oltiin aina yhdessä ja otettiin totaalinen irtiotto kaikesta lähtemällä aina jonnekin muualle. Ulkomailla käytiin kolme neljä kertaa vuodessa. 9/01

Vanhemmuus. Vanhempina vahvat persoonat ovat paljon poissa kotoa tai kotona poissaolevina oman työnsä ääressä tai omien ystäviensä kanssa. Muut perheenjäsenet mukautuvat heidän käyttäytymiseensä. Kotiin jäävä vanhempi kantaa vastuuta kodin- ja lastenhoidosta, tai kotiin palkataan ulkopuolista apua. Lapset seuraavat sivusta (paitsi konkreettisesti, myös median välityksellä) vanhempiensa elämää ja edesottamuksia.

Vapaan kasvatuksen ansiosta pääsin joskus näkemään, miten äijät pitivät hauskaa. Se oli soitantokulttuuria, josta tarhatädit kuuntelivat korvat punaisina selostuksiani. - - Lapsena meillä oli aina [isän] muusikkokavereita kotona. Muistan, että kun sain joululahjaksi jääkiekkopelin, en päässyt pelaamaan, kun isä ja hänen kaverinsa leikkivät sillä. Sama juttu autoradan kanssa, sillä ajoivat isän roudarit.

- - Pääasiassa me olimme kuitenkin kotona, kun isä ja orkesteri kiertelivät maata. En muista ikävöineeni häntä. Äiti hoiti perusasiat kotona, ja isän työ edellytti matkustamista. Niin se oli, enkä paremmasta tiennyt. Kun [isä] oli kotona, hänen kanssaan oli hauskaa. Sitä laatuaikaa ei käytetty tappeluun. - - Kotona viihtyvää perusisää hänestä ei saa tekemälläkään, mutta ei hän varmaan olisi niin hauska kaveri, jos ei olisi tuollainen. 3/06

Musta oli nastaa, että faijan ääntä sai kuulla radiossa. Oli rauhoittavaa, kun tiesi missä se on, vaikkei sitä paljon nähnytkään. 2/00

Jos vanhempi työskentelee kotona, lapselle välittyy perusturvallisuuden tunne sillä edellytyksellä, että rutiinit säilyvät ja vanhempi on työnsä ääreltä myös kohdattavissa. Lapset oppivat olemaan kotona häiritsemättä vanhempiaan ja kunnioittamaan vanhempiensa työskentelyä, eivätkä pidä sitä kummallisena. Vierailut omien ystävien "tavallisissa" perheissä herättävät kuitenkin lapsessa ihmetystä ja ihastusta.

Työ on isälle niin tärkeää, että en ole tavannut toista samanlaista työnarkomaania. Olen oppinut pienestä pitäen siihen, että kun isä plaraa papereitaan tai katsoo uutisia, niin hänelle ei kannata puhua. 11/05

Kun lahjakas vanhempi on paljon poissa kotoa, lapsi ikävöi häntä riippuen siitä, miten läheinen suhde hänellä muuten vanhempaan on (esim. isän tyttö/äidin poika). Toisille vanhemmasta tulee paitsi kaipuun, myös ihailun kohde. Koska vahvaa persoonaa rakastetaan ja hänen aikaansaannoksiaan (perheen ulkopuolella) arvostetaan, hänelle myös sallitaan enemmän kuin muille perheenjäsenille. Kotiinpaluut, yhteiset hetket ja erityisesti lomat ovat lapsille ja vanhemmille tärkeitä, kuin juhlaa. Niillä korvataan arjen menetykset. Perheiden kesänviettopaikat ovat kuin "paratiiseja", joissa kiire lakkaa, ja lapset muuttuvat vanhemmilleen taas näkyviksi.

Kahdeksanteen ikävuoteeni asti [äiti] oli normaali kotiäiti. Sitten hänestä tuli kirjailija. Aamulla, kun lähdettiin kouluun, [äiti] kirjoitti, kun tultiin koulusta, hän kirjoitti. Me totuttiin syömään makaronilaatikkoa kolme päivää peräkkäin. Neljäntenä päivänä [äiti] teki uuden makaronilaatikon.

- - Olen välillä ihmetellyt, miten suurta syyllisyyttä [äiti] mahtaa tuntea siitä, että kirjoitti koko lapsuutemme. Ei se siskojani ja minua oikeastaan haitannut. Meillä oli onnellinen lapsuus, johon kuului se, että [äiti] kirjoitti. - - [Äiti] on työnarkomaani, mutta ei myönnä sitä. Hän on hukassa, jos ei saa tehdä työtä. Välillä hänet täytyy koko tytärkaartin voimalla lähettää kesämökille. 6/00

Vahvat persoonat tarvitsevat paljon ymmärtämistä ja joustavuutta niin perheessä kuin parisuhteessakin. He ovat pahimmillaan itsekeskeisiä "oman navan tuijottajia", mutta pyrkivät kuitenkin vilpittömästi mahdollistamaan perheelleen omasta mielestään normaalin, hyvän elämän.

Vasta sitten kun olin paljon vanhempi, tulin ajatelleeksi, että minun perheeni on erilainen kuin kavereiden perheet, joissa isä ja äiti asuvat yhdessä saman katon alla. Vaikka isä on aina ollut työhullu, elimme selkeää peruselämää. Illalla hän teki meille kalapuikkoja ja makaronia, sitten vietiin siileille maitoa, leikittiin ja siivottiin yhdessä. 11/04

Vahvojen persoonien vaarana on pudotus tyhjyyteen, jos ja kun se, minkä ympärillä heidän elämänsä on pyörinyt ja mikä on ollut heille ensiarvoisen tärkeää, loppuu (esim. työttömyyden, arvostuksen laskun tai eläkkeelle jäännin takia) tai eteen tulee muu pysähdys, esim. avioero, puolison tai läheisen kuolema, terveyden ongelmat ym.

Jos parisuhde kariutuu, se kariutuu tavallisimmin vanhempien välisiin ristiriitoihin, joita lapset kuvaavat "hirveenä toimintana" ja "riitelynä" tai toisaalta hyvin luonnollisena jatkumona jo eletylle elämälle. Näissä tilanteissa vahvan persoonan on mahdollista pohtia oman elämän arvojärjestystä uudelleen, mutta muuttuminen on vaikeaa. Persoonille on luonnollista odottaa muiden mukautuvan tilanteeseen ja kannattelevan itse itseään.

Lapsuus. Kun vahva persoona on lapsi, hän on toivottu lapsi, usein perheen pienin, kuopus, tai ainokainen. Häntä hemmotellaan, ja hänen huolenpitoonsa valjastetaan myös muut läheiset, esim. sisarukset. Lapsipersoonat ovat hyvin tietoisia omasta asemastaan, ja osaavat käyttää sitä myös hyväkseen. He ovat usein ns. "johtajatyyppiä". Sisarusten kesken syntyykin helposti kilpailutilanteita ja mustasukkaisuutta.

Meidän perheessä oli aina selvää, että vanhemmat välittivät minusta ja pikkusiskostani tosi paljon, koska olimme niin haluttuja lapsia. 4/05

Saattaa olla, että sain pienenä enemmän huomiota kuin siskot. Tytöt ainakin kiusasivat ja ärsyttivät minua usein. Niitä puolestaan ärsytti, kun menin heti kertomaan äitelle ja isälle. 12/01

Läheiset viettävät lapsipersoonien kanssa paljon aikaa, ja erityisen merkityksellistä on yhteinen *keskustelu*. Lapsipersoona saa tehdä aikuisten tai isojen ihmisten asioita yhdessä aikuisen/itseään vanhemman kanssa, ja hän saa kokea olevansa tasaveroinen ja tärkeä, tulleensa nähdyksi ja kuulluksi. Heistä tulee pieniä aikuisia. Saman tunteen voi siis aikaansaada paitsi suhde omaan vanhempaan, myös suhde kenen tahansa muun sosiaalisen vanhemman tai sisaruksen kanssa.

Löysin usein lapsena ja nuoren itseni puhumasta aika ihmeellisistä asioista isoisän kanssa keskellä päivää. Isoisä halusi keskustella lasten kanssa samoista asioista kuin aikuistenkin, ja joskus siinä tuli pieniä ylilyöntejä. Hän saattoi kysyä hieman liian vaikeita kysymyksiä, koska on niin kiinnostunut siitä, mitä juuri minä ajattelen esimerkiksi hänen "siirtotaakan" käsitteestään.

-- Tuntui kivalta, että aikuinen ihminen puhui tosissaan ja tasa-arvoisesti. -- Meillä ei isoisä kanssa ole sellaisia yhteisiä muistoja, että olisimme saaneet viisisataakiloisen hauen tai pilkkoneet ison kuusen polttopuiksi. Mutta sellaisia muistoja on paljon, että hän on ollut oikeasti kiinnostunut ajatuksistani ja ottanut minut vakavasti. Sellaista ihminen kaipaa, tunnetta, että on vakavasti otettu. 9/04

Potentiaalit

Tyypilliset piirteet. Potentiaaleihin liittyviä käsitteitä ovat orastavat kyvyt, mallioppiminen, harjoittelu ja uhraukset. Potentiaalien elämä on mahdollisuuksien näkemistä ja niihin tarttumista. Heidän kykynsä ovat olemassa, mutta niiden jalostamiseksi pitää tehdä työtä. Potentiaalin onkin tehtävä jossain vaiheessa elämäänsä valinta, kuinka edetä -

käyttääkö hän olemassa olevat kykynsä ja tarjolla olevat mahdollisuudet vai ei. Juuri tämä piirre erottaa potentiaalit muista tyypeistä.

Potentiaalit näkevät ja tunnistavat omat mahdollisuutensa suhteessa muihin ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten tai ympäristön kanssa. Potentiaalit seuraavat perheessä joko vanhempiensa, sisaruksen tai isovanhempien esimerkkiä. He imevät vaikutteita ja kokeilevat muiden vanavedessä tai varjossa omaa selviytymistään. Ympäristöstä saatavalla palautteella on heille tärkeä merkitys. Positiivinen palaute kannustaa heitä jatkamaan "valitsemallaan tiellä", huono palaute taas ohjaa suuntautumaan toisaalle.

> *[Pojan] urheilu-ura alkoi jo ennen kuin hän oppi kävelemään. Olimme perustaneet kavereiden kanssa jalkapallojoukkue FC Malmin. Äidit olivat kentän reunalla ensin lastenvaunujen kanssa. Kohta isännät pelasivat jo omaa peliään kentän reunalla. Kun ikää tuli lisää, me otettiin muksut pelaamaan meidän jengiin. 5/00*

Vanhemmuus. Vanhemmuuden koittaessa potentiaali on jo usein valintansa tehnyt. Hän on joko uransa kynnyksellä ja päättänyt panostaa tulevaisuuteensa - tai sitten kokeillut ja pettynyt/jättänyt käyttämättä mahdollisuuksia, ja suuntautunut muille elämän alueille.

Ne vanhemmat, jotka parhaillaan käyttävät ja kokeilevat mahdollisuuksiaan, ovat kykenemättömiä ottamaan täyttä vastuuta vanhemman roolista. He eivät ole läsnä lastensa arjessa fyysisesti tai henkisesti, koska heidän intressinsä ja resurssinsa (esim. aika) kohdistuvat muualle. Vanhemmuudesta tulee helposti kaverivanhemmuutta, kokemusten jakamista vastuunkantamisen ja huolenpidon sijaan. Vanhemmilla on kuitenkin mielestään hyvät ja läheiset välit lapsiinsa. He ovat lapsille tärkeitä, mutta eivät huolehtivina vanhempina, vaan ehkä enemmän sankari- tai satuolentoina, joilla on oma erillinen tarinansa.

> *[Pojan] lapsuudessa alkoi minun hurjin keikkabuumini, jota kesti monta vuotta. Siihen alkoi olla vaikeaa sovittaa isän roolia, ja aika paljon he jäivät äitinsä - - hoidettaviksi. Väitän silti, että olimme poikien kanssa läheisiä. 3/06*

Sen sijaan ne vanhemmat, jotka ovat jättäneet omat mahdollisuutensa käyttämättä tai ovat joutuneet siinä pettymään, kohdistavat joko omat täyttymättömät haaveensa lapsiin

tai ryhtyvät toisena vaihtoehtona pessimisteiksi ja varovaisiksi, koska heillä on huonoja kokemuksia.

> *Ilmoitin [tyttären] Speden Sadan tonnin tyttö –kisaan. Äidin täytyy aina yrittää, koska menestyminen ei ole helppoa. - - [Tytär] tuli kisassa toiseksi, ja se tuntui kivalta. Monet sanoivat, että muistutimme toisiamme. Minua yritettiin nuorena saada monta kertaa missikisoihin, mutta katsoin, että ihmisellä täytyy olla muitakin avuja kuin ulkonäkö. Se on katoavaa. Luonteeni ei olisi sulattanut sitä, jos ei olisi heti valittukaan Miss Suomeksi. - - Toivon, että hän kehittäisi itsestään tv-ohjelman juontajan, ja että hänet löydettäisiin televisioon. Itse lopetin tv-urani nuorena, kun olin huipulla. 3/00*

Ensimmäisessä tapauksessa vanhemmista tulee lastensa valmentajia. He siirtävät/testamenttaavat omat käyttämättömät potentiaalinsa lapsilleen. He ohjaavat ja opastavat konkreettisesti, antavat neuvoja, ja ovat myös itse valmiita uhrauksiin. He ymmärtävät, että työtä pitää tehdä menestyksen eteen. Kyseessä on "koko perheen yhteinen projekti".

> *Tein jo vauvaikäisestä [tyttärestä] haaveissani urheilijaa. Itselläni oli jonkinlainen urheilu-ura, ja urheilu kulkee tavallaan suvun perintönä. - - En voi tietysti olla ihan varma, etteikö hän urheilisi vähän myös minun takiani. 8/01*

Lapsuus. Potentiaaleissa lapsissa on ollut havaittavissa erilaisia ominaisuuksia, valmiuksia, taitoja ja lahjakkuutta usein jo "pienestä pitäen". He ovat osoittaneet luontaisia kykyjään ja kiinnostustaan esim. urheilussa, musikaalisuudessa tai kuvataiteissa. Arvostus määräytyy perheen arvojen mukaan.

> *[Tyttärellä] oli erittäin hyvä esteettinen silmä jo pienestä pitäen. Jo ihan nuorena hän tiesi, mikä tulee olemaan kohta muotia. 3/00*

> *[Poika] oli hyvin vilkas lapsi. Hän hakkasi aina lusikalla rytmiä pöytään. – Hänellä oli rytmi veressä pienestä pitäen. 2/00*

Potentiaaleja on perheissä tuettu ja sparrattu; valmennettu, viety harrastuksiin ja erilaisiin tilanteisiin, ja seurattu heidän kehitystään mielenkiinnolla. Potentiaaleihin ja heidän kykyihinsä on uskottu. Lapsen on täytynyt kuitenkin itse rakentaa menestys omalla työllään. Äidit, isät tai muut läheiset ovat auttaneet sen, mitä ovat pystyneet tai pitäneet tarpeellisena: oleellista on, että lapselle on tarjottu tai osoitettu mahdollisuus.

> *[Tytär] oli lapsena mukana parissa tv-sarjassa ja muutamassa kuunnelmassa. Kaksikin ohjaajaa sanoi minulle, että jos heillä olisi tuollainen tytär, he keskittyisivät kouluttamaan hänestä näyttelijää. Minä sanoin, että maailmassa on paljon parempiakin ammatteja. Se tulee, jos on tullakseen.*
>
> *- - oli vain ajan kysymys, koska [tytär] ajautuu teatteriin. - - Itse en halunnut nopeuttaa [tyttären] teatteriin tulemista, koska minun mielestäni hänen piti kypsyä ja saada muutkin kuin minut vakuuttuneeksi osaamisestaan. - - Olen koettanut sanoa, että lahjakkuudella pääsee vain tiettyyn pisteeseen, mutta ollakseen huippu, pitää tehdä töitä. 11/04*

> *Olen aina tiennyt, että [tyttärestä] tulee kirjailija. Hänen polkunsa on tosin ollut paljon vaikeampi kuin minun. Hänen on paljon vaikeampi saada tunnustusta, koska häntä verrataan aina vanhempiinsa. Kun [tyttären] esikoisromaani meni läpi, jotkut sanoivat, että "helppoahan se on, kun äiti on Otavassa kirjailijana". Kynnys oli kuitenkin kaksin verroin korkeampi juuri siksi, kun äiti oli siellä. 6/00*

Jotkut vanhemmista ovat asettaneet lapsen lahjakkuuden kehittämisen omien tai jopa muiden perheenjäsenten tarpeiden edelle. Tämä johtaa siihen, että potentiaalilapsi kokee olevansa erityisasemassa ja tärkeä (yhteisen) toiminnan, itsensä kehittämisen ja koko ajan paranevien suoritusten kautta. Lapsi oppii, että hän saa tällä tavoin osakseen aikuisen hyväksyntää, huomiota ja läsnäoloa.

> *Mulla on kaksi pikkusiskoa, mutta mä olen meistä eniten ollut isän tyttö. Mulle on pienestä pitäen ollut tärkeää, että saan olla isin kanssa kahdestaan. Että kun lähdetään jonnekin, ei oteta akkoja mukaan. Me ollaan aina viihdytty hyvin kahdestaan. 8/01*

Positiivisessa mielessä "uhraukset" tarkoittavat vanhemman aidosti lapsikeskeistä toimintaa. Lapsi pääsee mukaan saamaan vaikutteita mitä erilaisimmista tilanteista. Vanhemman ja lapsen välille kehittyy yhteisiä rutiineja, joissa vaihdetaan merkityksiä, arvoja ja asenteita. Lapsi on rinnalla kulkija, joka peilaa itseään vanhempaan tai sisaruksiinsa.

> *Lapsuudessa elokuvissa käynti oli tärkeä isän ja minun yhteinen juttu. Eikä pelkästään itse elokuva vaan myös kävelymatka sinne ja se, että vain me tiesimme näistä asioista. Jälkeenpäin olen tajunnut, että isä antoi minun olla omaa mieltäni. 4/05*

> *Urheilu oli meidän yhteinen juttumme. Välillä kilpailimme, eikä isä antanut minun voittaa. Se otti koville, mutta siinä oli kasvatusperiaate. 11/05*

Merkityksiä, arvoja ja asenteita välittävät myös sisarukset. Sisarukset kannustavat ja auttavat eteenpäin ottamalla nuoremman sisaruksen mukaan, tutustuttamalla asioihin, ihmisiin tai paikkoihin, kommentoimalla heidän tekemisiään, ideoimalla ja tekemällä yhdessä jne. Joskus pelkkä sisaren olemassaolo tai menestys riittää potentiaalille innoittajaksi.

> *[Siskon] ja minun yhteinen musiikkiura alkoi, kun [siskoa] pyydettiin koelauluun Iltatyttönä antamansa haastattelun perusteella. [Sisko] otti minut mukaan. 10/04*

> *Kun [sisko] pääsi Teatterikorkeakouluun, mä olin hirveän mielissäni ja ylpeä siitä. Silloin myös mun oma kunnianhimoni heräsi. Muistin yhtäkkiä tavallisen elämäni keskellä, että mulla on omiakin kykyjä, joita kannattaisi kehittää. 3/01*

Potentiaalit ovat myös alttiita *sattumille*. He saattavat tehdä uraratkaisunsa äkillisesti, ja yllättää myös läheisensä.

> *Kun [tytär] oli ollut jonkin aikaa syventämässä opintojaan Firenzessä, se soitti ja sanoi, että nyt hän lähtee mallimaailman hommia katselemaan. Me oltiin, että apua! Se oli semmoinen Tuhkimo-tarina, joku vain löysi hänet sieltä. 11/02*

Luulen, että se on sattumaa, että hänestä tuli juuri oopperan ohjaaja. Se olisi yhtä hyvin voinut olla myös baletti, teatteri tai sirkus. 7/05

Prosessoijat

Tyypilliset piirteet. Prosessoijiin liitettäviä käsitteitä ovat luopuminen/kilpailu, haitta/hyöty, ihailu/kateus, velvollisuudet/irtautuminen. Käsitteet kuvaavat osaltaan potentiaalien liikehdintää äärilaidasta toiseen. Liikettä ohjaa pakko tai kilpailu, ja sen perimmäisenä tavoitteena on elämässä selviytyminen. Kyse on selviytymisstrategian valinnasta, kuten yksi haastatelluista kuvaa:

Perhe oli ikään kuin olosuhde, josta kukin yritti selvitä valitsemallaan strategialla. 4/06

Prosessoijat kokevat elämässään tilanteita, jotka käynnistävät sekä yksilössä että ympäristössä muutos- ja kehitysvaiheita, prosesseja. Muutosten myötä prosessoijat joutuvat arvioimaan uudelleen omaa suhdettaan ympäröivään todellisuuteen: omaan itseensä, perheen muihin jäseniin, sukuun jne. Tavallisin muutosvaihe on murrosikä, siirtymä lapsuudesta aikuisuuteen, mutta myös avioerot, päihdeongelmat sekä perheenjäsenen menettäminen kuoleman kautta ovat yleisiä prosessin käynnistäjiä.

Vanhemmuus. Kun vanhemmasta tulee prosessoija, vanhemmuus ja rooli perheenjäsenenä jäävät taka-alalle. Prosessoija uppoutuu työhönsä, velvollisuuksiinsa tai muihin pakenemisen mahdollistajiin, esim. päihteisiin. Lapset jäävät yksin selviytymään – usein siitäkin syystä, että toinen vanhemmista joutuu kannattelemaan perhettä esim. taloudellisesti. Tilanne on kaikille uusi, eikä siihen osata reagoida muuten kuin yrittämällä jatkaa arjen toimintoja.

Me jäätiin aika lailla kahdestaan [siskon] kanssa isän kuoleman jälkeen. Oli kesä, ja me soudeltiin, kuljettiin metsässä ja ostettiin kaupasta karkkia. Äiti ei aina tullut kotiin silloin kun piti, tai sitten se toi mukanaan ukkoja juomaan. Siinä näki asioita, jotka ei lasten silmille sovi. 3/01

Kun vanhempi on henkisesti tai fyysisesti "poissa", siitä seuraa perheessä uudelleenjärjestelyjä. Vastuuta ja tehtäviä jaetaan uudelleen. Usein" isoihin saappaisiin" astutetaan tai asettautuu perheen esikoinen.

> *Mä yritin olla perheen pää, koska faija kipotti eikä pystynyt huolehtimaan meistä. Opin tekemään ruokaa. Ja kun [pikkuveli] tuli murrosikään, yritin katsoa, ettei se lintsaa koulusta. Ei onnistunut kauhean hyvin. - - Mä sain turhan nuorena liian suuret saappaat. Kyllähän siitä oppii jotain, mutta ne buutsit on kohtuuttoman isot. 6/01*

Vanhemmat voivat ajautua myös miettimään itseään suhteessa omiin lapsiinsa ja heidän saavutuksiinsa. Käsitys itsestä ja omista kyvyistä horjuu.

> *Tässä hommassa tulee välillä kovia paikkoja minullekin. [Tytär] heittää moukaria pidemmälle, kuin minä koskaan. On myös ollut kovaa huomata, että nuori tytär nostaa rautaa enemmän kuin itse. 8/01*

> *Se tietysti sieppasi, että kun olen koko ikäni itse ajatellut kirjoittavani romaanin, tytär tulee ja tekee sen, eikä itselläni ole kustantajaa edes näköpiirissä. 11/04*

Lapsuus. Prosessoijia ovat lapset, jotka saavat ympäristöstään ärsykkeitä tahtomattaan. He ovat ikään kuin pakotettuja prosessoimaan suhdettaan itseensä ja ympäristöönsä. Varsinkin luopumisten jälkeen pienemmät hakevat turvaa isommista sisaruksista tai tarrautuvat lähivanhempaan. Isommat lapset koettavat selviytyä itse. He kasvavat nopeasti aikuisiksi, kun "lapsuus yllättäen loppuu".

> *Sitten tuli romahduksia. Olin kymmenen, kun isä kuoli. Se oli maailman kamalin asia, sillä olin isän tyttö.*
>
> *- - Mä olin niin pieni, etten ymmärtänyt, mitä tapahtuu. [Isosisko] lämmitti taloa ja rupesi automaattisesti huolehtimaan mustakin. Mä sain olla omissa oloissani ja seurata sivusta. - - Mulla oli [isosisko] turvana, mutta [isosiskolla] ei ollut ketään, ja hän oli niin iso, että ymmärsi kaiken. 3/01*

Prosessoijat näkevät läheltä vanhempiensa elämää. Heitä otetaan mukaan työelämään, heihin "istutetaan" vanhempien arvoja ja he pääsevät osallisiksi kodin ja ystäväverkoston "ilmapiiristä", halusivat he tai eivät. Lapset jäävät sivustaseuraajiksi, eivätkä tule kuulluksi tai nähdyiksi. Oman minän ja oman tahdon etsimisestä tulee lapselle haaste.

> *Olin paljon erossa [tyttären] arjesta. Mutta kun hän kasvoi, otin häntä mukaan lapselle epätyypillisiin tilanteisiin, sillä yhteistä aikaa olohuoneen sohvalla oli hyvin vähän. [Tytär] on saanut istua puhetilaisuuksissa kärsimässä ja palavereissa leikkimässä kaikenlaisilla inspiroiduilla leluilla sillä aikaa, kun aikuiset puhuvat poliittista jargonia. Siinä oli yhdessä olemisen tuntu mukana, vaikkakin sivuroolissa. 11/05*

Toiset lapsista yrittävät tietoisesti irtaantua perheestä, yleensä murrosiän kuohujen myötä, mutta palaavat takaisin juurilleen, omiensa pariin, kuohuntavuosien jälkeen. Suhde omiin juuriin ja omiin kykyihin on pitänyt rakentaa uudelleen, luoda sille oma merkitys.

> *Kun parikymppisenä alkoi näyttää siltä, että minustakin tulee taiteilija, oli pakko tehdä henkinen suvunmurha ja kieltää koko porukka. Nykyisin sukukin on alkanut kiinnostaa, kun oma identiteettini ja jalansijani ovat löytyneet. [Isoäiti] on tärkeä linkki sukuun. 10/03*

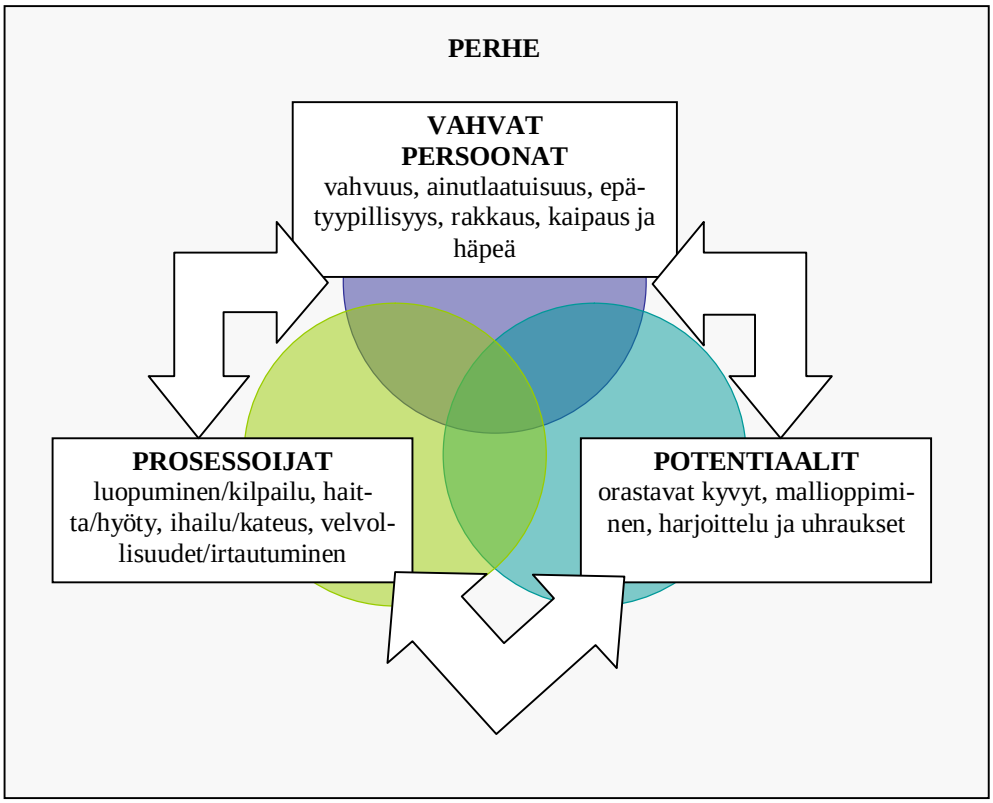
Lapset voivat kokea lahjakkaat perheenjäsenet myös rasitteena itselleen ja omalle menestymiselleen.

> *Ammatillisesti me ollaan samoilla linjoilla [veljen] kanssa. Veljeydestämme on kuitenkin ollut mulle haittaa teatterin tekemisessä. Olen aina joutunut todistelemaan, että osaan itsekin jotain. 6/01*

> *Oli kiusallista, kun en päässyt toimimaan omana itsenäni. - - Mun pärstän kanssa on muutenkin sellaista, että kaikki hiffaa mun olevan - - broidi. Jos menen kapakkaan, on ihan varmaa, että juttelijoita tulee, ja aiheet on aina [veljeen liittyviä]. Mä olen tehnyt duunia sen eteen, että olen päässyt tämän asian kanssa balanssiin. 8/04*

6.2 Perheenjäsenten keskinäinen vuorovaikutus

Edellä esittämäni tyypit muodostavat keskenään ja suhteessa toisiinsa lahjakkuuteen liittyvien merkitysten verkoston. Tarkastelukontekstina on perhe, jonka jäseniä ovat vanhemmat, lapset ja myös isovanhemmat laajemmin ymmärrettynä.



KUVIO 5. Tyyppien kiertokulku: tyypit ja niiden suhde toisiinsa (Orellana 2007).

Tyypit kietoutuvat toisiinsa siten, että vahvat persoonat synnyttävät ja näkevät potentiaaleja ympärillään. He pyrkivät kannustamaan muita perheenjäseniä omalla esimerkillään ja omien kokemustensa pohjalta: he antavat neuvoja, opastavat ja ohjaavat, joko konkreettisesti (esim. antamalla aikaansa, valmentamalla, tukemalla taloudellisesti) tai henkisesti (keskustelemalla, kuuntelemalla, periaatteiden kautta, argumentoimalla jne.). Vahvat persoonat välittävät potentiaaleille paitsi tietoja, taitoja ja hyödyllisiä suhteita, myös ennen kaikkea arvoja ja asenteita. Välittäjinä toimivat yhteinen kieli ja toiminta.

Vahvat persoonat toimivat perheessä paitsi tienraivaajina ja suunnan näyttäjinä, toisinaan myös varoittavina esimerkkeinä.

Potentiaalit päättävät, seuraavatko he vahvojen persoonien esimerkkiä. He oppivat tai rohkaistuvat käyttämään omia voimavarojaan vahvojen persoonien avustuksella tai vanavedessä, usein jo pienestä pitäen. He kokeilevat asioita usein leikin varjolla tai sivuroolissa, ikään kuin ohimennen, ja saavat suorituksistaan palautetta, joka ohjaa heitä eteenpäin. Ohjaava vahva persoona voi löytyä myös perheen ulkopuolelta, esim. lähisukulaisista, hoitajista, koulusta, harrastuksista tai ystäväpiiristä. Usein suhde vahvaan persoonaan on ihaileva ja kunnioittava, ja siihen sisältyy myös turvallisuuden, huolenpidon ja välittämisen ulottuvuuksia.

Potentiaalit tuottavat puolestaan prosessoijia. Jos potentiaali on vanhempi, sisarus tai isovanhempi, lapsi prosessoi perheessä kokemaansa ja näkemäänsä: lapsi pohtii, haluaako hän tulla läheisensä kaltaiseksi - tai missä määrin. Myös potentiaaleista itsestään voi tulla prosessoijia. He tiedostavat kykynsä, mutta päätöksentekoon ja kokeilemiseen, siihen käyttääkö omia resursseja hyväkseen vai ei ja jos käyttää, niin miten, kuluu aikaa ja resursseja.

Potentiaalit joutuvat pohtimaan omaa suhdettaan ympäröivään todellisuuteen; mikä siinä on heille tärkeää ja heille ominaista, heitä itseään, ja kuinka he selviytyvät yksilöinä suhteessa perheeseen ja lahjakkuuteen. Lahjakkuuden eri muodot voivat toimia prosessoijille tärkeinä oman minän ilmaisukeinoina tai –kanavina sekä itsetunnon kasvattajina. Tyypillistä prosessoijille on myös monialaisuus. Omaa alaa etsitään kokeillen tai vaihtaen, ja tyydytään joksikin aikaa jopa sattuman tuomaan ratkaisuun. Oleellista on, että lahjakkuutta voi kehittää ja se voi muuntua monelle eri alueelle, jos yksilö niin haluaa.

Prosessoijat muuttuvat puolestaan vahvoiksi persooniksi, kun oma ala ja ura ovat löytyneet ja vakiintuneet. He kantavat mukanaan omaa historiaansa, mutta ovat kehittyneet prosessin kautta sellaisiksi, kuin he ovat. He luottavat ja uskovat itseensä. Kun heistä tulee vanhempia, he voivat aloittaa kehän liikkeen jompaankumpaan suuntaan. Vahvat persoonat synnyttävät siis joko potentiaaleja tai prosessoijia.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyviä käsitteitä ovat perinteisesti olleet validiteetti ja reliabiliteetti. Niiden avulla on pyritty osoittamaan, onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä oli tarkoitus, ja ovatko tutkimustulokset toistettavissa.(Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Nykyään laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan Tynjälän (1991) mukaan kuitenkin enemmän *uskottavuuden* näkökulmasta (ks. myös Eskola & Suoranta 1999). Tynjälä viittaa Lincolnin ja Cuban (1985) esittämiin luotettavuuskriteereihin, joita ovat Tynjälän käännöksen mukaan vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus. (Tynjälä 1991, 338 – 392; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2002, 134 – 137.)

Kiviniemen (2001, 79 - 82) mukaan laadulliselle tutkimukselle on leimallista, että tutkija itse on myös aineistonkeruun väline, jonka näkemykset ja tulkinnat vaikuttavat tutkimusprosessiin. Siksi tutkimusprosessin yksityiskohtainen kuvaaminen on tärkeää. Kuvauksen tarkoituksena on selvittää miten ja millaisten olettamusten pohjalta aineistoa on tutkimuksen eri vaiheissa kerätty ja analysoitu. (Kiviniemi 2001, 79 – 82.) Näin tutkimusprosessin luotettavuuden arvioiminen jää lukijan tehtäväksi (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 130-131; Tuomi & Sarajärvi 2002, 138).

Luotettavuuden arvioimiseen liittyy Tuomen ja Sarajärven (2002, 132 - 133) mukaan myös käsitys totuudesta. Laadullinen tutkimus pohjautuu heidän mielestään konsensukseen perustuvaan totuusteoriaan, pragmaattiseen totuusteoriaan sekö totuuden koherenssiteoriaan. Näiden valossa *tutkimus on totta*, kun siinä esitetyt havainnot ovat yhtäpitäviä tai johdonmukaisia tutkimuksessa esitettyjen väitteiden kanssa, tutkimuksessa luotu malli toimii ja on hyödyllinen tai tuloksina esitetyt tulkinnat ovat hyväksyttävissä yhteisymmärryksessä muiden ihmisten kanssa. Näistä näkökulmista tarkastelen myös oman tutkimukseni luotettavuutta (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2002, 135 – 138).

Tutkimuksessani selvitin lahjakkuuden merkitystä perheessä ja rakensin kolme tyyppiä kuvaamaan perheen sisäistä vuorovaikutusta. Taustoitin tutkimustani keskeisillä teorioilla ja käsitteillä, mutta tähän tutkimukseen ja etenkin tutkimustehtäviini nähden valikoiden. Aineiston keruussa ja valinnassa käytin selkeästi määrittämiäni kriteerejä.

Aineistoa jäi varsinaiseen analysointivaiheeseen silti runsaasti, ja päätin soveltaa siihen puolitusmenetelmää (Eskola & Suoranta 1999, 64). Jaoin aineistoni koodaamisen jälkeen sattumanvaraisesti kahteen osaan ja muodostin edellä kuvaamani tyypit ensin vain aineiston toisen puoliskon perusteella. Tämän jälkeen analysoin toisen puolikkaan vastaavalla tavalla, ja saatoin todeta tekemieni havaintojen pitävän yhtä. Menetelmänä ratkaisuni oli työläs, mutta antoi tässä vaiheessa jo osviittaa tutkimukseni luotettavuudesta.

Varsinaisina analyysimenetelminä käytin oikeastaan kolmea eri menetelmää. Ensisijainen tavoitteeni oli käyttää tyypittelyä, johon kuitenkin päädytään tavallisesti jotakin muuta menetelmää käyttäen (Suoranta & Puusniekka 2006). Valitsin toiseksi menetelmäksi sisällönanalyysin, jota voidaan pitää myös yleisnimikkeenä kaikenlaiselle tutkimusaineiston tiivistämiselle ja luokkiin tai kategorioihin järjestämiselle (Tuomi & Sarajärvi 2002, 6). Kolmanneksi kuljetin mukana fenomenologista tutkimusta yhtenä menetelmänä, koska olin kiinnostunut myös lahjakkuuden merkityksistä. Tästä menetelmien runsaudesta voidaan käyttää nimeä *analyysimenetelmien triangulaatio*, jota Tuomi ja Sarajärvi (2001, 142 - 143) pitävät myös yhtenä tapana varmistaa tutkimuksen luotettavuus. Erilaisilla menetelmillä päädytään siis samankaltaisiin tai toisiaan täydentäviin tuloksiin.

Tutkimusprosessini aikana kävin lisäksi jatkuvaa dialogia teorian ja aineiston kanssa. Jouduin arvioimaan omia olettamuksiani ja tarkentamaan myös tutkimustehtäviäni. Myös käytettävissäni oleva aika asetti omat rajoitteensa. Aineiston analysointi tuntui välillä loputtomalta pyöritykseltä ja päättymättömältä prosessilta, kuten laadullista tutkimusta monessa yhteydessä kuvataankin (esim. Eskola 2001, 153; Kiviniemi 2001, 80 - 81; Laine 2001, 34 – 35). Lopulta päädyin kuitenkin vastaamaan tutkimukselle asettamiini kysymyksiin. Palonen (1988) on lohduttavasti todennut tutkijan tulkinnan olevan aina ehdollinen, vajavainen ja yksipuolinen käsitys ilmiöstä (Kiviniemen 2001, 82 mukaan). Tulkintani on siis kiistettävissä, ja sille on löydettävissä myös muita vaihtoehtoja. Oleellista on tutkimusprosessiin liittyvän vaihtelun tiedostaminen, hallitseminen ja uskottava välittäminen (Kiviniemi 2001, 79 – 82). Tuomi ja Sarajärvi (2001, 139) ovat lisäksi todenneet laadullisen tutkimuksen yhtenä perusvaatimuksena olevan, että tutkijalla on riittävästi *aikaa* tehdä tutkimuksensa. Aineiston analyyttisempi ja yksityiskohtaisempi tarkastelu olisi voinut olla tarpeen tulosten luotettavuudenkin näkökulmasta.

7.2 Tulosten tarkastelu ja jatkotutkimusaiheet

Tulosten tarkastelu. Laine (2001, 31) on todennut fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena olevan *jo tunnetun tekeminen tiedetyksi*. Tällä hän tarkoittaa sitä, että tutkimuksen keinoin pystyttäisiin palauttamaan ihmisten tietoisuuteen jotain sellaista, joka on jo muuttunut elämässä itsestäänselvyydeksi, tai tuomaan tarkasteluun jotain sellaista, mikä on jo koettu, muttei vielä tietoisesti ajateltu. Hyvänä esimerkkinä tästä on mielestäni Pamela Tolan (2007) teatterikorkeakoulun lopputyönään tekemä tutkielma aiheesta Miksi näyttelen?, jossa hän pyrki selvittämään näyttelijän työn *merkitystä* haastattelemalla kollegoitaan. On olemassa käsityksiä siitä, millaisia ihmisiä näyttelijät ovat, sekä siitä, että näyttelemisellä *on* heille merkitystä, mutta kysymys kuuluikin: millaisia nämä merkitykset ovat?

Omassa tutkimuksessani tavoitteena oli ymmärtää lahjakkuuden merkitystä. Teoreettisena viitekehyksenä oli Gagnén (1996, 2000) luoma malli, jossa lahjakkuuteen vaikuttavia tekijöitä on useita (ks. kuvio 2). Gagné edustaa kehitysteoreetikkojen näkemystä siitä, että lahjakkuus on jatkuvassa muutostilassa ja kehittyy yksilöllisten, inhimillisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden vuorovaikutuksessa (ks. esim. Sternberg 2003, 104; Uusikylä 1996, 65). Laineen edellä esiin nostamia (lahjakkuuden kehittymiseen vaikuttavia) itsestäänselvyyksiä ovat Gagnén mallissa tulkintani mukaan perimä, yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet (kyvyt) ja luonnonlahjat sekä ympäristö yleisellä tasolla ymmärrettynä (ks. myös Uusikylä 1994, 106). Oma mielenkiintoni tässä tutkimuksessa kohdistui erityisesti ympäristöön ja siellä oleviin ihmisiin, *perheenjäseniin* – millaisia merkityksiä lahjakkuudella on heille, ja kuinka nämä vaikuttavat perheenjäsenten keskinäiseen vuorovaikutukseen?

Havaintoni oli, että aineistosta löytyi lahjakkuuteen liittyviä merkityksiä ääripäästä toiseen, esim. läsnä – poissa, erillisyys – yhteys, itsenäisyys – riippuvaisuus, kateus – ylpeys, perinteet/rutiinit – irrallisuus, oma valinta – vanhempien valinta (ks. liite 4). Myös Csikszentmihalyi (Uusikylän & Piirton 1999, 56 - 60 mukaan) on käyttänyt vastaavan kaltaisia käsitepareja kuvaamaan luovaa persoonallisuutta: energinen – laiska, älykäs – lapsellinen, leikkivä – kurinalainen, fantasioiva – realistinen, ekstrovertti – introvertti, nöyrä – ylpeä, maskuliininen – feminiininen, traditionaalinen – kapinallinen, intohimoinen – objektiivinen ja kärsivä – nauttiva. Nämä kuvaavat mielestäni hyvin lahjakkuuden moniulotteisuutta ja -merkityksellisyyttä.

Fenomenologinen tutkimus on Laineen (2001, 41 – 42) mukaan onnistunut, jos se auttaa näkemään ilmiön aikaisempaa selkeämmin ja monipuolisemmin. Tutkimuksessani lahjakkuutta tarkasteltiin Gagnén (1996, 2000) ja Tannenbaumin (1986) esittämien määritelmien perusteella. Lahjakkuuden ymmärrettiin olevan Gagnén esittämän mallin mukaisesti *erityislahjakkuutta*, joka voi ilmetä usealla eri tavalla: joko akateemisina taitoina, eri taiteen aloilla, liike-elämässä, vapaa-ajan toiminnoissa ts. harrastuksissa, sosiaalisessa toiminnassa (esim. media, julkisuus), urheilussa tai teknologian alalla.

Erityislahjakkuuksien kehittymiseen tarvitaan Gagnén mukaan kuitenkin myös *luonnollista lahjakkuutta* esim. älykkyyden, luovuuden, sosiaalisten taitojen tai tunneälyn alueella (ks. kuvio 2). Lahjakkuutta ei siis ole pelkkä älykkyys tai luovuus, vaan lisäksi tarvitaan luovuustutkijoiden näkemyksiä mukaillen lahjakkuutta kuvaava tuotos, produkti (vrt. Gagnén erityislahjakkuus), jolla on yhteiskunnallista merkitystä tai arvostusta (ks. Sternberg 2003, 100; Uusikylä 1994, 78 – 84). Arvostuksen yhtenä ilmentymänä toimii myös aineistossani mediajulkisuus, joka on toisaalta sellaisenaankin Gagnén mukaan osoitus lahjakkuudesta (vrt. Tannenbaumin erikoiset lahjakkuudet).

Tannenbaumin (1986) määrittämät lahjakkuustyypit – oman tulkintani mukaan harvinaiset, taiteelliset, tarpeelliset ja erikoiset lahjakkuudet - toimivat apuna aineiston rajaamisessa. Kaikki Tannenbaumin tyypit olivat myös aineistossa edustettuina, kirkon johtajista ja tieteentekijöistä taiteilijoiden ja yhteiskunnallisten vaikuttajien kautta urheilijoihin ja (osin kyseenalaisiin) mediapersooniin, vaikkakin taiteilijoiden joukko oli aineistossa määrällisesti suurin (ks. taulukko 3).

Oman tutkimukseni tuloksena luodut tyypit - vahvat persoonat, potentiaalit ja prosessoijat – ovat koonteja kaikista Tannenbaumin esittämistä lahjakkuustyypeistä, ts. ne pitävät sisällään eri lahjakkuustyyppejä yhdistäviä tekijöitä. Tyyppeihin sisältyy samoja ominaisuuksia ja *tyypillisiä* piirteitä, kuin mitä mm. Albert ja Runco (1986), Elkind (1988), Feldman (1986), Goertzel ja Goertzel (1962, 1978), Piirto 2001, Tardif ja Sternberg (1988) sekä Uusikylä (1998) ovat omissa tutkimuksissaan löytäneet, mutta myös *ajanhengen* mukanaan tuomia uusia piirteitä. Nämä ovat mielestäni löydettävissä sekä Jallinojan (1994, 2000) että Alasen (1994, 2001a) sosiologisesta näkökulmasta tehdystä perhetutkimuksesta. Samoin David Riesmanin (Jallinojan 2000 mukaan) esittämät näkemykset erilaisista luonnetyypeistä sopivat hyvin omiin tyyppeihini. Vahvat persoonat, potentiaalit ja prosessoijat kuvaavat siis omalla tavallaan lahjakkaita tai lahjakkuuden kanssa perheessä tekemisissä olevia yksilöitä. Seuraavassa tarkastelen tyyppejä vielä tarkemmin.

Vahvat persoonat ovat lähellä Csikszentmihalyin märittämää *luovaa* persoonallisuutta sekä Jungin *kypsää* persoonallisuutta. Csikszentmihalyi on todennut, että luoville yksilöille on ominaista, että he uskaltavat käyttää persoonallisuutensa ääripäitä tuntematta syyllisyyttä. (Uusikylä & Piirto 1999, 56.) Vahvoihin persooniin sopivia ominaisuuksia ovat Tardifin ja Sternbergin (1988, Uusikylän 1994, 85 – 87 mukaan) määrittämistä luovien yksilöiden ominaisuuksista mm. omaperäisyys, ilmaisukyky, kyky kohdata vihamielisyyttä, kestävyys, uteliaisuus, avoimuus kokemuksille ja muutoksille, sisäinen motivaatio, hengen vapaus, omat säännöt, itsenäinen arvostelukyky sekä halu kilpailla ja ylittää esteitä (ks. taulukko 1, ks. myös Bloom 1985). Vahvoilla persoonilla on myös kykyä keskittyä ja syventyä asioihin. He kyseenalaistavat normeja ja rakentavat uutta vanhojen rakenteiden tilalle. Vahvat persoonat myös ponnistelevat kunnianhimoisesti omien tavoitteidensa saavuttamiseksi, ovat itsevarmoja, itseriittoisia ja usein myös epäsovinnaisia (vrt. ; Goertzel & Goertzel 1962, 1978; Tardif & Sternberg 1988). Epäsovinnaisuus näkyi aineistossani mm. vanhemmuudessa.

Myös Klein (1982) on määrittänyt luovaan käyttäytymiseen liittyviksi piirteiksi ennakkoluulottomuuden, vapauden etsimisen, rajojen rikkomisen ja riskinottokyvyn, jotka kuvaavat hyvin juuri vahvoja persoonia. Lisäksi Uusikylä (1994) on yhdistänyt luoviin yksilöihin vahvoja persoonia hyvin kuvaavia ominaisuuksia, kuten opportunismi, omaperäisyyden ja luovuuden arvostaminen sekä epäsovinnaisen käyttäytymisen hyväksyminen, joka ilmenee avarakatseisuutena ja suvaitsevaisuutena suhteessa muihin ihmisiin ja tilanteisiin.

Keskustelun merkitys perheessä ja perheenjäsenten kesken nousi selkeästi esiin vahvojen persoonien ja erityisesti lasten kohdalla. Berger ja Luckmann (1995) ovat korostaneet sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä todellisuuden rakentumisessa ja todenneet, että tärkein todellisuutta ylläpitämä mekanismi on juuri *keskustelu* (Berger & Luckmann 1995, 172 – 173). Keskustelu liittyy puolestaan informaaliin oppimiseen, joka on vahvoille persoonille tyypillinen tapa kehittyä. Oppimista tapahtuu koulun ja muiden virallisten kasvatusinstituutioiden ulkopuolella, eivätkä vahvat persoonat ole koulussa pääsääntöisesti viihtyneet tai menestyneetkään. Heidän kiinnostuksen kohteensa ovat olleet koulumaailman ja koulun oppimistavoitteiden ulkopuolella. Samaan tulokseen on päätynyt myös Uusikylä (1994, 87). Vahvojen persoonien motivaatio on suuntautunut toisaalle, tavallisimmin taiteen pariin. Tulee myös muistaa, että vahvat persoonat olivat yleensä perheen ainokaisia tai esikoisasemassa olevia lapsia, johon myös mm. Goddard, Hollingworth ja Cobb (Barben 1975, 114 mukaan), Barbe (1975),

Uusikylä (1994) ja Silverman (1997) ovat omissa tutkimuksissaan viitanneet luovuuteen ja lahjakkuuteen liittyvänä tekijänä.

Potentiaalit edustavat vahvimmin kehitysteoreetikkojen näkemyksiä. Kehitysteoreetikkojen mukaan (mm. Gagné) lahjakkuuden kehittyminen liittyy yksilön muuhun kehitykseen. Potentiaalien luonnolliset lahjakkuudet muuttuvat kehitysprosessin tuloksena erityislahjakkuuksiksi, jos yksilöltä löytyy esim. riittävästi motivaatiota tai itseluottamusta. Myös ympäristö ja sieltä saatava palaute ohjaavat potentiaaleja (vrt. Bloom 1985; Gagné 2000; Sosniak 1985, Uusikylä 1994, 117).

Potentiaaleihin liittyviä ominaisuuksia ovat Tardifin ja Sternbergin (1988, Uusikylän 1994, 85 – 87 mukaan) määrittämistä ominaisuuksista mm. kyky vaikuttaa muihin ihmisiin, kurinalaisuus ja sisäinen visualisointikyky (ks. taulukko 1). Lisäksi Kleinin (1982) määrittämistä luovaan toimintaan liittyvistä piirteistä potentiaaleihin sopivat kyky nähdä ja hyödyntää mahdollisuuksia, vastuullisuus, itsekuri sekä aktiivinen *toimintaan* suuntautuminen. Potentiaaleilla on paljon myös luonnollista lahjakkuutta, esim. älykkyyttä, luovuutta, sosiaalisia sekä sensomotorisia taitoja (vrt. Gagné), joiden olemassaoloon vaikuttaa pääosin perimä. Luonnollisen lahjakkuuden käyttöönottoon/kehittymiseen erityiseksi lahjakkuudeksi tarvitaan henkilökohtaisia ominaisuuksia ja ympäristöön liittyviä tekijöitä (vrt. myös Ruokonen 2005).

Potentiaalien henkilökohtaisista ominaisuuksista keskeisimpiä ovat motivaatioon, itsehallintaan ja persoonallisuuteen (esim. itseluottamus) liittyvät ominaisuudet. Ympäristötekijöistä elinympäristö (fyysinen, kulttuurinen ja sosiaalinen), yksilön lähellä olevat kannustavat ja ohjaavat henkilöt (esim. perheessä) sekä erilaiset toiminnat, harrastukset ja kouluopetus vaikuttavat potentiaalien kehittymiseen lahjakkuuksiksi. Myös Uusikylä (1994, 87) on yhdistänyt luoviin yksilöihin stimuloivan, ideoita ja kokemuksia tuottavan ympäristön sekä motivaatiota vahvistavien opettajien ja roolimallien merkityksen.

Potentiaaleille tyypillinen tapa kehittyä liittyy formaaliin oppimiseen sekä harjoitteluun. Potentiaalit hyötyvät ohjatuista harrastuksista, opetuksesta ja toiminnasta Vygotskin (1982) käsitteen mukaisesti *lähikehityksen vyöhykkeellä* (vrt. Bloom 1985; Sosniak 1985). Kehittyäkseen potentiaalien on kuitenkin oltava valmiita tekemään työtä ja saatava siihen ohjausta ja tukea. Osa potentiaaleista selviytyy ja menestyy ilman perheen tukeakin, jos vain muut toimijat ja toiminnot ympäristössä (esim. koulu, harrastusseura) ovat kehitysprosessissa tukena. Toisaalta potentiaalit toteuttavat herkästi vanhempiensa heihin syystä tai toisesta kohdistamia odotuksia (vrt. Goertzel & Goertzel

1962, 1978). Juuri potentiaalien vanhemmat ovatkin Elkindin (1988) määrittämiä *herkkuvanhempia, kirjanoppineita vanhempia* tai *kultamitalivanhempia*, joiden osallistumisen aste ns. yhteiseen projektiin vaihtelee (vrt. myös Goertzel & Goertzel, Uusikylän 1994, 107 – 108 mukaan). Myös Silverman (1997) on todennut lahjakkuuden olevan suvuissa, perheissä ja perheenjäsenten kesken yleistä ja yhteistä.

Prosessoijat edustavat puolestaan Feldmanin (1986) esittämää lahjakkuusnäkemystä, jossa lahjakkuus on jatkuvaa siirtymistä muutosvaiheesta toiseen. Prosessoijat myös elävät todeksi *sosialisaatioprosessia*, ulkoisen muuntumista sisäiseksi ja päinvastoin (ks. Järventie 2001). Prosessoijat ovat Gagnén mallissa niitä, joiden lahjakkuuden katalysaattoreina toimivat erilaiset yllättävät tapahtumat, jotka tapahtuvat ympäristössä *sattumalta*, esim. perheenjäsenen kuolema tai jokin muu vaikeus (vrt. Goertzel & Goertzel 1962, 1978). Myös Uusikylä (1994) on todennut luovien yksilöiden lapsuuteen liittyvän epätavallisia tilanteita.

Toisaalta myös erilaiset elämässä eteen tulevat (positiiviset) mahdollisuudet synnyttävät prosessoijia (esim. näyttelijän lapselle tarjotaan näytelmärooleja, poliitikon lapselle yhteiskunnallisia tehtäviä). Prosessoijat ottavat näihin mahdollisuuksiin usein ja tavallisimmin murrosiän myötä välimatkaa (esimerkiksi sukuun, läheisiin perheenjäseniin) kieltämällä mahdollisuudet tai testaamalla omia mahdollisuuksiaan ensin muualla, mutta palaavat tavallisesti takaisin käyttämään mahdollisuuksia prosessoituaan asian itsensä kanssa.

Prosessoijiin liittyviä ominaisuuksia ovat Tardifin ja Sternbergin (1988, Uusikylän 1994, 85 – 87 mukaan) määrittämistä ominaisuuksista mm. hyvä mielikuvitus, joustavuus ja taito päätöksenteossa, taito käsitellä/ratkaista uusia asioita, kyky rikkoa havaintojen säännönmukaisuutta, (älyllinen) riskinottokyky sekä erityisesti kyky löytää järjestys kaaoksesta. Lisäksi Kleinin (1982) määrittämistä piirteistä prosessoijiin liittyy erityisesti *herkkyys* eli tietoisuus sisäisestä ja ulkoisesta maailmasta. Ehkä juuri tästä syystä aineistoni prosessoijille olivat tavallisia persoonallisuuteen ja omaan persoonaan liittyvä epävarmuus ja ongelmat, esim. itsetunto-ongelmat (vrt. Gagné). Myös Uusikylän (1994) luoviin yksilöihin yhdistämät ominaisuudet, kuten epäselvien tilanteiden sietäminen, laaja-alainen asioiden harrastaminen, ideoilla leikittely, tunne-elämän voimakkuus, intuitiivisyys, hakeutuminen mielenkiintoisiin tilanteisiin sekä ajoittainen itseluottamuksen ja itsekritiikin välinen ristiriita, kuvaavat hyvin juuri prosessoijia.

Prosessoijille lahjakkaaksi kehittyminen on tavallaan luonnollista ja väistämätöntä, mutta samalla ikään kuin pakonomaista, keino selviytyä elämässä. He tarrautuvat

kehitystä eteenpäin vieviin tekijöihin ja ihmisiin, toisinaan sattumanvaraisesti ja vain vähäksi aikaa, siirtyäkseen kohta eteenpäin. Prosessoijien elämässä kaikki tapahtuu näennäisesti lyhyellä aikajänteellä, mutta kaikella toiminnalla on sama tavoite. Nonverbaali kommunikointi on prosessoijilla etusijalla, mikä on loogista, sillä asioiden käsittely tapahtuu sisäisesti ja tulee esiin jäsentyneen ulkoisen toiminnan kautta.

Prosessoijille on tyypillistä myös kokeileminen, lahjakkuuden muuntuminen ja muuntaminen moneen. He saattavat elämänsä aikana esim. kirjoittaa kirjoja, näytellä ja tehdä lisäksi muutakin, olla esim. politiikassa menestyksekkäästi mukana. Kehitysprosessissa käytetään vaihdellen hyväksi kaikkia käytettävissä olevia keinoja, niin informaalia kuin formaaliakin oppimista, harjoittelua jne. Eniten Uusikylän (1994) luoviin yksilöihin liittyvää joustavuutta löytyykin juuri prosessoijista.

Perheenjäsenten välisestä vuorovaikutuksesta rakentamani *malli* on myös eräänlainen tyyppi, koontien koonti. Mallissa yhdistyvät perheen tehtävät sekä normaali kehityskulku ilmiöön nimeltä lahjakkuus. Vahvojen persoonien, potentiaalien ja prosessoijien perheitä yhdistää mielestäni Jallinojan (2000) näkemys perheestä *ideana* tai *tunnesiteenä*: perhe on olemassa, kun sen jäsenet kohtaavat toisensa. Tämä välittyi mielestäni myös Perhesiteitä –sarjassa ja sen haastatteluissa. Kaikissa perheissä olivat lisäksi läsnä ns. *kolmannet,* joilla Jallinoja tarkoittaa keitä tai mitä tahansa, jotka tulevat perheen elämään pakottaen perheenjäsenet erilleen toisistaan ja aiheuttavat näin ollen olemassaolollaan käännekohdan (ks. myös Hellsten 1991). Tässä tutkimuksessa perheissä olleet kolmannet liittyivät kaikki jollain tapaa lahjakkuuteen.

Vahvojen persoonien perheet olivat tavallisimmin turvallisia ydinperheitä, joihin kuuluivat lasten lisäksi äiti ja isä. Perheyhteyttä pidettiin kiinteänä ja perhe-elämää jopa normaalina, sillä roolit perheissä olivat perinteisiä, esim. äidit hoitivat kotia ja lapsia miesten ollessa paljon poissa kotoa vastatessaan perheen taloudesta. Potentiaalien perheet olivat puolestaan tavallisimmin verkostoperheitä. Näissä perheissä kasvatusvastuuta ja vanhemmuutta jaettiin perheen ulkopuolisille tahoille tai perheen sisällä sisaruksille. Prosessoijien perheet olivat taas leimallisesti hajaperheitä, joissa vanhemmuus ja lapsuus, johon kuuluvat lapsen tarpeet, kohtasivat harvoin. Prosessoijat suuntautuivatkin tavallisesti perheestä ulospäin (ainakin hetkellisesti) muodostaakseen itse itselleen turvallisen elinpiirin. Turvaa haettiin myös sisaruksista. (ks. Alanen 1994, 28 – 31.)

Lahjakkuuden merkityksestä perheen vuorovaikutukselle voidaan todeta, että vahvat persoonat tarvitsevat kehittyäkseen ennen kaikkea sosiaalista vuorovaikutusta, jossa välineenä on *kieli*. Heille on tärkeää saada ilmaista itseään ja olla esillä. Potentiaa-

lit kehittyvät niin ikään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mutta jaetun *yhteisen toiminnan* ja siitä saatavan *palautteen* kautta. Prosessoijille kehittymiseen riittävät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saadut *kokemukset*. Uusien kokemusten myötä kehittyminen ja oman osaamisen arviointi alkavat aina uudestaan.

Vahvoja persoonia ja prosessoijia voi myös luonnehtia Reismanin (Jallinojan 2000, 224 - 229 mukaan) esityksen mukaisesti *toisista ohjautuviksi luonnetyypeiksi*, joille perheen ulkopuolinen menestys on perheen sisäistä menestymistä tärkeämpää. Potentiaalit edustavat puolestaan tapauksesta riippuen joko *perinteistä* tai *sisältä ohjautuvaa luonnetyyppiä*. Potentiaalit mukautuvat tarvittaessa perinteisiin, ovat työteliäitä ja uskovat omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa paineenkin alla. Tästä syystä juuri potentiaalit ovat perheen ja erityisesti lasten näkökulmasta katsottuna *mahdollisuus*: potentiaalit näkevät kolmansille myös muita vaihtoehtoja valintoja tehdessään.

Jatkotutkimusaiheet. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena oli lahjakkuus ilmiönä ja sitä rajaavana kontekstina perhe. Perheeseen liittyvät teemat ovat olleet erityispedagogisen tutkimuksen aiheita välillisesti jo pitkään (esim. vammaisen lapsen syntymä perheessä), mutta nousseet selvemmin esille vasta 1980 – luvulta lähtien (Ladonlahti & Pirttimaa 1998, 49). Tällä hetkellä perheet löytyvät Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimusstrategian vahvuusalueilta, mm. varhaisvuodet ja erityiskasvatus (VARHE) – tutkimusalueelta, jonka tavoitteena on kehittää ammatillisia käytäntöjä, joilla voidaan tukea erityistuen tarpeessa olevia lapsia ja heidän perheitään moniammatillista yhteistyötä hyödyntäen (Jyväskylän yliopisto 2007).

Tässä tutkimuksessa lahjakkuuden perinteinen konteksti, koulu, jää tarkoituksellisesti lähes huomiotta ja käsittelemättä. Uusikylän mukaan koulun rooli voi kuitenkin olla, perheen tavoin, joko huippulahjakkuutta tukeva tai sitä jarruttava (Uusikylä 1994, 117). Koululla ja etenkin siellä olevilla ihmisillä on siis samankaltainen mahdollisuus vaikuttaa lahjakkuuden kehitysprosessiin kuin perheenjäsenillä (vrt. Gagné). Tähän liittyvät myös jatkotutkimusaiheeni. Olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka muodostamani tyypit selviytyvät koulussa, ja miten muodostamiani tyyppejä ja erityisesti niiden sisältämää informaatiota voitaisiin käyttää hyväksi esim. mietittäessä kasvatuskumppanuuden tai kodin ja koulun välisen yhteistyön haasteita, kuten olin tutkimukseni perusteluissa esittänyt. Mitä ja esim. millaista tukea lahjakkaat ja ilmiön vaikutuspiirissä olevat perheenjäsenet odottavat perheen ulkopuolisilta kasvatusinstituutioilta?

LÄHTEET

Aaltola, J. 2001. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 10 - 25.

Ahvenainen, O., Ikonen, O., Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.

Alanen, L. 1994. Perhelapsuus ja lasten perheys – "perhe" lasten näkökulmasta. Teoksessa J. Antikainen, M-L. Haataja & M. Korhonen (toim.) Näkökulmia perheeseen. STAKES. Raportteja 136. Jyväskylä: Gummerus, 15 - 37.

Alanen, L. 2001a. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä: sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen: iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161 – 186.

Alanen, L. 2001b. Polvesta polveen: sukupolvi sosiologisena käsitteenä ja tutkimuskohteena. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen: iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 97 – 115.

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Albert, R. S. & Runco, M. A. 1986. The achievement of eminence: A model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. Teoksessa R. J. Sternberg & J. E. Davidson (toim.) Conseptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 332 – 357.

Annala, H. 1986. Alisuoriutumiseen liittyvistä tekijöistä ja niihin vaikuttamisesta. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae rerum socialium. No.4.

Antikainen, J. 1994. Puolisousko vanhemmuuden vihollinen? Teoksessa J. Antikainen, M-L. Haataja & M. Korhonen (toim.) Näkökulmia perheeseen. STAKES. Raportteja 136. Jyväskylä: Gummerus, 73 - 81.

Aunola, K. 2001. Children´s and Adolescents´Achievement Strategies, School Adjustment, And Family Environment. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 178.

Aunola, K., Vanhatalo, O. & Sethi, R. 2001. Sosiaalinen tausta, arvot ja vanhemmuus. Psykologia 3, 148 – 157.

Barbe, W. B. 1975. A Study of the Family Background of the Gifted. Teoksessa W. B. Barbe & J. S. Renzulli (toim.) Psychology and Education of the Gifted. New York: Irvington Publishers, 111 – 118.

Bardy, M. 2002. Mistä vanhemmuus tehdään? Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 35–52.

Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. STAKES. Raportteja 263.

Bates, J. & Munday, S. 2005. Able, Gifted and Talented. London: Continuum.

Berger, P. L. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus.

Blom, R. 2001. Yhteiskunnan rakennemuutos ja perheiden elinehdot. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Helsinki: WSOY, 171 – 192.

Bloom, B. S. 1985. Developing talent in young people. New York: Ballantine Books.

Cattel R. B. 1971. Abilities: Their Structure, Growth and Action. Boston: Houghton Mifflin.

Cattel, R. B. 1987. Intelligence: Its Structure, Growth and Action. New York: North Holland.

Chikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. 1986. Culture, time and development of talent. Teoksessa R. J. Sternberg & J. E. Davidson (toim.) Conseptions of giftedness. Cambridge: University Press, 264 – 284.

Collins, A. W., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, M. E. & Bornstein, M. H. 2000. Contemporary Research on Parenting. American Psychologist 55 (2), 218-232.

Cox, M. 1926. Genetic studies of genius. Vol 2. Stanford, CA: Stanford University Press.

Elkind, D. 1988. The hurried child: growing up too fast too soon. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusme-

todeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

Feldhusen, J. F. 2000. From talent Recognition and Development to Creative Achievement and Expertise. Mensa Research Journal 43, 8 - 11.

Feldhusen, J. F. 2001. Talent development in Gifted Education. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education ED455657.

Feldman, D. H. 1986. Giftedness as developmentalist sees it. Teoksessa R. J. Sternberg & J. E. Davidson (toim.) Conseptions of giftedness. Cambridge: University Press, 306 – 331.

Forsberg, H. 2003. Johdanto: Kriittistä näkökulmaa jäljittämässä. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Helsinki: Gaudeamus, 7–15.

Freeman, J. 2000. Families: the Source of Gifts. Mensa Research Journal 43, 53 - 61.

Freud, S. 1908. The relation of the poet to daydreaming. Collected Papers 4. London: Hogarth Press.

Gagné, F. 1985. Giftedness and talent: Re-examining a re-examination of the definitions. Gifted Child Quarterly 29, 103 – 111.

Gagné, F. 1993. Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. Teoksessa K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (toim.) International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon Press, 63 – 85.

Gagné, F. 1995. From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. Roeper Rewiew 18, 103 – 111.

Gagné, F. 1996. A Thoughtful Look at the Concept of Talent Development. Tempo 16 (4), 6 – 13.

Gagné, F. 1998. A proposal for subcategories within the gifted or talented populations. Gifted Child Quarterly 42, 87 – 95.

Gagné, F. 1999a. Is There Any Light at the End of the Tunnel? Journal for the Education of the Gifted 22, 191 – 234.

Gagné, F. 1999b. My convictions about the nature of human abilities, gifts and talents. Journal for the Education of the Gifted 22, 109 – 136.

Gagné, F. 2000. A Differentiated Model of Giftedness and Talent. ERIC ED448544.

Galton, F. 1869. Hereditary genius. London: Fontana.

Gardner, H. 1993a. Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York: Basic Books.

Gardner, H. 1993b. Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences. London: Fontana Press.

Gardner, H. 2004. Changing Minds: The Art and Science of Changing Our Own and Other Peoples Minds. Boston, Mass: Harvard Business School Press.

Gardner, H., Kornhaber, M. L. & Wake, W. K. 1996. Intelligence: Multiple perspectives. Fort Worth (TX): Harcourt Brace College Publishers.

Goertzel, V. & Goertzel, M. G. 1962. Cradles of eminence. Boston: Little Brown.

Goertzel, M. G., Goertzel, V. & Goertzel, T. G. 1978. Three hundred eminent personalities. San Francisco: Jossey-Bass.

Gowan, J. C. 1997. Background and history of the gifted-child movement. Teoksessa J. C. Stanley, W. C. George & C. H. Solano (toim.) The Gifted and the Creative. A Fifty-Year Perspective. Baltimore: Md, 5 – 27.

Grammer, S. 2001. Identification and Education of the Young Gifted Child: A Parent´s Perspective. Gifted Education Press Quarterly 15 (1 – 4), 16 - 22.

Gruber, H. E. 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. E. 1986. The self-construction of the extraordinary. Teoksessa R. J. Sternberg & J. E. Davidson (toim.) Conseptions of giftedness. Cambridge: University Press, 247 – 263.

Guilford, J.P. 1950. Creativity. The American Psychologist 5 (9), 444 – 454.

Guilford, J. P. 1967. The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.

Guilford, J. P. 1975. Three Faces of Intellect. Teoksessa W. B. Barbe & J. S. Renzulli (toim.) Psychology and Education of the Gifted. New York: Irvington Publishers, 75 - 90.

Guilford, J. P. 1986. Creative talents: Their Nature, Uses and Development. Buffalo: Bearly Limited.

Haavio-Mannila, E., Jallinoja, R. & Strandell, H. 1984. Perhe, työ ja tunteet. Ristiriitoja ja ratkaisuja. Helsinki: WSOY.

Harris, J. R. 2000. Kasvatuksen myytti. Helsinki: Art House.

Helin, H. & Suvilehto, M. 2001. Minä jo tiedän näitä asioita. Lahjakkaan oppilaan motivaatio ja sen muutokset esi- ja alkuopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma.

Heller, K. A., Mönks, F. J. & Passow, A. H. (toim.) 1993. International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon Press.

Hellsten, T. 1991. Virtahepo olohuoneessa. Helsinki: Kirjapaja.

Helsingin Sanomat. 2007a. Medianetti. Viitattu 19.5.2007. http://medianetti.helsinginsanomat.fi/1101979179951.

Helsingin Sanomat. 2007b. Medianetti. Viitattu 9.6.2007. http://medianetti.helsinginsanomat.fi/1135227156026.

Herrnstein, R. J. & Murray, C. 1994. The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life. New York: Free Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hoikkala, T. 2001. Vanhemmuuden (kadonnut) valta ja auktoriteetti. Synteesi 20 (1), 75–81.

Hollingworth, L. S. 1926. Gifted children. Their nature and nurture. New York: Mcmillan.

Hollingworth, L. S. 1942. Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book.

Hotulainen, R. 2003. Does the cream always rise to the top? : Correlations between preschool academic giftedness and perceptions of self, academic performance and career goals, after nine years of Finnish comprehensive school. Joensuun yliopisto.

Hurme, H. 1995. Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & M. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 139 – 156.

Huttunen, J. 2001. Isänä olemisen uudet suunnat. Jyväskylä: PS-kustannus.

Isaksen, S. G. 1987. Frontiers of creativity research: Beyond the basics. Buffalo, NY: Bearly Limited.

Jahkola, E. 1997. Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen ja huomioon ottaminen ala-asteen opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Pro gradu - tutkielma.

Jallinoja, R. 1994. Muuttuva perhe: arvot ja käytäntö. Teoksessa J. Antikainen, M.-L. Haataja & M. Korhonen (toim.) Näkökulmia perheeseen. Raportteja 136. Helsinki: STAKES, 5–13.

Jallinoja R. 1997. Moderni säädyllisyys. Aviosuhteen vapaudet ja sidokset. Helsinki: Gaudeamus.

Jallinoja, R. 2000. Perheen aika. Helsinki: Otava.

Jokinen, E. 2002. Äitiys, isyys ja julkiset fantasiat. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 75–91.

Jung C. G. 1933. Modern man in search of a soul. London: Routledge & Kegan Paul.

Jyväskylän yliopisto. 2007. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimustoiminnan tutkimusstrategiassa nimetyt vahvuusalueet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 16.5.2007. http://www.jyu.fi/edu/tutkimus/

Järventie, I. 2001. Eriarvoisen lapsuuden muotokuvia. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY, 83–124.

Järventie, I. & Sauli, H. (toim.) 2001. Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY.

Kartovaara, L. & Sauli, H. 2000. Suomalainen lapsi. Helsinki: Tilastokeskus.

Kasanen, K. 2003. Lasten kykykäsitykset koulussa. Joensuun yliopisto.

Katvala S. 2001. Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and sosial research 186.

Kaufman, A. S. & Harrison, P. L. 1986. Intelligence Tests and Gifted Assessment: What are the Positives? Roeper Rewiew 8 (3), 154 – 159.

Kinnunen, U. & Mauno, S. 2002. Työ ja perhe-elämä vanhempien ja lasten näkökulmasta. Teoksessa A. Rönkä & A. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Helsinki: Otava, 99 - 118.

Kinnunen, U., Nätti, J., Happonen, M., Kalliolahti, M., Kelhälä, A. & Mauno, S. 2000. Kokemuksia työstä ja perheestä laman jälkeisessä Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Perhetutkimuskeskus.

Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Koulutus 1995: 4. Helsinki: Tilastokeskus.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68 – 84.

Klein, R. D. 1982. An inquiry into the factors related to creativity. The Elementary Shool Journal 1982 (5), 256 – 265.

Knopper, D. 2001. Parenting the Young Gifted Child. Tempo 21 (1 – 4), 78 – 79, 90 - 91.

Koivisto, H. & Tamminen, E. 1996. "Lahjakkuusko ärsyttää?" Koulukiusaamisen tarkastelua lahjakkaiden kiusattujen ja heidän vanhempiensa näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu – tutkielma.

Kolbe, L. 2002. Suomalainen ja eurooppalainen koti. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 213 – 249.

Kolehmainen, J. 2004. Osallistuva isä – muuttunut mies? Teoksessa I. Aalto & J. Kolehmainen (toim.) Isäkirja. Tampere: Vastapaino, 89–104.

Kontoniemi, M. 2003. "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?": Opettajien kokemuksia alisuoriutumisesta. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Korhonen, M. 1995. Opiskelun ja perhe-elämän yhteensovittamisen ongelmia ja ratkaisuja. Kasvatus 27 (3), 261–272.

Korhonen, M. 2002. Aina oli joku kotona. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 53–74.

Korhonen, M. 2004. Työssäkäyvä isä. Mitä yksi epätavallinen tarina paljastaa perhepiiriin kätketyistä ”sukupuolisopimuksista”? Teoksessa I. Aalto & J. Kolehmainen (toim.) Isäkirja. Tampere: Vastapaino, 245–292.

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Kuusinen, J. 1985. Lukioon siirtyneiden lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. Sosiologia 22, 191 – 196.

Kuusinen, J. 1986. Koulumenestys, lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. Kasvatus 17, 191 – 197.

Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. Kasvatus 23, 47 – 56.

Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1986. Älykkyys ja koulumenestys. Psykologia 21, 243 – 248.

Lacan, J. 1977. Écrits. London: Tavistock Publications.

Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. 1998. Johdanto. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus, 20 – 25.

Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 1998. Erityispedagogiikan kohderyhmät tieteenalan määritelmissä, tutkintovaatimuksissa ja opinnäytetöissä. Teoksessa T. Ladonlahti,

A. Naukkarinen & S. Vehmas. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus, 40 – 53.

Lahikainen, A. 2005. Kontekstualisoitu perhe: Miten perheessä tapahtuva sosialisaatio muuttuu informaation aikakaudella? Teoksessa A.-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja (toim.) Arvot, moraali ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudeamus, 345–362.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26 - 43.

Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2006. "Koulutodistuksestani tökkää vain niin moni juttu kiinni." Teoksessa K. Ruoho (toim.) Tehtävänä erityispedagoginen näkökulma: tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Larka-Lehto, M. 2005. Taitavia lapsia päiväkodissa: Fenomenografinen tutkimus varhaiskasvattajien käsityksistä lahjakkaista lapsista. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu – tutkielma.

Lehtonen, H. 1994. Lahjakas oppilas koulussa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu – tutkielma.

Linnakylä, P. 2002. Miten kotitausta näkyy oppimistuloksissa? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 89–107.

Marin, M. 1994. Perhe ja moraali: vuosisata perhekeskustelua. Teoksessa J. Virkki (toim.) Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Helsinki: WSOY.

Markkanen, S. 1996. Lahjakas oppilas koulun viidennellä luokalla. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu – tutkielma.

Maslow, A. H. 1968. Creativity in self-actualizing people: Toward a psychology of being. New York: Van Nostrand Reinhold.

Mielonen, T. 1996. Seitsemäsluokkalaisten matemaattinen lahjakkuus, kykyrakenne sekä asenteet matematiikkaa kohtaan Viialan kunnan peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu – tutkielma.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitive data analysis (2. painos). California: Sage.

Mistry, J. & Rogoff, B. 1985. A Cultural Perspective on the Development of Talent. Teoksessa F. D. Horowitz & M. O´Brien (toim) The Gifted and Talented: Developmental Perspectives. Washington D.C.: American Psychological Association, 125 – 144.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44 – 67.

Muutos esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. 2003. Liite määräykseen 42/011/2003. Helsinki: Opetushallitus.

Nykänen, A – S. 2007. Hengen Paula. Helsingin Sanomien Nyt-liite 21, 58.

Nätkin, R. 2003. Moninaiset perhemuodot ja lapsen hyvä. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Helsinki: Gaudeamus, 16 – 38.

Ojakangas, M. 2002. Välittämisen välittäminen. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 278 – 287.

Ojanen, S. & Freeman, J. 1994. The attitudes and experiences of headteachers, classteachers, and highly-able pupils towards the education of the highly able in Finland and Britain. Joensuun yliopisto.

Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan. Johdatusta tulkintataitoon. Tampere: Vastapaino.

Patton, M. Q. 1991. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perälä-Littunen, S. 2004. Cultural images of a good mother and a good father in three generations. [Elektroninen aineisto]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 21.5.2007. http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513917797.pdf

Piaget, J. 2003. The Psychology of Intelligence. [Elektroninen aineisto]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Viitattu 17.5.2007. Pääsy Jyväskylän yliopiston verkosta.

Pietilä, H. 2003. Mikä meitä yhdistää? Ihmisyys ja perusarvot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Piirto, J. 2001. Themes in the Lives of Adult Creative Writers. Tempo 21 (1 – 4), 42 - 43.

Pohjanheimo, E. 2005. Pysyvää ja eriytyvää: arvomuutoksesta Suomessa 1970-luvulta nykypäivään. Teoksessa A.-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja (toim.) Arvot, moraali ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudeamus, 237–257.

Porter, L. 2005. Gifted Young Children: A Guide for Teachers and Parents. Maidenhead: Open University Press.

Puhto, S. & Suutari, V. (toim.) 2007. Perhesiteitä. Helsinki: Helsingin Sanomat.

Pulkkinen, L. 2001. Koti, koulu ja yksityinen elämänpiiri hyvän elämän ankkureina. Teoksessa A. Rönkä & A. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Helsinki: Otava, 14 – 29.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen pääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rantamaa, P. 2001. Ikä ja sen merkitykset. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen: iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 49 – 95.

Renzulli, J. S. 1986. The Three-ring Conception of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity. Teoksessa R. J. Stenberg & J. E. Davidson (toim.) Conceptions of Giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 53 – 92.

Richards, R. L. 1981. Relationship between creativity and psychopathology: An evaluation and interpretation of the evidence. Harvard Medical School and the McLean Hospital.

Robinson, N. M. & Chamrad, D. L. 1986. Appropriate uses of intelligence tests with gifted children. Roeper Rewiew 8 (3), 160 – 163.

Rogers, C. R. 1954. Towards a theory of creativity. ETC: A Rewiew of General Semantics 11, 249 – 260.

Rogers, K. B. 2001. Grouping the Gifted: Myths and Realities. Gifted Education Communicator 32 (1 – 4), 20 - 25.

Ruokonen, I. 2005. Estonian and Finnish Gifted Children in Their Learning Environments. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.

Rönkä, A. & Kinnunen, A. 2002. Johdanto. Teoksessa A. Rönkä & A. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Helsinki: Otava, 4–11.

Rönkä, A., Viheriäkoski, J., Litsilä, R. & Poikkeus, A.- M. 2002. Nuoret ja vanhemmat perhesuhteiden muutoksessa. Teoksessa A. Rönkä & A. Kinnunen (toim.) Per-

he ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Helsinki: Otava, 51 – 70.

Salokangas, T. 1995. Sisarusten pelisäännöt. Lapsemme. Mannerheimin lastensuojeluliiton julkaisu 25 (4), 16 – 17.

Sanoma Osakeyhtiö. 2007. Helsingin Sanomat. Viitattu 19.5.2007. http://www.sanoma.fi/Content.aspx?f=2234.

Saaranen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Viitattu 12.5.2007. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/.

Silverman, L. 1997. What We Have Learned About Gifted Children 1979 – 1997. Denver: Gifted Development Center.

Sinkkonen, M. 2004. Naisen itsetunto. Helsinki: Kirjapaja.

Sosniak, L. 1985. Learning to be a concert pianist. Teoksessa B. S. Bloom (toim.) Developing talent in young people. New York: Ballantine Books, 19 – 67.

Stanley, J. C. 1977. Introduction. Teoksessa J. Stanley, W. C. George & C. H. Solano (toim.) The Gifted and the Creative. A Fifty-Year Perspective. Baltimore: Md, 1 – 2.

Sternberg, R. J. 1986. Intelligence applied. Understanding and Increasing Your Intellectual Skills. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Sternberg, R. J. 2003. Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized. Cambridge: University Press.

Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. 1985. Cognitive development in the Gifted and Talented. Teoksessa F. D. Horowitz & M. O´Brien (toim.) The Gifted and Talented: Developmental Perspectives. Washington D.C.: American Psychological Association, 37 – 74.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tannenbaum A. J. 1983. Gifted children: Psychological and educational perspectives. New York: Mcmillan.

Tannenbaum, A. J. 1986. Giftedness: A Psychosocial approach. Teoksessa R. J. Sternberg & J. E. Davidson (toim.) Conseptions of giftedness. Cambridge: University Press, 21 – 52.

Tannenbaum, A. J. 1991. Unmasking and Unmaking Underachievement Among the Gifted. Teoksessa R. Feuerstein, P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (toim.) Me-

diated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications. London: Freund Publishing House, 315 – 346.

Tannenbaum, A. J. 1993. History of giftedness and "gifted education" in world perspective. Teoksessa K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (toim.) International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon Press, 3 – 28.

Tardif, T. Z. & Sternberg, R. J. 1988. What do we know about creativity? Teoksessa R. J. Sternberg (toim.) The nature of creativity. New York: Cambridge University Press, 429 – 440.

Terman, L. M. 1975a. The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent. Teoksessa W. B. Barbe & J. S. Renzulli (toim.) Psychology and Education of the Gifted. New York: Irvington Publishers, 6 – 20.

Terman, L. M. 1975b. A New Approach to the Study of Genious. Teoksessa W. B. Barbe & J. S. Renzulli (toim.) Psychology and Education of the Gifted. New York: Irvington Publishers, 32 - 38.

Thurstone, L. L. 1938. Primary mental abilities (Psychometric Monographs No. 1). Chicago: University of Chicago Press.

Thurstone, L. L. & Thurstone, T. G. 1941. Factorial studies of intelligence. Chigago: University of Chicago Press.

Tirri, K. 2000. Finland Olympiad Studies. What Factors Contribute to the Development of Academic Talent in Finland? ERIC Clearinghouse for Social Studies ED 442 735.

Tola, P. 2007. Miksi näyttelen? Helsinki: Ajatuskirjat.

Tolkki-Nikkonen, M. 1994. Parisuhde, perhesuhde, olosuhde – naiset odotukset ja arjen todellisuus. Teoksessa J. Antikainen, M-L. Haataja & M. Korhonen (toim.) Näkökulmia perheeseen. STAKES. Raportteja 136. Jyväskylä: Gummerus, 64 - 70.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, K. 1989. Lahjakkaiden nuorten koulukokemukset, persoonallisuudenpiirteet ja harrastuspreferenssit. Joensuun yliopisto.

Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Helsinki: WSOY.

Uusikylä, K. 1996. Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Uusikylä, K. 1998. Apua! Lapsihan on älykäs! Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.) Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) Älykkyys, valoa ja varjoja. Jyväskylä: Atena Kustannus, 66 – 81.

Uusikylä, K. 2002. Joko sinä olet tuottanut Paremman Lapsen? Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 155 - 167.

Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.

Valkonen, T. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Helsinki: Opetushallitus.

Vehkakoski, T. 1997. Poikkeavuus: yksi käsite vai monta käsitystä? Diskurssianalyyttinen tutkimus nuorten poikkeavuuskirjoittelusta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu - tutkielma,

Vehkakoski, T. 2003. Object, problem, or subject? A child with a disability as found in reports of professionals. Scandinavian Journal of Disability Research 5 (2), 160 – 184.

Vehkakoski, T. 2004. Professional accounts of services for disabled children in the context of 1990s Finnish economic recession. Disability & Society 19 (5), 501 – 518.

Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammattiihmisten puheessa ja teksteissä. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Vygotsky, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Helsinki: WSOY.

Välijärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Värri, V.-M. 2004. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Wetherell, M. 1995. Social Structure, Ideology and family dynamics: The Case of Parenting. Teoksessa J. Muncie, M. Wetherell, R. Dallos & A. Cochrane (toim.) Understanding the Family. Sage: London, 213 – 256.

Winnicot, D. 1991. Laying and Reality. London: Tavistock/Routledge.

LIITTEET

Liite 1. Ensimmäiset hahmot

1. Jalustalle nostetut
2. Tanssittajat
3. Täydelliset lapset
4. Unelmien toteuttajat
5. Kalliit kuopukset
6. Vastuunkantajat
7. Mammanpojat, piikojen passaamat
8. Kapinalliset
9. Kauniit ja rohkeat
10. Suvun jatkajat, perinteiden vaalijat
11. Taistolaisten jälkeläiset, aatteen miehet
12. Pienet aikuiset, rinnalla kulkijat
13. Isän tyttö, äidin poika
14. Osa-aikalapset, viikonloppulapset
15. Villit ja vapaat
16. Itsenäiset, yksinäiset
17. Luovat lahjakkuudet, harrastajat
18. Oman tiensä kulkijat, ulkopuoliset
19. Luopujat, menettäjät
20. Kärsijät
21. Kylmästä kankeat
22. Yhteen kasvaneet, perässähiihtäjät
23. Rakastetut, suojatut

Liite 2. Toiset hahmot

1. Rakastetut
2. Rinnallakulkijat
3. Mammanpojat
4. Huolettomat
5. Menettäjät
6. Vastuunkantajat
7. Oman tiensä kulkijat
8. Suvun jatkajat
9. Perässähiihtäjät
10. Sijaiskärsijät
11. Luonnonlahjakkuudet

Liite 3. Kolmannet

1. Persoonat

Rakastetut

Rinnallakulkijat

Mammanpojat

Oman tiensä kulkijat

(Täydelliset lapset, Unelmien toteuttajat, Kalliit kuopukset, Villit ja vapaat, Oman tiensä kulkijat, ulkopuoliset, Rakastetut, suojatut)

2. Potentiaalit

Luonnonlahjakkuudet

Suvun jatkajat

(Kauniit ja rohkeat, Suvun jatkajat, Perinteiden vaalijat, Isän tyttö, äidin poika, Luovat lahjakkuudet, harrastajat)

3. Prosessoijat

Huolettomat

Menettäjät

Vastuunkantajat

Perässähiihtäjät

Sijaiskärsijät

(Kapinalliset, Osa-aikalapset, viikonloppulapset, Itsenäiset, yksinäiset, Luopujat, menettäjät, Kärsijät, Kylmästä kankeat, Yhteen kasvaneet, perässähiihtäjät)

Liite 4. Ääripäät

Omaa lapsuutta, lahjakkuutta ja perheen sisäistä vuorovaikutusta kuvattiin aineistossa ääripäiden kautta:

läsnä – poissa
lähellä – kaukana
samanlainen – erilainen
kuolema – elämä
rajallisuus – rajattomuus
virallinen – epävirallinen
perinteet/rutiinit – irrallisuus
erillisyys – yhteys
kateus – ylpeys
itsenäisyys – riippuvaisuus
toiveet – luottamus
oma valinta – vanhempien valinta