



0–5-vuotiaiden lahjakkuuden tukeminen varhaiskasvatuksessa

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus

Valtteri Viinikka

Opinnäytetyö, AMK

Maaliskuu 2021

Terveys- ja hyvinvointialat

Sosionomi (AMK), sosiaalialan tutkinto-ohjelma

Viinikka, Valtteri

**0–5-vuotiaiden lahjakkuuden tukeminen varhaiskasvatuksessa
Kuvaileva kirjallisuuskatsaus**

Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Maaliskuu 2021, 42 sivua.

Terveys- ja hyvinvointialat. Sosionomi (Amk), Sosiaalialan tutkinto. Opinnäytetyö AMK.

Julkaisun kieli: Suomi

Verkkojulkaisulupa myönnetty: x

Tiivistelmä

Lahjakkuus mielletään positiiviseksi ja tavoiteltavaksi asiaksi, mutta sen tukemisesta ja vaalimisesta ei puhuta paljonkaan. Erityisesti lahjakkuuden tukemisesta varhaiskasvatuksessa ei ole Suomen valtamediassa ollut viime vuosina juurikaan puhetta, vaan huomion ovat vieneet muut erityistarpeet.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esiin lahjakkaiden ja poikkeuksellisen lahjakkaiden lasten tuen tarve sekä koota aiheesta olemassa olevaa tietoa yhdeksi kokonaisuudeksi. Tutkimuksen tavoitteena oli luoda käsitys siitä, millaisin keinoin lahjakkuutta tunnistetaan ja tuetaan 0–5-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa.

Tutkimus toteutettiin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Sähköiset tiedonhakukannat, joissa aineiston hakua suoritettiin, olivat Melinda, Finna.fi ja Eric. Tämän lisäksi tehtiin manuaalista hakua kirjojen ja artikkeleiden lähdeluetteloista. Kirjallisuuskatsaukseen valikoitui yhteensä seitsemän lähdettä, jotka analysoitiin teema-analyysia käyttäen.

Tuloksista nousi esille, että varhaiskasvatuksessa 0–5-vuotiaiden lahjakkuuden tunnistamiseen on käytetty lahjakkuuden piirteistä ja ominaisuuksista koottuja listauksia sekä erilaisia arviointitapoja ja -testejä. 0–5-vuotiaiden lahjakkuuden tukemisesta varhaiskasvatuksessa tulokset osoittivat merkittäviksi tekijöiksi kasvatussuunnitelman eriyttämisen, lapsen kasvu- ja toimintaympäristön sekä aikuisten kasvatustimet.

Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksessa on käytettävissä laajasti eri tapoja ja menetelmiä sekä tunnistaa että tukea 0–5-vuotiaiden lahjakkuutta. Aikuisilla on suuri vastuu lapsen lahjakkuuden kehittämisessä. Tärkeintä 0–5-vuotiaiden lahjakkuuden tukemisessa on opettaa lapsille asenteita, tapoja ja keinoja, joilla he voivat myöhemmällä iällä kehittää lahjakkuuttaan. Tarkkaluontoinen diagnoosi on toissijaista, sillä 0–5-vuotiaat lapset ovat vasta elämänsä alussa.

Avainsanat (asiasanat)

Varhaiskasvatus, lahjakkuus, tunnistaminen, tukeminen, kirjallisuuskatsaus

Muut tiedot (salassa pidettävät liitteet)

-

Viinikka, Valtteri

**Supporting giftedness of children aged 0–5-year-old in early childhood education
A narrative literature review**

Jyväskylä: JAMK University of Applied Sciences. March 2021, 42 pages.

Health and social care. Degree Programme in Social studies. Bachelor's thesis.

Language of publication: Finnish

Permission for web publication: x

Abstract

Giftedness is perceived as a positive and a desirable thing yet there's not much talk of supporting and nursing of it. Especially supporting giftedness in an early childhood education hasn't been talked much at all in the Finnish mainstream media in recent years while the other special needs have been noted from time to time.

The purpose of the research was to show the need for support of gifted and exceptionally gifted children and round up existing information together. The aim of the research was to create understanding on how giftedness can be recognized and supported in early childhood education of 0–5-year-olds.

The research was carried out as a narrative literature review. Search of information was done from databases like Melinda, Finna.fi and Eric. Search was also done manually from different bibliographies. Seven sources were chosen for the literature review and these sources were analyzed with a thematic analysis.

The results highlighted that in early childhood education of 0–5-year-olds the recognition of giftedness has been done by using listings of different features and qualities of giftedness and with different kinds of review methods and tests. The results about supporting giftedness of 0–5-year-olds in early childhood education showed that the differentiation of curriculum, the environment where a gifted child grows and operates and nurturing methods of adults are significant factors.

The results show that in early childhood education there's a wide range of different ways and methods to both recognize and support giftedness of 0–5-year-olds. Adults have a huge responsibility in the development of child's giftedness. The most essential part of supporting the giftedness of 0–5-year-olds is to teach attitudes, habits and means for children in order for them to use them for development of their giftedness at a later age. A precise diagnosis isn't that important 'cause 0–5-year-old children are at the beginning of their lives.

Keywords/tags (subjects)

Early childhood education, giftedness, identifying, supporting, literature review

Miscellaneous (Confidential information)

-

Sisältö

1	Johdanto	3
2	Yleistä lahjakkuudesta, älykkyydestä ja luovuudesta	5
2.1	Lahjakkuus	5
2.2	Älykkyyys	7
2.3	Luovuus	8
3	Lapsen ikätasoinen kehitys	10
3.1	Fyysinen ja motorinen kehitys	10
3.2	Kognitiivinen kehitys	11
3.3	Sosiaalinen kehitys	12
4	Lapsi varhaiskasvatuksessa	13
5	Opinnäytetyön lähtökohdat	15
6	Tutkimuksen toteuttaminen	15
6.1	Kirjallisuuskatsaus	15
6.2	Kuvaileva kirjallisuuskatsaus	16
6.3	Aineiston haku ja valinta	18
6.4	Aineiston arviointi	22
6.5	Aineiston sisällönanalyysi	23
7	Tulokset	24
7.1	0–5-vuotiaan lahjakkuuden tunnistaminen	24
7.1.1	Listaukset lahjakkuudesta	25
7.1.2	Lahjakkuuden arviointi	27
7.2	0–5-vuotiaan lahjakkuuden tukeminen	28
7.2.1	Kasvatussuunnitelman eriytyminen	29
7.2.2	Kasvu- ja toimintaympäristö	30
7.2.3	Kasvatusmetodit	31
8	Pohdinta	33
8.1	Eettisyys ja luotettavuus	33
8.2	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	34
8.3	Jatkotutkimusehdotuksia	36
	Lähteet	37
	Liitteet	40
	Liite 1. Tutkimuksiin valitut artikkelit ja teokset	40

Kuviot

Kuvio 1. Kirjallisuuskatsauksen vaiheet tiivistetysti.....	16
--	----

Taulukot

Taulukko 1. Sisäänotto- ja poissulkukriteerit.....	17
Taulukko 2. Hakulausekkeet ja niiden käyttö.	19
Taulukko 3. Kuvaus tiedonhausta.	20
Taulukko 4. Tutkimukseen valittu aineisto.	22
Taulukko 5. Valitut teemat liittyen tunnistamiseen.	24
Taulukko 6. Valitut teemat liittyen tukemiseen.	24

1 Johdanto

Elokuvassa *Gifted* (2017) 7-vuotias Mary Adler ensimmäisenä koulupäivänään tuo ilmi turhautumisensa opettajalleen matematiikan tunnilla siitä, miten helppoja peruslaskut ovat. Opettaja ei alkuun ota Maryn tunteita huomioon, vaan kehottaa tätä olemaan hiljaa kuin kaikki muutkin. Mary kuitenkin osoittaa tämän jälkeen opettajalleen ilmiömäistä kykyään matematiikan saralla vastamalla oikein tämän esittämiin haastavampiin laskutoimituksiin, kuten $57 \times 135 = 7695$ sekä toteamalla heti perään vastauksen neliöjuuren olevan 87,7. Tämän kaiken hän tekee päässään ilman apuvälineitä. TV-sarja *Scorpionin* (2014) ensimmäisessä jaksossa ravintolan omistaja valittaa päähenkilö Paige Dineenille siitä, kuinka hänen 15-vuotias poikansa Ralph räplää ja siirtelee hänen maustesirottimiaan. Tämän jälkeen sarjan toinen päähenkilö Walter O'Brien osoittaa kuitenkin Paigelle, että hänen poikansa tekemisessä on tarkoitus: heidän katsoessaan poika siirtelee maustesirottimia ympäriinsä Walterin tiimiläisen, shakkimestarin, kanssa. Walter selittää heidän pelaavan shakkia todeten lopuksi pojassa olevan merkkejä neroudesta, kun Ralph voittaa kahdeksalla siirrolla. Heikki Kärki kolumnissaan (2017) kertoo, kuinka Gillian Lynneä (1926–2018), yhtä maailman palkituimmista tanssijoista, joka on suunnitellut muun muassa Catsin ja Oopperan kummituksen tanssikoreografiat, kuvattiin useiden opettajien toimesta levottomana, mahdottomana ja alisuorittajana. 7-vuotiaan Lynnin tavannut erikoislääkäri totesi tytön olevankin tanssija ja fyysinen oppija nähtyään hänen liikkuvan innostuneena musiikin tahtiin. Lynnellä ei ollut erikoislääkärin mukaan oppimisvaikeutta, vaan levottomuus ja vaikeus pysyä aloillaan johtuivat vain hänelle sopimattomista opetustavoista.

Kari Uusikylä (2006) kysyy kirjansa 'Hyvä, paha opettaja' takakannessa olennaisen kysymyksen liittyen lahjakkuuteen: 'Mutta kuinka moni unelma on puolestaan särkynyt opettajan vähättelyyn ja julmiin sanoihin?'. Miten monta lahjakkuutta on menetetty, kun lahjakas lapsi on jäänyt liian yksin ilman tarvitsemaansa tukea tai määriteltynä haasteidensa kautta? Varhaiskasvatuslain 3 § (540/2018) määrittellään varhaiskasvatuksen tavoitteita, joilla kaikille lapsille pyritään tarjoamaan ympäristö ja pedagoginen opetus vastaamaan heidän tarpeitaan ja toiveitaan sekä tukemaan heidän ikänsä ja kehitystasonsa mukaista oppimista, kehittymistä sekä kasvamista. Lain voidaan todeta koskevan myös sellaisia lapsia, joiden kyvyt ja taidot ovat niin korkeatasoisia, ettei tavallinen tuki riitä vastaamaan heidän tarpeitaan ja tukemaan heidän kehitystään optimaalisella tavalla.

Lahjakkuuden tukeminen varhaiskasvatuksessa ei aiheena ole kuitenkaan ollut valtamediassa suuressa tarkastelussa viime vuosina. Myöskään varhaiskasvatuksen sosionomin opinnoissa aiheesta ei käyty juurikaan keskustelua, vaan opetus keskittyi muihin erityisen tuen tarpeessa oleviin lapsiin.

Wolfgang Amadeus Mozart (1756–1791) tunnetaan yhtenä klassisen musiikin suurimmista säveltäjistä. Albert Einsteinin (1879–1955) kehittämä suhteellisuusteoria on yksi kuuluisimmista fysiikan alan teorioista. Steve Paul Jobs (1955–2011) mullisti Apple -yhtiöllään telekommunikaatioalan ja yhtiön kehittämät puhelimet ja tietokoneet ovat nykyään käytetyimpiä ja suosituimpia tuotteita maailmassa. Vuosina 1979–1999 NHL-liigassa pelannut Wayne Douglas Gretzky on mitä todennäköisimmin kautta aikain kuuluisin jääkiekkopelaaja ja pitää yhä hallussaan lajin monia ennätyksiä, joita pidetään rikkomattomina. Kaikkia edellä mainittuja herroja voi hyvällä omalla tunnolla nimittää lahjakkaiksi ja he ovat osoitus siitä, mitä ihminen voi omalla alallaan lahjakkuudellaan parhaimmillaan saavuttaa. Kysymys kuuluukin, voidaanko Maryn, Ralphin ja Gillianin kaltaisille lapsille jo varhaiskasvatuksessa taata lähtökohdat, joilla nouseminen Mozartien, Einsteinien, Jobsien ja Gretzkyjen joukkoon on mahdollista? Vastavuoroisesti kysymys voidaan myös esittää toisinpäin: voidaanko samat lähtökohdat myös pahimmillaan riittää jo varhaiskasvatuksessa?

Tämä opinnäytetyö kokoaa yhteen tietoa kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin, miten 0–5-vuotiaiden lahjakkuutta tunnistetaan ja tuetaan varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyön tarkoituksena on tuoda esiin lahjakkaiden sekä poikkeuksellisen lahjakkaiden lasten tuen tarve ja koota aiheesta olemassa olevaa tietoa yhdeksi kokonaisuudeksi. Opinnäytetyön tavoitteena on luoda käsitys siitä, millaisin keinoin lahjakkuutta tunnistetaan sekä tuetaan 0–5-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyön tutkimuskysymyksiä ovat:

- Miten varhaiskasvatuspalvelut tunnistavat 0–5-vuotiaiden lahjakkuutta sekä
- Miten varhaiskasvatuspalvelut tukevat 0–5-vuotiaiden lahjakkuutta?

2 Yleistä lahjakkuudesta, älykkydestä ja luovuudesta

2.1 Lahjakkuus

Lahjakkuuden käsitteellä viitataan yksilön kykyyn ja toimintaan toimia yhdellä tai useammalla tiedon tai taidon osa-alueella erityisen taitavasti ja suorituskyykyisesti. Lahjakkuuden lajit ja taidot vaihtelevat yksilöiden väleillä ja yksilön lahjakkuuden taso on aina suhteessa johonkin oletettuun keskitasoon. Lahjakkuuden lajeja on monia, joista yleisiä ovat muun muassa matemaattinen, kielellinen ja musikaalinen lahjakkuus. Lahjakkaan yksilön kehittyminen omassa lajissaan on nopeampaa ja hän voi saavuttaa kovalla työllä hyvinkin korkeita suoritustasoja. Jos lahjakkuutta ei kehitetä tarpeeksi tai oikealla tavalla, voi lahjakkuus kuitenkin jäädä vain lupaukseksi. Lahjakkaan oma motivaatio voi liian korkean vaatimustason tai liian yksipuolisen harjoittelun tuloksena lopahtaa, jolloin tämän kyvyt voivat jäädä potentiaalin alle. (Viljamaa 2013, 64-66.)

Yhdysvaltalaisen National Association For Gifted Children -järjestön mukaan lasta voidaan kutsua lahjakkaaksi, kun tämän kyvyt ylittävät hänen ikätasoltaan odotetut rajat jossain tai joissakin taitoa ja älykkyyttä vaativissa osa-alueissa. Yhdeksi tavaksi määritellä joku lapsi lahjakkaaksi on verrata hänen tuloksiaan muuhun väestöön lahjakkaalla alueella ja todeta sen olevan ylimmässä 10:ssä prosentissa väestöstä. Lahjakkaita lapsia ei kuitenkaan pystytä täysin lokeroimaan tiettyihin lokeroihin, sillä jokainen heistä näyttää ja käyttäytyy toisiinsa verraten eri tavoin. (What is Giftedness? N.D.)

Kari Uusikylän (1994, 52-53.) mukaan Albert Tannenbaum (1986) nimesi aikanaan neljä lahjakkuuden lajia. Ensimmäiseen ryhmään hän sijoitti harvinaiset ja arvokkaat lahjakkuudet, kuten lääkärit, poliitikot ja tieteilijät, jotka tieteen saralla kehittävät tai ovat kehittäneet jotain mullistavia asioita ihmiskunnalle ja mahdollistavat sen säilymisen. Toiseen ryhmään hänen mukaansa kuuluivat luovuuden alan lahjakkuudet, kuten kirjailijat, filosofit ja muusikot, jotka luomuksillaan mahdollistavat uusia näkökulmia sekä tarjoavat elämyksiä ja nautintoja, mutta eivät ensimmäisen ryhmän tapaan ole välttämättömiä ihmiskunnan jatkuvuuden kannalta. Kolmatta ryhmää Tannenbaum kutsui kiintölahjakkuuksiksi, joiden määrän tarve riippuu modernin yhteiskunnan tarpeista ja kysynnästä. Nämä yksilöt, kuten insinöörit, opettajat ja liike-elämän lahjakkuudet, tuottavat markkinoille palveluita sekä materiaalia. Neljänteen ja viimeiseen ryhmään kuuluivat ihmelapset sekä ihmeelliset

ja jopa ”hullut” lahjakkuudenlajit, joita on muun muassa Guinnessin ennätyskirjassa. Lahjakkuuden lajit tässä ryhmässä vaihtelevat, osa niistä on jopa sosiaalisesti hyväksymättömiä.

Howard Gardner (1993) kirjassaan ”Frames Of Mind – The Theory of Multiple Intelligences (10th anniversary)” esittelee moniälykkyysteorian, jonka mukaan lahjakkuus jakaantuu eri osa-alueisiin, joita hän kutsuu intelligensseiksi. Gardnerin mallissa lahjakkuus jakaantuu seitsemään eri intelligenssiin:

1. Lingvistinen eli kielellinen lahjakkuus, joka ilmenee muun muassa kirjallisen ja suullisen ilmaisun sekä luetun ymmärtämisen kautta,
2. Loogis-matemaattinen lahjakkuus, joka ilmenee muun muassa kykyä päätellä deduktiivisesti ja induktiivisesti sekä laskutaitona,
3. Spatiaalinen lahjakkuus eli kyky hahmottaa ja muokata ympäristöään, johon kuuluu muun muassa rakennustaito,
4. Kehollis-kinesteettinen lahjakkuus eli kyky käyttää kehoa eri tehtävien ja tuotteiden tekoon,
5. Musikaalinen lahjakkuus eli kyky ymmärtää musiikin eri osa-alueita sekä säveltää ja/tai esittää musiikkia,
6. Interpersoonallinen lahjakkuus eli kyky toimia muiden ihmisten kanssa ja ymmärtää heidän motiivejaan, toimia ja taustatekijöitä sekä
7. Intrapersonallinen lahjakkuus eli kyky ymmärtää itseään ja tiedostaa omia tunteita ja tarpeitaan.

Gardner itse tunnustaa, että hänen luettelonsa ei kata kaikkia lahjakkuuden lajeja. Yllä kuvatut intelligenssit jakaantuvat myös pienempiin osiin, joista osa on esitetty yllä.

Joitakin yksilöitä voidaan nimittää poikkeuksellisen lahjakkaiksi tai erityislahjakkaiksi. Janne Tabell (2014) määrittelee, että tällöin yksilön taitotaso sekä kyvyt toimia osa-alueella ovat niin korkealla, että tehtävien toteuttaminen on erityisen taitavalla tasolla. Tällaisia erityislahjakkuuksia on 1–2 % lapsista. Janne Viljamaan (2013, 74-79.) sekä Uusikylän (1994, 54.) mukaan Tannenbaum määritteli viisi tekijää, jotka lapsella tulee olla kohdallaan elämässä, edellytyksenä erityislahjakkuudelle: yleisen älykkyyden korkea taso, erityinen kyvykkyys jollain tietyllä tietoa tai taitoa vaativalla osa-alueella, motivaatiota ja kärsivällisyyttä kehittää ja harjoittaa omaa lahjakkuutta, tarpeeksi ja sopivassa määrin haasteita tarjoava ympäristö sekä hyvän onnen mukana olo kriittisissä elämänvaiheissa. Jokainen tekijä on hänen mukaansa korvaamaton; muut neljä eivät pysty edes

yhdessä korvaamaan yhtä puuttuvaa tekijää. Tekijät kuitenkin painottuvat eri tavoin eri aloilla ja elämän osa-alueilla.

2.2 Älykkyys

Älykkyys ymmärretään määrällisenä asiana, joka vaihtelee yksilön mukaan (Hari, Järvinen, Lehtonen, Lonka, Peräkylä, Pyysiäinen, Salenius, Sams & Ylikoski 2015, 78). Älykkyyteen liitetään yleisesti ominaisuuksia kuten ongelmanratkaisukyky, oppimiskyky, kyky ymmärtää asioiden välisiä yhteyksiä, soveltamiskyky, kyky tehdä oikeita johtopäätöksiä, kyky toimia sosiaalisissa yhteisöissä, yhteistyökyky sekä vaikuttamis- ja manipulointikyky suhteessa yhteisön käyttäytymiseen (Viitala 2010, 13). Antiikin Kreikassa ja keskiajan Euroopassa uskottiin älyllisen lahjakkuuden olevan Jumalalta saatu lahja, jonka avulla ihminen pystyisi tunkeutumaan syväälle totuuteen (Uusikylä 1994, 16).

Uusikylän mukaan (1994, 16.) lahjakkuuden ensimmäisenä merkittävänä tutkijana pidetty Sir Francis Galton (1822–1911) uskoi älykkyyden määrittyvän ihmisen aistien herkkyyden perusteella, joka puolestaan määrittyy evoluution luonnollisen valinnan ja ihmisen perimän mukaan. Charles Spearman (1904) kahden faktorin älykkyysteoriallaan esitti, että älykkyys jakautui yleiseen älykkyyteen eli g-faktoriin sekä erityiskykyihin eli s-faktoreihin. Louis Thurstonen (1949) älykkyyden monifaktorioteoria esitteli puolestaan yhdeksän itsenäistä faktoria, joiden pohjalta yksilön älykkyys ilmeni. Joy Guilford (1967) 120 älykkyyden osa-alueen mallillaan taas totesi älykkyyden olevan moniosainen kokonaisuus, jossa tietyt osat olivat muista riippumattomia ja toiset taas puolestaan olivat yhteydessä toisiinsa. Raymond Cattellin teoria kahdesta älykkyystekijöiden ryhmästä (1971) jakoi puolestaan älykkyyden joustavaan älykkyyteen eli luontaiseen lahjakkuuteen sekä karttuvaan älykkyyteen eli kokemuksista ja oppimisesta saatavaan tietoon. (Uusikylä 1994, 36–37.)

Kaikkein yleisin keino yksilön älykkyyden määrän toteamiseksi on älykkyydosamääräluku, ÄO. ÄO eli tekninen älykkyydosamäärä on älykkyydetutkimuksen pistetuloksen prosentuaalinen osuus yksilön ikäryhmän keskiarvoon nähden. Perinteinen älykkyydosamäärää mittaava koe sisältää sekä sanallisia että ei-sanallisia tehtäviä, jotka tulee ratkaista tietyn ajan kuluessa. Testi edetessään hankaloituu ja lopulta päättyy, kun aika loppuu tai testattava ei enää osaa vastata kysymyksiin. Ratkaistujen osioiden pisteistä saadaan yhteissumma, jota käytetään keskiarvoon vertaamiseen. Mikäli tulos on vertailuryhmän keskimäärän kanssa saman verran, määritellään, että yksilön ÄO on

tällöin 100. (Hari yms. 2015, 78-79.) Richard Lynnin ja Tatu Vanhasen (2002, 20.) mukaan älykkyyss-
 testeille on tyypillistä, että ne mittaavat yksilön yleistä älykkyyttä, g-faktoria, jonka kehitti Charles
 Spearman (1863-1945) vuonna 1904. Spearman osoitti, että ihmisen kognitiiviset kyvyt korreloivat
 keskenään, mikä saa heidät toimimaan tehokkaasti erilaisissa kognitiivisen osa-alueen tehtävissä.
 Spearmanin mukaan tämä tehokkuus muodostuu jostain tietystä yhdestä tekijästä, jonka hän ni-
 mitti g-tekijäksi. Hän ajatteli g-tekijän olevan olemassa jonkinlaisen henkisen voiman kautta, joka
 määrittelee kaikkien kognitiivisten tehtävien suorituksen ja vaikuttaa kognitiivisten kykyjen kes-
 kinäissuhteisiin positiivisella tavalla.

Uusikylän (1994, 19.) mukaan älykkyyssiestien aloittamisesta kunnia on annettu ranskalaiselle Al-
 fred Binetille (1857-1911), joka vuonna 1905 opetusministeriönsä toimeksi antamana loi joukon
 tehtäviä selvittämään, ketkä lapsista tarvitsivat erityistä tukea ja erityisopetusta. Binetin testiä
 seurasi Lewis Termanin (1877-1956), eniten älykkyyssosamäärän asemaan vaikuttaneen lahjakkuus-
 tutkijan, vuonna 1916 julkaistu Stanford-Binet -älykkyyssiestin ensimmäinen versio. Hänen tavoit-
 teenaan oli löytää testin avulla lahjakkaita lapsia perustutkimukseen todellisen tieteellisen tiedon
 määrän ollessa vähäistä. Tämän lisäksi hän halusi selvittää ongelmia, joita lahjakkailta lapsilla esiin-
 tyisi, mikäli heidän kykyjään ei tunnistettaisi.

ÄO-luku ja älykkyyssiestit älykkyyden mittana on kyseenalaistettu historian aikana monen toimesta.
 Kokeiden katsotaan mittaavaan yksilön kykyjä hyvin kapealta alueelta liian yksiselitteisesti. Eri kult-
 tuurit ja toimintaympäristöt ohjaavat yksilön valmiuksia suoriutua kokeista hyvin eri tavalla. Tä-
 män lisäksi saatavat tulokset eivät itsessään kerro teoreettisesti mitään yksilön älykkyydestä. Ko-
 keet eivät myöskään ota riittävästi huomioon yksilöiden kykyä soveltaa haasteita kohdatessa tai
 kykyä kompensoida omia heikkouksiaan. (Hari ym. 2015, 80.)

2.3 Luovuus

Yleisen käsityksen mukaisesti luovuudella viitataan asioiden tekemiseen ja tuottamiseen uudella ja
 mielikuvituksellisella tavalla. Ihmisen piirteeseen viitattaessa luovuudella tarkoitetaan hänen kyky-
 ään löytää uusia ajattelu- ja toteutustapoja asioihin, huomata erilaisia yhtymäkohtia asioiden vä-
 lillä, nähdä aiemmin huomaamattomia asioita ja keksiä ratkaisuja erilaisiin ongelmiin. (Naiman
 n.d.) Luovuus tapahtumana on monisyisempi, joka koostuu luovasta persoonasta, luovasta proses-

sista sekä sen tuloksesta eli produktista. Luovuuden tasot myös vaihtelevat: ammattilaisen luovuudessa tuotoksen laatu on tärkein, kun taas lapselle tai harrastelijalle tärkeintä on onnellisuuden lisääminen, jonka hän saa luomisen tuomasta ilosta ja itsensä toteuttamisesta. (Uusikylä 2012, 57.)

Uusikylän (2012, 17) mukaan modernin luovuustutkimuksen perustana ovat Joy Guilfordin (1897–1987) ajatukset luovuudesta sekä hänen pitämä puheensa vuonna 1950. Guilford kutsui luovan ajattelun kykyä divergentiksi ajatteluksi, jonka hän erotti yhden oikean vastauksen tuottavasta konvergentista ajattelusta. Divergenttiin ajatteluun liittyy neljä eri tekijää, joilla jokaisella on useita osatyyppejä: fluenssi eli sujuvuus, fleksibilisyys eli joustavuus, elaboraatio eli ideoiden kehittäminen ja täsmennykset sekä originaalisuus eli omaperäisyys. Guilford korosti älykkyyden ja luovuuden eroa sekä riippumattomuutta toisistaan: yksilön ei tarvitse olla keskimääräistä älykkäämpi tai omata suura älykkyydosamäärää saavuttaakseen laadukkaita luovia ratkaisuja. (Uusikylä 2012, 19-21.)

Tutkijat ovat melko yksimielisiä neljästä asiasta:

1. luovuus jakautuu persoonaan, prosessiin ja produktiin,
2. kolmeen tekijään liittyvät omaperäisyys, esteettinen harmonia, uutuus, epätavallisuus sekä nerokkuus,
3. luovuudessa olennaista on kyky tuottaa jotain uutta ja siihen liittyvä luova prosessi on ainakin osittain tiedostamatonta ja
4. luovat produktiot ovat monenlaisia aina sävellyksistä, teoksista ja muista tuotoksista uusien ajattelutapojen ja uskontojen sekä uusien toimintatapojen ja keinojen kehittämiseen.

Tämän lisäksi usein kirjallisuudessa luovuuteen on liitetty myös ympäristön tuoma paine, joka vaikuttaa yksilöön ja tämän luovaan suoritukseen. (Uusikylä 2012, 59-60.)

Uusikylän (2012, 18-19.) mukaan Guilford kehotti vuonna 1950 pitämässään puheessa luovuuden loogisen ja täsmällisen tutkimisen lisäksi myös testaamaan luovuutta. Testien vähyyden lisäksi ongelmallisena nykyisissä luovuustesteissä on nähty myös niiden mittaamisen rajallisuus kuten tunnetuin luovuustesti, Torrancen luovan ajattelun testi eli TTCT, osoittaa. Testissä testattavan tehtävänä on piirtäen täydennettävä paperilla oleva muutaman viivan sisältävä aloituskuva haluamukseen käyttäen mielikuvitusta sekä annettava sille lopuksi nimi; lopputulosta arvioidaan tarkasti määriteltyjen pistestandardien mukaisesti, jotka arvioivat tuotoksen omaperäisyyttä, joustavuutta, sujuvuutta sekä lisäelementtien kehittelyä. Testi mittaa tiettyä luovan ajattelun osa-aluetta ja ennen kaikkea piirustustaitoja, muttei kerro mitään esimerkiksi kirjailijan kirjoitustyössä,

jalkapallopelaajan harhautuksissa tai hyvän puhujan puheessa tarvittavasta luovuudesta. (Uusikylä 2012, 55-57.)

3 Lapsen ikätasoinen kehitys

3.1 Fyysinen ja motorinen kehitys

Lapsen fyysinen kehitys on ensimmäisenä vuonna nopeaa ja siihen vaikuttavat lapsen perimä, ravitsemus sekä hormonit. Lapsi kasvaa pituutta noin puolet syntymäpituudestaan ja saa painoa noin kolminkertaisesti. Keskipituus on yleensä ensimmäisenä vuonna noin 75 cm ja painoa on keskimääräisesti kertynyt 10 kiloa. Toisena vuotena kasvu jatkuu ja pituutta tulee noin 12 senttiä. Tästä eteenpäin kasvu yleensä tasaantuu ja vuodessa keskimäärin tulee pituutta noin 5–7 senttiä ja painoa noin 2–3 kiloa.

Ensimmäisen kolmen kuukauden aikana lapsen motorinen toiminta on enemmän reflekseihin perustuvaa. 3–4-kuukauden iässä lapsi alkaa kurkotella esineitä kohti ja pystyy kannattelemaan päätänsä maatessaan vatsallaan. 4–6-kuukauden iässä lapsi alkaa kääntyä selältä vatsalle ja päinvastoin sekä pyrkii sylissä istuma-asentoon. Lapsi vie käsiä ja varpaita suuhun ja siirtelee asioita kädestä toiseen. 6–9-kuukauden ikäisenä lapsi pyrkii yhä vahvemmin pystyasentoon liikkuen konttaamalla ja istumalla itse. Lapsi alkaa seisomaan tuettuna sekä kerää asioita käyttäen peukaloa ja etusormeja. 9–12-kuukauden iässä lapsi alkaa oppia kävelemään ja pystyy seisomaan tuetta. Hän kiipeilee tuolille ja portaita pitkin sekä harjoittelee rakentamista ja käyttää etusormiaan. (Katajamäki 2004, 59-61.)

Lapsi oppii kävelemään ilman tukea 1-vuotiaana. Hän alkaa kävelemisen lisäksi juoksemaan vähitellen. Hän myös istuu jo yksin tuolilla sekä heittelee palloa pudottamisen sijaan. 2-vuotiaana juokseminen on yhä sujuvampaa ja portaiden kipuaminen ylös ja alas muuttuu kiipeämisestä tasajalkaa kävelyksi. Lapsen tasapainoaistin kehittyminen mahdollistaa tämän tasajalkaa hyppimisen sekä yhdellä jalalla seisomisen. Lisäksi hän alkaa ottamaan askeleita varpaillaan. 3-vuotiaana lapsi alkaa opettelemaan pyörällä ajamista kolmipyöräisellä. Hän osaa pukea päälleen helppoja vaatteita ja kenkiä, kunhan hänelle näytetään, kumpi on vasen ja kumpi oikea. Silmä-käsi koordinaation kehittyminen mahdollistaa 10 palikan tornin rakentamisen. Lapsen kehittyminen etenee ristin ja ympyrän jäljentämiseen sekä kuvien nimeämiseen.

4-vuotiaana kuviorepertuaari kasvaa neliön ja kolmion jäljentämiseen ja lapsen hienomotoriikka mahdollistaa kuvien ja kuvioiden leikkaamisen saksilla. Tässä vaiheessa lapsi osaa säilyttää tasapainon hyppiessään yhdellä jalalla sekä kävelee portaita alas vuoroaskelin. 5-vuotiaana lapsi kykenee hyppimään narun kanssa sekä käyttämään hyppäämiseen molempia jalkoja. Lapsi osaa heittää ja ottaa palloa kiinni taitavasti ja osaa jo solmia kengännauhansa. Uusina liikuntalajeina lapsi alkaa oppia luistelun ja hiihtämisen. Tässä vaiheessa ikää lapsi alkaa kiinnostumaan kirjoittamisesta sekä laskemisesta ja hän harjoittelee niitä. (Katajamäki 2004, 66-67.)

3.2 Kognitiivinen kehitys

Kuten ympäristö ja perimä ohjaavat lapsen fyysistä ja motoristista kehitystä, myös kognitiivinen kehitys on sidoksissa näihin tekijöihin. Vastasyntynyt reagoi jo varhaisessa vaiheessa puheeseen ja tunnistaa tuttuja ääniä kuten vanhempien puheen sekä sikiölle soitetun musiikin, ja tuoksuja kuten äidin maidon tuoksun. Ensimmäisenä vuorovaikutuksen merkinä lapsi ottaa kontaktia hoitajaansa itkulla, ääntelyllä ja kujertelulla sekä ilmeillen ja eleillen. 6-kuukauden ikäisenä lapsi jokeltelee yhä selkeämmin sekä tulkitsee aikuisen puheita äänenpainojen ja -sävyjen avulla. Hän alkaa myös tarkkailemaan ympäristöään ja asioita muun muassa tutkimalla, tarttumalla ja maistelemalla. 7–12-kuukauden iässä lapsi jokeltelee yhä monipuolisemmin ja jäljittelee yhä enemmän kuulemiaan ääniteitä ja tavuja. Lapsi kiinnostuu yhä enemmän ympäristönsä äänistä ja niiden merkityksistä sekä vuorovaikutuksesta ja hoitajastaan.

Lapsi sanoo yleensä jo ensimmäiset merkitykselliset sanansa 1–2-vuoden iässä. Hän nimeää arkipäiväisiä asioita ja pystyy käyttämään erilaisia substantiiveja sekä tunnistaa erilaisia ilmaisuja ja sanojen merkityksiä. Lapsi on kiinnostunut maailmasta ja tutkiikin ahkerasti ympäristöään. Kielellinen osaaminen ja vuorovaikutustaidot kehittyvät nopeasti, kielen ymmärrys tätäkin nopeammin. Hän ymmärtää jo yksinkertaisia ohjeita ja osaa noudattaa niitä. Lapsi tuo ihmettelyään esiin ja kyseleekin paljon aikuisilta. 2-vuotiaana lapsi muodostaa yksinkertaisia lauseita sekä käyttää sanoja monikossa, verbeinä ja genetiiveinä. Lapsi ymmärtää, kun puhutaan 'minusta' ja 'sinusta' sekä ymmärtää kielen sosiaalista luonnetta. Lapsi peilaa toimintaansa muihin ja haluaa kokeilla uusia asioita, joita muutkin tekevät. Lapsen keskittymiskyky on tässä vaiheessa vielä lyhytkestoista. (Kurvinen, Neuvonen, Sivén, Vartiainen, Vihunen & Vilén 2006, 145-146.)

Lapsen oppimiskyky 3-vuotiaana mahdollistaa päivittäin n. kymmenen uuden sanan käytön. Lapsi muodostaa 3–5 sanan pituisia lauseita, käyttää verbejä eri aikamuodoissa ja osaa vertailla eri asioita. Lapsi kiinnostuu yhä enemmän uusista taidoista. Keskittyminen on parempaa kuin 2-vuotiaalla, mutta aikuisen tuki on vielä tarpeen. 4-vuotiaana lapsen lauseet sisältävät jo 5–6 sanaa. Sanavarastossa lapsella on jo useampi tuhat sanaa ja hän opettelee laskemista. Lapsi alkaa 'mikä' sanan lisäksi kyselemään paljon, miksi jotain tapahtuu. Leikeissä lapsen mielikuvituksen käyttö monipuolistuu. 5-vuotiaana lapsi kykenee kertomaan jo omia tarinoita ymmärrettävästi, muttei kovin laajasti ilman konkretiaa. Lapsi osaa puhua sujuvasti ja ääntää vaikeita äännejä kuten r- ja s-kirjaimet. Hän kykenee ymmärtämään ja muistamaan kolmiosaisia ohjeistuksia sekä osaa ratkaista yksinkertaisia laskuja sormia käyttäen. Ryhmässä keskittymistä harjoitellaan yhä. (Kurvinen yms. 2006, 146.)

3.3 Sosiaalinen kehitys

Vauvalla on syntyessään luontainen suhde sosiaalisuuteen ja hän itkee ja hymyilee ensimmäisinä sosiaalisuuden merkkeinä. Kuukausien edetessä vauva alkaa kommunikoida elehtien, ilmeillen ja äännellen yhä enemmän. Hän kiinnostuu jatkuvasti yhä enemmän ympärillään olevien ihmisten tekemisistä ja haluaa yhä enemmän olla osallisena tekemisistä. Vuorovaikutusta opetellaan kokeilemalla mm. muiden reaktioita omaan toimintaan. 7–9-kuukauden iässä lapsi kuitenkin kokee ikävää vanhempiaan kohtaan ja vierastaa uusien ihmisten seuraa.

Vuoden ikäisenä lapsi rohkaistuu tutustumaan uusiin ihmisiin yhä enemmissä määrin. Hän peilaa omia sanomisiaan ja toimintojaan muista. Lapsen tukeminen uusien sosiaalisten taitojen oppimisessa on tässä vaiheessa tärkeää. Erityisesti tukea tulee pystyä antamaan hänelle toiminnan seurausten ymmärtämisessä. Kaksivuotiaana lapsi ottaa yhä suuresti mallia aikuisten toiminnasta ja haluaa olla osallisena tämän toimintaa. Lapsi leikkii yhä enemmän saman ikäisten kanssa, mutta leikkiminen vaatii vielä aikuisen ohjaamista. Lapsi kykenee jo kiittämään tilanteissa, joissa näin on hänelle opetettu. Lapsen mielikuvitus on kaksivuotiaana vilkkaampaa, mikä saattaa aiheuttaa varovaisuuden lisääntymistä uusissa tilanteissa. (Kurvinen yms. 2006, 158-159.)

Kolmevuotiaana lapsi jatkaa kavereiden kanssa leikin sekä leikkien sääntöjen opettelua. Lapsella on kova tarve kokeilla rajojaan, mutta hän ymmärtää rajojen tarpeellisuuden turvallisuuden luoja, jos suhde vanhempiin ja hoitajiin on luottavainen. Lapsi kykenee jo hetkittäin toimimaan itsenäisesti tietyissä sosiaalisissa tilanteissa, mutta tarvitsee yhä paljon aikuisen tukea. Neljävuotiaana

lapsella kaverit ovat lapselle tärkeitä ja lapsi kysyeekin heidän peräänsä ahkerasti. Leikkiminen pienessä ryhmässä tai pareittain jo onnistuu, mutta aikuisen tukea ja ohjausta tarvitaan ristiriitailanteiden selvittämisessä ja sääntöjen kertaamisessa. Roolileikit astuvat tässä iässä mukaan lasten leikkirepertuaariin. Lapsella on jo käsitys, kuinka erilaisissa perhe-elämään liittyvissä sosiaalisissa paikoissa, kuten kerhoissa ja juhlissa, tulisi käyttäytyä, mutta kyky säädellä tunteita ei ole niin vahva, että hän jaksaisi koko ajan toimia niin. Lapsi miettii paljon mitä hänestä puhutaan ja hän tarvitseekin tukea ymmärtääkseen puheiden syitä.

Viisivuotiaana lapsi haluaa yhä enemmän viettää aikaa kavereiden kanssa ilman aikuisia. Leikkiminen on pitkäjännitteisempää ja sen teemat voivat jatkua yhtäjaksoisesti päivittäin. Monista ristiriitailanteista lapsi selviää jo itsenäisesti, mutta ajoittain aikuisen tuki on tarpeellista. Lapsen kyky olla empaattinen näkyy hänen kehittyvissä taidoissa lohduttaa toisia ja ajatella muiden tuntemuksia, mutta lapsenomaisuus näkyy yhä toiminnassa ajoittain itsekeskeisyytenä. Lapsi ihailee vanhempiensa taitoja ja peilaakin niitä leikkeihinsä. Isoissa ryhmissä toimiminen onnistuu lapselta itsenäisesti aikuisen tarvittavalla ohjauksella. (Kurvinen yms. 2006, 159-160.)

4 Lapsi varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuslaissa määrätään lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamisesta. Varhaiskasvatuslain 3 § (540/2018) määrittää varhaiskasvatuksen tavoitteita, joilla kaikille lapsille pyritään tarjoamaan ympäristö ja pedagoginen opetus vastaamaan heidän tarpeitaan ja toiveitaan sekä tukemaan heidän ikänsä ja kehitystasonsa mukaista oppimista, kehittymistä sekä kasvamista. Varhaiskasvatuslain 10 § (540/2018) mukaan varhaiskasvatusympäristön tulee olla lapsen ikään ja kehitystasoon nähden kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen sekä turvallinen.

Varhaiskasvatuslain 21 § (540/2018) mukaan Suomen opetushallitus on määrännyt varhaiskasvatuksen toteuttamisen keskeiset perusteet siten, että se on yhdenmukaista koko valtion mittakavassa. Varhaiskasvatuslain 22 § (540/2018) mukaisesti kunnat, kuntayhtymät sekä yksityiset palveluntuottajat muodostavat omat paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmansa, jotka noudattavat opetushallituksen laatiman varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisia linjauksia. Varhaiskasvatuslain 23 § (540/2018) mukaan jokaiselle perhepäivähoidossa tai päiväkodissa olevalle lapselle on tehtävä oma henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelmansa hänen kasvatuksestaan,

hoidostaan ja opetuksesta vastuussa olevien tahojen eli lapsen huoltajien sekä hoitohenkilökunnan yhteistyönä. Tähän suunnitelmaan kirjataan lapsen hoitoon ja kasvatukseen liittyvät tavoitteet, joiden saavuttamiseksi hänen varhaiskasvatuksensa toteuttaminen tähtää. Suunnitelma on tarkastettava vähintään kerran vuodessa ja sen toteutumista sekä lapsen kehitystä, opetusta ja kasvua tukevaa tuen määrää ja laatua on arvioitava arkipäiväisesti.

Opetushallituksen laatimassa varhaiskasvatuksen perusteissa (2018) kerrotaan tarkemmin lapselle tarjottavasta tuesta varhaiskasvatuksessa. Tuen lähtökohtana ovat lapsen vahvuuksien vahvistaminen sekä hänen oppimiseensa ja kehitykseensä liittyviin haasteisiin vastaaminen. Varhaiskasvatuksen arjessa tuki pyritään toteuttamaan ensisijaisesti lapselle päivähoidon toiminnan yhteydessä osana hänen oman ryhmänsä toimintaan erinäisin joustavin toimenpitein. Ryhmä- tai lapsikohtaisia avustajia voidaan tarvittaessa ottaa mukaan ryhmän toimintaan, jos yksilöllisemmälle ohjaukselle nähdään tarve joko yhden tai useamman lapsen kanssa. Tarvittaessa lapsen edun turvaamiseksi toimintaa voidaan järjestää myös erityisryhmässä joko osittain tai kokonaan. Tuen järjestämisen mahdollisuuksista, luonteesta ja periaatteista sovitaan aina lapsen huoltajan kanssa. Lapsi on mukana työskentelyssä siinä määrin, mikä nähdään järkeväksi hänen ikänsä, kehityksensä ja tarkoituksenmukaisuuden puolesta. Mikäli lapsen etu vaatii moniammatillista yhteistyötä, on tuen järjestämisestä sovittava huoltajan suostumuksella ja siten, että se on lapsen edun mukaista sekä asiakkaan tietoja koskevien salassapito ja luovutusta koskevien sääntöjen mukaista. (Varhaiskasvatuksen perusteet 2018, 54-56.)

Annettava tuki vaihtelee lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan. Yleensä tuki liittyy pedagogisiin, rakenteellisiin tai lapsen hyvinvointia tukeviin järjestelyihin. Pedagogisia järjestelyitä ovat esimerkiksi erityislastentarhanopettajan palvelut, lapsikohtainen ohjaaminen, kielen kommunikoinnin tehostettu tukeminen muun muassa kuvin tai viittomin, arkea tukevien apuvälineiden käyttö, erilaiset tulkitsemis- ja avustamispalvelut sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttö. Jos lapsen tuki edellyttää pienemmässä ryhmässä toimimista, useamman aikuisen huomiota tai ympäristön muutoksia, puhutaan rakenteellisista järjestelyistä. Hyvinvointia tukevat järjestelyt puolestaan liittyvät hyvinvoinnin ja terveyden alan ammattilaisten ja asiantuntijoiden ohjaukseen. (Varhaiskasvatuksen perusteet 2018, 57.)

5 Opinnäytetyön lähtökohdat

Opinnäytetyön tarkoituksena on tuoda esiin lahjakkaiden ja poikkeuksellisen lahjakkaiden lasten tuen tarve sekä koota aiheesta olemassa olevaa tietoa yhdeksi kokonaisuudeksi. Opinnäytetyön tavoitteena on luoda käsitys siitä, millaisin keinoin lahjakkuutta on tunnistettu sekä tuettu 0–5-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyön tutkimuskysymyksiä ovat:

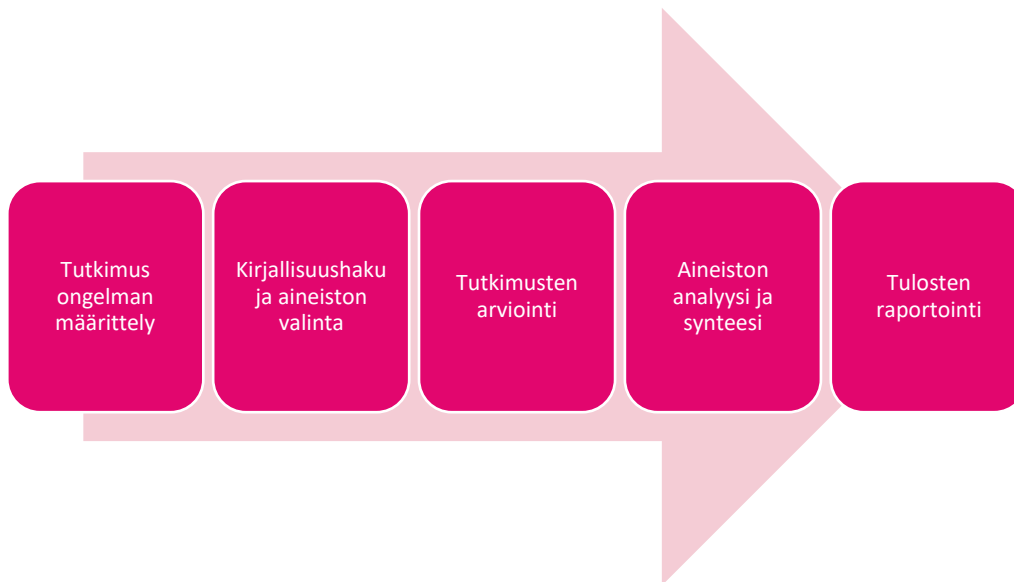
- Miten varhaiskasvatuspalvelut ovat voineet tunnistaa 0–5-vuotiaiden lahjakkuutta sekä
- Miten varhaiskasvatuspalvelut ovat voineet tukea 0–5-vuotiaiden lahjakkuutta?

6 Tutkimuksen toteuttaminen

6.1 Kirjallisuuskatsaus

Tämän opinnäytetyön tutkimusmenetelmänä käytettiin kirjallisuuskatsausta. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on tutkia joltain rajatulta alueelta, mitä tieteellistä tietoa aiheesta on olemassa, kuinka paljon sitä on tutkittu, mistä näkökulmasta aihetta on tutkittu sekä mitkä ovat olleet menetelmät aihetta tutkittaessa. Kirjallisuuskatsauksen pohjana toimii systemaattinen tiedonhaku, josta muodostuu tutkimuksen teoreettinen viitekehys opinnäytetyölle. Tämä viitekehys kuvaa työn käsitteellistä taustaa sekä sen yhteyttä muihin tehtyihin ja olemassa oleviin tutkimuksiin. Kirjallisuuskatsauksia on päätyypiltään kolmenlaisia: kuvaileva- ja systemaattinen kirjallisuuskatsaus sekä meta-analyysi. (Kirjallisuuskatsaukset n.d.)

Kirjallisuuskatsauksen vaiheet jakaantuvat yleisesti viiteen osaan. Kirjallisuuskatsauksen teko lähtee liikkeelle tutkimuskysymyksen tai ongelman määrittelystä, jota halutaan tutkia. Kun tutkimuskysymys tai ongelma on määritelty, tehdään aiheeseen liittyen kirjallisuushakua sekä aineiston valintaa, josta valitaan tutkimukseen lähdemateriaalia. Valittu lähdemateriaali käydään tämän jälkeen läpi ja sen sopivuutta suhteessa tutkimuskysymykseen arvioidaan kriittisesti ja tarvittaessa karsitaan pois tutkimuksesta. Kun lähdemateriaali on valittu, analysoidaan aineiston sisältö muodostaen siitä synteesi eli yhtenäinen kokonaisuus. Tämän jälkeen tulokset raportoidaan ja niiden merkitystä arvioidaan. (Salminen 2011, 11.)



Kuvio 1. Kirjallisuuskatsauksen vaiheet tiivistetysti.

6.2 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus

Tämä opinnäytetyö on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on muodostaa tutkimukseen valitusta rajatusta lähdemateriaalista jäsenelty ja perusteltu kuvaelma tutkittavasta ilmiöstä. Vaikka menetelmää onkin kritisoitu sen tarkoitushakuisuudesta, tieteellisestä epätarkkuudesta ja aikaisemman tutkimusmateriaalin puutteellisesta arvioinnista, sen on todettu olevan hyvin tarkoituksenmukainen menetelmä vastaamaan esitettyyn tutkimuskysymykseen, jos näytön asteella tai ilmiön yleisyydellä ei ole tutkimustuloksen kannalta täysin keskeistä merkitystä. Kuvailevalla kirjallisuuskatsauksella voidaan vastata kysymyksiin mm. ilmiön laajuudesta, sen ympärillä vallitsevista keskeisistä käsitteistä ja niiden sisällöistä, käsitteiden välisistä suhteista, ilmiön ympärillä vallitsevasta keskustelusta ja sen sisällöistä, ilmiön kehitysuunnista sekä ilmiöstä tehtyjen tutkimusten tulosten pätevydestä. (Ahonen, Kangasniemi, Jääskeläinen, Liikanen, Pietilä & Utriainen 2013, 293-294.)

Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen valittu aineisto tulee koostua aineistosta, joka vastaa kattavasti ja selkeästi valittuun tutkimuskysymykseen. Aineisto valitaan aiemmin julkaistusta tutkimustiedosta, joka on suhteessa tutkimuskohteeseen merkityksellistä ja relevanttia. Lisäksi aineiston valintaprosessista liitetään kuvaus tutkimukseen. Valittu aineisto koostuu yleisesti viimeaikaisista tutkimuksista, mutta tutkittavan asian tarkoituksenmukainen ja ilmiölähtöinen tarkastelu suh-

teessa tutkimuskysymykseen on kaikkein tärkeintä. Tyypillisin tapa aineiston haulle on elektronisten tieteellisten tietokantojen käyttö tai manuaalinen etsintä tieteellisistä julkaisuista. (Ahonen ym. 2013, 295-296.)

Aineiston keruu tietokannoista toteutetaan hakusanojen ja niistä muodostettavien hakulausekkeiden avulla. Aineistoa valittaessa sen sopivuutta ja merkittävyyttä tutkimukseen nähden ohjaavat sisäänotto- ja poissulkukriteerit. Kriteereiden avulla tutkimukseen soveltuva kirjallisuus on helpompaa tunnistaa ja puutteellisen tai virheellisen katsauksen syntymisen todennäköisyys pienenee. Kriteerinä voidaan käyttää esimerkiksi tutkimuksen tai artikkelin julkaisuvuotta tai kieltä. (Axelin, Stolt & Suhonen 2016, 26-27.) Tämän kirjallisuuskatsauksen sisäänotto- ja poissulkukriteerit on lueteltu taulukossa 1.

Taulukko 1. Sisäänotto- ja poissulkukriteerit.

Sisäänottokriteerit	Poissulkukriteerit
Tutkimus/artikkeli on julkaistu Suomeksi tai Englanniksi.	Julkaisukieli on joku muu kuin Suomi tai Englanti.
Tutkimus/artikkeli on julkaistu vuosina 2010–2020.	Julkaistu aikaisemmin kuin 2010.
Tutkimus/artikkeli on saatavilla kokonaisuudessaan ilmaiseksi.	Saatavilla puutteellisena tai maksullisena.
Tutkimus/artikkeli vastaa tutkimuskysymykseen.	Ei vastaa tutkimuskysymykseen.
Tutkimus/artikkeli käsittelee 0–5-vuotiaiden lahjakkaiden lasten tukemista varhaiskasvatuksessa.	Ei käsittele tätä kontekstia.
Vertaisarvioitu tieteellinen artikkeli alkuperäistutkimuksesta.	Ei vertaisarvioitu.

Jotta lukija pystyy hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti halutessaan toistamaan hakuprosessin, tulee se kirjata todenmukaisesti ja mahdollisimman kattavasti. Hakuprosessissa hakusanoja sekä -lauseita saattaa joutua tarkentamaan ja muokkaamaan useita kertoja, joten se voi viedä aikaa. Haun aikana ilmenneet vahvuudet ja heikkoudet on hyvä kirjata ja niitä on hyvä pohtia. (Axelin ym. 2016, 26-27.)

6.3 Aineiston haku ja valinta

Tämän opinnäytetyön aineiston haku sähköisistä tietokannoista toteutettiin 22.-25.10.2020. Tiedonhaku suoritettiin kotimaisia Melinda- ja Finna.fi-kirjastokantoja sekä kansainvälistä Eric-tietokantaa käyttäen. Näiden lisäksi tutkimushakua toteutettiin manuaalisesti eri kirjojen ja artikkelien lähdeluetteloita selaten (Ahonen ym. 2013, 295). Ennen varsinaista aineiston hakua tiedonhaun tueksi tehtiin testihakuja eri tietokantoja ja hakusanoja käyttäen, jotta varsinainen tiedonhaku olisi mahdollisimman tarkka ja kaikkein sopivimmat tietokannat selviäisivät tämän aiheen tutkimuksien ja artikkelien löytämiseen.

Opinnäytetyön suomalaisiksi päähakusanoiksi muodostuivat varhaiskasvatus, lahjakkuus sekä lahjakas tai poikkeuksellinen lapsi. Näiden lisäksi tukevin hakusanoina käytettiin tukeminen, kehitys, kasvu ja oppiminen. Englanninkielisinä päähakusanoina toimivat suomenkieliset vastikkeet early childhood education, giftedness ja gifted tai exceptional child. Näiden lisäksi tukevin hakusanoina käytettiin support, development, nurture ja education. Molemmilla kielillä muodostettiin 7. erilaista suomen- ja englanninkielistä hakulauseketta, joita kaikkia käytettiin riippuen tietokannan kielisyydestä. Hakulausekkeet ja niiden käyttö on lueteltu taulukossa 2.

Taulukko 2. Hakulausekkeet ja niiden käyttö.

Suomenkieliset	Tietokannat & päivämäärä, jolloin käytetty	Englanninkieliset	Tietokannat ja päivämäärä, jolloin käytetty
<ol style="list-style-type: none"> 1. Varhaiskasvat- tus AND Lah- jakkuus 2. Varhaiskasva- tus AND Lah- jakkaat Lapset 3. Varhaiskasva- tus AND Poik- keukselliset Lapset 4. Varhaiskasva- tus AND Lah- jakkuuden tu- keminen 5. Varhaiskasva- tus AND Lah- jakkuuden ke- hitys 6. Varhaiskasva- tus AND Lah- jakkuuden kas- vatus 7. Varhaiskasva- tus AND Lah- jakkuuden opetus 	<p>Melinda, 22.10.2020</p> <p>Finna.fi, 23.10.2020</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Early childhood edu- cation AND Gifted- ness 2. Early childhood edu- cation AND Gifted child OR Gifted Chil- dren 3. Early Childhood Edu- cation AND Excep- tional child OR Excep- tional children 4. Early childhood edu- cation AND Gifted Support 5. Early childhood edu- cation AND Gifted de- velopment 6. Early childhood edu- cation AND Gifted nurture 7. Early childhood edu- cation AND Gifted ed- ucation 	<p>Finna.fi 24.10.2020</p> <p>Eric, 25.10.2020</p>

Tietokannoista eri hakulausekkeilla löytyi monta kertaa samoja teoksia. Finna.fi-kirjastokannasta valittiin ainoastaan yksi teos, joka löytyi kolmella eri hakulausekkeella. Eric-tietokannasta puolestaan valittiin yhteensä 4 tutkimusta, joista 3 löytyi kahdella eri hakulausekkeella. Tiedonhaku on kuvattuna tarkemmin taulukossa 3. Lihavoidut numerot kuvaavat taulukossa 2 kuvattuja hakulauseita.

Taulukko 3. Kuvaus tiedonhausta.

Tietokanta	Rajaukset	Osu- mat	Otsikon pe- rusteella valittu	Abstraktin perusteella valittu	Koko tekstin perusteella va- littu
Melinda (suomenkielisillä hakulausekkeilla)	2010-2020	1. 3 2. 3 3. 0 4. 2 5. 2 6. 3 7. 1 Yht. 14	1. 2 2. 2 3. 0 4. 0 5. 0 6. 2 7. 1 Yht. 7	1. 2 2. 1 3. 0 4. 0 5. 0 6. 2 7. 1 Yht. 6	1. 0 2. 0 3. 0 4. 0 5. 0 6. 0 7. 0 Yht. 0
Finna.fi (suomenkielisillä hakulausekkeilla)	2010-2020, Suomi tai Englanti	1. 24 2. 23 3. 0 4. 12 5. 13 6. 6 7. 0 Yht. 82	1. 5 2. 4 3. 0 4. 2 5. 1 6. 0 7. 0 Yht. 11	1. 4 2. 4 3. 0 4. 2 5. 1 6. 0 7. 0 Yht. 10	1. 0 2. 0 3. 0 4. 0 5. 0 6. 0 7. 0 Yht. 0
Finna.fi (englanninkieli- sillä hakulausek- keilla)	2010-2020, Suomi tai Englanti	1. 5 2. 20 3. 30 4. 5 5. 12 6. 1 7. 15 Yht. 88	1. 0 2. 7 3. 3 4. 2 5. 4 6. 0 7. 6 Yht. 22	1. 0 2. 1 3. 2 4. 1 5. 4 6. 0 7. 4 Yht. 12	1. 0 2. 1 3. 1 4. 0 5. 0 6. 0 7. 1 Yht. 3 → Teok- sia valittu yh- teensä 1.
Eric (englanninkieli- sillä hakulausek- keilla)	2010-2020, Suomi tai Englanti, Early Childhood Education	1. 26 2. 75 3. 3 4. 0 5. 0 6. 0 7. 0 Yht. 104	1. 13 2. 15 3. 0 4. 0 5. 0 6. 0 7. 0 Yht. 28	1. 5 2. 5 3. 0 4. 0 5. 0 6. 0 7. 0 Yht. 10	1. 3 2. 3 3. 0 4. 0 5. 0 6. 0 7. 0 Yht. 6 → Teok- sia yhteensä valittu 4.
Manuaalisesti lähdeluetteloista	2010-2020, Suomi tai Englanti				Yht. 2
YHTEENSÄ					Yht. 7

Osa abstraktien perusteella valituista artikkeleista ja teoksista jouduttiin karsimaan pois niiden vaikean saatavuuden vuoksi. Sekä Melinda– että Finna.fi-kirjastokannoista löytyneet kaksi kirjaa olisi

valittu arvioitavaksi abstraktiensa perusteella, mutta niitä ei ollut saatavilla Jyväskylässä eikä aikaa niiden hankkimiseksi ollut riittävästi. Lisäksi Finna.fi-kirjastokannasta löytyneessä pro gradu -työssä, joka ei läpäissyt tämän kirjallisuuskatsauksen valintakriteereitä, oli käytetty lähdemateriaalina kahta teosta, jotka olisi voitu manuaalisena hakuna ottaa mukaan arviointiin, mutta niiden hankkimiseksi käytettävissä olevaa aikaa ei myöskään ollut tarpeeksi.

Valittu aineisto koostui enimmäkseen englanninkielisistä teoksista kuten alalla toimivien kirjoittamista artikkeleista ja kirjoista sekä tohtoritutkintoon vaadittavista väitöskirjoista; ainoastaan yksi suomenkielinen asiakirja pääsi mukaan valittuun aineistoon. Manuaalisen haun tuloksena valittuun aineistoon otettiin mukaan myös kaksi teosta, joiden julkaisuvuosi ei läpäissyt sisäänottokriteeriä, mutta niiden sisällön katsottiin käsittelevän selkeästi tutkimuskysymyksiä koskevia aiheita ja niiden luotettavuuden todettiin riittävän. Valittu aineisto on kuvattu seuraavalla sivulla taulukossa 4.

Taulukko 4. Tutkimukseen valittu aineisto.

Tekijä(-t)	Teos ja julkaisupäivämäärä
Bevan-Brown, J. & Taylor, S.	Nurturing gifted and talented children – A parent-teacher partnership. 2008.
Ford, D. & Heward, W.	Exceptional children – An introduction to special education. Gifted and talented -luku. 2013.
Hector, M.	Identifying young gifted children. 2013.
Jeong, H.	Teachers' perceptions regarding gifted and talented early childhood students (three to eight years of age). 2010.
Mäkelä, S.	Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen. 2009.
Thirey, P.	Perceptions of administrators and teachers regarding kindergarten giftedness. 2011.
Wilson, A. & Wilson, J.	Pre-K Gifted Research Model. 2012.

6.4 Aineiston arviointi

Valintaprosessin jälkeen kuvailevaan kirjallisuuskatsaukseen valitut tutkimukset ja artikkelit arvioidaan. Arviointi on systemaattinen prosessi, jossa valittujen tutkimusten ja artikkelien tiedon kattavuutta ja sopivuutta tarkastellaan ja arvioidaan suhteessa tutkimuskysymykseen tai -ongelmaan. Arvioinnilla pyritään välttämään virheellisten tulosten sekä päätelmien syntyminen. Arviointi voidaan toteuttaa eri tavoin ilman tiettyä ohjetta, koska valittu aineisto ohjaa arviota. Tutkimusten

tyyppi eli määrällinen, laadullinen tai molempia tyyppejä sisältävä sisältö ohjaa arviointitavan valintaa, mutta pääkriteerinä on, että arviointi on perusteltua ja tutkimukseen soveltuvaa.

Aineiston arviointiin vaikuttaa myös valitun aineiston samankaltaisuus suhteessa toisiinsa. Mikäli valittu aineisto sisältää vain tietynlaisia tutkimuksia, arviointi on mahdollista toteuttaa vain kyseisen kaltaisille tutkimuksille tarkoitettujen tarkempien ja sopivampien kriteerien ja tarkastuslistojen avulla. Jos taas aineiston tyypit vaihtelevat ja ovat erilaisia, arviointi voidaan toteuttaa yleisempien arviointikriteerien mukaan, joilla pyritään arvioimaan ja tutkimaan alkuperäistutkimusten heikkouksia ja vahvuuksia. Luotettavuutta ja pätevyyttä voidaan arvioida esimerkiksi tarkastelemalla tutkimuksen julkaisijaa, sen julkaisuvuotta, julkaisumaata tai foorumia, jolla se on julkaistu. (Axelin ym. 2016, 28-30.) Tähän opinnäytetyöhön valitun aineiston arviointi on kuvattu tarkemmin opinnäytetyön lopusta löytyvästä taulukosta (ks. liite 1).

6.5 Aineiston sisällönanalyysi

Aineiston sisällönanalyysin teko tehdään laadullista tutkimusta toteutettaessa aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Tämä tutkimus on toteutettu aineistolähtöisesti. Kun sisällönanalyysi tehdään aineistolähtöisesti, tutkimuksessa ei oteta huomioon aiheen aikaisempaa teoriaa, vaan teoreettinen kokonaisuus pyritään muodostamaan tuloksista, jotka saadaan tutkimuksessa valitun aineiston perusteella. Aineistolähtöisessä analysoinnissa on tärkeää, ettei tutkija anna omien ennakkokäsitysten tai mielipiteidensä vaikuttaa tutkimuksen tulosten muodostamiseen, vaan analyysi perustuu täysin aineistoon ja pysyy näin ollen objektiivisena. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 95-96.)

Tämän tutkimuksen sisällönanalyysi on tehty käyttäen menetelmänä teema-analyysiä eli teemoittelua. Teemoittelun tarkoituksena on tunnistaa ja löytää yhtenäisiä teemoja valitusta aineistosta ja järjestellä ne omiksi kokonaisuuksikseen. Teema-analyysin vaiheita on kuusi: aineistoon perehtyminen, koodien luominen, teemojen etsiminen, teemojen arvioiminen, teemojen määrittely ja nimeäminen sekä tulosten kirjaaminen. Teemoittelulla tähdätään aina tarkasti ennalta määritettyyn tutkimuskysymykseen vastaamiseen, mutta on myös yleistä, että itse tutkimuskysymys myös tarkentuu menetelmää käytettäessä. (Braun & Clarke 2012, 14-15, 35.) Tässä tutkimuksessa teemat muodostettiin sekä lahjakkuuden tunnistamiseen että lahjakkuuden tukemiseen liittyen. Tunnistamiseen liittyneet teemat on esitetty taulukossa 5 ja tukemiseen liittyneet teemat taulukossa 6.

Taulukko 5. Valitut teemat liittyen tunnistamiseen.

YLÄTEEMAT	0–5-VUOTIAAN LAHJAKKUUDEN TUNNISTAMINEN VARHAISKASVATUKSESSA	
PÄÄTEEMAT	LISTAUKSET LAHJAKKUUDESTA	LAHJAKKUUDEN ARVIOINTI
ALATEEMAT	- Piirteet - Käytös - Ominaisuudet	- Testit - Tuotokset - Arviot - Suoriutuminen

Taulukko 6. Valitut teemat liittyen tukemiseen.

YLÄTEEMAT	0–5-VUOTIAAN LAHJAKKUUDEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA		
PÄÄTEEMAT	KASVATUS- SUUNNITELMAN ERIYTYS	KASVU- JA TOIMINTAYMPÄRISTÖ	KASVATUSMETODIT
ALATEEMAT	- Kiihdytys - Rikastus	- Ärsykkeet - Turvallisuus - Monipuolisuus - Vertaiset	- Aikuisen malli - Suhtautuminen ja asenne - Haasteiden huomi- ointi

7 Tulokset

7.1 0–5-vuotiaan lahjakkuuden tunnistaminen

Mäkelä (2009, 3) toteaa, että lahjakkuus on ensin pystyttävä tunnistamaan, jotta sitä voidaan tukea. Lapsen lahjakkuuden tunnistamisessa ja havaitsemisessa on otettava huomioon kuusi asiaa: lahjakkuus on moninaista ja moniulotteista kuten muun muassa Gardnerin monilahjakkuusteorian

seitsemän osa-aluetta osoittavat, lahjakkuus jakautuu epätasaisesti ja sen rinnalla voi olla häiriötekijöitä kuten oppimisvaikeuksia, lahjakkuus voi olla näkyvää tai näkymätöntä, arviointia vaikeuttaa lasten välisen kasvun epätasaisuus ikätovereihin nähden, lahjakkuutta on myös huono-osaisemmissa perheissä, joilla mahdollisuuksia havainnointiin ja lahjakkuuden osoittamiseen voi olla vähemmän sekä useita sopivia havainnointikeinoja tulee käyttää lapsen lahjakkuutta arvioidessa. (Mäkelä 2009, 4-5.) Lisäksi lahjakkuutta arvioitaessa on muistettava, että se mielletään yleisesti ominaisuuksiin ja kykyihin, jotka nähdään arvotettuna eli se on sidoksissa nykyiseen aikaan ja kulttuuriin, jossa eletään (Bevan-Brown & Taylor 2008, 14).

7.1.1 Listaukset lahjakkuudesta

Mäkelä (2009, 8) toteaa, että lahjakkuuden havainnoinnissa voidaan käyttää apuna ominaisuuksista, piirteistä ja kyvyistä koottuja listauksia, kuten Tannenbaumin neljän lahjakkuuden tasoja ja Gardnerin moniälykkysteoria. Yksi kattavimpia listauksia lahjakkuuden yleisistä piirteistä on Bevan-Brownin ja Taylorin (2008, 17.) kuvaama Linda Silvermanin listaus, jossa piirteitä on mainittu 26 kappaletta. Kuvattuja piirteitä ovat muun muassa erinomainen muistikyky, laaja sanavarasto, voimakas kiinnostus ja paneutuminen kiinnostuksen kohteita kohtaan, luovuuden korkea taso sekä halu viettää aikaa vanhempien ihmisten kanssa ja myös kyseenalaistaa heidän ajatteluaan. Fordin ja Hewardin (2013, 468) kuvaaman Frasierin, Garcian & Passowin mallin (1995) mukaan lahjakkuuden piirteistä vuorovaikutustaidot, luovuus, huumori, tutkivuus, oivaltavuus, kiinnostuneisuus, muistikyky, motivaatio, ongelmanratkaisutaito sekä päättelykyky näkyvät kaikissa kulttuureissa sekä etnisissä vähemmistöissä.

Thireyn (2011, 33-34.) mukaan lahjakkuus näkyy jo päiväkodissa siten, että lapsi oppii tai on kyvykäs tekemään asioita nopeammin ja tasokkaammin verrattuna hänen ikäiseensä tai nopeammin ja tasokkaammin kuin kasvatussuunnitelmassa odotetaan tapahtuvan. Kielellinen kehittyminen ja runsaampi sanavarasto, suurempi muistikyky, lukemisen oppiminen sekä sen sujuvuus, motoristinen kehittyminen, keskittymiskyvyn korkeampi taso ja kyvykkyys vertailla itseä muihin ovat piirteitä, jotka ovat verrannollisia muihin ikätovereihin ja niiden toteutuminen nuorempana tai nopeammin kuin muilla voivat viitata lahjakkuuteen. Luova ajattelu, ongelmanratkaisukyky, toiminnan tavoitteellisuus, kiinnostus tiedonhankintaan, kypsemät pelot ja huumorintaju sekä turhautuneisuus asioiden ymmärtämättömyyteen joko itse tai ikätoverin toimesta ovat myös verrannollisia samanikäisiin, mutta niiden arvioiminen kasvatussuunnitelman kautta on helpompaa. Lapsen kyky

johtaa leikkiä ja ottaa leikissä huomioon muut lapset on myös todettu olevan yksi lahjakkuuden potentiaalinen osoittaja (Jeong 2010, 23).

Monet listaukset kuvaavat lahjakkuuden potentiaalinen positiivisten piirteiden ja ominaisuuksien kautta, mutta myös negatiivisemmat piirteet sekä ominaisuudet voivat viitata lahjakkuuden olemassa olevaan potentiaalisuuteen. Tällaisia piirteitä voivat olla esimerkiksi lapsen halu eristäytyä muista ikätovereista, yleinen turhautuneisuus, ärtyneisyys, ahdistuneisuus tai tylsistyneisyys. Lapsi saattaa kärsiä motivaation vajeesta eri toimintoja kohtaan tai vastavuoroisesti tavoitella täydellisyttä jatkuvasti, mikä kuormittaa lasta henkisesti. Lapsella voi olla tarve tuntea itsensä samantyyppiseksi kuin muut ikätoverit, mikä voi johtaa tietoiseen alisuorittamiseen. Lapset, joilla on kyky tuntea tunteita isommin tai syvemmin, voivat potea huonoa itsetuntoa tai merkityksettömyyden tunnetta ja jopa masentua helpommin. (Wilson & Wilson 2012, 3.)

Ominaisuuksien ja kykyjen havainnointia voidaan lähestyä myös kysymysten kautta kuten Fordin ja Hewardin (2013, 463.) kuvaamassa Barbara Clarkin (2008) kysymysmallissa liittyen luokkahuoneessa näkyvään lahjakkuuteen. Mallissa kysytään havainnointiin perustuvia kysymyksiä liittyen viiteen lahjakkuuden osa-alueeseen; kognitiiviseen, akateemiseen, luovaan, johtamisen sekä visuaaliseen tai esittämiseen liittyvään lahjakkuuteen. Kysymyksiä kautta kasvattaja, ohjaaja tai opettaja voi arvioida lapsen positiivista sekä negatiivista toimintaa eri tilanteissa ja tätä kautta havaita lapsen potentiaalisuuden lahjakkuuteen.

Mäkelä (2009, 8) korostaa, että listaukset eivät itsessään osoita, onko joku lapsi lahjakas vai ei, koska jokainen lapsi on ainutlaatuinen yksilö omine vahvuuksineen ja puutteineen; sama pätee myös lahjakkaaseen lapseen. Listauksien avulla on mahdollista kiinnittää huomiota erilaisiin lahjakkuuden osa-alueisiin ja havainnoida, onko tietyltä valitulta listalta löytyviä asioita havaittavissa lapsessa, hänen toiminnassaan ja käytöksessään, mutta yhtä lailla mahdollisesti jättää jonkun lapsen lahjakkuus huomioimatta. Näin ollen ne voivat vain osoittaa lapsella olevan kyseisiä piirteitä ja ominaisuuksia, mikä voi viitata potentiaaliseen lahjakkuuteen. (Mäkelä 2009, 10.)

7.1.2 Lahjakkuuden arviointi

Lahjakkuuden eri osa-alueiden mittaamiseen on kehitetty lukemattomia testejä, joilla pyritään sekä osoittamaan lahjakkuuden olemassaolo että mittaamaan sen laajuutta. Kaksi yleisintä käytettyä älykkyystestiä ovat SB-IV Stanford-Binetin älykkyystesti sekä WISC-III Wechslerin älykkyystesti (Mäkelä 2009, 3; Thirey 2010, 26). Muita yleisiä lahjakkuutta mittaavia testejä ovat muun muassa eri objektien yhteyden löytämistä mittaava Ravenin Matriisit, divergenttiä ajattelua mittaavat TTCT ja Guilfordin luovuustestit, ei-verbaalinen kyvykkyystesti NNAT sekä kognitiivisia kykyjä mittaava CogAT (Hoctor 2013, 14; Mäkelä 2009, 7; Thirey 2011, 27). Näiden testien lisäksi Hoctorin (2013, 32) kuvaama Pfeiffer Jarosewichin ja Pfeifferin (2003) lahjakkuutta mittaava GRS-asteikko sisältää myös varta vasten 4–6-vuotiaiden lahjakkuutta mittaavan GRSP-asteikon.

Ford ja Heward (2013, 466) sekä Mäkelä (2009, 7) kuitenkin korostavat, että yksittäisten testitulosten perusteella ei pidä lähteä tekemään mittavia johtopäätöksiä, koska tulokset eivät ota huomioon lahjakkuutta kehittyvänä, dynaamisena tai moniulotteisena asiana. Tämän lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet, etteivät lahjakkuustestien testitulokset ole luotettavia alle kouluikäisillä; Jeongin (2010, 36) mukaan alle 6-vuotiailla ja Thireyn (2011, 29) mukaan alle 8-vuotiailla; eivätkä ne mittaa tasapuolisesti eri ekonomisessa asemassa olevien perheiden lapsia (Jeong 2010, 36). Näin ollen lahjakkuustestien käyttö varhaiskasvatuspalveluissa lahjakkuuden arvioimisessa yleisesti ei ole suotavaa, joskin Bevan-Brown ja Taylor (2008, 27) toteavatkin, ettei korkean tuloksen saaminen näistä testeistä ole sattumaa, vaan osoittaa potentiaalia lahjakkuuteen.

Lahjakkuustestien sijaan lasten suoriutumisen havainnointi ja arviointi dynaamisesti sekä kokonaisvaltaisesti nähdään yleisesti parempana vaihtoehtona. Mäkelän (2009, 10) mukaan suoriutumisen arvioinnissa lopputuloksen saavuttaminen on välttämätöntä, mutta tärkeämpää on tarkastella sitä, miten lapsi toimii saavuttaakseen lopputuloksen. Yksittäisten suoritusten arvioimiseksi voidaan käyttää dynaamista arviointia, jossa suorituksessa katsotaan ensin lapsen oma osaaminen ja yritys, tämän jälkeen näytetään vaihtoehtoinen tapa tehdä asia, jonka tavoitteena on helpottaa lapsen suorittamista ja sen jälkeen arvioidaan vielä lapsen toiminta uudestaan ohjeistuksen jälkeen. Kuten lahjakkuustestit, myöskään dynaaminen arviointi ei kuitenkaan kerro lapsen kokonais-potentiaalista mitään, vaan ainoastaan kyseisellä toiminnan alueella toimimista sekä oppimis-potentiaalia. (Mäkelä 2009, 7-8.)

Kokonaisvaltaisen arvioinnin helpottamiseksi voidaan käyttää Fordin ja Hewardin (2013, 466), Mäkelän (2009, 10) sekä Thireyn (2011, 27-28) kuvaamia lapsen suorituksista ja tuotoksista koottuja portfolioita, jotka näyttävät lapsen tuotoksia pidemmältä aikaväliltä. Portfoliot voivat koostua erilaisista aineellisista tuotoksista tai myös erilaisista esiintymistilanteiden taltioinneista (Ford ym. 2013, 466). Portfolioiden osana tai itsenäisenä arviointikeinona voidaan myös käyttää erilaisia arvioita, jotka lapsi antaa joko itse tai saa omasta toiminnastaan ulkopuoliselta. Tällaisia ulkopuolelta tulevia arvioijia voivat olla esimerkiksi lapsen ikätoverit eli vertaiset, lapsen omat vanhemmat, jonkun toisen lapsen vanhemmat, joilla voi olla myös omaa kokemusta lahjakkaasta lapsesta, lapsen ryhmänohjaaja tai hänen harrastustaan ohjaava henkilö. (Bevan-Brown ym. 2008, 22-23; Ford ym. 2013, 466; Jeong 2010, 38-40; Mäkelä 2009, 10-12.) Myös ulkopuolisen ammattilaisen, kuten psykologin, arvio voi olla hyödyllinen erityisesti, jos lapsella on havaittavissa alisuorittamista, kehityshäiriöitä, oppimisvaikeuksia tai ADD:n, ADHD:n tai Asperger oireita (Bevan-Brown ym. 2008, 26).

7.2 0–5-vuotiaan lahjakkuuden tukeminen

Suomessa lahjakkuuden tunnistamisella ja tukemisella ei Mäkelän (2009, 3) mukaan ole lähtökohteisesti tarkoitus koota lahjakkaita lapsia omiin ryhmiinsä, vaan tarjota omassa ryhmässä heille yksilöllistä tukea. Kyse ei ole siis lokeroinnista tai lapsien laittamisesta paremmuusjärjestykseen, vaan tarkoitus on havaita ja kohdata lahjakkaan yksilölliset ja erilaiset tarpeet. Koska lahjakkaiden lasten kyvyt siis esimerkiksi oppimisen saralla ovat lähtökohtaisesti kehittyneemmät heidän ikätovereihinsa nähden, tarvitsevat he myös erilaista ja monipuolisempaa tukea kehittyäkseen ja kasvaakseen optimaalisella tavalla. (Bevan-Brown ym. 2008, 15.)

Wilsonit (2012, 2.) selittävät lahjakkaiden lasten tuen tarvetta siten, että lahjakkaiden lasten henkinen ikä on tietyillä alueilla korkeampi, mikä puolestaan näyttäytyy suurempien ja syvällisempien tunteiden ja asioiden ymmärryksenä. Lapsi voi myös odottaa itseltään ikätovereita enemmän esimerkiksi suorituksien kestossa tai niiden laadukkuudessa. Tämä kuitenkin ei tarkoita sitä, että lapsella olisi riittävät kyvyt tai esimerkiksi tarvittavaa kärsivällisyyttä käsitellä tällaisia asioita. Jos lahjakkaan tarpeet eivät tule kohdatuksi ja niihin ei vastata, voi Wilsonien mukaan lahjakkaalle lapselle kehittyä jopa vakavia sosioemotionaalisia häiriöitä. Näiden haasteiden välttämiseksi ja jopa korjaamiseksi lapsi tarvitsee erilaista, jopa monimuotoisempaa, tukea kasvatuksessaan. (Wilson ym. 2012, 4-6.) Thireyn (2011, 41) mukaan lahjakkaan lapsen on tärkeä myös itse ymmärtää, miksi hänen kasvatuksensa eroaa muista.

7.2.1 Kasvatussuunnitelman eriytyminen

Jeongin (2010, 45.) mukaan Sidney P. Marland (1972) määritteli raportissaan kolme strategista tapaa tukea lahjakkaita lapsia. Näitä ovat hänen mukaansa korkeamman kognitiivisuustason prosesseja sekä aiheita sisältävä, muokattu opetus- tai kasvatussuunnitelma, opetus- tai kasvatussuunnitelmaan sekä lahjakkaiden ja kyvykkäiden oppimistyyliin mukautuvat ohjaavat strategiat ja erilaiset ryhmäytymiset sekä sopivien hallinnollisten menettelytapojen kuten erikoisluokkien, kunnialuokkien, seminaarien tai resurssihuoneiden käyttö lahjakkaiden kanssa.

Varhaiskasvatuksessa kasvatussuunnitelman eriyttäminen voidaan tehdä kahdella tavalla: kiihdyttämällä tai rikastuttamalla. Kiihdyttämällä tarkoitetaan sitä, että lapsen kanssa harjoitellaan tai opetetaan sellaisia taitoja tai asioita, joita olisi tarkoitus opetella vasta myöhemmällä iällä. (Ford ym. 2013, 474-475.) Suurin kiihdyttämisen muoto varhaiskasvatuksessa on koulun aloittaminen aiemmin (Thirey 2010, 35). Rikastuttamisella tarkoitetaan puolestaan sitä, että muun kasvatuksen ja opettamisen lomassa lapsen kiinnostuksenkohteisiin paneudutaan syvemmin ja luovemmilla kasvatus- ja opetustavoilla. Molemmissa tavoissa olennaista on, että ne ovat suunnitelmallisia ja tarkoituksenomaisia ja että ne palvelevat lapsen sosioemotionaalisten kykyjen ja taitojen karttumista lapsen iänmukaisessa ympäristössä. (Ford ym. 2013, 474-476.)

Wilsonit (2012, 2.) ovat kehittäneet Pre-K Gifted Program standards -mallin, jonka tarkoituksena on ennaltaehkäistä lahjakkaiden lasten sosioemotionaalisten ongelmien syntymistä. Wilsonit korostavat, että mallissa tarkoituksena ei ole asettaa lasta kasvuympäristöön, joka ei ole linjassa lapsen henkisen ja sosiaalisen kehityksen kanssa: 3-vuotiasta lasta ei näin ollen voida laittaa opiskelemaan ala-asteelle. Mallissa on nimetty yhdeksän eri kohtaa, joista osaa voidaan muokata kohtaamaan lahjakkaan lapsen henkisempää kypsyttää ja osa tulisi säilyttää lahjakkaan lapsen kasvunmukaisen iän mukaisena. Henkisen iän mukaan voidaan tehdä seuraavia muutoksia: kasvatussuunnitelman muokkaaminen haastavammaksi, haastavammat ja syvällisemmät keskustelut tunteista ja niiden käsittelystä, haastavamman oppimateriaalin käyttäminen sekä vertaistuen järjestäminen lahjakkaan lapsen yksinäisyyden tunteen lievittämiseksi. Kasvunmukaista ikää tukemaan tulisi säilyttää lahjakkaan lapsen ärsykyttä ja rauhoittumisen mahdollistava kasvuympäristö sekä turvallista liikkumista tukevat kasvunmukaiset toiminnot. Mallin osista leikki, vanhempien

kanssa tehtävä yhteistyö sekä aikuisten tarjoama malli ovat osuuksia, joita ei voida lokeroida selkeästi kummallekaan puolelle, joten niitä on muokattava yksilöllisesti lapsen tarpeet huomioiden. (Wilson ym. 2012, 9-10.)

7.2.2 Kasvu- ja toimintaympäristö

Mäkelä (2009, 12) toteaa, että lahjakkuutta on koko ajan pyrittävä etsimään, joten sen näyttäytymiselle on tarjottava runsaasti mahdollisuuksia. Runsaiden mahdollisuuksien mahdollistamiseksi lapsen kasvuympäristön täytyy olla pullollaan lahjakkuutta ruokkivia ärsykeitä ja haasteita. Ympäristön on mahdollistettava lasten laaja ja vapaamuotoinen toimiminen ilman rajoittavia tekijöitä, jotta heidän luovuutensa voi kukoistaa. Monipuolisia mahdollisuuksia ja ärsykeitä on myös pystyttävä käyttämään turvallisesti, mikä pitää ottaa huomioon lapsen kasvuympäristöä miettiessä. Lahjakkuutta stimuloivia resursseja on hyvä olla laajasti, sillä niillä voi harjoittaa monia lahjakkuuden muotoja. Kirjoja lukemalla, pelejä pelaamalla, palapelejä kokoamalla, askartelutarvikkeita käyttämällä ja musiikkitarvikkeita soittamalla lapsi voi kehittää monipuolisesti omia taitojaan ja kykyään sekä harjoittaa omaa luovaa puoltaan. Lisäksi teknologiaa ja internetiä voidaan käyttää hyväksi tiedonetsinnässä ja erilaisten virtuaalisten projektien toteuttamisessa. (Bevan-Brown ym. 2008, 36-38.)

Lahjakkaat lapset tarvitsevat myös haasteita ja luovia tapoja tutustua ympäristöönsä. Lasten kanssa voidaan lukea haastavampia ja pidempiä kirjoja, joita voidaan käydä läpi erilaisten keskusteluiden ja tuotosten, kuten valokuvaamisen tai näyttelemisen kautta. Lahjakkaiden ja kyvykkäämpien lasten kanssa erilaisia projekteja ja tehtäviä voidaan tehdä pidemmälle tai toteuttaa haastavammilla tavoilla. Projekteja, leikkejä tai pelejä voidaan rikastaa ryhmäyttämällä lapsia väliaikaisesti samantasoisten tai vanhempien lasten kanssa. Jossain määrin lasten toiveita voidaan ottaa myös huomioon toimintaa toteutettaessa ja suunniteltaessa. Lasten kanssa voidaan toteuttaa erilaisia retkiä lähialueen metsissä ja kulttuurivierailuja esimerkiksi museoihin. Myös lasten ryhmään voidaan toteuttaa vierailuja esimerkiksi urheiluseurojen jäsenien tai joidenkin kiinnostavien työalojen asiantuntijoiden toimesta. (Bevan-Brown ym. 2008, 36, 99-100, 102, 104.)

Kasvuympäristön olosuhteiden lisäksi lahjakkaan lapsen kanssa toimivat vertaiset ja aikuiset ovat yhtäläillä tärkeässä osassa lapsen kasvun osalta. Kuten aiemmin on todettu, Wilsonit (2012, 9-10.)

eivät näe lahjakkaan lapsen täydellistä erottamista omista kasvuikäisistään kannattavana lahjakkaan lapsen tasapainoisen sosiaalisen ja henkisen kehityksen vuoksi. Korkeamman henkisen iän takia lahjakas lapsi tarvitsee kuitenkin hetkittäisiä haasteita myös sosiaalisten tilanteiden osalta, joita hänen on mahdollista saada samantasoisten tai vanhempien lasten kanssa toimimisesta.

7.2.3 Kasvatusmetodit

Jo ennakoasenteet lahjakkuutta kohtaan voivat hidastaa lahjakkaan lapsen kykyjen kehitystä merkittävästi. Bevan-Brownin ja Taylorin (2008, 53) mukaan Judy Galbraithin (1995) yli 300:n teini-ikäisen lahjakkuuden kanssa tekemästä kyselytutkimuksesta selvisi kahdeksan merkittävää valitettavuutta ja hidastetta lahjakkaiden lasten kehityksessä; näistä yksi oli, että aikuiset odottavat heiltä aina täydellisyyttä sekä pyytävät heitä aina tekemään parhaansa. Myös vääränlaiset ennako-oletukset haittaavat yhtä lailla lahjakkuuden kehitystä. Tällaisia oletamuksia ovat muun muassa 'kaikki lapset ovat lahjakkaita', 'kaikilla lahjakkaila on samat geenit', 'lahjakkuus tarkoittaa kovempaa motivaatiota' tai 'lahjakas lapsi ei ärsyynny'. (Jeong 2010, 15-16, 21-23, 29-30.)

Lahjakkuuden kehityksessä olennaisessa osassa on lapsen kanssa toimivien aikuisten näyttämä malli arjessa. Thireyn (2011, 42-43) mukaan aikuisen näyttämään malliin heijastuvat hänen omat ajatuksensa ja asenteensa kasvatukseen ja oppimiseen liittyen. Wilsonien (2012, 10) mukaan lapsi omaksuu omaan käytökseensä toiminta- ja käyttäytymistapoja tarkkailemalla hänen läheisiä aikuisiaan. Asenteet, kiinnostus, kuuntelu- ja kielellinen taito, ongelmanratkaisukyky, hoiva ja huolehtiminen ovat piirteitä, jotka lapsi omaksuu herkästi omaan toimintaansa aikuisten näyttämän mallin kautta (Bevan-Brown ym. 2008, 32). On olennaista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen onnistumisen kannalta, että aikuinen tiedostaa oman mallinsa merkityksen lasten ja heidän lahjakkuutensa kehittymisen suhteen (Thirey 2011, 43).

Bevan-Brownin ja Taylorin (2008, 39) mukaan aikuiset voivat neljällä tavalla tukea lahjakkaiden lasten kehitystä ja auttaa heitä oppimaan monipuolisia taitoja, tapoja sekä asenteita, joita he tarvitseva saadakseen eniten irti heille tarjotuista oppimismahdollisuuksista. Nämä tavat ovat luovuuteen sekä vaihtelevaan ja korkeatasoiseen ajatteluun rohkaiseminen, oppimisen helpottaminen ja opiskelutaitojen opettaminen, lahjakkaan lapsen omien tunteiden, arvojen, asenteiden ja ominaisuuksien huomioiminen sekä vuorovaikutustaitojen ja kielenkäytön kehittäminen. Lahjakkaiden lasten kasvatuksessa on muistettava, että he yhtä lailla muiden lasten tapaan tarvitsevat runsaasti

aikuisen aikaa ja huomiota. Lisäksi aikuisen on tärkeä ymmärtää, että lahjakkuus ei tarkoita suoraa nopeaa oppimista tai osaamista heti, joten lahjakkaan kasvatuksessa on oltava maltillinen niin odotuksien kuin myös toiminnan toteuttamisen muodossa. Lahjakkaan lapsen toiminnassa hänen jatkuva tarkkuuteen ja täydellisyyden tavoittelu voi olla niin voimavara kuin myös haaste, joten siitä keskustelua on hyvä käydä paljon kuunnellen ja pohtien myös lapsen omia ajatuksia. Lahjakkaalla lapsella on yhtä lailla oltava lupa epäonnistua muiden tavoin ja saada haasteiden ylittämiseen tukea ja motivointia. (Bevan-Brown ym. 2008, 33, 54-55, 64-65.)

Kuten aiemmin jo todettiin, Mäkelän (2009, 4) mukaan lahjakkuuden rinnalla voi olla havaittavissa myös haasteita. Bevan-Brown ja Taylor (2008, 113) toteavat tällaisiksi haasteiksi emotionaaliset ongelmat, oppimisvaikeudet, fyysiset tai henkiset vammat sekä ADHD:n tai Aspergerin oireyhtymät. Oppimisvaikeuksista kärsivät lahjakkaat lapset voivat olla älyllisesti hyvin kehittyneitä, mutta he eivät pysty hyödyntämään sitä perustaitojen suorittamisen kuten lukemisen, kirjoittamisen, loogisen ajattelun tai muistamisen ollessa haastavia. Vaarana on, että tämän vuoksi lahjakkuuden olemassaoloa ei huomata, vaan huomio jääkin vain haasteiden huomiointiin. Näin ollen lahjakas lapsi, jolla on oppimisvaikeuksia, tarvitsee muiden lahjakkaiden lasten tapaan haasteita hänen vahvuuksiensa kehittämiseksi, mutta myös tukea haasteiden ylittämisessä ja heikkouksien kehittämisessä. (Bevan-Brown ym. 2008, 114-115.) Riippuen lapsen tuen tarpeesta lasta voidaan tukea muun muassa viidellä tavalla: asioita ja ideoita voidaan sanoittaa ääneen, apuna voidaan käyttää erilaisia apuvälineitä kuten laskinta matematiikassa, ennakko-odotuksia voidaan realisoida ja tehtäviä voidaan priorisoida tärkeysjärjestykseen, erilaisia selviytymiskeinoja haasteiden kohtaamiseen voidaan opetella ja lasta voidaan opettaa moniaistillisesti. Tukea voidaan myös toteuttaa visuaalis-spatiaalisesti: apuna voidaan käyttää kuvia, tilastoja tai värejä, lopullinen työ voidaan näyttää, muistamista voidaan kuvaistaa esimerkiksi tavaamalla, työskentelyssä voidaan kiinnittää huomiota mekaanisen toteuttamisen sijaan kaavoihin ja kuvioihin tai ennen tekemistä voidaan miettiä etukäteen, mitä seuraavaksi pitääkään tehdä (Bevan-Brown ym. 2008, 117-118.)

Bevan-Brown ja Taylor (2008, 110-111) toteavat lahjakkaiden yleisiksi haasteiksi myös alisuorittamisen sekä motivaatiovajeen. Alisuorittamisessa kyse on yleensä kolmesta asiasta: lapsen oman motivaation puutteesta, lapsen sietokyvyn rajallisuudesta (Bevan-Brown ym. 2008, 110) tai yrittämisestä tulla hyväksytyksi muiden toimesta ja tuntee kuuluvansa joukkoon (Wilson ym. 2012, 3). Motivaation löytymiseksi tai lisäämiseksi on tärkeää tarjota lahjakkaalle lapselle mahdollisuuksia löytää ja toteuttaa häntä kiinnostavia asioita monipuolisesti; myös muiden lahjakkaiden kanssa.

Sietokyvyn rajallisuudesta johtuvaan alisuorittamiseen voidaan vastata kiinnittämällä huomiota prosessin haastekohtiin ja löytämällä niihin ratkaisuja sekä kohottamalla lahjakkaan itsetuntoa tämän vahvuuksien kautta. Jos alisuorittamisessa on kyse halusta kuulua joukkoon, on lahjakkaan lapsen kanssa tärkeää harjoitella erilaisuuden ja itsensä hyväksymistä esimerkiksi roolileikkien, kirjallisuusterapian tai keskustelutuokioiden avulla. Ennen kaikkea on tärkeä muistaa olla viemättä alisuorittavalta lapselta pois asioita, joista hän pitää. (Bevan-Brown ym. 2008, 60-61, 66, 110-112.)

8 Pohdinta

8.1 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa tutkijan valinnat ja eettisyys ovat keskeisessä asemassa, kun menetelmänä käytetään kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Jo tutkimuskysymyksen valinnan huolellisuus on toteutettava eettisesti kestäväällä tavalla. Kirjallisuuskatsauksen prosessin läpinäkyvä ja johdonmukainen toteutus alusta loppuun tukee omalta osaltaan tutkimuksen eettistä kestävyyttä ja sen luotettavuutta. (Ahonen ym. 2013, 297.) Tämä tutkimus on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tutkimuksen tulokset on tallennettu, esitetty sekä arvioitu tarkasti, huolellisesti ja rehellisesti. Tutkimuksen eri vaiheet on kuvattu avoimesti, selkeästi sekä läpinäkyvästi. (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2012, 6; Ahonen ym. 2013, 297.)

Tutkimuksen tiedonhankinta on toteutettu kriittisesti luotettavia sähköisiä tiedonhakukantoja käyttäen sekä manuaalisesti eri kirjojen ja artikkelien lähdeluetteloita selaten. Tiedonhakua ovat ohjanneet ennalta määritetyt sisäänotto- ja poissulkukriteerit (taulukko 1) ja tiedonhakuprosessin (taulukko 2 ja taulukko 3) vaiheet on kuvattu siten, että ne voidaan toistaa uudelleen. Tutkimukseen valittu aineisto koostui alalla toimivien kirjoittamista artikkeleista ja kirjoista sekä tohtoritutkintotason vertaisarvioiduista väitöskirjoista ja niiden arviointi ja tarkastelu on kuvattu erillisenä taulukkona (liitte 1). (Axelin ym. 2016, 25-29.) Kuten aiemmin on todettu, kaksi teosta, joiden julkaisu vuosi ei läpäissyt sisäänottokriteeriä, on otettu mukaan niiden sopivuuden ja luotettavuutensa vuoksi. Teoriaosuuden ja tutkimukseen valitun lähdeaineiston sekä niiden kirjoittajiin on viitattu kunnioittavasti ja asianmukaisesti (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen

käsitleminen Suomessa 2012, 6). Tutkimuksen raportoinnissa on noudatettu Jyväskylän ammatikorkeakoulun raportointiohjeita.

Myös kirjallisuuskatsaus on altis tekijöille, jotka heikentävät sen luotettavuutta. Tämän tutkimuksen tekoon osallistui vain yksi henkilö, joka teki kaikki päätökset liittyen tutkimuksen toteuttamiseen ja näin ollen vaikutti omalta osaltaan tutkimuksen hakuihin ja valintoihin. Myös kiireellä on ollut oma osansa vaikuttamassa valintoihin ja niiden tekoon. Kuten jo aiemmin on todettu, tutkimuksesta jätettiin arvioimatta neljä teosta vaikean saatavuutensa vuoksi; vastavuoroisesti tutkimukseen valittiin kaksi teosta, joiden julkaisuvuosi ei läpäissyt sisäänottokriteeriä. Tutkimukseen valittu aineisto on enimmäkseen kansainvälistä ja niiden julkaisuvuodet ulottuvat 7–12 vuoden päähän, joten niiden relevanttisuus suhteessa nykyiseen suomalaiseen yhteiskuntaan ei välttämättä ole ajantasainen. (Axelin ym. 2016, 27.)

8.2 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esiin lahjakkaiden ja poikkeuksellisen lahjakkaiden lasten tuen tarve sekä koota aiheesta olemassa olevaa tietoa yhdeksi kokonaisuudeksi. Tutkimuksen tavoitteena oli luoda käsitys siitä, millaisin keinoin 0–5-vuotiaiden lahjakkuutta tunnistetaan sekä tuetaan varhaiskasvatuksessa. Teema-analyysin avulla aineistosta löydettiin tunnistamiseen kahdena merkittävänä teemana lahjakkuudesta tehdyt listaukset sekä sen erilaiset arviot ja tukemiseen kolmena merkittävänä teemana kasvatussuunnitelman eriytys, kasvu- ja toimintaympäristö sekä kasvatustimetodit.

Tulokset osoittavat, että 0–5-vuotiaiden lahjakkuuden tunnistamisessa varhaiskasvatuksessa on olennaista tietää, millaisia ominaisuuksia ja piirteitä sekä millaisin keinoin näitä ominaisuuksia ja piirteitä etsitään. Erilaisia listauksia lahjakkuuden positiivisista sekä negatiivisista ominaisuuksista ja piirteistä on olemassa runsaasti kuten myös kysymyslistauksia havainnoijalle, millainen toiminta voi viitata tiettyyn lahjakkuuteen (Bevan-Brown ym. 2008, 17; Ford ym. 2013, 467; Wilson ym. 2010, 3). Listauksien käytössä on kuitenkin muistettava, etteivät ne osoita suoraan jonkun olevan lahjakas tai kerro lahjakkuuden näyttäytymisestä mitään. Jokainen lapsi on ainutlaatuinen yksilö, jota tulee arvioida yksilöllisesti; näin myös lahjakkaiden lasten kanssa. (Mäkelä 2009, 8.) Listauksien lisäksi lahjakkuuden tunnistamisessa voidaan käyttää myös erilaisia testejä ja muita arviointi-

tapoja. Testejä on runsaasti, joiden runsas ja ammattitaitoinen käyttö voi osoittaa lapsen lahjakkuuden sekä jossain määrin myös sen määrää tai sen olemassa olevaa potentiaalia (Hoctor 2013, 14, 32; Mäkelä 2009, 3, 7; Thirey 2011, 26-27); näiden käyttö 0-5-lasten kanssa ei kuitenkaan ole tutkimusten mukaan suositeltavaa niiden epäluotettavuuden vuoksi (Jeong 2010, 36; Thirey 2011, 29). Tulosten mukaan 0–5-vuotiaiden lahjakkuuden arvioiminen on testien käyttämisen sijaan parempi tehdä arvioiden heidän toimintaansa dynaamisesti (Mäkelä 2009, 7-8) ja kokonaisvaltaisesti käyttäen suorituksista koottuja portfolioita sekä lapsen omia ja tämän ympärillä toimivien ihmisten, kuten muiden lasten, kasvattajan, vanhempien ja mahdollisten ammattilaisten antamia arviointeja (Bevan-Brown ym. 2008, 22-23, 26; Ford ym. 2013, 466; Jeong 2010, 38-40; Mäkelä 2009, 10-12; Thirey 2011, 27-28).

Tulokset osoittavat, että lapsen toiminta- ja kasvuympäristö, niiden tarjoamat mahdollisuudet, haasteet ja virikkeet sekä niissä toimivien aikuisten antama malli ja tuki ovat olennaisia tekijöitä 0–5-vuotiaiden lahjakkuuden tukemisessa. Kasvatussuunnitelman eriyttämällä lapselle voidaan tarjota uusia mahdollisuuksia sekä hänen tarvitsemiaan haasteita, mutta sen on oltava suunnitelmallista, tarkoituksenomaista ja palveltava lapsen sosioemotionaalisten kykyjen ja taitojen kehittymistä lapsen iänmukaisessa ympäristössä (Ford ym. 2013, 474-476; Wilson ym. 2012, 9-10). Lahjakkuuden kehitykselle on olennaista, että toimintaympäristö itsessään on turvallinen ja tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia ja erilaisia virikkeitä lahjakkuuden osoittamiseen ja kehittämiseen (Bevan-Brown ym. 2008, 36-38). Myös tutusta ympäristöstä poistuminen uuteen ympäristöön sekä eri lasten luokse hetkellisesti tarjoaa uusia mahdollisuuksia sekä virikkeitä lapselle tutustua ja kiinnostua uusista asioista (Bevan-Brown ym. 2008, 100; Wilson ym. 2012, 9-10). Ympäristön kanssa olennaisessa osassa lahjakkuuden kehittymisessä on lapsen kanssa toimivien aikuisten antama tuki sekä heidän näyttämänsä malli, josta lahjakas lapsi omaksuu omaan toimintaansa asenteita, käyttäytymismalleja ja tapoja. Aikuisen oma positiivinen, innostava ja kiinnostunut asenne oppimista, luovuutta ja lahjakkuutta kohtaan mahdollistavat sen, että myös lapsi itse kokee lahjakkuuden kehittämisen hyvänä ja tavoiteltavana asiana. (Bevan-Brown ym. 2008, 32; Thirey 2011, 42-43; Wilson ym. 2012, 10.) Tuen ja mallin merkitys vain korostuvat, jos lahjakkuuden rinnalla on havaittavissa haasteita (Bevan-Brown ym. 2008, 114-115).

Tutkimuksen tuloksista voidaan todeta, että 0-5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa lahjakkuuden tunnistamiseen ja tukemiseen on käytössä laaja määrä erilaisia tapoja sekä keinoja. Sekä las-

ten omien huoltajien että lasten kanssa toimivien kasvattajien vastuu lapsen lahjakkuuden tunnistamisessa sekä sen kehittymisessä on suuri, ellei jopa kriittinen. Varhaislapsuudessa opitut mallit ja asenteet luovat pohjan lapsen tulevaisuuteen aina aikuisuuteen asti, mitkä heijastuvat myös siihen, miten suureksi lapsen lahjakkuus voi kehittyä. Näin ollen olennaista ei yleisellä tasolla niinkään ole, että lasta voidaan nimittää lahjakkaaksi jo 0–5-vuotiaana, vaan tärkeämpää on mahdollistaa lapselle turvallinen kasvuympäristö, jossa ilmaista itseään ja omaa lahjakkuuttaan ilman turhia rajoituksia ja jossa lapsi voi oppia asenteita, tapoja ja keinoja, joita hyödyntää vanhetessaan lahjakkuuden kehittämisessä. On kuitenkin muistettava, että jokaista lasta ja hänelle tarjottavaa tukea on arvioitava ja tarvittaessa toteutettava myös yksilöllisesti; sama pätee myös lahjakkaisiin 0–5-vuotiaisiin lapsiin.

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Jatkotutkimuksena voisi esimerkiksi lähteä tutkimaan, miten lahjakkuuden tunnistamista ja tukemista toteutetaan varhaiskasvatuksessa käytännön tasolla. Toinen vaihtoehto olisi lähteä tutkimaan, millaisia ajatuksia ja asenteita 0–5-vuotiaiden varhaiskasvatuksesta vastaavilla ammattilaisilla on tähän aiheeseen liittyen. Tutkimus voitaisiin myös tehdä sellaisten nuorten ja aikuisten, joiden on todettu olevan lahjakkaita jollain tai joillain osa-alueilla, ajatuksista ja mielipiteistä liittyen varhaiskasvatuksen keinoihin tunnistaa ja tukea lahjakkuutta. Tämä tutkimus on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, joten samanlaisen tutkimuksen voisi toteuttaa myös syväluotaavammin esimerkiksi systemaattisena kirjallisuuskatsauksena.

Lähteet

508/2018. Varhaiskasvatuslaki. Annettu 13.7.2018. Viim. muutos 1.1.2020. 3§, 10§, 21-23§. Viitattu 1.10.2020.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Ahonen, S., Jääskeläinen, P., Kangasniemi, M., Liikanen, E., Pietilä, A. & Utriainen, K. 2013. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsennettyyn tietoon. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö. 293-297.

Axelin, A., Stolt, M. & Suhonen, R. (toim.). 2016. Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä. Turku: Turun yliopisto. 26-30.

Bevan-Brown, J. & Taylor, S. 2008. Nurturing gifted and talented children – A parent-teacher partnership. Ministry of Education. Learning Media Limited. Wellington. PDF-Tiedosto. Luettu 30.11.2020.

<https://gifted.tki.org.nz/assets/Uploads/files/Nurturing-Gifted-and-Talented-ChildrenA-Parent-Teacher-Partnership.pdf>

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). PDF-tiedosto. Viitattu 20.11.2020.

https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology

Ford, D. & Heward, W. 2013. Gifted & talented -luku. *Exceptional Children – An introduction to special education*. Kirj. Heward, W. 10th edition. Pearson. 463, 466, 468, 474-476.

Gardner, H. 1993. *Frames of mind – The theory of multiple intelligences (10th anniversary)*. Basic Books, A Division of HarperCollins Publishers.

Gifted. 2017. Elokuva. Ohjaus M. Webb.

Hari, R., Järvinen, J., Lehtonen, J., Lonka, K., Peräkylä, A., Pyysiäinen, I., Salenius, S., Sams, M. & Ylikoski, P. 2015. Ihmisen mieli. *Gaudeamus*. 78-80.

Hector, M. 2013. Identifying young gifted children. Väitöskirja. University of Southern California. Filosofian tohtorintutkinto. Opetusalan koulutustutkinto. 14, 32.

Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Helsinki. PDF-tiedosto. Viitattu 2.2.2021.

http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Jeong, H. 2010. Teachers' perceptions regarding gifted and talented early childhood students (three to eight years of age). Väitöskirja. Saint Louis University. Filosofian tohtorintutkinto. Opetusalan koulutuspolku. 15-16, 21-23, 29-30, 36, 38-40, 45.

Katajamäki, E. 2004. Lasten ja nuorten hoitotyön käsikirja. Toim. Koistinen, P., Ruuskanen, S. & Surakka, T. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki. 59-62, 66-67.

Kirjallisuuskatsaukset. N.D. Opinnäytetyön ohjaajan käsikirja. Jyväskylän ammattikorkeakoulun verkkosivut. Viitattu 1.10.2020.

<https://oppimateriaalit.jamk.fi/yamk-kasikirja/kirjallisuuskatsaukset/>

Kurvinen, A., Neuvonen, S., Sivén, T., Vartiainen, J., Vihunen, R. & Vilén, M. 2006. Lapsuus – Erityinen elämänvaihe. WSOY Oppimateriaalit Oy. 145-146, 158-160.

Kärki, H. 2017. Kolumni: Häiriintyneestä työstä tuli maailmantähti. Keskisuomalainen. Verkkojulkaisu. Viitattu 4.2.2021.

<https://www.ksml.fi/teemat/2860133>

Lynn, R. & Vanhanen, T. 2002. IQ and the wealth of nations. Greenwood Publishing Group, Incorporated. 20.

Mäkelä, S. 2009. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen. Opetushallitus. Helsinki. PDF-Tiedosto. Luettu 29.11.2020.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/181728_1a_lahjakkuuden_ja_erityisvahvuuksien_tunnistaminen-1_0.pdf

Naiman, L. N.D. Defining creativity and innovation. What is creativity (and why is it a crucial factor for business success)?. Creativity at work -yrityksen verkkosivut. Viitattu 9.10.2020.

<https://www.creativityatwork.com/2014/02/17/what-is-creativity/>

Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen eri tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto. Viitattu 1.10.2020.

https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 95-96.

Scorpion. 2014. TV-sarja. Kausi 1. Jakso 1. Ohjannut J. Lin.

Tabell, J. 2014. Erityislahjakkaat lapset. Prezi -verkkopalvelu. Viitattu 29.10.2020.

<https://prezi.com/zvlkaey8gnoc/erityislahjakkaat-lapset/>

Thirey, P. 2011. Perceptions of administrators and teachers regarding kindergarten giftedness. Väitöskirja. Liberty Universe. Filosofian Tohtoritutkinto. Opetusalan koulutuspolku. 26-29, 33-36, 38-40, 45.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Minerva Kustannus Oy. Takakansi.

Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. WSOY. 16, 19, 35-36, 52-54.

Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. PS-Kustannus. 17-21, 55-57, 59-60.

Varhaiskasvatuksen perusteet. 2018. Opetushallitus. PunaMusta Oy, Helsinki. PDF-Tiedosto. Viitattu 5.10.2020.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2018.pdf

Viljamaa, J. 2013. Tue lapsesi lahjakkuutta. WSOY. 64-66.

What is giftedness?. N.D. National Association For Gifted Children -järjestön verkkosivut. Viitattu 10.10.2019.

<https://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness>

Wilson, A. & Wilson, J. 2012. Pre-K Gifted Research Model. ERIC. PDF-Tiedosto. Luettu 29.11.2020.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530740.pdf>

Liitteet

Liite 1. Tutkimuksiin valitut artikkelit ja teokset

Tekijät, julkaisuvuosi ja otsikko	Tutkimuksen tarkoitus	Tutkimusmenetelmät	Keskeiset tulokset	Luotettavuus
Bevan-Brown, J. & Taylor, S. 2008. Nurturing gifted and talented children – A parent-teacher partnership.	Kirja käsittelee Uuden Seelannin lahjakkaiden lasten tunnistamista ja tukemista vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kautta. Kirja on suunnattu lahjakkaiden lasten vanhemmille.			Uuden-Seelannin opetusministeriön julkaisema kirja. Kirja käsittelee lahjakkaiden lasten tunnistamista ja heidän tukemistaan varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa.
Ford, D. & Heward, W. 2013. s. 452-491. Gifted and talented.	Luku on osa "Exceptional Children – An introduction to special education" kirjaa ja siinä käsitellään lahjakkaita lapsia ja heidän tukemistaan. Kirja käsittelee erityistarpeisia lapsia ja heidän tukemistaan päiväkodissa ja koulumaailmassa.			Pearson Education yhtiön julkaisema kirja. Luvun ovat kirjoittaneet 30-vuotta opettanut kasvatustieteiden emeritusprofessori ja kasvatustieteiden professori. Luku käsittelee lahjakkaiden lasten tunnistamista ja heidän tukemistaan päiväkoedeissa ja koulussa.

<p>Hocor, M. 2013. Identifying young gifted children.</p>	<p>Tutkimuksessa selvitettiin kaliforniaalaisten opettajien mielipiteitä ja ennakkokäsityksiä liittyen lahjakkaiden lasten perusopetukseen.</p>	<p>Määrällinen kyselytutkimus. Kyselyyn vastanneet koostuivat Kalifornian lahjakkaiden -yhdistyksen konferenssissa helmikuussa 2013 osallistuneista opettajista sekä sähköpostikyselyyn maaliskuu- ja huhtikuussa 2013 vastanneista Kalifornian ala-asteiden opettajista.</p>	<p>Peruskoulun opettajat ovat motivoituneita kohtaamaan lahjakkaiden lasten tarpeet, mutta kokevat tietämyksensä lahjakkaiden piirteistä ja lahjakkaiden lasten tukemisesta luokassa rajallisena.</p>	<p>Vertaisarvioitu väitöskirja. Noudataa tieteellisen tutkimuksen kriteereitä. Väitöskirja käsittelee lahjakkaiden lasten tunnistamista ja heidän tukemistaan. Tutkimuksen sisältö on sopivaa myös varhaiskasvatuksen alalla.</p>
<p>Jeong, H. 2010. Teachers' perceptions regarding gifted and talented early childhood students (three to eight years of age).</p>	<p>Tutkimuksessa selvitettiin St. Louis Countyn opettajien oikeita ja väärinä käsityksiä sekä pohdittiin tulosten merkitystä liittyen opettajien käsitykseen lahjakkuudesta ja lahjakkaiden 3–8-vuotiaista lastentarhan lapsista.</p>	<p>Olemassa olevaan teorian tietoon perustuva määrällinen kyselytutkimus. Kyselyyn vastasi St. Louis County, Missourin 2 alueen koulujen 119 opettajaa.</p>	<p>Merkittävimmät tarpeet opettajien väärinkäsitysten korjaamiseksi liittyivät ammatillisuuden jatkuvaan kehittämiseen ja lahjakkuuden esiintuovan ympäristön tukemiseen, jotta lahjakkuus tulee tutummaksi opettajille.</p>	<p>Vertaisarvioitu väitöskirja. Noudataa tieteellisen tutkimuksen kriteereitä. Väitöskirja käsittelee lahjakkaiden lasten tunnistamista ja heidän tukemistaan varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa.</p>
<p>Mäkelä, S. 2009. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen.</p>	<p>Artikkelissa käsitellään kouluikäisten lasten lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistamista ja käydään läpi menetelmiä sen tekemiseen. Artikkelin sisältö on tarkoitettu opettajille ja kasvattajille.</p>			<p>Opetushallituksessa työskennelleen jäsenen kirjoittama artikkeli. Artikkelin käsittelee lasten lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistamista peruskoulussa. Artikkelin sisältö on sopiva varhaiskasvatuksen alalle.</p>

<p>Thirey, P. 2011. Perceptions of administrators and teachers regarding kindergarten giftedness.</p>	<p>Tutkimuksessa selvitettiin North-Carolinan peruskoulujen hallinnoissa työskentelevien ja lastentarhanopettajien käsityksiä liittyen varhaiskasvatuksessa havaittavaan lahjakkuuteen ja sen tukemiseen.</p>	<p>Määrällinen kyselytutkimus, jossa mukana laadullinen osuus. Kyselyyn vastasi North-Carolinan 127 peruskoulun hallinnossa työskentelevää (32.8%) ja 260 lastentarhanopettajaa (67.2%).</p>	<p>98% tutkimukseen vastanneista näki, että päiväkotikäiset lapset voivat olla lahjakkaita. 70% totesi, ettei heidän kouluissaan on suunnitelmaa lahjakkuuden tunnistamiseksi. Suurin osa vastaajista koki, ettei lahjakkuuden tunnistaminen varhaiskasvatuksessa ole välttämätöntä lahjakkaan lapsen kehityksen kannalta.</p>	<p>Vertaisarvioitu väitöskirja. Noudattaa tieteellisen tutkimuksen kriteereitä. Väitöskirja käsittelee lahjakkaiden lasten tunnistamista ja heidän tukemistaan varhaiskasvatukseen liittyen.</p>
<p>Wilson, A. & Wilson, J. 2012. Pre-K Gifted Research Model.</p>	<p>Artikkelissa pohditaan sopivan kasvatussuunnitelman ja kasvuympäristön vaikutusta suhteessa lahjakkaiden lasten vakaaviin käytös- ja tunnepuolen häiriöihin. Malli on suunnattu esikoulussa toimiville varhaiskasvatuksen opettajille.</p>	<p>Artikkelissa esitellään malli, jonka avulla kasvatussuunnitelmaa muokataan vastaamaan paremmin lahjakasta lasta ja tämän tarpeita.</p>		<p>Julkaistu Eric-tietokannassa. Malli koottu yhteistyössä lahjakkuuden alalla työskentelevien eksperttien avustuksella. Käsittelee lahjakkaan lapsen tukemista esikoulussa. Mallia voidaan käyttää varhaiskasvatuksen lasten kanssa.</p>