

Lapsi vaikenemisen takana

Opettajien näkemyksiä lapsen selektiivisestä mutismista nivelvaiheessa esiopetuksesta alkuopetukseen

Kasvatustieteiden kandidaatin tutkielma

Laatija:

Sofia Saari

Ohjaaja:

Linda Maria Laaksonen

24.3.2025

avoin yliopisto

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO

Avoin yliopisto / Turun Yliopisto / Turku

Kasvatustieteen aineopinnot

SAARI, SOFIA: ”Lapsi vaikenemisen takana” Opettajien näkemyksiä lapsen mutismista
nivelpuolisuudessa esiopetuksesta alkuopetukseen

Proseminaari, 38 sivua, 3 liitettä

Kasvatustiede

maaliskuu 2025

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien näkemyksiä mutismista lapsen nivelpuolisuudessa esiopetuksesta alkuopetukseen. Lisäksi tutkittiin, miten mutismia tuetaan luokkatilassa alkuopetuksesta alkaen. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tutkimusaineistoa siitä, kuinka mutistisen lapsen oppiminen otetaan huomioon tämän siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Tutkimus ei huomionnut monikielellisyyden taustaa, eikä tutkinut monikulttuurillisen lapsen kielen kehityksen haasteita. Haastatteluissa opettajat kertoivat keinoja, joiden avulla mutistinen oppilas tulisi huomioida opetuksessa.

Tutkimus tehtiin kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimusotteella ja se toteutettiin puolistukturoituna teemahaastatteluna perusopetuksen kentällä toimivien kasvatustieteen alan asiantuntijoiden kanssa. Tulokset analysoitiin teoriaohjaavana sisällönanalyysinä.

Tutkimuksen tekijä selvitti etukäteen organisaatiot, joissa mutismia esiintyy, jotta aineiston keruu olisi mahdollisimman onnistunut. Haastattelussa kohdattiin valmistavan opetuksen opettajia, peruskoulun luokanopettajaa sekä aine- ja erityisluokanopettajia. Kyselyssä haluttiin tietää myös ryhmässä toimivan lapsen mahdollisesta henkilökohtaisesta avustajan oleellisuudesta sekä toimiiko luokkatilassa oppimisen ja kommunikoinnin apuna joitakin apuvälineitä.

Haastattelu sisälsi 16 kysymystä ja haastattelutilanteet kestivät kahdeksasta minuutista kymmeneen minuuttiin.

Tutkimuksessa selvisi, että esikoulun ja perusopetuksen moniammatillinen yhteistyö on merkittävä ensiaskeleksi lapsen siirtyessä kouluun. Tutkimustulokset osoittivat opetuksen ja kielen kehityksen tukemisen osittain vaikeaksi, koska selektiivisesti mutistisen lapsen oppimistulokset- ja tavoitteet ovat haasteellista arvioida opetussuunnitelman mukaisesti. Valikoivasti puhumattoman lapsen kommunikoinnin tueksi todettiin parhaiten kaikenlainen kuvataiteellinen tukeminen sekä lapsen omaan vihkoon piirtäminen ja kirjoittaminen. Tutkimustuloksista kävi myös ilmi valikoivasti puhumattoman lapsen lähiverkoston tukeminen. Eri nimikkeillä toimivat opettajat painottivat kodin yhteistyötä tärkeänä oppimisympäristönä erityisesti oppimistulosten arvioinneissa.

Avainsanat: valikoiva puhumattomuus, kielen kehitys, verkostoituminen, esiopetus, alkuopetus, moniammatillinen yhteistyö

Sisällys

1	JOHDANTO	5
2	SELEKTIIVINEN MUTISMI KASVATUSTIETEELLISEN TUTKIMUKSEN KOHTEENA	7
2.1	Selektiivinen mutismi	7
2.2	Selektiivisen mutismin historia	9
2.3	Lapsen diagnoosina selektiivinen mutismi	10
3	NIVELVAIHEEN ROOLI SELEKTIIVISEN MUTISMIN TUKEMISESSA	11
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	12
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	13
5.1	Tutkimuksen kohdejoukko	14
5.2	Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	15
5.3	Aineiston analyysi	16
6	TUTKIMUSTULOKSET	18
6.1	Esikoulun ja perusopetuksen moniammatillinen yhteistyö ja siirtymäpalaveri	18
6.2	Mutistisen lapsen oppiminen ja sen tukeminen luokkatilassa	20
6.3	Esikoulun ja perusopetuksen moniammatillinen osaaminen ja hyödyntäminen	23
6.4	Valikoivasti puhumattoman lapsen verkostoituminen muiden lasten kanssa	24
6.5	Koulun ja kodin yhteistyö osana lapsen oppimistuloksia	27
7	POHDINTA	29
7.1	Johtopäätökset	29
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	31
7.3	Tutkimuksen hyödynnettävyys	32
7.4	Jatkotutkimusmahdollisuudet	33
	LÄHTEET	34
	LIITTEET	37

Liite 1. Tietosuojailmoitus	37
Liite 2. Saatekirje	37
Liite 3. Haastattelukysymykset	38

1 JOHDANTO

Selektiivinen mutismi, eli valikoiva puhumattomuus, on yksi mutismin ilmenemismuodoista, ja sitä voidaan tarkastella osana laajempaa mutismin käsitettä. Selektiivinen mutismi on tilannesidonnainen puhumattomuushäiriö, jossa lapsi kykenee käyttämään puhetta tietyissä ympäristöissä, mutta jää täysin puhumattomaksi tietyissä sosiaalisissa tilanteissa. Häiriö ilmenee erityisesti tilanteissa, joissa lapsi kokee sosiaalista painetta tai ahdistusta, mikä vaikuttaa hänen kykyynsä kommunikoida verbaalisesti. (Aivoliitto 2024.) Selektiivisesti puhumattomien lasten käyttäytyminen voi vaihdella merkittävästi tilanteen mukaan. Tämä kandidaatin tutkielma keskittyy selektiivisen mutismin piirteisiin ja siihen, miten selektiivisesti mutistinen lapsi tulisi huomioida nivelvaiheessa ja alkuopetuksessa.

Tutkielman aihe on syntynyt omasta työkokemuksestani erityiskoulunkäynninohjaajana, jossa olen kohdannut valikoivasti puhumattomia oppilaita. Erityisesti ensimmäisen luokan oppilas, joka kommunikoi pääosin kommunikaatiokansion avulla, herätti kiinnostukseni mutismia kohtaan. Havainnoin, että mutismin ilmeneminen on hyvin yksilöllistä, ja vasta tutkimuksen myötä ymmärsin sen monimuotoisuuden. Havainnoin myös lapsen sosiaalisten taitojen ilmenemistä ryhmätilanteissa, minkä vuoksi koin tärkeäksi sisällyttää tutkielmaani näkökulman lapsen verkostoitumiseen. Tutkimukseni kohdistuu myös opettajan ja kodin sekä muiden lapsen kehitysympäristöjen väliseen yhteistyöhön ja sen merkitykseen kielellisen kehityksen tukemisessa mutismin kontekstissa.

Selektiivinen mutismi näkyy merkittävänä ilmiönä lapsella erityisesti sosiaalisissa suhteissa, oppimisessa ja kielen kehityksessä. Kasvatuksen ja opetuksen alalla erityispedagogiikan merkitys on viime vuosina korostunut, ja aiheeseen liittyvää tutkimusta sekä tietoisuuden lisäämistä tarvitaan yhä enemmän. Puhumattomuutta voi olla aluksi haastavaa tunnistaa, sillä puhuminen voi tapahtua kotona täysin normaalisti. Varhaiskasvatuksessa on kehitetty vuosien aikana jatkuvasti puhumisen osallisuutta ja puheen kehitystä eri menetelmin (Lämsä & Erkolahti 2013). Mutismi on monisyinen ilmiö, ja sen taustalla voi olla monenlaisia psykologisia, biologisia ja sosiaalisia tekijöitä.

Tämä tutkielma tarkastelee opettajien ammatillisia näkökulmia siihen, kuinka selektiivisesti mutistinen lapsi otetaan huomioon nivelvaiheessa. Lisäksi arvioidaan, millaisia keinoja opettajat käyttävät kommunikaation tukena, ja miten ne tukevat lapsen osallistumista

opetukseen ja sosiaalisiin tilanteisiin. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä mutismin vaikutuksista koulunkäyntiin sekä tarjota tietoa käytännön opetustyöhön sovellettavista menetelmistä.

2 SELEKTIIVINEN MUTISMI KASVATUSTIETEELLISEN TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Tutkimus asettuu kasvatustieteen kentälle. Aiempi tutkimus mutismista hyödyntää kuitenkin vahvasti psykologista ja kasvatopsykologista tutkimusta. Tieteenalana kasvatopsykologia keskittää niin kasvatustieteen kuin psykologian piirteitä yhteen, ja tarkastelee kasvatukseen liittyviä teemoja psykologisista teorioista ja käytännöistä. (Lehtinen, Vauras ja Lerkkänen 2016, 10.) Mutismia voidaan tarkastella yksilön näkökulmasta, mutta mutismia on merkittävää havainnoida myös kasvattajan toiminta ja ympäristö, kuten esimerkiksi koulu sekä oppilaiden vertaisryhmät. (Lehtinen ym. 2016, 12.) Kasvatopsykologian lisäksi mutismia käsitellään niin kasvatustieteen kuin erityispedagogiikan osa-alueilla. Erityisesti Kehityopsykologinen tieto tukee erityisesti elämän eri aloilla ihmislähtöisyyttä ja sen toteutumista. (Pulkkinen, Ahonen & Ruoppila, 2023, osa 1.) Tässä proseminaaritutkielmassa olen kiinnostunut mutismista erityisesti lapsen kielen kehityksen ja oppimisen näkökulmista. Seuraavaksi avaan tutkimukselleni keskeisen käsitteen mutismin.

2.1 Selektiivinen mutismi

Selektiivinen mutismi eli valikoiva puhumattomuus ilmenee ahdistuneisuushäiriönä ja kyvyttömyytenä puhua tietyissä ympäristöissä. (Lämsä & Erkolahti 2013.) Selektiivinen mutismi tunnetaan etenkin päiväkotikäisillä lapsilla psykiatrisena tilana, joka aiheuttaa kyvyttömyyttä puhua valikoiduissa tilanteissa, vaikka puhuminen olisi fyysisesti mahdollista (Mielenterveystalo 2022). Lapsi voi sen sijaan puhua sujuvasti kotona tutussa ympäristössä, mutta ei päiväkodissa, koulussa tai muussa sosiaalisessa tilanteessa. Lisäksi tietyt sosiaaliset tilanteet voivat aiheuttaa lapselle voimakasta ahdistusta, jolloin jopa ääneen nauraminen, yskiminen tai itkeminen voi tuntua vaikealta. On myös mahdollista, että täysin mutistinen lapsi alkaa ajan myötä puhua valikoivasti ja myöhemmin jopa ilman mutismille tyypillisiä piirteitä. (Ahonen ym. 2014, 27; Mielenterveystalo 2022.)

Puhumattomuutta esiintyy yleisimmin 3–5-vuotiailla lapsilla (Mielenterveystalo 2022), mutta diagnoosi tehdään usein vasta 6–9 vuoden iässä (Lämsä & Erkolahti 2013). Kun huoli lapsen puhumattomuudesta herää, varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on keskustella asiasta huoltajien kanssa ja tarvittaessa ohjata perhe ottamaan yhteyttä neuvolaan. Neuvola toimii monissa kunnissa porttina tarkempaan tutkimukseen ja kuntoutuksen arviointiin, ja se voi

ohjata lapsen esimerkiksi puheterapeutin, psykologin tai lastenpsykiatrin arvioon. Varhainen tunnistaminen sekä tiivis yhteistyö huoltajien kanssa ovat keskeisiä tekijöitä lapsen tuen järjestämisessä. Yleisesti ottaen lapsen kuulo ja älykkyys ovat normaalit, mutta tietyt kehitysvaiheet voivat mutismiin seurauksena viivästyä. (Cleator & Hand 2011, 127.)

Lapsi ei kieltäydy puhumisesta tai valitse itse olla puhumatta tietyissä tilanteissa. Sarvanne (2018) todentaa, että kehossa puhe-elimet toimivat, mutta lapsi ei vain puhu. Puhumattomuus tapahtuu ympäristössä, jotka herättävät ahdistusta. Tilanteet voivat aiheuttaa oireilua ahdistuen kasvaessa liian suureksi. (Mielenterveystalo 2022.) Puhetilanne voi herättää lapsessa esimerkiksi ahdistuneisuutta, kehon jännittyneisyyttä, sydämentykytystä ja epämiellyttäviä tuntemuksia suun, kaulan tai nielun alueelle. Herkkyys, ahdistunut olotila sekä vetäytyneisyys ovat tyypillisiä piirteitä puhumattomuudelle.

Mutismiin voi liittyä myös monenlaisia käytöksellisiä piirteitä, jotka vaikuttavat lapsen toimintakykyyn. Päiväkodissa ja muissa ympäristöissä, joissa lapsi on usein tekemisissä tuttujen aikuisten kanssa, hänen käyttäytymistään voidaan tulkita väärin. Puhumaton lapsi saattaa vaikuttaa ilmeettömältä tai jähmettyneeltä, mikä voidaan erehdyksessä nähdä uhmakkuutena (Sarvanne 2018, 5). Jos henkilöstö vaihtuu päivän aikana, lapsen ahdistus voi lisääntyä entisestään, mikä voi näyttäytyä uusille aikuisille poikkeavana käytöksenä. Tällöin puhumattomuus voi olla osa välttämiskäyttäytymistä, jota esiintyy myös monilla sosiaalista ahdistusta kokevilla lapsilla (Scott & Beidel 2011, 252).

Lapsi ei myöskään usein pysty selittämään, mikä hänelle aiheuttaa ahdistusreaktioita. Näin ollen tilanteet, joissa lapsen tulisi puhua muiden lasten tai aikuisten kanssa saattavat aiheuttaa lapselle pelkoa ja ahdistusta jo etukäteen. Mutistiselle lapselle, selviytyminen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, joissa hän ei pysty puhumaan, kuormittaa hänen voimavarojaan hyvin paljon. (Aivoliitto 2024.) Sosiaalinen kuormittuminen päiväkodissa tai koulussa voi näkyä myös myöhemmin kotona ärtyisyytenä ja uhmakkuutena, kun lapsella on taas turvallinen ympäristö kommunikoida. (Mielenterveystalo 2022.) Lapsen sosioemotionaalinen kompetenssi liittyy hänen kykyynsä ymmärtää ja käyttää sosiaalisia sekä kognitiivisia taitoja (Jahnukainen 2012, 284). Lapsella voi olla hyvä syy olla puhumatta, kuten kokemus painostuksesta puhumiseen.

Varhaiskasvatuksessa puheen kehitystä on tärkeää seurata varhain ja pienin askelin, jotta mahdolliset poikkeamat havaitaan ajoissa. Kielelliset taidot jaetaan kolmeen osa-alueeseen: ymmärtämiseen, puheen tuottamiseen ja vuorovaikutukseen (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2014, 143). Lapsen varhaista kehitystä seuraamalla voidaan ennakoita mahdollisia kielellisiä haasteita. Puheen tuottamisen vaikeuksia voivat olla viivästynyt puheen kehitys, dysfasia, änkytys tai äänihäiriöt. Valikoivasti puhumattomalla lapsella voi olla motoriset valmiudet puhumiseen, mutta tietyt sosiaaliset tilanteet saattavat estää häntä puhumasta (Aivoliitto 2020).

Aikuinen voi myös olla valikoivasti puhumaton, jolloin se voi näkyä seurauksien pelkona, vieraskielten osaamattomuutena, puhetyylinä tai ilmaisemisen epäselvyytenä. (Pulkkinen ym. 2023; Sarvanne 2018, 7–8.)

2.2 Selektiivisen mutismin historia

Selektiivisellä mutismilla on pitkä historia, ja sitä on selitetty eri tavoin eri aikoina ja kulttuureissa. Valikoivaa mutismia pidettiin pitkään itsepäisyytenä tai haluttomuutena puhua. Vasta 1900-luvulla ymmärrettiin, että se on oire, joka liittyy sosiaaliseen ahdistukseen ja muihin psykologisiin tekijöihin (Dow, Sonies, Scheib, Moss & Leonard 1995).

1900-luvun alussa valikoiva mutismi sai psykologisen diagnoosin ja sitä alettiin tutkia omana ilmiönään. Freudilaisessa psykoanalyysissä mutismia on pidetty traumaattisena reaktiona. 1950-luvulta lähtien tutkimus lisääntyi, ja huomattiin, että kyse ei ole pelkästä puhumattomuudesta, vaan ahdistuksesta ja pelosta, jotka estävät lasta puhumasta. Nykyään hoitomenetelmänä on sosiaalisten taitojen harjoittaminen, joilla pyritään vähentämään ahdistusta ja edistämään lapsen kykyä puhua luottavaisesti. (Aivoliitto 2024.)

Tänä päivänä tiedetään, että selektiivinen mutismi on yleisempää lapsilla, joilla on voimakasta sosiaalista ahdistusta. Sitä on havaittu erityisesti lapsilla, jotka ovat temperamentiltaan varautuneita ja arkoja. Lisäksi kulttuuriset ja ympäristötekijät, kuten kaksikielisyys tai muutto uuteen maahan, voivat laukaista valikoivan mutismin. (Mielenterveystalo 2022.)

2.3 Lapsen diagnoosina selektiivinen mutismi

Valikoiva puhumattomuus on laaja-alainen diagnoosi, joka huomioi oireiden alkamisiän ja keston. Sillä tarkoitetaan, että lapsi ei puhu tietyissä tilanteissa, vaikka hänellä ei ole merkittäviä vaikeuksia puheen tuottamisessa tai ymmärtämisessä iänmukaiseen keskiarvoon verrattuna (Lämsä & Erkolahti 2013).

Valikoiva puhumattomuus voi olla myös tilapäistä, jos se kestää yli neljä viikkoa ilman, että lapsi on juuri vaihtanut päiväkotia, koulua tai ryhmää (Mielenterveystalo 2022). Mutismia ei diagnosoida, jos puhumattomuus johtuu laaja-alaisesta kehityshäiriöstä tai riittämättömästä kielen osaamisesta (Lämsä & Erkolahti 2013).

Valikoivaan puhumattomuuteen on erilaisia ja yksilöllisiä syitä. Yhtä tarkkaa syytä ei siis välttämättä aina ole. Riskitekijöitä voivat esimerkiksi olla lapsen temperamenttiin liittyvä taipumus ahdistua ja huolestua uusissa tilanteissa. (Mielenterveystalo 2022.) Tällaisissa sosioemotionaalisissa haasteissa ei uudet ympäristöt helpota. Puhumattomuus voi näkyä kielellisten vaikeuksien takana, esimerkiksi monikielellisyydessä. (Sarvanne 2018, 6.) Mutismia voi esiintyä myös lapsen lähipiirissä ja ilmentyä ujoutena, sosiaalisena ahdistuneisuutena tai jopa psykiatrisena sairastuvuutena. (Siiskonen ym. 2014, 80.) Suurin tekijä on kuitenkin ympäristötekijät.

On tärkeää edetä puhumisen harjoittelussa pienin askelin ilman painostusta. Pakottaminen voi lisätä lapsen ahdistusta ja pahentaa puhumattomuutta. Aikuisen tulisi kertoa lapselle, että ymmärtää hänen pelkäävän puhumista ja tietää sen olevan vaikeaa (Mielenterveystalo 2022). Ahonen ym. (2014, 143) toteavat, että jos lapsella on kielellisiä haasteita, hän voi ilmaista itseään muilla tavoin, kuten ilmeillä, eleillä, osoittamalla tai omilla viittomamerkeillä. Myöhemmin, esimerkiksi alkuopetuksessa, valikoiva mutismi voi vaikuttaa oppimiseen, erityisesti kuullun ymmärtämiseen (Pihlaja & Viitala 2018, 217).

3 NIVELVAIHEEN ROOLI SELEKTIIVISEN MUTISMIN TUKEMISESSA

Valikoivasti puhumattoman lapsen tunnistaminen voi olla haastavaa myös esiopetuksen aikana. Ryhmässä vaihtuvat aikuiset tai lapselle uusi esiopetustila voivat lisätä puheen tuottamiseen kohdistuvaa painetta, mikä saattaa vaikeuttaa lapsen tarpeiden havaitsemista. Tämän takia merkittävät kielelliset haasteet tai puutteet saatetaan tunnistaa vasta esiopetuksen myöhäisessä vaiheessa tai jopa alkuopetuksen aikana. Jotta lapsen kehityksen tuki olisi johdonmukaista ja rakenteellisesti suunniteltua, on välttämätöntä, että esiopetuksen ja koulun välinen tiedonsiirto toteutetaan pitkäjänteisesti ja systemaattisesti. Tämä kuitenkin edellyttää vanhempien lupaa tiedonsiirron mahdollistamiseksi. (Ahonen ym. 2014, 119.)

Sosiaalinen osallisuus edistää positiivista vuorovaikutusta lasten keskinäisissä suhteissa, ja sen onnistumiselle keskinäisiä tekijöitä ovat sosiaaliset suhteet, ryhmän hyväksyntä sekä aikuisen tarjoama tuki (Jahnukainen 2012, 282). Muris ja Ollendick (2015) toteavat, että uusissa tilanteissa, kuten koulun aloituksessa, monilla lapsilla voi ilmetä mutismille tyypillisiä piirteitä. Jos lapsella ei kuitenkaan ole esiopetuksessa havaittu valikoivan mutismin oireita, diagnoosia ei ole suositeltavaa tehdä ensimmäisten koulukuukausien aikana. Lapsen koulun aloittamisvaiheessa on tärkeä korostaa hänen yksilöllisyyttään. Konstruktiiivinen oppimiskäsitys painottaa, että jokainen lapsi hahmottaa, prosessoi ja etenee oppimisessa omalla tavallaan. Tämä lähestymistapa tarjoaa välineitä yksilöllisen oppimisen tukemiseen. Yksilökeskeistä pedagogiikkaa on kuitenkin kritisoitu erityisesti postmodernin koulukunnan edustajien toimesta. (Ojala 2020, 133.)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää selektiivisen mutismin eli valikoivan puhumattomuuden havaintoja lapsen siirtyessä nivelvaiheessa esiopetuksesta alkuopetukseen. Tutkimuksen näkökulmat ovat eritelty kahteen eri tutkimuskysymykseen, jotka käsittelevät aihetta kokoamalla tutkimusaiheen yhteen. Tutkimuskysymysten tarkoitus on avata näkökulmia tutkittavaan ilmiöön sekä selitettävä ja vastattava niihin. Tutkimuskysymyksiä muotoiltaessa tutkimus tavallaan pilkotaan osiin, joihin taas aineiston avulla voidaan vastata.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1. Minkälaisia merkityksiä opettajat antavat valikoivalle puhumattomuudelle esi- ja alkuopetuksessa?*
- 2. Minkälaisia keinoja opettajat kuvaavat valikoivan puhumattomuuden huomioimiseen esi- ja alkuopetuksessa?*

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkimusmenetelmää. Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Aineiston keräsin teemahaastatteluilla ja aineiston analyysissä toteutin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tutkimusmenetelmän esitän seuraavissa kappaleissa mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta sen perusteella voitaisiin arvioida tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on syvälinen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä sen omassa kontekstissa. Menetelmässä kerätään ja analysoidaan ei- numeerista dataa, kuten sanallista, visuaalista tai muuta laadullista aineistoa. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miksi ja miten tietyt ilmiöt ilmenevät tietyissä olosuhteissa. Tämä lähestymistapa on erityisen hyödyllinen, kun halutaan tutkia yksilöiden tai ryhmien kokemuksia, merkityksiä ja tulkintoja. (Tuomi & Sarajärvi 2019.)
Rajaukset ja tutkijan tietoisesti tehdyt valinnat edellyttävät, että aineisto ja analyysin välineet vastaavat mahdollisimman hyvin asetettuja tutkimuskysymyksiä (Ruusujärvi, Nikander ja Hyvärinen 2010).

Keskeistä laadulliselle tutkimukselle on tutkittavien henkilökohtaiset ja ammatilliset kokemukset. Tutkimuksen kohde tulisi olla usein ennalta arvaamaton, joka kuuluu laadullisen tutkimuksen luonteeseen. Tutkijan näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan ei tule löytää teemaa, josta ei ole aiemmin mitään tutkimuksia, vaan ennemminkin sitä, että tutkija ei lähde testaamaan ennalta asetettujen hypoteesien kautta tuloksia. Tutkijalla voi siis olla tutkimusprosessin alussa jonkinlainen esiymmärrys aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2019; Ruusujärvi ym. 2010.)

Tutkimuksen aineisto muodostuu perusopetuksessa toimivien opettajien näkemyksistä, kuinka valikoivan mutismin omaava oppilas tulee huomioiduksi luokassa ja mitä keinoja oppimisen tukemiselle on olemassa. Näistä näkemyksistä on analyysin avulla tarkoitus tuottaa laadullista, sisältöä kuvaavia tuloksia haastattelumenetelmän avulla. (Hirsjärvi & Hurme 2001.)

5.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen aineiston keräsin haastattelemalla peruskoulun opettajia. Tulosten monipuolisuuden saamiseksi, halusin löytää eri ammattinimikkeiden kautta osallisia tutkimukseen, jotta eri koulutustaustan, kokemusten sekä ammattipätevyyksien kautta saisin moninaisia näkökulmia aiheeseen. Tutkimusprosessin alussa pohdin aineiston keruuta sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen henkilöstöltä, mutta päädyin aiheen rajauksen takia lähettämään osallistumispyyntöjä vain peruskoulun opettajistolle. Aikaisempia tutkimuksia ei ole nimenomaan ollut mutismin näkökulmasta nivelvaiheessa.

Tutkimuksen kohdejoukko koostuu kuudesta (n=6) perusopetuksen opettajista, joista yksi oli miespuolinen ja loput viisi naisia. Haastateltavista kaksi oli ammattinimikkeeltään erityisluokanopettajia, kaksi valmistavan opetuksen opettajia, yksi aineopettaja sekä yksi perusopetuksen luokanopettaja. Haastattelut toteutettiin Varsinais-Suomessa sekä Satakunnassa sijaitsevissa peruskouluissa. Kohdejoukko valikoitui sähköpostissa lähetetyn osallistumispyynnön kautta. Osallistumispyynnössä (liite 2) esiteltiin tutkimuksen aihe ja tutkimusmenetelmä. Pyyntöön oli kirjattu toteutustapa ja haastattelun arvioitu kesto. Keston pituus oli arvioitu haastattelukysymysten määrän ja laajuuden myötä. Siinä todettiin henkilötietojen luotettava käsittely ja anonymiys. Liitteenä oli tietosuojailmoitus (liite 1).

Tutkimustuloksissa haastateltavien henkilöllisyyden paljastaminen korvattiin pseudonyymien eli tunnistekoodien avulla. Ensimmäiset neljä haastattelin saman organisaation sisällä, joten he saavat tunnistekoodiksi: H1, H2, H3 ja H4. Kaksi muuta haastattelua toteutin eri organisaatiossa, joten heille luotiin tunnistekoodiksi HA1 ja HA2. Taulukoin ammattinimikkeet ja tunnistekoodit selkeyttämään tutkimustuloksissa olevien litterointikatkelmien näkökulmia.

Taulukko 1. Haastateltavien opettajien ammattinimikkeet ja pseudonyymit

Pseudonyymi	Ammattinimike kasvatusalalla
H1, H2	Valmistavan opetuksen opettaja
H3	Luokanopettaja

H4	Aineopettaja
HA1, HA2	Erytysluokanopettaja

5.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä toimii silloin, kun tutkitaan emotionaalisesti arkoja aiheita ja halutaan näkemyksiä, tutkittavia ilmiöitä rajatusta aiheesta.

Teemahaastattelussa korostetaan ihmisten merkityksiä ja tulkintoja ammatillisista näkökulmista. Puolistukturoitu haastattelu etenee niin, että kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset samassa järjestyksessä. Täysin yhtenäistä määrittystä osittain strukturoitujen haastattelujen toteutuksessa ei ole olemassa. Osittain järjestelty ja osittain avoin haastattelu sijoittuu lomakehaastattelun ja teemahaastattelun välille. Puolistukturoidussa haastattelussa on päätetty haluttavan tietoa tietyistä asioista, ja kysymykset liittyvät toisiinsa rajattuun aiheeseen. (Eskola & Vastamäki 2001.) Haastattelumenetelmä kuitenkin antaa vastaajalle mahdollisuuden laajallekin vastaukselle haastattelutilanteessa, vaikka kysytty kysymys ohjaakin haastateltavaa rajattuun aiheeseen ja näkökulmaan. Teemahaastattelussa kysymysten tulee olla tarkkaan harkittuja rajaten aihetta. Tarkoituksena on pyrkiä löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen kysymyksiin ja tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Teemahaastattelu kohdentaa kysymykset tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001.)

Aineistonhankintamenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, koska haluttiin tutkia opettajien näkökulmia, miten valikoiva puhumattomuus ilmenee eri opettajien luokkatilojen- ja kokojen muodoissa, opetuksessa, moniammatillisessa yhteistyössä sekä kielen kehityksessä. Saatekirje lähetettiin tutkittaville sähköpostiviestinä marraskuun alussa (Liite 2). Saatekirjeessä oli mahdollista osallistua tutkimukseen lähi- tai etätapaamisin, mutta kaikki haastattelut toteutettiin lähahaastatteluna.

Teemahaastattelut suoritettiin kahdessa eri koulussa eri päivinä joulukuun alussa vuonna 2024. Ennen varsinaista tutkimusaineiston keruuta suoritettiin esitestauksen, jolla testattiin haastattelurungon toimivuutta ja todettiin valmiiksi ennen virallisia haastatteluita. (Bell 2006, 159). Esitestauksen jälkeen haastattelurungon jäsentelin kahdella väliotsikolla, joka erotteli haastateltavan taustakysymykset ja aiheesta koostuvat kysymykset erikseen. Loppuun lisäsin

avoimen kysymyksen, johon haastateltava sai kertoa vapaasti aiheesta. Muutoksia haastattelukysymyksiin en tehnyt. Esitestauksella oli helppoa hahmottaa aika-arvio jokaiselle haastattelulle (Eskola & Vastamäki 2001).

Varsinaisissa haastattelutilanteissa esitin tietosuojailmoituksen (liite 1) ja tutkimuksen aiheen sekä rajauksen. Haastattelutilanteessa alkuun esitetyt taustakysymykset käsittelivät opettajan omia tietoja organisaatiosta, koulutustaustasta, koulutusnimikkeestä sekä kokemuksesta alalla. Esittelin alkuun haastattelurungon koosteen ja esitin taustakysymykset. Sen jälkeen siirryin kysymään mutismiin liittyviä kysymyksiä. Haastattelurungon aiheet etenivät loogisessa järjestyksessä haastattelun aikana. Tämä johdatteli haastateltavaa aiheeseen. (Eskola & Vastamäki 2001, 26–27.) Jokainen kysymys käsitteli omaa aihettaan ja seuraava kysymys syvensi ajattelua tutkittavaan aiheeseen. Teemahaastattelun luonteeseen kuuluu, että haastateltavan on mahdollisuus tarkentaa kysymyksiään niin syvällisesti kuin mahdollista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 66; Bell 2006, 161.) Haastattelussa etenin aiheen pääteemoja loogisessa järjestyksessä. Huomioin näkemykset siten, että jokaisen haastateltavan on mahdollista ottaa kantaa johonkin teema-alueeseen ja kertoa omaa näkemystään alalla. Tutkimuksessa ei ilmennyt omia mielipiteitä eikä tunteita aiheeseen (Kuula 2006, 154). Laadin haastattelun niin, että vastata voi valikoivan puhumattomuuden suhteen kokeneet opettajat. En huomionnut monikielellisyyden taustaa, enkä monikulttuurillisen lapsen kielen kehityksen haasteita.

Jokaisen haastattelun nauhoitin nauhurilla ja keskimäärin ne kestivät kahdeksasta minuutista kymmeneen minuuttiin. Haastattelut sujuivat hyvin, sillä teemat olivat osalle haastateltavia hyvinkin tuttuja. Tutkijalla ei ollut ennakko-oletuksia tai hypoteettista oletusta vastauksille (Ruusuvoori ym. 2010). Osalla kokemusta ei mutismista ollut pitkältä ajalta, mutta osasi tuoda opettajana näkökulmia aiheeseen. Tutkimuksen tarkoituksena onkin kartoittaa opettajien näkemyksiä eri ammattinimikkeiden kautta, jotta mutismin merkittävyyttä voisi tutkimustuloksissa tuoda laajemmin esille.

5.3 Aineiston analyysi

Aineistoa analysoidessa käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan hyödyntää kaikissa laadullista tutkimusta sisältävissä tutkimuksissa. Teoriaohjaavalla analyysillä tarkoitetaan analyysitapaa, jossa perehdytään

aineiston ehdoin ja sovitetaan ilmestyneitä tuloksia ja luokkia myöhemmin olemassa olevaan teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 94.)

Tutkimuksen analysoinnin aloitin kuuntelemalla nauhoitetut haastattelut läpi. Näin varmistin, että jokainen oli tallentunut. Haastatteluiden nauhoitteet hävitän tutkimustyön valmistuttua (Kuula 2006, 129). Seuraavaksi litteroin keskustelua eli kirjoitin sanasta sanaan haastattelutekstiksi. Litteroinnin avulla voin jäsentää haastattelussa käytyjä teemoja ja löytää yhteneväisyyksiä haastattelijoiden vastauksista. Tyypillistä laadullisessa tutkimuksessa on säilyttää aineisto sanallisessa alkuperäisessä muodossa. (Hirsjärvi & Hurme 2001.) Sisältöön perehdyttäessä syvällisemmin, pohdin, vastaako haastattelussa esitetyt teemat tutkimuskysymyksiä ja onko opettajilla eri näkemyksiä täysin samalla tavoin kysytyihin kysymyksiin. Luin haastattelut tekstimuodossa useaan kertaan ja alleviivasin sekä yhdistelin olennaisia näkökulmia, mielipiteitä ja käsitteitä. Alleviivatut ilmaukset pelkistin eli tiivistin selkeiksi ja lyhyiksi lauseiksi. Pelkistetyt, samankaltaiset ilmaukset yhdistin teemaksi, joka käsitteli haastattelurungossakin käsiteltyjä teemoja. Haastattelusta muodostui pääteemat ja niistä muodostin taulukon.

Taulukko 2. Haastattelun pelkistetyt pääteemat

<i>Esikoulun ja perusopetuksen moniammatillinen yhteistyö ja siirtymäpalaveri</i>
<i>Mutistisen lapsen oppiminen ja sen tukeminen luokkatilassa</i>
<i>Esikoulun ja perusopetuksen moniammatillinen osaaminen ja hyödyntäminen</i>
<i>Valikoivasti puhumattoman lapsen verkostoituminen muiden lasten kanssa</i>
<i>Koulun ja kodin yhteistyö osana lapsen oppimistuloksia</i>

6 TUTKIMUSTULOKSET

Seuraavissa alaluvuissa käsittelen haastattelusta saatuja tuloksia. Opettajien vastaukset pelkistin ja ryhmittelin pääteemojen alle (taulukko 2). Tutkimustuloksissa yhdistin samankaltaisia haastattelukatkelmia samaan pääteemaan.

6.1 Esikoulun ja perusopetuksen moniammatillinen yhteistyö ja siirtymäpalaveri

Opettajien näkemykset moniammatillisesta yhteistyöstä varhaiskasvatusten asiantuntijoiden kanssa korostuu hyvinkin tärkeäksi ensiaskelleeksi nivelvaiheessa. Moni opettajista korosti yksilön arvoa ja erityisyyttä tilanteeseen nähden, kuten alla olevista haastattelukatkelmista käy ilmi:

No tietenkin ehkä vähän ajatella yksilö edellä, että mistä mutismi johtuu siinä vaiheessa. Ja ottaa mukaan tukea muualtakin, ettei ole paikalla pelkästään se opettaja. (H1)

Kaikki siinä lapsen kanssa tekemisessä olevat ihmiset tulisi kokoontua ja vaihtaa niitä ajatuksia ja arjen sujuvuutta koulussa, tai siellä esikoulussa ja sitten koulussa ja kotona. (H3)

Kuten yllä oleva H3 kuvaa kuinka merkittävänä hän pitää peruskoulun ja esikoulun opettajien tapaamista tiedon välittämiseksi. Opettajat kokevat moniammatillisuuden merkittävänä tekijänä lapsen nivelvaiheessa ja korostaa moniammatillista osaamista, jotta voidaan tukea lapsen toimintaa ja jopa saada selville lapsen mahdollisia muita haasteita mutismin oireilun myötä. Opettajat korostavat myös nivelvaihepalaveriin osallistuneiden asiantuntijoiden tärkeyttä ja yhteistyötä eri osaamisalueiden kautta. Alla olevassa otoksessa käy ilmi, että nivelvaiheessa tärkeä siirtymäpalaveri, toisin sanoen myös nivelvaihepalaveri, on tärkeä moniammatillisen yhteistyönkin kannalta:

Nivelvaihepalaveri, johon osallistuu sitten sieltä se varhaiskasvatuksen opettaja ja sitten vanhemmat sitten meiltä yleensä erityisopettaja tai erityisluokan opettaja. Ja sitten siellä saattaa olla vaikka puheterapeutteja tai toimintaterapeutteja tai semmoisia. (HA2)

Kun puhutaan nivelvaiheessa lapsen siirtymästä esiopetuksesta alkuopetukseen, siirtopalaveri molempien organisaatioiden kesken on tärkein kohtaaminen (Jahnukainen 2012). Opettaja H2 jopa korostaa, että siirtopalaveria tulisi toteuttaa silloinkin, jos lapsi siirtyy luokka-asteelta toiselle:

Siirtopalaveri. Aina pitäisi olla siirtopalaveri, kun siirtyy luokasta toiseen. Varhaiskasvatuksesta, kun siirtyy koulupiiriin, pitäisi olla siirtopalaveri. Siirtopalaverissa mukana tietysti oppilas itse ja vanhemmat. Pelkästään Wilmassa papereiden siirto ei riitä. (H2)

Kuten H2 mainitseekin, että pelkkien paperilomakkeiden lähettäminen organisaatiolta toiselle ei riitä, vaan on kokoonnuttava oppilaan, vanhempien ja opettajien yhdessä. Pelkkien papereiden siirtyminen eteenpäin ei luo moniammatillista yhteistyötä ja tukea. Opettajat painottavat, että palaverin kautta asioiden käsittely luo laajempaa kuvaa lapsen oppimisesta, kehityksestä ja osaamisesta. HA1 edellä korostaakin, että siirtopalaverissa käy ilmi erilaiset toimintamallit ja keinot, jotka ovat toimineet mutistisen lapsen kohtaamisessa ja kommunikoinnissa.

Silloin nivelvaihe-palaveri on oleellisen tärkeä, että silloin tulee tieto lapsesta, että miten päiväkodissa on toimittu ja mitkä keinot on ollut päiväkodissa käytössä. (HA1)

Näiden edellä mainittujen toimintakeinojen on hyvä siirtyä alkuopetukseenkin, jotta tutut tavat toimia luonnollisestikin helpottavat valikoivasti puhumattoman lapsen toiminnan ohjausta.

Esikoulun ja koulun yhteneväisyydet ovat tärkeitä nivelvaiheessa opettajien mielestä, sillä monille lapsista on haasteellista opetella uusia rutiineja ja toimintamalleja. Opettajille onkin tärkeää toteuttaa koulumaailmassa samanlaisia keinoja, jotta lapsen on helpompi asettua koulun aloittamiseen. (Lehtinen ym. 2016.) Tärkeää on myös tiedostaa perheen omia toimintatapoja, joita voi koulussakin hyödyntää. Näitä keskusteluita opettajat painottavat seuraavasti, jotta oppimissuunnitelmienkin luominen on totuudenmukaista:

Me pystytään saman tien ottamaan käyttöön niitä samoja keinoja, että tuntuu tutulta ja turvalliselta oppilaan kannalta. Ja tietysti perheen tuntemus mahdollisimman nopeasti, kun koulu alkaa. (HA1)

Ja sitten laatia siitä tietysti nämä oppimissuunnitelmat ja jakaa sitä tietoa, että mitä on tehty ja mitä ehkä tulevaisuudessa kannattaa tehdä. (H3)

Opettajat olivat yllä kirjatusta vastauksista hyvinkin yksimielisiä ja siksi painottavat siirtymäpalaverin tukevan lapsen nivelvaihetta jo esikoulun aikana. Kuusi haastateltavista totesi, että nivelvaiheessa käyty palaveri on merkittävä niin lapselle, vanhemmille kuin kasvattajillekin.

6.2 Mutistisen lapsen oppiminen ja sen tukeminen luokkatilassa

Opettajat totesivat, että valikoivan puhumattomuuden huomioiminen on osa opetusta ja luodaan erilaisia tukitoimia oppimiselle, kehitykselle sekä oppilaalle mieluisaan tapaan ilmaista itseään ja taitojaan. He mainitsevat monia eri opetuksessa apuna käytettäviä välineitä sekä tukitoimia, joiden avulla oppilas on osana opetusta, kuten edellä mainitusti:

Että on se kuvatuki, jolloin ne pystyy helposti näyttämään ilman, että tarvii puhua. Ja sitä pystyy kuitenkin osallistumaan kaikennäköiseen muuhun toimintaan, mikä ei sitten vaadi sitä puhetta ollenkaan. (H1)

H1 mainitseekin kommunikoinnin tueksi kuvallisen tukimenetelmän, joka auttaa valikoivasti puhumatonta lasta ilmaisemaan kerrontaa ja osallistumaan opetukseen. Tämä tukee myös sosioemotionaalisten taitojen kehitystä (Sarvanne 2018). Kaikki haastateltavat opettajat olivat sitä mieltä, että tuki tulisi olla opetustilanteissa hyvinkin lähellä mutistista oppilasta, jolloin hän rohkaistuisi olemaan osana opetusta helpommin. HA1 korostikin alla olevassa osiossa tukitoimia seuraavasti:

Kun ei esimerkiksi lue tai kirjoita, niin kuvia käyttämällä on mahdollisuus osallistua opetukseen. Pulpetissa esimerkiksi on hyvä olla lukujonot, että pystyy näyttämään numerot nopeasti tai sitten me ollaan käytetty ja sitten

kuvien kanssa, että on kuvakommunikaatiokansiot, kuvataulut luokassa koko aika käytössä ja mahdollisimman paljon tämmöistä kuvatukea kaikin puolin. Siinä vaiheessa sitten, kun oppilas oppii lukemaan ja erityisesti kirjoittamaan, niin hänellä on käytössä koko aika paperi ja kynä ja hän voi kirjoittaa vastaukset. Tai hän voi tulla esimerkiksi taululle kirjoittamaan omat vastauksensa. (HA1)

Opettajien mielipiteissä korostui myös se, miten tukitoimia tulisi käyttää kokoaikaisesti ja tarjota erilaisia vaihtoehtoja lapsen kasvaessa ja siirryessä isommille vuosiluokille. Jo lukutaidon omaavalle mutistiselle lapselle on tärkeää myös tarjota erilaisin kuvin ja menetelmin vastausvaihtoehtoja, jotka tukevat oppimista. Erityisluokanopettaja HA2 mainitsikin, että oppilaalla voi olla mukanaan oma vihko kielen tueksi:

Tarjotaan erilaisia vaihtoehtoja. Vastausvaihtoehtoja ja vastaustapoja. Siellä voi olla just vaikka, että valitse kahdesta kuvasta tai jos hän osaa jo vaikka lukea, niin sitten, että kumpi. Tai on ainakin ollut käytössä niin, että lapsi on kirjoittanut vaikka sen oman vastauksensa tai jos on kysytty jotain mielipidettä, niin hän on kirjoittanut. Sitten hänellä on semmoinen oma vihko, mihin hän kirjoittaa, kun hän ei halua puhua. (HA2)

Kuten yllä olevasta kasvattajan vastauksesta ilmeni, on olemassa eri keinoja kielen kerrontaan ja tulkintaan. On kuitenkin myös tärkeää kiinnittää huomioita, miten oppilasta pystyisi huomioimaan helpoiten. Hyväksi koettujen tukitoimien lisäksi opettajilla oli laajat näkemykset oppilaan istumapaikasta luokassa. Monet mainitsivat ohjaajan oleellisuuden ja sitä kautta sijoittumisen tärkeyden ainakin lähelle aikuista. He mainitsivat myös mallioppimisen ja/tai -käyttäytymisen ja kuvailivat luokkatilassa sijoittumista seuraavasti:

Kyllä se paikka on aika tärkeä. Kyllä se herkästi tarvii laittaa lähelle sitten esimerkiksi opettajaa tai jos luokas on ohjaaja, niin siihen lähelle. Että miettii se sitten, ettei jätetä sinne minnekään ihan takanurkkaan istumaan. (H1)

Toisaalta sitten taas, jos hän istuisi siellä perään, niin hänellä on mahdollisuus tarkkailla muita, kuulostella muita ja tavallaan imee sieltä semmoista mallioppimista tai mallikäyttäytymistä. Se varmaan riippuu vähän

lapsesta. Mutta kyllä sitä mieltä ehkä pitää, että mikä se lapsen paikka siellä luokassa on. (H3)

Opettaja H3 perusteli yllä olevassa katkelmassa luokkatilaan sijoittumista myös mutistisen lapsen kaverin tärkeyden näkökulmasta. H4 toi myös herkästi esille, että istumapaikan valintaan voivat vaikuttaa moni muukin syy, joka ei välttämättä liity suoranaisesti mutismiin. Erityisluokanopettaja HA1 korosti kuitenkin, että opettaja näkisi tukikuvat helpoiten pulpetin ollessa opettajan pöydän läheisyydessä:

No on varmasti, mut sit taas siihen vaikuttaa varmaan niin valin muukin tekijä, kun pelkästään se mutismi. Lähtökohtaisesti jokaisella oppilalla on merkitys missä luokassa sijaitsee, niin mä näen, et hän olis mitenkään poikkeus. Jokaiselle oppilaan kyl koulukäyntiin tulee jonkunlainen oma paikka. Mutismillakin se, et se paikka luokassa olis mahdollisimman viihtysä. Et jos hänellä on joku kaveri, niin todennäköisesti se kannattais laittaa siihen viereen. (H4)

Kannattaa olla aikuisen lähellä, että aikuinen pystyy nopeasti katsomaan, että mitä hän haluaa tai mitä hän tarvitsee tai jos hän näyttää jotakin kuvaa, niin mikä hänen vastauksensa on. (HA1)

Apuvälineitä kommunikoinnin tukemiseen opettajat mainitsivat monia. He nostivat esille myös monikielellisyyden. Moni korosti, että mutistisen lapsen puhetta voisi kehittää myös lapsen oman äidinkielen avulla. Opettajat kertoivat kokemustensa kautta monien tukitoimien helpottavan opettajan ja erityisesti lapsen verbaalista ilmaisemista (Scott & Beidel 2011). Valmistavan opetuksen opettajat H1 ja H2 toivat molemmat erilaiset näkökulmat esille seuraavasti:

Kuvatuet, jonka kautta pystyy hyvin näyttämään. Jos ei puhu sitä kieltä, mikä olisi sen opettajan kanssa, niin sitten on tulkkipalveluita. Ja Google Translaten avulla. (H1)

Voi olla jopa puheterapeutin tukea tämmöiseen. Tai erityisopettajan tukea nyt vähintään. (H2)

Voi olla pädiltä kommunikointikansiot. Ne on vähän kömpelöitä vielä, ne semmoiset paperiset kansiot. Voi olla vaikka joku ihan vihkonen, mihin sitten kirjoittaa tai piirtää vastauksen. Ja sitten kuvatuki ja viittomat tietenkin. (HA2)

Valmistavan opetuksen opettajilla oppilaiden monikielisyys oli hyvinkin tuttua. H1 nosti myös esille tulkkipalvelut, jotka ovat apuna oppilaalle ja huoltajille. HA2 osoitti tärkeäksi myös viittomat, jotka toimivat puheen tukena. Hän mainitsi myös digitaalisen kommunikoinnin hyödyn tablettia apuna käyttäen.

6.3 Esikoulun ja perusopetuksen moniammatillinen osaaminen ja hyödyntäminen

Opettajat arvioivat avustajasta olevan niin valikoivasti mutistiselle kuin muillekin lapsille hyötyä opetustilanteissa. He toimivat luokkatilassa opettajan parina ja opetuksen tukena. Heidän tehtävänsä on olla apukäsiä oppilaille ja kannustaa heitä. Tietyissä tuen tarpeissa ja resurssien salliessa avustaja voi olla oppilaalle henkilökohtainen. H2 arvostaakin alla olevassa katkelmassa sitä, kuinka lapselle tuttuakin avustaja voi olla eduksi:

Kyllähän avustajasta nyt on ihan hirveästi hyötyä. Varsinkin sitten, jos se on oppilaalle tuttu. Niin siinä pystyy olemaan sitten välikätenä niin sanotusti. (H2)

Kuten H2 opettaja mainitsi, ohjaajan rooli on toimia nimenomaan kommunikoinnin ja oppimisen tukena lähellä oppilasta ja sen tarpeita. Moni opettajista kuitenkin oli sitä mieltä, että henkilökohtainen avustaja valikoivasti puhumattomalle lapselle ei olisi tarpeen. Tarkasteltaessa lapsen muita tuen muotoja, on avustaja siinä tapauksessa hyvä olla jopa henkilökohtainen. Alla olevissa katkelmissa luokanopettajalla H3 ja erityisluokanopettajilla HA1, HA2, olivat kaikilla yhteinen näkemys henkilökohtaisen avustajan oleellisuudesta:

No esikoulussa nyt tietysti on aikuisia paljon ja kyllä mun mielestä alkuopetuksessa olisi hyvä olla ohjaaja, mutta ei henkilökohtaista. Jos taidoissa tavallaan ei ole niin sanotusti puutteita, että taidot on ok, niin henkilökohtaisessa avustajassa mun mielestä ei tässä tapauksessa ole sellaista

apua. Ehkä pienimmellä, mutta sitten kun mennään ylöspäin luokissa, niin ei.
(H3)

Kun puhutaan erityisluokasta, niin siellä on käytännössä aina alkuopetuksessa ohjaaja ja tarvitaan ohjaajia, mutta itse mutismin takia ei tarvita. Riippuu täysin tietysti sitten oppilaan ehkä muista haasteista, mutta sen mutismi ei tuota mielestäni mitään erityistä, että tarvitaan henkilökohtaista ohjaajaa.
(HA1)

Toki, jos käyttää kuvakansiota, niin se on aika työläs, jolloin se avustaja olisi toki hyvä, että siinä olisi, mutta en koe henkilökohtaisen olevan aina siinä tarpeellinen. Se voisi kannustaa ja luoda semmoista turvaa ja kannustaa siihen kommunikointiin. Myös se, että sieltä löydettäisiin enemmän niitä tapoja, että millä tavalla se lapsi pystyy opetukseen ja luokan vuorovaikutukseen osallistumaan. (HA2)

Kuten luokanopettaja ja erityisopettajat mainitsivatkin, että ohjaajalla on erityinen tehtävä toimia opettajan työparina ja oppilaiden oppimisen tukena. Lapsella mutismin ilmenemismuotoja voi olla erilaisia ja eri kestoisia. Tärkeää on korostaa avustajan ja opettajan työn tavoitteellisuutta, kuten H2 esittikin:

Kyllähän mun mielestä lähtökohta on se, että mutistikin saataisiin puhumaan jossain kohtaa. (H2)

Tämän H2 opettajan ajattelu tukee sitä, että opetuksessa käytetyt keinot ovat toimivia. Haastateltavia motivoi lapsen vähäisetkin edistysaskeleet.

6.4 Valikoivasti puhumattoman lapsen verkostoituminen muiden lasten kanssa

Valikoivasti puhumaton lapsi voi kommunikoida sujuvasti toisen oppilaan kanssa luokassa ja välitunneilla, mutta ei halua puhua muiden oppilaiden tai opettajan kuullen. Tällöin verkostoituminen ja kielen kehitys voi oppilaalle tärkeän kaverin kanssa kehittyä hyvinkin monipuolisesti, esimerkiksi leikin kautta. Opettajat korostavat etenkin luokkahengen luomista hyvänä jo alkuopetuksesta alkaen sekä kannustavan ilmapiirin luomista sekä sen

ylläpitämistä. Valikoivasti puhumattoman lapsenkin on entistä haasteellisempi tuottaa puhetta muiden kuullen, jos luokkatilassa esiintyy kiusaamista tai ulkopuolelle jättämistä. Valmistavan opetuksen opettajat korostivat pari- ja ryhmätyöskentelyn tärkeyttä. He huomioivat nimenomaan selektiivisen mutismin kautta ryhmäytymistä seuraavasti:

Tehdään sellaista ryhmätyötä ja parityöskentelyä luokassa. Ja että vaihtuu myöskin se ryhmä tai se pari. Ja että pidetään huolta, että sitten siellä välitunnilla olisi kaikilla joku kaveri kenen kanssa olla. Tai niitä jotain yhteisiä leikkejä ja mihin sitten haluaa osallistua, ettei kukaan jää ulkopuoliseksi. (H1)

Jos mietitään nyt luokkaa, niin luokkahengen luominen ja se, että kaikki otetaan huomioon. Ja sitten voi miettiä sellaisia, jos on uusi luokka, niin tutustumisleikkejä tai jotain semmoisia sitten. Että millä tavalla kaikki pääsis siihen porukkaan. Että ei just mutismin takia tarttisi vetäytyä yksin. Tai sitten tietysti voi olla, että puhuukin lapsille, mutta ei puhu aikuisille. Mutta kyllä tosiaan jokainen luokan oppilas on tasavertainen luokan jäsen. (H2)

Opettajat korostavat todella, että leikin merkitys mutistisella lapsella on tärkeä. Lapsi voi uppoutua jonkin leikin kautta rooliin, jolloin puhetta tai äännähdyksiä voi ilmetä. (Mielenterveystalo 2022). Opettajan rooli on tukea, ylläpitää ja kannustaa lasten toimintaa yhdessä ja luoda mutistisellekin lapselle turvallinen kenttä vuorovaikutukselle muiden lasten kanssa. Erityisopettajat HA1 ja HA2 painottivat erityisesti leikin merkitystä ja sitä kautta harjoitteita puheen tuottamiselle:

Leikkitaitojen harjoittelu, sitten siinä on aikuinen mukana, kun ollaan yhdessä välitunnilla, varsinkin silloin alkuvaiheessa. Seurataan koko aika, että hän on osa ryhmää ja hänet otetaan mukaan kaikissa yhteistyössä ja kaikissa tämmöisissä, kun lähdetään leikkimään tai ollaan liikunnassa ja tehdään liikuntaleikkejä, niin aikuinen huolehtii, että hän on yhtä lailla mukana ja on sitten apuna kommunikoinnissa. (HA1)

Luoda semmoisia kaverisuhteita ja mahdollisuuksia vaikka vapaalle leikille, missä hän pystyy tuottamaan sitten puhetta tai kannustaa siihen puheeseen. Roolileikkien kautta voi ollakin, että sieltä on helpompi tuottaa puhetta, kun

siinä ei olekaan hän itse. Tai jonkun muun, just vaikka lelun kautta, että se lelu puhuu tai se tuottaa puhetta. (HA2)

Erityisopettajat kokosivat hyvin leikin eri näkökulmia oppimisenkin kautta yllä olevissa katkelmissa. Puheen tuottaminen voi luonnistua oppilaalta helpommin leikin kautta. Moni opettajista korosti lasten keskinäistä toimintaa myös vapaa-ajallaan. He myös kokivat, että vanhempien rooli mutistisen lapsen verkostoitumisessa on tärkeänä osana sosiaalisten taitojen kehittyessä. Helpoin tapa on pyytää lapsen omia koulukavereitaan kylään ja rakentaa leikin kautta yhteistä toimintaa, kuten H1 toteaa seuraavaksi:

Vapaa-ajalla pystytään mennä jonkun luo tai otetaan joku yhteinen harrastus, mihin sitten tuodaan. (H1)

Toisaalta sitten taas, jos ei se ole kodissa ongelma se puhumattomuus, niin sittenhän koti on turvallinen paikka kutsua niitä kavereita, että ehkä se voi olla, että kodissa se puhumattomuus ei olisi niin vahvaa kuin koulussa. (H3)

H1 ja H3 mallinsivat yllä hyvin vapaa-ajan toimintaa harrastuksiin, jossa lapsi voi tuottaa puhetta eri tavoin ympäristön muuttuessa. Kuten Siiskonen ym. (2014) toteavatkin, että ympäristötekijät muokkaavat lapsen sosioemotionaalista käyttäytymistä ja tätä kautta valikoivaa puhumattomuutta. Tällöin turvallinen ympäristö ja vuorovaikutus jonkin objektin tai leikin kautta edistää kielen kehitystä ja vähentää sosiaalistakin ahdistusta.

Opettajat pitivät tärkeänä myös kuvatukien yhteistä opettelua niin koulussa oppilaiden kesken kuin kotona huoltajien ja sisarusten kanssa. Tällöin valikoivasti puhumaton lapsi ei koe omaavansa ainoana kommunikaatiolaitetta, jonka kanssa hän kommunikoi muille. Kun muut opettelevat käyttämään laitteita, värejä tai kuvatukia, vuorovaikutuksesta tulee tasa-arvoisempaa vuorovaikuttajien välillä ja mutistinen lapsi ei koe itseään ulkopuoliseksi. Tätä näkökulmaa toi erityisluokanopettaja HA1 erityisesti esille:

Oppilaiden kanssa opitaan käyttämään, että muutkin osaa käyttää ja pystyy auttamaan ja etsimään niitä kuvia yhdessä. (HA1)

Valikoivasti puhumattoman lapsen puheen kehitystä edistää koulun ja kodin yhteinen vahva tuki. Erityisopettaja HA1 mainitseekin, että yhdessä toiminen ja kuvatukien etsiminen edistää lapsen oppimista tehokkaammin.

6.5 Koulun ja kodin yhteistyö osana lapsen oppimistuloksia

Moni opettajista ilmaisi, että kodin ja koulun on oltava samassa linjassa oppimismenetelmien ja puheen tukikeinojen kanssa. Vanhempien tietoisuus lapsen koulunkäynnistä on erityisen tärkeää, sillä kodin on omattava ne samanlaiset tukitoimet lapselle oppimisen etenemiseksi. Opettaja H3 kertoi oppimisen odotuksista kotona seuraavasti:

No tietysti kodin pitää olla tietoinen, että mitä koulussa tehdään ja mitä läksyy ja miten läksyt tehdään ja miten toimitaan. Tietysti kodin pitää olla tukena, sen lapsen tukena ja olla aidosti kiinnostunut siitä, mitä siellä koulussa tehdään ja oppitunneilla. Ja molemmilla täytyisi olla hyvin samantyyppiset keinot auttaa sitä lasta. (H3)

Kuten yllä olevassa katkelmassa H3 mainitsikin samanlaisten keinojen tärkeyden, on rakennettava luottamus huoltajiin, jotta saadaan kaikki mahdolliset tukitoimet käyttöön ja oppimistulokset edistymään. Opettajat nostivat vahvasti esille, kuinka yhteistyö kodin kanssa kehittää mutistisen oppilaan oppimistuloksia ja -tapoja. Opettajat paljastivat, että arviointi on haasteellista mutistisen lapsen kielen kehityksessä, jos mitään tuotetun puheen tuloksia ei ole. Joskus luetun ymmärtämiseen liittyvät tehtävätkin voivat olla vaikeita arvioida niin koulussa kuin kotonakin. Erityisluokanopettaja HA1 totesi alla olevassa katkelmassa, että oppiminen voi tapahtua myös kotona. H2 taas mainitsi kotona opiskelun näkökulmasta arvioinnin haasteellisuuden:

No esimerkiksi ihan tämmöiset käytännön asiat, että lukeminen ääneen on sovittu, että kun mutisti ei lue koulussa, niin kodin kanssa on sovittu systeemit, miten he luetuttaa lasta ja sitten minua informoi siitä, että kuinka paljon hän olet lukenut ja miten lukeminen on sujunut. Että se on semmoinen konkreettinen tapa. (HA1)

Ja just mä mietin, että kielen osa-alue yksi osa-alue on puheen tuottaminen. Niin kyllä se vaikeeta on se arvioida. Jos kotona he vanhemmille puhuvat ja sitten sitä esimerkiksi nauhoittaisi. Niin siitä saisi jotakin konkretiaa sitten opettajakin. (H2)

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa kuvailtiin opettajien näkökulmia siitä, mitä keinoja tulisi ottaa huomioon valikoivasti puhumattoman lapsen oppimisessa ja verkostoitumisessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada lisää tietoa kielen kehityksen keinoista ja kommunikoinnin vaikuttavuudesta oppimiseen. Valikoivasti puhumattoman lapsen oppimista tarkasteltiin erityisesti alkuopetuksessa. Opettajien näkökulmat pohjautuivat oman ammattinimikkeen kautta kokemuksiin sekä asiantunteviin näkemyksiin aina tuen tarpeiden huomioimisesta moniammatilliseen yhteistyöhön.

7.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen alussa tehtiin havaintoja tutkittavasta materiaalista ja sen pohjalta syntyi tutkimuksen tuloksille vastaavat tutkimuskysymykset. Tutkimuskysymyksiä muodostui kaksi ja ne käsittelevät molemmat valikoivasti puhumattoman lapsen tukemista oppimiseen, kielen kehitykseen ja verkostoitumiseen.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, millaisia merkityksiä opettajat liittävät valikoivaan puhumattomuuteen esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimuksen tuloksista ilmeni, kuinka keskeistä moniammatillisen yhteistyön sujuvuus on, jotta opettaja voi saada riittävän tiedon oppilaan oppimistavoista ja -tavoitteista. Tällöin voidaan hyödyntää ja jatkaa lapselle ennestään tuttuja ja turvallisia toimintatapoja sekä tukitoimia. Opettajat korostivat, että siirtymäpalaveri on nivelvaiheessa välttämätön, jotta tiedonkulku on sujuvaa ja jäsenneltyä. Tiedon ei tulisi liikkua pelkästään paperin ja tekstin kautta. Lisäksi opettajat nostivat esiin, että varhaiskasvatuksessa toimiviksi todettujen menetelmien tulisi säilyä ja toteutua myös perusopetuksessa. Lämsän ja Erkolahden (2013) tutkimus tukee tätä näkemystä, sillä heidän tutkimuksessaan mutismin hoitoon liitetään usein leikki-, ryhmä- ja puhebehavioraalista psykoterapiaa. Aineistoni analyysistä voidaan myös havaita näiden hoitomuotojen yhdistävän tekijöitä.

Opettajat pitivät tärkeänä valikoivasti puhumattomien lasten osallisuuden tukemista opetuksessa kommunikaation tukimuotojen avulla. Opettajat kokivat hyödylliseksi moniammatillisen tuen, kuten avustajan tai laaja-alaisen erityisopettajan yhteistyön. Valikoivasti puhumattomuutta kokevat lapset saattavat kohdata erityisiä haasteita

siirtymävaiheessa, kuten Cleatorin ja Handin (2001) tutkimus osoittaa. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että varhainen moniammatillinen tuki on keskeistä yksilöllisten tarpeiden ohella.

Tutkimuksen vastauksien perusteella opettajat toivat esille leikin merkittävyyden, jossa lapsi voisi asettua objektin taakse ja toimia puhumalla esimerkiksi toisen lapsen kanssa. Opettajat korostivat myös roolileikin ja vapaan leikin merkittävyyttä kommunikoinnin tukena. Opettajat korostivat kodin yhteistyötä ja huoltajien luottamusta lapsen oppimisessa. Koulussa ja kotona tapahtuvat oppimissuoritukset ovat keskenään yhteydessä lapsen puheen kehitykseen. Välitön ja sensitiivinen vuorovaikutus opettajan ja huoltajan välillä on erityistä, sillä oppilaan kielen ja puheen kehityksen edistys voi näkyä vain kotona. Opettaja ei välttämättä kuule oppilaan puhetta koulupäivien aikana laisinkaan ja siksi äidinkielen kehityksen arviointi voi olla haasteellista.

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin sitä, minkälaisia keinoja opettajat kuvaavat valikoivan puhumattomuuden huomioimiseen esi- ja alkuopetuksessa. Opettajat korostivat kommunikoinnin tukikeinoja, erityisesti kuvakortteja, vaihtoehtoisia vastausvaihtoehtoja sekä jatkuvasti näkyvillä olevia menetelmiä, joilla lapsi pystyi olla osallisena opetuksessa. Opetustilanteessa ja ryhmätoiminnassa selektiivisesti mutistiselle lapselle annetaan tilaa, että mahdollisimman vähän puheen tuottamista painostettaisiin.

Tärkeänä pidettiin myös lapsen sijoittumista luokkatilassa. Scottin ja Beidelin (2011) tutkimus korostaa, että valikoivasti puhumattomat lapset pelkäävät sosiaalisia tilanteita erityisesti luokassa. Omassa tutkimuksessani tämä havainto ilmeni, kun tarkastelin, millä keinoin opettaja voi olla tukena lapselle kyseisissä tilanteissa. Opettajan tai ohjaajan läheinen kontakti tuo lapselle välittömän tuen kertoa, näyttää tai kirjoittaa ilmaisunsa. Apuvälineiden käyttö ja laatu vaihtelevat lapsen luetunymmärtämisen kehityksestä ja lukutaidon osaamisesta. Ahonen ym. (2014, 143) toteavat myös tutkimuksessaan, että jos lapsella on kielellisiä haasteita, hän voi ilmaista itseään eri tavoin, kuten ilmein tai elein.

Yksi opettajista toi uuden näkökulman lukutaitoiselle lapselle. Lapsi voi kuljettaa mukanaan hänelle valikoitua vihkoa, johon hän saa kirjoittaa ja/tai piirtää keskustelua. Ahonen ym. (2014) korostavat myös lapsen kommunikoinnin tapoja esimerkiksi osoittamalla tai omilla viittomamerkeillä. Tätä tapaa tuotiin esille myös tässä tutkimuksessa. Kommunikoinnin

apuvälineet voivat olla myös aineettomia, sillä moniammatillisen yhteistyön kautta puheterapia, piirtäminen tai erilaiset tukiviittomat toimivat yhtä hyvin vuorovaikutuksessa.

Vedoten aiempiin Siiskosen ym. (2014) tutkimuksiin, opettajat nostivat esiin merkittävän tekijän oppimistuloksissa ja tuen tarpeiden arvioinnissa. Aiemmissä tutkimuksissa todetaan mutismin olevan riippumaton muista psykoottisista häiriöistä, kuten autismikirjon tai tarkkaavaisuuden häiriöistä (Siiskonen ym. 2014, 80). Opettajat näkivätkin mutismin olemuksen johtuvan myös mahdollisista muista haasteista tai niiden piirteiden ilmenemisestä puheen tuottamisen takana. Opettajat siis kokivat mutismin olevan vähäisempi häiriö oppimistuloksille kuin esimerkiksi tarkkaavaisuuden häiriön. Viitaten aiempiin tutkimustuloksiin (Cleator & Hand 2011), opettajat eivät maininneet, että valikoiva puhumattomuus olisi kuuloon tai älykkyyteen suoranaisesti yhteydessä. He eivät myöskään todenneet mutismin syyksi kehitysvaiheiden viivästyminen. Lämsän & Erkolahden (2013) tutkimuksessa selvitettiin, että yli 90 % selektiivisestä mutismista kärsivillä lapsilla olisi selkeää sosiaaliseen pelkoon tai ahdistukseen liittyvää oireilua. Tässä tutkimuksessa opettajien näkemyksissä ei korostunut pelkoon ja ahdistukseen viittaavia tuloksia oppimiselle ja nivelvaiheelle. Tämän tutkimuksen tuloksissa opettaja kuvaili työn tavoitteellisuutta ja lähtökohtaa opetukselle, että valikoivasti puhumaton lapsi saataisiin lopulta puhumaan.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä valikoitui tehokkaaksi tavaksi tälle tutkimukselleni ja halusin saada yleiskuvaa mutismista alkuopetuksessa. Aiempia tutkimuksia ei ole mutismista alkuopetuksessa Suomessa tehty. Opettajien näkemykset kokosivat tietoa tuen keinoista ja toimintatavoista selektiivinen mutismi huomioiden. Ei voitu etukäteen todentaa opettajien kokemuksia mutismista, mutta tarkoituksena oli kerätä opettajien ammattinimikkeiden kautta näkemyksiä mutismista. Kaikilla opettajilla oli tutkimuksen sisältöön kelpaavat ylemmät korkeakoulututkinnot. Tulokset kuvaavat ilmiötä vakuuttavasti ja pyrin käsittelemään litteroitua tekstiä asianmukaisesti. (Puusa & Juuti 2020.)

Eskola ja Suoranta (1998) tuovat esille tutkimuksen luotettavuutta kahdesta eri näkökulmasta; luotettavuus ja anonymiteetti. Tätä on tarkasteltava nimenomaan tutkittavan ja tutkijan välisistä riippuvuussuhteista. Puusa ja Juuti (2020) tuovat lisäksi esille myös uskottavuuden ja

eettisen kokonaisuuden. Eettisyys ja anonyymiys ovat huomioitu koko tutkimusprosessin aikana.

Tässä tutkimuksessa suoritettiin teemahaastattelurungon esitestaus ennen varsinaisten haastatteluiden keräämistä. Haastattelurunko todettiin hyväksi, sillä ne vastasivat tutkimuskysymyksiin riittävän laajasti. Lisäksi haastattelutilanteessa haastateltavalla oli haluamansa aika vastata kysymyksiin rauhassa. Haastattelun runkoa voidaan pitää melko luotettavana. Haastattelun alkuvaiheessa opettaja sai lukea tietosuojailmoituksen (liite 1), joka oli lähetetty jo osallistumispyyntöviestissä sähköpostitse. Haastattelut nauhoitin ja siirsin tietokoneelle melko heti haastatteluiden jälkeen. Nauhoitteen rakensin litteroimalla sanasta sanaan kokonaiseksi tekstiksi.

Tuloksia en pysty vertailemaan suoraan aiempiin tutkimuksiin, sillä alkuopetuksen näkökulmasta niitä ei ole tehty. Tuloksia voitiin kuitenkin verrata esimerkiksi kirjallisuudessa esiintyviin tuloksiin käsitellen mutismia diagnoosina. Näin ollen tuloksia voidaan pitää luotettavina.

7.3 Tutkimuksen hyödynnettävyys

Tutkimuksen hyöty korostuisi enemmän laajemman otoksen kanssa, jonka voisi toteuttaa jatkotutkimuksessa. Tällöin olisi enemmän mahdollisia vertailun kohteita ja voitaisiin yleistää suurempien otosten tuloksia. Hyödynnettävyyttä voisi kuitenkin käyttää tämän tutkimuksen pohjalta hyvänä perustietona valikoivalle puhumattomuudelle ja sen ominaispiirteille. Tuloksia voi käyttää pohjana opettajille ja muille kasvatustieteen ammattilaisille suunnattujen koulutusten suunnitteluun mutismista ja sen huomioimisesta nivelvaiheessa. Tulokset voivat toimia myös tietynlaisena mallipohjana oppilashuollon palveluiden (psykologit, erityisopettajat, terapeutit) kehittämiseksi siten, että mutismi tulisi huomioida paremmin nivelvaiheessa. Tätä voisi laajentaa monialaisen yhteistyön kautta parantamalla tukitoimia mutismista kärsivien lasten tukemiseksi. Tulosten kautta voidaan myös hyödyntää opetusjärjestelyitä, -käytäntöjä sekä tukitoimia, joita esiopetuksessa ja alkuopetuksessa tarjotaan.

Ajatellen omaa jatkokouluttautumista, tutkimustuloksia tullaan käyttämään jatkotutkimuksen pohjana laajemman Pro gradu- tutkielman käyttöön. Jatkotutkimuksessa voisin esimerkiksi kartoittaa mutismin pitkäaikaisia vaikutuksia tai opettajien laadullisia tukitarpeita.

7.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksen jatkomahdollisuuksia voisi laajentaa eri tutkimuskysymysten kautta. Voitaisiin tutkia miten mutismista kärsivät lapset itse kokevat nivelvaiheen. Tällainen tutkimus voisi toteutua haastattelumenetelmällä tai havainnoimalla lasten toimintaa. Voidaan myös laajentaa tutkimuksen aihetta tukipalveluiden piiriin, ja kartoittaa tukipalveluiden saatavuudessa eroja eri alueilla. Kiinnostavaa olisi myös vertailla tukimalleja, miten niitä otetaan huomioon kuntien ja jopa eri maidenkin välillä.

LÄHTEET

Aivoliitto. (2024). Kehityksellinen kielihäiriö: Perustietoa kehityksellisestä kielihäiriöstä.

<https://www.aivoliitto.fi/kehityksellinenkielihairio/>

Bell, J. (2006). *Doing your Research project. A guide for first-time researchers in education, health and social science.* (4th ed.). Open University Press.

Cleator, H. & Hand, L. (2001). Selective mutism: how a successful speech and language assessment really is possible. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(1), 126–131.

Dow, S. P., Sonies, B. C., Scheb, D., Moss, S. E. & Leonard, H. (1995). Practical guidelines for the assessment and treatment of selective mutism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(7), 836–846.

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

Eskola, J., & Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* PS-kustannus, 24–42.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu.* Helsinki: Helsinki University Press.

Jahnukainen, M. (Toim.). (2012). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa.* Tampere: Vastapaino.

Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Jyväskylä: Gummerus.

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia.* PS-kustannus.

Lämsä, T. & Erkolahti, R. (2013). *Valikoiva puhumattomuus – haasteena lapsen*

vaikeneminen. Duodecim, 139.

<https://www.duodecimlehti.fi/duo11387>

Mielenterveystalo. (2022). Lapsen valikoiva puhumattomuus [verkkójulkaisu]. HUS.

[julkaistu 6.5.2022].

<https://www.mielenterveystalo.fi/fi/ahdistus/lapsen-valikoiva-puhumattomuus>

Muris, P. & Ollendick, T.H. (2015). Children who are anxious in silence: A review on selective mutism, the new anxiety disorder in DSM-5. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18, 151–169.

Ojala, M. (2020). Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. von Tetzchner, S., Martinsen, H. (2010) Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin.

Pihlaja, P., Viitala, R. (2018). Varhais-erityiskasvatus. PS-kustannus.

Pulkkinen, L., Ahonen, T., Ruoppila, I. (2023). Ihmisen psykologinen kehitys. PS-kustannus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). (2010). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Sarvanne, M. (2018). Perustietoa valikoivasta puhumattomuudesta. HUS, HYKS Lastenpsykiatria.

Scott, S. & Beidel, D. C. (2011). Selective mutism: An update and suggestions for future research. *Current Psychiatry Reports*, 13, 251–257.

Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T., Ketonen, R. (2014). Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki:
Kustannusosakeyhtiö Tammi.

LIITTEET

Liite 1. Tietosuojailmoitus

[TIETOSUOJAILMOITUS_proseminaari_Saari_Sofia.docx](#)

Liite 2. Saatekirje

Hyvä kasvatustieteenalan asiantuntija!

Tutkin kasvatustieteenalan kandidaatin tutkielmassani selektiivisen mutismin eli valikoivan puhumattomuuden ilmenemistä nivelvaiheessa lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa valikoivasti puhumattomien lapsien olemusta luokkatilassa ja sen huomioimista opetuksessa. Lisäksi tarkoitukseni on selvittää kuinka mutismi näkyy sosiaalisissa taidoissa uuden siirtymän myötä.

Tutkimukseni toteutetaan haastatteluna kasvatustieteenalan asiantuntijoiden kanssa ja siksi pyytäisinkin vastaamaan tähän viestiin, mikäli onnistuisi 20–60 minuutin haastatteluhetki yhdessä kasvokkain tai etäyhteyksin. Antamasi tiedot käsitellään luottamuksellisesti eivätkä henkilötiedot tule näkyviin tutkimuksen missään vaiheessa. Haastatteluvastauksia käsitellään anonymisti.

Aikaa vastata tähän viestiin on 15.11.2024 mennessä. Kerrothan vastauksessasi sopiiko mieluummin lähi- vai etäyhteyksin. Liitteenä tutkimukseen liittyvät tietosuojalupalomakkeet.

Liite 3. Haastattelukysymykset

haastattelukysymykset

Tutkimuksessa haastatellaan kasvatusalan asiantuntijoita perusopetuksessa.

Taustakysymykset

1. Kerro nimesi
2. Missä organisaatiossa työskentelet?
3. Mikä on viimeisin koulutuksesi?
4. Millä nimikkeellä toimit tällä hetkellä?
5. Mikä on kokemuksesi tällä alalla?

Aiheesta kysymykset

6. Onko koulussanne mutistinen/mutistisia lapsia?
7. Miten nivelvaiheessa tulisi toimia varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden kanssa?
8. Kuinka mutistisuus otetaan huomioon nivelvaiheessa esiopetuksesta alkuopetukseen?
9. Toimiiko luokassa avustaja? Jos kyllä, onko tarpeellista tämän olla henkilökohtainen?
Jos ei, olisiko siitä millä tavoin hyötyä?
10. Miten mutistinen lapsi otetaan opetuksessa huomioon?
11. Onko merkittävää, mihin lapsi sijoittuu luokkatilassa?
12. Onko lapsella käytössä apuvälineitä kommunikointiin? Mitä?
13. Miten huolehdit lapsen verkostoitumisesta muiden lasten kanssa?
14. Toimiiko yhteistyö kodin kanssa?
15. Millaista tukea kotoa saa oppimiselle? Entä verkostoitumiselle muiden oppilaiden kanssa?
16. Haluatko lisätä jotain, mitä en ole ymmärtänyt kysyä?