

**Selektiivinen mutismi ja osallisuus: Opettajien puheessa  
rakentuneet subjekti-positiot ja osallisuuden näkyminen  
niissä**

Saara Viitanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2019  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Viitanen, Saara. 2019. Selektiivinen mutismi ja osallisuus: Opettajien puheessa rakentuneet subjektipositiot ja osallisuuden näkyminen niissä. Eri-tyispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 87 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien puheessa rakentunutta osallisuutta selektiivisesti mutistisille lapsille subjektipositioiden kautta. Selektiivistä mutismia koskevaa tutkimusta on vielä verrattain melko vähän. Selektiivisesti mutististen lasten osallisuutta koulussa koskevaa tutkimusta on vielä vähemmän.

Tutkimus toteutettiin diskursiivisen psykologian menetelmiä hyödyntämällä. Tutkimuksessa haastateltiin viisi opettajaa. Litteraateista analysoitiin sitä, millaisia subjektipositioita lapsille rakentuu ja millaisena osallisuus näyttäytyy näiden subjektipositioiden sisällä. Yhteensä 15 opettajaa vastasi avoimeen kyselylomakkeeseen internetissä, jonka avulla pyrittiin vahvistamaan tuloksia.

Tuloksina saatiin viisi erilaista subjektipositiota. Tavallisen koululaisen subjektipositiossa lapsesta luotiin aktiivista subjektia, joka osallistuu toimintaan. Sivustaseuraavan koululaisen subjektipositiossa lapsi rakentui passiivisena objektina, jota täytyi osallistaa toimintaan. Kommunikaatioon pyrkivälle koululaiselle rakentui aktiivisen subjektin positio, jonka osallisuutta haittasi puheen tuottamisen haasteet. Kieltäytyvän koululaisen subjektipositiossa lapsi nähtiin aktiivisena subjektina, joka kuitenkin omasta tahdostaan kieltäytyi osallistumasta toimintaan. Myöskään ulkopuolisen koululaisen subjektipositiossa osallisuus ei toteudu, mutta siinä lapselle rakentuu passiivisen objektin positio.

Tutkimus osoitti, että selektiivisesti mutististen lasten osallisuus koulussa toteutuu heikosti. Ainoastaan tavallisen koululaisen subjektipositiossa täyttyi osallisuuden määritelmän kriteerit. Lisätutkimusta tarvitaan siitä, miten tukea tarvitsevien lasten osallisuutta koulussa voitaisiin tukea.

Asiasanat: selektiivinen mutismi, osallisuus, inkluusio, subjektipositio, diskursiivinen psykologia, diskurssianalyysi

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>SELEKTIIVINEN MUTISMI JA KOULU .....</b>	<b>9</b>
	2.1 Selektiivisen mutismin määrittelyä ja etiologiaa.....	9
	2.2 Selektiivisen mutismin kuntoutus ja hoito.....	12
	2.3 Selektiivinen mutismi ja sen luomat haasteet koulussa .....	16
<b>3</b>	<b>OSALLISUUS JA INKLUSIIVINEN KOULU.....</b>	<b>18</b>
	3.1 Osallisuus inklusiivisessa koulussa .....	19
	3.2 Tukea tarvitsevien lasten osallisuus inklusiivisessa koulussa .....	22
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>27</b>
	5.1 Tutkimuksen lähestymistapa .....	27
	5.2 Tutkimukseen osallistujat .....	30
	5.3 Aineiston keruu ja kuvaus.....	31
	5.4 Aineiston analyysi .....	33
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	36
<b>6</b>	<b>LAPSILLE RAKENTUNEET SUBJEKTIPOSITIOT .....</b>	<b>37</b>
	6.1 Tavallinen koululainen .....	37
	6.2 Kieltäytyvä koululainen.....	40
	6.3 Kommunikaatioon pyrkivä koululainen.....	43
	6.4 Sivusta seuraava koululainen .....	46
	6.5 Ulkopuolinen koululainen.....	49
	6.6 Tulosten yhteenveto .....	53

<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>55</b>
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	55
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	61
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>67</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>78</b>

# 1 JOHDANTO

”Lapsi on vain itsepäinen ja kontrolloiva”, ”Lapsi on varmasti kokenut jonkin hirvittävän trauman”, ”Ei huolta, lapsi on vain ujo ja se menee ohitse”. Nämä ovat esimerkkejä ennakkokäsityksistä, joita selektiivisesti mutistiset lapset ovat vuosien saatossa kohdanneet (Selective Mutism Foundation). Aiemmin käytössä ollut termi ’elektiivinen mutismi’ viittasi siihen, että lapset valitsivat tietoisesti olla puhumatta. Tietoisuuden lisääntyttyä on termi kuitenkin vaihtunut ’selektiiviseen mutismiin’. Uuteen termiin sisältyy olettaus siitä, että lapsi ei voi puhumattomuudelle mitään. (Lawrence 2017.)

”Siellä ne sanat kyllä ovat, mutta eivät vain tahdo tulla ulos” (Aamulehti 13.5.2019). Näillä sanoilla kuvattiin 13.5.2019 Aamulehdessä julkaistussa artikkelissa yhdeksänvuotiaan Eetu Svärdirin jumiutumista koulussa. Puhe ei vain yksinkertaisesti tule, vaikka kotona ei ole ongelmia puheen tuottamisen kanssa. Artikkeliksi kuvasi hyvin kattavasti Eetun matkan ujosta lapsuudesta koulunalkuun, jolloin puheen ongelmat kasvoivat. Artikkelissa kuvattiin myös Eetun vahvuuksia sekä joitain koulussa käytettyjä tukikeinoja. Artikkeliksi avasi tavalliselle ihmiselle selektiivisen mutismin ilmenemistä ja taustalla olevia syitä. Vaikka tietoisuus selektiivisestä mutismista onkin lisääntynyt, on tarve lisätutkimukselle suuri varhaisen tunnistamisen ja oikeanlaisen avun mahdollistamiseksi (Camposano 2011).

Selektiivisesti mutistiset lapset eivät puhu sellaisissa sosiaalisissa tilanteissa, joissa puhetta odotetaan (Stegbauer 2002). Kuten Eetunkin tapauksessa, normaalia on, että puheen vaikeus ilmenee esimerkiksi koulussa, vaikka kotona puhetta tulee normaalisti. Selektiivisesti mutististen lasten ryhmä on kuitenkin hyvin heterogeeninen, ja sen ilmenemismuodot ovat yksilölliset (Cunningham, Mchholm & Boyle 2006). Nykykäsityksen mukaan selektiivinen mutismi on tiiviisti yhteydessä sosiaaliseen ahdistuneisuuteen tai pelkoon, mikä aiheuttaa puhumattomuuden (Cleave 2009). Selektiivinen mutismi on verraten harvinaisen häiriö, jonka esiintyvyyksiluvut vaihtelevat eri kansainvälisissä lähteissä 0,2%-2% välillä (Camposano 2011; Cunningham ym. 2006; Lawrence 2017).

Koulussa puhumattomat lapset luovat uniikin haasteen inklusiiviselle koululle, jossa vuorovaikutus ja kommunikaatio painottuvat. Diagnosointi painottuu usein hyvin useinkin koulun alkuun, sillä silloin vaatimukset puheelle kasvavat huomattavasti (Hultquist 1995). Joidenkin tutkimusten mukaan selektiivisesti mutististen lasten suoriutuminen koulussa on muiden ikäryhmän lasten tasolla, kun taas joissain tutkimuksissa selektiivisesti mutistiset lapset ovat pärjänneet vertaisiaan heikommin akateemisissa taidoissa (Nowakowski ym. 2009). Selvää kuitenkin on, että puhumattomuus luo haasteita selektiivisesti mutististen lasten vuorovaikutukselle. Joidenkin tutkimusten mukaan selektiivisesti mutististen lasten sosiaalisissa taidoissa onkin löydetty puutteita, vaikka lapset ovat tunteneet tulevansa hyväksytyksi ikätoveriensa seurassa (Carbone ym. 2010; Cunningham ym. 2006).

Vuorovaikutus ja kommunikaatio ovat merkittäviä tekijöitä osallisuudessa (Syrjämäki 2015). Lasten äänen kuulemisen merkitys onkin tunnustettu laajasti yhteiskunnassa, koulumaailmassa sekä tutkijoiden piirissä (Tertoolen, Geldens, van Oers & Popeijus 2017). Monien osallisuutta tukevien menetelmien on kuitenkin huomattu edellyttävän puhetta (López, Rada & Linares 2016). Tämä herättääkin kysymyksen siitä, millaista on osallisuus niiden lasten kohdalla, joilla on koulussa haasteita puheen tuottamisessa.

Uusimmassa perusopetuksen opetusta koskevassa suunnitelmassa osallisuus ja lasten aktiivinen toimijuus painottuvat useammassa kohtaa (OPS 2014). Koulun nähdäänkin olevan yksi nyky-yhteiskunnan tärkeimmistä instituutioista lasten aktiivisiksi kansalaisiksi kasvattamisessa (Tertoolen ym. 2017). Osallisuudella tarkoitetaan yleisesti lasten mukaan ottamista heitä koskevien asioiden päätöksentekoon (Leinonen & Venninen 2012). Lasten osallisuus on kuitenkin usein riippuvainen aikuisten luomista mahdollisuuksista toteuttaa sitä. Koulumaailmassa näiden mahdollisuuksien luomisesta ja osallisuuden toteutumisesta vastuussa ovat opettajat. (Leinonen & Venninen 2012; Malone & Hartung 2010.) Koulussa osallisuus tarkoittaa sellaista menetelmien käyttämistä ja rakenteiden luomista, joiden avulla oppilaat voivat osallistua aktiivisesti koulun asi-

oita koskevaan päätöksentekoon (de Róiste, Kelly, Molcho, Gavin & Gabhainn 2012). Vaikka osallisuuden merkitys koulumaailmassa on tunnustettu, on saatu vaihtelevia tutkimustuloksia sen toteutumisesta. Osallisuus on voitu nähdä vajavaisena (Forde, Horgan, Martin & Parkes 2018), rajallisena (Syrjämäki 2015), osittain toteutuvana (Leinonen & Venninen 2012) tai hyvin toteutuvana (Toukola 2017).

Inklusiivisella koululla tarkoitetaan kaikille avointa koulua, jossa vastataan lasten yksilöllisiin tarpeisiin eri tukikeinoin ja otetaan samalla huomioon jokaisen lapsen oikeus koulutukseen hänen lähikoulussaan (Salamancan julistus 1994, UNESCO). Inklusiivisen koulun periaatteisiin kuuluukin läheisesti oppilaiden osallisuuden huomioon ottaminen, jonka uskotaan kehittävän inklusiivista koulua eteenpäin (López ym. 2016). Osallisuuden tulisi siis toteutua myös tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla ja inklusiivisessa koulussa tulisi korostua sellaiset menetelmät, joiden avulla kaikkien lasten osallisuus on mahdollista (Hebbeler & Spiker 2016). Osallisuuden positiiviset vaikutukset, kuten suurempi kouluun kiinnittyminen ja metakognitiivisten taitojen kehittyminen, koskevat myös kaikkia oppilaita (de Róiste ym. 2012; Turja 2011).

Haasteen osallisuuden toteutumiselle inklusiivisessa koulumaailmassa luo kuitenkin oppilaiden yksilöllisyys. Tukea tarvitsevien lasten osallisuus toteutuukin useiden tutkimusten mukaan heikommin kuin muiden lasten (Fauconnier ym. 2009; Eriksson 2006; Eriksson, Welandar & Granlund 2007; Maciver ym. 2019; Teixeira De Matos & Morgado 2016). Todisteita sellaisista keinoista, joiden avulla voidaan edistää myös tukea tarvitsevien lasten osallisuutta, on kuitenkin löydetty (Maciver ym. 2019). Esimerkiksi Omdal (2008) on löytänyt tutkimuksessaan keinoja selektiivisesti mutististen lasten onnistuneeseen inklusioon ja osallistamiseen, sekä niitä estäviä toimintatapoja. Lisää tutkimusta yleisesti tukea tarvitsevien lasten sekä erityisesti selektiivisesti mutististen lasten osallisuudesta koulussa kuitenkin tarvittaisiin (Eriksson ym. 2007; Omdal 2008).

Tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan tutkimuskirjallisuudessa esiintyvään aukkoon selektiivisesti mutististen lasten osallisuudesta. Osallisuuden

ilmiöitä lähestytään diskurssianalyysin ja erityisesti diskursiivisen psykologian näkökulmasta, jossa pyritään tutkimaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa merkityksellisiksi tulevia psykologisia ilmiöitä (Wiggins & Potter 2017). Tässä tutkimuksessa oletetaan, että tapa, jolla osallisuuden ilmiöstä puhutaan, kertoo jotakin myös itse ilmiöstä. Ilmiötä lähestytään opettajien tuottamalla puheella selektiivisesti mutististen lasten kohtaamisiin liittyen. Tämän osallisuuspuheen nähdään olevan opettajan tapa ymmärtää osallisuutta ja sen ulottuvuuksia. (Syrjämäki 2015.)

Osallisuuden rakentumista lähdetään tutkimaan erityisesti diskursiivisessa psykologiassa tutkimuksen alaisena olevien subjektiobjekti -suhteiden kautta (Edwards 2007). Tavoitteena onkin selvittää, millaisia subjektipositiota selektiivisesti mutistisille lapsille rakentuu opettajien puheessa, ja miten osallisuus rakentuu näiden eri subjektipositioiden sisällä. Subjektipositiolla tarkoitetaan sitä, miten kielenkäyttäjä asemoi itsensä ja muut puheessa esiin tulevat toimijat (vrt. aktiivinen subjekti ja passiivinen objekti) (ks. Honkasilta, Vehkakoski & Vehmas 2015). Tuloksien luotettavuutta pyritään lisäämään käyttämällä menetelmätriangulaatiota (Hirsjärvi & Hurme 2009, 39). Alkuperäinen aineisto kerätään haastattelemalla, joista saatuja tuloksia täydennetään vielä avoimella kyselylomakkeella kerätyillä vastauksilla.



## 2 SELEKTIIVINEN MUTISMI JA KOULU

Tämä luku käsittelee selektiivistä mutismia, kuntoutuksessa käytettyjä menetelmiä ja sen luomia haasteita koulumaailmassa. Haasteiden voittamisessa ensiarvoisen tärkeää on aikainen tunnistaminen, oikeanlaisten interventoiden kehittäminen, opettajien, eri ammattilaisten ja vanhempien välinen yhteistyö sekä lapsen sopiva rohkaisu kommunikointiin (Camposano 2011; Omdal 2008). Ensimmäisessä alaluvussa määritellään selektiivisen mutismin käsite ja avataan häiriön taustalla olevia syitä. Seuraavassa alaluvussa esitellään kuntoutuksessa käytettyjä eri lähestymistapoja ja interventioita. Viimeinen alaluku käsittelee koulumaailman kohtaamia haasteita silloin, kun luokassa on lapsi, jolla on selektiivistä mutismia.

### 2.1 Selektiivisen mutismin määrittelyä ja etiologiaa

Selektiivinen mutismi eli valikoiva puhumattomuus on sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriö, jossa lapsi ei puhu sellaisissa sosiaalisissa tilanteissa, joissa puhetta odotetaan, siitä huolimatta, että hän joissain muissa tilanteissa puhuu normaalisti (Young, Bunnell & Beidel 2012). Hyvin usein selektiivisesti mutistinen lapsi puhuu aktiivisesti kotona, mutta on hiljaa koulussa tai päiväkodissa (Joseph 1999; Lawrence 2017). Tämän vuoksi diagnosointi painottuu lapsen päiväkodin tai koulun alkuun, jolloin sosiaalisen kommunikaation vaatimukset kasvavat.

Teoksessa *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (2013) on nimetty myös muita diagnostisia kriteereitä selektiiviselle mutismille. Näiden kriteereiden mukaan puhumattomuuden tulee kestää yli kuukauden eikä se saa rajoittua koulun alkuun. Se ei myöskään saa liittyä puhutun kielen osaamattomuuteen, eikä sitä saa aiheuttaa kuulovamma, kommunikaatiohäiriö, autismi tai mikään mielenterveyden häiriö. (DSM-V, 2013.) Lämsän ja Erkolahden (2013) mukaan selektiivisen mutismin diagnoosi voidaan kuitenkin tehdä lap-

selle kielellisistä vaikeuksista huolimatta, jos kielelliset kyvyt ovat riittäviä kommunikaation sujumiseen ja eri tilanteiden kielen käytössä on nähtävissä selkeä epäsuhta.

Selektiivinen mutismi on melko harvinainen häiriö, jonka esiintyvyydeltä vaihtelevat kansainvälisissä lähteissä 0,2%-2% välillä (Camposano 2011; Cunningham ym. 2006; Lawrence 2017). Mielenterveystalon sivuilla esiintyvyydeksi on myös arvioitu 0,1%-2% (Mielenterveystalo, luettu 18.1.2017). Vuonna 2018 Tilastokeskuksen mukaan Suomen peruskouluissa opiskeli 560 500 oppilasta (Tilastokeskus, Esi- ja peruskouluopetus 2018, viitattu 30.7.2019). Kansainvälisten tilastojen mukaan vaihtelisi selektiivisesti mutististen lasten määrä Suomessa oppilaiden kokonaismäärästä laskettuna 1 121 - 11 210 oppilaan välillä. Selektiivisen mutismin arvioidaan joidenkin lähteiden mukaan olevan hiukan yleisempi tytöillä kuin pojilla (Giddan, Ross, Sechler & Becker 1997; Nowakowski ym. 2009).

Vaikka kyseessä on verraten harvinainen häiriö, ovat sen vaikutukset lapselle suuria. Selektiivinen mutismi voi aiheuttaa lapselle suuremman riskin syrjäytymiseen, sillä hiljaisuutensa vuoksi he tulevat helposti unohdetuksi tai saavat virheellisesti ujon lapsen leiman (Camposano 2011). Näin ollen sekä lapsen koulumenestys että sosiaaliset suhteet voivat kärsiä. Steinhauser, Wachter, Laimböck ja Metzke (2006) tutkivat selektiivisen mutismin pitkäaikaisia vaikutuksia verrattuna lapsiin, joilla oli todettu ahdistuneisuushäiriö lapsena sekä lapsiin, joilla ei ollut mitään häiriötä. Tuloksista selvisi, että selektiivisen mutismin oireet olivat helpottaneet nuoreen aikuisikään tullessa. Kuitenkin niillä nuorilla aikuisilla, joilla lapsena oli ollut selektiivinen mutismi, oli suurempi riski altistua vanhempana erilaisille mielenterveyden häiriöille. (Steinhauser ym. 2006.)

Tutkimuksissa on esitetty erilaisia teorioita selektiivisen mutismin alkuperästä. Aiemmin häiriöstä onkin käytetty nimitystä selektiivinen mutismi. Termi viittaa siihen, että lasten uskottiin "valitsevan" puhumattomuutensa (Lawrence 2017). Lasten ajateltiin käyvän eräänlaista valtapeliä puhumattomuuden avulla ja vastustavan auktoriteetteja. Stegbauer (2002) toteaa termin vaihdoksen ole-

van osoitus siitä, että nyt on alettu ymmärtämään, etteivät lapset valitse puhumattomuutta, vaan se esiintyy hallitsematta heitä ahdistavissa tilanteissa.

Cleave (2009) referoi Blackin ja Uhden tutkimusta vuodelta 1995 ja toteaa, että aiemmin oli tyypillistä uskoa selektiivisen mutismin aiheutuneen jonkin lapsuuden psykologisen tai fyysisen trauman takia. Joskus selektiivisen mutismin puhkeamiseen voikin liittyä jokin stressaava elämäntilanne tai muutos (Steinhausen & Juzi 1996). Selektiivisesti mutistisen lapsen puhumattomuuden on virheellisesti ajateltu johtuvan myös uhmakkuushäiriöön liittyvistä uppinkaisuudesta, itsepäisyydestä, huonoista käytöstavoista ja auktoriteetteja vastustavasta käyttäytymisestä (Cleave 2009; Omdal 2008). Tästä uskomuksesta on kuitenkin pikkuhiljaa luovuttu. Nowakowski (2011) viittaa Dummitin, Kleinin, Tancerin, Aschen ja Fairbanksin tutkimukseen vuodelta 1997, jossa tutkijat saivat selville, että 50 selektiivisesti mutistisesta lapsesta vain yksi täytti uhmakkuushäiriön kriteerit, kun taas kaikki täyttivät diagnostiset kriteerit sosiaaliselle fobialle.

Nykytutkimuksessa onkin vallalla konsensus siitä, että selektiivinen mutismi aiheutuu jonkinlaisesta sosiaalisesta ahdistuneisuudesta tai fobiasta. Manassiksen (2009) mukaan sosiaalinen ahdistuneisuus voi esiintyä päällekkäin selektiivisen mutismin kanssa tai se voi ennustaa selektiivisen mutismin puhkeamista. Sosiaalinen fobia, eroahdistus ja posttraumaattinen stressihäiriö ovat esimerkkejä ahdistuneisuushäiriöistä, joita voi esiintyä selektiivisen mutismin kanssa samaan aikaan (Steinhauser ym. 2006). Sosiaalisella ahdistuneisuudella ja selektiivisellä mutismilla on paljon yhteisiä piirteitä. Sosiaalinen ahdistuneisuus ilmenee enemmän vieraiden kuin tuttujen ihmisten parissa. Sosiaalisesti ahdistuneilla lapsilla on myös taipumusta pidättyväiseen käyttäytymiseen (Manassis 2009.) Epäselvää kuitenkin on, johtuuko selektiivisessä mutismissa puhumattomuus ylitsepääsemättömästä ahdistuksesta, jolloin lapsi ei niin sanotusti vain saa sanaa suustaan, vai onko se selviytymisstrategia, jolla lapsi vähentää ahdistuksen määrää (Young ym. 2012).

Useissa tutkimuksissa opettajat, vanhemmat ja tutkijat arvioivat selektiivisesti mutistiset lapset ahdistuneemmiksi verrattuna muihin ryhmiin, mikä viit-

taa selektiivisen mutismin yhteydestä ahdistuneisuuteen (Carbone ym. 2010; Cunningham ym. 2006; Manassis ym. 2007; Young ym. 2012). Kritiikkinä näille tutkimuksille Cleave (2009) kuitenkin esittää, että niissä arvioinnin on tehnyt joku muu kuin lapsi, usein opettaja tai vanhempi. Heidän uskomuksensa on, että lapsen puhumattomuus johtuu ahdistuneisuudesta, jolloin tämä olettaus voi vaikuttaa heidän arviointeihinsa ahdistuksen suuruudesta. Selektiivisesti mutistiset lapset eivät nimittäin aina arvioi itseään ahdistuneemmiksi kuin ahdistuneisuushäiriöstä kärsivät lapset, kuten Young, Bunnell ja Beidel (2012) saivat selville tutkimuksessaan. Tämä kyseenalaistaakin väitteen, jonka mukaan selektiivinen mutismi olisi sosiaalisen ahdistuneisuuden tai fobian äärimmäinen muoto (Manassis 2009).

Tutkimuksissa on lisäksi löydetty lievä biologinen alttius selektiiviselle mutismille. Temperamenttipiirteiden sekä perheessä olevan ujouden ja hiljaisuuden on todettu lisäävän riskiä selektiivisen mutismin kehittymiselle (Stegbauer 2002). Joseph (1999) esittelee tapaustutkimuksessaan kaksi selektiivisesti mutistista lasta, joiden molempien vanhemmalla tai lähisukulaisella oli ollut itsellään selektiivinen mutismi, sosiaalista ahdistusta ja/tai ujoutta. Selektiivisesti mutististen lasten perheenjäsenillä on myös diagnosoituna ahdistuneisuushäiriötä useammin verrattuna kontrolliryhmiin (Manassis 2009).

## **2.2 Selektiivisen mutismin kuntoutus ja hoito**

Selektiivisen mutismin kuntoutuksessa ja hoidossa käytetään useita menetelmiä ja interventioita. Koska häiriön etiologia on hieman epäselvä, ovat tutkijat erimielisiä myös siitä, miten sitä tulisi hoitaa (Camposano 2011). Joitain yhteisiä tavoitteita interventioille voidaan kuitenkin nimetä. Interventioiden tärkeimpänä tavoitteena on lisätä lapsen puhetta sosiaalisissa tilanteissa. Tähän pyritään lisäämällä lapsen itseluottamusta ja varmuutta sosiaalisissa tilanteissa, lisäämällä selviytymisstrategioita ahdistuneisuuden käsittelyyn sekä vähentämällä lapsen ahdistuneisuutta. (Camposano 2011.) Kaiken kaikkiaan selektiivisen mutismin interventioiden tavoitteena on pyrkiä rohkaisemaan lasta non-

verbaaliseen ja verbaaliseen kommunikaatioon. Tämä voi tapahtua palkitsemalta alkuun pienistäkin vuorovaikutusaloitteista, kuten nyökkäämisestä tai luokkakaveriin päin kääntymisestä. (Stegbauer 2002.)

Interventioiden tehoamisessa selektiivisen mutismin kuntoutuksessa on erityisen tärkeää puhumisen haasteiden aikainen tunnistaminen ja nopea interventioiden aloitus (Camposano 2011; Manassis 2009). Monet tutkijat painottavat lisäksi moniammatillista yhteistyötä sekä eri interventiosuuntausten yhdistelyä (Giddan ym. 1997; Hung, Spencer & Dronamraju 2012; Lawrence 2017; Manassis 2009). Hultquist (1995) toteaa eri ammattilaisten kärsivällisyyden olevan tärkeää. Interventioiden suunnitteleminen, toteuttaminen ja tehoaminen vievät aikaa. Tärkeää on myös ottaa lapsen yksilöllinen tilanne huomioon, jotta voidaan kehittää juuri tälle lapselle sopivat interventiomenetelmät (Hung ym. 2012; Lawrence 2017).

Eniten tutkitut interventiomenetelmät ovat behavioraalisia. Behavioraalisen lähestymistavan mukaan selektiivinen mutismi nähdään opittuna käyttäytymisenä, jonka tarkoituksena on vähentää ahdistuneisuutta (Camposano 2011). Behavioraalisia menetelmiä pidetään nykytutkimuksessa tehokkaimpina, tosin usein interventioissa yhdistellään useaa eri menetelmää yhden käyttämisen sijaan (Camposano 2011; Hung ym. 2012). Behavioraaliset interventiomenetelmät sisältävät esimerkiksi systemaattista siedättämistä (desensitization), muokkaamista (shaping), mallintamista (self-modeling) ja häivyttämistä (stimulus fading).

Systemaattisessa siedättämisessä yksilö oppii ensin tulemaan pelkonsa kanssa toimeen ja sen jälkeen voittamaan pelkonsa pienin askelein edeten (Hung ym. 2012). Interventiossa terapeutti asettaa tavoitteita, joiden vaikeustaso kasvaa. Lapsi palkitaan siis jokaisesta suoritetusta tavoitteesta. (Camposano 2011.) Hultquist (1995) kertoo esimerkkinä tilanteen, jossa lasta pyydetään kysymään jotain äidiltään samalla kun tuntematon ihminen ensin vain lähestyy heitä. Sitten tuntematon ihminen puhuu lapsen äidille ja lopulta lapselle suoraan. Tavoitteena on, että lapsi lopulta pystyy puhumaan normaalisti myös tälle tuntemattomalle ihmiselle.

Muokkaamisessa puolestaan keskitytään ympäristön muutokseen. Tilanne saattaa alkaa esimerkiksi pienestä terapiahuoneesta, jonka jälkeen tilanteeseen lisätään luokkahuoneessa olevia asioita, kuten kirjoja tai kyniä. Pikkuhiljaa puhe pyritään siirtämään luokkahuonetta muistuttavasta terapiahuoneesta varsinaiseen luokkahuoneeseen. (Hultquist 1995.) Lasta rohkaistaan ensin kommunikoidaan ei-verbaalisesti, sitten tekemään äänteitä, kuiskaamaan ja lopulta puhumaan sanan tai lauseen (Hung ym. 2012).

Mallintamisessa lasta videoidaan tai nauhoitetaan sellaisissa turvallisissa ympäristöissä, joissa hän puhuu. Tämän jälkeen hänelle näytetään videoita, ja samalla pyritään vahvistamaan puhetta. (Hultquist 1995.) Joskus videoiden ympäristöksi editoidaan luokkahuone, jolloin lapsi näkee itsensä puhumassa ja vastaamassa kysymyksiin luokkahuoneessa (Camposano 2011). Itsensä näkeminen puhumassa luokkahuoneessa rohkaisee lasta oikean puheen tuotossa, sillä videon kautta hän saa mallin siitä, että puhe luokassa on normaalia.

Häivyttämismenetelmissä lapsi tuodaan kontrolloituun ympäristöön sellaisen henkilön kanssa, kenelle hän puhuu ja kenen kanssa hän tuntee olonsa turvallisiksi. Tämän jälkeen ympäristöön lisätään yksitellen sellaisia henkilöitä, joiden seurassa lapsi ei aiemmin ole puhunut. (Hung ym. 2012.) Ahdistusta pyritään siis häivyttämään henkilöitä lisäämällä. Lapsi voi olla alkuun esimerkiksi terapeutin ja huoltajansa kanssa kotona, minkä jälkeen tilanteeseen lisätään yksitellen opettaja ja luokkatovereita puheen yleistämiseksi. Tässä menetelmässä lasta palkitaan puheen tuottamisesta (Hultquist 1995).

Esimerkiksi Lang, Regester, Mulloy, Rispoli ja Botout (2011) onnistuivat auttamaan erilaisilla behavioraalisilla menetelmillä puhumatonta lasta. Kyseessä ollut lapsi puhui interventioiden kohdentamissa sosiaalisissa tilanteissa jakson jälkeen sujuvasti. Tosin epäselväksi jäi, yleistyikö puhe myös muihin sosiaalisiin tilanteisiin, joihin interventiot eivät spesifisti kohdentuneet. (Lang ym. 2011.) Behavioraalisten menetelmien avulla tapahtuneen edistyksen yleistymisestä tai pitkän aikavälin vaikutuksista ei ole paljoa tutkimusta. Joidenkin tutkimuksien mukaan behavioraaliset menetelmät ovat tehokkaita etenkin lyhyellä

aikavälillä, mutta vaikutus saattaa hälvetä pidemmän päälle. (Hultquist 1995; Manassis 2009.)

Toinen usein käytetty keino kuntouttaa selektiivisesti mutistista lasta ovat psykodynaamiset interventiot. Camposano (2011) nimeää yhdeksi psykodynaamisten interventioiden huonoksi puoleksi sen, että niissä painotetaan yleisesti ottaen verbaalista kommunikaatiota, mikä saattaa kuormittaa lasta. Hung kumppaneineen (2012) toteaa kuitenkin psykodynaamisten interventioiden sisältävän usein sellaisia muotoja, jotka sallivat lapsen ilmaista tunteitaan turvallisesti ilman puhetta. Peli-, taide- ja musiikkiterapioita onkin käytetty onnistuneesti selektiivisen mutismin hoidossa (Camposano 2011). Etenkin peliterapiasta on positiivista tutkimusnäyttöä ja sen uskotaan tarjoavan lapselle turvallisen ympäristön, jossa ei ole painetta puhumiselle ja jossa lapsi saa kommunikoida haluamallaan tavalla (Hultquist 1995).

Lääkehoidon käytöstä selektiivisen mutismin kuntoutuksessa on eriäviä mielipiteitä. Joidenkin tutkimusten mukaan lääkehoitoa suositellaan selektiivisen mutismin hoidossa vain silloin, jos psykososiaaliset interventiot eivät tehoa (Manassis 2009). Koskaan lääkehoitoa ei suositella käytettävän ainoana interventiokeinona (Hung ym. 2012). Lääkehoidon tavoitteena on alentaa ahdistuneisuuden tasoa ja siten helpottaa puhumista. Joitain todisteita lääkehoidon positiivisista vaikutuksista selektiivisen mutismin kuntoutuksessa on kuitenkin löydetty. (Camposano 2011; Manassis 2009.) Yhtään suurta pitkäkestoista tutkimusta lääkkeiden vaikutuksesta selektiivisen mutismin hoidossa ei ole kuitenkaan tehty, ja lääkkeiden vaikutukset saattavat olla hyvinkin yksilöllisiä. Suurin osa tutkimuksista on tapaustutkimuksia. (Kearney & Vecchio 2007.)

Selektiivinen mutismi luo haasteen myös perheen dynamiikalle. Tilanne on varmasti kuormittava vanhemmille, etenkin jos lapsen puhumisen valikoiuus näkyy myös kotona. Joskus voikin olla syytä sisällyttää myös perhe terapiaan ja tutkia heidän sisäistä vuorovaikutustansa. Tällöin pyritään löytämään perheen sisällä sellaisia vuorovaikutuksellisia tapoja, jotka saattavat ylläpitää tai rohkaista lapsen puhumattomuutta (Hung ym. 2012). Vanhempien ymmär-

rys ja häiriön hyväksyminen voivat edesauttaa lasta ahdistuksen vähenemisessä. Vanhemmillä onkin tärkeä rooli hoidon onnistumisessa. (Camposano 2011.)

Usean eri interventiosuuntauksen yhdistämistä kutsutaan multimodaaliseksi lähestymistavaksi. Tätä voidaan pitää tehokkaimpana keinona selektiivisen mutismin kuntoutuksessa. (Hung ym. 2012; Lawrence 2017.) Behavioraalisten menetelmien lisäksi voidaan käyttää sekä psykodynaamisia menetelmiä että vaihtoehtoisia terapioiden perhe- ja koulutason interventioita suunniteltaessa (Hung ym. 2012; Manassis 2009). Tämä lähestymistapa korostaa myös moniammatillista yhteistyötä, perheen ja luokkatoverien sisällyttämistä interventioiden sekä ahdistuksen kohtaamista useissa eri tilanteissa, jotta puhe saataisiin yleistymään pysyvästi moniin eri ympäristöihin (Camposano 2011; Hung ym. 2012).

### **2.3 Selektiivinen mutismi ja sen luomat haasteet koulussa**

Selektiivinen mutismi huomataan yleensä lapsen aloittaessa päiväkodin tai koulunkäynnin, jolloin vaatimukset sosiaaliseen vuorovaikutukseen kasvavat. Tämän vuoksi opettajilla on suuri rooli sen aikaisessa tunnistamisessa, interventioiden suunnittelussa ja sen varmistamisessa, että luokkaympäristö ja pedagogiset keinot vastaavat kaikkien lasten tarpeisiin. (Camposano 2011; Harwood & Bork 2011.) Aikainen tunnistaminen ja puuttuminen ovat ensiarvoisen tärkeitä tehokkaan kuntoutuksen suunnittelemisessa sekä selektiivisen mutismin pitkäaikaisten haittavaikutusten minimoimisessa (Hung ym. 2012).

Pystyäkseen tunnistamaan selektiivisen mutismin oireet tarpeeksi ajoissa, tarvitsevat opettajat tietoa häiriöstä. Harwoodin ja Borkin (2011) tutkimukseen osallistuneet opettajat kuitenkin raportoivat kokevansa, ettei heillä ollut tarpeeksi tietoa selektiivisestä mutismista sen tunnistamiseksi ja interventioiden kehittämiseksi. Tätä voidaan pitää huolestuttavana, sillä selektiivisesti mutistiset lapset luovat uniikin haasteen inklusiiviselle koululle ja häiriö on usein häiritsevä erityisesti opettajille, kenet selektiivisesti mutistiset lapset yleensä sulkevat kommunikoinnin ulkopuolelle (Omdal 2008). Tämä tilanne saattaa ai-



heuttaa opettajalle hyvin voimakkaita tunteita. Opettajan olisi kuitenkin hyvä muistaa, että samankaltaisia ylivoimaiselta tuntuvia tunteita kokee myös selektiivisesti mutistinen lapsi. (Lawrence 2017.) Varmistamalla, että opettajilla on tarpeellinen tieto häiriöstä, voidaan helpottaa diagnosointia sekä vähentää opettajien kokemaa puhumattomuudesta johtuvaa turhautumista ja hämmennyksiä (Stegbauer 2002).

Joskus puutteellinen tieto selektiivisestä mutismista saattaa aiheuttaa tilanteen, jossa opettajat ja luokkatoverit huomaamattaan vahvistavat lapsen puhumattomuutta. Näin oli esimerkiksi Giddan kumppaneineen (1997) kuvailemassa tapauksessa, jossa selektiivisesti mutistinen lapsi sai palkintoja puhumattomuudestaan. Tutkimuksen lapsi sai pisteitä noudattaessaan luokan sääntöjä työrauhan antamisesta, vaikka hän ei myöskään osallistunut opetukseen millään tavalla. Samassa tapauksessa myös luokkatoverit vahvistivat puhumattomuutta puhumalla lapsen puolesta ja selittämällä ulkopuolisille, että lapsi on vain ujo. (Giddan ym. 1997.) Myös Cleave (2009) ja Omdal (2008) toteavat artikkeleissaan, että opettajien tiedonpuute saattaa aiheuttaa tahatonta puhumattomuuden vahvistamista koulussa.

Opettajien tiedonpuute voi myös vaikuttaa siihen, miten opettajat reagoivat, kun aiemmin puhumaton lapsi vihdoinkin puhuu. Tällä tavalla, miten opettaja ja oppilaat puhumiseen reagoivat onkin suuri vaikutus puhumisen jatkumiseen. Hungin ja kumppaneiden (2012) tapaustutkimuksessa huomattiin tämän reagoimistavan merkitys. Kun selektiivisesti mutistinen lapsi vihdoinkin erilaisten interventioiden avustamana puhui luokassa, alkoi koko luokka hurraamaan ja juhlimaan tätä. Tämän seurauksena lapsi oli koko loppuviikon hiljaa jopa sellaisissa tilanteissa, joissa aiemmin puhetta oli jo tullut paljon ja sujuvasti. Todennäköisesti tämän tapauksen lapsen stressitasot nousivat hänen puheensa saamasta yllättävästä huomiosta, minkä takia hän ahdistui ja hänen kehitymisensä otti takapakkia. (Hung ym. 2012.) Selektiivisesti mutististen lasten onkin raportoitu ahdistuvan saamastaan huomiosta niissä tilanteissa, joissa puhetta esiintyy ensimmäisen kerran. Tämän vuoksi puheen tullessa on tärkeää, että muut eivät kiinnitä siihen sen suurempaa huomiota. (Omdal 2008.)

Cunningham ja kumppanit (2006) saivat tutkimuksessaan selville, että selektiivisesti mutistisilla lapsilla oli kontrolliryhmiä enemmän puutteita sosiaalisissa taidoissa. Myös Carbonen ja kumppaneiden (2010) tekemä tutkimus tukee tätä, sillä heidän tutkimuksessaan selektiivisesti mutistiset lapset arvioitiin vähemmän kompetenteiksi monella eri sosiaalisella alueella. Näistä puutteista huolimatta selektiivisesti mutistiset lapset eivät kuitenkaan ole arvioineet itseään vähemmän hyväksytyksi ikätoveriensa seurassa (Cunningham ym. 2006). Tämä viittaa siihen, että puhumattomuudesta huolimatta selektiivisesti mutistisen lapsen on mahdollista tuntea olevansa osa luokkaa oikeanlaisessa ilmapiiressä.

Puhumattomuudesta huolimatta selektiivisesti mutistiset lapset oppivat koulussa. Vaikka selektiivisesti mutististen lasten akateeminen suoriutuminen esimerkiksi sanastossa ja matematiikassa oli kontrolliryhmään verrattuna alhaisempi, suoriutuivat selektiivisesti mutistiset lapset kuitenkin vielä yleisten normien tasolla (Nowakowski ym. 2009). Oppimiseen tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota, sillä kieli on koulussa suuressa roolissa. Kielen painotus opetus suunnitelmassa sekä muut odotukset kommunikaatiolle liittyvät haasteisiin, joita kohdataan selektiivisesti mutististen lasten kanssa työskentelyssä koulu ympäristössä. Lisäksi työskentelyyn tuo haastetta ujon lapsen leima ja sitä kautta tulevat mahdolliset myönnytykset, sekä vanhentunut perspektiivi selektiivisen mutismin alkuperästä. (Cleave 2009.)

### **3 OSALLISUUS JA INKLUSIIVINEN KOULU**

Osallisuus ja inklusiivinen koulu ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Inklusiivisen koulun arvoihin kuuluu uskomus siitä, että kaikki oppilaat ovat päteviä ja pystyviä oppimaan yleisopetuksessa (Morningstar, Shogren, Lee & Born 2015). Koulumaailman tuleekin muovautua oppilaiden erilaisiin kykyihin ja taitoihin käyttäen oppilaiden vuorovaikutuksen mahdollistavia sekä oppilaiden osallisuutta vahvistavia metodeja (Forsslund Frykedal & Hammar Chiriatic 2018). Osal-

lisuuden avulla pystytään näin ollen toteuttamaan inklusion periaatteita (Messiou 2012). Tässä luvussa tarkastellaan ensin osallisuuden näkymistä inklusiivisessa koulussa, jonka jälkeen siirrytään tarkastelemaan tarkemmin osallisuutta tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta.

### **3.1 Osallisuus inklusiivisessa koulussa**

Inklusiivisen koulumaailman rakentaminen on yksi koulutuksen kohtaamista haasteista tällä hetkellä (Shani & Hebel 2016). Inklusion käsitteen maailmanlaajuisesta leviämisestä huolimatta on maiden välillä vielä suuria eroja siinä, miten inklusion periaatteita toteutetaan (Poon-McBrayer 2017). Myös Suomen hyväksymä Salamancan julistus määrittelee inklusiivisen koulun kaikille avoimeksi kouluksi (Education for All), joka ottaa huomioon jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet taaten kuitenkin jokaisen lapsen oikeuden koulutukseen hänen lähikoulussaan (Salamancan julistus 1994, UNESCO). Inklusio edistää siis kaikkien lasten tasa-arvoa ja täyttä osallistumista yhteiskuntaan. Yhtenä inklusiivisen koulun toimintaa ohjaavana periaatteena voidaankin pitää oppilaiden osallisuutta. Koska käsitteet ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa, kehitetään oppilaiden osallisuutta lisäämällä inklusiivista koulua eteenpäin (López ym. 2016).

Koulua voidaan pitää yhtenä nyky-yhteiskunnan tärkeimmistä instituutioista, joissa lapset ovat osallisina (Tertoolen ym. 2017). Lasten oikeuksien sopimus velvoittaa myös Suomea kunnioittamaan lasten osallisuutta ja kuulemista heitä koskevissa asioissa yhteiskunnan eri palveluissa, kuten kouluissa (Lasten oikeuksien sopimus 1989, UNICEF). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tulee myös esiin lasten osallisuus ja oppiminen aktiivisiksi kansalaisiksi. Tämä velvoittaaakin koulut ja opettajat toteuttamaan lapsia osallistavia opetuskäytäntöjä. Myös Rasku-Puttonen (2005b) korostaa oppilaiden osallisuuden tukemista toimivan kouluyhteisön rakentamisessa sekä opettajien vastuuta tässä projektissa.

Osallisuuden käsite on hyvin moniulotteinen. Lasten osallisuus itsessään on ihmisoikeus, joka tunnistaa lapset aktiivisina kansalaisina (Lansdown 2010).

Sillä tarkoitetaan lasten mukaan ottamista heitä koskevaan päätöksentekoon ja heidän äänensä sekä mielipiteensä kuulemista jokapäiväisissä asioissa (Leinonen & Venninen 2012). Hyvin usein lasten mahdollisuus osallisuuteen on riippuvainen aikuisten toiminnasta ja päätöksistä (Malone & Hartung 2010). Tämän vuoksi lasten osallisuuden kautta näyttäytyykin aikuisten heitä kohtaan tuntema luottamus (Turja 2011).

Koulumaailmassa osallisuuden toteutuminen on pitkälti opettajien vastuulla. Heidän tehtävänä on tukea ja mahdollistaa lasten osallisuus (Leinonen & Venninen 2012). Voidakseen osallistua oppilaat tarvitsevat monia tietoja, taitoja ja valmiuksia, joiden opettaminen on koulun vastuulla (Rasku-Puttonen 2005a). Oppilaiden osallisuus koulussa tarkoittaa sellaista strategioiden korostamista, jotka tarjoavat oppilaille mahdollisuuden aktiiviseen osallistumiseen kouluun liittyvässä päätöksenteossa (de Róiste ym. 2012).

Lópezin, Radan ja Linaresin (2016) mukaan oppilaiden osallisuutta on mahdollista toteuttaa jokaisella kouluasteella riippumatta oppilaiden iästä. Kuitenkin on myös tutkimustuloksia, joiden mukaan osallisuus toteutuu eri tavoin lasten iän mukaan (de Róiste ym. 2012; Leinonen & Venninen 2012). Koulun tarjoamat osallisuusmahdollisuudet eivät aina olekaan riittävät. Forden ja kumppaneiden (2018) tutkimuksessa oppilaiden kokemuksen mukaan irlantilaisissa kouluissa oli vähemmän mahdollisuuksia osallisuuteen verrattuna kotiin ja muuhun yhteisöön. Samassa tutkimuksessa oppilaat raportoivat olevansa tyytymättömiä vaikutusmahdollisuuksiinsa koulussa. Opettajat ja rehtorit kokivat päinvastoin oppilaille tarjottavan runsaasti mahdollisuuksia vaikuttaa heitä koskeviin päätöksiin. (Forde ym. 2018.) Syrjämäen (2015) integroitujen päiväkotien opettajien osallisuuspuhetta koskevassa tutkimuksessa lasten osallisuus näyttäytyi rajallisena, vaikkakin tutkimuksessa saatiin myös selville, että lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen ja yhteisöllisyys päiväkodissa on mahdollista. Oppilaiden osallisuusmahdollisuudet ovat hyvin pitkälti riippuvaisia koulun ja opettajien arvoista sekä arjen käytänteistä.

Oppilaiden osallisuus kouluissa voi toteutua monella eri tapaa. Etenkin korostuu vaikuttamismahdollisuudet opetussisältöihin, oppimisprosessiin sen joka vaiheessa sekä vaikuttaminen koulun hallinnollisissa prosesseissa (de Róiste ym. 2012). Monissa kouluissa oppilaiden osallisuus jää kuitenkin mahdollisuuteen osallistua vertaissovitteluun, oppilaskuntatyöhön tai joihinkin muihin opettajien suunnittelemiin aktiviteetteihin (Niemi 2008). Leinonen ja Venninen (2012) tutkivat oppilaiden osallisuuden toteutumista erityisesti opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Tulosten mukaan oppilaiden osallisuus toteutui enemmän opetuksen arvioinnissa kuin kahdessa ensimmäisessä. Etenkin opetuksen suunnittelun prosessiin oppilaat pääsivät vaikuttamaan vain joskus. (Leinonen & Venninen 2012.) Tätä tulosta tukee myös Toukolan (2017) tutkimus oppilaiden osallisuudesta. Hän sai selville, että luokkatasolla oppilaiden osallisuus toteutui suhteellisen hyvin. Oppilaat pääsivät mukaan keskustelemaan, neuvottelemaan ja äänestämään asioista sekä vaikuttamaan työskentelytapaan ja -paikkaan. Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa tulisi kuitenkin kehittää. (Toukola 2017.)

Vaikka koulun rooli lasten kasvattamisessa aktiivisiksi kansalaisiksi on tunnustettu (Tertoolen ym. 2017), on osallisuuden toteutumisessa löydetty tiettyjä esteitä. Forde ja kumppanit (2018) saivat selville tutkimuksessaan, että oppilaiden ja opettajien näkemykset esteistä osallisuudelle eroavat toisistaan. Tutkimuksessa oppilaat nimesivät osallisuutta estävinä asioina koulun hierarkkisyyden, suuren luokkakoon, henkilökunnan väliset huonot suhteet sekä huonon informaatiojärjestelmän. Opettajat taas kokivat estävinä tekijöinä vanhempien vaikutuksen oppilaisiin, koulun koon ja sijainnin sekä oppilaiden iän. (Forde ym. 2018.)

Osallisuuden positiiviset vaikutukset puhuvat sen toteutumisen tärkeyden puolesta. Oppilaiden osallisuuden kautta lapsille tarjoutuu mahdollisuus pohtia vuorovaikutuksessa muiden kanssa omia kokemuksiaan, ideoitaan, ajatuksiaan ja näkemyksiään sekä arvioida niitä, mikä kehittää heidän metakognitiivisia taitojansa (Turja 2011). de Róiste ja kumppanit (2012) löysivät tutkimuk-

nessaan oppilaiden osallisuuden ja kouluun suhtautumisen sekä yleisen hyvinvoinnin ja terveyden välillä positiivisen yhteyden. Osallisuudella on myös todettu olevan positiivinen vaikutus oppilaiden kouluun kiinnittymiseen (de Róiste ym. 2012). Oppilaiden osallisuus tarjoaa opettajille mahdollisuuden nähdä lapset aktiivisina toimijoina, jotka samalla toimivat opettajien työn peilinä. Osallistavan pedagogiikan avulla noudatamme lisäksi yhteiskunnallisia sopimuksiamme ja arvojamme. (Turja 2011.)

Osallisuuden toteutumista koulussa voidaan lähestyä Forslund Frykedalin ja Hammar Chiriacin (2018) esittelemän Black-Hawkinsin (2010; 2013) osallisuuden rakennelman mukaan. Black-Hawkinsin mallissa osallisuuden tulee koskea kaikkia luokan jäseniä ja kaikkea luokkahuoneen toimintaa. Osallisuuden ja osallisuuden esteiden nähdään olevan jatkuvia ja yhteydessä toisiinsa. Lisäksi osallisuuden tulee vastata oppilaiden monimuotoisuuteen. Osallisuus perustuu myös hyväksyviin suhteisiin ja se vaatii oppimisen olevan sekä aktiivista että yhteistoiminnallista. Nämä osallisuuden periaatteet ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa ja noudattavat sellaisia pedagogisia periaatteita, jotka koskevat kaikkia lapsia. (Black-Hawkins 2010; 2013, viitattu lähteessä Forslund Frykedal & Hammar Chiriac 2018.) Lasten osallisuuden ja heidän näkökulmansa tukeminen vaatiikin opettajilta kognitiivisten konfliktien kohtaamisessa tarvittavia taitoja sekä asioiden uudella tavalla tekemiseen vaadittavaa rohkeutta (Turja 2007).

### **3.2 Tukea tarvitsevien lasten osallisuus inklusiivisessä koulussa**

Oppilaiden osallisuus nähdään yhtenä tärkeänä osana kehitystä kohti inklusiivisen koulun periaatteita (López ym. 2016). Tämä tarkoittaa sitä, että osallisuuden tulisi toteutua myös niiden lasten kohdalla, jotka tarvitsevat tukea oppimiseensa. Inklusiivisessa koulun tulisikin käyttää sellaisia menetelmiä, jotka tukevat kaikkien lasten osallisuuden toteutumista (Hebbeler & Spiker 2016). Osallisuus inklusiona vaatii kuitenkin ennen kaikkea kunnioittavat ja vastavuoroiset

suhteet ryhmässä sekä aktiivista toisten kommenttien kuuntelemista (Forslund Frykedal & Hammar Chiriac 2018).

Osallisuuden toteutuminen ei kuitenkaan aina ole itsestään selvää. Morningstar ja kumppanit (2015) selvittivät tutkimuksessaan sellaisia inklusiivisen luokan toimintatapoja, jotka tukevat oppilaiden osallisuutta ja oppimiseen sitoutumista. Tuloksissa nousivat esille yhteisopettajuus, oppilaiden yksilöllinen tuki opetuksen järjestämisessä, vertaisoppiminen, luokkatilojen välineet ja teknologia sekä koulun aikuisten välinen tiivis yhteistyö. Forslund Frykedal ja Hammar Chiriac (2018) korostavat myös ryhmätyön ja ryhmäkeskustelujen potentiaalia osallisuuden ja inklusiivisen ilmapiirin lisäämisessä. Näiden inklusiivisen koulun periaatteiden puitteissa onkin mahdollista toteuttaa kaikkien oppilaiden osallisuutta ja saada inklusiivisen koulutuksen hyödyt kaikille oppilaille (Morningstar ym. 2015).

Tutkimusten mukaan tukea tarvitsevien lasten osallisuus toteutuu heikommin verrattuna muihin lapsiin (Fauconnier ym. 2009; Eriksson 2006; Eriksson ym. 2007; Maciver ym. 2019; Teixeira De Matos & Morgado 2016). Tämä koskee myös osallisuutta koulun ulkopuolisissa aktiviteeteissa (Taheri, Perry & Minnes 2016). Haasteen osallisuuden toteutumiselle koulumaailmassa luokin tukea tarvitsevien lasten yksilöllisyys. Vaikka diagnoosi olisi virallisesti sama, on jokainen lapsi yksilö, joka tarvitsee hänelle yksilöllisesti suunnitellun tuen osallisuuden mahdollistamiseksi (Hebbeler & Spiker 2016). Yleispäteviä jokaiseen tilanteeseen varmasti sopivia ohjeita tukea tarvitsevien lasten osallisuuden tukemiseksi onkin hankala antaa.

Maciver ja kumppanit (2019) löysivät kuitenkin tutkimuksessaan joitain sellaisia asioita, joihin keskittymällä tukea tarvitsevien lasten osallisuutta pystyttiin tukemaan koulussa paremmin. Tällaisia asioita olivat koulun struktuurin ja organisaation rakentaminen osallisuutta tukevaksi, aikuisten rooli osallisuuden mahdollisuuksien luomisessa, koulukavereiden tuki osallisuuden toteutumisessa, ympäristön esteettömyys sekä osallisuuden mahdollistavien tarvittavien apuvälineiden käytettävyys. Tutkimuksessa korostettiin lisäksi lasten mie-

lenkiinnon kohteiden ja motivaation huomioon ottamista osallisuuden toteutumisessa. (Maciver ym. 2019.)

Tutkimuksissa on pystytty nimeämään sellaisia tekijöitä, jotka saattavat olla vaikuttavina tekijöinä tukea tarvitsevien lasten vähäisemmässä osallisuudessa. Yhtenä syynä Eriksson (2006) nimeää tukea tarvitsevien lasten autonomian vähyden. Tukea tarvitsevat lapset eivät käyttäneet yhtä paljon osallisuuden luotuja mahdollisuuksia verrattuna muihin lapsiin. Tukea tarvitsevat lapset kokivat myös, että aktiviteetit eivät olleet heille yhtä käytettäviä ja esteettömiä, mikä hankaloitti osallistumista (Eriksson 2006). Lisäksi osallisuutta haittaavaksi tekijäksi löytyi tässä tutkimuksessa lasten keskinäinen vuorovaikutus. Tukea tarvitsevilla lapsilla vuorovaikutuksen laatu ikätoverien kanssa oli matalampi, eikä vuorovaikutusta tapahtunut yhtä paljon verrattuna muihin lapsiin. Sillä, millainen tuen tarve lapsella erityisesti oli, ei ollut vaikutusta osallisuuden toteutumiseen. (Eriksson 2006.)

Vähäisemmästä osallisuudesta huolimatta tukea tarvitsevat lapset hyväksytään usein osaksi ryhmää (Teixeira De Matos & Morgado 2016). Tukea tarvitsevien lasten ja muiden lasten välillä onkin havaittu rajoitettu määrä vuorovaikutusta, joka kuitenkin on pääsääntöisesti positiivista (Butler & Hodge 2004). Vaikka pelkkä tukea tarvitsevien lasten fyysinen inkluusio ei riitä todellisen inklusion ja osallisuuden toteutumiselle, toimii fyysinen paikka näiden kahden pohjana, sillä se antaa ylipäätään mahdollisuuden vuorovaikutukselle ja osallisuudelle (Eriksson ym. 2007; Teixeira De Matos & Morgado 2016). Loppujen lopuksi osallisuus on aktiivisen osallistumisen lisäksi subjektiivinen tunne ryhmään kuulumisesta. Tukea tarvitsevat lapset saattavat kokea itsensä erilaisiksi verrattuna muihin lapsiin, minkä vuoksi osallisuus ja ryhmään kuulumisen tunne jäävät matalammiksi. (Eriksson ym. 2007; Hornby 2015.)

Vuorovaikutus on suuressa roolissa osallisuuden toteutumisessa. Syrjämäki (2015) sai opettajien osallisuuspuhetta koskevassa tutkimuksessaan selville, että integroiduissa päiväkodeissa mahdollisuuksia aktiiviseen osallistumiseen ja vuorovaikutukseen rakennettiin lasten kommunikointia tukemalla.



Kommunikoinnissa taas korostuu puheen merkitys. Myös useissa osallisuutta tukevista menetelmissä, jotka tuovat lapsen äänen kuuluviin, on puheella hyvin suuri merkitys (López ym. 2016). Tämä luokkiin uudenlaisen haasteen sellaisten lasten kohdalla, jotka eivät koulussa puhu. Omdal (2008) selvitti tutkimuksessaan selektiivisesti mutististen lasten osallisuuden keinoja ja haasteita. Osallisuutta pystyttiin lisäämään rohkaisemalla lasta vähitellen puhumaan, tekemällä läheistä yhteistyötä vanhempien kanssa ja aktiivisesti osallistamalla lapsia vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. Näitä keinoja hyödyntämällä onnistuivat tutkimuksen opettajat auttamaan selektiivisesti mutistista lasta osallistumaan enemmän ryhmän toimintaan ja lopulta kommunikoimaan verbaalisesti. Haasteelliseksi tilanteen luo se, että selektiivisesti mutistiset lapset tarvitsevat rohkaisua verbaalisen kommunikoinnin tuottamiseen, mutta he eivät kuitenkaan saisi kokea rohkaisua painostamisena tai pakottamisena puheen tuottamiseen. (Omdal 2008.) Lisää tutkimusta selektiivisesti mutististen lasten inklusiosta, vuorovaikutuksesta ja osallisuudesta koulussa kuitenkin tarvittaisiin (Omdal 2008).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää osallisuuden rakentumista koulussa sellaisten lasten kohdalla, joilla on selektiivistä mutismia. Lähestyn tätä aihetta diskursiivisen psykologian tradition suuntauksen mukaisesti subjektiposition käsitteen avulla. Tutkimuksen tavoitteena onkin selvittää opettajilta kerätystä aineistosta selektiivisesti mutistisille lapsille rakentuneita subjektipositioita sekä sitä, miten osallisuus rakentuu näiden eri subjektipositioiden sisällä. Tässä tutkimuksessa subjektipositiolla tarkoitetaan sitä, miten puhuja asemoi itsensä ja muut puheessa esille tulleet toimijat suhteessa muihin. Tutkimuksen tarkoituksena on siis selvittää, millaisia puheessa rakennettuja sosiaalisia identiteettejä ja toimijuuksia kielenkäyttäjä luo kielessään, ja millaista kuvaa näiden sisällä luodaan osallisuudesta. (ks. Honkasilta, Vehkakoski & Vehmas 2015.)

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia subjektipositioita opettajat rakentavat selektiivisesti mutistisille lapsille?
2. Miten osallisuus rakentuu eri subjektipositioiden sisällä?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on diskurssianalyttinen. Se on yksi tutkimuksen teon viitekehys, jota käytetään monilla eri tieteen aloilla (Antaki, Billig, Edwards & Potter 2003). Diskurssianalyysi on teoreettinen ja metodologinen suuntaus, joka tutkii kielen käyttöä sellaisenaan, kuin se arjessa ilmenee unohtamatta kuitenkaan kielen käyttökontekstin ja siihen kytkeytyvien laajempien tekijöiden merkitystä (Hoikkala 1990; Pynnönen 2013). Diskurssianalyysiä on myös kuvailtu ”-- väljäksi teoreettiseksi viitekehyyksi, joka sallii erilaisia tarkastelun painopisteitä ja menetelmällisiä sovelluksia” (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 25).

Diskurssintutkimuksen näkökulmasta kielelliset merkitykset ovat tilannesidonnaisia ja syntyvät aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämä käsitys pohjautuu funktionaaliseen kielikäsitteeseen, joka painottaa kielen tilannesidonnaisuutta sekä sitä, mitä kielellä tehdään. (Pynnönen 2013.) Ennemminkin ollaan siis kiinnostuneita siitä, miten puhutaan kuin siitä, mitä puhutaan. Kielestä ollaan kiinnostuneita nimenomaan merkityksiä sisältävänä ja seurauksia tuottavana ilmiönä (Holkeri-Rinkinen 2009, 45).

Kieltä ei kuitenkaan voida koskaan irrottaa kontekstista, missä se ilmenee. Sosiaalinen todellisuus ja kieli ovatkin diskurssintutkimuksen uskomuksen mukaan vuorovaikutuksessa keskenään: Vaikka kieli rakentaa sosiaalista todellisuutta, luo myös sosiaalinen todellisuus kieltä ja vaikuttaa siihen, miten sitä käytetään (Jokinen ym. 2016; Pynnönen 2013). Diskurssintutkimuksen perusajatuksena voidaankin pitää tiedon lisäämistä yhteiskunnasta ja kulttuurista kielen avulla (Pynnönen 2013).

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkitaan siis yhteistä sosiaalista todellisuutta rakentavia kielellisiä prosesseja ja tuotoksia (Pynnönen 2013). Suuntauksen teoreettismetodologisenä viitekehyyksenä voidaan pitää sosiaalista

konstruktionismia, jonka mukaan diskurssit tuottavat ja tekevät näkyväksi sosiaalista todellisuutta. Kohtaamme siis tutkimamme todellisuuden aina jostakin näkökulmasta merkityksellistettynä. (Jokinen 2016.) Kielenkäytön ajatellaan samalla muotoutuvan sosiaalisissa prosesseissa ja rakentavan sosiaalista todellisuutta, kuten sosiaalisia identiteettejä tai tieto- ja uskomusjärjestelmiä. Toisin sanoen kieltä käyttäessämme konstruimme eli merkityksellistämme ne kohteet, joista puhumme (Jokinen ym. 2016). Yhtenä diskurssianalyysin tavoitteena onkin tutkia diskurssin ja todellisuuden välistä suhdetta sekä sitä, miten toimijat kielenkäytöllään tekevät asioita ymmärrettäviksi (Pynnönen 2013).

Tässä tutkimuksessa käytetään erityisesti diskursiivisen psykologian suuntauksen mukaisia periaatteita. Diskursiivinen psykologia on teoreettinen ja analyttinen lähestymistapa diskurssiin, jossa puhe ja teksti ovat tutkimuksen kohteita itsessään ja jossa psykologiset käsitykset muodostuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Suuntaus korostaa myös kielen merkityksellisyyttä vuorovaikutuksessa. (Wiggins 2017.) Diskursiivisessa psykologiassa pyritäänkin tutkimaan, miten psykologiset ilmiöt, kuten identiteetti ja asenteet, tulevat merkityksellisiksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Wiggins & Potter 2017). Diskurssi nähdään enemmän sosiaalisena toimintana kuin tulkintoina ja puheen ja tekstin kautta täydennetään sosiaalisen maailman toimintaa (Wiggins 2017).

Diskursiivinen psykologia on kehittynyt diskurssianalyysista ja noudattaa siten useita samoja periaatteita kuin diskurssianalyysi (Hepburn & Wiggins 2007). Diskursiivista psykologiaa ohjaa Hepburnin ja Wigginsin (2007) mukaan kolme diskursseihin liittyvää pääperiaatetta. Ensimmäisenä diskurssit ja kieli nähdään ensisijaisena välineenä vuorovaikutuksen koordinoimisessa sekä toiminnan syntymisessä. Diskurssit nähdään siis toimintapainotteisina, mikä tarkoittaa sitä, että tekstien ja puheen avulla välitämme usein tekemistä tai eri toimintoja. (Hepburn & Wiggins 2007; Wiggins & Potter 2017.) Tässä tutkimuksessa tarkkailtiin subjektipositioiden ja osallisuuden rakentumista erityisesti toimintaa kuvaavien verbien kautta.

Toiseksi diskurssit ja kieli ovat aina tilannesidonnaisia. Tämä tarkoittaa sitä, että diskursseja ei voida irrottaa niiden kontekstistaan, vaan ne muodostuvat

aina tietyssä ympäristössä ja tilanteessa. (Hepburn & Wiggins 2007; Wiggins & Potter 2017.) Tässä tutkimuksessa analysoitu puhe ja teksti muodostuivatkin yksilöllisessä vuorovaikutuksessa haastateltavan/vastaajan ja tutkijan välillä. Jokainen haastattelu ja vastaus oli siten hieman erilainen muihin verrattuna.

Kolmannen periaatteen mukaan diskursiivinen psykologia näkee, että diskursseilla on ominaisuus tulla rakennetuksi ja rakentaa jotakin (Hepburn & Wiggins 2007). Diskurssit voivat siis rakentua eri vuorovaikutuksellisista piirteistä sekä rakentaa erilaisia versioita maailmasta. Kielen pienet osat, kuten sanat ja kategoriat rakentavat diskursseja. Näistä pienistä kielen osista diskurssit taas rakentavat kieltä. Yksinään nämä kielen pienet osat eivät siis ole merkityksellisiä, vaan niiden merkitys rakentuu diskurssien kautta. (Hepburn & Wiggins 2007; Wiggins & Potter 2017.) Myös tässä tutkimuksessa keskityttiin analysoimaan kieltä ja niitä sen pieniä osia, joista se rakentuu.

Yksi diskursiivisen psykologian kiinnostuksen kohteista on subjektiobjekti-suhteet (Edwards 2007). Tällä tarkoitetaan sen tutkimista, miten kielenkäyttäjät asemoi eli positioi itseään ja muita kielessä esiin tulevia toimijoita. Eroavaisuuksia tulee esimerkiksi siinä, asemoidaanko toimijat passiivisiksi objekteiksi vai aktiivisiksi subjekteiksi. Edwards (2007) korostaa kuitenkin, että on tärkeää muistaa näiden asemointien löytyvän puheesta itsessään, eikä se välttämättä tarkoita sitä, että puhuja itse olisi subjektiivinen tai objektiivinen asenteissaan. Kuitenkin subjektipositioiden ottaminen puheessa voi vaikuttaa puhujan tunteeseen itsestä, kokemukseen puhujista sekä oikeutettuun ja odotettuun toimintaan (Georgaca & Avdi 2012).

Tässä tutkimuksessa keskityttiin osallisuuden rakentumisen tutkimiseen subjektipositioiden analysoimisen kautta. Tässä tutkimuksessa subjektipositiolla tarkoitetaan sitä, miten kielenkäyttäjät asemoi itsensä ja muut kielessä esiin tulleet toimijat verrattuna toisiin (ks. Honkasilta, Vehkakoski & Vehmas 2015). Ilmiötä lähestyttiin analysoimalla ensin opettajien puheessaan rakentamia subjektipositioita. Tässä tutkimuksessa uskotaan, että se, miten jostain ilmiöstä puhutaan, kertoo jotakin myös itse ilmiöstä. Opettajien osallisuuspuheen uskotaan siis kertovan opettajien tavasta ymmärtää osallisuutta ja sen ulottuvuuksia.

(Syrjämäki 2015.) Puheen analysoinnin jälkeen tuloksia vahvistettiin avoimen kyselylomakkeen vastausten analysoimisella. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa voidaan käyttää aineistona mitä tahansa tekstimuodossa olevaa kieltä, sillä sekä puhuttu että kirjoitettu materiaali ymmärretään sosiaalisina teksteinä (Georgaca & Avdi 2012; Holkeri-Rinkinen 2009, 45).

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tähän tutkimukseen osallistui yhteensä 20 opettajaa eri puolilta Suomea. Kohderyhmänäni olivat opettajat, jotka olivat uransa aikana kohdanneet vähintään yhden sellaisen lapsen, jolla oli alakouluaikana ollut selektiivistä mutismia. Selektiivisen mutismin pienten esiintyvyyksien takia halusin antaa osallistujille valinnanvapauden siitä, miten he haluavat tutkimukseen osallistua. Tämän vuoksi tutkimukseen oli mahdollista osallistua joko haastattelemalla tai täyttämällä avoimia kysymyksiä sisältäneen nettikyselyn. Tällä pyrin myös madaltamaan tutkimukseen osallistumisen kynnyksiä. Tutkimukseen osallistuneista opettajista 5 osallistui haastatteluun. Haastatteluaineistosta saatuja tuloksia täydennettiin sitten 15 opettajan antamilla vastauksilla Wepropolissa toteutettuun kyselylomakkeeseen.

Osallistujia tutkimukseen lähdin etsimään Facebookin kautta. Kirjoitin valmiiksi viestin, jossa kerroin tutkimuksen pääpiirteet ja julkaisin sen Facebookissa useammassa opettajille suunnatussa keskusteluryhmässä. Kyselyyn alkoikin tulla vastauksia pikkuhiljaa. Muistuttelin tutkimuksesta useampaan otteeseen. Haastateltavat löytyivät sekä Facebookin että omien verkostojeni kautta. Nähtyään tutkimukseni ilmoituksen laittoi kaksi haastateltavista minulle Facebookissa viestiä, että olisivat kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen. Sovimme yhdessä, että haastattelu olisi heille sopivampi tapa osallistua. Kolme muuta haastateltavaa löysin omien verkostojeni kautta. Haastatelluista opettajista yksi oli jäänyt eläkkeelle vuosi sitten, mutta hän koki muistavansa selektiivisesti mutistisen lapsen kohtaamisen niin hyvin, että sovimme tutkimukseen

osallistumisesta. Tutkimukseen osallistuneista opettajista osa oli erityisopettajia, mutta osa luokanopettajia tai aineenopettajia.

### 5.3 Aineiston keruu ja kuvaus

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin helmi- ja toukokuun aikana vuonna 2019. Aineisto kerättiin ensisijaisesti haastattelemalla, jonka jälkeen haastatteluista saatuja tuloksia pyrittiin vahvistamaan internetissä olleella avoimia kysymyksiä sisältäneellä kyselylomakkeella. Käyttämällä menetelmätriangulaatiota haluttiin varmistaa riittävä aineiston määrä ja tutkimustulosten luotettavuus. Vaikka kysely ja haastattelu eivät ole käsitteinä synonyymisiä, ei kovin jyrkkä erottelu ole aina järkevää (Tuomi & Sarajärvi 2013, 72). Tässä tapauksessa eroa pyrittiin pienentämään samanlaisella rakenteella, eli kyselyn kysymykset olivat mahdollisimman avoimia ja omiin sanoihin kannustavia ja haastattelun pohjalla toimi kyselyssä olleet kysymykset. Sekä kyselylomake (liite 1) että teemahaastatteluiden runko (liite 2) noudattivat pääosin puolistrukturoitujen haastatteluiden kaavaa. Tällaisessa haastattelussa kysymysten muoto on kaikille sama, mutta haastateltavat voivat vastata niihin omin sanoin ja kysymysten järjestys voi vaihdella (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47). Kyselylomakkeessa kysymysten järjestys oli tässä tutkimuksessa kaikille vastaajille sama.

Menetelmätriangulaation tärkeimpänä etuna Hirsjärvi ja Hurme (2009, 39) nimeävät perusteettoman varmuuden vähentämisen. Tällä he tarkoittavat sitä, että yhtä menetelmää käytettäessä saadaan usein selviä tuloksia, jolloin tutkija saattaa uskoa löytäneensä oikean vastauksen. Toista menetelmää käyttämällä saattaa syntyä erilaisia vastauksia, jolloin myös näennäinen varmuus poistuu. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 39.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin avoimia kysymyksiä sisältäneen kyselylomakkeen avulla täydentämään haastatteluista saatuja tuloksia. Lisäksi menetelmätriangulaatiolla pyrittiin lisäämään tutkimuksen syvyyttä ja leveyttä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 144).

Haastattelemalla korostetaan tutkittavan merkityksiä luovaa ja aktiivista roolia, eli tutkittava nähdään tutkimustilanteessa subjektina (Hirsjärvi & Hur-

me 2009, 35). Koska tässä tutkimuksessa lähtökohtana oli opettajien aktiivinen rooli merkitysten luojana erityisesti subjektipositivoiden näkökulmasta, oli haastattelun valitseminen yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi perusteltua. Haastatteluita käytetäänkin diskurssianalyttisessä tutkimuksessa usein aineistona (Juhila & Suoninen 2016). Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa aineistona voi kuitenkin toimia sekä kirjoitettu että puhuttu materiaali, sillä molemmat ymmärretään sosiaalisina teksteinä (Holkeri-Rinkinen 2009, 45). Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa valittiin avoin kyselylomake täydentämään haastatteluilla kerättyä aineistoa.

Haastatteluissa on löydettävissä myös teemahaastatteluihin kuuluvia piirteitä. Teemahaastatteluissa läpikäytävät teemat on määritelty etukäteen tarkkojen kysymysten ja niiden järjestyksen sijaan. Toisaalta haastattelijan on hyvä miettiä etukäteen tärkeimmät kysymykset ja varakysymykset. (Hyvärinen 2017.) Näissä teemahaastatteluissa apuna kuitenkin toimi myös tarkemmat kyselyssä olleet kysymykset, jotta voitiin olla varmoja siitä, että haastatteluissa ja kyselyssä tulee vastauksia samoihin asioihin. Kysymykset toimivatkin eräänlaisena tukirunkona, jolla haluttiin varmistaa, että ennalta ajatellut teemat tulevat haastattelussa käsitellyksi (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018). Teemojen ja kysymysten käsittelyn järjestys kuitenkin vaihteli haastattelukohtaisesti. Useassa tapauksessa haastateltavat kertoivat hyvin oma-aloitteisesti asioista ja vastasivat kysymyksiin ilman, että haastattelijan tarvitsi niitä kysyä. Haastattelija pyrki sitten täsmentämään ja syventämään vastauksia. Yhtenä haastattelun etuna voidaankin pitää haastateltavan omin sanoin asioista kertomista sekä haastattelijan mahdollisuutta täsmentää vastauksia (Hobson & Townsend 2010).

Haastatteluista neljä suoritettiin puhelimen välityksellä ja yksi kasvotusten. Puhelinhaastattelussa tutkija ei pysty lukemaan haastateltavan kehonkieltä ja eleitä, jotka yleensä kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa helpottavat viestin ymmärtämistä. Tämä tuo omanlaisen haasteensa puhelinhaastattelun suorittamiseen. (Kvale 1996, 129.) Haasteista huolimatta yleisin peruste puhelinhaastattelun toteuttamiselle on maantieteellinen etäisyys (Ikonen 2017). Suuri maantieteellinen etäisyys oli myös tässä tutkimuksessa syynä puhelinhaastatteluille.



Haastatteluiden kesto vaihteli 22 minuutista 60 minuuttiin. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja myöhemmin litteroitiin. Yhteensä litteroitua aineistoa kerääntyi 58 sivua. Litteraateissa käytettiin Calibrin fonttikokoa 12 ja riviväliä 1,15.

Osa aineistosta kerättiin Webropolissa rakennetun kyselyn avulla. Kysely koostui 7 avoimesta kysymyksestä, joihin oli jätetty vastaustilaa runsaasti. Yhteensä 15 opettajaa kävi vastaamassa kyselyyn. Osa vastauksista oli melko lyhyitä yhden virkkeen vastauksia, mutta useissa vastauksissa oli selkeästi pohdittu kysymyksiä enemmän. Aineistoa kerääntyi yhteensä 11 sivun verran. Vastaukset siirrettiin wordiin, jossa fonttina käytettiin koon 12 Calibria ja riviväliä 1,15. Kyselyn alussa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus sekä tietosuojaperiaatteet. Kysely täytettiin täysin anonymisti, joten edes tutkija ei voi tietää, keneltä vastauksia on tullut.

## 5.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen analysoinnin lähtökohdaksi valittiin diskursiivisen psykologian suuntaus, jossa keskitytään analysoimaan psykologisia ilmiöitä. Suuntauksessa uskotaan, että psykologiset ilmiöt tulevat relevanteiksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa diskurssien kautta (Wiggins & Potter 2017). Näitä psykologisia ilmiöitä tulkitaan siis diskursiivisina toimintoina. Diskurssien kautta ihmiset ottavat ja rakentavat itselleen ja muille useampia eri näkökulmia tai positioita. (Almenti 2004, 23.) Tämän tutkimuksen analyysissä keskityin selektiivisesti mutistisille lapsille rakentuneisiin subjektipositioihin sekä siihen, millaisena osallisuus näkyy näiden subjektipositoiden sisällä. Pääaineistona toimi 5 haastattelua, joiden tulosten tulkinnan tukena toimi 15 avoimen kyselylomakkeen vastausta. Diskurssianalyysissä voidaan käyttää lähteenä mitä tahansa tekstimuodossa olevaa kieltä (Georgaca & Avdi 2012), joten tässäkin tutkimuksessa analysoin molemmilla tavoilla kerätyn aineiston samalla menetelmällä.

Diskurssianalyysin tekemiseen ei ole mitään selkeitä ohjeita, vaan analyysintekoa ohjaa aineistosta etsittävät tutkimuksen kannalta olevat olennaiset piirteet valmiin luokittelurungon tai teoreettisen käsitteistön sijaan (Hirsjärvi &

Hurme 2009, 155). Aloitin tämän tutkimuksen analyysin nauhoitusten kuuntelemisella. Sen jälkeen litteroin haastattelut eli kirjoitin ne auki tekstimuotoon tietokoneelle. Tarkistin litteraatit vielä kuunnellen samalla nauhoituksia. Jo tässä litterointivaiheessa rakentelin varovaisesti ensitulkintoja aineistoon tutustumisen lisäksi, mikä on yleistä diskurssianalyttisessä tutkimuksessa (Ruusu-vuori & Nikander 2017). Tämän jälkeen luin litteraatit vielä useaan kertaan läpi, jotta aineisto tulisi tutuksi.

Tulostin sekä litteraatit että kyselyn vastaukset. Seuraavaksi jatkoin analyysiä merkitsemällä tulostetusta haastatteluaineistosta yliviivaustusilla tutkimuskysymysten kannalta mielenkiintoisilta ja merkityksellisiltä vaikuttavat kohdat. Kohdissa puhuttiin paljon selektiivisesti mutistisen lapsen osallisuudesta koulussa, hänen opetusjärjestelyistään sekä muuten lapsen arjesta koulussa. Kohdissa esiintyi usein sellaiset verbit kuten pystyä, saada, ottaa, antaa ja haluta. Lisäksi kohdissa esiintyi lauseisiin pieniä merkityseroja tuovia ilmauksia, kuten -kin ja -kaan. Lisäksi tarkkailin esimerkiksi persoonapronominien käyttöä, joiden avulla puhujat asemoivat itseään suhteessa muihin. Näiden eri ilmaisujen avulla tulkitsin sanotun funktiota. Pidin subjektiposition käsitteen koko ajan mielessä. Analysoinnissa keskityin siihen, miten jokin asia sanotaan, sen sijaan, mitä siinä sanotaan. Haastatteluaineiston analysoinnin jälkeen, toistin saman kyselylomakkeesta saadulle aineistolle.

Seuraavaksi kirjoitin nämä kaikki merkitykselliset kohdat vielä koneelle ylös, tulostin ja leikkasin ne erillisiksi pieniksi lapuiksi selkeyden vuoksi. Merkitsin kohdista eri väreillä verbejä, muita merkityseroja tuovia ilmauksia sekä kohtia, joissa opettaja positioi lasta jotenkin suhteessa itseensä, muihin oppilaisiin tai kouluympäristöön tutkien sitä, miten kieltä on käytetty. Keskityin tarkkailemaan sitä, luodaanko selektiivisesti mutistisesta lapsesta aktiivista subjekta vai passiivista objektia. Poistin sellaiset kohdat, joissa mitään mielenkiintoista ei ilmennyt.

Tämän jälkeen aloin etsimään kohdista kielen käytön yhteisiä piirteitä, eli aloin tutkimaan sitä, millaisia subjektipositioita aineistossa luodaan. Subjektipositioita rakennetaan aina suhteessa johonkin, kuten toisiin toimijoihin tai ar-

voihin. Keskityinkin tutkimaan sitä, miten opettajat asemoivat lapsia suhteessa itseensä, muihin tai kouluun. Aloitin etsimällä haastatteluaineistosta sellaisia yhteisiä piirteitä, joissa lapsille tuotetaan aktiivista subjektisuutta tai passiivista objektisuutta. Aktiivisen subjektin ja passiivisen objektin sisällä ryhmittelin samankaltaiset kohdat muodostaen niistä subjektipositioita. Aktiivisen subjektin alle muodostui kolme eri subjektipositiota ja passiivisen objektin alle kaksi. Etsin vielä jokaisesta subjektipositioista sen yhteiset ja tärkeimmät piirteet suhteessa osallisuuteen ja kirjoitin nämä ylös. Tämän jälkeen tutkin kyselylomakkeen aineistoa ja toistin sille analyysin. Kyselylomakkeen aineisto jakautuikin jo haastatteluaineistosta muodostuneiden subjektipositioiden alle ja vahvisti siten haastatteluaineistosta saatuja tuloksia.

Lopuksi vielä nimesin muodostuneet subjektipositiot. Ensimmäisen subjektiposition nimesin tavalliseksi koululaiseksi. Siinä selektiivisesti mutistinen lapsi nähtiin aktiivisena osallistujana, joka halusi olla osana ryhmää eikä puheen puutetta nähty esteenä lapsen osallisuuden toteutumiseksi. Toisen subjektiposition nimesin kieltäytyväksi koululaiseksi, sillä siinä lapsi nähtiin aktiivisena ei-osallistujana, joka omasta tahdostaan vetäytyy tai jättäytyy pois ryhmän yhteisestä toiminnasta eikä halua ottaa kontaktia muihin. Kolmannen subjektiposition nimesin kommunikaatioon pyrkiväksi koululaiseksi. Siinä lapsi nähtiin osittain osana ryhmää, johon hän pystyi joskus osallistumaan normaalisti tai ainakin halu kommunikaatioon muiden kanssa tuli ilmi jollakin tapaa, vaikka lapsi ei siihen olisi pystynyt. Neljännen subjektiposition nimesin sivusta seuraavaksi koululaiseksi. Tässä subjektipositiossa selektiivisesti mutistinen lapsi osallistettiin eri keinoin osaksi ryhmää, muuten lapsi seurasi toimintaa enemmän sivusta. Lasta ei siis nähty aktiivisena subjektina vaan passiivisena objektina, joka osallistetaan toimintaan. Viimeisen subjektiposition nimesin ulkopuoliseksi koululaiseksi, sillä siinä lapsi nähtiin passiivisena objektina, jonka kohdalla osallistuminen ei ole mahdollista osallistamisyryksistä huolimatta. Tämän jälkeen vertasin vielä tuloksiani aineistoon ja etsin siitä mahdollisesti huomaamatta jääneitä kohtia. Rakensin tuloksista taulukon (liite 3), josta käy ilmi muodostuneiden subjektipositioiden ja osallisuuden välinen suhde.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa noudatettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia ihmistieteiden kolmea eettistä periaatetta, jotka ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuojat (Ranta & Kuula-Luumi 2017). Nämä periaatteet pidettiin mielessä koko tutkimuksen teon ajan. Tutkimukseen osallistuvien itsemääräämisoikeutta kunnioitettiin jo rekrytointivaiheessa, jolloin osallistujia informoitiin tutkimuksesta ja painotettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Myös tutkittavien yksityisyys ja tietosuojat turvattiin tutkimuksessa alla kuvatuilla tavoilla.

Facebook -ilmoitus sisälsi alustavasti tietoa tutkimukseen osallistumisesta sekä yhteystiedot mahdollisia kysymyksiä varten. Kyselylomakkeella annettiin vielä seikkaperäisemmin informaatiota tutkimuksesta ja sen kulusta sekä kerrottiin osallistujille Webropol -sivuston tietoturvasuojasta (liite 4). Kyselyyn osallistuminen oli täysin anonymiä ja kyselyn täyttävien piti ennen kyselyn aloittamista hyväksyä kohta, jossa he kertoivat ymmärtäneensä tutkimukseen osallistumisen periaatteet. Kyselyyn osallistujille oli informoitu tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista.

Haastateltaville lähetettiin ennen haastattelua tutkimuskirje (liite 5), jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja menetelmästä. Lisäksi heille annettiin tietoturvasuojat -lomake (liite 6). Jokaista haastateltavaa informoitiin riittävästi tutkimuksesta ja sen kulusta, jotta he pystyivät tekemään päätöksen tutkimukseen osallistumisesta (Kvale 1996, 153). Jokaisen haastattelun alussa vielä varmistettiin haastateltavan halu osallistua tutkimukseen ja riittävä tieto sen kulusta. Haastatteluun osallistuneiden tunnistetiedot muutettiin tai poistettiin litteointivaiheessa, jonka jälkeen haastattelujen nauhoitukset hävitettiin. Tällä tavalla varmistettiin se, ettei kukaan haastateltava ole tunnistettavissa lopullisesta tutkimusraportista. Aineistoa on käytetty ja tullaan käyttämään vain tämän tutkimuksen tekoon ja myös tästä informoitiin haastateltavia.

## 6 LAPSILLE RAKENTUNEET SUBJEKTIPOSITIOT

Tässä luvussa esittelen tutkimuksessa löytämiäni subjektipositiota. Tutkimuksessa löytyi viisi erilaista subjektipositiota, jotka ovat tavallinen koululainen, kieltäytyvä koululainen, kommunikaatioon pyrkivä koululainen, sivusta seuraava koululainen sekä ulkopuolinen koululainen. Käsittelen jokaista subjektipositiota erikseen omana alalukunaan. Samalla tarkkailen sitä, miten osallisuus rakentuu subjektipositioiden sisällä.

### 6.1 Tavallinen koululainen

Tavallisen koululaisen subjektipositiossa selektiivisesti mutistinen lapsi nähdään tasavertaisena ryhmän jäsenenä, joka kommunikaation haasteista huolimatta haluaa itsekin olla aktiivinen ryhmän jäsen ja osallistua toimintaan.

”H4: hmm no tota ihan siinä niinku hänki oli mun ihan yleisopetuksen luokassa ja ja ihan toki samalla tavalla ku muutki -- (H4)”

”H3: ja kyllä tosiaan nämä kyllä niinku mielellään osallistu muitten kanssa leikkeihin ja semmosii et tietenki sitä voi kannustaa jos vaikka toinen ei sanokkaa mitää nii kannustaa eteenpäi et tehää yhdessä asioita (H3)”

Ensimmäisessä esimerkissä opettaja puhuu, kuinka selektiivisesti mutistinen lapsi on osallistunut luokan toimintaan ja ollut osana yleisopetuksen luokkaa ihan samalla tavalla kuin muutkin oppilaat. Opettaja käyttää puheessaan jopa kahdesti ’myös’ merkityksistä fokusoivaa liitepartikkelia *-kin*, joka esiintyy myönteisissä lauseissa tai ilmauksissa (VISK §1635). Tällä tavalla opettaja liittää lapsen tasavertaiseksi luokan jäseneksi, eikä tee eroa selektiivisesti mutistisen lapsen ja muiden lasten välille. Toisessa esimerkissä opettaja puhuu siitä, kuinka hänen kohtaamansa selektiivisesti mutistiset lapset ovat mielellään osallistuneet yhteiseen toimintaan valikoivasta puheesta huolimatta. Yhdessä

tekemällä ja kannustamalla ei puhumattomuus ole noussut osallistumisen esteeksi.

Tässä subjektipositiossa uskotaan, että selektiivisesti mutististen lasten kyvyt riittävät osallistumiseen puheen mahdollisesta puuttumisesta huolimatta, kuten seuraavassa esimerkissä tulee ilmi: "H2: -- ja hän pystyy olla silloin siinä pelaamassa mukana ilman että sanoo sanaakaan (H2)". Verbin *pystyä* merkitykseen sisältyy oletus kyvyn riittämisestä, jolla opettaja ilmaisee sen, että hänen mielestään lapsen kyvyt ovat riittävät osallistumista ajatellen, vaikka lapsi ei puhuisikaan (VISK §470). Joskus opettajat ovat joutuneet kuitenkin keksimään erilaisia tapoja, miten mahdollistaa lapsen osallistuminen, kuten erään opettajan vastauksessa tulee ilmi: "V2: -- Toimi luokassa muiden mukana, piti vaan keksiä tavat, joilla pystyi toimimaan." Esimerkissä opettaja on joutunut hieman soveltamaan luokan toimintaa, jotta myös puhumaton lapsi voi osallistua toimintaan. Vaikka opettaja käyttää *pitää* -verbiä, joka on yleensä välttämättömyyttä ilmaiseva modaaliverbi (opettajan on ollut pakko keksiä erilaisia keinoja) (VISK §1551), lieventää sen merkitystä sana *vaan*, jonka merkityksenä voidaan pitää 'ei muuta kuin' (VISK §844). Näin ollen opettaja uskoo erilaisten osallistumisen tapojen olevan normaali osa työtä, jotta kaikki oppilaat pystyvät osallistumaan ja oppimaan.

Tässä subjektipositiossa lapsi asemoidaan aktiivisena subjektina, joka myös itse hakee kontaktia muihin ja yrittää osallistua luokan toimintaan pystymällään tavalla.

"H1: hän kyl meni toisten seuraa seisomaa, hän seiso siäl niitten kans ja hymyili ja nyökkäili (H1)"

"H1: nii siin kohdas hän otti niinko osaa siihe keskusteluu ja autto niit toisii eteenpäi siin asias (H1)"

"H2: Elli kirjottaa sitte vihkoon oman mielipiteensä (H2)"

"H5: nii kyllä se ihan peleissä huutelee ohjeita ja juttelee kavereitten kanssa ja iltapäiväkerhossa se on hyvinki riehakas välillä (H5)"

Kaikissa esimerkeissä opettajat puhuvat lapsen toiminnasta siten, että lapsi on itse aktiivinen tekijä. He käyttävät verbeissä yksikön 3.persoonan muotoa, joka myös luo kuvan aktiivisesta subjektista. Ensimmäisessä haastattelussa tuli ilmi, kuinka lapsi itse kuitenkin hakeutui muiden seuraan ja pyrki kommunikoidaan heidän kanssaan, vaikka ei vielä pystynytään puhumaan. Ensimmäisen haastattelun toisessa esimerkissä opettaja puhui toisesta kohtaamastaan mutistisesta lapsesta, joka joskus otti osaa keskusteluun ja auttoi muita luokkatovereita tehtävissä, vaikka normaalisti olikin luokassa hiljaa. Sanapari *siin kohdas* viittaa juuri siihen, että lapsi tietyissä tilanteissa halusi itse aktiivisesti osallistua keskusteluun. Kolmannessa esimerkkipätkässä opettaja kertoo, kuinka Elli kirjoittaa oman mielipiteensä vihkoon, koska hän ei sitä pysty sanomaan. Näin ollen hänen osallisuutensa mahdollistamiseksi on keksitty erilainen tapa kommunikoida kuin muilla luokkalaisilla. Viimeinen esimerkki korostaa opettajan kohtaaman lapsen aktiivista osallistumista hänelle mieluisaan toimintaan eli urheiluun ja vapaa-aikaan. Tämän lapsen kohdalla valikoivuus näkyi ennen kaikkea luokassa, mutta peleissä ja iltapäiväkerhossa ”H5: -- hän on jotenki vähän eri roolissa ku täällä muilla tunneilla (H5)”.

Tässä subjektiosuudessa lapsen osallisuus nähdään tärkeänä ja sitä ei rinnasteta puheella tapahtuvaan kommunikaatioon, vaan sen toteutumiseen voidaan käyttää myös muita keinoja. ”V9: -- Osallisuutta voidaan tehdä muutoinkin kuin puhuminen ihan kaikkien oppilaiden vuoksi – puhuminen ja itsensä ilmaisu ei ole kaikkien oppilaiden vahvuus. Osallisuutta voidaan toteuttaa kirjoittamalla, piirtämällä, äänestämällä, kaavioina, kuvitetuina suunnitelmina jne. (V9)” Laajemmin kuin puheen avulla toteutuvan osallisuuden uskotaan siis palvelevan myös muita luokan lapsia. Erään opettajan kohtaama mutistinen lapsi oli alkanut puhumaan juuri osallisuuden toteutumisen kautta: ”H1: -- ja oikeestaan se et miten tää laps lähti silloin mun kaa niinko työskentelemään niin kylhän se oli sitä osallistavaa työskentelyä kaiken kaikkiaan -- (H1)”.

Tämän subjektiosuuden alla selektiivisesti mutistinen lapsi nähdään siis aktiivisena osallistujana, joka myös itse haluaa olla osana ryhmää ja kommuni-

koida muiden kanssa, vaikka puhetta ei aina tulekaan. Opettajat näkevät lapsen tasavertaisena oppilaana, jonka osallisuuden toteutuminen on mahdollista puheen puuttumisesta huolimatta. Eräs opettaja totesi, että ”H3: ei se mutismi oo sen kummempi ku mikää muukaa (H3)”. Näin hän ei ole nähnyt valikoivaa puhumattomuutta esteenä millekään, vaan lapsi on ollut osana ryhmää aivan kuten muutkin. Hän ei pidä selektiivistä mutismia sen haasteellisempänä kuin muitakaan oppilaiden mahdollisia diagnooseja. Osallisuudesta rakennetaan monialaisempaa kuvaa kuin pelkästään puheen kautta toteutuva osallisuus. ”V4: Joskus tuntuu, että ei puhekyky tarkoita osallisuutta eikä puhumattomuus osattomuutta. Hän kuuluu porukkaan ja on hyväksytty sellaisena kuin on. Hän kommunikoi katseellaan, hymyllään ja peukuttamalla tai värilapuilla. (V4)”

## 6.2 Kieltäytyvä koululainen

Kieltäytyvän koululaisen subjektiosuhteissa selektiivisesti mutistinen lapsi nähdään aktiivisena ei-osallistujana. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi rakentuu periaatteessa aktiivisena subjektina, joka kuitenkin itse omasta tahdostaan kieltäytyy osallistumasta tai ei halua osallistua toimintaan.

”H2: hän on välituntisin aina yksin, vetäytyy, on puhelimella, ei puhu kenellekään mitään täällä luokassa (H2)”

”H4: mutta sitteku piti jostain keskustella tai hänen piti lukee itse tai äänen niin sitte hän ei siihen niinku suostunu -- ja hyvin harvoin suostu lukemaan tekstiä (H4)”

Ensimmäisessä esimerkissä opettaja kuvailee, kuinka oppilas ei ota kontaktia muihin oppilaisiin, vaan vetäytyy pois ryhmästä ja viettää aikaansa puhelimellaan. Käyttämällä verbeistä preesens -muotoa yksikön kolmannessa persoonassa rakennetaan oppilaalle kuitenkin aktiivisen subjektin positio. Temporaalinen adverbi *aina* korostaa oppilaan yksinolon jatkuvaa toistumista (VISK §826). Oppilaan osallistumattomuudesta on muodostunut tälle opettajalle jo



ennemmin normi, mitä kuvaa myös seuraava esimerkki: "H2: Elli ei tietenkään osallistu parijuttuihin eikä ryhmitöihin". Modaalinen adverb *tietenkin* ilmaisee puhujan varmuuden astetta, eli tässä tapauksessa osallistumatta jättäminen on päivänselvää (VISK §667). Liitepartikkeli *-kään* ilmenee kieltolauseissa ja korostaa liittymällä sanaan *tietenkin* sen merkitystä (VISK §1635). Aktiivisen kieltäytyjän subjektipositiossa esiintyy usein myös verbi *suostua*. Toisessa esimerkissä esiintyvään *suostua* verbiin liittyy valinnanmahdollisuus, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaalla on ollut mahdollisuus osallistua, mutta hän ei ole tarttunut siihen. Hän on siis aktiivisesti kieltäytynyt osallistumasta. Erästä opettajaa huolestuttaa myös oppilaan mahdollinen tuleva kieltäytyminen kommunikaatiosta: "H5: -- vieraan kielen opiskelu ens vuonna että siinäki pitäis sitä puhumista harjotella et suostuuko hän puhumaan mitään".

Aktiivinen kieltäytyminen näkyy myös halua -verbin käytössä, jolla opettajat ilmaisevat uskovansa, ettei lapsi edes halua osallistua toimintaan.

"H4: eikä hän halunnu mennä mihkää yhteisiin peleihin tai leikkeihin vaikka määki sillon aina kun olin välituntivalvonnassa nii yritin sitten häntä saada häntä leikkimään muiden kanssa (H4)"

"H4: hän oli niinku jotenki sitä mieltä että hän ei nyt sitten puhu täällä (H4)".

"V11: Lapsi haluaa itse olla takavasemmalla silloin kun luokassa tehdään muiden kohtaamiseen liittyviä harjoituksia. (V11)"

Ensimmäisessä esimerkissä tulee esille, kuinka opettajan yrityksistä huolimatta lapsi ei halunnut osallistua yhteiseen toimintaan. Sanamuoto *määki* viittaa siihen, että kyseinen opettaja ei ollut ainoa, joka yritti osallistaa tätä lasta tuloksetta. Kieltohakuisen kvanttoripronominin mikään puhekielen muoto *mihkää* on kaikki-pronominin kielteinen vastine, ja korostaa tässä yhteydessä lapsen haluttomuutta osallistua, oli kyse sitten mistä leikistä tahansa (VISK §757). Myös toisessa esimerkissä opettajan puheessa korostuu, että lapsen puhumattomuus on hänen oma valintansa. Viimeisessä esimerkissä kontrastoiva sana

*itse* korostaa lapsen merkitystä muihin vaihtoehtoihin verrattuna. Itse-sanan käyttöön liittyykin oletamus siitä, että ilmaistavassa asiantilassa voisi olla osallisena myös muitakin. (VISK §768.) Tässä yhteydessä siis itse-sana luo vaikutelman, että juuri lapsen oma mielipide ja haluaminen on keskeistä osallisuuden kannalta.

Tässä subjektipositiossa korostuu myös puhumattomuudesta aiheutuva kontaktien vähyys muihin ihmisiin ja oppilaisiin.

”H2: muihin lukuunottamatta tätä terapiaa niin ei oo missään kontaktissa (H2)”

”H3: hän alko minulleki jonki verran puhumaa mutta sitte esimerkiks koulukavereilleen ei puhunu mitään (H3)”

”H4: kylhän hän niinku paljo jättäyty aina porukasta pois (H4)”

”V7: Seisoi luokan nurkassa vaikka oli tutut kaverit tukena ja selkeät työnjaot.”

Ensimmäisen esimerkin opettaja on aiemmin kertonut, että selektiivisesti mutistinen lapsi käy puheterapiassa, jossa hänen kanssaan käy yksi luokan tyttö. Nämä terapiakäynnit ovat ainoita kertoja, jolloin lapsi on kontaktissa muihin oppilaisiin. Toisessa esimerkissä opettajan käyttämä ’myös’ merkityksen omaava fokusoiva liitepartikkeli *-kin* luo kuvan siitä, ettei oppilas koulukavereilleen puhunut vielä mitään, vaikka oppilas on puhunut oman opettajan lisäksi jo joillekin muillekin aikuisille (VISK §1635). Haastateltava numero neljän esimerkissä adverbillä *aina* ilmaisee tilanteen säännöllistä toistuvuutta (VISK §649). Tätä korostaa lisäksi vielä sanan *paljon* käyttö, jolla ilmaistaan määrää tai intensiteettiä sen liittyessä verbiin (VISK §657). Tässä tapauksessa sana korostaakin porukasta jättäytymisen intensiteettiä ja toistuvuutta.

Tässä subjektipositiossa selektiivisesti mutistisen lapsen osallisuus on siis hyvin vähäistä hänen omasta tahdostaan. Osallisuuden toteuttaminen koe- taankin haasteelliseksi näiden oppilaiden kohdalla.

”H2: sen lisäksi et hän ei puhu niin hän myös aina vetäytyy jos siihen on mahdollisuus että tosi haastavaa on kyllä (H2)”

”H4: mut tokihan se oli myöski sitte semmonen este sille kommunikoinnille että hän ei ollu niinku halukas puhumaan (H4)”

”V11: Selektiivisen mutismin osallisuutta luokassa ja koulussa on haasteellista harjoituttaa.”

Ensimmäisessä esimerkissä sana *lisäksi* kertoo siitä, että puheen puuttumisen lisäksi, oppilas ei muutenkaan osallistu yhteiseen toimintaan. Koska kuitenkin oppilaasta puhutaan yksikön kolmannessa persoonassa ja verbistä käytetään preesens -muotoa, rakennetaan oppilaasta aktiivista subjektia, joka ei osallistu toimintaan. Toisessa esimerkissä sanalla *myöskin* opettaja viittaa siihen, että puhumattomuus on esteenä kommunikoinnin lisäksi myös jollekin muulle asialle. Kaiken kaikkiaan tämän subjektin alla osallisuuden toteutuminen koetaan haastavaksi, vaikka osallisuus nähdäänkin sinänsä tärkeänä. Vaikka joitain vaihtoehtoisia osallistumismenetelmiä oli kehitelty, ei oppilas niihin tarttunut: ”V10: Kyllä. Peukulla, sovitulla koodeilla. Ei välttämättä kuitenkaan toimi. (V10)” Oppilaalle rakentuneesta aktiivisesta subjektista huolimatta jää hänen osallisuutensa hyvin vähäiseksi ja sitä on haastava toteuttaa koulun arjessa kommunikaation vähäisyyden ja oppilaan oman haluttomuuden vuoksi.

### 6.3 Kommunikaatioon pyrkivä koululainen

Kommunikaatioon pyrkivän koululaisen subjektiossa korostuu lapsen kommunikaation haasteet, vaikka häntä aktiivisena osallistujana asemoidaan. Tässä subjektiossa ilmenee usein se, että lapsi olisi halunnut puhua, mutta ei vain pysty.

”H1: ja sit se mite hän kuvas sitä et et vaik hän yritti sanoo jotain ni sielt ei tullu mitää sielt suusta (H1)”

”H2: -- onko Ellillä edes tarvetta itellä koskaan puhua vai onko hän tyytyväinen tähän tilanteeseen niin kyllä hän on jotenki sen ilmaissu että haluais puhua mutta ei vaan pysty (H2)”

”H5: että ku se ei saa sanottua et sitä selvästi harmittaa (H5)”

Lapsella on siis halu tuottaa puhetta, mutta vaikka hän on yrittänyt, ei puhetta tule. Käyttämällä verbiä yksikön 3.muodossa preesensissä lapselle luodaan aktiivisen subjektin positiota. Verbi *pystyä* taas on dynaaminen voimiverbi, joka usein esiintyy kiellon tai kieltäytymisen perusteluna ja täsmentää kieltäytymisen syytä (VISK §1568). Tässä tapauksessa syynä puhumattomuuteen on siis pystymättömyys, eikä esimerkiksi haluttomuus. Viimeisen esimerkin ilmaisussa ”saada sanottua” verbi *saada* ilmaisee tulokseen johtavaa kausatiivisuutta, teettämistä (VISK §479). Tässä kontekstissa tuloksena on puheen tuottaminen, joka ei kuitenkaan onnistu. Adverbi *selvästi* ilmaisee tapaa ja tässä yhteydessä painottaa puhumattomuudesta johtuvan harmituksen näkymistä lapsesta (VISK §373). Halu kommunikointiin tulee ilmi myös seuraavassa esimerkissä, jossa opettaja kertoo lapsen koulupsykologikäynneistä: ”H5: -- sitteku he oli tutustunu nii kyllä se oli ihan tuottanu sitä puhettaki (H5)”. Fokusoivan liitepartikkelin *-kin* merkitys ’myös’ viittaa siihen, että jo ennen puheen tuottoa on oppilas kommunikoinut psykologin kanssa jollain tavalla (VISK §1635).

Tässä subektipositiossa kommunikaation haasteet heijastuvat myös lapsen sosiaaliin suhteisiin ja lapsen satunnainen kommunikaatio aiheuttaa hämmennystä muiden oppilaiden parissa.

”H5: eikä myöskää sit noille kavereille välttämättä myöskää jos ne menee haastatteli jotai nii se saattaa olla hiljaa (H5)”

”V10: -- Aiheuttaa hämmennystä lapsissa, kun kaveri välillä lopettaa heille puhumisen, vaikka he kuinka yrittävät auttaa ja tukea. (V10)”

Fokusoiva liitepartikkeli *-kään* ilmenee kieltolauseissa ja liittymällä sanan myös se ilmaisee, että koulussa on muitakin henkilöitä kavereiden lisäksi,

keille lapsi ei välttämättä puhu (VISK §1635). Modaaliverbillä *saattaa* ilmaistaan episteemistä mahdollisuutta, mikä liittyy puhujan uskoon, tietoon tai päätelmiin asiantilan varmuudesta, mahdollisuudesta tai todennäköisyydestä (VISK §1562; VISK §1556). Sana sisältää siis mahdollisuuden siihen, että puhetta joissain tilanteissa tulee ja joissain taas ei. Tässä subjektipositiossa onkin tyypillistä juuri välillä tapahtuva kommunikaatio, osallistuminen ja puheen tuotto. Tämä sama asia näkyy myös toisessa esimerkissä, jossa adverbi *välillä* ilmaisee puheen loppumisen aikaväliä ja toistuvuutta (VISK §651). Toisinaan lapsi siis puhuu, mutta toisinaan ei. Kommunikaation rajallisuus tulee ilmi myös seuraavassa esimerkissä: "H1: -- jonka kans heil oli sit jonkunsortin kommunikaatioo (H1)". Sana *jonkunsortin* on puhekielinen ilmaus sanasta jonkinlainen ja viittaa siten tarkoitteen eli kommunikaation, ominaisuuksiin (VISK §715). Sana ilmaisee sitä, että kommunikaatiossa on kuitenkin ollut joitain puutteita niin sanottuun normaaliin kommunikaatioon verrattuna, vaikka jonkinlaista kommunikaatiota lasten välillä onkin ollut. Nämä kommunikaation haasteet heijastuvat myös joissain tapauksissa kaverisuhteisiin, kuten seuraavasta esimerkistä huomaa: "H4: et ku hänellä oli niitten sosiaalisten suhteitten kanssa vähän hankalaa myöskin (H4)". *Myöskin* sanalla opettaja toisaalta viittaa siihen, että oppilaalla oli sosiaalisten suhteitten lisäksi haasteita myös jollain muulla saralla, ilmeisemmin kommunikaatiossa ja osallisuudessa.

Osallisuus toteutuu tämän subjektiposition alla vain osittain ja silloinkin hieman soveltaen.

"H1: hän oli kyl toiminu ryhmän mukana lasten kanssa mut esimerkiks kaikis leikeis hän oli aina koira et hän oli leikkiny koira tyylii päiväkodis kaks vuotta (H1)"

"H3: joo sellaset mutta tietenki nämä joissa oli keskustelua ja näin nii ei hän sillä lailla niinku osallistunu mutta jos sä kysyt sillä lailla että jooko tai ei vastaus nii sitte hän kyllä vastas (H3)"

"H5: pyytäs joskus että kirjota tää juttu jos hän ei saa kerrottua muttaku sitäkö ei voinu ekaluokalla juurikaa käyttää (H5)"

Ensimmäinen esimerkki kuvaa hyvin näennäistä osallisuutta, jossa lapsi on periaatteessa ryhmän mukana, mutta osallisuus ei ole vastaavalla tasolla muihin verrattuna. Kvanttoripronomini *kaikki* kvantifioi eli ilmaisee jotakin tarkoitettujen joukon suuruuden suhteesta ilmauksen potentiaaliseen viittausalaan (VISK §740). Esimerkissä se viittaa siihen, että lapsi oli päiväkodissa kaikissa leikityissä leikeissä ollut vain koira. Adverbi *aina* korostaa vielä tilanteen säännöllisen toistuvuuden useutta (VISK §649). Tässä kontekstissa puhekielinen ilmaus *tyylillä* tuo lauseeseen hieman negatiivisävytteisen merkityksen, jolla puhuja ilmaisee, että päiväkodissa olisi voitu pystyä parempaan tämän lapsen kohdalla. Toinen esimerkki kuvaa, miten opettaja on joutunut soveltamaan omaa tapaansa esittää kysymyksiä, jotta lapsi on pystynyt osallistumaan edes jollakin tavalla keskusteluun. *Tietenkin* on modaalinen adverbi, joka ilmaisee puhujan varmuuden astetta, eli tässä esimerkissä opettajalle on päivänselvää, ettei lapsi osallistunut normaalilla tavalla keskusteluun ja että hänen piti muokata kysymistapaansa jollakin lailla (VISK §667). Viimeisessä esimerkissä tulee ilmi vaihtoehtoinen osallisuuden tapa eli kirjoittaminen, jota opettaja ei kuitenkaan ole voinut lapsen nuoren iän takia vielä käyttää kunnolla. Sana *sitäkää* viittaa siihen, että opettaja on kokeillut myös muita vaihtoehtoisia kommunikaation keinoja, jotka eivät ole kuitenkaan myöskään toimineet. Kaiken kaikkiaan tässä subjektiosuhteessa lapsi on osittain osallisena ryhmässä ja opettajat ovat yrittäneet eri keinoin mahdollistaa lapsen osallisuuden, vaikka puheen tuottamisen valikoivuus tuokin siihen haasteita. Jos lapsi vain pystyisi, hän haluaisi osallistua toimintaan normaalisti.

## 6.4 Sivusta seuraava koululainen

Sivusta seuraavan koululaisen subjektiosuhteessa lapselle rakennetaan passiivisen objektin osuutta. Osallisuus rakentuu passiivisena, sillä lasta täytyy osallistaa toimintaan eri keinoin. Omaehtoisesti päättäen lapsi olisi ennemmin vain

sivusta seuraajan roolissa, mutta osallistettaessa hän osallistuu jollakin tapaa toimintaan.

”H1: mä kannustin hänt vaa usein ja otin hänt mukaa ja hän sai valita ja hän sai olla niinko osallisena niihi juttuihi mitä tehti (H1)”

”H2: mä oon ite mukana siinä nii voin ottaa hänet mukaa (H2)”

”H3: no niitä ne otti mukaa ja sitte piti olla aikuinen mukana siinä kanssa vähä ohjailemassa (H3)”

Jokaisessa esimerkissä opettajat käyttävät sanamuotoa *ottaa mukaan*. Sanayhtymä viittaa siihen, että opettajat joutuvat ottamaan tai suostuttelemaan lapsen mukaan toimintaan sen sijaan, että lapsi olisi automaattisesti ollut ryhmän mukana. Näin ollen selektiivisesti mutistisen lapsen ja muiden luokkalaisten välille tehdään eroa, eikä lapsi ole automaattisesti ollut osana ryhmän toimintaa. Tässä subjektipositiossa toistuuakin sanayhtymä *ottaa mukaan*. Joskus myös luokkakaverit ovat niitä, jotka pitävät huolen siitä, että lapsi on mukana toiminnassa: ”V15: Hänellä ei ollut kavereita, mutta luokkatoverit pitivät huolta, että hän on mukana ja aina joku ryhmä otti hänet mukaansa. (V15)” Ensimmäisen esimerkin opettaja käyttää myös kahdesti sanaa *saada*. Sanan merkitykseen sisältyy olettaamus tapahtumasta, jossa jokin esine, hyödyke, oikeus tai muu vastaava siirtyy joltain toiselta jonkin toisen omistukseen, käyttöön tai yhteyteen (VISK §478). Tässä kontekstissa tämä tapahtuma tarkoittaa osallistumista ryhmän toimintaan. Opettaja siis tavallaan siirtää lapselle oikeuden osallistua ryhmän toimintaan, minkä vuoksi lapsi asemoituu passiivisena, vaikka hän tavallaan toimintaan osallistuukin. Saada-verbin vaikutus näkyy myös seuraavassa esimerkissä: ”H5: läksyjen määrään hän on saanu vaikuttaa kyllä – että kysyn joskus että onko tää liikaa ja hän saa vaikka valita toisen tehtävän (H5)”. Oppilaan vaikuttamismahdollisuus tulee ulkoapäin, eli opettaja siirtää sen oppilalle, jolloin oppilas on enemmän passiivinen objekti kuin aktiivinen subjekti.

Tässä subjektipositiossa selektiivisesti mutistista lasta täytyy osallistaa luokan toimintaan: "H5: häntä täytyy kyllä niinku osallistaa et ei hän oma-alotteisesti oikeen ryhdy mihinkään". Osallistaminen tarkoittaakin, että lapsen positio rakentuu passiivisena. Mahdollisuus osallisuuteen rakentuu ulkoapäin opettajan mahdollistamana erilaisin keinoin, joihin lapsi joskus tarttuu.

"H3: -- et tavallaa jos halus hänetki mukaa siihe keskusteluu tai johki nii piti kysyy sillä tavalla häneltä (H3)"

"H5: että viime vuonna mä tein sitä että mä otin sen tohon käytävään -- nii ei se välttämättä puhunu siinäkää (H5)"

Ensimmäisessä esimerkissä lapsen osallistuminen on riippuvainen opettajasta. Tämä tulee ilmi ehtoa ilmaisevan, konditionaalisen konjunktion *jos* käytöstä (VISK §809). Jos oppilaan halutaan osallistuvan "keskusteluu tai johki", niin opettajan on pitänyt kysyä jollain tietyllä tapaa kysymyksiä. Lapsen ja muun ryhmän välille tehdään eroa, jota osoittaa myös liitepartikkeli *-kin*. Liitepartikkeli *-kin* fokusoii sanaa *hän* ja sisältää merkityksen 'myös' (VISK §1635). Tämä tarkoittaa sitä, että muut lapset osallistuvat keskusteluun, mutta myös selektiivisesti mutistisen lapsen osallistuminen on mahdollista tiettyjen ehtojen toteutuessa. Toisin sanoen hänet osallistetaan keskusteluun ryhmän ulkopuolelta. Kontekstista voisi päätellä, että lapsi on siis luokkatilanteissa usein enemmän sivusta seuraaja kuin toimintaan osallistuva. Myös toisessa esimerkissä esiintyy 'myös' merkityksen omaava liitepartikkeli *-kään*, joka tosin esiintyy vain kieltolauseissa (VISK §1635). Näin ollen oppilaan puhumattomuus käytävällä ei ole sinänsä erikoista, sillä on myös muita tilanteita, joissa hän ei puhu. Pienen mahdollisuuden käytävällä puhumiseen tuo kuitenkin modaalisuutta ilmaiseva adverbi *välttämättä*, joka ilmaisee puhujan käsitystä lauseen proposition varmuusasteesta, eli tässä tapauksessa puhumattomuudesta (VISK §1601). Lapsen asemoimisen passiiviseksi osoittaa lisäksi verbin *ottaa* käyttö. Verbi ilmaisee tapahtuvaa siirtoa omistus- tai hallintasuhteessa tai se ilmaisee jonkin



joutumista jonkun hallintaan (VISK §478). Tässä tapauksessa oppilas niin sanotusti joutuu opettajan hallintaan passiivisena objektina.

Vaikka tässä subjektipositiossa lapsi joskus eri keinojen avulla osallistuu ainakin osittain toimintaan, nähdään hänet enemmän sivusta seuraajana kuin aktiivisena osallistujana: "V14: "Sivusta seuraajan roolissa hän osallistui kaikkien koulun toimintaan omalla tavallaan - Nuori viihtyi koulussa ja seurasi hymyillen muiden toilailuja, mutta ei osallistunut aktiivisesti." Eroa muuhun ryhmään luodaan ilmaisulla *omalla tavallaan*, joka ilmaisee, että lapsen osallistumisen tavat ovat erilaiset muihin verrattuina (vrt. meidän tavoillamme). Kaiken kaikkiaan lapsen positio rakentuukin passiivisena ja osallisuus näyttäytyy vähäisenä, sillä lasta joudutaan osallistamaan eri keinoin osaksi ryhmää ja luokan toimintaa.

## 6.5 Ulkopuolinen koululainen

Ulkopuolisen koululaisen subjektipositiossa selektiivisesti mutistinen lapsi rakentuu aineistossa enemmän passiivisena objektina kuin aktiivisena subjektina. Tässä subjektipositiossa korostuu se, ettei lapsi oikein osallistunut mihinkään.

"H2: -- ainut keino miten mä kommunikoin on se että hän kirjottaa pyydettäessä ei kirjota koskaan mitään ellen mä pyydä tai vaadi (H2)"

Ensimmäisessä esimerkissä yksilöivä adjektiivi *ainut* täsmentää substantiivin (keino) tarkoitetta suhteessa toisiin vastaaviin. Tässä kontekstissa sana *ainut* korostaa, että kommunikaation keinoja on vain tämä yksi. (VISK §608.) Ensimmäisessä esimerkissä tulee myös ilmi se, että opettaja joutuu pyytämään tai jopa vaatimaan lasta kommunikoimaan. Verbit *pyytää* ja *vaatia* ilmaisevat tavoiteltua mutta ei välttämättä toteutuvaa vaikutusta (VISK §479), mikä tarkoittaa, että oppilas ei aina osallisuuden soveltamisesta huolimatta kommunikoi. Opettajan roolia kommunikaation toteutumisessa korostaa tässä esimerkis-

sä myös ajan adverbi *koskaan*, joka osoittaa lapsen oma-aloitteisesta kommunikoinnista kieltäytymisen koskevan kaikkia ajankohtia (VISK §649).

Myös seuraavassa esimerkissä lapsi asemoidaan passiivisena objektina: "H5: hän kyllä joskus on tilanteita et lapset saa päättää että alotetaanko äidin kielen tunti kuuntelemalla tarina tai tekemällä tehtävä nii ei hän koskaa semmoseen osallistu eikä halua siihen vaikuttaa (H5)". *Saada* verbiin sisältyy oletamus jonkin asian joutumisesta jonkun hallintaan tai muutosta omistus- tai hallintasuhteessa (VISK §478), minkä vuoksi verbi asemoi lapsen passiiviseksi objektiksi. Näihin ulkopuolelta tulleisiin mahdollisuuksiin vaikuttaa, ei lapsi kuitenkaan tartu. Puhekielinen ilmaus *koskaa* korostaa vielä lapsen osallisuuden puutetta kaikkina ajankohtina (VISK §649). Näissä esimerkeissä lapsen osallisuudesta rakentuukin hyvin olematonta ja passiivista kuvaa.

Tässä subjektipositiossa lapsi ei ole osana ryhmää kommunikaation ja osallisuuden vähäisyyden vuoksi, sillä kukaan ei "H5: -- oo niinku saanu mitään enempää irti tästä oppilaasta (H5)". Oppilaaseen on siis hyvin vaikea saada kontaktia, mikä näkyy myös seuraavissa esimerkeissä.

"H1: mä näin et hänel oli sellane niinko verho tavallaa semmone harmaa kalvo silmien edessä et hän oli nii poissaoleva (H1)"

"H2: on meillä paljon Ellin kanssa sellasia ongelmatilanteita jumitilanteita että joihin vaadittais niitä sanoja että se tilanne niinku selviäis (H2)"

"V3: Vähäiseksi, ei pysty ottamaan kontaktia muihin ja ilme on joskus pelottavan näköinen, melkein aggressiivinen. (V3)"

Ensimmäisessä esimerkissä opettaja kuvailee oppilaan passiivisuutta ja poissaolevuutta kertomalla, kuinka hänen silmien edessään oli harmaa kalvo. Tämä "suojakuori" tekee osallistumisesta hankalaa. Joissain tilanteissa opettaja kokee jopa, että "H1: -- osallistuminen ei ollu mahollista (H1)". Toisen esimerkin opettaja kokee tilanteiden selvittelyn ilman sanoja haastavaksi tai jopa mahdottomaksi. Verbin konditionaalimuoto *-isi* osoittaa asiantilan mahdollista suunnitelmaa, joka on olemassa esimerkiksi ajattelun tai mielikuvituksen tasol-

la, mutta ei vielä todellisessa maailmassa (VISK §1592). Sanalla *vaadittais* opettaja asettaa kuitenkin tilanteiden selviämisen toteutumiselle ehdoksi sanojen tulemisen. Koska sanoja ei tule, ei tilanteita pystytä aina selvittämään. Konditionaalimuoto luo kuitenkin mahdollisuuden siihen, että joskus tilanteiden selvittäminen tulee olemaan mahdollista (VISK §1592). Viimeisessä esimerkissä lasta kuvaillaan melkein aggressiivisen näköiseksi. Vaikka ajan adverbi *joskus* ilmaiseekin, ettei lapsi aina ole näin passiivinen, tarkoittaa se samalla sitä, että näitä tilanteita on aina silloin tällöin (VISK §649). Partikkeli *melkein* ilmaisee likimääräisyyttä ja täyteen astetta. Raja aggressiiviselta näyttämiseen on siis hyvin lähellä, mutta ei aivan täyty. (VISK §661.) Lapsi ei myöskään pysty ottamaan kontaktia muihin, mikä luo haastetta osallisuudelle.

Tässä subjektipositiossa esiintyy myös muissa kohdissa kuvausta siitä, että osallisuus ei toteudu sen vuoksi, että lapsi ei pysty tekemään jotain tai hänestä ei yksinkertaisesti saa paljoakaan irti kommunikaatioyrityksistä huolimatta.

”H1: hänä oli siit omast luokastaa jo vierottunu nii monet kerrat pois ja koska hän ei pystyny osallistumaa niitten tunteihi hänel jäi niinku oppisältöi nii paljo -- (H1)”

”H5: että ei hänkään (resurssiopettaja) oo niinku saanu mitään enempää irti tästä oppilaasta”

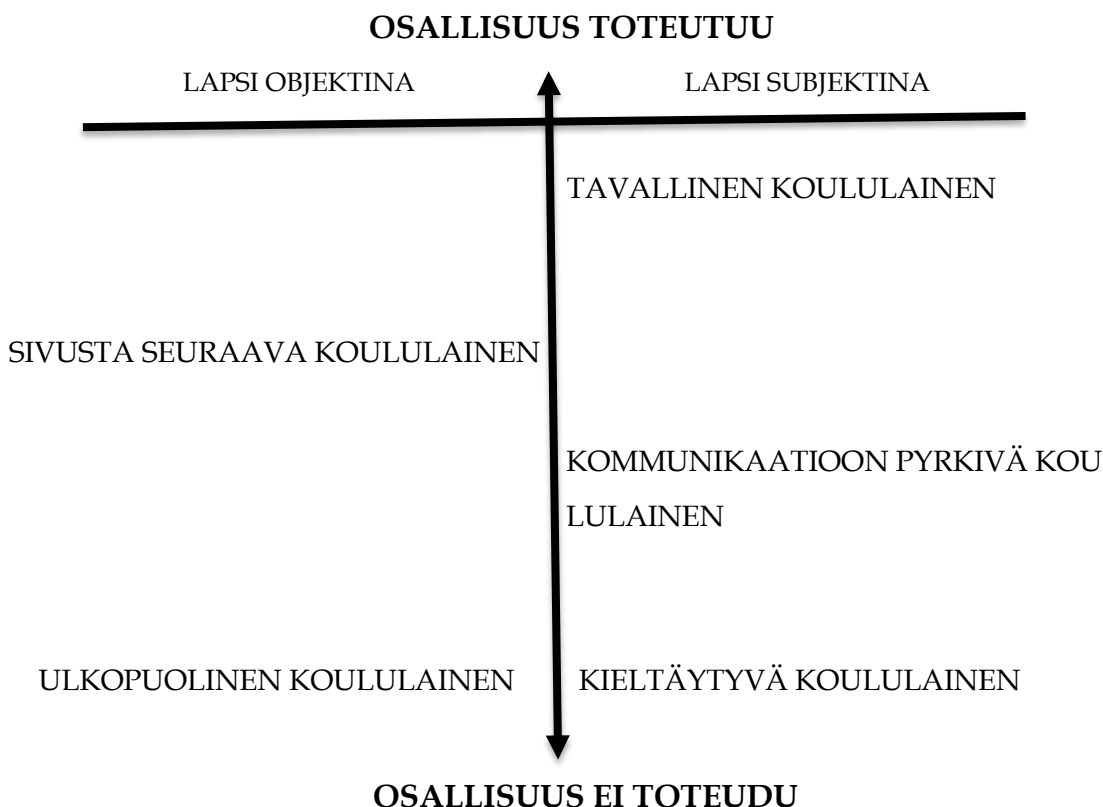
Verbi *pystyä* ilmaisee voimista erilaisten fyysisten tai mentaalisten edellytysten kannalta ja se esiintyy usein kieltolauseissa täsmentäen kieltäytymisen syytä (VISK §1352; VISK §1568). Osallisuus ei siis toteudu, koska lapsi ei yksinkertaisesti pysty osallistumaan. Lapsi ei myöskään ole enää osana ryhmää, mikä tulee ilmi ilmauksesta *vierottua pois*. Jotta jostain voisi vieroittua pois, on ensin oltava osana sitä asiaa, mistä vieroitutaan. Tässä tapauksessa siis lapsi on mahdollisesti alussa ollut osana ryhmää, mutta toteutumattoman osallisuuden vuoksi hän on vieroittunut siitä pois. Toisessa esimerkissä kuvaillaan myös lapsen passiivisuutta. Ilmauksella *hänkään* opettaja tuo esiin sen, että resurssiopettajan lisäksi myös muut ovat yrittäneet kommunikoida lapsen kanssa, mutta

huonolla menestyksellä. Tämä tulee ilmi liitepartikkeli *-kään* käytöstä, sillä se omaa merkityksen 'myös' ja esiintyy usein kieltolauseissa (VISK §1635). Kieltoa vahvistaa vielä sana *mitään* (VISK §1722), joka tuo myös yhteydessä *mitään enempää* olettamuksen siitä, että lapsen osallisuus on hyvin vähäistä.

Osallisuuden vähäisyys tulee ilmi myös seuraavasta esimerkistä: "H1: -- eli se hänen osallistumisensa luokkaa tai osallistumine siihen ni se oli kyl täysin nollissa -- (H1)". Täyteen asteen määrite *täysin* ilmaisee ominaisuuden pätemistä puheena olevaan entiteettiin (VISK §615). Tässä yhteydessä se viittaa sanan *nollissa* ja luo merkityksen siitä, että osallisuus ei ole ollenkaan toteutunut. Kaiken kaikkiaan tässä subjektipositiossa lapsi siis asemoidaan passiivisena objektina, jonka osallisuus on hyvin vähäistä tai ainakin hyvin haastavaa. Lapsi jää siis ryhmän ulkopuolelle osallisuuden vähäisyyden vuoksi.

## 6.6 Tulosten yhteenveto

Osallisuuden ja selektiivisesti mutistisille rakentuneiden subjektipositiodien väliset suhteet ovat siis moniulotteiset. Alla esitellään vielä osallisuuden jatkumon ja eri subjektipositiodien välisiä suhteita (kuvio 1).



KUVIO 1. Osallisuuden jatkumon ja subjektipositiodien väliset suhteet.

Kuvion pystynuoli kuvaa osallisuuden jatkumoa, jonka toisessa päässä osallisuus toteutuu ja toisessa päässä ei toteudu. Subjektipositiot asettuvat jatkumon eri puolille riippuen siitä, rakennettiinko lapsesta aktiivista subjektia vai passiivista objektia. Osallisuuden jatkumolla osallisuuden voidaan nähdä toteutuvan osallisuuden kriteerit määrittävällä tavalla ainoastaan tavallisen koululaisen subjektipositiossa, sillä siinä lapsesta luotiin aktiivista subjektia, joka osallistuu toimintaan. Sivusta seuraavan koululaisen subjektipositiossa lapselle muodostui passiivisen toimijan positio, joka osallistettiin toimintaan. Aidoksi osallisuudeksi tätä ei voi kuitenkaan kutsua, sillä aidossa osallisuudessa lapsi

osallistuu, eikä häntä osallisteta. Tämän vuoksi subjektipositio asettuu osallisuuden jatkumolla hieman alemmalle tasolle tavalliseen koululaiseen verrattuna. Kommunikaatioon pyrkivä koululainen nähtiin aktiivisena subjektina, jonka osallisuutta kuitenkin haittaa puheen haasteet. Osallisuutta siis on jonkin verran, mutta se ei täysin toteudu. Osallisuuden jatkumon negatiivisessa päässä on sekä kieltäytyvän koululaisen että ulkopuolisen koululaisen subjektipositiot. Näiden erona on se, että kieltäytyvän koululaisen subjektipositiossa lapsi aktiivisena subjektina kieltäytyy osallistumasta toimintaan, minkä vuoksi osallisuus ei toteudu. Ulkopuolisen koululaisen subjektipositiossa lapsesta rakennetaan passiivista objektia, jonka osallisuuden toteutuminen ei ole mahdollista.

## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sellaisten lasten, joilla esiintyy selektiivistä mutismia, osallisuutta inklusiivisessa koulussa. Aihetta lähestyttiin diskursiivisen psykologian suuntauksen mukaisesti tutkimalla, minkälaisia subjektipositioita opettajat rakentavat puheessaan lapsille. Subjektipositioden sisällä tarkkailtiin osallisuuden rakentumista sekä osallisuuden suhdetta näihin subjektipositioihin.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tuloksissa saatiin viisi erilaista subjektipositiota, jotka ovat tavallinen koululainen, kieltäytyvä koululainen, sivusta seuraava koululainen, ulkopuolinen koululainen sekä kommunikaatioon pyrkivä koululainen. Tavallisen koululaisen subjektipositiossa lapsesta rakennettiin aktiivista subjektia, joka puheen puutteesta huolimatta osallistuu luokan toimintaan. Tässä subjektipositiossa lapsen osallisuus toteutui ja lapsi toimi ryhmän mukana aivan kuin muutkin ryhmän jäsenet. Kieltäytyvän koululaisen subjektipositiossa lapsesta rakennettiin aktiivista subjektia, joka kuitenkin mahdollisuuksista huolimatta kieltäytyi osallistumasta toimintaan. Osallisuus ei toteutunut selektiivisesti mutististen lasten kohdalla heidän oman kieltäytymisensä takia. Sivusta seuraavan koululaisen subjektipositiossa lapsesta rakennettiin passiivista objektia, joka ennemmin seurasi toimintaa sivusta kuin osallistui siihen aktiivisesti. Osallisuus jäi vaja- vaiseksi, sillä lasta jouduttiin osallistamaan toimintaan, jos hänen haluttiin toimivan ryhmän mukana. Ulkopuolisen koululaisen subjektipositiossa lapsesta rakennettiin passiivista objektia, jonka osallisuuden ei edes koettu olevan mahdollista eikä lapsi ollut osana ryhmää. Kommunikaatioon pyrkivän koululaisen subjektipositiossa lapsesta rakennettiin aktiivista subjektia, joka oli osittain osana ryhmää. Subjektipositiossa korostui kommunikaation haasteet, joista huolimatta lapsi olisi halunnut toimia osana ryhmää.

Inklusiivisen koulun ajatusmallin mukaan jokaiselle lapselle tulee tarjota tasa-arvoista koulutusta. Tämä sisältää myös opetuksessa tukea tarvitsevat lapset, jotka yhä nykypäivänäkin ovat joissain osissa maailmaa suljettuna tasavertaisen koulunkäynnin ulkopuolelle. (Shani & Hebel 2016.) Tuen tarpeet voivat olla hyvin erilaisia. Jotkut tarvitsevat tukea oppimiseen tai käyttäytymiseen, toiset taas kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen. Koulumaailman tuleekin pystyä vastaamaan tähän oppilaiden yksilöllisyyden luomaan haasteeseen.

Oppilaiden osallisuuden tukeminen on yksi inklusiivisen koulun peruseräaatteista, johon Suomessa velvoittaa myös Perusopetuksen järjestämistä koskeva opetussuunnitelma (López ym. 2016; OPS 2014). Muiden kuin tukea tarvitsevien lasten osallisuuden toteutumisesta on ristiriitaisia tutkimustuloksia, joissa osallisuus toteutuu joskus hyvin ja joskus vajavaisesti (de Róiste ym. 2012; Forde ym. 2018; Leinonen & Venninen 2012; Syrjämäki 2015). Nämä ristiriitaiset tutkimustulokset herättävätkin kysymyksen siitä, miten osallisuus toteutuu tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Voiko koulua ylipäätään kutsua inklusiiviseksi, jos se ei pysty toteuttamaan inkluusion olennaisesti sisältyvää osallisuutta jokaisen lapsen kohdalla?

Tukea tarvitsevien lasten osallisuus toteutuu tutkitusti heikommin verrattuna muihin lapsiin ja monet tukea tarvitsevistä lapsista kokevat haasteita inklusiivisessa kouluympäristössä (Fauconnier ym. 2009; Eriksson 2006; Eriksson ym. 2007; Maciver ym. 2019; Teixeira De Matos & Morgado 2016). Nämä tulokset herättävätkin pohtimaan lasten oikeuksia. Täydellisen inkluusion mukaisesti ajateltuna on jokaisen lapsen ihmisoikeus käydä koulunsa lähikoulussa (Hornby 2015). Usein kuitenkin unohdetaan ottaa lasten moraaliset oikeudet huomioon. Se, että jokin asia on ihmisoikeus, ei tarkoita, että sen on välttämättä toteuduttava moraalisesta näkökulmasta. Vaikka tukea tarvitsevilla lapsilla on oikeus koulutukseen lähikoulussa muiden lasten kanssa, ei se välttämättä ole moraalisesti paras vaihtoehto joidenkin tukea tarvitsevien lasten kohdalla (Hornby 2015). Inklusion tasa-arvon ajatuksen huumassa saatetaankin unohtaa lasten tarkastelu yksilöinä. Se, mikä sopii yhdelle lapselle, ei välttämättä ole hyväksi toiselle. Tärkeämpää kuin samassa fyysisessä tilassa oleminen muiden



lasten kanssa on jokaisen lapsen oikeus oppia siten, että hänen yksilölliset tarpeensa otetaan huomioon (Hornby 2015). Yhteiskunnan tulisikin puolustaa jokaisen lapsen oikeutta oppia heidän yksilölliset tarpeensa huomioon ottavassa ja heille parhaassa mahdollisessa ympäristössä, sen sijaan, että saman mallin ja ympäristön uskotaan toimivan jokaisen lapsen kohdalla.

Nykykäsityksen mukaan selektiivisesti mutististen lasten puhumattomuus johtuu ahdistuneisuudesta (Manassis 2009). Huolimatta selektiivisesti mutististen lasten oikeudesta lähikouluun, on syytä pohtia, onko moraalisesti oikein laittaa lapset kokemaan suurta ahdistuneisuutta joka päivä. Toisaalta koulun yhtenä tehtävänä voidaan ajatella olevan lasten valmistaminen koulun jälkeiseen elämään. Tällöin koulun tehtävänä olisi pyrkiä kuntouttamaan puhumattomia lapsia tulevaisuutta varten yhteiskunnassa toimimisen mahdollistamiseksi.

Osallisuus perustuu usein kommunikaatiolle ja vuorovaikutukselle. Mahdollisuuksia aktiiviseen osallistumiseen rakennetaankin kommunikaatiota tukevilla (Syrjämäki 2015). Useat lasten äänen kuuluviin tuovat menetelmät, jotka tukevat osallisuutta, korostavat puheen merkitystä (López ym. 2016). Tämä herättääkin kysymyksen siitä, miten osallisuus voi toteutua sellaisten lasten kohdalla, jotka tuottavat koulussa puhetta vain vähän tai eivät ollenkaan. Selektiivisesti mutististen lasten osallisuudesta ja vuorovaikutuksesta inklusiivisessa koulussa onkin vain vähän tutkimusta (Omdal 2008). Selvää kuitenkin on, että selektiivisesti mutististen lasten mielipiteen kuuleminen heitä koskevissa asioissa koulussa on varmasti haasteellisempaa kuin muiden lasten kohdalla. Tähän haasteeseen inklusiivisen koulun tulisi pystyä vastaamaan.

Tämä tutkimus tuotti uudenlaista tietoa selektiivisesti mutististen lasten osallisuudesta koulussa. Selektiivisesti mutististen lasten osallisuutta ei ole vielä lähestytty diskursiivisen psykologian näkemysten ja subjektipositioiden rakentumisen kautta. Tulosten mukaan selektiivisesti mutististen lasten kohdalla osallisuus on usein haasteellista tai vajanaista. Osallisuus toteutui vain tavallisen koululaisen subjektiposition alla. Tässä subjektipositiossa lapsen puheen puuttumista ei nähty esteenä osallistumiselle, vaan se mahdollistettiin muilla

keinoin. Selektiivisesti mutistisen lapsen koettiin olevan tasavertainen ryhmän jäsen, joka haluaa myös itse aktiivisesti olla osana toimintaa. Tukea tarvitsevat lapset hyväksytäänkin usein osaksi ryhmää heidän erilaisista tarpeistaan huolimatta (Teixeira De Matos & Morgado 2016). Myös selektiivisesti mutistiset lapset ovat itse raportoineet tulevansa hyväksytyksi ikätoveriensa seurassa (Cunningham ym. 2006). Tällaisen tavallisen koululaisen voidaan usein ajatella olevan koulumaailman ihanneoppilas. Koulumaailman odotusten mukaan oppilaiden tulisi ottaa oma osallistava paikkansa, olla aktiivisia ja positiivisia sekä sopeutua ryhmään aiheuttamatta sen suurempia haasteita opettajalle. Kyseenalaista kuitenkin on, voidaanko jokainen oppilas laittaa, tai tarvitseeko heitä ylipäättään pystyä laittamaan, tähän samaan aktiivisen ihanneoppilaan muotiin.

Hyvin usein lasten osallisuuden toteutuminen on aikuisten vastuulla (Malone & Hartung 2010). Koulumaailmassa on opettajien tehtävänä tukea lasten osallisuutta ja tehdä se mahdolliseksi (Leinonen & Venninen 2012). Tämä saataakin käytännössä tarkoittaa sitä, että lapset osallistetaan osaksi toimintaa. Tämä oli tilanne myös tutkimuksen sivusta seuraavan koululaisen subjektipositiossa. Tässä selektiivisesti mutistinen lapsi osallistettiin eri keinoja käyttämällä osaksi ryhmän toimintaa. Omdalin (2008) tutkimuksessa saatiin selville, että aktiivinen selektiivisesti mutististen lasten osallistaminen vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa tuotti myös todennäköisemmin verbaalista kommunikointia sekä oma-aloitteista aktiivista toimintaan osallistumista. Näin ollen voitaisiin ajatella, että varsinkin selektiivisesti mutististen lasten kohdalla osallistaminen voisi toimia hyvänä väylänä vuorovaikutuksen lisäämisessä ja lopulta mahdollisesti myös keinona oma-aloitteisen osallistumisen ja vuorovaikutuksen toteutumisessa.

Aiemmin selektiivisesti mutististen lasten puhumattomuuden on ajateltu johtuvan lasten uppiniskaisuudesta, itsepäisyydestä ja auktoriteetteja vastustavasta käyttäytymisestä. Uskomuksesta on kuitenkin luovuttu. (Cleave 2009; Omdal 2008.) Tämä tutkimus herättää kuitenkin pohtimaan, voisiko tämä uskomus olla vielä ainakin osittain voimassa. Kieltäytyvän koululaisen subjekti-

positiossa selektiivisesti mutistisen lapsen osallisuus ei toteudu, koska hän itse aktiivisesti kieltäytyy toiminnasta. Vaikka nykyään tämän kieltäytymisen uskotaankin yleisesti johtuvan ahdistuneisuudesta, olisi melko inhimillistä ajatella sen johtuvan myös uhmakkuudesta. On varmasti hankala käsittää, miten joissain tilanteissa lapsi ei yksinkertaisesti pysty puhumaan, vaikka joissain tilanteissa puhetta tulee sujuvasti. Etenkin, jos häiriö on opettajalle vieras, voi hän helposti päätyä pitämään puhumattomuutta uhmakkuutena. Tutkimusten mukaan lisäämällä opettajien tietämystä selektiivisestä mutismista, pystytään varmistamaan aikainen diagnosointi sekä vähentämään lasten puhumattomuudesta johtuvia opettajien usein kokemia turhautumisen ja riittämättömyyden tunteita (Stegbauer 2002). Myös tämän tutkimuksen opettajat raportoivat haastattelussa tunteneensa riittämättömyyttä, hämmentyneisyyttä ja jopa turhautumista tilanteeseen. Tärkeää olisi kuitenkin muistaa, että on opettajan velvollisuus olla aikuinen tilanteessa, ja puhumattomuuden taustalla olevista syistä huolimatta kohdella lasta tasavertaisesti ilman ennako-oletuksia. Samanlaisia ylivoimaisia tunteita kokee varmasti myös selektiivisesti mutistinen lapsi eri tilanteissa (Lawrence 2017).

Lasten osallisuutta voidaan itsessään pitää ihmisoikeutena, joka tunnistaa lapset aktiivisina kansalaisina (Lansdown 2010). Inklusiivisen koulumaailman periaatteiden mukaisesti osallisuuden tulisi toteutua jokaisen lapsen kohdalla. Tässä tutkimuksessa ulkopuolisen koululaisen subjektipositiossa osallisuus ei toteutunut ollenkaan. Osallisuus ei näyttäytynyt mahdollisena selektiivisesti mutististen lasten kommunikaation haasteiden takia, eikä lasta nähty ryhmän tasavertaisena jäsenenä. Tämän subjektiposition voidaankin ajatella olevan täysin inklusiivisen koulun periaatteiden vastainen, sillä siinä selektiivisesti mutistiset lapset jäivät koulu yhteisön ulkopuolelle.

Inklusiivisen ajatusmaailman mukaisesti koulujen tulisi arvostaa jokaisen lapsen erilaisuutta ja mahdollisuutta oppimiseen (Forsslund Frykedal & Hammar Chiriac 2018). Tässä tutkimuksessa löydettyssä kommunikaatioon pyrkivän koululaisen subjektipositiossa korostui selektiivisesti mutististen lasten kommunikaation haasteet sekä heidän erilaisuutensa. Osallisuus jäi heidän kohdal-

laan vajanaiseksi, millä tarkoitetaan sitä, että kaikissa tilanteissa osallisuutta ei pidetty mahdollisena. Puheen puuttumisen koettiin luovan suuria haasteita osallisuuden toteutumiseksi. Myöskään muut inklusiivisen ajatusmaailman periaatteet eivät toteutuneet tämän subjektiposition kohdalla, sillä selektiivisesti mutististen lasten erilaisuus koettiin ennemminkin haasteena kuin arvostettava asiana.

Oppilaiden osallisuuden toteutumisella on todettu olevan useita positiivisia vaikutuksia, jotka ovat samat myös tukea tarvitseville lapsille (Turja 2011). Näitä positiivisia vaikutuksia ovat esimerkiksi metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja kouluun kiinnittymisen lisääntyminen (de Róiste ym. 2012; Turja 2011). Huolestuttavaa on huomata selektiivisesti mutististen lasten osallisuuden koulussa toteutuvan heikolla tasolla. Osallisuuden jäädessä toteutumatta, jäävät myös osallisuuden ja inklusiivisen koulun positiiviset vaikutukset näiden lasten kohdalla vaillinaisiksi. Koulumaailmassa onkin vielä selvästi tehtävää, jotta kaikkien lasten osallisuus tulisi mahdolliseksi.

Tutkimuksessa löydetyt subjektipositiot sijoittuvat eri tavoin osallisuuden jatkumolle (kuvio 1). Idea siitä, että osallisuus nähdään jatkumona, jonka toisessa päässä osallisuus toteutuu ja toisessa päässä ei toteudu, herättääkin pohtimaan, olisiko subjektipositioiden muuttuminen ajan myötä mahdollista. Voisiko esimerkiksi kieltäytyvän koululaisen subjektiposition alle kuuluva selektiivisesti mutistinen lapsi siirtyä ulkopuolisen koululaisen subjektiposition alle, jos hän ei saa mitään tukitoimia? Tai voidaanko oikeilla tukitoimilla saada kieltäytyvän koululaisen subjektiposition alle kuuluva lapsi siirtymään tavallisen koululaisen subjektiposition alle? Osallisuus toteutuu tutkitusti hieman eri tavoin eri kouluissa ja eri ikäryhmillä (de Róiste ym. 2012; Leinonen & Venninen 2012), minkä vuoksi siirtymät eri subjektipositioiden välillä voisivat olla mahdollisia.

Tutkimuksen tuloksia selektiivisesti mutististen lasten osallisuudesta voidaan tarkastella myös vertailemalla niitä Forslund Frykedalin ja Hammar Chiriacin (2018) esittelemään Black-Hawkinsin (2010; 2013) osallisuuden rakennelmaan. Tässä tutkimuksessa osallisuus onnistui vastaamaan oppilaiden monimuotoisuuden tuomaan haasteeseen vain harvoin, eikä se näin ollen toteutunut

kaikkien luokan jäsenten tai luokkahuoneen toiminnan kannalta. Nämä periaatteet ovat Black-Hawkinsin mallin mukaan edellytyksiä osallisuudelle. Tämä tarkoittaakin sitä, että tutkimuksen tuloksia sovellettuna tähän malliin, jää selektiivisesti mutististen lasten osallisuus vajavaiseksi. (Black-Hawkins 2010; 2013, viitattu lähteessä Forslund Frykedal & Hammar Chiriac 2018.) Black-Hawkinsin mallissa osallisuuden ja osallisuuden esteiden nähdään lisäksi olevan jatkuvia ja yhteydessä toisiinsa (Black-Hawkins 2010; 2013, viitattu lähteessä Forslund Frykedal & Hammar Chiriac 2018). Ei siis ole mustavalkoista, että mikä asia lisää tai vähentää osallisuutta. Tämä kuitenkin tukee ajatusta siitä, että osallisuus voi muuttua ajan kanssa. Olisikin tärkeää löytää niitä koulumaailmassa käytössä olevia jokaisen lapsen osallisuutta tukevia rakenteita ja malleja osallisuuden kehittämiseksi.

Tutkimuksessa saatua tietoa selektiivisesti mutististen lasten osallisuudesta voidaan hyödyntää inklusiivisen koulun periaatteiden kehittämisessä. Lisäksi esiin nousseita huomioita voidaan soveltaa muihin sellaisiin tilanteisiin, joissa joku lapsi mahdollisesti vetäytyy kommunikaatiosta. Tutkimus nosti esiin sen huolestuttavan seikan, että koulussa puhumattomat lapset jäävät usein joko kokonaan osallisuuden ulkopuolelle tai se toteutuu heidän kohdallaan vain osittain. Tämä nostaakin esiin tiedon lisäämisen tärkeyden, sillä sen avulla mahdollistuu selektiivisen mutismin aikainen tunnistaminen sekä oikeanlaisten tukitoimien kehittäminen ja tasavertainen osallisuus.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet**

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole nimetty mitään yksiselitteisiä ohjeita, vaan tutkimusta tulisi aina arvioida kokonaisuutena (Tuomi & Sarajärvi 2013, 140). Arvioinnissa keskitytäänkin usein koko tutkimusprosessin sekä tutkimuksen johdonmukaisuuden arvioimiseen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 140). Tämä tutkimus on toteutettu johdonmukaisesti tutkimuskenteen eettisiä periaatteita noudattaen. Tutkimuksen sisältö on koherenssi ko-

konaisuus, mitä voidaan pitää yhtenä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteereistä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 140).

Patton (2015, 653) nimeää laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen neljä kriteeriä: Aineistonkeruun tulee olla systemaattista, syvällistä ja tuottaa laadukasta dataa. Aineiston analyysin tulee olla systemaattista ja tunnollista. Myös tutkimuksen tekijä vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa filosofinen uskomus laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta ylipäätään. (Patton 2015, 653.)

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui menetelmätriangulaatiota käyttämällä. Aineisto koostui 5 opettajan haastattelusta ja 15 opettajan vastauksista avoimeen nettikyselyyn. Tavoitteena oli koota suurempi aineisto sekä täydentää ja varmentaa haastatteluista saatuja tuloksia kyselylomakkeen vastauksien avulla. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 39) kutsuvat tätä perusteettoman varmuuden vähentämiseksi. Kyselylomakkeen kysymykset noudattivat haastattelun runkoa, jolla pyrittiin varmistamaan kysymysten samankaltaisuus ja kaikkiin kysymyksiin vastausten saaminen. Aineistot analysoitiin samalla menetelmällä tulosten vertailukelpoisuuden ja luotettavuuden lisäämiseksi.

Triangulaation käyttäminen ei ole kuitenkaan ongelmaton, sillä se vaikuttaa aina tutkimuksen metodologiaan ja luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 143). Tässä tutkimuksessa triangulaatio rajoittui kuitenkin vain aineistonkeruumenetelmiin. Menetelmätriangulaatiolla pyrittiin ensisijaisesti tuomaan tutkimukseen syvyyttä ja leveyttä suuremman aineiston kautta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 144). Menetelmätriangulaation avulla pyrittiin saamaan laajempi käsitys tutkittavan ilmiön kokonaisuudesta sekä vähentämään tutkijan vaikutusta haastatteluista saatuihin tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 144).

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien puheen kautta, miten selektiivisesti mutististen lasten osallisuus rakentuu inklusiivisessa koulussa. Tämän vuoksi haastattelu oli perusteltu aineistonkeruumenetelmä. Haastattelu-runko suunniteltiin huolellisesti ennalta, millä pyrittiin lisäämään luotettavuutta. Lisäksi ennalta oli mietittynä mahdollisia tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 184.) Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litte-

roitiin samoja periaatteita käyttäen. Luotettavuutta pyrittiin lisäämään myös haastattelujen anonymisomisella. Tässä tutkimuksessa käytettiin anonymisoinnin keinoista sekä tunnistetietojen muuttamista toiseksi että poistamista kokonaan (Ranta & Kuula-Luumi 2017).

Haastatteluista 4 suoritettiin puhelinhaastatteluina maantieteellisyyden etäisyyden vuoksi. Tämä onkin yksi puhelinhaastattelun yleisimmistä syistä (Ikonen 2017). On myös todettu, että puhelinhaastattelut voivat purkaa tutkijan ja tutkittavan välillä olevaa valta-asemaa. Kun tutkijaa ei kohtaa kasvokkain, voi tutkittavan olla helpompi puhua avoimesti ilman arvostelun pelkoa. (Ikonen 2017.) Toisaalta puhelinhaastattelua kritisoidaan juuri kasvottomuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa yleisesti ottaen haastattelun etuna on pidetty tutkittavan eleiden ja ilmeiden samanaikaista havainnointia ja muistiinpanojen kirjoittamista (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73). Toisaalta tässä tutkimuksessa keskityttiin kielen arvioimiseen, joten eleiden havainnointi ei ollut oleellista. Eleitä ei myöskään otettu huomioon kasvokkain suoritettussa haastattelussa. Joidenkin tutkijoiden mukaan puhelinhaastattelu sopisi hyvin lyhyempiin ja hieman strukturoidumpiin haastatteluihin (Ikonen 2017). Tämän tutkimuksen haastattelut olivat hieman strukturoidumpia, sillä haastatteluissa ja kyselyssä käytettiin samaa runkoa. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 20-60 minuutin välillä.

Aineiston analyysi suoritettiin tarkasti ja johdonmukaisesti. Kaikki analysoinnin vaiheet pyrittiin raportoimaan selkeästi ja mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. Näin pyrittiin tarjoamaan lukijoille selkeä kuvaus koko tutkimusprosessista, jotta he voivat arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 141). Tutkimuksen tulokset perustuvat vain tutkimuksessa kerättyyn aineistoon. Tutkimuksen teon yksityiskohtaisella kuvauksella pyrittiin perustelemaan se, miten tuloksiin on päädytty ja lisäämään tutkimuksen toistettavuutta. Tuloksiin liittyy kuitenkin aina jonkin verran tutkijan yksilöllistä aineiston tulkintaa, sillä aineisto syntyy haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189). Tulosten luotettavuutta voisikin parantaa esimerkiksi kahden eri tutkijan väli-

sellä yksimielisyydellä tuloksista tai vertailemalla tutkijan tulkintojen ja tutkittavien tulkintojen välistä vastaavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189).

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa huomiota tulee kiinnittää myös tutkijaan. Patton (2015, 700) nimeääkin yhdeksi luotettavan laadullisen tutkimuksen haasteeksi tutkijan omien ennakkoluulojen ja asenteiden vaikutuksen analyysiin. Vaikka tämän tutkimuksen toteuttaja oli ottanut asian huomioon pohtimalla näitä asioita etukäteen, vaikuttavat asenteet silti aina jonkin verran tutkimuksen tekoon. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnissa korostuu tutkijan reflektiivisyys, eli tutkijan omien toimintojen, kielenkäytön ja tulkintojen kriittinen tarkastelu (Pynnönen 2013). Luotettavuuden arvioinnissa tiedostetaan tutkimuksen toteuttajan tulkintojen, positioiden ja kokemusten vaikutus tulosten muodostumisessa. Näiden vaikutusta on kuitenkin pyritty vähentämään noudattamalla tutkimuksen teon tieteellisiä periaatteita, raportoimalla tutkimuksen teon eri vaiheet perusteellisesti sekä reflektoimalla tutkijan omaa toimintaa.

Pattonin (2015, 700) mukaan luotettavuutta voidaan parantaa raportoimalla tutkijan persoonallisia ja ammatillisia tietoja, jotka ovat saattaneet vaikuttaa tutkimuksen aineiston keruuseen, analysoimiseen tai tulkintaan. Tämän tutkijan toteuttajalla on vain vähän kokemusta tutkimuksen teosta. Haastattelijana tutkimuksen toteuttajaa voidaan pitää aloittelijana. Kokemuksen puute on varmasti osaltaan vaikuttanut tutkimuksen toteutukseen ja luotettavuuteen, vaikka tämä onkin pyritty ottamaan huomioon toteuttamalla tutkimus huolellisesti ja kuuntelemalla muiden tutkijoiden arviointeja tutkimuksesta.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä selittämisen sijaan (Tuomi & Sarajärvi 2013, 66). Tilastollisiin yleistyksiin ei edes pyritä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85). Tulosten yleistettävyyden merkityksen kyseenalaisuutta lisää myös haastattelun näkeminen dynaamisena, merkityksiä rakentavana tilanteena (Hirsjärvi & Hurme 2009, 185). Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen haastattelutilanne on erilainen. Vaikka samalta tutkittavalta kysyttäisiin samat kysymykset eri ajankohtana, olisi vastauksissa eroavaisuuksia. Myöskään diskurssianalyttisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole pyrkiä yleis-



tettävyyteen (Pynnönen 2013). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole siis ollut löytää yleistettävissä olevia johtopäätöksiä, vaan pyrkiä ymmärtämään paremmin osallisuuden ilmiötä ja selektiivistä mutismia. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko saattaa usein jäädä pieneksi. Myös tässä tutkimuksessa aineiston koko oli rajallinen. Tutkimukseen osallistujat valittiin kuitenkin harkitusti ja heillä kaikilla oli kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajarvi 2013, 85-86), mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ei uskota yhden ainoan universaalien totuuden löytymiseen, vaan tulkintojen totuudellisuus rajoittuu vain yhden kielipelin sisälle (Juhila & Suoninen 2016). Näin ollen tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä kaikkialle. Kuitenkin tässä tutkimuksessa yleistettävyyttä on pyritty lisäämään käyttämällä analyysin apuna Suomen ison kieliopin verkkoversiota (VISK). Tämän avulla pyrittiin etsimään suomen kielen yleistettävissä olevia säännönmukaisuuksia ja piirteitä, ja siten vähentämään tutkijan omien tulkintojen vaikutusta tuloksiin.

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa suositaan usein luonnollisia tai eläviä tilanteita (Juhila & Suoninen 2016). Koska tämän tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla ja nettikyselyllä, voidaan tätä pitää yhtenä luotettavuuden kritiikkinä tälle tutkimukselle. Myös Wiggins ja Potter (2017) kritisoivat haastattelun käyttämistä aineistonkeruumenetelmänä, sillä siinä jää huomioimatta monet vuorovaikutuksen ominaisuudet. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin tutkia kielen kautta rakentuvia subjektipositioita. Analyysissä ei siis keskitytty vuorovaikutuksen sanattomiin ominaisuuksiin, vaan nimenomaan kieltä rakentavien pienten osien analysoimiseen. Tutkimuksessa uskotaan, että puhetapa jostain ilmiöstä, kertoo myös jotakin itse ilmiöstä (Syrjämäki 2015). Vaikka tämän tutkimuksen aineistona toiminut materiaali on kohdannut useissa lähteissä kritiikkiä (Juhila & Suoninen 2016; Wiggins & Potter 2017), ovat jotkut eri mieltä. Sekä kirjoitettu että puhuttu materiaali voidaan ymmärtää sosiaalisina teksteinä, minkä vuoksi diskurssianalyttisessä tutkimuksessa voidaan käyttää aineistona mitä tahansa tekstimuodossa olevaa kieltä, ja hyvin usein aineistona toimivat haastattelut (Georgaca & Avdi 2012; Hol-

keri-Rinkinen 2009, 45; Juhila & Suoninen 2016). Haastattelun valitseminen yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi oli perusteltua myös sen vuoksi, että tässä tutkimuksessa lähtökohtana toimi opettajien aktiivinen rooli merkitysten luojana subjektipositioiden näkökulmasta. Analyysissä keskityttiin opettajien tuottamaan puheeseen ja kieleen.

Selektiivisestä mutismista koulun näkökulmasta ja varsinkin osallisuuden näkökulmasta on hyvin vähän tutkimusta. Tämä tutkimus pyrki omalta osaltaan täydentämään tutkimuskirjallisuudesta löytyvää aukkoa. Lisätutkimusta aiheesta tarvittaisiin. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella on selvää, ettei osallisuus toteudu riittävästi sellaisten lasten kohdalla, joilla on selektiivistä mutismia. Mielenkiintoista olisi saada jatkotutkimusta tälle tutkimukselle, jotta voitaisiin selvittää, ovatko siirtymät subjektipositioiden välillä mahdollisia. Tärkeää olisi myös tutkia sitä, millaiset konkreettiset koulun arkeen sopivat keinot mahdollistavat osallisuuden sellaisten lasten kohdalla, joilla on selektiivistä mutismia. Nämä keinot tunnistamalla, olisi koulumaailman helpompi vastata nyky-yhteiskunnan kohtaamiin haasteisiin inkluusiosta ja lasten osallisuudesta. Lasten osallisuuden ja heidän äänensä kuulemisen voidaan nähdä olevan inkluusion ytimessä, minkä vuoksi lisätutkimus tukea tarvitsevien lasten osallisuuden näkökulmasta on tärkeää (Messiou 2012).

## LÄHTEET

Almenti, C. 2004. Kiehtova epäloogisuus. Italiaa ja italialaisia koskevien mielikuvien diskurssianalyysiä. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos. Pro gradu -tutkielma.

American Psychiatric Association. 2013. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5.painos. Washington DC: American Psychiatric Association.

Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. & Potter, J. 2003. Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique of Six Analytic Shortcomings. *Discourse Analysis Online* 1.

Butler, R. S. & Hodge, S.R. 2004. Social Inclusion of Students with Disabilities in Middle School Physical Education Classes. *Research in Middle Level Education Online* 27 (1).

Camposano, L. 2011. Silent Suffering: Children with Selective Mutism. *The Professional Counselor* 1 (1), 45-56.

Carbone, D., Schmidt, L.A., Cunningham, C.C., McHolm, A.E., Edison, S., St.Pierre, J. & Boyle, M.H. 2010. Behavioral and Socio-emotional Functioning in Children with Selective Mutism: A Comparison with Anxious and Typically Developing Children Across Multiple Informants. *Journal of Abnormal Child Psychology* 38, 1057-1067.

Cleave, H. 2009. Too anxious to speak? The implications of current research into selective mutism for educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice* 25 (3), 233-246.

Cunningham, C.E., McHolm, A.E. & Boyle, M.H. 2006. Social phobia, anxiety, oppositional behavior, social skills, and self-concept in children with specific selective mutism, generalized selective mutism, and community controls. *European Child & Adolescent Psychiatry* 15 (5), 245-255.

de Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. & Gabhainn, S.N. 2012. Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education* 112 (2), 88-104.

Edwards, D. 2007. Managing subjectivity in talk. Teoksessa: A. Hepburn & S. Wiggins (toim.) *Discursive Research in Practice. New Approaches to Psychology and Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 31-49.

Eriksson, L. 2006. Participation and disability: A study of participation in school for children and youth with disabilities. Karolinska Institutet. Department of Woman and Child Health. Stockholm: Universitetservice AB.

Eriksson, L., Welander, J. & Granlund, M. 2007. Participation in Everyday School Activities for Children With and Without Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 19, 485-502.

Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27-51.

Fauconnier, J., Dickinson, H.O., Marcelli, M., McManus, V., Michelsen, S.I., Parkes, J., Parkinson, K.N., Thyen, U., Arnaud, C., Colver, A. & Court, D. 2009. Par-

participation in life situations of 8-12 year old children with cerebral palsy: Cross sectional European study. *British Medical Journal*. BMJ 338:b1458.

Forde, C., Horgan, D., Martin, S. & Parkes, A. 2018. Learning from children's voices in schools: Experiences from Ireland. *Journal of Educational Change* 19, 489-509.

Forslund Frykedal, K. & Hammar Chiriack, E. 2018. Student Collaboration in Group Work: Inclusion as Participation. *International Journal of Disability, Development and Education* 65 (2), 183-198.

Georgaca, E. & Avdi, E. 2012. Discourse Analysis. Teoksessa D. Harper & A.R. Thompson (toim.) *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*. Chichester: Wiley-Blackwell, 147-161.

Giddan, J., Ross, G., Sechler, L. & Becker, B. 1997. Selective Mutism in Elementary School: Multidisciplinary Interventions. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 28, 127-133.

Harwood, D. & Bork, P. 2011. Meeting Educators Where They Are: Professional Development to Address Selective Mutism. *Canadian Journal of Education* 34 (3), 136-152.

Hebbeler, K. & Spiker, D. 2016. Supporting young children with disabilities. *The Future of Children* 26 (2), 185-205.

Hepburn, A. & Wiggins, S. 2007. Discursive research: themes and debates. Teoksessa: A. Hepburn & S. Wiggins (toim.) *Discursive Research in Practice*. New

Approaches to Psychology and Interaction. Cambridge: Cambridge University Press, 1-28.

Hirsjärvi S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hobson, A.J. & Townsend, A. 2010. Interviewing as Educational Research Method(s). Teoksessa: D. Hartas (toim.) Educational Research and Inquiry. Qualitative and Quantitative Approaches. London: Continuum International Publishing Group, 223-238.

Hoikkala, T. 1990. Teun A. van Dijk'in diskurssianalyysi. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 142-161.

Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampereen yliopisto. Sosi-aalitutkimuksen laitos. Akateeminen väitöskirja.

Honkasilta, J., Vehkakoski, T. & Vehmas, S. 2015. Power struggle, submission and partnership: Agency constructions of mothers of children with ADHD diagnosis in their narrated school involvement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59 (6), 674-690.

Hornby, G. 2015. Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special needs and disabilities. *British Journal of Special Education* 42 (3), 234-256.

Hultquist, A. M. 1995. Selective Mutism: Causes and Interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 3 (2), 100-107.

Hung S., Spencer, M.S. & Dronamraju, R. 2012. Selective Mutism: Practice and Intervention Strategies for Children. *Children & Schools* 34 (4), 222–230.

Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11–45.

Ikonen, H. 2017. Puhelinhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 270–284.

Jokinen, A. 2016. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 249–265.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 25–50.

Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 445–463.

Joseph, P.R. 1999. Selective Mutism – The child who doesn't speak at school. *Pediatrics* 104, 308–309.

Kearney, C. A. & Vecchio, J.L. 2007. When a child won't speak. *The Journal of Family Practice* 56 (11), 917–921.

Kvale, S. 1996. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lang, R., Regester, A., Mulloy, A., Rispoli, M. & Botout, A. 2011. Behavioral intervention to treat selective mutism across multiple social situations and community settings. *Journal of Applied Behavioral Analysis* 44 (3), 623–628.

Lansdown, G. 2010. The realization of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa: B., Percy-Smith & N. Thomas. *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. Abingdon, Oxon: Routledge, 11–23.

Lasten oikeuksien sopimus. 1989. UNICEF. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> Luettu 26.7.2019

Lawrence, Z. 2017. The Silent Minority: Supporting students with Selective Mutism using systemic perspectives. *Support for Learning* 32 (4), 352–374.

Leinonen, J. & Venninen, T. 2012. Designing learning experiences together with children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 45, 466–474.

López, N.C., Rada, T.S. & Linares, À.S. 2016. How can we improve through pupil participation? An infants school experience. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (1), 583–586.

Lämsä, T. & Erkolahti, R. 2013. Valikoiva puhumattomuus – haasteena lapsen vaikeneminen. *Duodecim* 2013 129, 2641–2646.



Malone, K. & Hartung, C. 2010. Challenges of participatory practice with children. Teoksessa: B., Percy-Smith & N. Thomas. *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. Abingdon, Oxon: Routledge, 24–38.

Manassis, K., Tannock, R., Garland, J., Minde, K., McInnes, A. & Clark, S. 2007. The Sounds of Silence: Language, Cognition and Anxiety in Selective Mutism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 46 (9), 1187–1195.

Manassis, K. 2009. Silent suffering: Understanding and treating children with Selective Mutism. *Expert Review of Neurotherapeutics* 9 (2), 235–243.

Maciver, D., Rutherford, M., Arakelvan, S., Kramer, J.M., Richmond J., Todorova, L., Romero-Ayuso, D., Nakamura-Thomas, H., ten Velden, M., Finlayson, I., O'Hare, A. & Forsyth, K. 2019. Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors. *Plos One* 14 (1), e0210511.

Messiou, K. 2012. Collaborating with children in exploring marginalization: an approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 16 (12), 1311–1322.

Mielenterveystalo, Valikoiva puhumattomuus.

[https://www.mielenterveystalo.fi/lapset/ammattilaisille/hairiot/muut\\_hairiot\\_ja\\_ongelmat/Pages/valikoiva\\_puhumattomuus.aspx](https://www.mielenterveystalo.fi/lapset/ammattilaisille/hairiot/muut_hairiot_ja_ongelmat/Pages/valikoiva_puhumattomuus.aspx) , Luettu 18.1.2019

Morningstar, M.E., Shogren, K.A., Lee, H. & Born, K. 2015. Preliminary Lessons About Supporting Participation and Learning in Inclusive Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 40 (3), 192–210.

Niemi, R. Osallisuus koulussa: sanahelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? Teoksessa: M. Lanas, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2, Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 121–149.

Nowakowski, M.E., Cunningham, C.C., McHolm, A.E., Evans, M.A., Edison, S., St. Pierre, J., Boyle, M.H. & Schmidt, L.A. 2009. Language and Academic Abilities in Children with Selective Mutism. *Infant and Child Development* 18 (3), 271–290.

Nowakowski, M.E., Tasker, S.L., Cunningham, C.E., McHolm, A.E., Edison, S., St. Pierre, J., Boyle, M.H. & Schmidt, L. 2011. Joint Attention in Parent-Child Dyads Involving Children with Selective Mutism: A Comparison Between Anxious and Typically Developing Children. *Child Psychiatry & Human Development* 42 (1), 78–92.

Omdal, H. 2008. Including Children with selective mutism in mainstream schools and kindergartens: problems and possibilities. *International Journal of Inclusive Education* 12 (3), 301–315.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.

Poon-McBrayer, K.H. 2017. Comparing and Contextualizing the Participation in and Challenges for Inclusive Education in Guam and Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling* 13 (2), 63–80.

Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper N:o 379.

Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413–426.

Rasku-Puttonen, H. 2005a. Lasten ja nuorten osallisuus kasvu- ja oppimisympäristöissään. Teoksessa: A. Huttunen & A. Kokkonen (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 7–14.

Rasku-Puttonen, H. 2005b. Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 95–104.

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–440.

Selective Mutism Foundation. Common Myths.

<https://www.selectivemutismfoundation.org/knowledge-center/common-myths>, Luettu 30.7.2019.

Shani, M. & Hebel, O. 2016. Educating towards Inclusive Education: Assessing a Teacher-Training Program for Working with Pupils with Special Educational Needs and Disabilities. *International Journal of Special Education* 31 (3).

Suomen virallinen tilasto (SVT): Esi- ja peruskouluopetus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-3709. Helsinki: Tilastokeskus, Viitattu 30.7.2019. Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/pop/index.html>

Stegbauer, C. 2002. Identifying Mutism's Etiology in a Child. *The Nurse Practitioner* 27 (10), 44-48.

Steinhauser, H., Wachter, M., Laimböck, K. & Metzke, C. 2006. A long-term outcome study of selective mutism in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47 (7), 751-756.

Syrjämäki, M. 2015. Osallisuuspuhetta integroidussa erityisryhmässä. *Journal of Early Childhood Education Research* 4 (1), 22-41.

Taheri, A., Perry, A. & Minnes, P. 2016. Examining the social participation of children with Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorder in relation to peers. *Journal of Intellectual Disability* 60 (5), 435-443.

Teixeira De Matos, I. & Morgado, J. 2016. School participation of students with autism spectrum disorder. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (1), 972-977.

Tertoolen, A., Geldens, J., van Oers, B. & Popeijus, H. 2017. Young children about School: Whose Voices Do We Hear? *International Journal of Educational Psychology* 6 (3), 250-277.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. 1994. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Toukola, L. 2017. Oppilaiden osallisuus - näkökulma uuteen opetussuunnitelmaan. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10., uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa: O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erlainen oppija - yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 167–196.

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: E. Hujala & T. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 41–53.

Wiggins, S. 2017. *Discursive Psychology*. Teoksessa: S. Wiggins (toim.) *Discursive Psychology: Theory, Method and Applications*. London: SAGE Publications Ltd, 3–30.

Wiggins, S. & Potter, J. 2017. *Discursive Psychology*. Teoksessa: C. Willig & W.S. Rogers (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: SAGE Publications Ltd, 93–109.

Young, B., Bunnell, B. & Beidel, D. 2012. Evaluation of Children with Selective Mutism and Social Phobia: A Comparison of Psychological and Psychophysiological Arousal. *Behavior Modification* 36 (4), 525–544.

## LIITTEET

### Liite 1.

#### WEBROPOL KYSELYN KYSYMYKSET

1. Toteutuuko koulussanne mielestäsi opetussuunnitelman mukaiset lapsia osallistavan koulun periaatteet? Miksi/ miksi ei?
2. Kerro omin sanoin, miten voisit tukea lasten osallisuutta koulun arjessa.
3. Mitä sinulle merkitsee kaikkien lasten osallisuuden toteutuminen koulussa?
4. Kuvaile omin sanoin jonkin kohtaamasi selektiivisesti mutistisen lapsen normaalia koulupäivää. (Apukysymyksiä: Kenelle hän puhui? Osallistuiko hän koulutehtäviin? Oliko hänellä kavereita? Millainen rooli hänellä oli luokassa? Oliko lapsella muuta tukea, kuten henkilökohtainen avustaja, koulunkäynnin ohjaaja tai koulupsykologi?)
5. Miten kuvailisit selektiivisesti mutistisen lapsen osallisuutta luokassa ja koulussa?
6. Saiko selektiivisesti mutistinen lapsi vaikuttaa häntä koskeviin asioihin koulussa? Oliko hänellä keinoa kertoa mielipiteensä esimerkiksi koulunkäyntiä ja tukikeinoja suunniteltaessa?
7. Opetat 1.-luokkaa. Luokalla on tyttö, joka ei puhu koulussa kenellekään muulle kuin yhdelle kaverilleen ja silloinkin siten, ettei kukaan aikuinen kuule. Miten lähestyisit tilannetta? Miten auttaisit lasta? Kerro omin sanoin ja perustele valintasi mahdollisuuksien mukaan.

## Liite 2.

### HAASTATTELURUNKO

1. Taustatiedot: Montako selektiivisesti mutistista lasta kohdannut, millä kouluasteella, kuinka kauan ollut työelämässä. Tunnistaminen selektiivisesti mutistiseksi: Helppoa, vaikeaa, herättikö tunteita?
  
2. OSALLISUUS KOULUSSA
  - Kerro omin sanoin koulunne käytänteistä osallisuuden suhteen.
  
  - Toteutuuko koulussanne mielestäsi opetussuunnitelman mukaiset lapsia osallistavan koulun periaatteet? Miksi/miksi ei?
  - Miten voisit tukea lasten osallisuutta koulun arjessa?
  - Mitä sinulle merkitsee kaikkien lasten osallisuuden toteutuminen koulussa?
  
3. SELEKTIIVISESTI MUTISTINEN LAPSI OSANA LUOKKAA
  - Kerro omin sanoin selektiivisesti mutistisen lapsen osallisuudesta luokassa ja koulussa.
  
  - Kuvaile omin sanoin jonkin kohtaamasi selektiivisesti mutistisen lapsen normaalia koulupäivää. (Apukysymyksiä: Kenelle hän puhui? Osallistuiko hän koulutehtäviin? Oliko hänellä kavereita? Millainen rooli hänellä oli luokassa? Oliko lapsella muuta tukea, kuten henkilökohtainen avustaja, koulunkäynnin ohjaaja tai koulupsykologi?)
  - Miten kuvailisit selektiivisesti mutistisen lapsen osallisuutta luokassa ja koulussa? (Vaihtoehtoiset kommunikointimenetelmät?)
  - Saiko selektiivisesti mutistinen lapsi vaikuttaa häntä koskeviin asioihin koulussa? Oliko hänellä keinoa kertoa mielipiteensä esimerkiksi koulunkäyntiä ja tukikeinoja suunniteltaessa?
  - Opetat 1.-luokkaa. Luokalla on tyttö, joka ei puhu koulussa kenellekään muulle kuin yhdelle kaverilleen ja silloinkin siten, ettei kukaan aikuinen kuule. Miten lähestyisit tilannetta? Miten auttaisit lasta? Kerro omin sanoin ja perustele valintasi mahdollisuuksien mukaan.

**Liite 3. Taulukko analyysin tuloksista.**

<b>AKTIIVINEN OSALLISTUJA</b> (lapsi tekijänä)	<b>PASSIIVINEN OSALLISTUJA</b> (lapsi objektina)
<b>KIELTÄYTYVÄ KOULULAINEN</b> -Aktiivinen ei-osallistuja -Vetäytyy/jättäytyy ulkopuolelle -Ei halua olla osana ryhmää	<b>ULKOPUOLINEN KOULULAINEN</b> -Passiivinen ei-osallistuja -Osallisuus ei mahdollista -Lapsi ei osana ryhmää
<b>TAVALLINEN KOULULAINEN</b> -Aktiivinen osallistuja -Halu olla ryhmän mukana -Puhun puute ei este osallisuudelle	<b>SIVUSTA SEURAAVA KOULULAINEN</b> -Passiivinen osallistuja -Lapsi osallistetaan osaksi ryhmää -Ei itse aktiivisesti osallistu
<b>KOMMUNIKAATIOON PYRKIVÄ KOULULAINEN</b> -Aktiivinen osallistuja -Haluaisi kommunikoida, mutta ei pysty -Osittain osana ryhmää	



#### **Liite 4.**

Tällä kyselyllä kerätään aineistoa erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmaan. Tutkimukseni käsittelee selektiivisesti mutististen lasten osallisuutta koulussa. Vuorovaikutuksella ja kommunikaatiolla on suuri rooli osallisuudessa. Haluankin selvittää, mitä osallisuus on sellaisten lasten kohdalla, joilla on selektiivinen mutismi eli valikoiva puhumattomuus. Lähestyn aihetta laadullisin menetelmin opettajien näkökulmasta.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisesi on anonyymi. Tutkimus on kertaluontoinen ja siihen vastaaminen kestää arviolta noin 30 minuuttia, riippuen osallistujan vastauksista. Kannustan kuitenkin tutkimukseen osallistujaa pohtimaan omia näkemyksiään ja perustelemaan vastauksensa. Mitä tarkemmin ja kuvailevammin pystyt vastaamaan kysymyksiin, sen parempi. Tärkeää on, että kirjoitat vastaukset omin sanoin. Puhekieli on siis sallittua.

Osallistuaksesi tutkimukseen, tulee sinun olla kohdannut työurasi aikana vähintään yksi sellainen lapsi, jolla on esiintynyt valikoivaa puhumattomuutta. Virallinen selektiivisen mutismin diagnoosi ei ole välttämätön. Tutkimukseen voivat osallistua kaikki opettajat. Kysely sulkeutuu 3.3.2019 ja tutkimuksen arvioitu valmistumispäivämäärä on 13.6.2019. Tutkimukseen on mahdollista osallistua myös osallistumalla haastattelun, joten jos koet sen itsellesi sopivammaksi tavaksi, otathan minuun yhteyttä alhaalta löytyvien yhteystietojen välityksellä.

#### Kyselyn ohjeistus

En kerää kyselyssä mitään henkilötietoja. Aineistoa käsitellään tutkimusta koskevien eettisten periaatteiden mukaan luottamuksellisesti. Kysely sisältää seitsemän avointa kysymystä. Avointen kysymysten vastauksilla ei ole maksimipituutta, voit siis kirjoittaa niin paljon kuin tahdot.

Kyselyyn osallistumisen voi perua kyselyn missä tahansa vaiheessa. Peruminen tarkoittaa sitä, että vastauksiasi ei käytetä tutkimuksessa. Kun haluat perua osallistumisesi, älä lähetä vastauksiasi vaan poista vastauksesi ja sulje linkki. Sinun on myös mahdollista tallentaa vastauksesi ja jatkaa kyselyyn vastaamista myöhemmin. Tällöin

paina kysymyksen jälkeen näkyvää painiketta tallenna ja jatka myöhemmin. Tämän jälkeen sivulle ilmaantuu linkki, joka sinun tulee ottaa talteen. Linkki on mahdollista lähettää myös sähköpostiin. Tämän linkki vie sinut sitten takaisin kyselyyn, jolloin voit jatkaa sitä.

Vastattuasi viimeiseen kysymykseen, klikkaa lähetä -painiketta. Tämän jälkeen näet vielä yhteenveto -sivun, jossa näet yhteenvetoon jokaisesta kysymyksestä ja vastauksestasi. Voit halutessasi vielä tässä vaiheessa palata muokkaamaan vastauksia. Kun olet varma vastauksistasi, paina sulje -painiketta, jolloin vastauksesi lähetetään ja kysely sulkeutuu. Jokainen henkilö voi vastata kyselyyn vain kerran. Tämä tarkoittaa sitä, että kun olet lähettänyt vastauksesi, et voi enää palata muokkaamaan tai poistamaan vastauksiasi. Tutkimukseen osallistuneella ei ole mahdollisuutta saada vastauksiaan tarkasteltavaksi myöhemmin, koska kyselyyn osallistuneiden vastaukset ovat anonyymejä myös tutkimuksen tekijälle. Jokainen kysymys on kyselyssä pakollinen, eli et voi lähettää vastauksiasi ennen kuin olet vastannut jokaiseen kysymykseen.

Huom! Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on erityisen tärkeää, että vastaat kyselyyn vain kerran. Vastaathan kyselyyn vain, jos kuulut kohderyhmään!

Webropol tietosuojaseloste: Webropol ei missään tilanteessa siirrä tai käsittele henkilötietoja EU:n tai ETA:n ulkopuolella.

Tutkimuksen toteuttaja

Saara Viitanen

Jyväskylän yliopisto

sähköpostiosoite

**Liite 5.**

Jyväskylän yliopisto  
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta  
Erityispedagogiikka

TUTKIMUSKIRJE  
7.2.2019

Hyvä opettaja!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikan koulutusohjelmassa, ja teen tällä hetkellä maisterintutkintooni kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa. Tutkimukseni käsittelee selektiivisesti mutististen lasten osallisuutta koulussa. Tavoitteena on selvittää, miten selektiivisesti mutististen lasten osallisuus rakentuu opettajien näkökulmasta. Lisäksi on tarkoitus selvittää osallisuuden konstruktioita ja sitä, miten osallisuus näkyy selektiivisesti mutististen lasten koulupäivissä. Vaikka selektiivisen mutismin tutkiminen on hieman lisääntynyt aikaisemmasta, on selektiivisesti mutististen lasten osallisuutta koulussa tutkittu vain vähän. Pidän tätä näkökulmaa tärkeänä, sillä lasten osallisuus on yksi opetussuunnitelman periaatteista ja sen pohjalla olevissa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa selektiivisesti mutistisilla lapsilla on juuri haasteita.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimukseni on laadullinen ja sen aineistonkeruumenetelminä toimivat sekä haastattelu että internetissä täytettävä kyselylomake. Voit osallistua tutkimukseen, jos olet kohdannut työurasi aikana vähintään yhden sellaisen alakoulussa olleen lapsen, jolla on esiintynyt valikoivaa puhumattomuutta. Virallinen selektiivisen mutismin diagnoosi ei ole välttämätön. Jos kiinnostuit tutkimuksesta, on sinulla siis kaksi vaihtoehtoa osallistua siihen. Ensimmäinen vaihtoehto on täyttää nettikysely osoittees-

sa: <https://link.webropolsurveys.com/S/F507E58E61140A5D>

Kyselyn vastaukset ovat anonyymeja ja vastausaikaa olisi hyvä varata n. 30min.

Toinen vaihtoehto on osallistua tutkimukseen haastattelulla. Lopullisesta tutkimusraportista ei ole mahdollista tunnistaa haastatteluihin osallistuneita. Jos kiinnostuit haastattelusta, laitathan sähköpostia osoitteeseen (sähköpostiosoite).

Toivon, että olisit kiinnostunut osallistumaan tutkimukseeni. Kaikki kokemukset ovat tärkeitä monipuolisen kuvan muodostamiseksi. Tutkimus julkaistaan sen valmistuttua

Jyväskylän yliopiston kirjaston tietokannassa. Mikäli haluatte lisätietoja tutkimuksesta, vastaan mielelläni kysymyksiinne sähköpostin tai puhelimen kautta.

Ystävällisin terveisin

Saara Viitanen

sähköpostiosoite

puhelinnumero

## Liite 6.

### TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTU- VALLE

07.02.2019

**Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.**

#### 1. Tutkimuksen nimi, LUONNE JA kesto

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan selektiivisesti mutististen lasten osallisuutta opettajien näkökulmasta. Tutkimus on kerratutkimus ja sen lopullinen arvioitu valmistusaika on 13.6.2019.

#### 2. mihin henkilötietojen käsittely perustuu

Tämän tutkimuksen henkilötietojen käsittely perustuu EU:n yleiseen tietosuojasetukseen, artikla 6, kohta 1. Tutkittavilta pyydetään erillisellä lomakkeella suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

#### 3. Tutkimuksesta vastaavat tahot

**Tutkimuksen tekijä:** Saara Viitanen, puhelinnumero, sähköpostiosoite, kotiosoite.

**Tutkimuksen ohjaaja:** Ohjaajan nimi, sähköpostiosoite, puhelinnumero

#### 4. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten selektiivisesti mutististen lasten osallisuus rakentuu opettajien näkökulmasta. Lisäksi on tarkoitus selvittää osallisuuden konstruktioita ja sitä, miten osallisuus näkyy selektiivisesti mutististen lasten koulupäivissä.

Tutkimukseen voivat osallistua kaikki opettajat, jotka ovat uransa aikana kohdanneet vähintään yhden alakoulussa olleen lapsen, jolla esiintyy valikoivaa puhumattomuutta. Virallinen selektiivisen mutismin diagnoosi ei ole välttämätön.

Kaikkia tutkimuksessa kerättyjä tietoja käsitellään luottamuksellisesti laadullisen tutkimuksen tutkimuseettisten periaatteiden mukaan. Lopullisesta raportista kukaan tutkimukseen osallistuneista ei ole tunnistettavissa. Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja. Haastattelut litteroidaan ja niistä muutetaan haastateltavan nimi ja muut mahdolliset esiin tulleet tunnistetiedot. Haastattelut poistetaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Kyselyyn vastaaminen on anonyymia. Kyselyn vastaukset siirretään exceliin, mutta tutkijalla ei ole tietoa siitä, kuka kyselyyn on vastannut.

## **5. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä**

Tutkimukseen voi osallistua kahdella eri tavalla. Voit osallistua tutkimukseen joko täyttämällä nettikyselyn tai osallistumalla haastatteluun. Lopullisesta raportista ei ole kummallakaan tavalla osallistujia tunnistettavissa. Tutkimukseen osallistuminen kestää n. 30-60minuuttia riippuen osallistujan vastaustavasta. Tutkimukseen osallistuja saa siis itse päättää kummalla tavalla haluaa osallistua tutkimukseen.

## **6. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville**

Tutkimus tuottaa tietoa selektiivisesti mutististen lasten osallisuuden rakentumisesta opettajien näkökulmasta.

## **7. Henkilötietojen suojaaminen**

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Henkilötietoja säilytetään tutkimuksen aikana vain tutkijan kotona suojatussa kansiossa. Haastattelujen litteroinnissa tutkimukseen osallistujien nimet ja muut tunnistetiedot muutetaan. Myöskään tutkimustuloksista sinä et ole tunnistettavissa.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

## **8. Tutkimustulokset**

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekuntaan. Tutkimuksen valmistuttua julkaistaan se Jyväskylän yliopiston kirjaston tietokannassa.

## 9. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojään ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

### Henkilötietojen säilyttäminen ja arkistointi

Tutkimusaineistoa säilytetään tutkijan kotona suojatussa kansiossa siihen asti, kunnes tutkimus on päättynyt. Haastattelut poistetaan heti, kun ne on litteroitu, joten tutkimusaineistosta ei voi tunnistaa haastatteluihin osallistuneita. Tutkimuksen päätyttyä myös litteroinnit poistetaan.

## 10. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.