



Käkelä Kati

Valikoiva puhumattomuus alakoulun oppilaalla - Mitä se on ja kuinka opettaja voi toimia?

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Valikoiva puhumattomuus alakoulun oppilaalla – Mitä se on ja kuinka opettaja voi toimia?

(Kati Käkelä)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 33 sivua, 0 liitesivua

Toukokuu 2018

Tämä tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Sen tavoitteena on selvittää, miten valikoiva puhumattomuus ilmenee alakoulun oppilaalla ja miten opettaja voi tukea oppilasta, jolla on valikoiva puhumattomuus. Teoreettisessa viitekehysessä tarkastellaan valikoivan puhumattomuuden määritelmää, etiologiaa ja kuntoutumista, sekä määritellään kolmiportaisen tuen ja positiivisen pedagogiikan käsitteet.

Valikoiva puhumattomuus eli selektiivinen mutismi on määritelty ahdistuneisuushäiriöksi DSM-5-luokituksessa. Oppilas, jolla on valikoiva puhumattomuus, ei puhu tietyissä sosiaalisissa tilanteissa, joissa puhetta odotettaisiin. Puhumattomuus ei johdu fyysisestä puhekyvyttömyydestä tai kieli- ja kommunikaatiohäiriöistä. Häiriön taustat ovat monimuotoiset eikä nykytutkimus pysty tarkasti määrittelemään, mistä valikoiva puhumattomuus johtuu. Sen kesto on keskimäärin viisi vuotta.

Valikoivan puhumattomuuden ilmeneminen on yksilöllistä. Oppilaalla on tietty kaava puhumisen suhteen, joka ei kuitenkaan ole riippuvainen halusta puhua tai mielialasta. Keskeistä häiriön ilmenemisessä on ahdistuneisuus, joka voi aiheuttaa oppilaalle fyysistä ja psyykkistä pahaa oloa, liiallista ujoutta ja uhmakkuutta. Suurimmalla osalla oppilaista, joilla on valikoiva puhumattomuus, on myös sosiaalinen fobia. Häiriön muita piirteitä ovat heikkous kielellisissä ja sosiaalisissa taidoissa sekä korvaavaan käyttäytymiseen tukeutuminen. Varhainen puuttuminen on olennaista valikoivan puhumattomuuden hoidossa. Kuntoutumisen lähtökohtana ovat kolme peruspilaria: ahdistusta aiheuttavien tilanteiden välttäminen, myönteisten oppimis- ja kasvukokemusten saaminen sekä spesifi työskentely puheen vapauttamiseksi. Oppilasta ei koskaan pakoteta puhumaan. Pedagogisin keinoin voidaan tarjota oppilaalle sopivia työskentelytapoja. Myönteisiä kokemuksia voidaan tarjota positiivisen pedagogiikan keinoin. Opettaja voi auttaa puheen vapauttamisessa sopivalla kysymyksenasettelulla, videon tai äänitteen hyödyntämisellä ja korvaavan käyttäytymisen häivyttämisellä.

Avainsanat: valikoiva puhumattomuus, selektiivinen mutismi, ahdistuneisuushäiriö, kolmiportainen tuki, positiivinen pedagogiikka, sosiaalinen fobia

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkielman lähtökohdat	6
2.1	Tutkimusmenetelmä	6
2.2	Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset	6
3	Teoreettinen viitekehys	8
3.1	Valikoiva puhumattomuus.....	8
3.1.1	<i>Määritelmä</i>	8
3.1.2	<i>Etiologia</i>	9
3.1.3	<i>Kuntoutuminen</i>	11
3.2	Kolmiportainen tuki.....	11
3.3	Positiivinen pedagogiikka.....	13
4	Valikoiva puhumattomuus oppilaalla	15
4.1	Esiintyvyys alakouluissa.....	15
4.2	Valikoivan puhumattomuuden piirteitä oppilaassa.....	15
4.3	Valikoivan puhumattomuuden aiheuttamia haasteita koulussa	18
5	Valikoivasti puhumattoman oppilaan tukeminen koulussa	19
5.1	Opettajan toiminta oppilaan tukena	19
5.2	Positiivinen pedagogiikka myönteisen kasvu- ja oppimiskokemusten mahdollistajana	22
5.3	Opiskelun erityisten painoalueiden hyödyntäminen	24
6	Tutkielman tulokset	25
7	Pohdinta	28
	Lähteet	30

1 Johdanto

”Hän on kuin Muumien Näkymätön Ninni. Pikkuhiljaa hän hiipui pois.” Näin kuvailee äiti Yle Uutisten artikkelissa poikaansa, joka lakkasi nelivuotiaana puhumasta päiväkodissa eikä ole vielä 11-vuotiaanakaan puhunut koulussa sanaakaan. Pojalla on häiriö nimeltä selektiivinen mutismi eli valikoiva puhumattomuus. Valikoiva puhumattomuus tarkoittaa tyypillisesti lapsuudessa esiintyvää ahdistuneisuushäiriötä, jossa henkilö ei pysty puhumaan tietyissä sosiaalisissa tilanteissa, joissa puhetta odotettaisiin, esimerkiksi koulussa. Valikoivasti puhumaton saattaa kuitenkin puhua sujuvasti turvalliseksi koetussa ympäristössä, kuten kotona perheenjäsenten ja ystävien kanssa. (Krautsuk, 2017; Zakszeski & DuPaul, 2017, 1.)

Kiinnostukseni aiheeseen heräsi omien kokemuksieni kautta. Minulla oli päiväkotikäisenä valikoiva puhumattomuus, joka lieveni ja lopulta hävisi kokonaan alakouluikäisenä. Olen kuullut luokanopettajaopiskelijoilta kertomuksia heidän kohtaamisistaan valikoivasti puhumattoman lapsen kanssa. Usein kertomuksissa toistuu hämmennys siitä, kuinka valikoivasti puhumaton lapsi tulisi kohdata. Näiden kertomusten ja omien kokemuksieni pohjalta sain kipinän valikoivan puhumattomuuden tutkimiseen. Tulevana luokanopettajana kiinnostukseni kohdistuu erityisesti alakouluikäisten valikoivaan puhumattomuuteen. Luokassa oleva puhumaton oppilas on harvoin häiriöksi. Huolenani on, että oppilas, jolla on valikoiva puhumattomuus, jää koulussa huomiotta.

Valikoiva puhumattomuus on suhteellisen harvinainen ja monille kasvatuksen ammattilaisillekin tuntematon diagnoosi (Hardwood, 2011, 138). Oppilaan valikoiva puhumattomuus voi aiheuttaa suuria haasteita opettajalle. Ilman asianmukaista tukea ja hoitoa, oppilas saattaa jättää menemättä kouluun ja kärsiä psykologisista haasteista vielä aikuisiälläkin. Vaikka valikoivasta puhumattomuudesta puhutaan yhä enemmän, vieläkään siihen liittyviä psykologisia näkökulmia ei aina ymmärretä. (Johnson & Wintgens, 2015, 61.)

Kumpulaisen, Räsäsen, Raaskan ja Sompin (1998) tutkimuksessa kartoitettiin kyselytutkimuksella Kuopion alueen koulujen toisluokkalaisten oppilaiden valikoivaa puhumattomuutta. Diagnoosin kriteerit täyttäviä oppilaita joukosta oli 2 %. Keskimäärin Kuopion alueella tutkimuksen tekohetkellä jokaisessa sadan oppilaan koulussa on siis ollut kaksi valikoivasti puhumatonta lasta. Jokainen luokanopettaja tulee suurella todennäköisyydellä kohtaamaan uransa aikana op-

pilaan, jolla on valikoiva puhumattomuus. Tutkielman tavoitteena on antaa nykyisille ja tuleville luokanopettajille sekä muille aiheesta kiinnostuneille tietoa valikoivasta puhumattomuudesta sekä käytännönkeinoja tukea koulussa oppilasta, jolla on valikoiva puhumattomuus.

Tutkielmassani tarkastelen aluksi ilmiön taustaa: määritelmää, syitä, sekä kuntoutumista. Koen taustojen avaamisen tärkeäksi valikoivan puhumattomuuden ymmärtämisen ja väärinkäsitysten minimoimisen kannalta. Teoreettisissa lähtökohdissa määrittelen myös kolmiportaisen tuen ja positiivisen pedagogiikan käsitteet. Varsinaisissa tutkimuskysymyksissäni syvennyn ilmiöön alakoulukontekstissa ja opettajan mahdollisuuksiin tukea oppilasta koulussa. Lopuksi pohdin tutkielman luotettavuutta, jatkotutkimusmahdollisuuksia sekä itse tutkielman tekoprosessia.

2 Tutkielman lähtökohdat

2.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkielma toteutetaan kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa tutkittava ilmiö kuvataan laajasti, ja sen ominaisuuksia pystytään tarvittaessa luokittelemaan. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa ei tarvita tarkkoja aineistoihin liittyviä sääntöjä ja rajoituksia. Kirjallisuuskatsauksessa tarkoituksena on tutkia jo tehtyä tutkimusta. Aiempien tutkimusten tulokset ovat perustana uusille tutkimustuloksille. Kirjallisuuskatsauksessa tunnustetaan, arvioidaan ja tiivistetään aiemmin tehtyä tutkimusaineistoa. (Salminen, 2011, 4–6.)

Tutkielmassa analysoitavat aineistot ovat suurimmaksi osaksi kansainvälisiä tieteellisiä tutkimusaineistoja valikoivasta puhumattomuudesta. Mukana on myös jonkin verran suomalaisia artikkeleita. Ajankohtainen suomalainen tutkimus aiheesta on vähäistä, joten kirjallisuuskatsauksessa käytetään suurimmaksi osaksi kansainvälisiä aineistoja. Artikkeleita on julkaistu muun muassa kasvatustieteen ja psykologian alan lehdissä. Myös muutamia lääketieteellisiä aineistoja on otettu mukaan. Kirjallisuuskatsauksessa käytetään mahdollisimman uusia tutkimuksia. Tiedonhakuvaiheessa tuloksista on rajattu pois tapaustutkimukset. Tiedonhaussa on käytetty lähinnä kansainvälisiä tietokantoja, esimerkiksi ERIC, Ebsco ja Google Scholar. Suomalaisista tietokannoista tietoa on haettu Oula-Finna-kannasta. Tietoa on etsitty useimmiten hakusanalla ”selective mutism”, johon on lisätty jokin määre, kuten ”school”, ”children” tai ”treatment”.

2.2 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tavoitteena on koota yhteen ajankohtaista tutkimustietoa valikoivasta puhumattomuudesta. Tutkielmassa selvitetään valikoivan puhumattomuuden ilmenemistapoja oppilaalla. Tavoitteena on selvittää keinoja tukea koulussa oppilasta, jolla on valikoiva puhumattomuus. Lisäksi tämän tutkielman tavoitteena on lisätä tietoisuutta valikoivasta puhumattomuudesta niin nykyisten, kuin tulevienkin luokanopettajien keskuudessa.

Tutkielma on rajattu oppilaan valikoivaan puhumattomuuteen sekä tukimahdollisuuksiin koulussa. Tukimahdollisuuksia tarkastellaan Suomen perusopetuksessa käytössä olevan kolmiporaisen tuen mallin ja positiivisen pedagogiikan lähtökohdista. Jotta sisältö noudattaisi tutkiel-

malle asetettuja tavoitteita, koulun ulkopuoliset tuki- ja hoitokeinot jätetään vähemmälle huomiolle. Ennen varsinaisten tutkimuskysymysten käsittelyä tutkielmassa määritellään keskeisiä käsitteitä sekä selvitetään lyhyesti valikoivan puhumattomuuden taustoja. Ensimmäinen tutkimuskysymys keskittyy selvittämään, millä tavoin oppilaan valikoiva puhumattomuus ilmenee koulunkäynnissä. Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitetään, miten opettaja voi toiminnallaan tukea valikoivasti puhumatonta oppilasta. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millä tavoin valikoiva puhumattomuus ilmenee oppilaalla?
2. Miten opettaja voi toiminnallaan tukea oppilasta, jolla on valikoiva puhumattomuus?

3 Teoreettinen viitekehys

3.1 Valikoiva puhumattomuus

3.1.1 Määritelmä

Lapsi, jolla on valikoiva puhumattomuus, ei puhu oma-aloitteisesti tai vastaa puhumalla tietyissä sosiaalisissa tilanteissa, joissa puhetta odotettaisiin. Valikoiva puhumattomuus voidaan todeta, jos puhumattomuutta on esiintynyt jatkuvana vähintään kuukauden ajan. Puhumattomuus ei johdu kieli- tai kommunikaatiohäiriöstä. Valikoivaan puhumattomuuteen liittyy usein sosiaalista ahdistuneisuutta. Lapsi puhuu kotona perheen kesken, mutta usein jopa läheisille ystäville tai isovanhemmille puhuminen ei onnistu. Joissain tapauksissa lapsi käyttää nonverbaalia viestintää, kuten osoittamista ja kirjoittamista kommunikoinnin välineenä. (American Psychiatric Association, 2013, 195.) Valikoivan puhumattomuuden ilmenemistavat, syyt ja hoitomuodot ovat moniulotteisia, ja niitä pitäisi selvittää vielä lisää tutkimuksen avulla (Wong, 2010).

Amerikan psykiatrinen yhdistys (APA) määrittelee valikoivan puhumattomuuden ahdistuneisuushäiriöksi uusimmassa DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) -kirjassaan (American Psychiatric Association, 2013, 195). Siitä, onko valikoiva puhumattomuus ahdistuneisuushäiriö vai ei, on erilaisia näkemyksiä. Suomessa on ollut käytössä International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems eli ICD-10-tautiluokitus vuodesta 1996 (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2011, 3). Toisin kuin DSM-5, ICD-10 määrittelee valikoivan puhumattomuuden lapsuudessa tai nuoruudessa alkavaksi sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöksi (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2011, 276). Johnson ja Wintgens (2015, 69) taas ovat sitä mieltä, että valikoiva puhumattomuus tulisi nähdä puhumisen fobiana, sillä se auttaisi ymmärtämään lapsen vaikeuksia puhua. Lapsella, jolla on valikoiva puhumattomuus, on yleensä ahdistukseen liittyviä piirteitä. Myös häiriön mahdollisissa syissä on samoja tekijöitä kuin muiden ahdistuneisuushäiriöiden taustoissa. Lisäksi tutkimukset ovat todenneet hyödyllisimmäksi sellaiset kuntoutusmuodot, joita pidetään optimaalisimpina myös ahdistuneisuushäiriöiden kuntouksessa. (Muris & Ollendick, 2015, 165.) Näiden tulosten pohjalta tässä tutkielmassa nojataan APA:n näkemykseen, ja valikoiva puhumattomuus nähdään ahdistuneisuushäiriönä.

Häiriö vaikuttaa monin tavoin koulunkäyntiin. Oppilas, jolla on valikoiva puhumattomuus, ei yleensä puhu koulussa, jolloin opettajien voi olla vaikea esimerkiksi arvioida oppilaan lukutaitoa. Puhumattomuudesta huolimatta, oppilas saattaa joissain tapauksissa olla innokas osallistumaan esimerkiksi esiintymistilanteisiin, joissa ei tarvitse puhua. (American Psychiatric Association, 2013, 195.) Valikoivan puhumattomuuden vaikutuksia koulunkäyntiin käsitellään lisää luvussa neljä.

3.1.2 Etiologia

Aiemmin osa teoreetikoista on pitänyt valikoivan puhumattomuuden syynä lapsuudessa koettua traumaa, kuten seksuaalista hyväksikäyttöä (MacGregor ym., 1994, 541). Uudemmat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että traumaattinen tapahtuma ja valikoiva puhumattomuus harvoin liittyvät toisiinsa (Camposano, 2011, 47). Nykytutkimus ei pysty määrittämään tarkalleen mistä valikoiva puhumattomuus johtuu. Sen taustalle on ehdotettu useita teorioita, joista tässä luvussa lyhyesti käsitellään keskeisimmät. Ainoastaan yhteen teoriaan keskittyminen saattaa johtaa vääriin käsityksiin valikoivan puhumattomuuden syy-seuraussuhteista (Scott & Beidel, 2011, 252). Nykykäsityksen mukaan häiriön taustalla on vaihtelevasti geneettisiä, neurologisia sekä ympäristöön ja temperamenttiin liittyviä tekijöitä. APA:n mukaan tietyissä tilanteissa valikoiva puhumattomuus saattaa olla keino vähentää ahdistuneisuutta sosiaalisissa kohtaamisissa (American Psychiatric Association, 2013, 197). On kuitenkin huomattava, että osa etiologisten tekijöiden tutkimustuloksista on saatu poikkileikkaustutkimuksista, ja niistä tarvittaisiin lisäksi pidemmän aikavälin tutkimusta. (Muris & Ollendick, 2015, 157, 161.) Valikoivasti puhumattoman oppilaan kohdalla olisi siis hyvä muistaa, että puhumattomuuden tausta saattaa olla monisyinen, ja tukea oppilasta siitä lähtökohdasta.

Geneettisistä tekijöistä tutkimusta ovat tehneet esimerkiksi Stein ym. (2011, 825). He tutkivat 99 ydinperhettä, johon kuului yhteensä 106 lasta, joilla on todettu valikoiva puhumattomuus. Tutkimuksesta löydettiin merkittävä yhteys tietyn geneettisen variaation ja valikoivan puhumattomuuden välillä. Myös APA:n mukaan sosiaalisella ahdistuneisuudella ja valikoivalla puhumattomuudella saattaa olla yhteisiä geneettisiä tekijöitä (American Psychiatric Association, 2013, 196). Aiheesta tarvittaisiin kuitenkin lisätutkimusta, jotta tuloksia geneettisestä vaikutuksesta valikoivaan puhumattomuuteen voitaisiin yleistää.

Temperamentilla tarkoitetaan yksilöllistä, pysyvää ominaisuutta, joka kuvaa henkilön käyttäytymis- ja reagoimistyyliä (Keltikangas-Järvinen, Räikkönen & Puttonen, 2001, 1). Temperamentin vaikutuksesta valikoivaan puhumattomuuteen ei ole riittävästi tutkimusta, jotta voitaisiin sanoa temperamentin aiheuttavan valikoivaa puhumattomuutta. Taipumus negatiivisiin emootioihin, sosiaalinen ahdistuneisuus tai eristäytyminen saattavat kuitenkin olla osasyitä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että valikoivasti puhumattomilla lapsilla on samoja luonteenpiirteitä kuin pidättyväisen temperamentin omaavilla. (Muris & Ollendick, 2015, 158.) Esimerkiksi Muris, Hendriks ja Bot (2015, 97) havaitsivat tutkimuksessaan yhteyden pidättyväisen temperamentipiirteiden ja valikoivan puhumattomuuden välillä.

Ympäristöön liittyvistä tekijöistä vanhempien sosiaalinen pidättyväisyys saattaa toimia mallina lapsen valikoivalle puhumattomuudelle. Näiden lasten vanhemmat ovat useammin kuvailtu yli-suojeleviksi ja kontrolloiviksi verrattuna muihin vanhempiin. (American Psychiatric Association, 2013, 197.) Erilaisilla ympäristötekijöillä, kuten stressaavilla ja traumaattisilla tilanteilla, kontrolloivilla vanhemmilla, perhedynamiikalla, negatiivisilla koulukokemuksilla ja maahanmuuttajastatuksella saattaa olla yhteys valikoivan puhumattomuuden kehittymiseen. Valikoivan puhumattomuuden saattaa laukaista esimerkiksi vieraaseen ryhmään joutuminen tai muutto vieraaseen kulttuuriin ja kieliympäristöön. On kuitenkin huomattava, että tutkimustuloksia aiheesta on niukasti, eikä näyttöä ole tarpeeksi johtopäätöksiin. (Muris & Ollendick, 2015, 160; Westerinen, 2016.)

Neurologisilla tekijöillä, kuten puhe- ja kielihäiriöillä, kehityksen viivästyksellä ja neurologisilla poikkeuksilla saattaa olla yhteys valikoivan puhumattomuuden kehittymiseen. Todennäköisenä syynä tähän on puhumisen aiheuttamien hankaluuksien ja negatiivisten tunteiden, kuten ahdistuksen, vältteleminen. (Muris & Ollendick, 2015, 160.) Tämä on hiukan ristiriidassa APA:n diagnoosikriteereihin, joiden mukaan valikoiva puhumattomuus ei johdu esimerkiksi kieli- tai kommunikaatiohäiriöstä. Valikoiva puhumattomuus voidaankin diagnosoida, jos puheen tuottaminen ja ymmärtäminen riittävät tavanomaiseen vuorovaikutukseen, eivätkä poikkeava merkittävästi keskiarvosta. Lievempiä puheen viivästyksiä ja ääntämishäiriöitä voi esiintyä. (Lämsä & Erkolahti, 2013.)

3.1.3 Kuntoutuminen

Valikoiva puhumattomuus alkaa tavallisesti ennen viidettä ikävuotta, mutta sitä ei välttämättä huomata ennen kuin lapsi aloittaa koulun. Koulussa lapsi kohtaa uudenlaisia sosiaalisia tilanteita, kuten muiden edessä esiintymistä. APA:n mukaan valikoivan puhumattomuuden kesto vaihtelee. Häiriön pitkän tähtäimen ennuste on myös vielä osittain tuntematon. (American Psychiatric Association, 2013, 196.) Vaikka lapsen puhumattomuus häviäisikin, se ei suoraan tarkoita, että pulmat sosiaalisessa kanssakäymisessä loppuisivat. Remschmidt, ym. (2001, 194–195) huomasivat seurantatutkimuksessaan, että valikoivasta puhumattomuudesta toipuneilla oli muun muassa muita pienempi motivaatio koulua kohtaan ja enemmän haasteita sosiaalisissa suhteissa sekä kommunikoinnissa. Lämsän ja Erkolahden (2013) mukaan valikoiva puhumattomuus kestää keskimäärin viisi vuotta, ja sopivalla kuntoutuksella yli puolella lapsista häiriö lievenee. Lapselle annettavan hoidon ja terapian tavoitteena on ahdistuksen lieventäminen ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Koulu on tärkeässä osassa lapsen kuntoutumisessa, sillä siellä puhumattomuus usein ilmenee. Koska häiriö on suhteellisen harvinainen ja tutkimustulosta interventioista ja terapiasta on vain vähän, sille ei ole vakiintunut tiettyä hoitomuotoa.

Käytössä olevat hoitomuodot voidaan jakaa karkeasti lääkinällisiin ja ei-läkinällisiin interventioihin. Lääkehoidoista SSRI-lääkkeiden (selective serotonin reuptake inhibitors) ja erityisesti niihin kuuluvan fluoksetiinin on todettu auttavan valikoivaan puhumattomuuteen ja ahdistukseen. Yleisimmät ei-läkinälliset kuntoutusmuodot ovat psykodynaaminen terapia, behavioristinen terapia ja perheterapia. (Wong, 2010.) Joissain tapauksissa lapsi saattaa päättää, että alkaa puhua jossain tietyssä kohdassa elämäänsä, kuten yläkouluun siirtyessään. Lapsen oma päätös puhumisen aloittamisesta saattaa toimia, sillä siihen sisältyy systemaattista valmistautumista ja ajatustyötä, joka auttaa lasta saavuttamaan päätöksensä. (Westerinen, 2016.)

3.2 Kolmiportainen tuki

Eriyttäminen on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Eriyttämällä tarkoitetaan opetuksen mukauttamista jokaiselle oppilaalle sopivaksi niin, että oppilaan on mahdollista edetä yksilöllisesti. Sen tarkoituksena on tukea oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä turvata rauha oppia. Eriyttämällä voidaan vaikuttaa opiskelun laajuuteen, syvyyteen, työskentelyn rytmiin ja

etenemistahtiin. Työtapojen valinnassa lähtökohtana ovat oppimiselle asetetut tavoitteet, oppilaiden tarpeet sekä kiinnostuksen kohteet. Oppilaille annetaan mahdollisuuksia suunnitella itse opiskeluaan ja valita erilaisia työtapoja tarpeidensa mukaan. (Opetushallitus, 2014, 30.) Opettaja voi näin ollen antaa mahdollisuuden valita vaihtoehtoisen työtavan oppilaalle, jolla on valikoiva puhumattomuus.

Vuonna 2011 perusopetuslain uudistusten myötä perusopetuksessa otettiin käyttöön kolmiporttainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli. Malliin kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa, 2015, 53–54.) Yleinen tuki on tarkoitettu kaikille oppilaille tarpeen vaatiessa eikä se edellytä virallisia asiakirjoja, kuten tutkimuksia tai päätöksiä. Yleinen tuki vastaa ensimmäisenä oppilaan tuentarpeeseen ja sitä annetaan heti tarpeen ilmetessä. Tukea voidaan antaa esimerkiksi ohjauksena, tukiopetuksena tai osa-aikaisena erityisopetuksena. Näillä tukitoimilla pyritään vaikuttamaan tilanteeseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osana koulun arkea. Yleisessä tuessa ei voida käyttää erityisen tuen päätöksellä annettavaa erityisopetusta eikä oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä. Tuen järjestämisessä tehdään yhteistyötä opettajien, muun henkilöstön sekä kodin välillä. (Opetushallitus, 2014, 63.)

Jos yleinen tuki ei riitä, lapsen opettaja tai opettajat tekevät yhdessä kirjallisen pedagogisen arvion, johon tehostetun tuen aloittaminen perustuu. Sen laatimiseen voivat osallistua tarvittaessa myös muut asiantuntijat. Tehostettu tuki on tarkoitettu oppilaalle, joka tarvitsee koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja samanaikaisesti. Tehostettua tukea annetaan joustavasti muun opetuksen yhteydessä, oppilashuollon osuutta vahvistaen. (Opetushallitus, 2014, 63–64.) Erityinen tuki on vahvin tuen muoto. Se edellyttää pedagogisen selvityksen tekemistä ja tuen päätös on hallinnollinen päätös. Opetuksen järjestäjä tekee erityisen tuen järjestämisestä kirjallisen päätöksen, joka tulee perustella. Jotta erityistä tukea voitaisiin antaa, oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Opetushallitus, 2014, 65–68.)

Tehostetussa ja erityisessä tuessa on mahdollista käyttää eriyttämisen keinona opiskelun erityisiä painoalueita. Kun käytössä on opiskelun erityiset painoalueet, oppilas keskittyy oppiaineen keskeisiin sisältöalueisiin, ja hänen suorituksiaan arvioidaan yleisen oppimäärän mukaisesti. (Opetushallitus, 2014, 69.) Opiskelun erityisten painoalueiden hyödyntämistä valikoivasti puhumattoman oppilaan tukena käsitellään luvussa 5.3.

3.3 Positiivinen pedagogiikka

Useat tutkimukset osoittavat, että positiivisista tunteista on hyötyä muun muassa terveyden, työn, perheen ja ekonomisen statuksen kannalta (Kobau ym. 2011, 1). Onnelliset ihmiset elävät muita terveemmän ja pidemmän elämän sekä menestyvät paremmin eri elämäalueilla. Omien vahvuuksien tunnistaminen ja niiden käyttäminen voimavaroina auttavat saavuttamaan elämässä toivottavia asioita. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 9–10.) Positiivisen psykologian ajatus syntyi Martin Seligmanin ja Mihály Csíkszentmihályin kokemuksista. Suuntaus tutkii subjektiivista hyvinvointia eli onnellisuutta. Sen ideana on löytää jokaisesta ihmisestä vahvuudet. Nämä vahvuudet auttavat rakentamaan ihmisen henkistä perustaa ja auttavat parantamaan niin yksilön kuin yhteisöjenkin hyvinvointia. Positiivinen psykologia syntyi täydentämään perinteistä psykologista tutkimusta. Perinteinen psykologia tutkii häiriöistä vapautumista, kun taas positiivinen psykologia keskittyy tutkimaan tekijöitä, joiden avulla voisi saavuttaa parhaan mahdollisen inhimillisen mielen kunnon. (Uusitalo-Malmivaara ym. 2016, 20–22.)

Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, joka juontuu positiivisesta psykologiasta. Positiivisessa pedagogiikassa tarkoituksena ei ole jättää huomiotta lapsen elämän haasteita ja vastoinkäymisiä, vaan lähestyä niitä positiivisen kautta. Tarkoituksena on huomioida lapselle hyvää oloa tuottavia asioita ja sosiaalisesti rakennettuja merkityksiä. Positiivisen pedagogiikan perusajatukset voidaan kiteyttää taustaoletuksiin. Niiden mukaan oppimista ja hyvinvointia parantavat yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri, lapsen toimijuus ja osallisuus kasvuympäristöjen kokonaisuudessa, myönteiset tunteet, vahvuusperustaisuus sekä arvostava kodin ja koulun välinen yhteistyö. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2015, 228–230.) Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on tehdä jokainen oppilas tietoisesti omista kyvyistään ja antaa kokemus, että on hyvä jossain. Koulu nähdään ihmisenä kasvun, yksilöiden ja yhteisöjen kukoistuksen mahdollistajana. Oppilaiden luontevahvuutta kasvatetaan monipuolisesti antamalla eväitä kohdata elämän vastoinkäymisiä, ja tätä kautta ennaltaehkäistä pahoinvointia. Lasta tuetaan hänen voimavarojensa kautta. (Uusitalo-Malmivaara ym. 2016, 10.)

Positiivista pedagogiikkaa toteutettaessa oppilaan vahvuudet löydetään todellisten havaintojen kautta ja niitä nostetaan esiin tietoisesti (Uusitalo-Malmivaara ym. 2016, 10). Esimerkiksi lapsella, jolla on valikoiva puhumattomuus, ahdistusta ja muita oireita ei siis unohdeta tai lakaistamaton alle. Positiivinen pedagogiikka voikin olla toimiva keino auttaa valikoivasti puhuma-

tonta oppilasta, sillä sen avulla oppilas voidaan nähdä vahvuuksia omaavana ihmisenä puhumattomuuden takana. Luvussa viisi käsitellään lisää sitä, kuinka opettaja pystyy auttamaan positiivisen pedagogiikan keinoin oppilasta, jolla on valikoiva puhumattomuus.

4 Valikoiva puhumattomuus oppilaalla

4.1 Esiintyvyys alakouluissa

Valikoiva puhumattomuus on suhteellisen harvinainen häiriö ja tyypillisimmin sitä esiintyy varhaislapsuudessa, noin kahdesta viiteen ikävuoteen. (Muris & Ollendick, 2015, 152.) Sen esiintyvyydeksi on arvioitu erilaisia lukuja tutkimuksesta ja sen hetkisistä diagnoosikriteereistä riippuen. Suomessa tutkimusta valikoivan puhumattomuuden esiintyvyydestä kouluissa on julkaistu hyvin niukasti. Kumpulainen ym. (1998, 24–26) kartoittivat kyselytutkimuksella Kuopion alueen toisluokkalaisten valikoivaa puhumattomuutta. Kysely lähetettiin kaikille alueen toisluokkalaisten luokanopettajille. Diagnoosin kriteerit täyttäviä oppilaita oli 1,9 %, kun tieto saatiin 83 prosentista Kuopion toisluokkalaisista. Samoihin aikoihin Ruotsin Göteborgissa tehdystä tutkimuksesta diagnoosin kriteerit täytti vain 0,18 % 7-15-vuotiaista (Kopp & Gillberg, 1997, 258). Bergman, Piacentini ja McCracken (2002, 941) tutkivat esiintyvyyttä Los Angelesin päiväkodeissa ja kouluissa, ja saivat esiintyvyydeksi 0,7 %. Tämän tyylisten kyselytutkimustutkimusten perusteella esiintyvyys kouluissa asettuu 0,18 ja 1,9 prosentin välille (Muris & Ollendick, 2015, 152). Näin ollen sadan oppilaan koulussa on keskimäärin 0-2 oppilasta, joilla on valikoiva puhumattomuus.

4.2 Valikoivan puhumattomuuden piirteitä oppilaassa

Valikoivan puhumattomuuden piirteet vaihtelevat yksilöstä riippuen. Puhumattomuus ilmenee sosiaalisissa kanssakäymisissä lasten, aikuisten tai molempien kanssa. Oppilas ei aloita keskustelua tai vastaa puhumalla tietyissä tilanteissa. (American Psychiatric Association, 2013, 195.) Oppilaalla, jolla on valikoiva puhumattomuus, on tietty kaava puhumisen suhteen. Oppilas saattaa puhua esimerkiksi kotona perheelleen ja koulussa ystävilleen, mutta ei aikuisille. Koulussa oppilas saattaa puhua opettajan kuullen, mutta ei suoraan hänelle. Toiset puhuvat vain muutamalle turvalliseksi kokemalleen aikuiselle, mutta eivät vertaisilleen. Jotkut eivät puhu esimerkiksi isovanhemmilleen. Osa ei puhu kodin ulkopuolella edes vanhemmilleen. Kaava on jokaisella omanlaisensa. On hyvä huomata, että puhumattomuus ei ole riippuvainen oppilaan mielialasta tai päivästä. (Johnson & Wintgens, 2015, 62.) Puhumattomuus on myös johdonmukaista ja pitkäaikaista (American Psychiatric Association, 2013, 195).

Kuten aiemmin todettiin, APA:n mukaan valikoiva puhumattomuus on ahdistuneisuushäiriö. Ahdistuneisuutta pidetäänkin puhumattomuuden lisäksi merkittävänä piirteenä. (American

Psychiatric Association, 2013, 195; Muris & Ollendick, 2015, 157.) Furmanin mukaan ahdistuksesta puhutaan, kun henkilö pelkää jotakin, mutta ei tiedä mitä pelkää. (Furman, 2015, 9.) Lapsi itse saattaa kokea ahdistuksen tunteen merkittävimpanä haasteena. Hän saattaa jälkeensä ajatella, että olisi pystynyt tai halunnut puhua, jos ei olisi ollut ahdistunut. Ahdistuneella oppilaalla on psyykkisesti paha ja epämieluisa olo. (Westerinen, 2016.) Ahdistuneisuus voi näkyä oppilaan poikkeavana käyttäytymisenä tai fyysisinä oireina. Ahdistunut oppilas saattaa takerkua vanhempiinsa, piiloutua, itkeä, kiukutella tai paeta paikalta puhumaan pyydettyä. Osa oppilaista reagoi myös fyysisesti joutuessaan tilanteeseen, jossa pitää puhua. Opettajan voi olla vaikea huomata lapsen hankalaa oloa, sillä useimmiten lapsi ei pysty kertomaan oireistaan opettajalle. Ahdistuksen aiheuttamia fyysisiä oireita voivat olla esimerkiksi vapina, hikoilu, palelu, lihasjännitys, hyperventilointi, pahoinvointi ja huimaus. (Kearney, 2010, 7–8.)

Suurin osa (97 %) oppilaista, joilla on valikoiva puhumattomuus täyttää myös sosiaalisen fobian eli sosiaalisten tilanteiden pelon diagnoosikriteerit. (Lämsä & Erkolahti, 2013; Muris, Hendriks & Bot, 2015, 100.) Oppilas, jolla on sosiaalinen fobia, pelkää tai jännittää jotain tiettyä sosiaalista tilannetta tai suoritusta. Usein oppilas pelkää itseensä kohdistuvaa arvostelua ja pyrkii täydellisyyteen. Hän pelkää joutuvansa noloon tilanteeseen tai tulevansa jollain tavalla nöyryytetyksi tai hylätyksi. Sosiaalisessa fobiassa pelkoa herättävä tilanne aiheuttaa oppilaalle ahdistusta. (Huttunen, 2017.) Lapsi saattaa pyrkiä välttelemään pelkoa herättäviä tilanteita, kuten luokan edessä puhumista tai opettajan kysymyksiin vastaamista. Pyrkimys vältellä pelottavia tilanteita voi johtua itsessään pelko-oireiden aiheuttamasta epämukavasta olost. Yleistä on myös se, että oppilas pelkää muiden huomaavan jännityksen. (Furman, 2015, 35–36.) Sosiaalinen vetäytyneisyys saattaa aiheuttaa joissain tapauksissa oppilaalle surua ja masentuneisuutta (Kearney, 2010, 8).

Valikoivasti puhumattomalla oppilaalla saattaa esiintyä liiallista ujoutta. (American Psychiatric Association, 2013, 195). Ujous itsessään ei ole välttämättä huono asia, vaan normaali persoonallisuuspiirre, jota esiintyy 20 - 48 prosentilla väestöstä. Liiallinen ujous taas saattaa olla todellinen haaste oppilaalle. Sen piirteet ovat osittain samoja kuin sosiaalisessa fobiassa (muun muassa pelko esiintyä muiden edessä ja fyysiset oireet). Koulussa liiallisesta ujoudesta kärsivälle saattaa olla haasteellista esimerkiksi vaihtaa vaatteet muiden kanssa samassa pukuhuoneessa liikuntatuntia varten. Koulun WC:n käyttäminen, käytävillä käveleminen tai ruokalassa syöminen voivat myös olla suuria haasteita. (Kearney, 2011, 3–4.)

Oppilas, jolla on valikoiva puhumattomuus, on heikompi sosiaalisilta ja kielellisiltä taidoiltaan kuin oppilas, jolla puhumattomuutta ei esiinny. Carbone ym. (2010, 1065) huomasivat tutkimuksessaan, että opettajat kertoivat valikoivasti puhumattomien oppilaiden olevan muita heikompia itsehillinnässä, sosiaalisessa vastuullisuudessa ja ylipäänsä sosiaalisissa taidoissa. Opettajat raportoivat heidän suullisten kommunikointitaitojen olevan muita heikompia. Kotrban (2014, 5) mukaan valikoivasti puhumattomalla oppilaalla voi olla haasteita muun muassa kieliopissa, artikulaatiossa ja sopivien sanojen löytämisessä.

Joissain tutkimuksissa uhmakas käyttäytyminen on raportoitu yhtenä valikoivan puhumattomuuden piirteenä. Esimerkiksi Anderssonin ja Thomsenin (1998, 234) tutkimuksessa kolmasosaa valikoivasti puhumattomista oli luonnehdittu aggressiivisiksi, murjottaviksi ja itsepäisiksi koulussa. Lähes 70 prosentilla oli raportoitu esiintyvän näitä piirteitä kotona. Myös APA (2013, 195) mainitsee valikoivan puhumattomuuden piirteiksi kielteisyyden, kiukunpuuskat ja uhmakkaan käyttäytymisen. Uhmakas käyttäytyminen vaikuttaa olevan kuitenkin vähemmän yleistä kuin ahdistuneisuus. Uudempi tutkimus ei myöskään välttämättä tue näkemystä vastustavasta käyttäytymisestä valikoivan puhumattomuuden piirteenä. Uhmakas käytös valikoivasti puhumattomalla saattaa olla keino välttää ahdistusta herättäviä tilanteita. (Cleave, 2009, 238.) Saattaa myös olla, että osa aikuisista kokee lapsen käytöksen uhmakkuutena ja itsepäisyytenä, kun lapsi ei ”suostu” puhumaan joissain tilanteissa (vrt. Westerinen, 2016).

Yksi valikoivan puhumattomuuden piirre on korvaava käyttäytyminen. Korvaavalla käyttäytymisellä tarkoitetaan nonverbaalia viestintää, jota oppilas käyttää kommunikoinnin apuna. (Kearney, 2010, 9.) Oppilas saattaa kommunikoida opettajan kanssa esimerkiksi kirjoittamalla, osoittamalla, nyökkäämällä tai päätä pudistamalla. (American Psychiatric Association, 2013, 195; Lämsä & Erkolahti, 2013.) Yleistä korvaavaa käyttäytymistä on myös elehdintä, vingunta, jalan polkeminen, vanhemman korvaan kuiskaaminen ja vaatteista nykiminen. Korvaava käytös saattaa ilmetä myös ääntelynä, kuten murinana tai äännähdyksinä, jotka ovat ikään kuin puutteellisia sanoja. (Kearney, 2010, 9.)

Osa oppilaista, jolla on valikoiva puhumattomuus nauttivat sosiaalisista kanssakäymisistä, joissa ei tarvitse puhua. He saattavat esiintyä mielellään kunhan heiltä ei odoteta puhetta. (American Psychiatric Association, 2013, 195.) Tämä viittaisi siihen, että ainakin osa oppilaista, joilla on valikoiva puhumattomuus, haluaa osallistua sosiaalsiin tilanteisiin. Aiheesta tarvittaisiin kuitenkin lisätutkimusta.

4.3 Valikoivan puhumattomuuden aiheuttamia haasteita koulussa

Se, että oppilas ei pysty puhumaan, aiheuttaa erilaisia pulmia ja haasteita koulunkäyntiin. Suullisiin esityksiin osallistuminen, kysymyksiin vastaaminen, avun pyytäminen ja omista tarpeista kertominen saattaa olla oppilaalle mahdotonta. Etenkin, kun koulutehtävät alkavat käydä monimutkaisemmiksi ja vaikeammiksi, tehtävistä suoriutuminen ja koulumenestys saattavat heiketä. Joissain tapauksissa oppilas saattaa jopa kieltäytyä menemästä kouluun. (Kearney, 2010, 6, 10.) Oppilaan voi olla vaikeaa tai jopa mahdotonta osallistua ryhmätöiden tekemiseen. Arviointiprosessiin osallistuminen saattaa myös aiheuttaa haasteita. Oppilas ei usein pysty hyödyntämään sosiaalisen oppimisen mahdollisuuksia, kuten ongelmanratkaisua yhteistyön avulla. (Kotrba, 2014, 90.) Opettajan saattaa olla vaikea arvioida oppilaan osaamista, esimerkiksi lukutaitoa (American Psychiatric Association, 2013, 195).

Valikoiva puhumattomuus aiheuttaa haasteita myös suhteisiin vertaisten kanssa. Lapsen voi olla vaikea saada ystäviä sekä ylläpitää ystävyyssuhteita. Tämän seurauksena hän saattaa alkaa vetäytyä sosiaalisista suhteista. Vertaiset saattavat kohdella valikoivasti puhumatonta kuin hän olisi nuorempi tai kyvyttömämpi kuin todellisuudessa on. Hänet mielletään usein ”lapsiksi, joka ei puhu”. Vertaisilla on usein taipumus ”auttaa” oppilasta, jolla on valikoiva puhumattomuus kommunikoimalla hänen puolestaan. Vaikka luokkakaverit usein tarkoittavat hyvää toiminnallaan, valikoivasti puhumattoman mahdollisuudet puhua häviävät. (Kotrba, 2014, 20.)

5 Valikoivasti puhumattoman oppilaan tukeminen koulussa

5.1 Opettajan toiminta oppilaan tukena

Oppilas, jolla on valikoiva puhumattomuus, on lakannut puhumasta, koska kokee sen ahdistavana. Puhumattomuudesta tulee kuitenkin nopeasti tapa, joka tarvitsee aikaa ja asteittain etenevää työskentelyä muuttuakseen. Varhainen puuttuminen on ehdottoman tärkeää valikoivan puhumattomuuden kuntoutuksessa. Mitä pidempään valikoiva puhumattomuus jatkuu, sitä syvemmälle käyttäytymisen kaava juurtuu. Samalla ahdistuneisuus voi kasvaa ja oppilaan itsetunto heiketä. (Kotrba, 2014, 1.) Westerisen (2016) mukaan oppilaan kuntoutumisen peruspiirit ovat ahdistusta aiheuttavien tilanteiden välttäminen, myönteisten oppimis- ja kasvukokemusten saaminen ja spesifi työskentely puheen vapauttamiseksi.

Koulun henkilökunnalla ja etenkin opettajilla on tärkeä rooli valikoivasti puhumattoman oppilaan tuen kannalta. Lapsen kanssa työskentelevän opettajan on tärkeää tunnistaa lapsen mahdollinen ahdistuneisuus ja ohjata oppilas tarvittaessa koulun ulkopuolisen tuen piiriin. Opettaja voi omalla toiminnallaan helpottaa oppilaan oloa ja koulunkäyntiä esimerkiksi auttamalla oppilasta lieventämään ahdistusta. (Camposano, 2011, 52.) Jotta oppilas voisi päästä valikoivasta puhumattomuudesta eroon, hän tarvitsee ymmärrystä ja tukea lähiympäristönsä aikuisilta, kuten vanhemmilta ja opettajalta. Kuntoutuminen edellyttää lähipiiriltä myös uskoa siihen, että tuettuna lapsi voi edistyä. Koulussa opettaja voi auttaa oppilasta antamalla sopivasti mahdollisuuksia harjoitella puhumista. Puhumaan pakottaminen ei sen sijaan auta, vaan aiheuttaa ahdistuneelle oppilaalle ylivoimaisen suuren haasteen. Oppilaan puhumattomuus saattaa aiheuttaa opettajassa kiukkua ja turhautumista, sillä oppilaan käytös saatetaan mieltää ”uppiniskaisuutena”. Oppilaan kanssa on edettävä kärsivällisesti ja määrätietoisesti. (Westerinen, 2016.)

Kearney (2010, 73) ja Kotrba (2014, 63) ehdottavat terapeutin tai muun mielenterveyden alan ammattilaisen kanssa tehtävää portaittain etenevää kuntoutusta, jossa lasta altistetaan ja totutetaan puhumiseen, ja jossa opettaja on tiiviissä yhteistyössä. Portaittain etenevässä kuntoutuksessa edetään seuraavalle tasolle, kun edellinen taso on saavutettu. Puheen siirtämisessä koulu-ympäristöön voidaan käyttää esimerkiksi seuraavaa suunnitelmaa.

Lapsi pystyy puhumaan:

1. Kotona leikkiessä vähän vieraamman lapsen tai aikuisen kanssa
2. Julkisessa leikkipuistossa

3. Koulun pihalla
4. Koulun käytävällä
5. Luokkahuoneessa kahden kesken
6. Tavallisessa luokkahuonetilanteessa

(Mukaillen Kotrba, 2014, 70.)

Koulun ja kodin välinen yhteistyö on erityisen tärkeää, kun suunnitellaan ja toteutetaan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Huoltajan kanssa keskustellaan muun muassa oppimisen tavoitteista, työtavoista, arvioinnista ja oppilashuollosta. Yhteistyöhön tarvitaan aloitteellisuutta koulun toimesta, ja sen on oltava vastavuoroista ja monipuolista. (Opetushallitus, 2014, 35–36). Kunnioittava vuorovaikutus kodin ja koulun välillä auttaa vaalimaan kouluun liittyviä ihmissuhteita. Yhteistyössä osoitetaan vanhemmille lapsen mahdollisuudet kehittyä. Tavoitteena on rohkaista vanhempia auttamaan lasta saavuttamaan näitä mahdollisuuksia. (Leskisenoja, 2017.)

Kotrban (2014, 72, 76) mukaan moni opettaja ei kysy kysymyksiä oppilaalta, jolla on valikoiva puhumattomuus, sillä he huomaavat sen kasvattavan oppilaan ahdistuneisuutta. Jotta oppilas voisi edistyä, opettajan tulisi antaa mahdollisuuksia puhua ja rutiininomaisesti kannustaa häntä kommunikoimaan. Kysymystä kysyttäessä opettajan tulisi yrittää saada vastaus. Jos oppilas kokee, ettei hänen edes oleteta vastaavan, saattaa se huomaamatta kannustaa häntä vastaamisen välttelyyn. Jos oppilas ei pysty vastaamaan kysymykseen, opettajan tulisi helpottaa vastaamista. Kotrba ehdottaa toimintamallia, jossa opettaja kysyy oppilaalta kahdesta vaihtoehdosta, kumpaa hän haluaa. Jos oppilas pysyy hiljaa, opettaja odottaa hetken ja toistaa kysymyksen. Jos oppilas ei edelleenkään vastaa, opettaja pyytää sanomaan haluamansa vaihtoehdon alkukirjaimen. Mikäli oppilas ei pysty edes äännättämään, voi opettaja pyytää häntä esimerkiksi muodostamaan sanan suullaan. Opettajan on hyvä tarkkailla ympäristöä, jossa kysymyksen kysyy. Jos ympärillä on esimerkiksi liikaa ihmisiä, rauhallisempaan paikkaan siirtyminen saattaa auttaa. Kun opettaja saa vastauksen, hän kiittää, että oppilas kertoi, kumman halusi.

Videoinnin tai äänitteen hyödyntäminen (self-modeling) saattaa auttaa joitakin oppilaita, joilla on valikoiva puhumattomuus. Sen ideana on videoida tai äänittää lapsen puhetta hänelle turvalliseksi kokemassa paikassa ja editoida nauhoite jäljittelemään tilannetta, jossa hän ei tavallisesti puhu. Tarkoituksena on, että lapsi tottuu kuulemaan itsensä puhuvan näissä tilanteissa, ja alkaa uskoa pystyvänsä puhumaan niissä oikeastikin. (Cohan, Chavira & Stein, 2006, 1091.) Koulussa kyseistä tapaa voidaan hyödyntää niin, että oppilas nauhoittaa kotona videon, jossa vastaa

helppoihin ennalta päätettyihin kysymyksiin. Opettaja nauhoittaa itsestään videon, jossa kysyy kysymykset. Tämän jälkeen video editoidaan vuoropuheluksi niin, että näyttää kuin opettaja ja oppilas keskustelisivat. Oppilasta pyydetään katsomaan videota vähintään kahdesti päivässä viikon ajan, minkä jälkeen tarkoituksena on käydä sama keskustelu opettajan ja oppilaan välillä oikeana vuoropuheluna. (Kotrba, 2014, 73.) Cohanin ym. (2006, 1091) mukaan Powell ja Dalley (1995) huomasivat tutkimuksessaan, että osalla valikoivasti puhumattomista ahdistus puhumista koskien kasvoi editoitujen videoiden katsomisen jälkeen. Self-modeling ei siis sovi kaikille.

Korvaavasta käyttäytymisestä eroon pääseminen tai sen vähentäminen on avainasemassa puhumisen vapautumiselle (Kearney, 2010, 9). Kun oppilas on edistynyt siihen asti, että pystyy kommunikoimaan puheen avulla, korvaavaa käyttäytymistä voidaan alkaa häivyttää (Davidson, 2012, 28). Esimerkiksi kuiskaaminen on tapa, joka jää lapsella usein päälle, jos sitä vahvistetaan hyväksymällä se kommunikointitavaksi (Kotrba, 2014, 78). Kun korvaavan käytöksen häivyttäminen on aloitettu jo oppilaan kanssa työskentelevän terapeutin tai muun ammattilaisen kanssa, myös opettaja voi alkaa toimia samoin. Kearney ehdottaa menetelmäksi korvaavan käyttäytymisen, kuten osoittamisen huomiotta jättämisen. Lapselle voi sanoa, ettei ymmärrä mitä hän haluaa, jos ei sano sitä ääneen. Tämä voi aiheuttaa alussa hankaluuksia, mutta lopulta korvaavan käytöksen pitäisi vähentyä. Opettaja voi myös kehottaa oppilaan luokkakavereita rohkaisemaan oppilasta käyttämään puhetta ja kehuaan, kun hän puhuu. Luokkakavereita kannattaa myös kannustaa pyytämään valikoivasti puhumatonta oppilasta mukaan leikkeihin, keskusteluihin ja ryhmiin. Turvallisen ja puhumaan rohkaisevan ympäristön rakentaminen auttaa oppilasta puhumaan ja vähentämään korvaavaa käyttäytymistä. (Kearney, 2010, 109.)

Vuorovaikutustilanteissa oppilaan ahdistusta voi helpottaa välttämällä liian intensiivistä ja suoraa katsekontaktia. Joskus sivuttain oleminen tai jopa selän kääntäminen voi auttaa oppilasta kommunikoimaan puheen avulla, sillä se vie pois suoran huomion hänestä. Avoimia kysymyksiä kannattaa välttää varhaisessa vaiheessa kuntoutusta, sillä niihin valikoivasti puhumattoman on tyypillisesti vaikea vastata. Kysymykset kannattaa asetella sellaiseen muotoon, jossa oppilas pystyy valitsemaan valmiista vaihtoehdoista. Monilla lapsilla, joilla on valikoiva puhumattomuus, kohteliaisuussanonien, kuten ”kiitos” ja ”anteeksi” sanominen vaikuttaa olevan kaikkein vaikeinta. Tämä saattaa johtua vanhempien jatkuvasta painostuksesta käyttää juuri näitä tiettyjä sanoja, jolloin lapsi on oppinut välttämään erityisesti niitä. Niihin ei siis kannata keskittyä kovin varhain, vaan harjoitella vasta, kun muun puheen kanssa on edistytty. (Kotrba, 2014, 83–84.)

Oppilaan puhumattomuuden aiheuttamat negatiiviset tunteet opettajassa, kuten turhautuminen, ovat normaaleja. Niitä ei tulisi kuitenkaan näyttää oppilaalle, sillä se ei auta hänen tilannettaan. On myös hyvä muistaa edetä puhumisen vapauttamisessa tarpeeksi pienin askelin: lapsen tahdissa eikä liian epämukavuusalueella – kannustaen eikä painostaen. (Kotrba, 2014, 83–84.)

5.2 Positiivinen pedagogiikka myönteisen kasvu- ja oppimiskokemusten mahdollistajana

Yksi valikoivasti puhumattoman oppilaan kuntoutumisen peruspilareista on myönteisten kasvu- ja oppimiskokemusten saaminen (Westerinen, 2016). Yhtenä koulun tärkeänä tehtävänä on rohkaista oppilasta tunnistamaan omat vahvuutensa ja kehittymiskohteensa. Oppilasta tulee myös auttaa huomaamaan erityislaatuisuutensa ja arvostamaan itseään. (Opetushallitus, 2014, 20.) Positiivinen pedagogiikan tarkoituksena on antaa oppilaalle myönteisiä kasvu- ja oppimiskokemuksia. Oppilas tehdään tietoiseksi omista kyvyistään ja hänelle annetaan kokemus, että on hyvä jossain. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10.) Myönteisten tunteiden kautta oppilaan resilienssi eli kyky selviytyä vastoinkäymisistä vahvistuu. Positiivinen pedagogiikka edistää tieteellisesti tutkituilla keinoilla oppilaiden luontevahvuuksia sekä hyvinvointia. (Leskisenoja, 2017.)

Leskisenojan (2017) mukaan positiivisen pedagogiikan perusoletuksena on tyydyttävät ihmissuhteet. Oppilaan kouluviihtymiseen vaikuttavat kaikista eniten suhteet koulun henkilökuntaan ja muihin oppilaisiin. Oppilaan hyvinvointiin voikin vaikuttaa parhaiten luomalla oppimisympäristöön hyvän ja turvallisen ilmapiirin. Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, kuten toisten kunnioittamista tulisi harjoitella systemaattisesti ja päivittäin.

Välittävä opettaja-oppilassuhde on koulutyöskentelyn kulmakivi. Opettaja voi rakentaa välittävää suhdetta oppilaaseen etsimällä hänen hyvät puolensa ja vahvuutensa sekä uskoa hänen onnistumiseensa. Tärkeintä välittävän opettaja-oppilassuhteen luomisessa on osoittaa avoimesti ja usein pitävänsä oppilaista. Käytännössä opettaja voi hyödyntää oppilaan vahvuuksia järjestämällä tilanteita, joissa oppilas voi käyttää asiantuntijuuttaan. Oppilaiden tuotoksia arvioidessa keskitytään onnistumisiin virheisiin takertumisen sijaan. Osana opettajan välittävään asenteeseen kuuluu myös sopivien tukitoimien järjestäminen. Opettajan on tärkeää osoittaa hyväksyntää ja välittämistä oppilaille esimerkiksi olemalla aidosti läsnä ja osoittamalla kiinnostusta heidän asioitaan kohtaan. Välittävää asennetta voi tuoda esiin pyrkimällä kunnioittavaan ja hienovaraiseen vuorovaikutukseen oppilaan kanssa, jolloin opettaja puhuu oppilaalle kohteliaasti. On

tärkeää tunnistaa, millainen vuorovaikutussuhde kyseisen oppilaan kanssa on sopivin. (Leskisenoja, 2017.) Esimerkiksi valikoivasti puhumattoman oppilaan kanssa vuorovaikutustilanteet eivät saisi käydä oppilaalle liian ahdistaviksi. Näissä tilanteissa oppilaantuntemus korostuu. (vrt. Kotrba, 2014, 76.)

Yksi tapa mahdollistaa oppilaalle positiivisia kasvukokemuksia on vahvistaa myönteisiä tunteita. Opettaja voi vaikuttaa oppilaan tunnetiloihin omalla olemuksellaan ja käytöksellään, sillä tunteet tarttuvat helposti. Negatiiviset tunteet ja kokemukset vaikuttavat oppilaaseen syvemmin kuin positiiviset. Ihmisillä yleensäkin on taipumus keskittyä negatiiviseen informaatioon, joten hyvän etsimiseen täytyy usein tietoisesti keskittyä. On kuitenkin hyvä muistaa, että myös negatiiviset tunteet kuuluvat oppilaan elämään ja niillä on paikkansa koulutyössä. Luokan myönteistä ilmapiiriä voi edistää erilaisilla harjoituksilla. Oppilaita voi esimerkiksi pyytää kirjoittamaan koulupäivän jälkeen kolme asiaa, joissa he onnistuivat. Harjoitus auttaa keskittymään onnistumisiin epäonnistumisten sijaan. (Leskisenoja, 2017.)

Luonne on osa persoonallisuutta, joka muovautuu perimästä, kokemuksista sekä kasvatuksesta. Luonteen taitoja on tietoisesti kasvatettava. Oman luonteen vahvuuksiin tutustuminen tukee myönteistä itsetuntemusta. Luonteenvahvuuksien kehittäminen ja käyttäminen auttavat motivoimaan lasta pyrkimään kohti toivottua tulevaisuutta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016.) Seligmanin työryhmä on luokitellut kuusi laajempaa hyvettä, joita ilmentävät 24 luonteenvahvuutta. Nämä hyveet ovat viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Esimerkiksi rohkeutta ilmentävät urheus, rehellisyys, sinnikkyys ja innostus. (Peterson, Ruch, Beermann, Park & Seligman, 2007, 149.) Luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja kasvattaminen niiden kautta kehittää lapsen itsetuntoa. Käytännössä opettaja voi tehdä oppilaan luonteenvahvuuksia näkyväksi muun muassa sanallistamalla, miten vahvuus oppilaassa näkyy. Opettaja voi esimerkiksi kehua oppilaan rohkeutta, kun hän uskalsi esiintyä luokan edessä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016.) Luonteenvahvuuksien käyttäminen opetuksessa voisi tarjota myönteisiä kasvu- ja oppimiskokemuksia oppilaalle, jolla on valikoiva puhumattomuus, sillä monilla valikoivasti puhumattomilla on huono itsetunto. (vrt. McInnes & Manassis, 2005.)

5.3 Opiskelun erityisten painoalueiden hyödyntäminen

Edellä esitettyjä opettajan mahdollisuuksia tukea voidaan käyttää soveltaen erityisen ja tehostetun tuen lisäksi myös yleisen tuen portaalla, sillä ne eivät vaadi virallisia asiakirjoja (vrt. Opetushallitus, 2014, 63). Yksi tapa tukea oppilasta, jolla on valikoiva puhumattomuus, on käyttää opiskelun erityisiä painoalueita. Niitä voidaan käyttää vain tehostetun tai erityisen tuen piirissä, ja ne tulee määritellä oppimissuunnitelmassa tai HOJKSissa. Opiskelun erityiset painoalueet muodostetaan oman vuosiluokan keskeisimmistä tavoitteista kyseisen oppiaineen kohdalla. (Opetushallitus: Säädökset ja ohjeet.) Esimerkiksi vieraan kielen opiskelussa yhtenä kaikille yhteisenä tavoitteena on puhumisen harjoittelu vieraalla kielellä. (Opetushallitus, 2014, 224). Tavoite voi olla ahdistuksen vuoksi ylivoimainen oppilaalle, jolla on valikoiva puhumattomuus (vrt. Westerinen 2016). Suullisen kielitaidon arviointi voidaan jättää pois, ja oppiaineen tavoitteet määritellä oppiaineen ydinsisällöistä. Jos oppilaalla on käytössä opiskelun erityiset painoalueet esimerkiksi vieraassa kielessä, opettaja arvioi oppilaan osaamista suhteessa yleisen oppimäärän tavoitteisiin. Näin ollen, jos opettaja jättää arvioimatta oppilaan suullisen kielitaidon, hänen on otettava tämä seikka huomioon loppuarviointia antaessa. (vrt. Opetushallitus: Säädökset ja ohjeet.)

6 Tutkielman tulokset

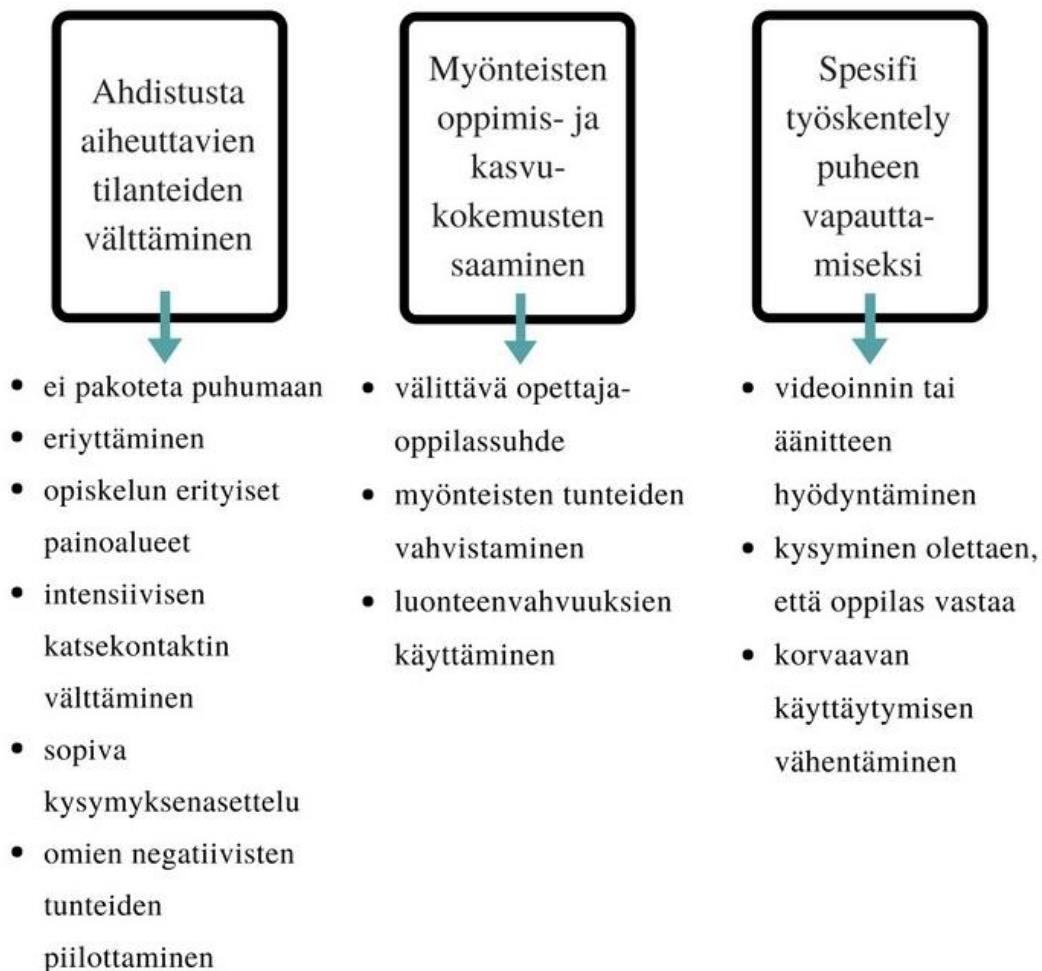
Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin, millä tavoin valikoiva puhumattomuus ilmenee oppilaalla. Tutkielmasta voidaan päätellä, että häiriö voi ilmetä hyvin monin eri tavoin. Keskeinen piirre valikoivasti puhumattomalla oppilaalla on muista poikkeava kommunikointitapa. Hän saattaa esimerkiksi puhua vapaasti kotona, mutta olla koulussa puhumaton. Puhumattomuus on johdonmukaista ja pitkäaikaista, eikä se ole riippuvainen mielialasta tai päivästä. (American Psychiatric Association, 2013, 195; Johnson & Wintgens, 2015, 62.) Carbone ym. (2010, 1065) huomasivat tutkimuksessaan, että oppilas jolla on valikoiva puhumattomuus, on muita oppilaita heikompi kielellisistä ja sosiaalisilta taidoiltaan. Useiden tutkimusten mukaan yleinen valikoivasti puhumattoman piirre on korvaavaan käyttäytymiseen tukeutuminen. Oppilas käyttää korvaavaa käyttäytymistä, kuten osoittelua ja ääntelyä kommunikoinnin välineenä. (American Psychiatric Association, 2013, 195; Kearney, 2010, 9; Lämsä & Erkolahti, 2013.)

Tämän tutkielman perusteella voidaan todeta, että keskeistä valikoivan puhumattomuuden ilmenemisessä on ahdistuneisuus, joka on yhdistävä tekijä monen oireen välillä. Tietyissä tilanteissa puhumatta jättäminen saattaa olla pakokeino ahdistuksesta (American Psychiatric Association, 2013, 197). Ahdistuneisuus voi aiheuttaa sekä psyykkistä, että fyysistä pahaa oloa. Se saattaa myös olla esteenä puhumiselle, vaikka lapsi itse kokisi halua puhua. (Westerinen, 2016.) Suurimmalla osalla valikoivasti puhumattomista on myös sosiaalinen fobia (Lämsä & Erkolahti, 2013; Muris, Hendriks & Bot, 2015, 100). Sosiaalinen fobia on luokiteltu DSM-V-kirjassa valikoivan puhumattomuuden tavoin ahdistuneisuushäiriöksi (American Psychiatric Association, 2013). Myös liialliseen ujouteen liittyy todennäköisesti ahdistusta, sillä sen oireet ovat osittain samoja, kuin sosiaalisessa fobiassa (vrt. Kearney, 2011, 3–4). Joidenkin tutkimusten mukaan valikoivasti puhumattomilla esiintyy piirteenä uhmakasta käyttäytymistä, kuten murjottamista, kiukunpuuskia ja itsepäisyyttä (Andersson & Thomsen 1998, 234; APA, 2013, 195). Uhmakas käyttäytyminen saattaa olla oppilaan pakokeino ahdistuksesta (Cleave, 2009, 238). Saattaa myös olla, että joissain tutkimuksissa lapsen käytös on tulkittu uhmakkuudeksi, sillä hän ei ”suostu” käyttäytymään normien mukaisesti (vrt. Westerinen, 2016).

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin, miten opettaja voi toiminnallaan tukea oppilasta, jolla on valikoiva puhumattomuus. Varhaisen puuttumisen merkitys on todella suuri valikoivan puhumattomuuden kuntoutuksessa (Kotrba, 2014, 1). Keskeistä kuntoutumisessa on edetä asteittain ja tarpeeksi hitaasti (Kearney 2010, 73; Kotrba 2014, 63). Westerisen (2016) mukaan

kuntoutumiselle on kolme peruspilaria, jotka ovat: ahdistusta aiheuttavien tilanteiden välttäminen, myönteisten oppimis- ja kasvukokemusten saaminen ja spesifi työskentely puheen vapauttamiseksi. Kuviossa 1. on luokiteltuna tässä tutkielmassa käsitellyt tukikeinot Westerisen määrittelemien peruspilareiden alle.

Kuvio 1. Kuntoutumisen peruspilarit ja tukikeinot



Oppilasta, jolla on valikoiva puhumattomuus, ei pidä koskaan pakottaa puhumaan, sillä se aiheuttaa hänelle ylivoimaisen haasteen ahdistuksen vuoksi (Westerinen, 2016). Ahdistusta aiheuttavia tilanteita voidaan välttää eriyttämällä työtapoja oppilaalle sopivaksi, jos esimerkiksi keskustelutehtävät aiheuttavat liian suuren haasteen (vrt. Opetushallitus, 2014, 30). Oppilaalla, jolla on käytössä tehostettu tai erityinen tuki, voidaan käyttää opiskelun erityisiä painoalueita.

Kun ne ovat käytössä, tavoitteet koostetaan oppiaineen ydinsisällöistä, jolloin ahdistusta aiheuttavia tavoitteita voidaan jättää pois. (vrt. Opetushallitus: Säädökset ja ohjeet.) Opettajan tulisi noudattaa sensitiivisyyttä kommunikoidessaan oppilaan kanssa, jolla on valikoiva puhumattomuus. Mahdolliset oppilaan puhumattomuuden aiheuttamat negatiiviset tunteet tulisi pitää oppilaalta piilossa. Liian intensiivinen katsekontakti saattaa lisätä oppilaan ahdistusta. Myös kysymykset kannattaa kysyä niin, että oppilaan ei ole liian vaikea vastata niihin. (Kotrba, 2014, 83–84.)

Tässä tutkielmassa myönteisten oppimis- ja kasvukokemusten saamista tarkastellaan positiivisen pedagogiikan lähtökohdista. Oppilaan hyvinvointiin voi vaikuttaa parhaiten luomalla hyvän ja turvallisen oppimisilmapiirin. Sen perustana on välittävä ja kunnioittava opettaja-oppilasuhde. Opettaja voi vahvistaa oppilaan myönteisiä tunteita omalla esimerkillään, sillä tunteet ja mielialat tarttuvat. Myönteisiä tunteita voidaan vahvistaa myös erilaisten harjoitusten kautta. Luontevahvuuksien käyttäminen opetuksessa voi lisätä oppilaan itsetuntoa, ja antaa sitä kautta myönteisiä kasvu- ja oppimiskokemuksia oppilaalle, jolla on valikoiva puhumattomuus. (vrt. Leskisenoja, 2017).

Opettaja voi toiminnallaan olla apuna työskentelyssä oppilaan puheen vapauttamiselle. Hän voi oppilaskohtaisesti harkita käyttävänsä esimerkiksi videointia tai äänitettä oman puheen kuulemiseen totuttelussa. (Cohan ym., 2006, 1091.) Oppilaalle tulisi antaa tilaisuuksia puhua, ja olettaa hänen vastaavan. Kysymyksiä esittäessä vastaamista voidaan tarvittaessa helpottaa niin, että oppilas pystyy vastaamaan edes jollain tavalla. Näin häntä ei huomaamatta kannusteta vastaamisen välttelyyn. (Kotrba, 2014, 72, 76.) Opettaja voi myös toiminnallaan tukea korvaavan käyttäytymisen vähentämistä, kun oppilas on edennyt kuntoutumisessa siihen pisteeseen, että pystyy käyttämään puhetta kommunikoinnissa (Davidson, 2012, 28).

7 Pohdinta

Oma kokemukseni valikoivasta puhumattomuudesta ei vaikuttanut tämän tutkielman tekovaiheessa. Päätin jo alussa, että pyrin mahdollisimman objektiiviseen tutkielmaan: Tutkin valikoivaa puhumattomuutta ilmiönä, en omia subjektiivisia kokemuksiani. Kirjallisuutta tutkiessa pidin mieleni avoimena kaikille näkemyksille. Oman kokemukseni kautta minulla heräsi suuri mielenkiinto aihetta kohtaan, ja muun muassa kiinnostuksen vuoksi tutkielman tekeminen oli antoisaa.

Tutkielmassa on pyritty käyttämään mahdollisimman uutta tutkimustietoa, jotta tieto vastaisi mahdollisimman hyvin nykikäsitystä ilmiöstä. Joukossa on myös muutamia vanhempia alkuperäistutkimuksia, joissa on tutkittu aiheen kannalta olennaisia asioita. Esimerkiksi Kumpulaisen ym. (1998) tutkimus Kuopion alueelta on ainoa löydettävissä oleva suomalainen tutkimus valikoivan puhumattomuuden esiintyvyydestä, joten se on sisällytetty tarkasteluun. Valikoivasta puhumattomuudesta löytyy vain vähän suomalaisia tutkimuksia. Tässä tutkielmassa onkin käytetty suurimmaksi osaksi kansainvälisiä lähteitä. Lähteiden monipuolisuus luo ilmiöstä laajemman kuvan verrattuna siihen, että tietoa olisi vain jostain tietystä kulttuurista. Tutkielmassa on vertailtu myös poikkeavia näkemyksiä objektiivisen kokonaiskuvan saamiseksi (esimerkiksi DSM-5:n ja ICD-10:n erot).

Tutkielman tekoprosessi oli kokonaisuudessaan aika haastava, mutta antoisa. Tutkielman tekemisessä haasteita aiheutti esimerkiksi se, että lähteet olivat suurimaksi osaksi englanninkielisiä. Englanninkielisten artikkeleiden lukeminen ja ymmärtäminen oli huomattavasti hitaampaa ja työläämpää kuin suomenkielisten. Lisäksi joidenkin termien kääntäminen suomeksi oli haastavaa, sillä niille ei välttämättä löytynyt suoraa suomenkielistä vastinetta. Prosessin edetessä englanninkielisten artikkeleiden lukeminen helpottui, kun sanasto alkoi käydä tutummaksi. Tutkielman tekeminen oli todella mielenkiintoista ja opin paljon uutta valikoivasta puhumattomuudesta, oppilaan tukemisesta ja itse kirjallisuuskatsauksen tekemisestä. Koen, että myös oma opettajuuteni kehittyi prosessin aikana. Etenkin positiivisen pedagogiikan tutkiminen vaikutti minuun, ja uskon tulevani hyödyntämään sitä tulevaisuudessa. Tutkielma muistutti minua myös siitä, kuinka paljon opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa lapsen oppimiseen ja hyvinvointiin.

Kun olen kertonut tutkielmastani muille, olen joutunut lähes aina avaamaan, mikä valikoiva puhumattomuus on. Valikoiva puhumattomuus vaikuttaakin olevan vielä suhteellisen tuntematon häiriö. Olen myös kuullut puhuttavan, miten lapsi, jolla on valikoiva puhumattomuus ”ei

suostu puhumaan”. Väärinymmärrysten välttämiseksi ja lapselle oikeanlaisen tuen antamiseksi koen tärkeänä, että valikoivasta puhumattomuudesta puhutaan ja tehdään lisää tutkimusta.

Aineistonkeruussa huomasin, että valikoivasti puhumattomien omia kokemuksia on tutkittu hyvin vähän. Yksi vaihtoehto jatkotutkimukselle olisikin kerätä kokemuksia henkilöiltä, joilla on tai on ollut valikoiva puhumattomuus. Tulevana luokanopettajana olisi myös mielenkiintoista tutkia, millaisia kokemuksia opettajilla on oppilaista, jolla on valikoiva puhumattomuus.

Lähteet

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 – 5th edition*. Arlington: American psychiatric publishing.
- Andersson, C. B. & Thomsen, P. H. (1998). Electively mute children: An analysis of 37 Danish cases. *Nordic journal of psychiatry*, 52, 231–238.
- Bergman, R. L., Piacentini, J., McCracken, J. T. (2002). Prevalence and description of selective mutism in a school-based sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(8), 938–946.
- Camposano, L. (2011). Silent Suffering: Children with selective mutism. *The Professional Counselor, NBCC*, 1(1), 46–56.
- Carbone, D., Schmidt, L. A., Cunningham, C. C., McHolm, A. E., Edison, S., Pierre, J. St., Boyle, M. H. (2010). Behavioral and socio-emotional functioning with selective mutism: A comparison with anxious and typically developing children across multiple informants. *Journal of abnormal child psychology*, 38(8), 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.
- Cohan, S. L., Chavira, D. A., Stein, M. B. (2006). Practitioner review: Psychosocial interventions for children with selective mutism: a critical evaluation of the literature from 1990-2005. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(11), 1085–1097.
- Davidson, M. (2012). *Selective mutism: Exploring the knowledge and needs of teachers*. Rutgers The State University of New Jersey. Graduate School of Applied and Professional Psychology.
- Furman, B. (2015). *Perhosiä vatsassa – Apua pelkoihin, paniikkiin ja ahdistukseen*. Tarkistettu 2. painos. Porvoo: Lyhytterapiainstituutti Oy.
- Hardwood, D. (2011). Meeting Educators Where They Are: Professional Development to Address Selective Mutism. *Canadian journal of education*, 34(3), 136–152.
- Huttunen, M. (2017). *Sosiaalisten tilanteiden pelko*. Lääkärikirja Duodecim. Kustannus Oy Duodecim. Luettu 27.2.2018 lähteestä: http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00492
- Johnson, M. & Wintgens, A. (2015). *Viewing selective mutism as a phobia of talking: the importance of accurate conceptualisation for effective clinical and parental management*. In C.A. Essau & J.L. Allen (Eds). Making parenting work for children's mental health.

- ACAMH Occasional Paper 33. 61-71. London: Association for Child and Adolescent Mental Health.
- Kearney, C. A. (2010). *Helping children with selective mutism and their parents: A guide for school-based professionals*. Oxford university press.
- Kearney, C. A. (2011). *Silence is not golden: Strategies for helping the shy child*. New York: Oxford university press.
- Keltikangas-Järvinen, L., Räikkönen, K. & Puttonen, S. (2001) Onko luonto oikeudenmukainen? Synnynnäinen temperamentti ja stressinsietokyky. *Tieteessä tapahtuu* 19(1). Helsinki: Tieteellisen seurain valtuuskunta.
- Kobau, R., Seligman, M., Peterson, C., Diener, E., Zack, M. M., Chapman, D., Thompson, W. (2011). Mental health promotion in Public health: Perspectives and strategies from positive psychology. *American Journal of Public Health*, 101(8).
- Kopp, S & Gillberg, C. (1997). Selective mutism: A population based study: A research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38, 257–262. Cambridge university press.
- Kotrba, A. (2014). *Selective mutism: An assessment and intervention guide for therapists, educators & parents*. PESI Publishing & Media: USA.
- Krautsuk, S. (2017). Sinä keväänä Markus, 4, lakkasi puhumasta – Nyt hän on 11-vuotias poika, joka ei ole sanonut koulussa koskaan mitään. *Yle Uutiset. Lastenpsykiatria*. 21.5.2017. Luettu 13.12.2017 lähteestä: <https://yle.fi/uutiset/3-9624636>.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J., Lipponen, L. (2015). *Positiivisen pedagogiikan jäljillä*. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. 224–242. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Raaska, H. & Somppi, V. (1998). Selective mutism among second-graders in elementary school. *European Child & Adolescent Psychiatry* 7, 24–29. Steinkopff Verlag.
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lämsä, T. & Erkolahti, R. (2013). Valikoiva puhumattomuus – haasteena lapsen vaikeneminen. *Lääketeieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 129(24):2641-6.
- MacGregor, R., Pullar, A. & Cundall, D. (1994) Silent at school – elective mutism and abuse. *Archives of Disease in Childhood* 1994, 70, 540–54.
- McInnes, A. & Manassis, K. (2005). When silence is not golden: An integrated approach to selective mutism. *Seminars in speech & language*, 26(3), 201–1.

- Muris, P. & Ollendick, T. H. (2015). Children Who are Anxious in Silence: A Review on Selective Mutism, the New Anxiety Disorder in DSM-5. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 18, 151–169. Springer Science+Business Media New York.
- Muris, P., Hendriks, E. & Bot, S. (2015). Children of few words: Relations among selective mutism, behavioral inhibition, and (social) anxiety symptoms in 3- to 6-year-olds. *Child psychiatry and human development*, 47, 97–101.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Next Print Oy.
- Opetushallitus: Säädökset ja ohjeet. *Opiskelun erityiset painoalueet eriyttämisen menetelmänä*.
Luettu 5.4.2018 lähteestä: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/opiskelun_erityiset_painoalueet
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The journal of positive psychology*, 2(3), 149–156.
- Pulkkinen, J., Jahnukainen, M., Pirttimaa, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3).
- Remschmidt, H., Poller, M., Herpertz-Dahlmann, B., Hennighausen, K., Gutenbrunner, C. (2001). A follow-up study of 45 patients of elective mutism. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 251(284). Steinkopff Verlag.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Stein, M. B., Yang, B. Z., Chavira, D. A., Hitchcock, C. A., Sung, S.C., Shipon-Blum, E., & Gelernter, J. (2011). A common genetic variant in the neurexin superfamily member CNTNAP2 is associated with increased risk for selective mutism and social anxiety-related traits. *Biological Psychiatry*, 69, 825–831.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2011). *Tautiluokitus ICD-10 – Klassifikation av sjukdomar*. Suomalainen 3. uudistettu painos. World Health Organization. Mikkeli: StMichel Print.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uud. laitos). Tammi: Helsinki.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Westerinen, H. (2016). *Valikoiva puhumattomuus*. Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Duodecim: Helsinki.

Wong, P. (2010). Selective mutism – A review of etiology, comorbidities, and treatment. *Psychiatry (Edgmont)*, 7(3), 23–31.

Zakszeski, B. N. & DuPaul, G. J. (2017). Reinforce, shape, expose, and fade: a review of treatments for selective mutism (2005-2015). *School Mental Health*, 9, 1–15. Springer Science+Business Media New York.