

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Doris Volbrück  
VALIKULISE MUTISMI TUNNUSTEGA ÕPPIJA MÄRKAMINE JA TOETAMINE  
ESIMESES KOOLIASTMES ÕPETAJA JA ERIPEDAGOOGI KOOSTÖÖS VIIIE EESTI  
KOOLI NÄITEL  
Magistritöö

Juhendaja: eripedagoogika nooremlektor Tea Ausin

Tartu 2026

## Kokkuvõte

Valikulise mutismi tunnustega õppija märkamine ja toetamine esimeses kooliastmes õpetaja ja eripedagoogi koostöös viie Eesti kooli näitel

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas hindavad õpetajad ja eripedagoogid oma teadmisi valikulise mutismi tunnustega õppijate märkamisel ja toetamisel esimeses kooliastmes, milliseid koostöökogemusi kirjeldatakse ning milliseid toetusmeetmeid õppijate toetamisel kasutatakse. Uuringus kasutati kvalitatiivset uurimisviisi. Andmed koguti poolstruktureeritud intervjuudega viie õpetaja ja viie eripedagoogiga ning analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Tulemused näitasid, et teadmised kujunesid peamiselt praktilise kogemuse ja iseseisva õppimise kaudu ning toetamisel ilmnis intuiitivne tegutsemine. Koostööd kirjeldati enamasti toetavana, kuid selle toimimine sõltus suuresti kujunenud tööpraktikatest, kogemusest ja omavahelisest suhtlusest. Toetusmeetmed keskendusid peamiselt suhtlussurve vähendamisele, turvalise keskkonna loomisele ja õppija osalemise toetamisele, samas kui süsteemseid ja eesmärgistatud sekkumisviise kirjeldati harvem.

**Võtmesõnad:** valikuline mutism, õpetaja, eripedagoog, koostöö, toetusmeetmed, esimene kooliaste

## **Abstract**

Collaborative efforts between teachers and special education teachers in noticing signs of selective mutism in primary education students and providing support: a study based on five Estonian schools

This paper aims to determine how teachers and special education teachers assess their competence at recognising students with selective mutism, as well as their approaches to and experiences with providing assistance. The study utilised semi-structured interviews with ten educators from five Estonian schools. The content analysis of the qualitative data suggested that knowledge about supporting students with selective mutism was mainly based on educators' experience and self-directed learning, leading to intuitive support practices. Support measures focused on reducing communicative pressure and supporting participation, while systematic interventions were described less frequently.

**Key words:** selective mutism, teacher, special education teacher, collaboration, support measures, primary education

## Sisukord

Kokkuvõte .....	2
Abstract .....	3
Sissejuhatus .....	5
Teoreetiline ülevaade .....	6
Valikulise mutismi olemus .....	6
Valikulise mutismi tunnustega õppija toetusvajaduse hindamine.....	8
Valikulise mutismi tunnustega lapse ravi ja arengu toetamine .....	9
Koostöö valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel koolis .....	10
Uurimisprobleem, magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused .....	12
Metoodika.....	13
Valim.....	13
Andmekogumine .....	14
Andmeanalüüs .....	14
Tulemused .....	15
Teadmised ja märkamine .....	15
Õpetaja ja eripedagoogi koostöökogemused.....	18
Õpetajate kasutatud võtted ja hinnang nende tõhususele .....	22
Eripedagoogilised sekkumised ja hinnang nende tõhususele.....	23
Arutelu.....	24
Tänuõnad .....	31
Autorsuse kinnitus.....	31
Kasutatud kirjandus.....	32
Lisad .....	35
Lisa 1. Intervjuu kava.....	35
Lisa 2. Näide uurimisküsimuse 1 kodeerimisest ja kategooriate kujunemisest .....	38

## Sissejuhatus

Suhtlemine on lapse arengu fundamentaalne komponent, millel on keskne roll sotsiaalse kompetentsuse, täidesaatvate funktsioonide ning akadeemilise toimetuleku kujunemisel (Karlep, 1998; Kearney & Rede, 2021). Koolikeskkonnas on suhtlemisoskus peamine vahend, mille kaudu laps osaleb õppetöös ja sotsiaalses suhtluses, mistõttu võivad suhtlemishäired seada olulisi väljakutseid nii lapsele kui ka teda toetavatele täiskasvanutele.

Käesolev töö keskendub suhtlemishäirele, milleks on valikuline mutism (ingl *selective mutism*). See on enamasti lapseas diagnoositav häire, mida iseloomustab püsiv suutmatus teatud sotsiaalsetes olukordades verbaalselt suhelda, mõnel juhul ka mitteverbaalset suhtlust vältides, hoolimata eakohasest kõnevõimest (RHK-10, s.a.; Viana *et al.*, 2009).

Uuringud näitavad, et valikuline mutism võib mõjutada mitmeid lapse toimetuleku valdkondi, piirates kohanemist koolikeskkonnas ja eakaaslastega suhtlemist. Erilist tähelepanu vajab kooli algusperiood, kuna esimeses kooliastmes kujunevad lapse õpioskused ja sotsiaalsed suhted, mis loovad aluse edasisele haridusteekonnale. Selles etapis on varajane märkamine ja sekkumine kõige tõhusamad. Suhtlemisraskused on varases eas seotud suurenenud riskiga nii internaliseeritud kui ka eksternaliseeritud käitumisprobleemide tekkeks, sh ärevus, sotsiaalne eraldatus ja trotslik käitumine. Need raskused võivad süveneda ajas ning viia akadeemilise alasaavutuse ja püsivate toimetulekuraskusteni, rõhutades varajase märkamise ja sekkumise olulisust (Kearney & Rede, 2021; Rozenek *et al.*, 2020; Viana *et al.*, 2009).

Koolikeskkonnas on valikulise mutismi tunnustega õppijate esmased märkajad ja toetajad õpetajad ning eripedagoogid, kellel on vahetu kontakt õppijaga ning võimalus kujundada õppija osalust toetav õpi- ja suhtluskeskkond. Nende koostööl on oluline roll õppija vajaduste märkamisel ning sobivate tugimeetmete kavandamisel ja rakendamisel. Valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamist Eesti põhikoolide esimeses kooliastmes on seni uuritud vähe. Käesolev magistr töö keskendub selle lünga täitmisele, analüüsides õpetajate ja eripedagoogide hinnanguid oma teadmiste ja pädevuste, nendevahelise koostöö toimimist ning koolikeskkonnas rakendatavaid tugimeetmeid valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel kooli esimeses astmes. Töö ei keskendu õppija individuaalsete toimetulekustrateegiate uurimisele, vaid õpetajate ja eripedagoogide vaadetele ning praktikatele valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel koolikeskkonnas.

## Teoreetiline ülevaade

### Valikulise mutismi olemus

Valikulist mutismi kirjeldas esmakordselt 1877. aastal Adolf Kussmaul, kasutades terminit *aphasia voluntaria*, millega viidati lapse näilisele vabatahtlikule keeldumisele kõnelemisest. Tänapäevased käsitlused ei seosta valikulist mutismi enam teadliku soovimatusega suhelda, vaid käsitlevad seda ärevusega seotud häirena, mille puhul kõnelemine on selektiivselt takistatud teatud sotsiaalsetes olukordades (Driessen *et al.*, 2020; Rozenek *et al.*, 2020; Viana *et al.*, 2009).

Suhtlemine on mitmetahuline protsess, mille keskmes on verbaalne eneseväljendus ja tähenduste vahendamine sotsiaalses suhtluses. Kõne on inimese peamine suhtlusvahend, mis võimaldab edastada infot, väljendada tundeid ja suunata teiste tegevust. Suhtlemine eeldab nii kõnevõimet kui ka keele kasutamise oskust, mis on suhtlemise keskne eeldus (Karlep, 1998). Kui suhtlemine on raskendatud, räägitakse suhtlemisraskustest, mis võivad avalduda nii sisemiselt (nt ärevus, häbelikkus, raskus kontakti loomisel) kui ka väliselt (nt vähene jutukus, ebakindlus, sotsiaalsetele normidele mittekoandumine) ning võivad takistada suhete loomist ja soodustada sotsiaalset eemaldumist (Kidron, 2004).

Valikulise mutismi etioloogia on keeruline ning selle kujunemises põimuvad nii individuaalsed kui ka keskkondlikud tegurid. Olulist rolli mängivad temperamenditunnused, eelkõige käitumuslik pidurdatus, mida seostatakse suurenenud ärevusega ning eelsoodumusega valikulise mutismi kujunemiseks (Gensthaler *et al.*, 2016). Valikulist mutismi seostatakse sageli ka sotsiaalse ärevusega, mis viitab häire võimalikele psühholoogilistele ja perekondlikele riskiteguritele (Kearney & Rede, 2021; Rozenek *et al.*, 2020; Viana *et al.*, 2009). Lisaks võivad häire kujunemist mõjutada erinevad keskkonnategurid ja stressirohked suhtlusolukorrad, millele laps võib reageerida tugeva ärevuse või tardumusreaktsiooniga (Gensthaler *et al.*, 2016; Viana *et al.*, 2009).

Valikuline mutism avaldub tavaliselt varases lapsepõlves (sageli 2–5-aastaselt), kuid võib jääda märkamatuks kuni koolimine kuni, mil suurenevad suhtlusnõuded toovad raskused selgemalt esile (Driessen *et al.*, 2020; Kearney & Rede, 2021; Rozenek *et al.*, 2020). Levimus on hinnanguliselt ligikaudu üks protsent, kuid täpset levimust on keeruline määratleda häire aladiagnoosimise ja piiratud uurimisandmete tõttu (Driessen *et al.*, 2020; Schwenck *et al.*, 2022; Siroky *et al.*, 2023). Käesolevas magistritöös käsitletakse lisaks diagnoositud juhtumitele ka valikulise mutismi tunnustega õppijaid, kuna koolipraktikas ei pruugi kõik juhtumid olla diagnoositud.

Valikulise mutismi diagnoosi eelduseks on püsiv kõne puudumine teatud sotsiaalsetes olukordades lapsel, kellel on eakohane kõnest arusaamine ja kõnevõime ning kes on võimeline mõnes teises situatsioonis kõnelema (RHK-10, s.a.; Rozenek *et al.*, 2020). Diagnostiliste kriteeriumide kohaselt peab kõne puudumine kestma vähemalt ühe kuu jooksul, kuid see ei hõlma esimest kuud uue keskkonnaga kohanemisel. Kõne puudumine ei tohi olla seletatav keele mittevaldamise, kommunikatsioonihäire, üldise arenguhäire ega teiste psühhiaatriliste seisunditega (RHK-10, s.a.; Rozenek *et al.*, 2020). Oluline on rõhutada, et raskused tulenevad ärevusest ja kõnega seotud hirmust, mistõttu on tegemist eelkõige suhtlemise sooritusraskusega, mitte keelelise kompetentsi puudujäägiga (Hipolito & Johnson, 2021).

Valikuline mutism kuulub tänapäevaste diagnostiliste käsitluste kohaselt ärevushäirete spektrisse ning selle kujunemisel põimuvad individuaalsed, arengulised ja keskkondlikud tegurid (Rozenek *et al.*, 2020; Viana *et al.*, 2009). Häire keskseks komponendiks peetakse ärevust, mille tõttu võib kõne puudumine teatud olukordades kujuneda vältimiskäitumiseks. Kuigi vältimine võib lühiajaliselt ärevust vähendada, soodustab see sümptomite püsimist ja kinnistumist (Rozenek *et al.*, 2020).

Lisaks kõne puudumisele on valikulise mutismiga lastel täheldatud ka sotsiaalset eemaldumist, emotsionaalset tundlikkust, tardumusreaktsioone, enesesse tõmbumist ja passiivsust (Kearney & Rede, 2021; Rozenek *et al.*, 2020; Siroky *et al.*, 2023; Viana *et al.*, 2009). Need tunnused viitavad, et valikuline mutism ei piirdu kõne puudumisega, vaid avaldub laiemate ärevusega seotud käitumuslike ja emotsionaalsete reaktsioonidena.

Valikulise mutismi avaldumist mõjutavad ka situatsioonilised tegurid. Kolm peamist kõnelemiskäitumist mõjutavat tegurit on suhtluspartner, keskkond ja tegevus, kusjuures vaikimist käivitavad sageli võõrad inimesed, uued keskkonnad ja tegevused. Noorematel lastel on suurem tundlikkus uudsuse suhtes, samas kui vanematel lastel võivad suuremat rolli mängida varasemad negatiivsed kogemused (Schwenck *et al.*, 2022).

Abita jäämisel võib valikuline mutism pidurdada sotsiaalsete oskuste arengut ja kahjustada akadeemilist toimetulekut ning raskendada õppija oskuste hindamist (Driessen *et al.*, 2020; Kearney & Rede, 2021; Siroky *et al.*, 2023). Samuti võib kujuneda kalduvus vältida ärevust tekitavaid olukordi, mis võib väljenduda näiteks kooli vältimises. Vaikimist või suhtlemisest hoidumist tõlgendatakse sageli ekslikult trotslikkusena, kuigi tegemist on ärevusest tingitud vältiva käitumisega (Kearney & Rede, 2021; Rozenek *et al.*, 2020).

### **Valikulise mutismi tunnustega õppija toetusvajaduse hindamine**

Selleks, et suhtlemine toimuks, peab ilmnema mingil kujul sotsiaalne kaasatus. Keerulisim on toetada valikulise mutismi tunnustega lapsi, kes ei algata mingisugust suhtlust ega vasta. Sellises olukorras võib laps olla liikumatu, ilmetu, vältida silmsidet ning jätta mulje, justkui ta ignoreeriks ümbritsevaid. Enamasti kasutavad valikulise mutismi tunnustega lapsed siiski kõne puudumise kompenseerimiseks alternatiivseid suhtlusviise. Levinuim on mitteverbaalne suhtlus, näiteks peanoogutused, näoilmed ja žestid, mõnel juhul kasutatakse ka helisid või häälightsusi (Driessen *et al.*, 2020).

Valikulise mutismi tunnuste puhul on õppija toetamise planeerimine keerukas, sest õppija ei osale enamasti ise sekkumise kavandamises ning otsused tehakse täiskasvanute hinnangute põhjal. Need hinnangud võivad oluliselt erineda, kuna lapse kõne- ja käitumismustrid varieeruvad erinevates keskkondades. Seetõttu on nii diagnoosimise kui ka ravi- ja tugiplaani koostamisel vajalik koguda infot ning kaasata täiskasvanud nii lapse kodusest kui ka haridusasutuse keskkonnast, eelkõige lapsevanemad ja õpetajad (Klein *et al.*, 2019).

Abistamiseks suhtluskäitumise hindamist ja jälgimist on välja töötatud mitmeid vahendeid. Üks enamkasutatavaid hindamisvahendeid on Bergmani jt (2008) välja töötatud SMQ (*Selective Mutism Questionnaire*), mis on vanematele suunatud küsimustik ning mõõdab lapse kõnesagedust neljapunktilisel skaalal (alati, sageli, harva, mitte kunagi). Küsimustik hõlmab lapse käitumist erinevates keskkondades, nagu kool, kodu ja avalik ruum, ning sisaldab ka häire mõju hindavat skaalat (Bergman *et al.*, 2008). SMQ põhjal on välja töötatud ka õpetajatele suunatud koolikõne küsimustik SSQ (*School Speech Questionnaire*), mis tugineb õpetaja hinnangule õppija suhtluskäitumisele klassiruumis. Õpetajatel palutakse hinnata, kui sageli õppija kasutab erinevaid kõne- ja suhtlusviise õppetöö käigus. SMQ ja SSQ on kvantitatiivsed mõõdikud, millel puudub ametlikult kehtestatud piirväärtus valikulise mutismi raskusastme määramiseks (Oerbeck *et al.*, 2018; Siroky *et al.*, 2023). Elisa Shipon-Blum (2012) on välja töötanud suhtluskäitumise hindamiseks SCCS skaala (*Stages of Social Communication Comfort Scale*), mis võimaldab kaardistada lapse mugavust sotsiaalsetes olukordades erinevatel tasemetel alates mittereageerimisest kuni verbaalse suhtluseni. Täpsema kirjelduse üks-ühele suhtluskäitumise kujunemisest pakuvad Johnson ja Wintgens (2016, viidatud Hipolito & Johnson, 2021), kelle mudel kirjeldab, kuidas lapse verbaalne väljendus ärevuse kasvades järkjärgult väheneb. Teoreetilises kirjanduses on valikulise mutismi hindamisel kasutatud ka BASC süsteemi, mis võimaldab koguda infot lapse käitumise ja emotsionaalse toimimise kohta erinevate hindajate kaudu (Klein *et al.*, 2017).

Erinevad skaalad on olulised, et jälgida muutusi lapse suhtluskäitumises ja sümptomites aja jooksul ning hinnata sekkumise mõju (Hipolito & Johnson, 2021; Klein *et al.*, 2019; Siroky *et al.*, 2023). Samuti aitab täpselt määratletud algfase valida sobivaid viise lapse toetamiseks ning suunata teda järk-järgult aktiivsema suhtlemise poole (Hipolito & Johnson, 2021).

Koolikontekstis ei ole toe- ja sekkumisvajaduse hindamine pelgalt kirjeldav tegevus, vaid aluseks teadlike otsuste tegemisele õppija toetamisel. Hindamistulemused võimaldavad kavandada sobivaid sekkumisi, määratleda õpetaja ja tugispetsialistide rollid ning tagada järjepidev ja eesmärgistatud koostöö lapse toetamisel.

### **Valikulise mutismi tunnustega lapse ravi ja arengu toetamine**

Kuna valikuline mutism on ärevuspõhine seisund, on ravi esmaseks eesmärgiks vähendada ärevust, mis avaldub spetsiifilistes sotsiaalsetes olukordades rääkimisest hoidumisena, ning suurendada kõnesagedust ja sotsiaalset funktsioneerimist (Cornacchio *et al.*, 2019; Siroky *et al.*, 2023). Uuringud on näidanud, et valikulise mutismi ravis on kõige tõhusamad käitumuslikel ja kognitiiv-käitumisteraapia (CBT) põhimõtetel põhinevad tõenduspõhised sekkumised, sealhulgas IBTSM (*Integrated Behavior Therapy for Selective Mutism*), IGBT (*Intensive Group Behavioral Treatment*), koolipõhine CBT (*School-based Cognitive-Behavioral Therapy*) ja S-CAT (*Social Communication Anxiety Treatment*) (Cornacchio *et al.*, 2019; Kearney & Rede, 2021; Oerbeck *et al.*, 2018; Siroky *et al.*, 2023; Viana *et al.*, 2009). Kuigi nimetatud sekkumised on välja töötatud eeskätt kliinilises kontekstis, põhinevad need põhimõtetel, mida saab kohandatult rakendada ka koolikeskkonnas lapse igapäevase osaluse toetamiseks.

Valikulise mutismi ravis kasutatakse mitmeid käitumuslikke tehnikaid, mis on laialdaselt rakendatavad ka teiste ärevushäirete puhul. Nende hulka kuuluvad astmeline kokkupuude kardetud suhtlusolukordadega (*exposure-based practices*), kõnekäitumise järkjärguline kujundamine (*shaping*), uute suhtluspartnerite järkjärguline kaasamine (*stimulus fading*) ning positiivse kinnituse kasutamine soovitud käitumise esilekutsumiseks (*contingency management*). Lisaks rakendatakse modelleerimist (*modeling*) ja audio- või videosalvestiste abil enesemodelleerimist (*audio/video self-modeling*), et vähendada ärevust ja suurendada harjumust enda kõne kuulmisega. Verbaalselt suunatud interaktsioon (*verbal Directed Interaction*) hõlmab omakorda teadlikku suhtlusviiside kujundamist, vältides vastamisviise, mis võimaldavad lapsel jääda mitteverbaalseks (Cornacchio *et al.*, 2019; Kearney & Rede, 2021; Oerbeck *et al.*, 2018; Viana *et al.*, 2009).

Keerulisematel juhtudel hõlmab valikulise mutismi ravi ka farmakoloogilisi sekkumisi, ehkki neid soovitatakse tavaliselt kas esimese valitud sekkumiste ebaõnnestumisel või koos teiste sekkumistega (Viana *et al.*, 2009).

Uuringud viitavad, et paremate ravitulemustega seostuvad varasem sekkumine, madalam sümptomite raskusaste ning kõigi osapoolte kaasatus teraapiasse. Samas on leitud, et ravi kestus ei pruugi olla määrav tegur võrreldes sekkumise sisuliste komponentide ja osalejate kaasatusega (Klein *et al.*, 2017; Oerbeck *et al.*, 2018). Seega on eriti olulised õpetajate ja eripedagoogide teadmised valikulise mutismi tunnustest ja tõendus põhjustest sekkumispõhimõtetest, mis võimaldavad neid koolikeskkonnas teadlikult rakendada.

Eestikeelset kirjandust ja juhendmetoodikat on valikulise mutismi teemal vähe. Liis Väana (2013) viis läbi arendusuuringu, mille käigus töötas ta välja lapse suhtlusoskuste treenimise meetodika ning hindas selle sobivust ühe juhtumiuuringu põhjal. Tema meetodika tugines suhtlemis- ja kõnearenduse põhimõtetele, kuid teoreetilisest vaatepunktist rõhutatakse, et valikulist mutismi tuleks käsitleda eeskätt ärevushäirena. Janeli Õim (2018) töötas välja kommunikatsioonioskuste treeningprogrammi valikulise mutismiga lastele. Kvalitatiivne uuring näitas, et loodud meetodika vähendas laste ärevust ning parandas suhtlemisoskusi ja sotsialiseerumist, viidates vajadusele praktikutele kättesaadava ja paindliku sekkumisstrateegia järele. Sellest tulenevalt muutub oluliseks, kuidas olemasolevaid teadmisi ja sekkumispõhimõtteid koolikeskkonnas rakendatakse ning millist rolli mängib selles õpetaja ja eripedagoogi koostöö.

### **Koostöö valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel koolis**

Kliinilises kontekstis kasutatakse valikulise mutismi tunnustega lapse toetamisel peamiselt tõendus põhiseid terapeutilisi meetodeid, kuid lapse igapäevane toetusvajadus avaldub eeskätt koolis. Koolikeskkonnas mõjutavad suhtlemisraskused otseselt osalemist õppetöös ja õppija sotsiaalset toimetulekut, mistõttu on oluline analüüsida, kuidas õpetaja ja eripedagoog koostöös toetavaid sekkumisi tavapärasel õpikeskkonnas rakendavad.

Koolikeskkonnas rakendatavad sekkumised valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel lähtuvad peamiselt käitumuslikest ja kognitiiv-käitumuslikest põhimõtetest, kuid neid rakendatakse igapäevases õppetöös ja loomulikes suhtlusolukordades. Kuna valikulise mutismi sümptomid avalduvad eeskätt sotsiaalsetes olukordades, on oluline, et toetavad võtted oleksid seotud õppija järkjärgulise osalemisega tavapärasel õpikeskkonnas (Kovac & Furr, 2019).

Kirjanduse põhjal on valikulise mutismi toetamisel keskseks käitumuslikel ja kognitiiv-käitumuslikel põhimõtetel põhinev järkjärguline lähenemine, mille eesmärk on vähendada ärevust ning suurendada lapse osalemist suhtlusolukordades toetavas ja survevabas keskkonnas (Hipolito & Johnson, 2021; McHolm *et al.*, 2005). Empiirilised uuringud kinnitavad, et nende põhimõtete rakendamine koolikeskkonnas on tõhus, eriti juhul, kui toetamisprotsessi kaasatakse aktiivselt õpetajad ja lapsevanemad. Oerbeck jt (2018) leidsid, et struktureeritud koolipõhine kognitiiv-käitumuslik sekkumine suurendas oluliselt õppijate suhtlusaktiivsust ning selle mõju püsis ka pikaajaliselt. Klassiruumis toetatakse õppija osalust esmalt madalama suhtlussurvega olukordades, võimaldades vajadusel mitteverbaalseid vastamisviise ning liikudes järk-järgult suurema verbaalse väljenduse suunas. Seejuures peetakse oluliseks etteennustatavat ja ärevust vähendavat suhtluskeskkonda, kus kasutatakse kohandatud küsimusi, võimaldatakse piisavat vastamisega ning laiendatakse suhtlusolukordi järk-järgult erinevatesse sotsiaalsetesse olukordadesse (Kovac & Furr, 2019; Selective Mutism Association, 2022). Sekkumiste tulemuslikkus sõltub nende järjepidevast rakendamisest ning õpetaja ja eripedagoogi kooskõlastatud tegevusest õppija toetamisel.

Valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamine Eesti üldhariduskoolis eeldab õpetaja ja eripedagoogi süsteemset ning koordineeritud koostööd, kuna õppija toetusvajadus avaldub eeskätt igapäevases õppe- ja kasvatustegevuses klassikeskkonnas. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse kohaselt tuleb õppijale tagada tema vajadustest lähtuv tugi ning võimalused õppija arengu toetamiseks. Eesti kaasava hariduse põhimõtetest lähtudes tähendab see, et tugimeetmeid rakendatakse võimalikult palju õppija tavapärasel õpikeskkonnas. Sellest tulenevalt eeldab valikulise mutismi tunnustega õppija toetamine jagatud vastutust õpetaja ja eripedagoogi vahel ning selget tööjaotust õppija toetamisel (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010; Malva, 2024; Friend *et al.*, 2010).

Koolikontekstis avaldub õpetaja ja eripedagoogi koostöö eeskätt õppija vajaduste ühises hindamises, toetuse planeerimises ning õppetöö individualiseerimises ja diferentseerimises, et tagada õppijale jõukohane ligipääs õppekavale. Haridus- ja Noorteameti (2022) juhendmaterjalide kohaselt jälgib õpetaja õppija arengut ja toimetulekut ning rakendab esmaseid kohandusi klassikeskkonnas, samal ajal kui eripedagoog ja teised tugispetsialistid toetavad õpetajat sobivate õppe- ja osalemisviiside kavandamisel vastavalt õppija vajadustele. Valikulise mutismi tunnustega õppijate puhul on selline koostöö eriti oluline, kuna toetavad strateegiad peavad olema järjepidevad, madala survega ja õppijale etteennustatavad (McHolm *et al.*, 2005). See eeldab õpetaja ja eripedagoogi ühiseid kokkuleppeid suhtlusnõuete, vastamisviiside ja ootuste osas, et vältida õppija jaoks vastuolulisi nõudmisi eri olukordades.

Lisaks ühisele planeerimisele on oluline konsulteeriv ja koostöine töökorraldus, kus eripedagoog toetab õpetajat nii klassiväliselt kui ka vajaduse korral klassiruumis. Praktikapõhised käsitlused rõhutavad, et õppijate toetamine toimub eelkõige tavapärasel õpikeskkonnas ning tugispetsialistid toetavad õpetajat sobivate sekkumisvõtete kavandamisel ja rakendamisel. Õpetaja rakendab õppijaga igapäevaselt kokkulepituid toetavaid võtteid, samas kui eripedagoog ja teised tugispetsialistid aitavad kujundada sekkumise järkjärgulist kulgu ning toetavad ühtsete suhtluspraktikate rakendamist (Haridus- ja Noorteamet, 2022; Malva, 2024; Friend *et al.*, 2010; Kovac & Furr, 2019).

Koostöö toetamiseks peetakse oluliseks õppija arengu ja rakendatud meetmete süstemaatilist jälgimist ning meeskondlikku arutelu, mis aitab hinnata toe sobivust ja kavandada edasisi tegevusi. Selline koostöine lähenemine aitab tagada õppija toetamise järjepidevuse ning toetab õppija osalemist tavapärasel koolikeskkonnas (Haridus- ja Noorteamet, 2022; Malva, 2024).

### **Uurimisprobleem, magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused**

Valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamist on Eesti põhikoolide esimeses kooliastmes vähe uuritud. Läbi isikliku kogemuse olen korduvalt puutunud kokku valikulise mutismi tunnustega õppijatega, kuid Eestis puudub selge ülevaade, millised on õpetajate ja eripedagoogide teadmised ning praktikad valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel koolikeskkonnas.

Gerli Miku (2020) magistritööst ilmnes, et õpetajad tegutsesid valikulise mutismiga laste toetamisel peamiselt intuiitiivselt, kuna neil puudusid varasemad teadmised ja süsteemne ettevalmistus häire märkamiseks ja toetamiseks. Samuti puuduvad Eestis uuringud, millised on eripedagoogide teadmised valikulise mutismi tunnustega õppijate abistamisel, kasutatavatest toetavatest võtetest ning õpetajate ja eripedagoogide vahelise koostöö toimimisest. Kirjeldatud olukord viitab süsteemsele toetuse puudujäägile, kus nii õpetajate kui ka eripedagoogide teadmised ja tegutsemisvõimalused vajavad täpsustamist ning teaduspõhist toetust. Seega on oluline saada paremat selgust valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisest Eesti koolikeskkonnas.

Käesoleva uurimustöö eesmärk on välja selgitada, kuidas hindavad õpetajad ja eripedagoogid oma teadmisi valikulise mutismi tunnustega õppijate märkamisel ja toetamisel kooli esimeses astmes, kuidas toimib õpetaja ja eripedagoogi omavaheline koostöö ning millist tuge õppijatele pakutakse. Magistritöös püütakse leida vastused järgmistele uurimisküsimustele:

1. Kuidas hindavad õpetajad ja eripedagoogid oma teadmisi valikulise mutismi tunnustega õppijate märkamisel ja toetamisel kooli esimeses astmes?
2. Milliseid koostöökogemusi kirjeldavad õpetajad ja eripedagoogid valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel?
3. Milliseid abistavaid võtteid kasutavad õpetajad valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel ja kui tõhusaks neid peetakse?
4. Milliseid eripedagoogilisi sekkumisi kasutavad eripedagoogid valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel ja kui tõhusaks neid peetakse?

## Metoodika

### Valim

Valimi moodustasid kaks osalejate rühma: I kooliastme õpetajad, kelle klassis õpib valikulise mutismi diagnoosi või tunnustega õppija, ning koolide eripedagoogid, kes töötavad samade õppijatega. Uuringusse kaasati õpetaja ja eripedagoog viiest erinevast Eesti koolist, mistõttu käsitletakse uurimuses viie erineva õppija toetamise praktikaid. Kaasatud koolid paiknesid erinevates Eesti piirkondades ning esindasid suuremaid linnakeskuste koole.

Valim moodustati mugavusvalimi strateegia alusel, kasutades uurijale kättesaadavaid kontakte. Osalejate kaasamise kriteeriumiks oli kokkupuude valikulise mutismi diagnoosi või tunnustega õppijaga koolikeskkonnas.

Uuringus osalenud õpetajate töökogemus varieerus 3–42 aastani. Üks õpetaja eristus märkimisväärselt pikema, 42-aastase tööstaažiga, samas kui ülejäänud osalejate töökogemus jäi alla 10 aasta. Õpetajate haridustaust oli mitmekesine, hõlmates nii klassiõpetaja kui ka eripedagoogi kvalifikatsiooniga õpetajaid ning muul erialal kõrghariduse omandanud õpetajat. Kõik õpetajad töötasid põhikooli riikliku õppekava alusel, kuid erinevates õpikeskkondades: kolm õpetajat tavaklassis ja kaks väikeklassis. Lisaks klassiõpetaja rollile täitsid mõned õpetajad koolis ka aineõpetaja või õpiabiõpetaja ülesandeid.

Eripedagoogide töökogemus jäi vahemikku 2–9 aastat. Kõigil eripedagoogidel oli erialane kõrgharidus eripedagoogika või eripedagoogika ja logopeedia valdkonnas. Lisaks eripedagoogi tööle täitsid osalejad koolis ka logopeedi ja HEVKO ülesandeid ning pakkusid nii individuaalset kui ka rühmapõhist tuge.

Osalejate varasem kokkupuude valikulise mutismiga oli erinev. Eripedagoogidel oli varasem kokkupuude üldjuhul olemas ning tugines peamiselt praktilisele töökogemusele haridusasutustes, samas kui õpetajate seas esines nii varasema kogemusega, vähese

kokkupuutega kui ka esmakordselt valikulise mutismiga kokku puutuvaid osalejaid. Ühel juhul hõlmas varasem kokkupuude nii tööalast kui ka isiklikku kogemust.

### **Andmekogumine**

Uurimistöö eesmärgist lähtuvalt viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud I kooliastme õpetajate ja eripedagoogidega. Enne põhiandmete kogumist viidi läbi üks prooviintervjuu, mille eesmärk oli hinnata küsimuste arusaadavust ja sobivust uurimuse eesmärgiga. Kuna küsimuste sõnastust ei muudetud, kaasati prooviintervjuu andmed lõplikku analüüsi.

Kõiki osalejaid intervjueriti individuaalselt ning iga intervjuu kestis ligikaudu 30 minutit. Õpetajatele ja eripedagoogidele koostati eraldi intervjuukavad (vt lisa 1), milles osa küsimusi kattus, võimaldades rühmadevahelist võrdlust. Küsimused lähtusid teoreetilisest raamistikust ning käsitlesid valikulise mutismi olemust, toetamise põhimõtteid ja õpetaja ning eripedagoogi koostööd koolikeskkonnas. Lisaks sisulistele küsimustele sisaldas küsimustik taustaandmete plokki osalejate töökogemuse, hariduse, töö konteksti ja varasema kokkupuute kohta valikulise mutismiga. Intervjuu lõpus paluti osalejatel jagada täiendavaid mõtteid ja soovitusi õppijate toetamise kohta. Neid vastuseid ei käsitletud eraldi tulemuskategoriana, vaid kasutati uurimistulemuste tõlgendamisel ja arutelu koostamisel.

Intervjuud viidi läbi Microsoft Teamsi keskkonnas videokõne teel osalejatele sobival ajal. Kõigilt osalejatelt küsiti informeeritud nõusolek intervjuu salvestamiseks ja transkribeerimiseks. Kuna intervjuudes käsitleti konkreetsete õppijatega seotud kogemusi, küsiti lapsevanematelt nõusolek lapsega seotud teemade käsitlemiseks. Nõusoleku küsis lapse klassiõpetaja kirjalikult, teavitades lapsevanemat uuringu eesmärgist, käsitletavatest teemadest ning anonüümsuse tagamise põhimõtetest.

Intervjuude helisalvestiste põhjal koostati esmased transkriptsioonid Microsoft Teamsi automaatse transkriptsioonifunktsiooni abil, mida seejärel käsitsi korrastati ja täpsustati. Transkriptsioone säilitatakse kuni uurimistöö valmimiseni, seejärel need kustutatakse.

### **Andmeanalüüs**

Analüüsi käigus korrastati transkriptsioonid ning kodeeriti uurimisküsimustega seotud sisulõigud, kuna kvalitatiivses uurimuses sõltub transkriptsiooni detailsus uurimuse eesmärgist ja analüüsi fookusest (Linno, s.a.). Analüüsi seisukohalt ebaoluline sisu jäeti välja. Anonüümsuse tagamiseks asendati transkriptsioonides nimed ja kohanimed tähistega ning osalejad märgistati koodidega.

Intervjuuandmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis võimaldab süstemaatiliselt kirjeldada ja tõlgendada uuritavate kogemusi ja hinnanguid (Kalmus *et al.*, 2015). Analüüs lähtus deduktiiv-induktiivsest lähenemisest, kus kodeerimine toimus uurimisküsimuste ja teoreetilise raamistiku alusel, võimaldades samal ajal andmetest lähtuvate uute tähenduskategooriate ja koodide lisamist.

Kodeerimisprotsessis kasutati uurimisküsimustel ja teoreetilisel raamistikul põhinevat kodeerimisraamistikku, milles eristati teadmiste ja märkamise, koostöökogemuste ning rakendatud toetusmeetmete ja nende tõhususega seotud põhivaldkondi. Analüüsi käigus täiendati kodeerimisraamistikku induktiivselt andmetes ilmnenuid tähenduste põhjal (vt lisa 2).

Andmete kodeerimiseks kasutati kvalitatiivse sisuanalüüsi tarkvara QCMap. Kodeerimisühikuks oli tähendusüksus, mida võis vajadusel kodeerida mitme koodiga. Kodeeritud andmete koondamiseks ja võrdlemiseks kasutati Microsoft Excelit. Kodeerimise usaldusväärsuse tagamiseks kaasati uuringusse kaaskodeerija, kes kodeeris osa anonüümsetest intervjuudest iseseisvalt. Seejärel võrreldi kodeerimistulemusi ning arutati läbi tekkinud eriarvamused. Analüüsi käigus pöörati tähelepanu nii korduvatele mustritele kui ka erandlikele seisukohtadele. Tulemuste esitamisel kasutati tsitaate, mis illustreerivad analüüsi käigus ilmnenuid tähendusi.

## **Tulemused**

Järgnevalt esitatakse intervjuudest saadud tulemused uurimisküsimuste lõikes. Tulemused on rühmitatud peakategooriate kaupa, mis on tekstis esile toodud allajoonitult. Tulemuste illustreerimiseks kasutatakse kaldkirjas esitatud tsitaate, millest on eemaldatud ebaoluline või korduv tekst ning väljajätud märgistatud tingmäärgiga (...). Osalejad on anonüümsete tagamiseks tähistatud koodidega Õ1–Õ5 (õpetajad) ja EP1–EP5 (eripedagoogid), kusjuures sama numbriga tähistatud õpetaja ja eripedagoog esindavad sama juhtumit.

### **Teadmised ja märkamine**

Esimene uurimisküsimus keskendus õpetajate ja eripedagoogide teadmistele valikulise mutismi tunnustega õppijate märkamisel ja toetamisel. Tulemused on esitatud kategooriate lõikes, hõlmates teadmisi valikulise mutismi olemusest ning kogemusi õppijate märkamisel, toetamisel ja toetamisvajaduse hindamisel.

Valikulist mutismi seostati osalejate kirjeldustes peamiselt vaikimise, suhtlemisraskuste ja ärevusega, harvem esines viiteid tunnuste püsivusele või mõjule õppija õppeedukusele ja igapäevasele toimetulekule.

Nii õpetajad kui ka eripedagoogid seostasid valikulist mutismi enamasti ärevusega, kirjeldades selle avaldumist erinevate ärevusreaktsioonidena. Õpetajate vastustes tõusid sagedamini esile nähtavad suhtlemisraskused: „*Nagu ta tahab öelda, aga tal ei tule välja öeldu*“ (Õ4), eripedagoogide kirjeldustes rõhutati enam õppija üldisemat ärevust ja pingeseisundit: „*muidu ka ärev ja pinges*“ (EP2). Eripedagoogide vastustes rõhutati sagedamini ka olukorra- ja suhtluspartnerispetsiifilist suhtlemist: „*valikulised mutistid räägivad tihti eakaaslastega, aga mitte minuga*“ (EP1). Õpetajate kirjeldustes tõusis enam esile keskkonna mõju õppija valmisolekule suuliselt osaleda: „*suures klassikeskkonnas see laps lihtsalt ei avane*“ (Õ3).

Õpetajate ja eripedagoogide vastustes ilmnis, et valikulise mutismi eristamine keelebarjäärilist võib olla keeruline. Mitmel juhul seostati õppija vaikimist esialgu pigem häbelikkuse, tagasihoidlikkuse või kohanemisraskustega kui ärevuspõhise suhtlemisraskusega. Samas väljendus arusaam, et valikulise mutismi korral ei tulene raskus kõnevõime puudumisest: „*see on psühholoogiline mure, laps oskab rääkida*“ (EP4). Mõnes vastuses väljendus siiski jätkuv ebakindlus põhjuste mõistmisel: „*see on väga tundlik teema, ei tea miks ei kõnele*“ (EP2).

Teadmiste allikad valikulisest mutismist kujunesid peamiselt iseseisva õppimise ja praktilise kogemuse kaudu, mida täiendasid kolleegide tugi ning üksikutel juhtudel ka erialane ettevalmistus. Eripedagoogide vastustes tõusid enam esile erialased enesetäiendamise viisid: „*kõik mu teadmised on ise uuritud, väga palju olen välismaa teadusartikleid lugenud*“ (EP1), õpetajate kirjeldustes väljendus teadmiste otsimine üldisemalt: „*ma googeldasin*“ (Õ1). Mõlema osalejagrupi vastustes rõhutati ka teadmiste kujunemist praktilise töö käigus: „*suurem osa teadmisi ongi kogemuse pealt*“ (EP2) ning „*katse-eksimuse meetodil*“ (Õ5). Kirjeldustest ilmnis, et toetamispraktikad kujunesid sageli katsetamise, kohandamise ja õppija reaktsioonide jälgimise kaudu, mitte eelnevalt omandatud süsteemsete teadmiste põhjal. Samuti peeti oluliseks kolleegide tuge ja omavahelist nõustamist: „*küsin kooli tugispetsialistidelt*“ (Õ1). Eripedagoogide vastustes kirjeldati seejuures koostööd nii oma kooli kui ka teiste koolide spetsialistidega. Ühel juhul seostati teadmisi erialase ettevalmistusega: „*olen õppinud eripedagoogiks ja meil on koolis sellest räägitud*“ (EP4).

Osalejate hinnangutes oma pädevusele ja toetamisviiside sobivusele kajastus sageli kogemuspõhine tegutsemine. Eripedagoogide vastustes väljendus praktilisele kogemusele

tuginev kindlustunne: „*päris paljud tulid küsima. Siis ma tundsin, et minust on abi*“ (EP1) ning „*tunnen end üsna kindlalt ... kohandan võtteid*“ (EP2). Samas ilmnes ebakindlus sekkumisotsuste ja toetamisviiside sobivuse hindamisel: „*Kust jookseb piir, et veel survestada või järgi anda*“ (EP2). Õpetajate vastustes kirjeldati mitmel juhul tegutsemist intuiitiivse ja ebakindlana: „*läksin suht niimoodi sisetunde pealt*“ (Õ1) ning „*leian, et minul on need teadmised puudulikud*“ (Õ3).

Lisaks ilmnes nii õpetajate kui ka eripedagoogide vastustes ettevaatlikkus õppija toetamisel ja hirm lapsele kahju teha: „*Põhiline, et lapsele kuidagi olukorda halvemaks ei teeks*“ (EP2) ja „*ma ei taha last panna ise ebamugavasse olukorda*“ (Õ3). Seejuures kirjeldati raskust leida tasakaalu õppija toetamise ja liigse suhtlussurve vältimise vahel. Ühel juhul väljendus eripedagoogi ja õpetaja vastustes arusaam, et sekkumisvajadust ei peeta oluliseks, kui õppija saab akadeemiliselt hakkama „*Ega seal pole ju midagi teha, kui ta ei räägi*“ (Õ5).

Osalejate vastustest väljendus vajadus täiendava professionaalse toe ja teadmiste järele valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel. Eripedagoogid tõid esile praktiliste tugimaterjalide vähesuse: „*Eesti keeles on seda materjali nagu pigem vähem*“ (EP1) ja „*kuidas kohandad materjale, kuidas teeme tunnikohanduse*“ (EP4). Õpetajate vastustes väljendus sarnaselt vajadus konkreetsete juhiste ja valmis lahenduste järele: „*sellist otsust tööriista ma ei leidnud*“ (Õ1). Mõlemad osalejarühmad rõhutasid vajadusele süsteemsema ettevalmistuse ja täiendavate teadmiste järele. Vastustes viidati nii koolituste vähesusele kui ka valikulise mutismi teema vähesele käsitlemisele: „*tegelikult see on üks nendest teemadest, millel peaks olema koolitus*“ (EP1), „*seda teemat nagu ei käsitleta koolitustel*“ (Õ5). Mitmel juhul toodi esile ka vajadus täiendava spetsialistide toe järele, viidates nii väliste spetsialistide kaasamisele kui ka koolisiseste tugispetsialistide piiratud kättesaadavusele.

Valikulise mutismi tunnustega õppijate märkamine kujunes eelkõige lapse suhtlemiskäitumise jälgimise kaudu erinevates olukordades. Nii õpetajad kui ka eripedagoogid tõid esmase märkamise alusena esile olukordi, kus laps ei vastanud küsimustele ega osalenud verbaalses suhtluses. Ühel juhul kirjeldati, et laps soovib vastata, kuid ei suuda seda verbaalselt väljendada: „*ma näen, et ta tegelikult ju tahab rääkida ... aga need sõnad ei tule*“ (Õ1).

Vaikimine ei piirdunud üksnes vastamissituatsioonidega, vaid hõlmas sageli kogu koolikeskkonda: „*koolikeskkonnas ta ei räägi ühtegi sõna*“ (Õ4). Ühel juhul toodi esile vältiv käitumine: „*hoiab üldse kuskile hästi eemale*“ (Õ2) ning raskused suhtlemisel individuaalsetes olukordades: „*oleme proovinud nelja silma all, aga ei tule tal midagi*“ (Õ5).

Samas rõhutati, et õppija suhtlemine võib sõltuda olukorrast ja suhtluspartnerist. Toodi esile suhtlemine üksikute eakaaslastega: „*tal on üks selline lähem sõber klassis, kellega ta hakkas veidi juba rääkima*“ (Õ1), samuti suuremat valmisolekut suhelda individuaalsetes olukordades: „*kui tal on tunnid individuaalselt, siis ta oli nõus rääkima*“ (Õ3). Lisaks ilmnis mitteverbaalsete ja vahendatud suhtlusviiside kasutamine: „*ta vastab ilma hääleta, suu liigub*“ (Õ2) ja „*ta vastab viibetega või käemärkidega*“ (EP5). Kirjeldused viitasid, et õppija suhtlemiskäitumine võis erinevates olukordades märgatavalt varieeruda, mistõttu ei olnud raskused alati kohe märgatavad.

Valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisvajaduse hindamine kujunes valdavalt mitme allika ja meetodi koosmõjul, hõlmates vaatlust, individuaalset tööd, info kogumist ning koostööd erinevate osapooltega. Eripedagoogide vastustes tõusid esile õppija vaatlemine ja individuaalne töö: „*olen last klassis päris palju vaadelnud*“ (EP5) ja „*teen individuaalset tööd*“ (EP2). Ühel juhul mainiti hindamisel ka mitme osapoolse kaasamist: „*oleme meeskonnatöona lapse hinnanud*“ (EP4).

Toevajaduse hindamisel koguti infot erinevatest allikatest. Eripedagoogide vastustes ilmnis varasema dokumentatsiooni kasutamine: „*lasteaija dokumentidest*“ (EP2), samuti koostöö õpetajaga: „*vestlused õpetajaga on see, kust vajaliku info saan*“ (EP5). Õpetajate vastustes tõusis esile info kogumine lapsevanemaga suhtlemise kaudu: „*ema rääkis mulle*“ (Õ1), kuid ühel juhul viidati ka info puudumisele perelt.

Hindamisvahendite kasutamist mainiti vaid ühel juhul, kus eripedagoog tõi esile mitteverbaalseid vastuseid võimaldavad testid: „*mitteverbaalseid teste saab teha*“ (EP4). Samas ei nimetanud ükski osaleja valikulise mutismi spetsiifilisi hindamisvahendeid. Kirjeldatud hindamispraktikad keskendusid peamiselt õppija õppetöös osalemise ja teadmiste hindamisele, vähem aga ärevuse või suhtlusjulguse süsteemsele jälgimisele. Lisaks rõhutati vajadust eristada teadmiste puudumisest ja ärevusest tulenevaid raskusi: „*oluline on aru saada, kas laps ei soovi vastata, kuna ei oska või kuna on krampis*“ (EP2).

### **Õpetaja ja eripedagoogi koostöökogemused**

Teine uurimisküsimus keskendus õpetajate ja eripedagoogide koostöökogemustele valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel. Tulemused on esitatud kategooriate lõikes, hõlmates koostöö kujunemist, rollijaotust, koostöö toimimist ning sellega seotud hinnanguid.

Koostöö kujunemist kirjeldati protsessina, mida mõjutasid õpetaja algatus, tugispetsialistide kaasamine ning varasem info õppija kohta. Koostöö kujunes enamasti vajaduspõhiselt õppija raskuste ilmnemise järel, mitte eelnevalt kokkulepitud süsteemse

tugimudelina. Mitmel juhul algatas koostöö õpetaja, kes pöördus toe saamiseks tugispetsialistide poole või suunas lapse tugisüsteemi: „mitmed õpetajad tulid ise küsima, et kuidas temaga on“ (EP1) ja „kõigepealt siis mina teavitasin vanemat, et tugispetsialistid hakkavad siis lapsega tegelema“ (Õ3).

Koostöösse kaasati erinevaid tugispetsialiste, sealhulgas eripedagoog, psühholoog ja logopeed. Eripedagoogide vastustes tõusis esile õppija jälgimine erinevates olukordades ning individuaalne töö: „olen teda vaadelnud klassis ja teinud ka temaga individuaalset tööd“ (EP2). Õpetajate vastustes kirjeldati erinevate spetsialistide kaasamist ning õppija suunamist individuaalsele toele: „psühholoogiga oli koostöö kõige enne“ (Õ1) ning „ta oli kohe suunatud õpiabi rühma nii matemaatikas kui ka eesti keeles“ (Õ3). Eripedagoogide vastustes ilmnas, et koostöö ja toe kujunemist mõjutasid õppija kaasuvad raskused, näiteks aeglane töötempo, väikeklassis õppimine või õpiabivajadus.

Koostöö kujunemisel peeti oluliseks nii lapsevanema kaasatust: „meil on ka hea koostöö perega“ (EP4), kui ka varasema info olemasolu: „teadmine tuli kaasa lapsevanemalt ja lasteaia dokumentidest“ (EP2).

Samas ei kujunenud koostöö alati vahetult, kuna vaikimist seostati esialgu muude põhjustega: „alguses me arvasime, et tegu on keelebarjääriga“ (Õ1) ja „ta oli hästi häbelik ja vaikne“ (Õ3).

Rollijaotus valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel oli osalejate kirjelduste põhjal suhteliselt selgelt kujunenud. Eripedagoogide vastustes rõhutati õpetaja kesket rolli, seejuures jäi õppija igapäevane toetamine ja toetavate võtete rakendamine valdavalt õpetaja vastutusele: „õpetamise osa teeb ikkagi õpetaja klassis“ (EP2). Eripedagoogid rõhutasid ka õpetaja suurt vastutust ja koormust: „kõige suurem koormus on ilmselgelt õpetajal“ (EP3). Õpetajate vastustes ilmnas seejuures ka iseseisev vastutus otsuste tegemisel: „mind kuidagi selles mõttes nagu visati vette“ (Õ1).

Eripedagoogi rolli kirjeldati peamiselt nõustamise ja õpetaja toetamisena: „mina lihtsalt annan oma soovitused“ (EP1). Praktikas väljendus see õpetaja rakendavas ning eripedagoogi nõustavas tegevuses: „mina klassiõpetajana pean ikkagi selle töö ära tegema“ (Õ1) ja „eripedagoog on nagu nõustaja ja õpetaja on rakendaja“ (EP3). Ühel juhul toodi esile, et õpetajal säilis lõplik otsustusõigus toetavate võtete rakendamisel: „ma võin ju soovitada õpetajale, tema ei rakenda kõike seda, valib endale sobiva“ (EP5). Õpetajate vastustes kirjeldati eripedagoogi rolli samuti toe ja nõu pakkumisena: „ma saan abi küsida“ (Õ2).

Samas rõhutati mitmel juhul koostöist tegutsemist ja ühist vastutust õppija toetamisel: „*see on meeskonnatöö*“ (Õ4). Ühel juhul jäi eripedagoogi roll õpetaja jaoks pigem piiratud ja vajaduspõhiseks: „*ma saan abi küsida, aga ega otsesest vajadust ei ole olnud*“ (Õ2).

Infovahetus valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel toimus peamiselt vahetu suulise suhtlusena, mida toetasid planeeritud kohtumised ning erinevad dokumenteerimisviisid. Infovahetuse süsteemsus varieerus juhtumiti ning sõltus suuresti osapoolte omavahelisest koostööpraktikast. Eripedagoogid ja õpetajad kirjeldasid igapäevast vajaduspõhist infovahetust: „*jooksvalt vahest istume ja räägime eripedagoogiga*“ (Õ4). Samuti rõhutati vahetu suhtluse kättesaadavust: „*ma saan igal hetkel minna tema ruumi ja küsida ja arutleda*“ (Õ2). Lisaks kirjeldati regulaarselt toimunud planeeritud kohtumisi, näiteks ümarlaudu ja koostöökoosolekuid: „*tegelikult ikkagi teeme koosoleku, kus kõik lastest räägime*“ (EP3).

Infovahetust toetati süsteemse dokumenteerimisega, kus teave koondati arengu jälgimise kaartidesse ja teistesse kirjalikesse dokumentidesse: „*arengukaarti lähevad kõik last puudutav kirja*“ (EP2) ja „*kõik õpetajad näevad ... et arvestame sellega*“ (Õ1). Samuti kirjeldati mitme osapoolte panust dokumenteerimisel ja õpitulemuste kirjeldamist kujundava hindamise kaudu: „*kujundav hindamine ... kirjeldatud, kuidas ta ainetes toimetab*“ (Õ1).

Samas ilmnes ka infovahetuse piiratus, eelkõige dokumenteerimise ja info liikumise osas. Toodi esile, et kogu suhtlust ei dokumenteerita: „*suulised kokkusaamised, neid eraldi ei dokumenteeri*“ (EP4) ning osa infost ei jõua kõigi osapoolteni: „*kooliväline psühholoog ... aga sealt meile infot ei tulnud*“ (EP1). Ühel juhul viidati ka ligipääsupiirangutele: „*nendele minul ligipääs puudub*“ (Õ3).

Osalejate vastuste põhjal ilmnes, et toetava koostöö tingimused valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel põhinesid individuaalsel toel, nõustaval koostööl ning ühisel otsustamisel. Nii õpetajad kui ka eripedagoogid tõid esile individuaalse töö lapsega kui olulise tugimeetme: „*kõige parem variant 1-1 kohtumised igapäevaselt*“ (EP1) ja „*kõige suurem abi on ikka nendest individuaaltundidest*“ (Õ3). Mitmel juhul kirjeldati, et selline töövorm võimaldab hinnata ja toetada last viisil, mis klassikeskkonnas ei ole võimalik.

Eripedagoogid rõhutasid oma nõustavat rolli õpetaja toetamisel ja sobivate lahenduste leidmisel: „*nõustamine, et ta tunneks ennast toetatuna*“ (EP4). Samuti kirjeldati tugispetsialisti osalemist klassikeskkonnas ja selle põhjal soovitude andmist õpetajale: „*olen last klassis päris palju vaadelnud ... selle põhjal siis andsin õpetajale soovitusi*“ (EP5).

Koostöö toimimisel tõusid esile ühine otsustamine ja ideede jagamine erinevate osapoolte vahel: „*kõik otsused õpilase toetamise osas tekivad ju koostöös*“ (EP3) ja „*me*

ikkagi arutasime, kuidas hinnata seda last“ (Õ1). Samuti kirjeldati ideede vahetamist ja ühist arutelu ja kogemuste vahetamist: „põrgatame ideid, vahetame mõtteid, arutleme, mis toimis, mis mitte“ (EP4). Ühel juhul toodi esile ka ühine probleemikogemus: „oleme hädas ühtemoodi põhimõtteliselt“ (Õ4).

Koostöö raskused seostusid peamiselt piiratud aja- ja ressursivõimaluste, infovahetuse takistuste ning erineva koostöövalmidusega. Nii õpetajad kui ka eripedagoogid kirjeldasid ajapuudust ja suurt töökoormust oluliste takistustena: „ühise aja leidmine on suur takistus“ (EP4) ja „inimressurs on piiratud“ (Õ3).

Samas ilmnes ka infovahetuse piiratus, kus koostöö ei olnud alati süsteemne või kogu vajalik info ei jõudnud kõigi osapoolteni: „koos õpetajatega kõik maha istuksime, seda ei olnud“ (EP1) ja „nendele minul ligipääs puudub“ (Õ3). Eripedagoogide vastustes kirjeldati ka erinevaid ootusi ja arusaamatusi koostöös: „õpetajad võivad natukene solvuda“ (EP1) ja „mingid arusaamatused on inimlikud“ (EP3).

Koostöö toimimine sõltus sageli sellest, kuivõrd vajalikuks ja tähenduslikuks osapooled koostööd pidasid. Kirjeldati olukordi, kus koostöö jäi tagasihoidlikuks või selle vajadust ei tajutud: „raske anda soovitusi kogunud pedagoogile“ (EP5) ja „otsest vajadust ei ole olnud“ (Õ2). Ühel juhul ei tajutud koostööga seotud raskusi: „nagu ei olegi midagi öelda“ (Õ5).

Koostööle antud hinnangutest selgus, et valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel peeti koostööd valdavalt positiivseks, kuigi õpetajate ja eripedagoogide hinnangutes ilmnes mõningaid erinevusi. Eripedagoogid kirjeldasid koostööd toimiva ja sujuvana: „ma arvan, et koostöö oli hea“ (EP1) ja „mul õpetajaga koostööle ei ole midagi ette heita“ (EP3). Samuti toodi esile õpetajate panus ja koostöövalmidus: „õpetaja on hästi tubli“ (EP2). Õpetajate vastustes rõhutati saadud toetust ja koostöö toimimist: „ma tundsin nagu sealt igalt poolt toetust“ (Õ1). Ühel juhul toodi esile ka hea koostöö teiste spetsialistidega: „psühholoogiga on meil väga hea koostöö“ (Õ3) ning ühel juhul perega: „meil on ka hea koostöö perega“ (EP4).

Positiivsete hinnangute kõrval ilmnes mitmel juhul ka tingimuslikke hinnanguid, kus koostöö toimimist mõjutasid kogemuste erinevus, koostöö järkjärguline kujunemine ning perega seotud raskused. Eripedagoogid viitasid professionaalsetele pingetele: „raske talle õpetada, et tee seda või teist“ (EP5), õpetajad aga koostöö aeglasemale kujunemisele: „alguses ei olnud küll palju koostööd“ (Õ1). Samuti toodi esile perega seotud raskusi: „probleemiks siis see kodu tugi“ (EP3) ja „see on keeruline pere“ (Õ3).

### **Õpetajate kasutatud võtted ja hinnang nende tõhususele**

Kolmas uurimisküsimus keskendus õpetajate kasutatud võtetele valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel ning hinnangutele nende tõhususe kohta. Tulemused on esitatud peakategooriate lõikes, hõlmates klassis kasutatud võtteid, suhtlussurve vähendamist, õpitulemuste kontrollimise kohandamist ning kasutatud võtete mõju õppija toimimisele.

Õpetajate kirjeldatud võtted keskendusid peamiselt õppija osalemise toetamisele klassikeskkonnas ning õppetöö kohandamisele. Vastustes kirjeldati sageli individuaalset ja paindlikku lähenemist õppija toetamisel: „*lähenen talle individuaalselt ja juhendan rohkem*“ (Õ2) ning „*väiksemas grupis julgeb rohkem kaasa teha*“ (Õ4). Ühel juhul rõhutati pideva juhendamise vajadust: „*tal tuleb kõik ette kirjutada, ette näidata (...) kõrval seista*“ (Õ4). Õppija toetamisel kasutati ka visuaalseid ja alternatiivseid suhtlusvahendeid: „*PCS pilte kasutan siiaamaani*“ (Õ2).

Õpetajate vastustes ilmnas, et suhtlussurve vähendamist peeti oluliseks õppija turvatunde ja osalemise toetamisel. Alternatiivsete vastamisviiside kasutamine oli mitmel juhul üks suhtlussurve vähendamise viisidest: „*ei pea alati suuliselt vastama*“ (Õ1). Kirjeldati ka vastamisaja pikendamist ja õppija tähelepanu keskmesse seadmise vältimist: „*annan talle rohkem aega mõelda*“ (Õ3) ja „*ma ei küsi teda kogu klassi ees*“ (Õ4).

Õpitulemuste kontrollimisel kasutati mitmel juhul kirjalikke või individuaalseid vastamisviise. Õpetajad kirjeldasid kirjalike vastuste kasutamist erinevates õppeolukordades: „*Ja suulisi vastamisi tal ei olegi. On enamasti kirjalikud*“ (Õ2) ning „*eesti keeles jutustamine ja nii edasi on tema puhul kirjalikus vormis*“ (Õ5). Mõnel juhul toimus vastamine individuaalselt või väljaspool tavapärast klassisituatsiooni: „*Ja ta käib vastamas mulle individuaalselt (...) vahetunnis või peale tunde*“ (Õ1).

Õpetajate hinnangud kasutatud võtete tõhususele olid erinevad. Mitmel juhul kirjeldati toimivana kirjalikke ja individuaalseid vastamisviise: „*Kõige tõhusam tema puhul on ikkagi see kirjalik vastamine*“ (Õ5) ja „*hetkel toimib*“ (Õ2). Samas kirjeldati ka olukordi, kus kasutatud võtted ei andnud soovitud tulemust: „*need temaga ei toimi*“ (Õ1) ning „*vahepeal tundus, et leeveneb*“ (Õ3).

Õpetajate kirjeldustes ilmnas, et kasutatud võtted toetasid eelkõige õppija õppetöös osalemist ja suhtlemist. Mitmel juhul kirjeldati suuremat osalemist õppetöös: „*ma alati andsin talle võimaluse olla teistega võrdselt*“ (Õ1). Samuti toodi esile suuremat valmisolekut suhelda individuaalsetes olukordades: „*individuaalselt ta ikkagi räägib rohkem kui varem*“ (Õ3) ning muutusi õppija suhtlemises: „*Laps avaneb üha rohkem*“ (Õ2). Samas kirjeldati ka ärevuse püsimist ja olukordi, kus õppija võis tugeva pinge korral sulguda: „*ta võib nagu*

*täiesti lukku minna*“ (Õ3). Lisaks viidati klassikeskkonnast tulenevatele raskustele: „*Minul on klassis 25 last*“ (Õ3).

### **Eripedagoogilised sekkumised ja hinnang nende tõhususele**

Neljas uurimisküsimus keskendus eripedagoogilistele sekkumistele valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel ning hinnangutele nende tõhususe kohta. Tulemused on esitatud peakategooriate lõikes, hõlmates eripedagoogilisi sekkumisi, suhtlussurve vähendamist, õpitulemuste kontrollimise kohandamist ning sekkumiste mõju õppija toimimisele.

Eripedagoogiliste sekkumiste kirjeldused keskendusid peamiselt individuaalsele tööle ja õppija järkjärgulisele kaasamisele erinevatesse suhtlusolukordadesse. Mitmel juhul kirjeldati üks-ühele töö kasutamist õppija toetamisel: „*kõige parem variant 1-1 kohtumised igapäevaselt*“ (EP1) ja „*teen temaga individuaalselt tööd ja vaatan, kuidas ta reageerib*“ (EP3).

Lisaks kirjeldati õppija järkjärgulist kaasamist väiksema suhtlussurvega olukordadesse: „*alguses suhtleme kahekesi ja siis tasapisi kaasame teisi*“ (EP4). Ühel juhul kasutati õppija toetamisel turvalist kaaslast: „*kõigepealt loonud kontakti hoopis tema mingi sõbraga*“ (EP1). Samuti kirjeldati mänguliste tegevuste kasutamist ja õppijale turvalise suhte kujundamist: „*proovin teda suunata rääkima läbi mängu*“ (EP5) ja „*kui ta tunneb end turvaliselt, siis ta julgeb rohkem*“ (EP3).

Mitmel juhul toodi esile ka õpetaja nõustamine õppija toetamisel: „*annan õpetajale soovitusi, mida ta saab klassis teha*“ (EP5).

Suhtlussurve vähendamist kirjeldati olulise põhimõttena õppija toetamisel. Mitmel juhul toodi esile otsese vastamissurve vältimine: „*ei tohi panna teda olukorda, kus ta peab kohe vastama*“ (EP2). Samuti kasutati alternatiivseid ja mitteverbaalseid vastamisviise: „*Algul näitas mõned asjad piltidelt*“ (EP1) ning „*kasutasime päris palju viipeid, jah ja ei vastuseid, pilte*“ (EP5). Ühel juhul kirjeldati visuaalsete juhiste kasutamist: „*kasutame pilte ja visuaalseid juhiseid*“ (EP3).

Õpitulemuste kontrollimisel kohandati vastamisviise õppijale sobivates olukordades. Ühel juhul võimaldati õppijal vastata väljaspool klassiruumi või kodus keskkonnas: „*Oleme võimaldanud tal suulisi ülesandeid vastata nii, et vanem filmib kodus ja saadab meile klipi*“ (EP4). Samuti kirjeldati individuaalsete olukordade kasutamist õppija teadmiste hindamisel: „*see laps vastab individuaalselt suuliselt ka*“ (EP3).

Hinnangud sekkumiste tõhususele olid erinevad. Mitmel juhul kirjeldati toimivana individuaalset ja õppija vajadustest lähtuvat lähenemist: „*Ma ütleks, et pigem on hästi mõjunud*“ (EP2). Samas kirjeldati ka olukordi, kus muutused jäid väheseks: „*ta ei ole rohkem avanenud*“ (EP4). Ühel juhul viidati osalisele mõjule: „*ta isegi suhtleb kaaslastega, lihtsalt mitte kõnes*“ (EP5).

Sekkumiste mõju kirjeldati peamiselt õppija õppetöös osalemise ja suhtlemise kaudu. Mitmel juhul toodi esile suuremat osalemist õppetöös: „*laps ikkagi osaleb õppetöös klassis*“ (EP5) ja „*Ta saab ikkagi kõik ained vastatud koolis*“ (EP1). Samuti kirjeldati rohkem suhtlemist individuaalsetes või õppijale tuttavates olukordades: „*Ta suhtleb vajadusel ka klassijuhatajaga ja minuga*“ (EP2). Samas kirjeldati ka olukordi, kus suhtlemine jäi piiratuks: „*ta ei suhtle ka mitte oma eakaaslastega*“ (EP4). Lisaks toodi esile mitteverbaalse suhtluse püsimist: „*ta isegi suhtleb kaaslastega, lihtsalt mitte kõnes*“ (EP5). Ühel juhul kirjeldati koolikeskkonnast tulenevaid raskusi: „*Meil on väga palju lärmi*“ (EP1).

## Arutelu

Valikulise mutismi tunnustega õppijate märkamise ja toetamisega seotud teadmisi iseloomustas eelkõige kogemuspõhisus. Nii õpetajate kui ka eripedagoogide vastustes ilmnes, et teadmised kujunesid peamiselt praktilise töö, iseseisva õppimise ja kolleegidega konsulteerimise kaudu. Eripedagoogide vastustes ilmnes mõnevõrra teadlikum seostamine ärevuse ja suhtluspingega, samas kui õpetajate vastustes kerkis sagedamini esile intuiitiivne ja katsetav tegutsemine, mis väljendus ebakindluses toetamisviiside sobivuse hindamisel. Õpetajate teadmiste osas jõudis sarnasele tulemusele ka Mikk (2020), kelle uuringus kirjeldati valikulise mutismiga õppijate toetamist peamiselt intuiitiivse ja kogemuspõhise tegevusena, mis tugines iseseisvale info otsimisele ja praktilisele kogemusele. Ka varasemates rahvusvahelistes uuringutes on leitud, et õpetajad ei ole sageli saanud piisavat ettevalmistust valikulise mutismi märkamiseks ja toetamiseks koolikeskkonnas (Kovac & Furr, 2019).

Teadmiste kirjeldustes keskenduti peamiselt valikulise mutismi nähtavatele käitumuslikele tunnustele, nagu vaikimine, suhtlemise vältimine ja tagasihoidlikkus. Mitmel juhul seostati valikulist mutismi ka ärevusega, kuid vastustes käsitleti seda pigem üldise taustategurina ning harvem kirjeldati täpsemalt ärevuse rolli sümptomite püsimisel või vältimiskäitumise kujunemisel. Samuti käsitleti vähesel määral olukorraspetsiifilisust ja keskkondlike tegurite mõju õppija suhtlemisele. Osalejate praktilistes soovitusetes rõhutati siiski korduvalt, et õppija vaikimist ei tohiks tõlgendada huvipuuduse, trotsi või teadliku

keeldumisena osaleda. See peegeldab arusaama, et kõne puudumine on seotud õppija emotsionaalse ebakindluse ja suhtlemisraskusega, mitte teadliku soovimatusega osaleda.

Osalejate kirjelduste põhjal kujunes teadlikkus valikulisest mutismist valdavalt praktilise töö, iseseisva õppimise ja kolleegidega konsulteerimise kaudu, samas kui süsteemne ettevalmistus jäi osalejate kirjeldustes tagaplaanile. Selline kogemus- ja iseõppimispõhine teadmiste kujunemine võis mõjutada ka seda, kuidas õppija raskusi mõtestati ja toetati. Teoreetilises kirjanduses on seejuures rõhutatud, et õppija toetamine eeldab teadmisi ärevuspõhistest sekkumispõhimõtetest ning arusaama, et lapse vaikimine ei väljenda tahtlikku vastuseisu, vaid ärevusest tingitud reaktsiooni (Hipolito & Johnson, 2021).

Õppija toetamisvajaduse hindamine põhines peamiselt vaatlusel ja praktilisel kogemusel, mitte standardiseeritud hindamisvahenditel. Eripedagoogid kirjeldasid lapse vaatlemist, individuaalset tööd ja info kogumist erinevatest allikatest, kuid ükski osaleja ei nimetanud valikulise mutismi spetsiifilisi hindamisvahendeid. Teoreetilises kirjanduses peetakse seevastu oluliseks standardiseeritud hindamisvahendite, näiteks SMQ, SSQ või SCCS skaala kasutamist sümptomite hindamisel ja muutuste jälgimisel (Hipolito & Johnson, 2021; Klein *et al.*, 2017). Samas puuduvad Eestis valikulise mutismi hindamiseks eestikeelsed standardiseeritud hindamisvahendid, mistõttu tugines hindamine valdavalt praktilisele kogemusele ning sümptomite jälgimine jäi pigem vähem süsteemseks.

Õpetajate ja eripedagoogide kirjeldustes ilmnesevad rõhuasetused õppija raskuste tõlgendamisel. Õpetajate tähelepanu koondus sagedamini nähtavale klassikäitumisele ning lapse vaikimist seostati mõnel juhul esmalt häbelikkuse, tagasihoidlikkuse või kohanemisraskustega. Eripedagoogid käsitlesid sama käitumist enam ärevusega seotud nähtusena ning kirjeldasid rohkem õppija sisemist pinget ja ärevusreaktsioone, kuid ka nende vastustes ei olnud teadmised alati süsteemsed ning õppija toetamine kujunes sageli jooksvalt vastavalt praktilisele kogemusele ja olukorrale.

Kearney ja Rede (2021) märgivad, et valikulise mutismi heterogeensus võib raskendada selle varajast märkamist ja eristamist teistest suhtlemisraskustest. Ka käesolevas uuringus tõlgendati lapse vaikimist mõnel juhul esialgu keelebarjääri, häbelikkuse või kohanemisraskusena, mis võis edasi lükata probleemi märkamist ja sobiva toe pakkumist. Õppija raskusi käsitleti sagedamini nähtava suhtlemiskäitumise kui ärevuspõhiste mehhanismide kaudu, kuigi valikulise mutismi sümptomite avaldumine sõltub sageli olukorrast, suhtluspartnerist ja õppija kogetud turvatundest. Rozenek jt (2020) rõhutavad, et valikuline mutism on ärevuspõhine häire, mille püsimist toetab vältimiskäitumine.

Ärevuspõhiste mehhanismide vähene märkamine võib edasi lükata õigeaegset sekkumist, mida peetakse üheks olulisemaks positiivse prognoosi teguriks (Oerbeck *et al.*, 2018).

Kuigi nii õpetajad kui ka eripedagoogid kirjeldasid detailselt õppijate suhtlemisraskusi ja ärevusreaktsioone, käsitleti harvem valikulise mutismi mõju õppija õppetöös osalemisele, sotsiaalsetele suhetele ja kooliga kohanemisele. Kearney ja Rede (2021) ning Siroky jt (2023) rõhutavad, et valikuline mutism mõjutab lisaks kõnelemisele ka õppija sotsiaalset kaasatust, õppetöös osalemist ja üldist koolikogemust.

Osalejate teadmiste ja enesekindluse kujunemist mõjutasid varasem kogemus ja professionaalne taust. Väiksema kogemusega õpetajad väljendasid sagedamini ebakindlust ja vajadust praktiliste juhiste järele, samas kui pikema tööstaažiga osalejate vastustes ilmnis rohkem kogemuspõhist ja intuiitivset tegutsemist. Seejuures ei seostunud pikem töökogemus tingimata suurema teadlikkusega valikulise mutismi ärevuspõhisest olemusest ega tõenduspõhistest sekkumispehmõtetest. Eripedagoogilise ettevalmistuse või varasema valikulise mutismiga kokupuutega osalejate puhul ilmnis sagedamini teadlikum ja paindlikum lähenemine.

Nii õpetajad kui ka eripedagoogid kirjeldasid hirmu õppijale kahju teha või teda liigselt survestada. See peegeldas osalejate ebakindlust sobiva sekkumisviisi ja õppijale jõukohase suhtlussurve hindamisel. Sellest tulenevalt peeti oluliseks turvalise keskkonna loomist, suhtlussurve vähendamist ja õppija valmisolekust lähtuvat järkjärgulist kaasamist.

Õpetajate ja eripedagoogide teadmisi iseloomustas ebaühtlane teadlikkus valikulise mutismi ärevuspõhisest olemusest ning toetamispraktikate kujunemine peamiselt praktilise kogemuse kaudu. Kuigi õppija käitumuslikke tunnuseid märgati enamasti hästi, ilmnis ebakindlus raskuste tõlgendamisel, toetamisvajaduse hindamisel ja sobivate sekkumiste valikul. Tulemused viitavad vajadusele süsteemsema ettevalmistuse, praktiliste juhendmaterjalide ja tõenduspõhiste teadmiste järele õpetajate ning tugispetsialistide ettevalmistuses. Ka intervjuude lõpus jagatud tähelepanekutes rõhutati eestikeelsete materjalide, teadlikkust suurendavate koolituste ning koolikeskkonnas rakendatavate juhiste vajadust.

Õpetajate ja eripedagoogide koostöö valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel oli enamasti toetav, kuid selle toimimine sõltus suuresti individuaalselt kujunenud tööviisidest ja osapoolte valmisolekust. Koostöö põhines peamiselt regulaarsel infovahetusel, jooksva probleemilahendusel ja vastastikusel nõustamisel, mille eesmärk oli kohandada õppija vajadustele sobivaid toetamisviise. Lähenemine on kooskõlas kaasava hariduse põhimõtetega, mille järgi toimub õppija toetamine tavapärasel õppekeskkonnas ning tugispetsialistide

ülesanne on toetada õpetaja professionaalset tegevust (Haridus- ja Noorteamet, 2022; Malva, 2024).

Koostöö põhines sagedamini paindlikul ja juhtumipõhisel praktilisel kui süsteemselt kokkulepitud koostöömudelina. Õppija igapäevase toetamise peamine vastutus jäi enamasti õpetajale, samas kui eripedagoogi roll avaldus eelkõige nõustamise, soovitude andmise ja individuaalse toe pakkumise kaudu. Friend jt (2010) rõhutavad, et tõhus koostöö eeldab selgelt määratletud rolle, ühist vastutust ja järjepidevat koostööstruktuuri, kuid tulemuste põhjal kujunes rollijaotus valdavalt olukorrapõhiselt, mitte süsteemselt kokkulepitud koostöömudelina.

Juhtumipõhine võrdlus näitas koostöö toimimises märgatavat varieeruvust. Mõnes juhtumis kujunes õpetaja ja eripedagoogi vahel ühine arusaam õppija vajadustest ning õppija toetamist kirjeldati vastastikku täiendava ja järjepideva koostööna. Teistes juhtumites rõhutasid osapooled koostöö erinevaid aspekte ning tajusid vastutuse jaotust erinevalt. Eriti selgelt ilmnis see ühe juhtumi puhul, kus eripedagoog väljendas aktiivset valmisolekut õpetajat toetada ja õppija toetamisviise ühiselt kujundada, samas kui õpetaja vastustes ilmnis väiksem koostöövajaduse tunnetus, suurem keskendumine õppija raskustele klassikeskkonnas ning teatav rahulolematuse olemasolevate lahendustega. See näitab, et koostöö olemasolu ei tähenda tingimata ühist arusaama koostöö eesmärgist ega osapoolte rollidest õppija toetamisel. Samuti ilmnis, et koostöö piirdus mõnes olukorras peamiselt jooksva infovahetuse ja vajaduspõhiste aruteludega, samas kui regulaarseid ühiseid planeerimis- ja hindamispraktikaid kirjeldati harvemini. Ka intervjuude lõpus jagatud tähelepanekutes rõhutati regulaarse infovahetuse, ühise planeerimise ning tugispetsialistide varajase kaasamise olulisust õppija toetamise järjepidevuse kujundamisel.

Infovahetuse toimimine kujunes koostöö oluliseks osaks. Osalejad kirjeldasid vahetut ja kergesti kättesaadavat suhtlust õpetajate ning eripedagoogide vahel, mida toetasid planeeritud koostöökohtumised ja dokumenteerimine. Samas ilmnis erinevusi info süsteemses jagamises ning kogu õppijat puudutav teave ei jõudnud alati kõigi osapoolteni. Eriti tõstasid probleemid kooliväliste spetsialistide info liikumise ja dokumentidele ligipääsuga. Friend jt (2010) rõhutavad, et tõhus koostöö eeldab järjepidevat infovahetust ja ühist arusaama õppija vajadustest. Tulemused viitavad, et kuigi vahetu suhtlus toimus enamasti hästi, sõltus infovahetuse süsteemsus suuresti koolis kujunenud praktikast ja osapoolte omavahelisest koostööst.

Õpetajate vastustes ilmnis sagedamini vajadus saada eripedagoogilt praktilisi soovitusi ja kinnitust kasutatud võtete sobivusele, samas kui eripedagoogid rõhutasid rohkem

õpetaja keskset rolli õppija igapäevasel toetamisel. Mitmes juhtumis kandis õpetaja peamist rolli koostöö korraldamisel, eripedagoogi roll jäi aga pigem toetavaks ja täiendavaks. Kuigi jagatud vastutust peeti oluliseks, kujunes eripedagoogi roll praktikas sagedamini õpetaja tegevust täiendavaks toetuseks.

Eripedagoogi individuaalne töö võimaldas õppijal individuaalsetes olukordades rohkem osaleda ja oma teadmisi väljendada kui tavapärases klassikeskkonnas. Samas peeti oluliseks, et õppija toetamine toimuks võimalikult palju igapäevases õppekeskkonnas ning klassiõpetaja säilitaks keskse rolli õppija kaasamisel ja suhtlussurve vähendamisel. Ka varasemates käsitlustes on rõhutatud, et valikulise mutismi toetamine on kõige tõhusam õppija loomulikes suhtlusolukordades ja igapäevases koolikeskkonnas (McHolm *et al.*, 2005; Oerbeck *et al.*, 2018).

Kuigi koostööd kirjeldati valdavalt positiivsena, ilmnes vastustes ka raskusi, mis olid seotud ajapuuduse, piiratud infovahetuse ja erinevate ootustega koostööle. Mõnes kirjelduses ilmnes eripedagoogide ettevaatlikkus õpetajatele soovitude andmisel, eriti olukordades, kus õpetajal oli pikem töökogemus või väljakujunenud tööviisid. See viitab, et koostööd mõjutasid lisaks rollijaotusele ka professionaalsed suhted, osapoolte tajutud autonoomia ja koostöövalmidus.

Friend jt (2010) järgi eeldab tõhus koostöö vastastikust usaldust, jagatud eesmärke ja järjepidevat koostööd. Tulemused näitasid, et õpetajate ja eripedagoogide koostöö oli enamasti toetav, kuid selle toimimine sõltus suuresti koolis kujunenud tööpraktikatest, rollitõlgendustest ja osapoolte valmisolekust kujundada ühine arusaam õppija toetamisest.

Hipolito ja Johnsoni (2021) ning McHolm jt (2005) rõhutavad, et valikulise mutismi toetamisel on oluline vähendada suhtlussurvet, kujundada õppijale turvaline keskkond ning toetada suhtlusjulguse järkjärgulist kujunemist. Käesoleva uuringu tulemused näitasid, et õpetajate kasutatud võtted olid nende põhimõtetega osaliselt kooskõlas ning keskendusid eelkõige õppija õppetöös osalemise võimaldamisele ja klassikeskkonnas toimetuleku toetamisele. Õpetajad kirjeldasid sagedamini kirjalike vastamisviiside kasutamist, individuaalseid vastamissituatsioone, vastamisaja pikendamist ning õppija tähelepanu keskmesse seadmise vältimist. Samuti kasutati alternatiivseid vastamisvõimalusi ja väiksema suhtlussurvega olukordi, mis võimaldasid õppijal õppetegevuses osaleda ka siis, kui verbaalne vastamine oli keeruline. Süsteemset suhtlusjulguse järkjärgulist kujundamist kirjeldati seejuures harvem ning kasutatud võtted keskendusid sagedamini õppija osalemise toetamisele kui verbaalse suhtluse samm-sammulisele laiendamisele. Intervjuude lõpus jagatud

tähelepanekutes toodi esile, et oluline on vältida õppija kõrvalejätmist või tema võimete alahindamist ning pakkuda õppijale eduelamusi ja võimalust osaleda talle jõukohasel viisil.

Eripedagoogide kirjeldatud sekkumised keskendusid sagedamini õppija suhtlusjulguse järkjärgulisele kujundamisele ja ärevuse vähendamisele. Kirjeldati üks-ühele tööd, turvalise suhte loomist, mänguliste tegevuste kasutamist ning suhtlusolukordade samm-sammulist laiendamist. Selline lähenemine on kooskõlas valikulise mutismi toetamisel kirjeldatud põhimõtetega, mille järgi kujuneb suhtlusjulgus järk-järgult ning eeldab õppija turvatunde ja kontrollitunde kujundamist (Hipolito & Johnson, 2021; McHolm *et al.*, 2005). Osalejate soovitudes rõhutati samuti õppija kaasamist talle turvaliste inimeste kaudu ning suhtlusolukordade järkjärgulist laiendamist. Eripedagoogide vastustes tõusis esile ka individuaalse toe järjepidevuse olulisus. Ühel juhul kirjeldati, et õppijale võiks olla tõhusam lühem, kuid sagedasem individuaalne töö, näiteks igapäevased lühikesed kohtumised, mitte üks pikem kord nädalas toimuv tegevus. See on kooskõlas järkjärgulise ja pideva kokkupuute põhimõttega, mida peetakse valikulise mutismi toetamisel oluliseks (Oerbeck *et al.*, 2018).

Kuigi õpetajate ja eripedagoogide kasutatud võtted lähtusid sageli sarnastest põhimõtetest, ilmnesid õppija toetamisel erinevad rõhuasetused. Õpetajate vastustes keskenduti sagedamini õppija õppetöös osalemise võimaldamisele ja klassikeskkonnas toimetuleku toetamisele, näiteks kirjalike vastamisviiside, individuaalsete vastamissituatsioonide ja suhtlussurve vähendamise kaudu. Eripedagoogid kirjeldasid seevastu detailsemalt ärevuse vähendamisele ja suhtlusjulguse järkjärgulisele kujundamisele suunatud tegevusi, nagu üks-ühele töö, turvalise suhte loomine ja suhtlusolukordade samm-sammuline laiendamine. Selline erinevus peegeldab professionaalsete rollide eripära, kus õpetaja vastutab eelkõige õppija igapäevase kaasamise ja õppetöös osalemise eest ning eripedagoogi roll on seotud individuaalsema toe ja sekkumiste kujundamisega (Malva, 2024).

Juhtumipõhine võrdlus näitas siiski, et õppija toetamise rõhuasetused varieerusid nii juhtumite kui ka osapoolte lõikes. Mitmes juhtumis keskendusid nii õpetajate kui ka eripedagoogide kirjeldatud toetamispraktikad peamiselt õppija olemasoleva toimetuleku kohandamisele ja õppetöös osalemise võimaldamisele, samas kui verbaalse suhtlusjulguse süsteemset ja järkjärgulist kujundamist kirjeldati vähem. See viitab, et kuigi õppijale võimaldati osaleda talle jõukohasel viisil, võis verbaalse suhtlemise teadlik laiendamine jääda tagaplaanile. Kui toetamine keskendub peamiselt olemasoleva olukorraga kohandamisele ilma ärevuspõhist vältimiskäitumist järk-järgult vähendamata, võib see raskendada suhtlusjulguse kujunemist ja sümptomite vähenemist (Kearney & Rede, 2021; Oerbeck *et al.*, 2018).

Toetusmeetmete mõju hinnati peamiselt selle järgi, kas õppija suutis õppetöös rohkem osaleda ja talle tuttavates olukordades suhelda. Positiivseks peeti eelkõige olukordi, kus õppijale anti piisavalt aega, vähendati otsest tähelepanu ning võimaldati kasutada kirjalikke või mitteverbaalseid vastamisviise. Samas ilmnes, et õppija osalemine õppetöös ei tähendanud alati muutusi verbaalses suhtlemises või ärevuse vähenemises. Mitmes kirjelduses jäi õppija suhtlemine ka toetavate kohanduste korral piiratuks ning muutusi hinnati pigem üksikute olukordade ja praktiliste tähelepanekute kaudu. See viitab, et toetamise tõhususe hindamine tugines peamiselt õppija nähtavale osalemisele ja igapäevasele toimetulekule, samas kui suhtlusjulguse, ärevuse või sotsiaalse kaasatuse süsteemset jälgimist kirjeldati harva. Ka osalejate kirjeldustes väljendus ebakindlus kasutatud võtete tõhususe hindamisel, mis seostus väheste praktiliste juhiste ja süsteemsete hindamispraktikate puudumisega.

Kuigi õpetajate ja eripedagoogide kasutatud võtted olid üldjoontes kooskõlas valikulise mutismi toetamisel kirjeldatud põhimõtetega, ei kirjeldatud neid enamasti teadliku ja süsteemse sekkumismudelina. Õpetajate võtted keskendusid sagedamini õppija õppetöös osalemise ja klassikeskkonnas toimetuleku toetamisele, samas kui eripedagoogid kirjeldasid enam ärevuse vähendamisele ja suhtlusjulguse järkjärgulisele kujundamisele suunatud tegevusi. Johnsoni ja Wintgensi (2016, viidatud Hipolito & Johnson, 2021) järgi kujuneb suhtlusjulgus järk-järgult ning eeldab järjepidevat ja eesmärgistatud toetust. Tulemused viitavad, et kasutatud võtted olid enamasti õppija vajadustele kohandatud ja toetavad, kuid nende rakendamine sõltus suuresti õpetajate ja eripedagoogide praktilisest kogemusest, koostöö toimimisest ning süsteemsete juhiste olemasolust.

Käesoleva magistr töö tugevuseks on õpetajate ja eripedagoogide vaadete võrdlev käsitlemine sama õppija toetamise kontekstis, mis võimaldas analüüsida nii professionaalsete rollide erinevusi kui ka koostöö toimimist juhtumipõhiselt. Kvalitatiivne lähenemine võimaldas kirjeldada osalejate kogemusi, tõlgendusi ja toetamispraktikaid detailsemalt, kui seda võimaldaks standardiseeritud küsimustik. Lisaks võimaldas deduktiiv-induktiivne sisuanalüüs siduda teoreetilise raamistiku koolipraktikas kujunenud kogemustega. Piiranguna tuleb arvestada väikese ja mugavusvalimi alusel moodustatud valimiga, mistõttu ei ole tulemused üldistatavad kõigile Eesti koolidele. Samuti põhines uuring osalejate enesekirjeldustel ega hõlmanud vaatlusi või õppijate otsest hindamist.

Uuringu tulemused osutavad vajadusele suurendada õpetajate ja tugispetsialistide teadlikkust valikulise mutismi ärevuspõhisest olemusest ning toetada süsteemsete ja tõenduspõhisemate praktikate kujunemist koolikeskkonnas. Tõuseb esile vajadus praktiliste juhendmaterjalide, eestikeelsete õppematerjalide ja koolituste järele, mis toetaksid õpetajate

ning eripedagoogide valmisolekut õppijat märgata ja toetada. Tulemused rõhutavad ka õpetaja ja eripedagoogi järjepideva koostöö olulisust ning vajadust kujundada ühiselt kokkulepitud toetamispraktikaid, mis toetaksid lisaks õppetöös osalemisele ka õppija verbaalse suhtlusjulguse ja sotsiaalse kaasatuse kujunemist.

Edasistes uuringutes oleks oluline keskenduda koolikeskkonnas kasutatavate hindamispraktikate arendamisele, eriti valikulise mutismi tunnustega õppijate suhtlusjulguse, ärevuse ja osaluse süsteemsemale hindamisele. Tulemused näitasid, et õppijate toimetulekut hinnati peamiselt vaatluse ja akadeemilise soorituse kaudu, samas kui valikulise mutismi spetsiifilisi hindamisvahendeid ei kasutatud. Eestis puuduvad eestikeelsed valikulise mutismi sümptomite hindamiseks kohandatud mõõdikud, mistõttu võiks edasistes uuringutes analüüsida olemasolevate hindamisvahendite tõlkimise, kohandamise ja rakendamise võimalusi Eesti koolikontekstis. See võimaldaks süsteemsemalt hinnata õppija suhtlusjulguse, sotsiaalse kaasatuse ja ärevuse muutusi ajas ning toetada tõenduspõhisemate sekkumispraktikate kujunemist koolikeskkonnas. Lisaks oleks oluline uurida, kuidas süsteemsem koostöö ja tõenduspõhiste sekkumispõhimõtete rakendamine mõjutavad õppija osalemist ja toimetulekut koolikeskkonnas.

## **Tänuõnad**

Tänan kõiki õpetajaid ja eripedagooge, kes uuringus osalesid ning olid valmis oma kogemusi ja mõtteid jagama, andes olulise panuse käesoleva magistritöö valmimisse. Suur tänu minu juhendajale Tea Ausinile toetuse, pühendatud aja ja asjatundlike nõuannete eest kogu uurimisprotsessi vältel. Tänan ka kaaskodeerijat panuse eest andmete analüüsimisel ning väärtusliku koostöö eest. Lisaks soovin tänada oma lähedasi kannatlikkuse, mõistva suhtumise ja toetuse eest magistritöö kirjutamise perioodil.

## **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitan, et olen selle lõputöö koostanud ise ning näidanud korrektselt teiste autorite ja toetajate panust. Töö on koostatud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuete järgi ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

Doris Volbrück

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2026

### Kasutatud kirjandus

- Bergman, R. L., Keller, M. L., Piacentini, J., & Bergman, A. J. (2008). The development and psychometric properties of the selective mutism questionnaire. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(2), 456–464.  
<https://doi.org/10.1080/15374410801955805>
- Cornacchio, D., Furr, J. M., Sanchez, A. L., Hong, N., Poznanski, B., Comer, J. S., & Pincus, D. B. (2019). Intensive group behavioral treatment (IGBT) for children with selective mutism: A preliminary randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 87*(8), 720–733. <https://doi.org/10.1037/ccp0000422>
- Driessen, J., Blom, J. D., Muris, P., Blashfield, R. K., & Molendijk, M. L. (2020). Anxiety in children with selective mutism: A meta-analysis. *Child Psychiatry & Human Development, 51*(2), 330–341. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00933-1>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9–27.  
<https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gensthaler, A., Khalaf, S., Ligges, M., Kaess, M., Freitag, C. M., & Schwenck, C. (2016). Selective mutism and temperament: The silence and behavioral inhibition to the unfamiliar. *European Child & Adolescent Psychiatry, 25*, 1113–1120.  
<https://doi.org/10.1007/s00787-016-0835-4>
- Haridus- ja Noorteamet. (2022). *Õpitulemuste vähendamise, asendamise ja kohustusliku õppeaine õppimisest vabastamine: Abimaterjal koolidele*.  
[https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/V2hendamine\\_2022.pdf](https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/V2hendamine_2022.pdf)
- Hipolito, G., & Johnson, M. (2021). Selective mutism. In L. Cummings (Ed.), *Handbook of pragmatic language disorders: Complex and underserved populations* (pp. 247–281). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-74985-9\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-74985-9_10)
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Tartu Ülikool.  
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kearney, C. A., & Rede, M. (2021). The heterogeneity of selective mutism: A primer for a more refined approach. *Frontiers in Psychology, 12*, 700745.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.700745>

- Kidron, A. (2004). Suhtlemisraskused. A. Kidron, *Suhtlemine: inimsuhted ja suhtlemispsühholoogia* (lk 216–238). Mondo.
- Klein, E. R., Armstrong, S. L., Skira, K., & Gordon, J. (2017). Social Communication Anxiety Treatment (S-CAT) for children and families with selective mutism: A pilot study. *Clinical Child Psychology & Psychiatry*, 22(1), 90–108.  
<https://doi.org/10.1177/1359104516633497>
- Klein, E. R., Ruiz, C. E., Morales, K., & Stanley, P. (2019). Variations in Parent and Teacher Ratings of Internalizing, Externalizing, Adaptive Skills, and Behavioral Symptoms in Children with Selective Mutism. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4070. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214070>
- Kovac, L. M., & Furr, J. M. (2019). What Teachers Should Know About Selective Mutism in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 107–114.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-018-0905-y>
- Linno, M. (s.a.). *Transkribeerimine*. Tartu Ülikool.  
<https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/transkribeerimine/>
- Malva, L. (2024). Erivajadustega õppijate kaasamine lasteaias ja koolis. P. Häidkind & P. Soodla (toim.), *Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine* (lk 124–149). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- McHolm, A., Cunningham, C., & Vanier, M. (2005). *Helping Your Child with Selective Mutism*. New Harbinger Publications.
- Mikk, G. (2020). *Valikulise mutismiga laste arengu toetamine õpetajate ja vanemate poolt* [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. <https://www.etera.ee/s/IGe1WOCIAk>
- Oerbeck, B., Overgaard, K. R., Stein, M. B., Pripp, A. H., & Kristensen, H. (2018). Treatment of selective mutism: a 5-year follow-up study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(8), 997–1009. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1110-7>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). Riigi Teataja. [https://www.riigiteataja.ee/akt/PGS\\_RHK-10](https://www.riigiteataja.ee/akt/PGS_RHK-10). *Psüühika- ja käitumishäired F90–F98*. (s. a.). Tartu Ülikooli Kliinikum.  
<https://www.kliinikum.ee/psyhhaatriakliinik/lisad/ravi/RHK/RHK10-FR17.htm>
- Rozenek, E. B., Orlof, W., Nowicka, Z. M., Wilczyńska, K., & Waszkiewicz, N. (2020). Selective mutism – an overview of the condition and etiology: Is the absence of speech just the tip of the iceberg? (Mutyzm wybiórczy – opis zaburzenia i etiologia: Czy wybiórczy brak mowy jest zaledwie wierzchołkiem góry lodowej?) *Psychiatria Polska*, 54(2), 333–349. <https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/108503>

- Schwenck, C., Gensthaler, A., Vogel, F., Pfefferman, A., Laerum, S., & Stahl, J. (2022). Characteristics of person, place, and activity that trigger failure to speak in children with selective mutism. *European Child & Adolescent Psychiatry, 31*, 1419–1429. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01777-8>
- Selective Mutism Association. (2022). *Educator toolkit*. <https://www.selectivemutism.org/resources/educator-toolkit/>
- Shipon-Blum, E. (2012). *Stages of social communication comfort scale (SCCS)*. Selective Mutism, Anxiety & Related Disorders Treatment Center. [https://selectivemutismcenter.org/wp-content/uploads/2018/09/sm\\_stages\\_of\\_social\\_communication\\_comfort\\_scale\\_rev9.4.18.pdf](https://selectivemutismcenter.org/wp-content/uploads/2018/09/sm_stages_of_social_communication_comfort_scale_rev9.4.18.pdf)
- Siroky, A. K., Carlson, J. S., & Kotrba, A. (2023). Integrated behavior therapy for exclusively anxious selective mutism: A nonconcurrent multiple-baseline design across five participants. *Pediatric Reports, 15*(4), 617–635. <https://doi.org/10.3390/pediatric15040057>
- Viana, A. G., Beidel, D. C., & Rabian, B. (2009). Selective mutism: A review and integration of the last 15 years. *Clinical Psychology Review, 29*(1), 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.09.009>
- Vääna, L. (2013). *Lapse toetamine valikulise mutismi korral* [magistritöö, Tallinna Ülikool]. Tallinna Ülikooli raamatukogu.
- Õim, J. (2018). *Suhtlusoskuste treenimise metoodika väljatöötamine valikulise mutismiga lapsele* [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. <https://www.etera.ee/s/IbWCtMkFwW>

## Lisad

### Lisa 1. Intervjuu kava

#### Poolstruktureeritud intervjuu kava: õpetaja

Intervjuu alguses tutvustan magistritöö tausta ja eesmärgi. Seejärel selgitan intervjuu ülesehitust ja kulgu ning annan teada, et teen intervjuu ajal märkmeid. Tutvustan konfidentsiaalsuse põhimõtteid ning rõhutan osaleja õigust keelduda küsimustele vastamisest või intervjuu igal hetkel katkestada. Küsin luba intervjuu helisalvestamiseks ning tänan osalejat valmisoleku eest uuringus osaleda.

#### Taustainfo

1. Palun kirjeldage lühidalt oma töökogemust (õpetamisaastad, klassiaste). Millist haridust omate?
2. Milline on teie varasem kokkupuude valikulise mutismi tunnustega õppijatega, enne konkreetset juhtumit?

#### Uurimisküsimus 1 - Kuidas hindavad õpetajad oma teadmisi valikulise mutismi tunnustega õppijate märkamisel ja toetamisel?

1. Kuidas te ise kirjeldaksid oma teadmisi valikulise mutismi kohta?
2. Milliste tunnuste või olukordade põhjal saite aru, et laps võib vajada täiendavat tuge suhtlemisel? Kas lapsega kohtudes oli juba teada, et tal esinevad valikulise mutismi tunnused?
3. Millistes olukordades või valdkondades tunnete end õppija toetamisel kõige kindlamalt ja millistes vajaksite lisatuge?
4. Kust olete saanud infot valikulise mutismi kohta?

#### Uurimisküsimus 2 - Milliseid koostöökogemusi kirjeldavad õpetajad valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel?

1. Kuidas on kujunenud teie koostöö eripedagoogi (ja teiste tugispetsialistiga) selle lapse toetamisel?
2. Millistes olukordades on koostöö olnud teie hinnangul kõige toetavam?
3. Kas on olnud ka hetki, kus koostöö on olnud keeruline? Palun kirjeldage.
4. Kuidas toimub teievaheline infovahetus ja koostöö dokumenteerimine (nt arutelud, märkmed, kohtumised, dokumendid)?

### **Uurimisküsimus 3 - Milliseid abistavaid võtteid kasutavad õpetajad valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel ja kui tõhusaks neid peetakse?**

1. Milliseid konkreetseid võtteid või kohandusi olete kasutanud lapse toetamiseks klassis? (kuidas osaleb õppija õppetegevustes, kuidas toimub hindeline vastamine).
2. Millised kohandused on teie hinnangul olnud kõige tõhusamad ja miks?
3. Kas olete katsetanud võtteid, mis ei ole andnud oodatud tulemust?
4. Kuidas hindate, kas rakendatud kohandused toetavad õppija osalust ja turvatunnet klassis/koolis?

### **Lõpüküsimus**

1. Mida soovitaksite õpetajale, kes puutub esmakordselt kokku valikulise mutismi tunnustega õppijaga.

### **Poolstruktureeritud intervjuu kava: eripedagoog**

Intervjuu alguses tutvustan magistritöö tausta ja eesmärgi. Seejärel selgitan intervjuu ülesehitust ja kulgu ning annan teada, et teen intervjuu ajal märkmeid. Tutvustan konfidentsiaalsuse põhimõtteid ning rõhutan osaleja õigust keelduda küsimustele vastamisest või intervjuu igal hetkel katkestada. Küsin luba intervjuu helisalvestamiseks ning tänan osalejat valmisoleku eest uuringus osaleda.

### **Taustainfo**

1. Palun kirjeldage lühidalt oma töökogemust ja rolli koolis. Millist haridust omate?
2. Milline on teie varasem kokkupuude valikulise mutismi tunnustega õppijatega, enne konkreetset juhtumit?

### **Uurimisküsimus 1 - Kuidas hindavad eripedagoogid oma teadmisi valikulise mutismi tunnustega õppijate märkamisel ja toetamisel?**

1. Kuidas hindate oma teadmisi valikulise mutismi ning sellise õppija toetamise kohta?
2. Milliste tunnuste põhjal olete hinnanud kõneall oleva lapse toetusvajadust koolikeskkonnas? Milliseid vahendeid olete hindamisel kasutanud?
3. Millistes olukordades või valdkondades tunnete end õppija toetamisel kõige kindlamalt ja millistes vajaksite lisatuge?
4. Kust olete saanud infot valikulise mutismi kohta?

## **Uurimisküsimus 2 - Milliseid koostöökogemusi kirjeldavad eripedagoogid valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel?**

1. Kuidas on kujunenud teie koostöö õpetajaga selle lapse toetamisel? Kuidas jagunevad teie hinnangul rollid õpetaja ja eripedagoogi vahel lapse toetamisel?
2. Millistes olukordades on koostöö olnud teie hinnangul kõige toetavam?
3. Kas on olnud ka hetki, kus koostöö on olnud keeruline? Palun kirjeldage.
4. Kuidas toimub teievaheline infovahetus ja koostöö dokumenteerimine (nt arutelud, märkmed, kohtumised, dokumendid)?

## **Uurimisküsimus 3 - Milliseid eripedagoogilisi sekkumisi kasutavad eripedagoogid valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel ja kui tõhusaks neid peetakse?**

1. Milliseid eripedagoogilisi sekkumisi või toetusmeetmeid olete selle lapse puhul rakendanud? (kuidas osaleb õppija õppetegevustes, kuidas toimub hindeline vastamine)
2. Kas olete katsetanud võtteid, mis ei ole andnud oodatud tulemust?
3. Millele tuginedes olete sekkumisi valinud (nt hindamistulemused, kogemus, koostöö)?
4. Kuidas hindate, kas rakendatud kohandused toetavad õppija osalust ja turvatunnet klassis/koolis?

## **Lõpüküsimus**

1. Mida peaks teie hinnangul koolis valikulise mutismi tunnustega õppijate toetamisel süsteemselt arendama?

**Lisa 2. Näide uurimisküsimuse 1 kodeerimisest ja kategooriate kujunemisest**

Kategooria	Alamkategooria	Kood	Doc	Tähenduslik näide	
Teadmised VM olemusest	ärevuspõhine häire	ärevuse avaldumise mõistmine	EP2	muidu ka ärev ja pinges	
			EP3	räägib väga vähe, kuna on väga väga ebakindel.	
			EP4	ta nagu tardub üleüldiselt.	
			Õ1	raske sulanduda gruppi	
			Õ2	tunneb ebamugavust rääkides	
			Õ3	kui ta aru ei saa või ei saa hakkama, siis ta võib nagu täiesti lukku minna	
			Õ4	Nagu ta tahab öelda, aga tal ei tule välja öeldu	
		seostamine häbelikkusega	Õ3	ta oli hästi häbelik ja vaikne	
		tardumisreaktsioon	EP4	mõnikord ei tee koostööd üldse	
			Õ3	kui ta aru ei saa või ei saa hakkama, siis ta võib nagu täiesti lukku minna	
		vaikimine spetsiifilistes	olukorraspetsiifilise vaikimise mõistmine	EP1	ei rääkinud õpetajatega, ei kõnele teistega
				EP1	Valikulised mutistid räägivad tihti eakaaslastega, aga mitte minuga

olukordades		EP2	minuga rääkis ainult hädapärase, seltskonna ees ta ei soovinud sõna, aga vahel kui oli midagi harjutanud, siis ise avaldas soovi vastata.	
		EP3	ta klassi ees ikkagi avalikult sõna väga ei võta	
		EP3	see laps vastab individuaalselt suuliselt ka	
		EP4	vanematega suhtleb ilusti, aga koolis ta ei.	
		Õ3	ta sotsiaalsed oskused on nagu puudulikud	
		Õ4	Ta minuga ei rääkinud, ei vene keeles ega eesti keeles ega inglise keeles	
	keskkonnamõju mõistmine	Õ1	näiteks õuest räägib rohkem kui siseruumides.	
		Õ3	suures klassikeskkonnas see laps lihtsalt ei avane	
	mitte keeleoskusest tingitud	teadmiste puudulikkus	EP1	Alguses ma ei saanud üldse aru, et äkki ta ei saagi aru, mida ma ka räägin.
			EP2	see on väga tundlik teema, ei tea miks ei kõnele
Õ1			alguses me arvasime, et tegu on keelebarjääriga	
Õ4			ta on ka muukeelne arvati, et tal on keelebarjäär. Aga no ta saab ka eesti keelest aru	
eristab		EP1	valdab päris hästi eesti keelt	

		keeleprobleemist	EP4	see on psühholoogiline mure, laps oskab rääkida
			Õ4	ta saab ka eesti keelest aru
Teadmiste allikad	ise õppimine	iseseisev teadmiste omandamine	EP1	kõik mu teadmised on ise uuritud, väga palju olen välismaa teadusartikleid lugenud
			EP2	olen lugenud erinevat välismaist kirjandust
			EP2	Saab lugeda, mis on teised teinud
			EP5	olen teemat veidi rohkem uurinud
			EP5	erinevad teadusartiklid
			Õ1	Ma googeldasin
			Õ2	Pigem olen otsinud mingisuguseid artikleid.
	kolleegide toetus	kollegiaalne koostöö ja nõustamine	EP3	koostöös peamiselt, õpetajaga ja õpiabi õpetajaga, konsulteerinud oma kolleegidega,
			EP4	olen konsulteerinud oma kolleegidega ehk siis teiste koolide eripedagoogide ka
			EP3	teiste koolide eripedagoogide ka
Õ1			küsima, meie kooli tugispetsialistidelt	

		Õ1	avas minu jaoks seda tausta kooli psühholoog
		Õ3	omavahelised arutelud ja kogemuste vahetused.
		Õ3	pöördusin tugispetsialistide poole
koolitus	formaalse hariduse ja koolituse	EP4	olen õppinud eripedagoogiks ja meil on koolis sellest räägitud
praktiline kogemus	kogemuspõhine teadmiste kujunemine	EP1	Plus nagu vanade kogemuste pealt ka.
		EP2	suurem osa teadmisi ongi kogemuse pealt
		EP2	sekkumised oleme valinud omavahel arutledes
		EP3	vaatad, mis õpilasele sobib.
		Õ2	mul oli kogemus erikoolis lastega kes olid kõnetud
		Õ2	intuitsiooni pealt justkui või lapse vastu peegeldab
		Õ4	katsetame asju
		Õ5	katse-eksimuse meetodil

## **Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Doris Volbrück,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) minu loodud teose „Valikulise mutismi tunnustega õppija märkamine ja toetamine esimeses kooliastmes õpetaja ja eripedagoogi koostöös viie Eesti kooli näitel“, mille juhendaja on Tea Ausin, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA kaudu Creative Commonsi litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Doris Volbrück

19.05.2026