

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Ühiskonnateaduste instituut
Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika õppekava

Eva Leppik

**AUTISMISPEKTRI HÄIREGA LASTE SOTSIAALNE KAASAMINE
ÜLDHARIDUSKOOLIS
KAGU-EESTI KOOLIDE NÄITEL**

Magistritöö

Juhendaja: Dagmar Narusson, MA

Tartu 2019

Käesolevaga kinnitan, et olen koostanud magistritöö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, olulised seisukohad, kirjandusallikad ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Eva Leppik

ABSTRACT

Social inclusion of children with autism spectrum disorder in comprehensive school

The aim of the current research paper is to determine how people working in educational field are interpreting the social inclusion and the possibilities of obtaining education as well socialising the children with autism spectrum disorder in local comprehensive schools. The relevance of the topic is reflected by the fact that in 2018 the law of implementing the principles of inclusive education was adopted in Estonia but currently the possibilities for children with special needs to learn in local comprehensive schools are quite restricted.

Assuming the aim of the paper the following research questions were formulated:

1. Which are the education providers` interpretations related to social inclusion and inclusive education?
2. Which are the education providers` experience and interpretations regarding the situation in comprehensive schools about social inclusion of the children diagnosed with autism spectrum disorder?
3. Which are the requirements and opportunities in promoting the social inclusion according to education providers who are working with children diagnosed with autism spectrum disorder?

The concept of social inclusion and inclusive education in Estonia is presented in literature review. In addition to, a brief report about the nature of autism spectrum disorder is reviewed as well myths related to the diagnosis and the influences of stigmatisations which may be affecting the children and adults with ASD throughout their lives.

In order to collect research data I conducted five half- structured interviews. The interviews were transcribed and thematic content analysis was used in analysing the results. Selecting the interviewees was based on principle that professional has exposure to teaching children with ASD at school; professional works in different positions in the field of education.

Survey results indicated that social inclusion of children with ASD in comprehensive school environment is problematic derived from the fact that people working in educational field have insufficient knowledge or skills and there is a lack of professionals who would support and assist children, teachers as well parents. Moreover, social inclusion is hindered by the fellow pupils parents` negative attitude towards children with ASD and a weak readiness to create an appropriate learning environment which allows to pay also attention to development of children`s social skills and adaptability.

Participants of the study highlighted the fact that social inclusion in comprehensive school depends mostly on the willingness of the school staff to teach children with ASD and adjust the environment considering the child`s individual needs.

Key words: **social inclusion, inclusive education, comprehensive school, autism spectrum disorder**

SISUKORD

SISSEJUHATUS	7
Uurimuses kasutatavad lühendid ja mõisted.....	10
1. KIRJANDUSÜLEVAADE.....	11
1.1 Sotsiaalne kaasatus.....	11
1.2 Kaasava hariduse käsitlus Eestis.....	14
1.3 Autismispektri häirega laps.....	16
1.3.1 Autismispektrihäirega lapse sotsiaalse kaasatuse põhimõtete rakendamise võimalused ja väljakutsed tavakooli keskkonnas.....	19
1.3.2 Suhete keskkond ning stigmatiseerimine	20
1.4 Probleemiseade	22
2. UURIMISMEETOD, UURIMUSES OSALEJAD JA ANDMEKOGUMISMEETOD	24
2.2 Andmeanalüüsi meetod.....	26
2.3 Uurimuse eetiline aspekt.....	27
2.4 Uurija refleksiivsus	27
3. UURIMUSE TULEMUSED.....	29
3.1 Sotsiaalne kaasatus.....	29
3.1.1 Sotsiaalse kaasatuse mõiste tõlgendused	29
3.1.2 Ühiskondlikute hoiakute muutumine	31
3.1.3 Sotsiaalse kaasamise olulisus indiviidi seisukohast.....	33
3.1.4 Sotsiaalse kaasamise olulisus ühiskonna seisukohast.....	34
3.1.5 Takistused sotsiaalsel kaasamisel	35
3.2 Kaasav haridus	36
3.2.1 Kaasava hariduse tõlgendused ja eesmärk	37
3.2.2 Kaasava hariduse rakendamise vajadus	38
3.2.3 Kaasava hariduse hetkeseis	40
3.2.4 Kaasava hariduse rakendamise võimalused	42
3.2.5 Takistused kaasava hariduse rakendamisel	45
3.3 Autismispektri häirega laps üldhariduskooli keskkonnas	47
3.3.1 Autismispektri häire tõlgendused.....	47

3.3.2 ASH lapse kaasamine kui ettevalmistus täisealisena avatud ühiskonnas elamiseks	50
3.3.3 ASH lapse vajadused tavakooli keskkonnas	51
3.3.4 ASH lapse sotsiaalse kaasamise takistused	55
4. ARUTELU	59
4.1 ASH laste kaasamise vajadus	59
4.2 ASH lapse vajadused koolikeskkonnas	60
4.3 Tegurid, mis takistavad ASH lapse kaasamist tavakooli keskkonnas	61
KOKKUVÕTE JA SOOVITUSED	64
Kasutatud kirjandus	67
LISAD	71

SISSEJUHATUS

Lapse Õiguste Konventsiooniga (RT II 1996, 16, 56, art 23) ühinenud riigid tunnistavad, et vaimse¹ või füüsilise puudega laps peab elama täisväärtuslikku ja rahuldavat elu tingimustes, mis tagavad eneseväärikuse, soodustavad enesekindluse kujunemist ja võimaldavad lapsel ühiskonnas aktiivselt osaleda. Kaasavas ühiskonnas on kõigile loodud võrdsed võimalused elada oma elu väärikalt ilma diskrimineerimiseta, sealhulgas nendele lastele, kellel on diagnoositud autismispektri häire. Siiski kohtavad puuetega inimesed endiselt takistusi ühiskonnaelus samaväärsete ühiskonnaliikmetena osalemisel ning nende inimõigusi rikutakse kõigis maailma osades (Puuetega inimeste õiguste konventsioon ja fakultatiivprotokoll, RT II, 04.04.2012, 6).

Lapse toimetuleku puhul on määravaks, kuidas suhtutakse lapsedesse koolikeskkonnas - kas teda aktsepteeritakse kui võrdväärset ühiskonna liiget või suhtutakse temasse halvakspanu ja üleolekuga, andmata lapsele võimalust areneda ja tunda ennast turvaliselt ning hästi. Vähem oluliseks ei saa pidada ka seda, kuivõrd arengut toetavad on õppekorraldus ja füüsiline keskkond nagu klassiruumid.

Kaasav haridus on üks olulisemaid sotsiaalse kaasatuse alustalasid. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (RT I, 13.03.2019, 119, §6 lg 1) sätestab, et kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata inimese sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest. Erivajadusega lapsele tuleb kindlustada tõhus juurdepääs haridusele, tervise kaitsele, teenustele, töölasele ettevalmistusele ja puhkamisvõimalustele niisugusel viisil, et laps saaks võimalikult täielikult osa võtta ühiskondlikust elust ja ka saadav abi aitaks kaasa tema individuaalsele arengule, sealhulgas tema kultuurilisele ja vaimsele arengule (ÜRO Lapse Õiguste Konventsioon, RT II 1996, 16, 56, art 23). Üheks üldhariduskooli alusväärtuseks on, et üldhariduse omandanud inimesed suudavad ühiskonnaga integreeruda ning aitavad kaasa Eesti ühiskonna jätkusuutlikule sotsiaalsele, kultuurilisele, majanduslikule ja ökoloogilisele

¹ Mõiste „vaimne“ all peetakse silmas intellekti kahjustust ja psüühikahäiret.

arengule (Põhikooli- ja Gümnaasiumiseadus, RT I, 13.03.2019, 119 §3 lg 3). Edukad kooliaastad annavad riigile inimese, kes tuleb oma eluga ise toime ning ei vaja pidevat riigipoolset toetust.

Uurimustöö eesmärk on välja selgitada, kuidas haridussüsteemis töötavad inimesed tõlgendavad ASH lapse sotsiaalset kaasamist, hariduse omandamise ja sotsialiseerumise võimalusi kodulähedases üldhariduskoolis. Töötades sotsiaalpedagoogina puutun palju kokku probleemidega, mis ilmnevad töös lastega, kes vajavad tavapärasest erinevat õppevormi, õpikeskkonda ning toetavat suhtlusvõrgustikku. Oma uurimustöös käsitlen autismispektri häirega laste kohanemist ja hakkama saamist üldhariduskooli tingimustes. Käsitlen autismispektri häirega laste kaasamist, kuna oman kokkupuuteid ASH lapsi kasvatavate vanematega, kellel on keeruline leida oma lapsele sobilikku õpikeskkonda. Samuti on erinevate meediakanalite kaudu ASH laste vanemad juhtinud avalikkuse tähelepanu sellele, et tihtipeale jääb laste haridus poolikuks ja see kahandab laste võimalusi täiskasvanuna sobilikku tööd leida.

Uurimustöö koosneb kolmest osast. Esimeses osas annan ülevaate sellest, kuidas käsitletakse sotsiaalset kaasatust ja milliseid põhjendusi tuuakse välja kirjanduses kõigi ühiskonnagruppi kaasamise vajaduse kohta. Lisaks annan ülevaate, millised on kaasava hariduse käsitlused, rakendamise võimalused, mis eristab autismispektri häirega last teistest lastest, millised on tema vajadused koolikeskkonnas ning kuidas mõjutab stigmatiseerimine sotsiaalse kaasamise protsessi ja autismispektri häirega last ennast. Eestis kehtib ametlikult Rahvusvahelise Haiguste Klassifikatsiooni kümnes versioon, mille järgi diagnoositakse ka ASH (Todd, 2013), kuid tuginedes peamiselt Henry Markrami ning Temple Grandini käsitlustele autismist, lähenen oma uurimustöös autismile kui neurooloogilisele eripärale, kus tunnustatakse ja väärtustatakse ASH inimese teistest erinevat maailma tajumise viisi. Mind ennast kõnetas antud lähenemine rohkem, kuna see annab minu arvates autismile palju laiema ja inimlikuma vaate, mis ei tugine vaid meditsiinilistele diagnoosidele. Peatükk lõpeb probleemiseadega.

Uurimuse teises peatükis kirjeldan meetodikat, mida kasutasin uurimuse läbiviimiseks. Kolmandas peatükis esitan tulemuste analüüsi ning arutelu. Uurimustöö andmete kogumisel kasutasin poolstruktureeritud intervjuud, mille viisin läbi viie spetsialistiga.

Valimi koostamisel oli eelduseks, et neil kõigil on autismispektri häirega laste õpetamise kogemus. Magistritöö lõpeb kokkuvõttega.

Tahan tänada oma magistritöö juhendajat Dagmar Narussoni, kes mind töö valmimisel toetas. Lisaks tänan oma uurimustöö retsensenti Merle Linnot, kes andis väga kasulikke soovitusi, kuidas tööd paremaks muuta ning spetsialiste, kes olid rõõmuga nõus minu uurimustöös osalema ja enda kogemusi minuga jagama.

Uurimuses kasutatavad lühendid ja mõisted

ASH – töös kasutatav lühend autismispektri häire kohta

Erivajadusega laps - töös nimetatud need lapsed, kes vajavad erisusi keskkonnas või õppetöös

Tavakool - nimetan uurimustöös selle mõistega üldhariduskoole, mis loob võimalused põhihariduse omandamiseks ja koolikohustuse täitmiseks kõigile lastele sõltumata nende eripäradest (Põhikooli- ja Gümnaasiumiseadus, RT I, 13.03.2019, 119).

PGS – lühend Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusele

HTM – lühend Haridus- ja teadusministeeriumile

1. KIRJANDUSÜLEVAADE

Minu uurimustöö seisukohalt on oluline tuua välja seos inimese ja keskkonna vahel, kuna inimene avaldab mõju keskkonnale ja keskkond inimesele. Keskkonna all pean silmas nii füüsilist kui ka suhete keskkonda. Kui lapsel on koolis probleeme käitumise või õppimisega, siis järeldatakse sageli, et probleemide põhjus peitub õpilases endas ning tähelepanu ei pöörata keskkonnale, kus õpilane viibib ja ei toimu ka analüüsi, kas probleemini võis viia konkreetne situatsioon, milles probleemne käitumine ilmnes (Nordahl, 2005).

1.1 Sotsiaalne kaasatus

Sotsiaalseks kaasamiseks võib kõige üldisemalt pidada osalemist kõikides ühiskonna tegevustes ja valdkondades sõltumata inimese eripäradest, kuid samas võib selline sotsiaalse kaasatuse defineerimine olla problemaatiline, kuna see jääb laiaks ning hoomamatuks (Koller, Le Pouesard, Rummens, 2018). Robo (2014) on sotsiaalselt kaasavaks ühiskonnaks nimetanud ühiskonda, mille kõik liikmed on väärtustatud ja austatakse kõigi inimeste erinevusi. Lisaks on kaasavas ühiskonnas kõigi ühiskonna liikmete baasvajadused on rahuldatud nii, et nad saavad elada väärikusega ja kus kõik inimesed on tunnustatud ning aktsepteeritud ja kõigil on tunne, et nad on kaasatud (Robo, 2014).

Euroopa Liidu riikide ning Euroopa Komisjoni poolt loodud Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2018) on seisukohal, et sotsiaalne kaasatus on peamiselt inimeste vaheline interaktsioon ning osalemine ühiskonna tegevustes nagu seda on haridus, töötamine ja ühiskonnas elamine. Filia, Jackson, Cotton, Gardner ning Killackey (2018) sõnul on sotsiaalne kaasatus mitmenäoline ja kompleksne ning koosneb mitmest erinevast põhitõetajast, mis on seotud esmalt osalemisega sotsiaalsetes tegevustes ning kaasatusega tööturul või hariduses. ÜRO Puuetega Inimeste õiguste konventsioon (2012, RT II, 04.04.2012, 6) sätestab, et puuetega inimestel peavad olema kõigiga võrdsed võimalused iseseisvaks eluks ja kogukonda kaasatuseks, võrdsed valikud puudutavad ka haridust ning võimalusi töötamiseks. Indiviidi tasandil ei seostu tööturul mitteosalemine ainult vaesusega ning võimetusega soetada endale materiaalseid hüvesid, teenuseid ja elukohta, vaid piirab ka inimeste võimalusi osaleda täielikult ühiskonnaelus, luua sotsiaalseid

suhteid ning realiseerida oma potentsiaali (Robo, 2014: 200). Sotsiaalse kaasatuse seisukohalt on oluline, et igal inimesel säiliks kogu elu vältel võrdväärsed võimalused elada täisväärtuslikku elu ühiskonnas, mis aktsepteerib kõiki erisusi.

Sotsiaalse kaasamise olulisus inimesele

Üksikindiviidi seisukohalt on sotsiaalne kaasatus oluline, kuna vähendab esmajoones tõrjutuse ning üksilduse tunnet, mis mõjutavad otseselt vaimse tervise olukorda. Seda kinnitavad ka Filia jt (2018) öeldes, et sotsiaalne kaasamine avaldab suurt mõju neile, kes on haavatavad ning kaasamine on üha olulisem positiivse vaimse tervise säilitamise tegur, mis toetab paranemist ning tervena püsimist.

Laste jaoks on oluline omada sõpru. Nordahl (2015) toob välja, et eakaaslaste rühma mittekuulumisel võib mõne lapse või noore jaoks olla äärmiselt negatiivne mõju, kuna kasvuaasta üks keskne vajadus on olla kaaslaste poolt sotsiaalselt aktsepteeritud, mistõttu võib selle puudumine mõjuda pärssivalt lapse sotsiaalsele arengule ning enesetajule. Olla sotsiaalselt kaasatud tähendab teiste hulka kuulumist ja suhtlemist. Grupi liikmeks olemine hõlmab tunnet, et ollakse osa ühiskonnast, kogukonnast ning koolis koosneb see kogukond peamiselt õpilastest ja õpetajatest (Osterman, 2000: 324).

Lastel ja noortel tuleb koolis suhestuda eakaaslaste suhete keskkonnaga ja just seal toimival suhtlusel, seal kujuneval sotsiaalsel rollil ja sotsiaalsetel toimetulekustrateegiatel, on sageli suur tähtsus nii nende olevikule kui tulevikule (Nordahl, 2005: 16). Tavapäraselt funktsioneerivate õpilastel on tohtu potentsiaal mõjutada autismispektri häirega laste elu ning neil on potentsiaal olla sõbrad, toetajad ja eestkõnelejad, kes seisavad selle eest, mis on õige või siis olla kiusajad, provokaatorid ja vastased, kes pööravad oma pilgu ära (Borson, 2016: 154). Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agenduur on välja toonud (2018), et need noored, kellel on erivajadused ja kes elavad teistest eraldatult, on ka täiskasvanuelus tõenäoliselt palju vähem sõpru ja piiratum sotsiaalne võrgustik. Kool pakub lastele ja noortele rohkem võimalusi osaleda erinevates huvitegevustes, kus neid olulisi suhteid luuakse.

ÜRO Puuetega Inimeste õiguste konventsioonis (RT II, 04.04.2012, 6, art 19) märgitakse ka seda, et konventsiooniga liitunud riikides võetakse kasutusele tõhusaid ja asjakohaseid

meetmeid, et võimaldada puuetega inimestel elada kogukonnas, omada teistega võrdseid valikuid ning soodustada nende täielikku kogukonda kaasamist ja selles osalemist.

Sotsiaalse kaasatuse olulisus ühiskonna tasandil

Sotsiaalne kaasatus ei ole oluline ainult inimesele endale, vaid mõjutab positiivselt kogu ühiskonda tervikuna ja loob jätkusuutliku keskkonna, mis sisaldab endas nii majanduslikku arengut kui ka iga indiviidi väärtustavaid hoiakuid. Majanduslikust aspektist vaadelduna on laste sotsiaalne kaasamine pikemas perspektiivis oluline, kuna muidu võib tulevikus ehk täiskasvanueas inimesel olla piiratud ligipääs täiskasvanuharidusele, täiendkoolitustele ja töötamisele või ta kogeb nendes valdkondades kõrvalejätuse tunnet (Robo, 2014). Tööturult kõrvalejäämine tähendab riiklikul tasandil seda, et teatud hulk inimesi ei panusta maksude näol riigi toimimisse ning suure tõenäosusega vajavad nad riigilt elamiseks hoopis sotsiaaltoetusi (ja hoopis suuremal määral, kui nad aktiivse ühiskonnaliikmena tervisepiirangu tõttu vajaksid).

Eesti on Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri liige ning agentuuri eesmärk on välja töötada ühtsed poliitikad hariduslike erivajadustega õppurite paremaks õppe paremaks korralduseks ning kaasava hariduspoliitika rakendamiseks, toetudes sealjuures liikmesriikide kogemustele ning heale praktikale (HTM, 2018). Euroopa Eriõppe ning Kaasava Hariduse Agentuur (2018) on korduvalt esile tõstnud kaasava hariduse potentsiaali sotsiaalse kaasatuse edendamises, kuna kaasava hariduse ning sotsiaalse kaasatuse vahel on agentuuri hinnangul selge seos. Oma hiljutises raportis esitleti erivajadustega ning erivajadusteta noorte arvamusi sellest, kuidas koolid ja kogukonnad saaksid tagada kaasavat haridust. Ühe noorte poolse põhisõnumina toodi raportis välja, et läbi tavakoolides õppides on noored täielikult kaasatud ühiskonda, sest see annab tunde, et kõigil on võimalik leida oma koht kogukonnas ja sõprade ning kaaslaste hulgas (Euroopa Eriõppe ning Kaasava Hariduse Agentuur, 2018).

Lisaks peetakse erivajadusega laste kaasamist tähtsaks ühiskonna demokraatlikumaks muutmise seisukohast (Kukk, 2007: 19). Kaasava hariduse võimaldamine on oluline ka ühiskonnas olevate suhete kestlikkuse seisukohalt. Booth (2005: 154) toob välja, et kestlikkuse põhimõte on seotud kaasava hariduse põhieesmärgiga, see tähendab valmistada lapsed ja noored eluks ette nii, et kogukonnad ja keskkonnad, kus noored

tegutsevad kestaksid ja pakuksid neile tuge ka tulevikus. Eesti Haridus- ning teadusministeeriumi (2018) sõnul taotleb kaasav hariduskorraldus kõige üldisemalt kõigi ühiskonnaliikmete sotsiaalset kaasamist ühiskonnaellu, kuna võimaldab tagada inimese põhiõigust kvaliteetsele haridusele ja on ühiskonnaliikmetele samadel alustel kättesaadav.

1.2 Kaasava hariduse käsitlus Eestis

Kaasatus hariduses tähendab ühelt poolt laste kaasamist tavaklassidesse nii, et ühevanused lapsed õpivad koos ja kaasavas klassis õppimine annab kõigile õpilastele eluaegsed õppetunnid ja kogemused, kuidas olla mõistev, empaatiline ja teadlik kogukonna mitmekesisusest (Borosan, 2016: 155).

Sildistades lapsi kui “hariduslike erivajadustega”, võime devalveerida laste mitmekesisust ja see paneb hariduslikke erinevusi nägema puudujääkidena ning juhib tähelepanu kõrvale õppimis- ja osalusbarjääridest, mis võivad esile kerkida keskkonna kontekstist tulenevalt ja millega on vaja tegeleda (Booth, 2005). Selleks, et kõik lapsed oleksid kaasatud, tuleks haridussätteid muuta ja arendada selliselt, et need vastaksid kõigile erinevustele, väärtustaksid kõiki õpilasi, suurendaksid osalust ja vähendaksid väljajätust (Booth, 2005: 152).

Eestis lähtutakse käesoleval ajal hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduses kaasava hariduse põhimõttest, mille kohaselt õpivad hariduslike erivajadustega õpilased üldjuhul elukohajärgses üldhariduskoolis (HTM, 2018). Kaasava hariduskorralduse eesmärgiks on pakkuda kõigile õpilastele võimalust õppida kogukonna liikmetena kodulähedases koolis ning hariduskorralduses pööratakse eraldi tähelepanu neile, keda tuleb erinevatel põhjustel teistest eraldada (Räis jt, 2016: 21). Kaasav haridus ei puuduta ainult neid õpilasi, kellel on psühhiaatri või muu eriarsti poolt pandud kliiniline diagnoos, vaid erinevad õpiraskused võivad tekkida ka ajutiselt, näiteks perekondlikel põhjustel, mistõttu tuleb kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel arvestada lisaks diagnoosidega õpilastele ka nendega, kes muudest teguritest tulenevalt on sattunud ebasoodsasse olukorda, mis ei võimalda saada neil haridust teiste õpilastega võrdväärset tasemel või viisil (Räis jt, 2016: 22).

Riigi roll on eelkõige tagada erinevate ressursside kättesaadavus selleks, et kaasava hariduse põhimõtete rakendamine oleks võimalik. Hetkel toetab Eesti riik eriõpet vajavate hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorraldust lähtudes õpilastest ja klassitäituvusest, mis tähendab, et finantseerimise aluseks on eriklasside täitumusnorm ning õppe eripära arvestamisel lähtutakse riiklikust õppekavast (HTM, 2018). Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (RT I, 13.03.2019, 119, §6) sätestab, et hariduslike erivajadustega õpilastele õppe korraldamisel on oluline kohandada lapsele õppekava jõukohaseks ja neid kohandatud õppekavasid ka rakendada. Kusjuures erinevaid muudatusi õppekorralduses võib teha kool ise lähtuvalt õpilase eripäradest ning arvestades võimaluse korral ka õpilaste endi ja vanemate ettepanekuid (PGS, RT I, 13.03.2019, 119, § 6).

Eestis toodi juba kümme aastat tagasi välja probleem, et tõsiste neuroloogiliste- ja psüühikahäiretega lastel on tavakoolides sageli raske kohaneda ning enamasti vajavad nad ka pidevat ravi ning järelevalvet (Kleinberg jt, 2013: 5). Kooli poolt rakendatavateks tugimeetmeteks võivad olla diferentseeritud õpetamine klassis, individuaalse õppekava koostamine ning abistamine väljaspool õppetunde (HTM, 2018). Seadusest tulenevalt on koolidel kohustuslik tagada vajaduse korral tasuta vähemalt eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenust, mille rakendamiseks loob võimalused kooli pidaja ja seda korraldab kooli direktor (PGS, RT I, 13.03.2019, 119, § 37). Tugispetsialistidel on koolides täita tähtis roll, kuna nad on inimesed, kelle peamiseks ülesandeks on õpilaste erivajaduste märkamine ning õpetajate nõustamine küsimustes, kuidas kohandada õpet ning milliseid õppematerjale ja metoodilisi võtteid kasutada (HTM, 2018). Samas on Eestis läbi viidud Puudega lastega perede toimetuleku ja vajaduste (Kallaste jt, 2017: 187) uuringus välja toodud, et haridusvaldkonnas pakutavate psühholoogi, logopeedi ja eripedagoogi tugiteenuste saamisel esineb probleeme ning teenused ei ole lastele, õpetajatele ja vanematele alati kättesaadavad. Teatud piirkondades on ilmnenud puudus tugispetsialistidest või olemasolevad tugispetsialistid ei tööta täiskoormusega, sest väikestes maakoolides ei suudeta finantseerida spetsialisti täiskoormusega tegevust (HTM, 2018).

Neil juhtudel, kus on tuvastatud, et lapse koolis käimist toetaks tugiisik, peaks see teenus olema kättesaadav igal koolipäeval. Sotsiaalhoolekande seadus (RT I, 03.04.2018, 22, §23 lg 1) sätestab, et tugiisik toetab last olukordades, kus sotsiaalsete, majanduslike,

psühholoogiliste või tervislike probleemide tõttu vajab laps kõrvalist abi kohustuste täitmisel; kõrvalabi seisneb juhendamises, motiveerimises ning lapse suurema iseseisvuse arendamises. Puudega lastega perede toimetuleku ja vajaduste uuringu raportist (Kallaste jt, 2017: 179) selgub aga, et enamikul, kellele on tugiisiku abi koolis vaja, on probleeme selle saamisel.

Lisaks on hariduslike erivajadustega õpilaste puhul oluline koostöös õpilase ja lapsevanemaga kindlaks määrata, milliseid oskusi ja teadmisi õpilaselt eeldatakse ja kuidas neid hinnatakse (HTM, 2018). Kaasava hariduse põhimõtete rakendamine peaks välistama võimaluse, et koolikeskkonnas on teatud hulk lapsi, kes tunnevad end mingil viisil diskrimineerituna. Kuigi seadusandlikul tasandil on loodud võimalused kaasava hariduse rakendamiseks, sõltub nende põhimõtete rakendamine eelkõige koolidest ning takistuseks on siin ühiskondlike hoiakute aeglane muutumine (Räis jt, 2016: 11). Kukk (2010) on öelnud, et kaasavaks kooliks arenemine eeldab uute pädevuste omandamist, rollimuutusi, koolikultuuri uut kvaliteeti, kus kaob piir pedagoogika, eripedagoogika ja sotsiaalpedagoogika vahel ja kõigil õpetajatel on vaja midagi teada erinevatest valdkondadest - on vaja uusi teadmisi nii õppimisest kui ka ühiskonnast ja suurt tähtsust omab ka sotsiaalse võrgustiku loomine ning kasutamine (Kukk 2010: 20).

1.3 Autismispektri häirega laps

Selge on see, et kõik ASH diagnoosiga lapsed on teineteisest täiesti erinevad – nad erinevad üksteisest täpselt samamoodi nagu pole ühtegi sarnast tavapäraselt arenevat last (Borson, 2016: 17). Praegu on kahe esimese eluaasta jooksul võimalik diagnoosida märkimisväärne osa nendest lastest, kes põevad ASH-i, kui uuringuid viivad läbi adekvaatse väljaõppe saanud arstid (Aitken, 2011: 63). ASH diagnoosiga inimeste arv on läbi aastate kasvanud, kuid see ei tähenda esinemissageduse suurenemist, vaid seda, et diagnoosimise kriteeriumid on avardunud ja suurenenud on ka spetsialistide ning vanemate teadlikkus autismist (Todd, 2013).

Autismiteooriaid on läbi aastate olnud mitmeid, kuid viimase 20 aasta jooksul on järkjärgult paranenud arusaam, et varasem vaade autismile (kui psühhiaatriline, psühhoenne, mitte-geneetiline ja ravimatu) on vale (Aitken, 2011: 51). Varasemalt on arvatud, et ASH'i üheks tekkepõhjuseks on vähene vanemate hoolitsus, kuid erinevad

uuringud on selle seisukoha ümber lükanud (Aarons, Gittens, 1999). Praeguseks on selge, et autismispektri häire kujunemisel on väga suure osakaaluga geneetilised tegurid, kuid uuringud ei ole tuvastanud ka ühtegi üldlevinud kindlat „autismigeeni“ (Oona, Serbak, Kõiva, 2018: 316), mis selle seisundi väljakujunemist mõjutaks. Ilmselt on ASH puhul tegemist geenide ja teiste aju arengut mõjutavate faktorite kompleksse koosmõjuga (Todd, 2013: 25) ning paljud uuringud toetavad hüpoteesi, et geneetilised markerid võivad viidata eelsoodumusele või autismi avaldumisele, kui neid mõjutavad teatud keskkonnategurid (Borosan, 2016). On selge, et looduslikud ja välised bioloogilised tegurid aitavad kaasa ASH avaldumisele ja raskuste ulatusele ning, et geenide ja keskkonna vastastikuse mõju mõistmine on tõenäoliselt üks olulisemaid valdkondi tulevikus ASH uuringutes (Aitken, 2011: 52).

Teaduses oli teema aktuaalne juba 2001 aastal, kui Lord ja McGee tõid välja, et autismispektri häired on kaasa sündinud või arenevad välja varases lapseas ning mõjutavad inimesele vajalikke käitumismustreid nagu sotsiaalne interaktsioon, võimekus edasi anda oma ideid ja tundeid, kujutlusvõimet ning teiste inimestega suhete loomist (Lord, McGee, 2001: 1). Hyche ja Maertz (2014) on peamiste müütidenä toonud välja arvamused, et autism on vaimse tervise probleem, et autistlikud inimesed on vägivaldsed, külmad ja empaatiavõimetud ning ei ole võimelised või ei soovi luua mõtestatud suhteid.² Sotsiaalsete suhete loomise raskusel on elukestev mõju sellele, kuidas lapsed õpivad olema sotsiaalsed olendid ja kuidas nad õpivad enda eest hoolt kandma ning ühiskondlikes tegevustes osalema (Lord, McGee, 2001: 11). Kuigi ASH diagnoosiga inimesed on tihtipeale hädas sellega, et nad ei suuda mõista teiste inimeste käitumist, ei tähenda see seda, et neil pole emotsioone teiste rõõmu ja valu suhtes (Jarrett, 2014). Autism mõjutab inimese võimet mõista inimeste vahelist sõnadeta suhtlust, mistõttu mõned autismispektrihäirega inimesed ei suuda tajuda kurbust kehakeele põhjal või sarkasmi hääletoonis, kuid autistid tunnevad teiste suhtes empaatiat ja kaastunnet, kui emotsioone väljendada otse ja sõnadega (Hyche, Maertz, 2014).

² Vaata tabelit lisades

Ühe ainsa autismiteooria arendamisel on põhiprobleemiks see, et jäetakse tähelepanuta suur hulk häire variatsioone ja ei märgata autismi heterogeensust (Markram, Rinaldi, Markram, 2007) ning ASH esindab tihtipeale vaid üht osa keerulisest pildist, kuhu võivad kuuluda veel teised psüühilised ja käitumuslikud tunnused (Aitken, 2011: 50). Käesoleval ajal ollakse seisukohal, et autism on neuroloogiline häire ning uuringutega on kindlaks tehtud, et autismispektri häirega inimestel ilmnevad erisused ajustruktuuris; kusjuures ASH inimeste agressiivne käitumine tuleneb tavaliselt emotsionaalsest stressist või sensoorsest ülekoormatusest (Hyche jt, 2014). Seda väidet kinnitavad ka Markram jt (2007), kes on autismi nimetanud lausa *intensiivse maailma sündroomiks*. Nende arvates ei pruugi näiteks sotsiaalne interaktsioon autismispektri häirega inimestel puududa, vaid erisus seisneb hoopis selles, et autistid pole võimelised töötlemata sotsiaalseid ja emotsionaalseid signaale, kuna signaalide hulk on nende jaoks ülemäära intensiivne, ülemääraselt töödeldud ja meelde jäetud hirmutava selguse ja intensiivsusega (Markram jt, 2007). Nad pakuvad ühe vaate autismile, mille põhjal ühine molekulaarne sündroom põhjustab närvirakkude liigset teabe töötlemist ja säilitamist aju mikroskeemides, mis põhjustab hüper-taju, hüper-tähelepanu ja hüper-mälu ning võib kõigi autismi juhtude puhul muutuda seetõttu kokkuvõttes kognitiivseks puudeks (Markram jt, 2007). Autismi käsitlemine neuroloogilise eripärana väärtustab neid erinevusi ASH inimeste mõtlemis- ja õppimisviisis, ümbritseva maailma kogemises (hea mälu, suurepärase tähelepanu jmt) ning mõiste neuroloogiline eripära väljendab sel juhul austust inimeste erineva olemuse suhtes (Todd, 2013).

ASH ei ole üks kindel konditsioon ning kõigile inimestele edastatav põhisõnum peaks olema see, et ei ole ühtegi kindlat ravimeetodit, mis oleks õige või ka vale (Aitken, 2011: 39). On tõendatud, et kui erinevad keskkonnategurid last toetavad, siis ilmnevad positiivsed muudatused aju arengus ning konkreetsete sekkumiste või raviviiside rakendamise puhul on selgeid tõendeid, et mõned lapsed, kellel diagnoositi ASH imikueas, paranesid (Aitken, 2011: 64). Kuigi ravi on vajalik, ei peaks rõhk siiski olema ainult autismivastase ravi leidmisel ja arendamisel või põhiliste sümptomite vähendamisel ja kaotamisel, vaid keskendumata peaks ennekõike autismiga inimeste aktsepteerimisele ühiskonnas ning sellele, et neile antakse aeg-ajalt õigus mõelda ja käituda ühiskondlikest normidest erinevalt (Todd, 2013).

1.3.1 Autismispektrihäirega lapse sotsiaalse kaasatuse põhimõtete rakendamise võimalused ja väljakutsed tavakooli keskkonnas

Kõige mõjuvam põhjus, miks ASH lapsi kaasata tavaklassidesse on see, et nad saaksid kasu tavapäraselt (harjumuspäraselt) toimivate eakaaslaste sotsiaalse tegutsemise kogemustest - eesmärgiks on sotsialiseerumine tüüpiliselt toimivas sotsiaalses keskkonnas (Borson, 2016: 141). Erivajadusega lapse õpetamine tavakoolis on üsna keeruline ja väljakutsete rohke ülesanne kogu kooli personalile. Töös ASH lastega on peamiseks reegliks see, et “üks suurus ei sobi kõigile” (Aitken, 2011: 42). Seega töö erivajadusega lastega eeldab, et lapsega kokku puutuvad täiskasvanud on paindlikud ning valmis lapsega koos töötama selleks, et tagada parim haridus. Parim viis aidata kedagi, kellel on ASH, on mõista konkreetset nende konditsiooni põhiolemust, mitte lihtsalt teha üldistusi teiste põhjal, kellel on sarnane diagnoos (Aitken, 2011: 29).

Stressiolukordades võib olla tõenäolisem, et ASH avaldub sellisel moel, mis toob sellele kliinilise tähelepanu (Aitken, 2011: 53) ehk siis last ümbritsevad täiskasvanud võtavad ühendust psühhiaatritega ja reageerivad olukorrale kui haiguse avaldumisele, kuigi tegelikkuses võib olla tegemist reaktsiooniga mingile stressiolukorrale. Siinkohal on oluline välja tuua erinevad probleemid, millega ASH diagnoosiga inimesed igapäevaselt peavad toime tulema.

Grandin ja Panek (2015) on oma raamatus “Autism” välja toonud ASH inimeste peamised sensoorsed probleemid, milleks on: visuaalse töötluse probleemid, mis puudutavad nägemist; auditivse töötluse probleemid, mis puudutavad keelelist sisendit ja ülitundlikkust helile; puute- ehk taktiline tundlikkus, mis puudutab ülitundlikkust lõhnade ja toidu tekstuuri suhtes. Klassiruumi kujundades tuleb õpetajal arvestada kõigi aspektidega, mis puudutavad valgustust, lõhnu, seinu, istumiskohti, helisid, laudade paigutust ning ruumi organiseeritust (Hyche, Maertz, 2014: 51). Keskkonna kujundamisse on tähtis kaasata ka õpilane ise ning kogu klassi kollektiiv, mis on ka kaasava hariduse üheks tunnusjooneks.

Selge on see, et kaasavas pedagoogilises lähenemises ei ole ainult õpetaja õpetamisstrateegiatega valik see, mis loeb, vaid palju olulisem on see, kuidas neid strateegiaid kasutatakse (Black-Hawkins, Florian, 2011: 574). Vajalikud on õpilasega

läbiviidavad arenguvestlused, kuna need selgitavad välja õpilase ootused hariduse, kooli ja õppekorralduse suhtes ning panevad aluse koostööle õpetaja ja õpilase vahel (Kukk, 2010: 20). Kui õpilane saab osaleda oma õppeplaani koostamisel, tekivad tal motivatsioon ja vastutus (Kukk 2010: 20). Kaasates lapsi, kellel on erivajadused neisse otsustusprotsessidesse, mis mõjutavad nende igapäevaelu, valmistab see neid ette aktiivseks osalemiseks ühiskonnas ning võimaldab neil õppida sõnastama nende enda arvamust ümbritseva keskkonna kohta, mis on väga oluline nende tervise ja heaolu edendamise seisukohalt (Egilson, Hemmingsson, 2009).

Black-Hawkins ja Florian (2011) on välja toonud kaasava pedagoogika põhimõtted, kus õpetamisel ei ole tähelepanu vaid neil lastel, kellel on kindlaks tehtud „lisa vajadused“, vaid kõigil klassis õppivatel lastel ja selleks, et kõik õpilased saaksid klassielus osaleda, tuleks luua tõhusad õppimisvõimalused, mis on sobilikud kõigile lastele. Lisaks tuleks keskenduda sellele, mida lapsed suudavad, selmet keskenduda sellele, mida nad ei suuda teha - ning kasutada võiks erinevaid grupis õppimise strateegiaid (Black-Hawkins, Florian, 2011). Kaasava pedagoogika põhimõtted olen välja toonud lisades.

1.3.2 Suhete keskkond ning stigmatiseerimine

ÜRO Lapse Õiguste Konventsiooniga ühinenud riigid rakendavad kõiki seadusandlikke, administratiivseid, sotsiaalseid ja haridusalaseid abinõusid, et kaitsta last igasuguse füüsilise ja vaimse vägivalla, ülekohtu või kuritarvituse, hooletusse jätmise, hooletu või julma kohtlemise või ekspluateerimise eest, kui laps viibib vanema(te), seadusliku hooldaja või seaduslike hooldajate või mõne teise lapse eest hoolitseva isiku hoole all (ÜRO Lapse Õiguste Konventsioon, RT II 1996, 16, 56, art 19).

Igal inimesel on oma unikaalne identiteet, mis on kombinatsioon iseloomujoontest, isiklikust ja pereajaloost ning teistest omadustest (Constantinides, 2011). Inimestele, kellel on kaldumus käituda sotsiaalses mõttes hälbivalt, omistatakse enamasti stigmasid automaatselt (Hinshaw, Stier, 2018: 373). ASH laste sotsiaalset kaasatust tavakooli keskkonnas mõjutab tõenäoliselt kõige rohkem see, kuidas nendesse lastesse suhtuvad õpetajad, kaasõpilased ja lapsevanemad. Agressiivselt käituvad autismiga lapsed ja noorukid ja nende vanemad tunnevad, et neid välditakse ja kritiseeritakse ning, et neid ei

kutsuta ühisüritustele ega kaasata kogukonna tegemistesse (Todd, 2013). Läbimõtle mata ning teadmatuses tuleneva sildistamisega piirame nende laste toimetulekut kogu eluks.

Laiemas tähenduses on stigma nähtus, kus suuremat sotsiaalset võimu omav grupp alavääristab väiksema sotsiaalse võimuga gruppi (Hinshaw, Stier, 2008: 374) ja antud juhul on ASH inimesi vähemuses. Kui inimesi sildistatakse, justkui eraldatakse endi hulgast ning nendega seotakse ebameeldivad karakteristikud, tekib teistel vajadus neid alavääristada, tõrjuda ning enda hulgast välja arvata, mis panebki sildistatud inimesi tundma end diskrimineerituna (Link, Phelan, 2001: 370-371).

Murettekitav on see, et need, kes elavad teiste inimeste poolt sildistatud identiteediga, hakkavad sellesse ka ise uskuma (enesestigmatiseerimine). „Sildipõhine mõtlemine“ võib palju kahju tekitada ning mõne inimese jaoks võib silt muutuda millekski, mis teda defineerib, mis võib kergesti viia “puudega inimese mõtteviisini” (Grandin, Panek, 2015: 129-130). Negatiivne stigma võetakse omaks ja negatiivne eneseusk muutub inimese üheks omaduseks (Constantinides, 2011). Kogu diagnoosi saanud inimese elu hakkab keerlema asjade ümber, mida ta ei saa teha, mitte asjade ümber, mida ta saab teha või mille puhul vähemalt tasub paremuse poole püüelda (Grandin, Panek, 2015: 130).

ASH lastel võib esineda mitmeid erinevaid käitumisprobleeme, mille põhjuseid võib otsida just ümbritsevast keskkonnast, mitte temast endast. Erinevate käitumisprobleemide ennetamiseks ja leevendamiseks klassikollektiivis on oluline muuta sotsiaalsete süsteemide struktuure ja mustreid, kuna lapsed, kes käituvad probleemset, suhtlevad neid ümbritseva keskkonnaga (teiste inimestega) ja kui muudame suhete keskkonda, mida mõistame sotsiaalsete mustrite ja struktuuridena, muutub ka suhtlus, mis omakorda mõjutab käitumist (Nordahl, 2005: 13). Nii võibki teiste laste või õpetaja poolt halvasti koheldud ASH laps muutuda teiste suhtes ründavaks ja vastupidi – tähelepanuvõime esiletoomine tugevdab lapse enesehinnangut.

Hinshaw, Stier (2008: 371) on välja toonud tõsiasja, et selleks et tagada optimaalset vaimset tervist ja sitgmatiseerimise vähenemist, on oluline vältida liialt optimistlikke ennustusi ning pigem olla lahendustes realistlik ja keskenduda üksikutele käitumismustritele.

1.4 Probleemiseade

Eestis on otsustatud üle minna kaasava hariduse põhimõtete rakendamisele ning koolidel peab olema võimekus õpetada ka erivajadusega lapsi. Kuigi kaasava hariduse põhimõtetest ja nõuetest on teadlikud oldud juba pikemat aega, ei olda veel valmis võtma lapsevanema ettepanekul last õppima kodulähedasse kooli. Suheldes paljude erinevate koolide esindajate ning vanematega, kuulen väga tihti, et erivajadusega laste õppimine tavakoolis on raske kõigile osapooltele, kuna esile on kerkinud palju erinevaid probleemkohti, millele tuleks tõsiselt tähelepanu pöörata. Murekohaks on jätkuvalt kaasõpilaste ning õpetajate negatiivsed hoiakud teistsuguste laste suhtes ning kohati tundub, et see suhtumine isegi süveneb. Samuti on märgata õpetajaskonna läbipõlemist, kuna puuduvad oskused, teadmised ning vajalikud tugispetsialistid. Kindlasti jääb puudu ka tahtmisest, sest töö erivajadusega lapsega vajab teatud kompetentside väljaarendamist ja inimene peab omama empaatiavõimet ning soovi ennast arendada. Nende probleemkohtade märkamise kaudu jõudsin ka oma uurimustöö teemani, kuna ma leian, et ühiskondlik suhtumine vajab muutmist. Erivajadusega laste kaasamine kasvatab ühiskonnaliikmetes empaatiavõimet, loob võrdsed võimalused kõigile ning vähendab stigmatiseerimist.

Olles väga tihedalt seotud erivajadusega laste õpetamisega tavakooli keskkonnas juba mitmeid aastaid, olen märganud, et üldhariduskoolides ei ole tihti peale neid tingimusi, mis on ASH laste õpetamiseks vajalikud. Puudu on abivahenditest, pädevatest spetsialistidest ning alati ei ole võimalik (või ei ole valmisolekut) teha erinevaid muudatusi ka füüsilises keskkonnas. Samuti on minu jaoks tekitanud küsimusi see, kuidas inimesed ASH lapsi üldse mõistavad, sest olen kokku puutunud õpetajatega, kes erinevatel põhjustel ei soovi neid lapsi õpetada. Kooli keskkonnas olen täheldanud, et ASH lapsed võetakse omaks teiste laste poolt, kuid mingi osa õpetajaid ei suuda nendega luua positiivset ja tulemuslikku õpetaja-õpilase suhet.

Kuna kaasav haridus on sotsiaalse kaasamise üks alustugesid, siis on oluline uurida seda, kuidas on Eestis kaasava hariduse nõue üldse rakendunud. Erinevate puudujääkide tõttu kaasavas hariduses, ei pruugi ka ASH laste sotsiaalne kaasamine toimuda sel viisil, mis omaks kasutegurit nii ASH laste kui ka teiste ühiskonnaliikmete suhtes.

Uurimustöö eesmärk on välja selgitada, kuidas haridussüsteemis töötavad inimesed tõlgendavad ASH lapse sotsiaalset kaasamist, hariduse omandamise ja sotsialiseerumise võimalusi kodulähedases üldhariduskoolis.

Lähtudes töö eesmärgist sõnastasin uurimisküsimused:

1. Millised on hariduses töötavate spetsialistide tõlgendused sotsiaalsest kaasamisest ja kaasavast haridusest?
2. Millised on hariduses töötavate spetsialistide kogemused ja tõlgendused ASH diagnoosiga laste sotsiaalse kaasamise olukorrast tavakoolis?
3. Millised vajadusi ja võimalusi näevad ASH diagnoosiga lastega tegelevad haridusspetsialistid sotsiaalse kaasatuse edendamiseks?

2. UURIMISMEETOD, UURIMUSES OSALEJAD JA ANDMEKOGUMISMEETOD

Uurimuse eesmärgist ja uurimisküsimustest tulenevalt valisin uurimustöö läbiviimiseks kvalitatiivse uurimisviisi. Williams ja Moser (2019) on öelnud, et kvalitatiivne uurimus võimaldab analüüsida, mida nähtused tähendavad osalejate jaoks ja millised on osalejate kogemused seoses tekkinud nähtustega. Kvalitatiivne uurimisviis annab paremad võimalused välja selgitada, millised on haridustöötajate kogemused ja tõlgendused seoses ASH laste sotsiaalse kaasamisega tavakooli keskkonda. Andmekogumismeetodiks valisin poolstruktureeritud individuaalintervjuu. Poolstruktureeritud intervjuu puhul kasutatakse varasemalt koostatud intervjuukava, kuid samas säilib võimalus intervjuude läbiviimisel muuta küsimuste järjekorda või küsida täpsustavaid küsimusi (Lepik jt, 2014). Lisaks võimaldab intervjuu luua vastajaga vahetu kontakti ja märgata vastajate emotsioone, kehakeelt ning hääletooni.

Lähtusin uurimuse eesmärgist ja koostas neli teemablokiga intervjuukava. Intervjuu teemad olid järgnevad: sotsiaalse kaasatuse tõlgendamine; kaasav hariduse tõlgendamine ja selle rakendamine praktikas; ASH diagnoosiga laps ja tema vajadused ning kool kui keskkond, kus toimub autismispektrihäirega lapse sotsiaalne kaasamine. Iga teemabloki juurde koostas 3-5 küsimust (vt. Lisa 3). Küsimused koostas sellisel moel, et vastajal säiliks võimalus vastata enda kogemustest lähtuvalt ning selle arvestusega, et vajadusel saan esitada täpsustavaid küsimusi.

Intervjueeritavad

Intervjueeritavate valimisel lähtusin järgnevatest põhimõtetest: spetsialistil on kokkupuude ASH laste õpetamisega koolis; spetsialist töötab haridusvaldkonnas; intervjueeritavad spetsialistid töötavad haridusvaldkonnas erinevatel ametikohtadel. Intervjueeritavate leidmisel ei olnud takistusi ning kõik need, kellelt osalemist palusin, andsid koheselt oma nõusoleku.

Kokku intervjueerisin viite spetsialisti, kellest neli töötab Kagu-Eesti piirkonnas ning üks välisriigis. Intervjuud viisin läbi Rajaleidja keskuse sotsiaalpedagoogi, üldhariduskooli õpetaja, erikooli õpetaja, alushariduse õppejuhi ning välisriigis töötava

tegevusjuhendaja/tugiisikuga, kes on pärit Eestist, kuid elab Austrias. Rajaleidja Keskuse sotsiaalpedagoogi valisin seetõttu, et tal on hea ülevaade maakonna koolidest, kus haridusliku kaasamise põhimõtteid on otsustatud rakendada. Ka uurimuses osalenud sotsiaalpedagoog annab koolidele soovitusi, kuidas kaasavat haridust rakendada ning selgitab järeltegevuste käigus välja, kas soovitused on rakendunud ja täidavad oma eesmärgi. Üheks intervjuueeritavaks valisin erikooli õpetaja, kuna tal on pikaajaline ASH lastega töötamise kogemus ning ta tunneb laste vajadusi, mis peavad koolikeskkonnas kaetud olema. Tavakooli õpetaja valisin välja, kuna teadsin, et tal on olemas kogemus, kuidas ASH last tavakoolis edukalt õpetada ja kollektiivi kaasata. Õppejuhi valisin uurimustöös osalema sel põhjusel, et tema on inimene, kes koordineerib õpetajate tööd ning suunab meeskonda lastega töötamise protsessis. Välisriigis ASH lastega töötav inimene sai uurimustöös osalema valitud sel põhjusel, et saada informatsiooni selle kohta, mida praktik toob välja, kuidas teises riigis on olukord kaasavas hariduses lahendatud ning mind huvitas praktiku isiklik kogemus, mitte üksnes kirjanduse ülevaade. Nimetatud spetsialist töötab tugiisiku ja tegevusjuhendajana ning omab tegevusterapeudi ettevalmistust. Intervjuueeritavad nimetasin välja mõeldud nimedega - Malle, Riina, Helen, Tiiu ja Anna.

Intervjuude toimumise ajad leppisin telefonitsi kokku oktoobris 2018 ning esimesed 3 intervjuud viisin läbi novembri kuu jooksul. Intervjuu õppejuhiga leppisin kokku oktoobris 2018, kuid intervjuu toimus sobiliku aja puudumise tõttu alles veebruaris 2019. Kuigi intervjuusid läbi viies lähtusin peamiselt oma intervjuukavast, sain juurde küsida neid küsimusi, mida alguses kavas ei olnud ja mis tekkisid intervjuud tehes inspireerituna intervjuueeritava vastustest. Intervjuude pikkused olid erinevad. Kõige pikem intervjuu kestis 1 tund ja 46 minutit ning kõige lühem 47 minutit.

Välisriigis töötava spetsialistiga viisin läbi intervjuu e-kirjavahetuse teel, kuna puudus võimalus kohtumiseks. Kirjavahetus intervjuueeritavaga toimus detsembris 2018. Esmalt saatsin kirja, kus tutvustasin ennast ja oma uurimustöö teemat ning eesmärgi. Lisaks andsin teada, et osalemine on anonüümne ning tema nime ja teisi isikuandmeid uurimuses ei avaldata. Olles e-maili teel saanud nõusoleku osalemiseks, saatsin intervjuueeritavale esmase intervjuukava. Hiljem küsisin kirjavahetuse teel täpsustavaid küsimusi. Uurimustöö metoodika seisukohalt erines kirja teel läbi viidud infokogumine teistest,

kuid osaleja vastused andsid siiski piisavalt informatsiooni, et neid uurimustöö raames analüüsida.

2.2 Andmeanalüüsi meetod

Suuliselt toimunud intervjuud salvestasin diktofoniga ja seejärel transkribeerisin. Transkribeerimisel jätsin välja mõned ebaolulised ja teemasse mittepuutuvad lõigud ning foneetilised iseärasused ja pikemad pausid. Transkribeerisin materjale kahel korral, kuna esimesel korral transkribeeritud tekstid läksid arvutis kaduma. Teistkordsel transkribeerimisel teadsin intervjuueeritavate vastuseid palju paremini, mistõttu oli kergem ebaolulisi tekstilõike ja foneetilisi iseärasusi välja jätta. Koos e-maili teel saadud vastustega, tuli transkribeeritud intervjuude teksti kokku 29 lehekülge.

Intervjuudest saadud andmete analüüsimisel kasutasin temaatilist analüüsi. Teemaatilise analüüsi eesmärgiks on näha mustreid, mis on seotud osalejate kogemustega, väljavaadetega, arvamustega ja käitumisega ehk siis temaatiline analüüs võimaldab mõista, mida osalised mõtlevad, tunnevad ja teevad (Clarke, Braun, 2017). Intervjuude transkriptsioonid printisin välja ning paigutasin teksti nii, et lehekülje äärtesse jäi piisavalt palju tühja ruumi. Teksti korduvalt lugedes märkisin ära kõige enam silma paistnud mõtted. Lehe veerule lisasin alla joonitud mõttele koodi. Kvalitatiivses uurimuses on kõige sagedamini koodiks sõna või lühike fraas, mis keeleliste või visuaalsete andmete põhjal määrab sümboolselt ära kokkuvõtva, silmatorkava, asja olemust tabava ja/või tähistava iseloomuliku tunnuse (Saldana, 2008: 3). Sellisel moel töötasin läbi kõigi intervjuude teksti, see tähendab, et kodeerisin tekstiühikud. Seejärel koostasid Word dokumendis tabeli, kuhu hakkasin tsitaate ning koode kandma. Kodeerimine võimaldab korraldada ja rühmitada sarnaselt kodeeritud andmeid kategooriatesse või „perekondadesse”, sest nad jagavad mõningaid omadusi, millest hakkavad erinevad mustrid välja kujunema (Saldana, 2008: 8). Peale esmast tabelisse kandmist, lugedin intervjuude tekstid veel läbi ning tähistasin paberile välja prinditud intervjuude tekstis erinevate värvidega alakategooriad, mille järgi paigutasin ümber tabelis olevad koodid. Kodeeritud materjale analüüsisin suunatult ja suunaandjateks olid uurimisküsimused.

Tekstist joonistusid põhikategooriatena välja sotsiaalse kaasatuse ja kaasava hariduse tõlgendused ning kaasamist soodustavad ja takistavad tegurid; tõlgendused ASH lapse

eripäradest ning vajadustest; ASH lapse sotsiaalse kaasamise võimalused ning sotsiaalset kaasamist takistavad tegurid.

2.3 Uurimuse eetiline aspekt

Kõigile intervjueritavatele selgitasin, et uurimuses osalemine on anonüümne ning nende isikuandmeid töös ei avaldata. Tegin konfidentsiaalsuskokkuleppe suuliselt, kuna intervjueritavad olid minuga tuttavad ja nad ei näinud selleks vajadust, et konfidentsiaalsuslepe oleks vormistatud kirjalikult.

Intervjuude toimumise kohad leppisin kokku arvestades, millises kohas on intervjueritaval mugavam vestlust läbi viia. 3 intervjueritavat valis selleks kohaks enda töökoha ning üks nendest tuli minu töökohta. Kuna uurimustöös osalenud said ise intervjuu toimumise koha valida, siis nad olid toimumiskohaga oma mõtetes harjunud ja ma arvan, et see aitas kaasa intervjuude sujuvale kulgemisele. Puudusid ka intervjuude läbiviimist segavad faktorid.

2.4 Uuriija refleksiivsus

Intervjuude ajal tundsin end positiivselt meelestatult ning intervjuerimisel ei tekkinud suhtlustõrkeid, mis oli tõenäoliselt seotud ka sellega, et kolme intervjueritavaga olin varasemalt tööalaselt kohtunud ning ma olin nende jaoks tuttav inimene. Kaks osalejat olid minu jaoks küll täiesti võõrad, kuid nad olid suhtlemisel väga avatud ja ilmutasid suurt valmisolekut osalemiseks, kuna minu uurimustöö teema puudutas neid emotsionaalselt.

Kuigi koostas intervjuukava ja lähtusin sellest, siis täpsustavate või lisaküsimuste esitamisel jälgisin end järjepidevalt, et minu enda hoiakud ei hakkaks vastuseid mõjutama. Pidasin silmas, et ma ei esitaks intervjueritavatele suunavaid küsimusi, selliselt, et nad väljendavad minu enda isiklike tundeid ja hoiakuid. Mitmel korral tundsin tugevat emotsiooni, kui intervjueritava arvamus ühtis minu enda omaga. Antud teema on tegelikult seotud väga tugevate emotsioonidega, mis ei pruugi alati olla positiivsed ja mis omakorda tekitavad elavat arutelu. Ka üks intervjueritav tundis ennast väga puudutatuna kaasava hariduse nõudest, kuna ta tunneb, et erivajadusega lapsed ei saa praeguses hetkeolukorras sellist tuge tavakoolis, nagu nad vajaksid.

Minu enda jaoks oli spetsialistide intervjuerimine väga huvitav kogemus ja sain juurde palju uusi mõtteid ja teadmisi, mida saan rakendada ka oma igapäevatoös. Positiivset tunnet tekitas ka intervjueritavate tagasiside minu uurimustöö teemale, mida nad kõik pidasid väga aktuaalseks ja vajalikuks.

3. UURIMUSE TULEMUSED

Järgnevas peatükis esitan uurimustulemused. Uurimustulemused esitan alateemade kaupa, tuues välja, kuidas ASH lastega töötavad spetsialistid tõlgendavad sotsiaalset kaasatust ja kaasavat haridust ning arvamusi laste kaasamise aspektide kohta tavakooli keskkonnas. Analüüsis on esitatud intervjueeritavate mõtted, mis on välja toodud muutmata kujul ning eristavas kirjastiilis.

3.1 Sotsiaalne kaasatus

Sotsiaalse kaasatuse teema all tõid intervjueeritavad välja oma tõlgendused kaasatuse mõiste kohta, kaasamise rakendamise põhimõtted ning kaasatuse - sealhulgas osalemise - olulisuse üksikindiviidi ja ühiskonna seisukohast. Lisaks rääkisid vastajad erinevatest takistustest, miks sotsiaalne kaasamine alati ei toimi.

3.1.1 Sotsiaalse kaasatuse mõiste tõlgendused

Sotsiaalse kaasatuse mõiste hõlmab intervjueeritavate jaoks nii inimõiguste, ühiskondlike hoiakute, võimaluste kui ka mittediskrimineerimise aspekte.

Esmalt rõhutasid intervjueeritavad seda, et kaasava ühiskonna puhul on tagatud inimeste põhiõigused ühiskonnas.

Malle: *“Kus inimestel on võimalus olla ühiskonnas ja täita oma rolli,...”*

Sotsiaalne kaasatus hõlmab intervjueeritavate jaoks ka ühiskonnaliikmete hoiakute muutumist ja valmisolekut kaasata erinevaid inimesi ning arvestada nende erivajadustega.

Riina: *“...kaasamine on see, et võtame nad tegema asju, mida nad saavad teha..”*

Kaasatus hõlmab endas hoiakute muutumist ühiskonnas, kuid samavõrd sisaldab kaasatus ühiskonna valmisolekut pakkuda erineval tasemel tegutsemist ja reaalseid võimalusi osalemiseks. Seejuures tuleb silmas pidada, et osalemise tingimused oleksid paindlikud.

Tiiu: *“Minu jaoks tähendab sotsiaalne kaasatus kõigile inimestele nende võimekusele vastavalt võrdsete võimaluste pakkumist ühiskonnas osalemiseks...”*

Inimeste soovidega arvestamine on üks osa sotsiaalsest kaasamisest ja loob inimeses tunde, et nendega arvestatakse, neid kuulatakse ja, et nad on ühiskonnaliikmetena olemas ja nendega on arvestatud.

Malle: *“... et ta oleks aktsepteeritud teiste inimeste poolt. Ja võibolla üldse ühiskonna poolt aktsepteeritud.”*

Sotsiaalse kaasatuse puhul toodi välja, kuidas erinevad võimalused ja ressursside kättesaadavus piiravad inimeste igapäevaelu. Näiteks kui tervislik seisund piire ei sea, siis on ühiskonnas pakutavate tegutsemisvõimaluste valik väga lai, aga kui tervis seab piirangud, siis on ka võimalused piiratud. Ressursside kättesaadavus igale inimesele on üks kaasatuse aspekt.

Tiiu: *“... võimaluse pakkumist osa võtta tegevustest, mis on normintellektiga ja ilma diagnoosita inimestele enesestmõistetav..”*

Sotsiaalset kaasatust seostati veel ka laste hulgas eksisteeriva tõrjutuse ja laste isoleerituse vähendamisega. Nähakse, et teistest erinevate laste kaasamine annab võimaluse rikastada laste maailmapilti, tõsta laste hulgas teadlikkust ja muuta lapsi seeläbi sallivamaks.

Anna: *“...lapsed oleks sõbralikud, nad ei tunneks tõrjutuna keegi...et noh ikkagi, et ei ole keegi tõrjutud...”*

Intervjueeritavad on täheldanud, et kaasatusega seoses räägitakse lisaks erivajadusega inimestele veel ka rändetaustaga inimestest ja nutisõltuvuses noortest.

Riina: *„... kes seal kuskil telefoniga teevad omaette midagi. Ta ei suhtle kellegagi ja ei tee midagi.“*

Intervjueeritavate meelest ei mõisteta ühiskonnas piisavalt kaasamise olulisust ja selle sisu ning seetõttu on teistsuguste inimeste sallimist vähe.

Tiiu: *„Immigrantide lastest rääkides võiks välja tuua hetke tendentsi, kus inimesed on üha vaenulikumad välismaalaste suhtes.“*

Sotsiaalne kaasatus on inimese põhiõigus ning kõik ühiskonnaliikmed kannavad vastutust selle eest, et mitte keegi ei tunneks ennast tõrjutuna. Inimesed, kellel ei esine erinevaid tervisest või sotsiaalsest seisundist tulenevaid piiranguid, saavad panustada sellise ühiskonna kujundamisse, kus tegevustes osalemiseks on paremad võimalused ka nendel, kellele on tervislik või sotsiaalne seisund piirangud seadnud. Samavõrd saavad tervisepiiranguid kogevad inimesed panustada sotsiaalse kaasamise edendamisse ning olla oma kogemustel põhinevate teadmistega abiks sallivama ühiskonna kujundamise protsessis.

3.1.2 Ühiskondlike hoiakute muutumine

Ühiskondlike hoiakute muutumine toob intervjueeritavate jaoks endaga kaasa laiema mõistmise, et erivajadusega inimesi on vaja kaasata ning kaasamine peaks olema oluline kõigis piirkondades. Hoiakute muutmisse saavad erivajadusega inimesed anda oma panuse läbi aktiivse ühiskonnaelus osalemise.

Intervjueeritavate arvates isoleeriti ja tõrjuti erivajadusega inimesi varem rohkem kui praegu.

Malle: *“inimesed, kes teatud hetkel, või teatud ajal ühiskonda ei sobinud, pandi kuskile kinnistesse asutustesse...”*

Puudu oli ka mõistmisest, et erivajadusega inimeste kaasamisse on tarvis suunata rohkem ressursse.

Tiiu: *„Varem polnud ühiskonnal rahalisi võimalusi ja ka mõistmist selleks, et erivajadusega inimesi oma ühiskonda kaasata ja neid tõrjuti rohkem.“*

Uurimuses osalenud spetsialist ütles, et praeguses ühiskonnas on areng olnud positiivne. Sotsiaalsest kaasatusest on hakatud rohkem rääkima ning pööratakse tähelepanu ka nende inimeste vajadustele, kes minevikus ei vastanud mingil põhjusel ühiskondlikele normidele.

Malle: *“No hästi on see, et sellest räägitakse..”*

See, et sotsiaalsest kaasatusest on hakatud rääkima, loob head eelduseks muudatusteks, mille tulemusena avarduvad ka erivajadusega inimeste võimalused suuremaks osaluseks erinevates tegevustes.

Sotsiaalsest kaasatusest rääkimine võib siiski piirkonniti erineda. Vastajatele tundus, et sellest räägitakse rohkem linnades, kuid maapiirkondades on see pigem seotud kohaliku kogukonna suhtumisega ja sellega, kui palju see kohalik kogukond soovib oma liikmeid kaasata.

Anna: "...hästi palju oleneb ikkagi piirkonnast. Ja ikkagi võibolla see kogukond ka."

Ka on maapiirkondades oht, et inimesed, kellel on halvast tervise seisundist tulenevalt rohkem toetust vaja, ei saa seda, kuna maapiirkonnas pole vajalikke spetsialiste, rahalist ressursi ja ka erinevad teenused ei ole nii hästi kättesaadavad, kui suuremates linnades.

Teavitustöös ja hoiakute muutumise mõjutamisel annavad suure panuse erivajadusega inimesed ise, kes läbi meedia oma olukorrast räägivad.

Riina: „..., aga see on ka puhtalt nende inimeste endi initsiatiivil.“

Erivajadusega inimesed ja nende lähedased on üha julgemad oma kogemuste jagamisel, mistõttu on vastajate arvates toimunud ka esimesed sammud selles suunas, et neid kuulatakse.

Uurimuses osalejad on märganud, et ühiskonnas on tehtud edusamme ühiskondlike hoiakute muutmiseks, nad on märganud, et erivajadustega inimestest räägitakse palju rohkem ja erivajadustega inimesed ei ela enam teistest eraldatuses. Teavitustöösse on suure panuse andnud erivajadustega inimesed ise, kes räägivad oma vajadustest läbi meedia. Samas on võrreldes lääneriikidega meil veel palju arenguruumi, kuna meil puuduvad vajalikud sotsiaalsed programmid, mille kaudu saab kaasata kõiki ühiskonnagruppe.

3.1.3 Sotsiaalse kaasamise olulisus indiviidi seisukohast

Lapse sotsiaalne kaasatus üksikindiviidi seisukohast on oluline, kuna tõuseb eneseusk, areneb välja sotsiaalsus ning lapsed loovad endile sõprade näol tugivõrgustikke, kes neid toetada saavad.

Sotsiaalne kaasatus indiviidi seisukohast on oluline, kuna läbi osaluse on erivajadusega lapsel võimalus kogeda eduelamust, mis tõstab enesehinnangut. Kui erivajadusega lapsele võib tunduda, et tal ei ole teiste lastega võrdset võimekust, siis läbi kaasamise on võimalik talle näidata, et on neid valdkondi, kus ta on eakaaslastega võrdsel tasemel kui mitte parem.

Riina: *"...õpilastele annab see juurde võrdlusmomendi, et on mõned asjad, milles nemad on võibolla tublimad. Et nemad ka saavad täpselt selle sama asjaga hakkama, et nad ei ole milleski kehvemad ja ei tunne ennast halvasti."*

Lisaks nähti kasutegurina, et tavakoolis õppides areneb erivajadusega laps sotsiaalselt kiiremini, kui erikoolis, sest suhtlusringkond on palju suurem ja mitmekesisem. Samuti on rohkem erinevaid suhtlussituatsioone, millest saab õppida ja omandada eluks vajalikke kogemusi ja oskusi.

Helen: *"...see, kes on erivajadusega, see noh tõuseb oma teadmistega ja oskustega läbi pingutuse võibolla paremaks, kui võibolla see, kui ta oleks omasugustega."*

Tavakoolis arendab laps välja suhtlusvõrgustiku, mille olemasolu võimaldab lapsel tunda, et ta on väärtustatud osa kollektiivist. Sõprade omamine soodustab lapse osalemist ka nendes tegevustes, mis toimuvad väljaspool kooli.

Tiina: *"Seal tekib ju see oma mingi sõprusringkond, kes ongi siis need tema niiöelda tugiisikud, kes teda sotsiaalselt kaasavad igale poole..."*

Intervjueeritavate arvates suurendab sotsiaalsete suhete ja sõprade puudumine lastel isoleerituse ja üksilduse tunnet. Intervjuudest selgus, et üksikindiviidile tähendab sotsiaalne kaasamine võimalust olla erinevates ühiskondlikes tegevustes rohkem kaasatud. Kui erivajadusega inimest ühiskonnas väärtustatakse, siis õpib ta oma tugevusi märkama ja ennast väärtustama.

3.1.4 Sotsiaalse kaasamise olulisus ühiskonna seisukohast

Ühiskonnale annab tänane laste sotsiaalne kaasamine juurde täiskasvanuid, kes on tulevikus sallivamad, võimelised panustama oma töö kaudu (sõltumata terviseolukorra põhjustatud piirangutest) ka riigi arengusse. Intervjuu tulemustest selgus, et suure tõenäosusega tahavad sotsiaalselt kaasatud lapsed täiskasvanuna olla aktiivsemad ja soovivad rohkem kaasa rääkida erinevate positiivsete muutuste läbiviimisel.

Intervjueeritavate arvates on erinevate inimgruppide sotsiaalne kaasamine kasulik, kuna võimaldab vastastikku igäihe erisusi tundma õppida ja kogeda, et eelarvamustest vabanemine loob tolerantsema ühiskonna.

Riina: *“Et ma leian, et kaasatus peab olema selleks, et need teised inimesed ka teavad, et on olemas inimesed, kellel on mingisugused probleemid. Ja, et neid ei peaks vältima..”*

Koolis õpitud sotsiaalsed oskused ja omandatud teadmised on eelduseks, et täiskasvanud, kes tulevikus tööturule sisenevad on vastutusvõimelised, oskavad teha koostööd ning saavad hakkama erinevate inimestega suhtlemisega.

Helen: *“Et kui ma koolis ei alusta seda väärtuskasvatust, seda suhtlemist, siis väga naiivne on loota, et täiskasvanuna läheb ja oskab tööturul käituda.”*

Intervjueeritavate arvates kujunevad lapseas kaasatutest aktiivsed ning enesekindlad täiskasvanud, kes julgevad kaasa rääkida ühiskonda puudutavates küsimustes ning avaldada oma arvamust.

Tiiu: *“Laste sotsiaalne kaasamine on oluline nende varasest elueast selleks, et neist areneksid täisväärtuslikud ja ise mõtlevad kodanikud..”*

Neist kujunevad täiskasvanud, kes on suutelised arendama ja kujundama elukeskkonda viisil, et see vastaks võimalikult hästi meie kõigi vajadustele.

Tiiu: *„..., kes võtavad osa ühiskonna arendamisest..”*

Intervjuudest selgus, et lapsi on oluline sotsiaalselt kaasata, kuna nendest sõltub, millises ühiskonnas me elame tulevikus. Kaasamine arendab lastes suhtlusoskusi, vastutusvõimet, empaatiavõimet ning julgust seista oma õiguste eest. Ühiskonnas, kus on rohkem

märkamist, empaatiat ning mõistmist, on suurem valmisolek leida rohkem võimalusi erivajadustega inimeste toetamiseks.

3.1.5 Takistused sotsiaalsel kaasamisel

Peamiste takistustena sotsiaalsel kaasamisel nägid intervjueeritavad, et puudu on tugispetsialistidest, kes õpetajaid, lapsi ja vanemaid nõustaksid. Lisaks õpitakse praegu liiga vähe tundma laste vajadusi ja iga last kui unikaalset inimest. Vaja oleks palju rohkem panustada erivajadusega lastega töötavate inimeste koolitamisega, et tõsta teadlikkust ja anda võimalus omandada uusi oskusi.

Positiivsena nähti, et püüdlus erinevaid sotsiaalseid gruppe kaasata on vastajate arvates olemas ja samas toodi välja, et võrreldes nende riikidega, kus kaasamist praktiseeritakse, on meil veel palju ruumi arenemiseks.

Tiiu: "...Eesti pole jõudnud veel samale tasemele, kui läänes asuvad riigid – on veel palju arenemisruumi."

Intervjueeritav tõi oma vastuses välja, et tema elukoha riigis on erivajadusega lastele loodud võimalused õppida tavakoolides ning suund on see, et kaotatakse täielikult ära erikoolid. Lisaks on olemas spetsiaalsed programmid immigrandide laste kaasamiseks ning välja on töötatud erinevad sotsiaalprogrammid nendele peredele, kelle majanduslik olukord ei ole hea, mistõttu on neil võimalik taotleda erinevaid soodustusi selleks, et osalemine ühistegevustes saaks olla maksimaalne.

Vastajad leidsid, et meie koolikeskkonnas ollakse liialt orienteeritud laste õpitulemustele ja saavutustele ning ei pöörata piisavalt tähelepanu sotsiaalsuse arendamisele. Õpetajad tunnevad suurt survet täita õppeprogrammi ja vastata neile pandud ootustele, et lapsed peavad omandama kogu programmi ning saavutama häid tulemusi.

Malle: „...kui pööratakse tähelepanu ainult õppeprogrammi täitmisele, mingitele tulemustele, siis me ei saa loota, et seal kaasamisel mingit head tulemust oleks.“

Õppeprogrammi range täitmise tõttu ei süveneta piisavalt lapse individuaalsetesse vajadustesse, mis vajavad palju sügavamalt tundmaõppimist. Vastajate arvates ei saa laste vajadustesse suhtuda üldistavalt.

Malle: "Et tegelikult on nad kõik sellised väga juhtumipõhised..."

Probleemi nähti ka selles, et on neid õpetajaid, kes keskenduvadki vaid programmi täitmisele ning ei näe vajadust teha erinevaid lapsest lähtuvaid kohandusi õppematerjalides või -keskkonnas.

Anna: „ ..., et on ikka nagu hästi see, et on ikka neid aineõpetajaid, kes on oma selles vanas kinni. Tavaliselt olnud sellised noh mitukümmend aastat õpetajad eksju, et mina õpetan oma ainet..“

Lisaks õpetajate suhtumisele võivad sotsiaalset kaasamist takistada laste negatiivsed hoiakud, mis on omandatud oma vanematelt või teistelt täiskasvanutelt ja mis laste poolt kodukeskkonnast koolikeskkonda üle kantakse. Leiti, et lapsi on võimalik kõige paremini kaasata läbi täiskasvanute endi eeskuju.

Helen: „No kui täiskasvanud näitavad oma eeskuju. Et no mina tunnen, et mina pean läbi oma eeskuju neid kasvatama.“

Kui täiskasvanud näitavad, et ka teistest erinevad lapsed on võrdsed ühiskonna liikmed, siis kanduvad need hoiakud üle lastele.

Veel nimetasid intervjueeritavad kaasamist takistavate teguritena seda, et vanematel ei ole aega oma lastega tegeleda, kuna pere majanduslik olukord sunnib palju kodust eemal viibima. Lisaks võib lastel endil puududa huvi olla tegevustesse kaasatud ja pigem eelistatakse veeta aega nutiseadmes, kus suhtlemine ei nõua sel viisil pingutust kui silmast-silma suhtlemine.

Helen: „...pigem ta läheb sinna nutimaailma, kus ta saab selle oma tähelepanu, kus ta saab toimetada nagu tema tahab ja suhtlemine on tema jaoks juba raske.“

Iga laps vajab seda, et õpitakse tundma just temale omaseid erisusi, kuid puudu jääb ajast ja tahtmisest teha vajalikke muudatusi nii suhete kui ka füüsilises keskkonnas.

3.2 Kaasav haridus

Kaasavat haridust tõlgendasid intervjueeritavad ühe osana sotsiaalsest kaasatusest. Kaasava hariduse eesmärgiks on vastajate arvates pakkuda lastele võrdseid võimalusi

hariduse omandamiseks, integreerida ühiskonda neid lapsi, kellel oli varem võimalik õppida vaid erikoolides ning laiemas plaanis muuta ühiskondlikke hoiakuid. Intervjueeritavad tõid välja, et kaasav kool on see, kus koolipersonalil on valmisolek kohandada koolikeskkonda erivajadusega lapsest lähtuvalt.

3.2.1 Kaasava hariduse tõlgendused ja eesmärk

Kaasavat haridust tõlgendasid intervjueeritavad põhiõigusena ning kaasavas hariduses nähakse potentsiaali ühiskonna ühtsemaks muutmisel. Kaasava hariduse rakendamine näitab valmisolekut kohanemiseks, muudatuste tegemiseks ning lastega sügavama kontakti loomiseks.

Vastajad leidsid, et kaasav haridus on sotsiaalse kaasamisega omavahel tihedalt läbipõimunud ning seda võib pidada isegi üheks ja samaks nähtuseks. Läbi kaasava hariduse luuakse keskkond, kus lastel on võrdsed võimalused ühiskonnas osalemiseks, mis on üks inimese põhiõigustest.

Anna: „Et tegelikult on kaasav haridus sotsiaalne kaasamine samamoodi.“

Tulemustest selgus, et kaasava hariduse eesmärki mõistetakse kui põhimõtet tuua tavakooli õppima need lapsed, kes varem elasid ning õppisid teistest eraldatuna ja kellel olid seetõttu piiratud võimalused ühiskonnas osalemiseks.

Kaasava hariduse rakendamine on vastajate arvates suunatud ennekõike nendele lastele, kes vajavad õppimisel, suhtlemisel ja tegutsemisel teistsuguseid tingimusi, kui ollakse harjutud.

Anna: ”... tegelikult ju need lapsed, keda me peame kaasama, nad on teistsugused. „

Kaasav haridus tähendab intervjueeritavate arvates, et ollakse valmis ja tahetakse leida erinevaid lahendusi ja võimalusi, et erivajadusega laps saaks tavakoolis õppida.

Anna: „Et on siuksed tragid õpetajad, kes ise uurivad või kuskil koolitusel kuulevad/.. /Ma ütlen, et nüüd oleme me näinud, et on siuksed hästi tublid noored õpetajad, kes on ise otsinud välja“

Laste tundma õppimine algab õpetaja ja lapse vahelise suhte loomisest, kuna lapsega hea kontakti puudumisel ei ole võimalik last piisaval määral toetada.

Helen: „...seal peab ikka olema missioonitundega inimene ja lastega kontakti saama.“

Vajadusel võetakse kasutusele ka erinevaid abivahendeid, mis toetavad erivajadusega lapse toimetulekut.

Anna: „...laua peale paigaldatav vahesein selline. Et tolele lapsele on lihtsalt vaja, kui ta teeb iseseisvat tööd.“

Kaasav haridus tähendab ennekõike seda, et koolis ollakse valmis kohanema ja lastesse suhtutakse empaatiliselt. Lisaks sellele, et on võimalused muuta õppeprogrammi, tuleks mõista, et võib olla vajalik muuta ka füüsilist keskkonda või võtta kasutusele erinevaid abivahendeid, mis toetavad erivajadusega lapse õppimist tavakoolis. Vastajad leidsid, et õpetajatele oleks tarvis palju rohkem praktilisi koolitusi, kus õpitakse erivajadusega lapsi õpetama ja nendega suhtlema.

3.2.2 Kaasava hariduse rakendamise vajadus

Osalejad nägid, et kaasavat haridust vajavad kõik lapsed. See loob võrdsed võimalused erivajadusega lastele ning arendab kõigi laste empaatiavõimet ja võimaldab juba lapseas õpetada erisustega hakkama saamist.

Vastajate arvates on kõik inimesed eriliste vajadustega ning mitte kedagi ei peaks seetõttu ühiskonnast eraldama või tähelepanuta jätma. Intervjueeritavad näevad kaasamise taotluse taga soovi kujundada paremat ühiskonda, kuid samas tunnetavad, et ühiskonnas on kaasamist veel vähe ning erivajadusega laste eraldamine loob olukorra, kus isoleerimist peetakse jätkuvalt loomulikuks ja iseenesestmõistetavaks. Vastajate arvates ei saa lapsed üles kasvada teadmise, et erisusi tuleb varjata ning kõik, mis on normist kõrvale kalduv, ei kuulu ühiskonda.

Helen: “...et me justkui looks nagu mingit ideaalühiskonda, mis päriselus meil ei ole ju kõik ideaalne.“

Uurimuses osalejad näevad, et kaasav haridus aitab luua sellist ühiskonda, kus erivajadusega inimesi ei kardeta, nendega suheldakse tõrgete ning eelarvamusteta ning erisuste tunnistamine on esimeseks sammuks sellise ühiskonna loomise suunas, kus kõigi põhiõigused on täidetud.

Helen: *“.. me peame neid erisusi näitama ja et teised tuleksid ka nendega toime.”* Riina: *„... et meil oleks kõik sõbralik ja harmooniline ühiskond, kus kõik lepivad kõigiga.“*

Kaasav haridus ning õppimine tavakooli keskkonnas tagab intervjueeritavate arvates erisustega lastele võrdsed võimalused omandada eluks vajalikud teadmised ja oskused.

Malle: *“... et ükskord kui ta on selle kooli ära lõpetanud, et siis ta saab ühiskonnas midagi teha, et ta ei pea olema ülalpeetav. Kool on nagu alustala.”*

Lapsed kohanevad koolis neid ümbritseva suhete keskkonnaga ning kellegi erivajadus ei ole enam takistuseks sõprussuhete loomisel. Hakatakse mõistma, et ka teistest erinev laps võib olla hea sõber või mängukaaslane. Kaasava hariduse rakendamine on vastajate arvates vajalik ka seetõttu, et see arendab teiste laste empaatiat, võimet märgata erisusi ja õppida nendega arvestama. Läbi kaasava hariduse peaksid lapsed muutuma vastajate arvates tundlikumaks teiste probleemide suhtes.

Tiiu: *“...kaaslaste võrdset suhtumist.”* Helen: *„...et õpivad siis ka hoolima ja märkama.“*

Nähakse, et kui lapsi võimalikult vara kaasama hakatakse, siis erisustega lapsed võetakse paremini omaks ja kaob ära suhtumine, et nad ei kuulu ühiskonda ning peaks teistest eraldama.

Helen: *“No aga neid erisusi me ei saagi ju kõrvale visata....”*

Ilma kaasava hariduseta on olemas võimalus, et paljud lapsed eralduvad ühiskonnast ja neil ei ole enam motivatsiooni ennast arendada või teistega suhelda, mis on väga oluline hea vaimse tervise seisukohalt.

Malle: *„Aga koju nad jäävad ju tavaliselt mingitel põhjustel. Kas nad ei olegi koolist saanud seda, mida nad vajavad. Nad ei ole saanud seda kaasavat haridust sellisel määral nagu vajavad.“*

Lapsed, kes on koolist kõrvale jäänud, jäävad täiskasvanuna suure tõenäosusega kõrvale ka tööturult, kuna neil puudub harjumus igapäevaselt ühiskonnas osaleda ja tööd teha.

Kaasava hariduse rakendamise vajadust nähakse ka nende laste puhul, kellel ei ole toetavaid peresuhteid, kes räägivad emakeelena võõrkeelt või neile, kes soovivad oma aega veeta vaid nutiseadmes.

Kaasava haridus loob võrdsed võimalused kõigile lastele sõltumata nende eripäradest ning vajadustest. Läbi kaasava hariduse mõistavad lapsed juba varakult, et ühiskonnas ei ela üksteisele sarnased inimesed ning, et erisustega inimesi ei pea endast eemale tõukama. Õpitakse, et ka teistest erinevatel lastel on õigus ühiskonna tegevustes osaleda ja omada teistega võrdsed võimalusi omandada haridust.

3.2.3 Kaasava hariduse hetkeseis

Uurimustulemustest selgus, et kaasava hariduse rakendamise eesmärki mõistetakse ning enamasti pingutatakse selle nimel, et tavakoolis luua õppimiseks parimad tingimused erivajadusega lastele. Intervjueeritavate arvates ei olda koolides kaasava hariduse rakendamiseks siiski veel valmis, kuna pole kõiki võimalusi lapsest lähtuvalt erinevaid muudatusi koolikeskkonnas teha. Puudu jääb teadmistest ja oskustest, kuidas erivajadusega lapsi õpetada ja nendega suhelda.

Intervjueeritavate arvates on erinevate takistuste tõttu tekkinud olukord, kus tahtmine last kooli vastu võtta on olemas, kuid koolil ei ole võimalik luua lapsele sobilikke tingimusi.

Helen: „*..päris kõiki me kaasata ei saa.*“

Uurimuses osalejate arvates toimus kaasava hariduse nõude rakendumine liiga kiirelt ja läbimõtlematult ning tuntakse, et see on neile peale sunnitud.

Riina: „*Idee oli hea, aga ma arvan, et need taustajõud, mis seal juures peaksid olema, et minu meelest on need puudus.*“ Helen: „*Väga kiiresti tuli see kaasamine*“

Hariduses töötavatel inimestel on tunne, et neid endid on protsessis jäetud kaasamata, kuigi see puudutab neid samamoodi, kui kaasatavaid lapsi.

Malle: „...ja me ei saa öelda koolidele, et te peate kaasama, kui seal tegelikult ei ole vajalikke inimesi, vajalikku ressursi...“

Ettevalmistusaeg erivajadustega laste kaasamiseks jäi koolide jaoks lühikeseks, mistõttu ollakse olukorras, kus tuleb korraga tegeleda väga paljude probleemidega.

Malle: *“Et võibolla see valmisolek ei ole võibolla nii hea.”*

Tuntakse, et nende probleemidega on neid üksi jäetud ja inimressursi puudumise tõttu ei õnnestu lapsi kaasata nii nagu peaks ja kuidas õige oleks.

Riina: „... aga see vaene õpetaja seal tavakoolis ei saa sellega hakkama, sest seal on spetsiifilisi teadmisi võibolla vaja.“

Oodatakse, et pakutakse erinevaid võimalusi, et tõsta teadmisi ja omandada oskusi selleks, et erisustega toime tulla. Teadmiste ja oskuste puuduse tõttu ollakse koolides olukorras, kus erivajadusega lapsega töötavad täiskasvanud tunnevad, et nad ei saa hakkama, mistõttu jääb hätta ka kaasatav laps.

Riina: „...ja mingil hetkel jäävad nad seal koolisüsteemis hätta.“

Kuna õpetajatel puuduvad erivajadusega laste õpetamiseks vajalikud teadmised, siis on vastajate arvates tarvis leida inimesed, kes saavad õpetajat nõustada ja toetada, kuid neid inimesi koolides ei ole.

Helen: „... piisavat kogust seda kaadrit ei ole, kes aitaks seda kaasamist kõike läbi viia.“

Kaasava hariduse rakendumine on uurimuses osalejate arvates väga erinev. Leiti, et suurem osa rahalisest ressursist koondub nendesse koolidesse, kus õpib rohkem lapsi, samas väiksemates koolides ollakse sunnitud liitma ühte klassi kokku eri vanuses ja liiga erinevate vajadustega lapsi selleks, et koolil oleks võimalik püsima jääda.

Malle: „...ja siis nad panevad klasse kokku ja teevad liitklasse, mis tegelikult selle kaasamise suhtes olenevalt selle noore vajadusest ei pruugi üldse mitte sobida.“

Vähese rahalise ressursi tõttu ei suudeta erivajadusega lapsele tagada keskkonda, mis mõjuks turvaliselt ja annaks parimad võimalused tema arendamiseks. Kuigi erivajadusega

lapse õpetamisele eraldatakse riigi poolt rohkem raha, siis koolide ülalpidamine sõltub ikka sellest, kui palju lapsi koolis õpib.

Anna: .., et siis on need väikesed koolid ikkagi väga hädas sellega. “

Veel valmistab muret erisuste suur hulk, millega arvestamisele seavad piirangud õppeprogrammist tulenevad nõuded, mis tekitavad õpetajates tunde, et nad ei saa oma tööd teha paindlikult ning pole piisavalt võimalusi lähtuda lapse vajadustest. Õppekavast tulenevate nõudmiste tõttu on tunni töötempo liialt kiire ning need lapsed, kellele oleks vaja teadmiste omandamisel rohkem aega, jäävad hätta.

Helen: „Meil on mingid asjad, millest me peame kinni pidama ainealaselt ja see ei võimalda ikkagi iga seda erisust märgata ja iga erisusega tegeleda. “

Intervjueeritavad leidsid, et lapse õpetamisel tuleb siiski lähtuda sellest, milline on lapse võimekus, mitte sellest, milliseid norme täita tuleb.

Ilma vastava ettevalmistuseta on erivajadustega laste kaasamine koolipersonalile ebamugav, kuna see paneb neid olukorda, kus tajutakse enda oskuste ja piisava toe puudumist.

Malle: „...et koolidel on ikkagi mugavam, kui neid lapsi ei oleks. “

Intervjueeritavate arvates oleks olnud vajalik koole ette valmistada enne kaasava hariduse nõude rakendumist. Hetkel ollakse olukorras, kus piisava ettevalmistuse puudumise tõttu ei tunne koolis töötavad inimesed ennast hästi ja erinevate võimaluste puudumise tõttu ei suudeta ka lapsi kaasata nii nagu vaja oleks.

3.2.4 Kaasava hariduse rakendamise võimalused

Uurimuses selgus, et laste kaasamine algab sellest, et püütakse mõista last ja tema vajadusi konkreetses keskkonnas. Vastajate arvates on võimalik erivajadusega lapsi tavakooli keskkonda kaasata, kui kooli meeskonnal on olemas selleks piisav valmisolek.

Malle: „Esimene asi on minu arust peab olema on see, et need kooli inimesed tahavad.

Erivajadusega last tuleb mõista ja tunnustada, et lapsel on temast enesest sõltumatutel põhjustel kollektiivis raske hakkama saada teatud aspektidega ja ta vajab teda ümbritsevate inimeste toetust.

Anna: " ..kui on ikkagi mingi diagnoos, kus on ikkagi ma ei tea noh aktiivsus- ja tähelepanu häire või mis iganes käitumise see, siis see küll, et me näeme, et nendel lastel on õudselts raske, sest noh tal on tõesti raske. "

Empaatiline suhtumine loob eeldused selleks, et luuakse keskkond, kus erivajadusi ei peeta takistuseks, vaid lapsi võetakse lastena ja nende vajadustega tegeletakse viisil, mis arendab nii last ennast kui ka õpetajat.

Helen: „ Et kui selliseid inimesi on koolis, kes proovivad ja tahavad päriselt ka last aidata, siis tuleks midagi välja. "

Lapse tundma õppimine aitab vastajate arvates välja selgitada võimekuse piiri, et oleks võimalik vältida olukordi, kus laps tunneb ennast halvasti, kuna ei saa enam hakkama sellega, mida temalt nõutakse.

Riina: " ..., et vaatame, kuidas selle lapse võimed on. "

Ümberkorraldused õppekavas ning füüsilises keskkonnas peavad olema kooskõlas lapse vajadustega ning erinevate probleemide lahendamisel saab oma panuse anda kooli juhtkond, kes võimaldab vajalikud abivahendid või motiveerib oma meeskonda lahendusi otsima.

Helen: " Kui on juhtkond motiveeritud, ta tahab parimat kooli, ta otsib selle meeskonna. "

Motiveeritud õpetaja on võimeline liitma klassi ühtseks kogukonnaks, kus teineteisega arvestatakse ja kus kõik lapsed teavad oma väärtust.

Anna: " Noh kindlasti on ka see, et ikkagi õpetaja suudaks selle klassi kui noh üks või kaks või kolm sellist last klassis on, hoida ka seda klassikollektiivi. "

Ühtne klassikollektiiv välistab võimaluse, et keegi jäetakse kõrvale erinevatest üritustest ja tegevustest. Kaasava hariduse rakendumist toetab see, kui õpetajad teevad tihedat koostööd omavahel.

Anna: „*Mis annab ka hästi palju juurde, et ikkagi need ühisrääkimised.*“

Kaasavas koolis tegelevad kõik täiskasvanud suhete keskkonna loomisega ja erinevatel probleemidel ei lasta süveneda.

Malle: „*Et nii kui keegi märkab, olgu ta siis klassijuhataja või siis inimeseõpetuse õpetaja või füüsika õpetaja, ta näeb mingit olukorda ükstupuha kus, ta ei lähe ütlema, et kuule mul seal klassis tegi üks seda teist või kolmandat, vaid ta peaks oskama seda ise lahendada selles olukorras, et asi nagu hapuks ei läheks.*“

Teiste lastevanemate negatiivsete hoiakute muutmiseks on võimalust korraldada koosolekuid, kus lapsevanemad saavad informatsiooni ja teadmist, et erivajadusega laps klassis ei kujuta endast ohtu ning aruteludes osalemise kaudu tunnevad lapsevanemad, et neid on kaasatud.

Anna: „*..., et kutsumegi kokku ütleme siis selle lapse vanemad ja ülejäänud ja teemegi koosoleku, kui on selline vanem ja kui ta vanematele räägib ära oma lapsest.*“

Kaasamise võimalustena nähti veel väiksemate klassikollektiivide moodustamist ja ruumide muutmist ning ümberkujundamist. Erisustega arvestamine loob vajaduse teha keskkonnas muudatusi, et lastel oleks võimalikult võrdne lähtepositsioon iseseisvaks tegutsemiseks. Seega tähendab kaasav haridus seda, et koolis kohandatakse nii õppeprogramm kui ka füüsiline keskkond lapse vajadustest lähtuvalt.

Riina: „*Peaks olema selliseid väiksemaid ruume.*“

Intervjueeritavad tõid välja, et kuigi ebapiisava rahalise ressursi tõttu ei saa kõiki abivahendeid osta, tuleks kooli personalil endal olla sellevõrra leidlikum. Leiti, et koolisisest on võimalik teisi õpilasi kaasates leida erinevaid lahendusi abistavate vahendite loomisel või klassiruumi kujundamisel. Ühe intervjueeritava arvates võiks õpilased käsitöö või tehnoloogia tundide raames ehitada ise klassiruumidesse paigaldatavaid vaheseinu või õmmelda patju istumiseks või pikutamiseks.

Anna: „*Ei pea üldse ju ostma, et ma ütlen, et see on ikka väga palju ikka sellest, kuidas tahetakse ise pingutada selle nimel, et sellest oleneb väga palju.*“

Klassiruumide kujundamine lapse erivajadustest lähtuvalt on osalejate arvates seotud sellega, milline on kollektiivi valmisolek. Võimalused kaasava hariduse rakendamiseks loob kooli juhtkond, kes motiveerib oma töötajaid ja tagab vajadusel abivahendite kättesaadavuse.

3.2.5 Takistused kaasava hariduse rakendamisel

Takistustena nägid vastajad spetsialistide puudust, kes saaksid toetada nii lapsi kui ka õpetajaid erinevate probleemide lahendamisel. Intervjueeritavad tõid välja, et tegeletakse liiga vähe sotsiaalsete oskuste arendamisega.

Nähakse, et kaasava hariduse rakendamise õnnestumisel peaks koolides olema spetsialistid, kes nõustavad lapsi, õpetajaid ja vanemaid ning toetavad lapse sotsiaalsete oskuste arendamist. Intervjueeritavate arvates tuleb kõigile lastele õpetada, kuidas käituda konfliktsituatsioonides, milline on seos põhjuse ja tagajärje vahel ning kuidas tulla toime oma emotsioonidega, et saada hakkama erinevates suhtlussituatsioonides nii lapsena kui ka täiskasvanuna.

Helen: „*No see on ikka meeskonnatöö. Ei ole ainult õpetaja ja juhtkond vaid, et on kõik tugispetsialistid.*“ / Malle: „*Ei ole ka selliseid ressursse, et tegeleda selliste sotsiaalsete suhete õpetamisega või sotsiaalsete oskuste õpetamisega.*“

Nähti, et vähene sotsiaalsete oskuste arendamine võib viia selleni, et erivajadusega laps jääb klassikollektiivis üksi ja tal puudub sõprade näol vajalik tugivõrgustik.

Helen: „*...aga ühel hetkel on see noor seal üksinda sellepärast, et meil ei ole seda spetsialisti seal kõrval.*“

Nendel puhkudel, kui kool on vajaliku spetsialisti leidnud, siis suur töökoormus takistab spetsialistil süveneda lapse arendamisse ning puudulikuks jääb lapsevanema ja õpetaja toetamine ning nõustamine.

Malle: „*Et kui meil on see spetsialist, siis pannakse talle kogu see kompott kaela, et ta peab kõigiga tegelema ja kõigega tegelema.*“

Piisava toetuseta ja vastava ettevalmistuseta ei ole õpetaja võimeline last arendama, kuna ta ise vajab palju laiemaid teadmisi.

Riina: „*...ühel hetkel tuleb õpetajal sein ette sest see lõhe teadmiste ja oskuste vahel läheb päris suureks.*“

Koolitusi erivajadusega laste õpetamise teemal on küll palju, kuid siin sõltub vastajate arvates nendel osalemine ja nendest õppimine õpetaja enda tahtest ja valmisolekust uut informatsiooni omandada.

Helen: „*Kui õpetajal pole motivatsiooni sellega tegeleda, siis ta võib käia kümnetel koolitustel lihtsalt niisama istumas ja pirukaid söömas.*“

Intervjueeritavate arvates on koolides probleemiks, et lapsed omandavad kodus oma vanematelt negatiivse hoiaku ning hakkavad koolis käituma erivajadusega lapse suhtes tõrjuvalt. Õpetajal tuleb sellistes olukordades valmis olla selleks, et tegelema ei pea vaid laste omavaheliste suhete parandamisega, vaid kaasama peab ka lapsevanemad, et takistada laste negatiivsete hoiakute väljakujunemist. Teiste laste vanemad võivad vastajate arvates erivajadusega lapsesse suhtuda niivõrd negatiivselt, et nad pärsivad ka ühtse lastekollektiivi kujunemist.

Anna: „*.. siis need teised lapsevanemad, et nemad hakkavad siis nagu, et miks see laps on meie klassis ja miks ta ei ole mujal klassis...*“

Erivajadusega laps tõrjutakse klassist välja ja koolil tekib vajadus leida lapse õpetamiseks teisi lahendusi, milleks võib olla väiksem klassikollektiiv, kus õpivad erivajadusega lapsed. Intervjueeritavate arvates võib väiksemate klassikollektiivide loomine olla küll üks võimalus kaasata erivajadusega laps üldhariduskooli, kuid seal õppivaid lapsi võidakse hakata teiste poolt alavääristama.

Malle: „*Et noh siukene sildistamine, et kui on nagu mingisugune väikene erivajadustega laste klass kus on kaasatud palju, et me ei saa seda ju sildistada kuidagi, mis väga kergelt võib toimuda.*“

Väikeklasside negatiivne kuvand on lapsi sildistav ning nendes õppivatesse lastesse suhtutakse teiste poolt tõrjuvalt, mistõttu ei pruugi kaasamine anda soovitud tulemust.

Vastajad tõid välja, et klassikollektiivis valitsevate suhete eest vastutab peamiselt õpetaja, kes oma hoiakute ja eeskujuga saab parandada laste omavahelisi suhteid ja tõstab ka vanemate teadlikkust. Rahalise ressursi puudust nähti takistusena, kuid see ei saa olla alati põhjuseks, miks erivajadusega lapsi kaasata pole võimalik. Intervjueeritavate arvates tuleks keskkonna loomisse kaasata ka teised õpilased, kes saavad anda omapoolse panuse selleks, et erivajadusega laps tunneks ennast kaasatuna.

3.3 Autismispektri häirega laps üldhariduskooli keskkonnas

Autismispektri häirega lapse üldhariduskooli kaasamise teema all tõid vastajad välja, kuidas nimetatud laste vajadusi tõlgendatakse, miks neid lapsi kaasama peaks, millised on nende laste vajadused tavakooli keskkonnas ning mis toetab või takistab nende laste kaasamist.

3.3.1 Autismispektri häire tõlgendused

Intervjueeritavad tõid välja, et ASH lapse puhul on suurenenud vajadus arvestada lapse maailmatajumise eripärade, ebaühtlaste vaimsete võimetega, sotsiaalse tundlikkuse ja kohanemisvõime eripäradega.

Ühe vastaja arvates võib tekkida olukord, kus ASH lapse olemus määratakse diagnoosi kaudu, mis on saadud psühhiaatriliste uuringute tulemusel. Psühhiaatri poolt on väljastatud tõend selle kohta, et lapsel esineb autismispektri häire ning diagnoosi põhjal kujundatakse lapsest oma arvamus või oletavad vajadused.

Malle: „*No autismispektri häirega laps on laps, kellel on see diagnoos ka välja pandud.*“

Intervjueeritavad kirjeldasid ASH lapsi väga erinevatena ning vastajate arvates ei ole võimalik leida väga palju ühiseid jooni, mida saaks omistada kõigile ASH lastele ühte moodi.

Malle: *"Nad on niivõrd erinevad. See spekter on üüratult lai." / Tiiu: „Kuna spekter on lai ja erinevate sümptomite avaldumine on erinevatel lastel vägagi erinev, siis on võimatu kirjeldada ühte kindlat käitumisjoont."*

Intervjueeritavad tõid välja, et ASH lastel võivad esineda väga vahelduvad vaimsed võimed, kus mingis valdkonnas on nad väga head, kuid teises tundub, et arengut justkui nagu ei olekski.

Anna: *„...selline laps, kellel võib olla selline hästi vahelduvad võimed...“ / Riina: „Minu õpilasel on näiteks supermälu...“*

Nähakse, et isegi kui puudu on vaimsest võimekusest, siis erinevates füüsilistes tegevustes on need lapsed väga võimekad ja neid saab arendada ja kaasata läbi füüsiliste tegevuste ning need lapsed leiavad võimaluse eneseteostuseks läbi erinevate spordivõistluste.

Lisaks rääkisid uurimuses osalejad oma kogemustele tuginedes, et ASH lapsed on teistest lastest sensoorselt oluliselt tundlikumad.

Malle: *„Neil mõnikord võib see puudutuse tundlikkus võibolla, helide tundlikkus võib olla..“*

ASH lapsed on vastajate arvates ülitundlikud erinevatele keskkonnast tulenevatele stiimulitele, mistõttu võib nende ajus tekkida suur ülekoormus, mis vallandab erinevad käitumuslikud reaktsioonid.

Tiiu: *„Autismispektri häirega laps on äärmiselt tundlik teda ümbritsevale maailmale ja seal toimuvale..“*

ASH laste ärritumist peetakse vastajate arvates agressiivseks käitumiseks, kuid tegelikult on see nende viis emotsioone väljendada ja välja näidata rahulolematust mingi situatsiooni suhtes.

Helen: *"Et peamine on see, et emotsioonidega ja emotsionaalse tasandiga on mingisugune lühis. Ehk tema ei loe neid emotsioone ja tema üldjuhul siis väljendab enda*

emotsioone teisiti, kui meie oleme harjunud. Ta väljendab, aga teist moodi ja tekibki konflikt.”

Teiste poolset paremat mõistmist vajab intervjueeritavate arvates ka ASH laste emotsionaalne külg, kuna nende käitumisest võidakse järeldada, et neil puuduvad tunded.

Riina: „*..väga tihti arvatakse, et neil ei ole tundeid...,et neil ei ole empaatiavõimet.*“

Uurimusest selgus, et pigem on nendel lastel võimendunud empaatiavõime ja nad on võimelised tajuma iga hääletooni muudatust.

Riina: „*Nad võivad isegi mu hääletoonist aru saada, et midagi on teisiti ja siis kui see väike muutus mu hääletoonis on, siis nad lähevad nagu endast välja.*“

Intervjueeritavate arvates tunnetavad ja tõlgendavad ASH lapsed maailma teistest erinevalt, mistõttu on vastajate arvates vajalik uurida, kuidas nende jaoks maailm paistab.

Riina: „*...et see on selline laps, kes tajub enda ümber olevat maailma natuke teistmoodi nagu me kõik harjunud oleme.*” / Tiiu: „*Autismispektri häirega laps on laps, kelle aju töötab teisiti, ta on tundlikum teda ümbritsevale keskkonnale ning töötleb teda ümbritsevat teisiti.....,*

Intervjueeritavad rääkisid oma kogemustele tuginedes, et ASH lapsel ei pruugi olla sama head kohanemise võimet, kui teistel lastel, mistõttu on keskkonda vaja kohandada tema järgi.

Tiiu: „*Uued situatsioonid on ASH lastele tihti väga keerulised ja neil on neid raske aktsepteerida ning nendega harjuda.*“

Kui teised lapsed suudavad üldiselt erinevates olukordades kohaneda, siis ASH laps näitab koheselt välja oma rahulolematust olukorra suhtes, mis teistele võib mõjuda hirmutavalt.

Riina: „*Tema jaoks on mingisugused probleemid, millega ta ei suuda toime tulla. Ta näitab välja selle.*“

Intervjueeritavate arvates ei anna ASH laste sundimine erinevatesse olukordadesse soovitud tulemusi ning ennast muutma ja vastu tulema peavad need inimesed, kellel kohanemisvõime parem on.

Helen: „*Meie kohandume, aga tema aju ei tööta nii, et peaks kuidagi ümber kohanduma.*“

Erinevuste tõttu vajavad need lapsed tavapärasest rohkem täiskasvanute tähelepanu ja mõistmist. Intervjueeritavate arvates on ASH laste puhul vaja välja selgitada kuivõrd tundlikud nad on erinevate keskkonnategurite suhtes, kuna kõva lärm, lõhnad või teatud tüüpi valgus võivad ASH lapsele tekitada füüsilist valu, mida ta väljendab tihti teiste poolt mitte mõistetud emotsionaalsusega. ASH lastega töötades tuleb vastajate arvates keskenduda lapse vajadustele ja kuna ta ise ei pruugi osata ennast selgelt väljendada, siis peab temaga töötav täiskasvanu olema see, kes märkab ja oskab analüüsida keskkonnast tulenevaid mõjusid lapsele.

3.3.2 ASH lapse kaasamine kui ettevalmistus täisealisena avatud ühiskonnas elamiseks

ASH lapse sotsiaalne kaasamine annab võimaluse arendada tema sotsiaalseid oskusi ja suhelda omaealistega. Teistega koos olemine võimaldab lapsel tunda ennast ühe osana kollektiivist ja laps kiindub aja jooksul oma klassikaaslastesse, kellega ta on harjunud ning kes on ta omaks võtnud.

Anna: „*Aga ikkagi selle oma grupiga, neil on see klass ka siuke hästi oma.*“

Toetavas koolikeskkonnas paraneb ASH lapsel eneseväljendusoskus ning ta õpib teiste abiga suhtlema ja erinevate suhtemustritega toime tulema.

Tiiu: „*...paljud minu ASH kliendid, kes käisid tavakoolis, omasid seal sõpru, kes neist väga hoolisid.*“

Intervjueeritavad tõid välja, et koolis areneb välja lapse iseseisvus ja vastutusvõime, mis vähendab võimalust, et laps sõltub täiskasvanuna kellegi pidevast juhendamisest.

Helen: „*Mingil hetkel peab tema ka hakkama vastutust ju võtma, mitte see, et keegi teine otsustab koguaeg.*“

Koolis suunatakse last leidma endas tugevusi ja oskusi, mille toel on tal täiskasvanuna paremad võimalused eneseteostuseks ja ühiskonna arendamisse oma panuse andmisel. Vastajate arvates on koolis võimalik suunata lapse arengut selliselt, et peale üldhariduse omandamist on ta võimeline asuma õppima kutset või pidama tema võimetele vastavat töökohta.

3.3.3 ASH lapse vajadused tavakooli keskkonnas

Intervjueeritavate arvates tagab ASH lapsele turvatunde rutiin, kindel päevakava, iga päev samas klassiruumis toimuvad tunnid. Eraldi tuleb pöörata tähelepanu sellele, millised on klassikollektiivis valitsevad suhted. ASH lapse kaasamine üldhariduskooli eeldab, et sealsed inimesed ei jaga hinnanguid (ei lähtu eelarvamustest) ning on oma suhtumiselt avatud ja empaatilised.

Tiiu: „...oleks vaja tõsta kõigi inimeste teadlikkust autismist. Eelkõige ASH lapse koolis olevate õpetajate ja õpilaste teadlikkust, et nad ei oleks tema käitumise ja oleku suhtes eelarvamustega ja oskaksid teda toetada, kui tal on raske koolis hakkama saamisega.“

Intervjueeritavad leidsid, et turvatunde ASH lapsele loovad teised inimesed oma heatahtliku suhtumisega ja kui last ollakse valmis vastu võtma, siis vastavalt lapse vajadusele kohandatakse ümber ka õpperuumid, kui selleks vajadust on.

Anna: ”Et selline turvaline keskkond igas mõttes inimeste poolt ja ka füüsiline keskkond peab olema ikka üle vaadatud, et mis täpselt temale nagu sobib.“

ASH lapse suurte erinevuste tõttu on vajalik analüüsida lapse ja keskkonna omavahelist koosmõju ning kujundada ümbritsevat vastavalt sellele, millised on lapse vajadused. Juhul, kui lapsel on mingis kindlas valdkonnas kõrge tundlikkuse tase, tuleks vastajate arvates keskkond üle vaadata sellise pilguga, mis on need elemendid, mis võivad lapses esile kutsuda tugeva emotsionaalse reaktsiooni ja need siis eemaldada või neid ärritajaid viia miinimumini.

Riina: „Aga jah keskkond on see, mis tagab, et tal seda endast tulenevat probleemi ei tekiks. See ümbrus tagab selle.“

Kui ollakse valmis selleks, et keskkonnast tuleb eemaldada asjad, mis võivad ärritavalt mõjuda, siis ei teki lapsel vajadust enda rahulolematust jõuliselt väljendada ja laps ei kannata oma ülitundlikkuse tõttu. Füüsilise keskkonna kõrval on vastajate arvates vajalik kujundada ka suhete keskkonda, mis on tihtipeale keeruline ja nõuab õpetajatelt suur tähelepanelikkust.

Tiiu: „*Selleks, et neid sotsiaalselt kaasata, peavad õpetajad olema eriti tähelepanelikud laste omavahelise suhtluse osas.*“

Teised lapsed peaksid olema valmis ASH last enda hulka võtma, et laps tunneks ennast kaasatuna. See tähendab, et keskenduda tuleks kogu klassikollektiivile, mitte ainult ASH lapsele.

Helen: „*...tuleb väga vaeva näha sellega, et tuleb liita teda klassiga, et tegelikult ei tule ainult selle autistiga tööd teha, vaid tuleb teha ka klassiga tööd.*“

Leiti, et teistele klassikaaslastele võib tunduda, et neid kiusatakse ASH lapse poolt, mille tulemusena hakatakse seda last vältima.

Anna: „*..., et võivad olla ju vägivaldsed.*“

Intervjueeritava arvates võib ASH laps teatud olukordades oma kaaslastele füüsiliselt liiga teha, kuna ta ei oska ennast teisel viisil väljendada.

ASH lapsega töötavad inimesed peaksid olema väga hästi ette valmistatud nii psühholoogiliselt kui ka teadmistelt, kuna alati ei pruugi juba välja kujunenud tegevus õnnestuda ja siis tuleb leida teised tegutsemisviisid.

Riina: „*Sa pead olema valmis selleks, et sa valmistad tunni ette ja tegelikult ei tee sa seal tunnis mitte midagi ja istud ja kuuladki 45 minutit, mida ta loeb sulle, kui tema teeb, mida tema tahab.*“

Ebaõnnestumised võivad viia õpetaja läbipõlemiseni ja seega on tähtis, et nendeks ollakse teadlikult ettevalmistunud. Samuti ei tohiks vastajate arvates õpetaja lasta end juhtida lapse suhtes tekkinud emotsioonidest, kuna sellest sõltub, milliseks kujuneb tema koostöö ASH lapsega.

Riina: „*Kui sa lähed autisti juurde ja näitad, et sa kardad teda, siis sa ei saa mitte midagi. Sa ei tohi välja näidata, et sa kardad teda.*“

Õpetajad peaksid teadvustama, et on neid päevi, kus töö lapsega on väga tulemuslik, kuid on ka neid hetki, kus tekib tunne, et piir on ees ja midagi rohkemat enam teha ei ole võimalik.

Riina: „*Pead psühholoogiliselt valmis olema selleks, et et sa töötad autistiga.*“/”*Sa pead olema nagu hästi valmis igasugusteks muutusteks, et sa pead nagu õpilasest lähtuvalt tegema seda asja*“

Nähti, et see, kuidas õpitulemused saavutatakse ei ole oluline ning õpetajal tuleb olla leidlik ja lapse emotsionaalsest hetkeseisundist lähtuv.

Riina: „*...ja siis õppekavas need eesmärgid mis on, et kuidas sa need saavutad. Et see ei ole ju üldse oluline.*”

Kindlasti vajavad ASH lapsed intervjuueeritavate arvates tavakoolis õppides erisusi õppekavades, mis on kohaldatud vastavalt lapse vajadustele.

Riina: „*Et see õppekava, noh nagunii peab olema individuaalne õppekava,...*“

Samuti ei peaks olema liiga kõrgeid ootusi sellele, et tulemused peavad näha olema nüüd ja kohe, vaid tuleks anda aega õpitu omandamiseks ning pigem on oluline see, et laps ennast klassis hästi tunneks.

Helen: „*...nende laste puhul ei ole tarvis niiväga nendele õpitulemustele rõhuda. Et need tulemused tulevad, kui need on ette määratud tulema.*“

ASH lapse kaasamise õnnestumisele aitab kaasa tulemusliku koostöö välja arendamine erinevate osapoolte vahel. Esmalt tuleks vastajate arvates luua hea kontakt lapse vanematega, et oleks võimalik püstitada ühiseid eesmärke ning teha kokkuleppeid.

Malle: „*Noh seal peab olema selline hästi tugev koostöö vanematega.*“

Olulisena nähti ka õpetajate omavahelise koostöö väljaarendamist. Õpetamismeetodid peaksid olema omavahel kokku lepitud ja on tähtis, et kõik neid kokkuleppeid aktsepteeriksid.

Anna: "Omavahel ikkagi, meil on kokkusaamised ja me jällegi räägime ja arutame probleeme."

Õpetajate omavaheline koostöö, kindlalt kokku lepitud tegevuskava ja kogemuste vahetamine aitab vältida olukorda, kus läbipõlemise tõttu tekib vastumeelsus lapse õpetamise suhtes.

Helen: "Ja no see meeskonnatöö peab olema. Et see kool, vanemad ja tugispetsialistid, et koostöö peab olema."

Päeva planeerimisse tuleks kaasata ka ASH laps ise, kuna siis on laps teadlik sellest, mis täpselt teda ees ootab ja ta tunneb ennast turvaliselt.

Riina: „Kui on muudatusi, siis tuleb juba varakult hakata ette valmistama selleks. ...juba hommikust peale tuleb hakata seda rääkima.“

Taoline tegutsemine muudab olukorra lihtsamaks nii õpetajatele kui ka ASH lapsele endale. Õpetajad tunnevad tuge oma kolleegidelt ning lapsele olulised turvatunne ja rutiin vähendavad konfliktide esilekerkimist.

Lisaks toetab vastajate arvates ASH lapse kaasamist see, kui on olemas tugivõrgustik. Austrias töötav spetsialist tõi välja, et sealses riigis on ASH lastele igapäevaselt kättesaadavad näiteks käitumisteraapia ja psühhoteraapia.

Tiiu: „Sotsiaalse kaasamise tagamiseks peaks olema ASH lapsel piisav tugisüsteem, kuhu ta tavakoolis tekkivate probleemide puhul pöörduda saaks.“

Ühe vastaja arvates on vajalik, et õpetajad leiaksid võimalusi õppida praktilisi võtteid nendelt, kes on ASH laste õpetamisega hästi toime tulnud.

Riina: „Võibolla peaks see õpetaja ka näiteks praktikat proovima erikoolis“

Iga päev on ASH lapsega töötades erinev ja õpetaja peaks vastajate arvates oma nõudmistes olema paindlik. Muudatused füüsilises keskkonnas ei pruugi alati olla vajalikud, kuid olemas võiks siiski olla võimalus õppida ka väiksemas klassikollektiivis või päris üksi, tunnid võiksid toimuda koguaeg ühes ja samas klassis ning lapsel peaks säilima võimalus teistest eraldumiseks, et maha rahuneda. Lisaks toodi välja, et lapsel võiks olemas olla tugiisik, keda laps tunneb ja kes saab pakkuda omapoolset tuge keerulistes olukordades, kus lapsel on üksi rakse hakkama saada.

3.3.4 ASH lapse sotsiaalse kaasamise takistused

ASH lapse sotsiaalset kaasamist takistavate teguritena nähti lapse isikuga seotud aspekte, puudujääke füüsilises keskkonnas, teiste lapsevanemate suhtumist, mis kandub üle lastele ning seda, et lapse enda vanemad võivad olla oma lapse suhtes liialt kaitsvad. Takistavate teguritena nähakse ka erinevaid müüte, mis ASH laste kohta ühiskonnas levivad.

Riina: "Ühiskondlikus plaanis peaks muutuma suhtumine. Sellist suhtumist küll ei tohiks olla, et see on autist, et sellega ei ole midagi teha. On küll."

Uurimuses osalejad leidsid, et teistega võrdsetel tingimustel kõiki ASH lapsi tavaklassi keskkonda kaasata ei saa, kuna sensoorse tundlikkuse tõttu võib lapsel tekkida ülekoormatus, millega ta ei suuda toime tulla.

Tiiu: „... see oleks nende jaoks igapäevane trauma, kuna nad ei suuda hakkama saada sealse süsteemiga...“

Lisaks lapsest endast tulenevatele põhjustele, takistavad ASH laste kaasamist ka erinevad eelarvamused, mis ühiskonnas levivad..

Riina: "Autiste kardetakse, sest neid ei tunta. Nad on ju kõik erinevad. Ei ole mingit kindlat valemit autisti suhtes. Nad on erinevad kõik."

Jätakuvalt arvatakse, et ASH lapsed on kõik üksteisele sarnased mistõttu tuleks neid ka ühte moodi kohelda. Intervjueeritavate arvates põhjustab teiste inimeste juttude põhjal loodud kuvand olukorra, kus kaob ära võime mõista ASH lapse unikaalsust

Malle: „..., et kui siukene teadlikustamine ja arusaamine ja selline asi nagu rohkem inimesteni jõuaks täiskasvanuteni ja nende kaudu siis lasteni nii koolis kui peredes..“

Nähakse, et koolides on puudu erinevatest võimalustest, et ASH lastele sotsialiseerimise oskuseid õpetada. Välisriigis töötav spetsialist tõi välja, et Austrias on ASH lapsele ja ta perele tagatud nn lõõgastusteenus, mille kaudu tagatakse perele tugiisik, kes kannab endas ka tegevusterapeudi ning tegevusjuhendaja rolli.

Tiiu: „..., siis eksisteerivad näiteks Austrias teraapiagrupid, kus ASH lapsed õpivad käitumist sotsiaalses keskkonnas, emotsioone ning inimeste omavahelise suhtlemise mõistmist.“

Intervjueeritav rääkis, et Austrias on moodustatud spetsiaalsed grupid, kus toimub ASH lastele sotsiaalsete oskuste õpetamine. Sotsiaalsete oskuste õpetamisel on aluseks võetud Bettina Jenny poolt kirjutatud raamat „Kompass“. Spetsialist tõi välja, et kuigi sotsiaalsete oskuste õpetamine nendes gruppides on tulemuslik, on neid Austrias veel üsna vähe.

Lisaks suhete ja hoiakute keskkonnas valitsevatele puudustele esineb vastajate arvates takistusi ka füüsilises keskkonnas ja pole piisavalt vahendeid erivajadusega laste arendamiseks. Väga vajalike abivahendite all nägi üks spetsialist näiteks erinevaid arvutipõhiseid õppeprogramme, mis on tõlgitud eesti keelde ja kohandatud ASH lastele.

Riina: „Ja siis peaks olema neid spetsiifilisi vahendeid.“

Õppevahendeid on intervjueeritava arvates palju, kuid vahendite valik on suurem nende laste jaoks, kellel puuduvad erivajadusest tulenevad piirangud. Vahendite kättesaadavus erivajadusega lastele on vähene, mis oluliselt kahandab nende laste võimalusi saada täisväärtuslik haridus. Kuigi osades koolides on kasutusel erinevad programmid, mis ASH lapse õppimist toetavad, ei ole need siiski nii laialt levinud ja neid ei osata või ei taheta rakendada.

Tiiu: „...olenevalt lapse arengutasemest on neid näiteks hea õpetada ja arendada TEACCH³ või ABA⁴ programmi põhiideede põhjal..“

Vastajad leidsid, et kuna vanemate õpetajate väljaõpe ei sisalda ettevalmistust selleks, et tulla erisustega toime, siis puuduvad neil vajalikud oskused, et ASH last õpetada.

Helen: *”Minu arvates ei ole õpetajatel piisavat seda pädevust. No ei ole.”*

Esineb ka seda, et kuigi olemas on erinevad koolitused ja võimalused enese täiendamiseks, siis need võimalused jäetakse tahte puudumise tõttu kasutamata. Tahte puudumisel võib õpetaja muutuda liiga jäigaks ning keelduda last arendamast, tuues põhjendusena välja oskuste puudumise. Kaasava hariduse nõude rakendumise tõttu on siiski oluline, et õpetaja muudatustega kohaneks.

Anna: *„...ja mõnikord jääb see muidugi ka õpetajate taha. Aga no mina ütlen jällegi seda, et kui sa ei oska ja ei saa, siis sa ei saa töötada õpetajana lihtsalt. Et sa lihtsalt pead hakkama saama.“*

Lapse kaasamine ei pruugi õnnestuda ka siis, kui lapsevanem ise on oma lapse suhtes liialt kaitsev, kuna kardab lapse turvalisuse pärast.

Anna: *“See on jälle see õpetaja oskus võibolla, et kuidas õpetaja suudab ja kuidas tal see side lapsevanemaga on saadud.“*

Usaldusliku suhte puudumine lapsevanema ja õpetaja vahel on suureks takistuseks. Kui lapsevanem ei ole valmis õpetajaga koostööd tegema, siis peaks õpetaja suutma analüüsida, mis on usaldusliku suhte puudumise põhjus ning mida ta ise saab teha selleks, et koostöö võimalikuks osutuks.

³ TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*, üks maailmas levinumaid õpetamismeetodeid autistlikele lastele, Suuder, M. https://www.tlu.ee/opmat/tp/autism/teacch_metoodika.html

⁴ ABA - *Applied Behavioral Analysis*, käitumisteraapia metoodika <https://masing.tartu.ee/opilahendused/metoodilised-lahtekohad>

Anna: *“Et see on hästi oluline, et kui väike siuke tekib seal, et ei ole enam usaldust ma ei tea kas õpetaja vastu või mis iganes, et siis hakkab see käest ära minema.”*

Õpetaja ja lapsevanema ühiseks eesmärgiks peaks olema lapse arengu positiivsel viisil toetamine, kuid tekkinud erimeelsused ei võimalda seda eesmärki täita ja probleemidele lahendusi leida. Lisaks ei pruugi vanemad lasta lapsel osa võtta erinevatest kooliüritustest ja väljasõitudest, mis on sotsiaalsuse arendamise seisukohalt vajalikud. ASH lapse vanemad kogevad teiste vanemate negatiivset suhtumist, mistõttu hakatakse klassiüritustest osa võtmist vältima.

Helen: *“Ja mitmed vanemad on öelnud kuidagi halvustavalt, et näe selle lapsega peab jälle koos minema, et kunagi ei tea, mis juhtub.”*

Uurimustulemustest selgus, et ASH lapse sotsiaalset kaasamist mõjutavad kõige rohkem täiskasvanute negatiivsed hoiakud ja soovimatus olukorraga kohaneda. Kuigi on erinevaid programme ja võimalusi, siis tihtipeale jäetakse need kasutamata. Samas on neid koole, kus ASH lapse kaasamine on õnnestunud ning nendes koolides on võetud omaks arusaam, et ASH lapsed on võrdväärsed ühiskonna liikmed, kes vajavad hariduse omandamiseks teistega võrdseid võimalusi.

4. ARUTELU

ASH lapse sotsiaalne kaasamine arendab nii last ennast kui ka teisi, kes teda ümbritsevad. Erinevused rikastavad ühiskonda ja see, kuidas ASH laps end ümbritsevat keskkonda tajub, võib teiste jaoks osutada väga uudseks ja huvitavaks ning anda juurde uusi teadmisi. Uurimustulemustest selgus, et ASH last ümbritsevad inimesed peavad koos lapsega tegutsedes olema paindlikud ja empaatilised ning püüdma mõista lapse vajadusi. Valmisolek kaasamiseks võib olemas olla, kuid uurimustulemuste põhjal võib öelda, et teadlik tegutsemine võimaluste ja paindlike tingimuste loomiseks jääb endiselt tahaplaanile. Uurimustulemustest selgus, et veel ei ole muutunud nende laste kaasamine ühiskonnas nii loomulikuks, et olemas oleks mitmekesine valik vajadustele vastavatest õppevahenditest ning õpetajatel oleks teadmised ja oskused, kuidas teha sihipärast koostööd vanematega ja olla loov õpetamisel. Lisaks ei ole koolides spetsialiste, kes omavad häid teadmisi sellest, kuidas toetada ASH last, tema vanemaid ning ka õpetajaid.

4.1 ASH laste kaasamise vajadus

ASH lastele hariduse andmise eesmärgid peaksid olema samad, mis teistel lastel: isiklik sõltumatus ja sotsiaalne vastutus (Lord, McGee, 2001: 5). ASH laste kaasamist pidasid intervjuueeritavad vajalikuks lapse enda arengu seisukohalt ning leiti, et see valmistab neid ette täiskasvanueluks. Lisaks on lastel võimalus koolis arendada välja suhtlusvõrgustik, kes toetab last keerulistes olukordades. Filia jt (2018) on väitnud, et sotsiaalne kaasamine on just erinevate psüühiliste probleemidega inimeste puhul väga tähtis, kuna see toetab positiivse vaimse tervise säilimist ja terve püsimist. Sotsiaalsete suhete kaudu on lapsel rohkem võimalusi eneseväljenduseks, suhtlusoskuste arendamiseks ning heade sõprade olemasolu korral on lapsed kaasatud rohkematesse tegevustesse nii kooli siseselt kui ka väljaspool kooli.

Uurimusest selgus, et iga ASH lapse kaasamine on juhtumipõhine ja peaks lähtuma lapse individuaalsetest omadustest. Egilson, Hemmingsson (2009) on seisukohal, et keskkonna kohandamisel on oluline kuulata erivajadusega lapsi endid ja anda neile võimalus rääkida oma vajadustest lähtuvalt sellest, kuidas nemad ümbritsevat maailma tajuvad ja millises keskkonnas nad ennast hästi tunnevad. ASH lapse enda kaasamine tema elu puudutavate küsimuste lahendamisse võimaldab lapse vajadusi ja maailma tajumist paremini mõista.

Samuti arendab see lapses julgust tähelepanu juhtida nendele asjadele, mis teda häirivad. Tulemustest ei selgunud, kas Kagu-Eesti haridusasutustes kaasatakse ASH lapsi endid keskkonna kujundamisse ja kuulatakse ära nende arvamus selle kohta, kuidas nad ennast hästi tunnevad, kuid kirjanduses tuuakse see vajadus välja ning öeldakse, et laste kaasamine õppetöoga seonduvatesse otsustusprotsessidesse suurendab nende vastutusvõimet ning motivatsiooni (Kukk, 2010).

Lisaks nähakse ASH laste kaasamist kui väärtust ühiskonna jaoks, kuna see aitab ümber lükata nende laste kohta levivaid müüte ja muudab negatiivse kuvandi positiivseks. Leiti, et kaasamine on vajalik laste hulgas eelkõige seetõttu, et nii on võimalik kasvatada järgmist põlvkonda erisuste suhtes tolerantsemaks. Halvad sõnumid on tarvis asendada uute ning positiivsete sõnumitega ning selleks, et ühiskonnas esile kutsuda laiemaid muutusi, tuleb endal olla aktiivne ja teha teistega selle nimel koostööd (Constantinides, 2011). Leiti, et ASH laste sotsiaalne kaasamine täna loob tulevikus tolerantsema ühiskonna, kus ollakse valmis pakkuma erinevaid osalemisvõimalusi.

4.2 ASH lapse vajadused koolikeskkonnas

Koolikeskkonnaga seoses osutusid intervjueeritavate jaoks olulisteks temadeks kindla päevakavaga rutiinne õppeprotsess, õpetajate omavaheline koostöö ning õpetaja oskus luua klassis positiivne suhete keskkond.

Ühe võimalusena ASH lapse kaasamisel nähti, et koolipäevad kujundatakse välja nii, et need on ühesuguse rutiiniga, mis kestab võimalikult pikka aega ja ühetaolisena. Õppetöö peaks intervjueeritavate arvates toimuma koguaeg ühes ja samas klassiruumis, samuti peaksid õpetajad olema võimalikult palju ühed ja samad. Intervjueeritavate arvates tagab rutiinne ja kindel päevakava ASH lapsele keskkonna, kus ei toimu erinevaid muudatusi, millega laps ei pruugi kohaneda. Õpetaja seisukohast on rutiin ja korduvad tegevused mugavad, kuid see ei aita ASH lapsel arendada kohanemisvõimet, mida ta vajab iseseisvaks toimetulekuks tulevikus. Selleks, et ASH last oleks võimalik ühistegevustesse kaasata, peaks see laps erinevate sotsiaalsete kogemustega toime oskama tulla (Lord, McGee, 2001). ASH lapsi tuleks teadlikult õpetada sotsiaalsetes olukordades toime tulema ja ka mõistma teiste emotsioone, kuid uurimustulemustest selgus, et puudu on ressurssidest, mis aitaks seda teostada. Spetsiaalseid programme võetakse aluseks

õpetamisel erikoolides, mis on spetsialiseerunud ainult ASH laste õpetamisele, kuid neid põhimõtteid ei rakendata laialdasemalt tavakoolides.

ASH laste sotsiaalne käitumine muudab nad haavatavaks ja teiste poolt tõrjutuks ning vahel ka narrimise objektideks, millele annab hoogu juurde asjaolu, et ASH laste endi reaktsioon on tihtipeale väga dramaatiline (Borosan, 2016). Seega tuleb ASH last kaasates tööd teha kogu klassikollektiiviga, mida arvasid ka minu uurimuses osalejad. Uurimuses osalejad leidsid, et kogu klassikollektiivi suhete keskkonna arendamisega on võimalik vältida olukordi, kus ASH last tõrjutakse ja kiusatakse või kus teised õpilased võivad tunda, et nemad on ASH lapse käitumiseripärade tõttu kiusamise ohvrid.

Vastajate arvates on kaasamine võimalik, kui sellesse protsessi on tihedalt kaasatud ka lapse vanemad. ASH laste paremaks mõistmiseks tuleks tunnistada selle konditsiooni eeliseid ja erinevaid raskusi, mis võivad esineda lastel endil ja ka nende vanematel (Jarrett, 2014). Kooli ja kodu omavahelise koostöö toimimiseks on vaja saavutada hea kontakt lapsevanematega, kes on samuti lapse seisundust suurel määral mõjutatud. Kui õpetaja ei mõista, mida lapse autismidiagnoos tähendab tervele perekonnale, siis on keeruline luua usalduslikku suhet kooli ja kodu vahel, mis ASH diagnoosiga laste õpetamisel on hädavajalik (Lord, McGee, 2001: 34). Õpetajal tuleb olla empaatiline ka vanemate suhtes. Uurimuses osalenud spetsialistid arvavad, et lapsevanemad ise võivad olla jõuetud ning vajada koolipersonali poolset tuge selleks, et rasketel hetkedel toime tulla, kuna mõningatel juhtudel laguneb perekond ning last jääb kasvatama vaid üks lapsevanem, kellele langeb topelt koormus. Seetõttu on vajalik, et õpetaja omaks teadmisi ja oskusi selle kohta, kuidas nõustada lapsevanemaid ja kuidas luua tulemuslik koostöö. Uurimustulemused näitasid, et kui koostöö puudub, siis ei õnnestu suure tõenäosusega ka lapse kaasamine koolikeskkonnas, kuna täiskasvanute vahelise konflikti tõttu jäävad lapse vajadused tahaplaanile. Nähti, et vanemaid kaasates on võimalik ASH lapsi paremini kaasata erinevatel kooliüritustel osalema, kus muidu need lapsed osaleda ei saaks.

4.3 Tegurid, mis takistavad ASH lapse kaasamist tavakooli keskkonnas

Uurimused osalejad pidasid ASH lapse kaasamist tavakooli keskkonda teostatavaks, kuid erinevate ressursside puudumise tõttu ei ole kõiki lapsi käesoleval ajal veel võimalik

kaasata. Intervjueeritavad tõid välja, et üks olulisemaid takistusi ASH lapse kaasamisel on see, kui ei arvestata tema eripäradega ja ei õpita last tundma. See, kuidas ASH lapsed maailma tajuvad on erinev ning selleks, et mõista, kuidas ta end ümbritsevat maailma tunnetab, on vaja luua lapsega usalduslik kontakt, mille loomist takistab täiskasvanu poolne empaatia ja tahte puudumine. Uurimuses osalenud spetsialistid rääkisid, et ASH lapsed on tavapärasest tundlikumad ning vaimne ülekoormatus võib lapse viia ärrituseni, mida mõistetakse valesti. Lapsest enesest tulenevaid põhjusi nägid uurimuses osalenud takistavate teguritena, miks neid ei ole alati võimalik kaasata. Leiti, et liiga intensiivne koolikeskkond võib mõjuda lastele traumeerivalt. Markram jt (2007) on ASH'i nimetanud ka *intensiivse maailma sündroomiks*, kuna autistlikud inimesed on valikuliste fragmentide suhtes hüper-teadlikud, mille tulemusena muutub maailm autistide jaoks valusalt intensiivseks ja nad võivad vältida teistega pilkkontakti, tõmbuda enesesse ning lõpetada isegi suhtlemise. Vastajate arvates aitab üleliigset koormatust vältida see, kui ASH lapsed saavad aegajalt õppida sellises ruumis, kus on võimalik teistest eralduda ning kus on vähe väliseid stiimuleid. Lisaks tuleks rääkida klassikaaslastega, et mõistetakse ASH lapse käitumismustreid ja eneseväljendusviise.

Takistava tegurina nähakse suurt puudust tugispetsialistidest, kes toetavad last, õpetajat ja lapsevanemat. Õppekvaliteedi tagamiseks tuleb kõiki osapooli – õpetajaid, koolijuhte, koolipidajaid, aga ka lapsevanemaid – tuge vajavate laste õppekorralduse teemadel koolitada ja nõustada (HTM, 2018). Tugispetsialistide puudumise probleem on tõstatatud Eesti Rakendusuuringu Keskuse (Räis jt, 2016) poolt läbi viidud haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhususe uuringus ning Sotsiaalministeeriumi (Kallaste jt, 2017) poolt läbi viidud puudega lastega perede toimetuleku ja vajaduste uuringus. Minu uurimustöös osalenud spetsialistid tõid samuti välja, et koolides on puudu tugiisikuid, eripedagooge ja psühholooge ning sellist tuge ei ole võimalik saada ka kohalike omavalitsuste toel.

Intervjuudest selgus, et ASH lapse kaasamisel tuleb olla valmis selleks, et peab muutma enda varasemaid veendumusi ning õppimise edukus sõltub palju lapse hetkemeeleolust. Uurimustulemustest selgus, et haridustöötajad on teadlikud sellest, et ASH õpilased on üksteisest väga erinevad, kuid hirm takistab nende laste eripärade tundmaõppimist. Uurimuses osalejad seostasid seda mõnekümne aasta taguse olukorraga, kus

erivajadusega lapsed ja täiskasvanud elasid teistest eraldatult ning neisse suhtuti eelarvamustega. Vastajad leidsid, et negatiivsed hoiakud on küll muutumas, kuid endiselt on neid inimesi, kellel puudub soov ja tahe neid lapsi mõista.

Nagu kõigile teistele lastele, tuleb ka ASH lastele mõeldud õppeprogramm koostada lähtuvalt erilistest vajadustest ning lapse tugevustest ja nõrkustest (Lord,McGee, 2001). Minu uurimuses osalenud spetsialistide arvamuste kohaselt on õppeprogrammid liialt jäigad ning takistavad laste erisuste märkamist ja nende erisustega tegelemist. Uurimuses osalejate arvates ollakse liialt keskendunud tulemustele ja saavutustele, kuid vähe tähelepanu pööratakse õppeprotsessile endale. Vastajate arvates on tulemused küll olulised, kuid palju tähtsam on see, et laps ise tunneks ennast koolikeskkonnas hästi ja turvaliselt. Nähakse ka seda, et õppeprogrammis ette nähtud tulemusi on võimalik saavutada erinevatel viisidel ning õpetajal endal tuleb olla loov ja leida need võimalused, kuidas last arendada. Palju rohkem vajab tähelepanu ka teadlikkuse tõstmine laste hulgas, lapsevanematega tulemusliku koostöö saavutamine ning oskus kasutada ära füüsilist ruumi viisil, et see toetab kõigi laste õppimist ühtse kollektiivina.

Vastajad tõid takistava tegurina välja ka ASH laste vanemad, kes võivad oma hirmude tõttu takistada lapsel erinevatel kooliüritustel osalemast. Tuntakse, et need vanemad vajavad kooli personali poolset tuge ja motiveerimist, kuna tihtipeale tekivad ka peresiseselt suured pinged, mis võivad viia pere lagunemiseni või vanemate jõuetuse tunde tekkimiseni. Osalejad leidsid, et sellistes olukordades peaksid nii õpetajad kui ka kooli tugipersonal olema vanematele toeks.

Probleeme võib tekkida ka teiste laste vanematega, kes ei soovi, et ASH laps õpiks nende lastega samas klassis, kuna kardetakse oma lapse turvalisuse pärast. On juhuseid, kus ASH lapse impulsiivse käitumise tõttu võivad teised lapsed tunda endid kiusamise ohvritena (Borson, 2016: 163). Lahendusena nägid vastajad seda, et tuleks tõsta teadlikkust tehes ühisarutelusid, kus saab rääkida oma muredest. Nähti, et kui ASH lapse vanem ise on nõus teistele vanematele oma lapse eripäradest rääkima, siis olukord rahuneb ja vastuseis ei ole enam nii tugev. Mida rohkem saab laiem avalikkus teada ASH kohta ja mõistab selle eripära olemust, seda tõenäolisem on, et ASH inimesi tunnustatakse võrdväärsete ühiskonnaliikmetena (Todd, 2013).

KOKKUVÕTE JA SOOVITUSED

Uurimustöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas haridussüsteemis töötavad inimesed tõlgendavad ASH lapse sotsiaalset kaasamist, hariduse omandamise ja sotsialiseerumise võimalusi kodulähedases üldhariduskoolis. Uurimuse läbiviimisel kasutasin kvalitatiivset uurimust ning viisin läbi viis intervjuud. Ühe intervjuueeritavaga suhtlesin e-maili teel, kuna osaleja töötab ja elab välisriigis, nelja intervjuueeritavaga toimusid kohtumised nende poolt välja valitud kohtades. Intervjuueeritavate välja valimisel lähtusin eeldusest, et neil kõigil on olemas töökogemus ASH lastega ning neil on seos haridusasutustega.

Uurimuses osalenud spetsialistid nägid kaasavat haridust sotsiaalse kaasamise osana ning leiti, et kõigil lastel peavad olema võrdsed võimalused hariduse omandamiseks ning ühiskonnas osalemiseks, mis on inimese üheks põhiõiguseks. Intervjuu tulemustest selgus, et enamasti peetakse ASH laste kaasamist tavakooli keskkonda võimalikuks, kuid kõiki lapsi ei saa erinevate takistuste tõttu veel siiski kaasata. Nähti, et kuigi kaasava hariduse nõue on rakendunud, on see siiski toimunud liialt rutakalt ja ilma ettevalmistuseta, mis oleksid pidanud olema tehtud enne, kui erivajadusega lapsi tavakooli keskkonda kaasama hakati. Seetõttu ei õnnestu alati ka laste kaasamine. ASH laste sotsiaalset kaasamist takistavad negatiivsed hoiakud, spetsialistide puudus ning piisavaks ei peetud koolide valmisolekut kohandada lapse vajadustele. Intervjuueeritavad tõid välja, et kuigi olukord on muutumas, on siiski palju neid õpetajaid, kellel puuduvad oskused ja teadmised sellest, kuidas ASH last õpetada. Lapse vajadused võivad jääda märkamata, kui täidetakse õppeprogrammi ja pööratakse tähelepanu vaid õpitulemuste saavutamisele. Intervjuueeritavad tõid välja, et kuigi programm võib mingil määral piirid seada, tuleks ennekõike lähtuda siiski sellest, kuivõrd hästi ASH laps ennast koolikeskkonnas tunneb. Õpitulemuste saavutamine on tähtis, kuid tuleb olla leidlik, kuidas need tulemused saavutada.

Jätkuvalt on levimas ASH laste kohta negatiivsed hoiakud ja õpetajatel tuleb teha teavitustööd ka vanemate hulgas, kes võivad vastu seista sellele, et nende lapsega samas klassis õpib erivajadusega laps. Intervjuueeritavad tõid välja, et tuleb ette olukordi, kus teiste vanemate negatiivsed hoiakud kantakse kodudes üle oma lastele, kes siis omakorda toovad need endaga kaasa koolikeskkonda ja suhtuvad ASH lapsesse tõrjuvalt. Samuti

võivad lapse kaasamist takistada tema enda vanemad, kes on kokku puutunud teiste inimeste poolse negatiivse suhtumisega lapsedesse, mistõttu hakatakse vältima koos lapsega ühisüritustest osavõtmist. Intervjueeritavate arvates on ASH lapse kaasamisel kõige suurem roll klassijuhatajal, kellest sõltub, milliseks kujunevad õpilaste omavahelised suhted ja kui võrd hea kontakt luuakse lapsevanematega. ASH lapse sotsiaalne kaasamine on tulemuslik, kui kõik täiskasvanud näitavad oma eeskujuna ning õpetavad lapsi toime tulema erinevates suhtlussituatsioonides. ASH lapse sotsiaalsete oskuste arendamine vajab seda enam tähelepanu, kuna ta peab oskama toime tulla maailmas, mida ta mõistab ja tajub teistest erinevalt.

Soovitused koolides töötavatele õpetajatele ja spetsialistidele, kes puutuvad kokku ASH lapse õpetamisega üldhariduskoolis:

- Vältima peaks diagnoosipõhist mõtlemist, kuna lapse vajadused ei ole määratletud ega piiritletud diagnoosiga. Diagnoos ei ütle, kuidas lapsega suhelda või kuidas last arendada. Lapse arendamine peaks toimuma lapsest lähtuvalt;
- Otsida tuleb erinevaid koostöövõimalusi haridusasutuste vahel eesmärgiga omandada praktilisi oskusi ja teadmisi nendelt, kes on edukalt ASH lapsi koolikeskkonnas õppetöösse ning klassivälisesse tegevustesse kaasanud;
- Leida võimalusi koolisiselset ning kaasata kõiki õpilasi keskkonna kujundamisse;
- Tõsta rohkem lapsevanemate ja laste teadlikkust, sellest, kuidas ASH lapsed maailma tajuvad ja kuidas neil on kergem teistega koos ühiselt hakkama saada;
- Anda koolidele rohkem otsustusvõimet, kuna vaid nemad teavad enda võimalusi ja vajadusi, mida on tarvis selleks, et kõik lapsed saaksid koolikeskkonnas edukalt kaasatud;
- Tuua laiemalt koolidesse erinevad programmid, mis toetavad ASH lapse õpetamist tavakooli keskkonnas (TEACH, VERGE, ABA jms) ning leida võimalusi õpetajaskonna ja koolides töötavate spetsialistide koolitamiseks;
- ASH lapse kaasamine peaks toimuma järk-järgult koostöös lapsevanematega, et suurendada lapse kohanemisvõimet. Kindel rutiin on hea, kuid see ei anna lapsele võimalust õppida kohanemist erinevates oludes;

- Laste sotsiaalseid oskusi tuleb teadlikult arendada ja see ei puuduta üksnes ASH lapsi, vaid ka neid, kes temaga kokku puutuvad. Teistel lastel on vaja mõista ASH lapse käitumise põhjuseid.

Soovitused kohalikele omavalitsustele, kes saavad toetada ASH lapsi, vanemaid ja koole erinevate teenuste kaudu:

- Omavalitsuste juurde võiksid olla palgatud vajalikud spetsialistid, kes saavad töökoormust jaotada erinevate koolide vahel;
- Omavalitsuste poolt tuleks tagada suurem valmisolek tugiisiku teenuste kättesaadavuse parandamiseks. Tugiisikud võiksid olla omavalitsustes lepingulised töötajad, et tagada tugiisikutele piisavad sotsiaalsed garantiid;
- Toetada lapsevanemaid erinevate teraapiavõimaluste leidmisel, mida ASH laps vajab sotsiaalsete oskuste parandamiseks (käitumisteraapia, tegevusteraapia, muusikateraapia, loovteraapia jm).

KASUTATUD KIRJANDUS:

1. Aarons M., Gittens T. (1999). *The Handbook of Autism. A Guide for Parents and Professionals, 2nd edition*. London, New York: Routledge, Taylor&Francis Group.
2. Aitken, K. J. (2011). *An A-Z of Genetic Factors in Autism : A Handbook for Parents and Carers*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
3. Black-Hawkins K., Florian L.(2012). *Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice*. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 18(5), 567-584. Kasutatud 13.08.2018, <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
4. Booth, T. (2005). *Keeping the Future Alive: putting inclusive values into action*. Forum, 47(2/3), 151-158. Kasutatud 12.08.2018, http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=forum&vol=47&issue=2&year=2005&article=11_Booth_FORUM_47_2-3_web
5. Boroson, B. (2016). *Autism Spectrum Disorder in the Inclusive Classroom. How to Reach & Teach Students with ASD*. New York: Sholastic Inc.
6. Clarke, V., Braun, V. (2017). *Thematic analysis*. The Journal of Positive Psychology, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
7. Constantinides, D. M. (2011). *Redefining Ourselves: Navigating Life with a "Spoiled Identity"*. Kasutatud 16.07.2018, <https://www.goodtherapy.org/blog/redefining-spoiled-identity/>
8. Egilson, S., Hemmingsson, H. (2009). *School participation of pupils with physical and psychosocial limitations: a comparison*. British Journal of Occupational Therapy, 72(4), 144-152. Kasutatud 16.07.2018, <http://journals.sagepub.com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/pdf/10.1177/030802260907200402>
9. Folia, K. M., Jackson, H. J., Cotton, S. M., Gardner, A., Killackey, E. J.(2018). *What is Social Inclusion? A Thematic Analysis of Professional Opinion*. Psychiatric Rehabilitation Journal, 41(3), 183-195.
10. Grandin, T., Panek, R. (2013); *Autism. Diagnoosimise alused ja suhtumine autistidesse*. Tõlgitud eesti keelde 2015, Tallinn: Pilgrim.

11. Haridus- ja Teadusministeerium (2018); *Hariduslike erivajadustega õpilane*. Kasutatud 23.04.2019, <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/hariduslike-erivajadustega-opilane>
12. Haridus- ja Teadusministeerium (2018); *Õpilaste hariduslike erivajadustega arvestamine õppe korraldamisel ja tugiteenuste kättesaadavuse tagamisel*. Kasutatud 23.04.2019, <https://www.hm.ee/et/hariduslike-erivajadusega-opilaste-toetamine>
13. Hinshaw, S. P., Stier, A. (2008). *Stigma as Related to Mental Disorders*. Annual Reviews, 4: 367-93. Kasutatud 11.08.2018, <https://www-annualreviews-org.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/pdf/10.1146/annurev.clinpsy.4.022007.141245>
14. Hyche, K., Vickie M. (2014). *Classroom Strategies for Children with ADHD, Autism & Sensory Processing Disorders: Solutions for Behavior, Attention and Emotional Regulation*. PESI Publishing&Media.
15. Jarrett, C. (2014). *Autism – myth and reality*, The Psychologist, 27(10), 746-749.
16. Kallaste, E., Lang, A., Sõmer, M., Sandre, S.-L., Anspal, S., Vainu, V. (2017). *Puudega lastega perede toimetuleku ja vajaduste uuring*, Sotsiaalministeerium. Kasutatud 28.09.2018, http://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Ministeerium_kontaktid/Uuringu_ja_analuusid/Sotsiaalvaldkond/puuetega_1_asteiga_perede_toimetuleku_uuringu_raport_loppversioon_par_28.02.18.pdf
17. Kleinberg, A., Daniel-Karlsen, A., Visnapuu-Bernadt, P., Muug, K., Aavik, P., Vana, T., Põiklik, E., Reest, M., Kallavus, T., Salla, K. A., Haan, E., Toots, A., Kreis, M., Kallasmaa, J., Vapper, B., Nõmm, A., Ots-Vaik, I., Toms, P. (2013). *Pikaajaline rehabilitatsiooniteenus raske ja püsiva psüühikahäirega lastele*. Norra finantsmehhanismi 2009-2014 pilootprojekt, parandatud ja täiendatud 20.01.2017. Sotsiaalministeerium, Sotsiaalkindlustusamet, Tallinn. Kasutatud 02.07.2018, http://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/sites/default/files/content-editors/Lapsed_ja_teenused/PKU/teenus_i_kirjeldus_201701.pdf
18. Koller, D., Le Pouesard, M., Rummens, A. (2018). *Defining Social Inclusion for Children with Disabilities: A Critical Literature Review*. Children & Society, 32, 1-13. doi: 10.1111/chso.12223
19. Kukk, K. (2007). *Erivajadusega õpilane ja kaasav haridus, Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel*. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, Tallinn.

20. Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. Kasutatud 01.05.2019, <http://samm.ut.ee/intervjuu>
21. Link, B. G., Phelan, J. C. (2001). *Conceptualizing Stigma*. *Annual Review of Sociology*, 27:363–85. doi: 10.1146/annurev.soc.27.1.363
22. Lord, C., McGee, J. P.(2001). *Educating Children with Autism, Committee on Educational Interventions for Children with Autism*. National Research Council, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, DC: National Academy Press. Kasutatud 23.04.2019, <https://www.nap.edu/read/10017/chapter/1>
23. Markram, H., Rinaldi, T., Markram, K. (2007). *The Intense World Syndrome – an Alternative Hypothesis for Autism*. *Front Neuroci*, 1(1): 77–96. doi: 10.3389/neuro.01.1.1.006.2007
24. Nordahl, T. (2005). *Õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs*. Norra kasvatus-, healu- ja vananemisuuringute instituut NOVA, Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.
25. Oona, M., Serbak, R., Kõiva, K. (2018). *Autismispektri häire nüüdisaegne Käsitlus*. *Eesti Arst*, 97(6), 312–318. Kasutatud 26.04.2019, <https://ojs.utlib.ee/index.php/EA/article/download/14174/9188/>
26. Osterman, K. F. (2000). *Students' Need for Belonging in the School Community*, *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. doi: 10.3102/00346543070003323
27. Puuetega inimeste õiguste konventsioon ja fakultatiivprotokoll. Riigi Teataja, RT II, 04.04.2012, 6. Kasutatud 26.04.2019, <https://www.riigiteataja.ee/akt/204042012006>
28. Põhikooli ja gümnaasiumiseadus. Riigi Teataja; RT I, 13.03.2019, 119, §6 lg 1, §3 lg 3. Kasutatud 26.04.2019, <https://www.riigiteataja.ee/akt/131122015015>
29. Robo, M. (2014). *Social inclusion and inclusive education*. *Academicus - International Scientific Journal*, 10, 181-191. doi: 10.7336/academicus.2014.10.12
30. Räis, M. L., Kallaste, E., Sandre, S.-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Uuringu lõppraport. Eesti Rakendusuuringu Keskus. Kasutatud 08.10.2018, <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>

31. Saldana, J. (2008). *The Coding Manual for Qualitative Researchers. An Introduction to Codes and Coding*. Sage Publications.
32. Sotsiaalhoolekande seadus, RT I, 03.04.2018, 22, § 23. Kasutatud 04.05.2019, <https://www.riigiteataja.ee/akt/103042018022>
33. The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion*, (ed. S. Symeonidou). Odense, Denmark. Kasutatud 29.06.2018, https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20%E2%80%93%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf
34. Todd, S. (2013). *Väike raamat autismispektri häiretest*. Crown House Publishing, tõlge eesti keelde kirjastus Studium, 2015.
35. Williams, M., Moser, T. (2019). *The Art of Coding and Thematic Exploration in Qualitative Research*. International Management Review, 15(1), 45-55.
36. ÜRO Lapse Õiguste konventsioon, RT II 1996, 16, 56, art 19, art 23. Kasutatud 23.04.2019, <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016?leiaKehtiv>

LISAD

Lisa 1. ASH seotud müüdid ja tegelikkus

Müüt

Fakt

Autism on vaimse tervise probleem	Autism on neuroloogiline häire. Uuringutega on kindlaks tehtud, et autismispektri häirega inimestel ilmnevad erisused ajustruktuuris ja närviandurites
Autistlikud inimesed on vägivaldsed	On ebatavaline, et autistlikud inimesed käituvad vägivaldselt pahatahtlikkusest või ohustavad mingil moel ühiskonda. Agressiivne käitumine tuleneb tavaliselt emotsionaalsest stressist või sensoorsest ülekoormatusest.
Autistlikud inimesed on külmad ja empaatiavõimetud	Autism mõjutab tihtipeale inimese võimet mõista inimese vahelist sõnadeta suhtlust, seega mõned autismispektrihäirega inimesed ei suuda tajuda kurbust kellegi kehakeelest või sarkasmi hääletoonis. Kuid kui emotsioone väljendada otse ja sõnadega, siis tõenäoliselt autistid tunnevad teiste suhtes empaatiat ja kaastunnet.
Autistid ei ole võimelised või ei soovi luua mõtestatud suhteid	Autistlikel inimestel on raskusi sotsiaalse suhtlemisega, kuid nad suudavad luua suhteid. Nad armuvad, abielluvad ja saavad lapsi.

Kõigil autistidel on teadlase võimed	Ainult 10% autistidest väljendab ülimat andekust. Osadel on “killustatud võimekus”, mis tähendab, et teatud elualadel on nende oskused allapoole keskmist.
Autismi põhjustab vaksineerimine	Pole tõendeid, et autismispektri häire ning vaktsiinide vahel oleks mingi seos, kuid see mõte on viinud alla vanemate usalduse vaktsiinide turvalisuse vastu. Kasvav vaksineerimata laste hulk on viinud paljude teiste lapseea haiguste levikuni, mis varasemalt olid kontrolli all.

Hyché, Otd Otr, Karen, and Otd Otr, Vickie Maertz. Classroom Strategies for Children with ADHD, Autism & Sensory Processing Disorders : Solutions for Behavior, Attention, and Emotional Regulation, lk 33

<http://ebookcentral.proquest.com/lib/tartu-ebooks/detail.action?docID=3121009>

Lisa 2. Eeldused kaasavaks pedagoogikaks

Kaasav pedagoogiline lähenemine eeldab

1. Muutes fookust nii, et tähelepanu pole vaid nendel indiviididel, kellel on identifitseeritud “lisa vajadused”, vaid kõigil klassikogukonnas õppivatel lastel

- Luua tõhusad õppimisvõimalused, mis on kõigile kättesaadavad sellisel viisil, et kõik õppijad saavad osaleda klassielus
- Laiendada pigem seda, mis on tavaliselt kättesaadav kõigile õppijatele (luues rikkaliku õppiva kogukonna), kui et kasutada õpetamis ja õppimisstrateegiaid, mis on sobilikud enamikule koos millegi “uue” ja “erinevaga” neile, kellel on teatavaid raskusi

- Keskenduda sellele, mida on õpetada (ja kuidas), mitte sellele, keda õpetatakse
2. Tõrjudes deterministlikku usku, et võimekus on fikseeritud ning mõtet, et osade kohalolu takistab teiste edasiminekut
- Usk, et kõik lapsed arenevad, õpivad ja saavutavad
 - Pigem keskenduda õpetamisele ja õppida, mida lapsed suudavad, kui et keskenduda sellele, mida nad ei suuda teha
 - Kasutada erinevaid grupis õppimise strateegiaid, et kõigi õppimist toetada, kui et jääda truuks võimete järgi grupeerimisele, et eraldada (“võimekast” “vähem võimekate” õpilasteni)
 - Kasutada kujundavat hindamist, et toetada õppimist.
3. Näha raskusi õppeprotsessis kui väljakutseid õpetajatele, kui et õppijate defitsiite, mis julgustab uute töövõtete arengut
- Otsida ja katsetada uusi töövõtteid, et kõigi õpilaste õppimist toetada
 - Töötada koos ja läbi teiste täiskasvanute, kes respektierivad õppijate, kui klassikogukonna liikmete vääriskust
 - Olla pühendunud enese professionaalsuse arengule, et arendada rohkem kaasava hariduse praktikaid

Tabel 2. Kaasav pedagoogiline lähenemine (Florian & Black-Hawkins, 2011), lk 575

Lisa 3 Intervjuu kava

I.teema: kuidas mõistetakse sotsiaalset kaasatust

1. Mida teie jaoks tähendab sotsiaalne kaasatus?
2. Miks on hetkel sotsiaalne kaasatus ühiskonnas oluline?

3. Kuidas on sotsiaalse kaasatusega lood hetkel Eestis?
4. Kuidas lapsi saab sotsiaalselt kaasata? Mil viisil?
5. Miks on oluline lapsi sotsiaalselt kaasata? (mõju tulevikule!)

II. teema: kaasav haridus ja selle rakendamine reaalses praktikas

1. Kas Eestis on kaasava hariduse nõue koolides rakendunud? - põhjendage oma arvamust
2. Milliste meetoditega saab Teie arvates kaasavat haridust tagada?
3. Millist seost Te näete sotsiaalse kaasatuse ja kaasava hariduse vahel?
4. Milliseid lapsi kaasav haridus ja sotsiaalne kaasatus eriti puudutavad? Kelle jaoks on need kõige olulisemad?

III. teema: autismi diagnoosiga laps ja vajadused

1. Kes on Teie jaoks autismispektrihäirega laps?
2. Millist õpikeskkonda autismispektrihäirega laps vajab?
3. Millised on levinuimad müüdid ja eksiarvamused levivad autismispektrihäirega laste kohta?

IV. teema: kool kui keskkond, kus toimub autismispektrihäirega lapse sotsiaalne kaasamine; kaasava hariduse põhimõtete rakendamine koolis

1. Kuidas tuleks tagada ASH lapse sotsiaalne kaasatus tavakooli keskkonnas?
2. Kes sotsiaalse kaasamisega peaksid koolikeskkonnas tegelema?
3. Kas ASH lapse sotsiaalne kaasamine tavakooli keskkonnas on teie arvates võimalik?
4. Kui see on võimalik, siis milliseid ressursse selleks vaja on? Kui ei ole võimalik, siis millised ressursid puudu on?
5. Milliseid muutusi on selleks vaja teha? Ja keda need muutused puudutavad?

Lihthitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Eva Leppik,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihthitsentsi) minu loodud teose

„Autismispektri häirega laste sotsiaalne kaasatus üldhariduskoolis. Kagu-Eesti koolide näitel“,

mille juhendaja on Dagmar Narusson,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i 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 lihthitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Eva Leppik
24.05.2019