

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Airi Pindis

KAASAVA HARIDUSE RAKENDAMINE KOOLIEELSE LASTEASUTUSE
SOBITUSRÜHMADES KÄIVATE EAKOHASE ARENGUGA LASTE VANEMATE
KOGEMUSE JA ARVAMUSE NÄITEL TARTUS

Magistritöö

Juhendaja: kaasava hariduse nooremteadur Liina Malva

Tartu 2020

Resümee

Kaasava hariduse rakendamine koolieelse lasteasutuse sobitusrühmades käivate eakohase arenguga laste vanemate kogemuse ja arvamuse näitel Tartus

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, milline on sobitusrühmas käivate eakohase arenguga laste vanemate arvamus ja kogemus kaasavast haridusest ning kuidas kirjeldavad vanemad oma eakohase arenguga laste suhteid erivajadustega lastega. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude kaudu, milles osalesid üheksa eakohase arenguga lapse vanemat kolmest erinevast Tartu linna lasteaiast, kelle lapsed käisid andmete kogumise perioodil sobitusrühmas. Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi kvalitatiivne sisuanalüüs. Tulemused näitasid, et kokkuvõttes võib eakohase arenguga laste kogemust sobitusrühmas liigitada kaheks: positiivne ja negatiivne. Vanemate arvamus kaasavast haridusest sobitusrühmas varieerus eelkõige nende laste kogemuste põhjal. Sobitusrühmas nähti positiivse aspektina tavalaste teadlikkuse ja tolereerimise tõstmist erivajadusega laste suhtes, samuti pidasid vanemad positiivseks erivajadusega lapse abi saamist ning seda, et sobitusrühmas on tavarühmadega võrreldes vähem lapsi. Sobitusrühma negatiivse aspektina toodi välja läbimõtle mata rühma koosseis, mis seisnes selles, et tavalastega on kokku pandud väga erinevate erivajadusega lapsi, mis omakorda raskendab õpetaja tööd (stress õpetajal ja kogu rühmas; õpetaja tähelepanu peamiselt erivajadusega lastel, tavalapsed jäävad tähelepanuta) ja avaldas negatiivset mõju tavalastele (füüsiline ja vaimne vägivald tavalaste suunas; negatiivse käitumise matkimine). Ühtlasi selgus, et laste suhted erivajadusega lastega sõltuvad suuresti erivajaduse tüübist. Erivajadusega lapse puhul saab rühmas määravaks tema sotsiaalsed oskused, mis võivad vastavalt erivajadusele varieeruda. Näiteks kõneprobleemi või liikumispuudega laste puhul nähakse suuremat võimalust sotsialiseerumiseks ning sõprussidemete loomiseks ülejäänud rühma lastega. Keerulisemate erivajaduste puhul hoidsid tavalapsed pigem eemale, kuna tihtipeale kaasnes nende lastega füüsiline või vaimne vägivald (hammustamine, näpistamine, tõukamine, löömine, mängude lõhkumine) ning tavalapsed näevad ja kogevad läbi selle negatiivsust.

Märksõnad: eakohase arenguga laps, erivajadusega laps, sobitusrühm, kaasav haridus, sobitusrühma eelised, sobitusrühma puudused.

Abstract

Inclusive educational use in preschool childcare inclusive groups based on age appropriate developed children's parents experience and opinions in Tartu.

This master theses objective is to find out what are opinions and personal experiences of parents with age appropriate developed children with inclusive education and how do they describe how their age developed children connect with kids with special needs.

Data was collected thru half-structured interviews with nine parents with age appropriate developed children from three different kindergartens, whose children went to inclusive kindergarten groups during data collection.

To achieve the objective a qualitative content analysis was carried out. Results showed that in summery with age appropriate children's experience in inclusive groups can be divided in to two: positive and negative. Parents opinion of inclusive education in those groups was varied based on those children's experience. A positive aspect in inclusive learning environment was that their typically developing peers would be more knowledgeable and tolerant towards special needs kids, parents also thought it was positive to help the special needs kids in general and inclusive groups have less children than a regular day group has.

Pointed out as a negative aspect in inclusive groups was that the composition of a group was not well though out, typically developed children were put together with children who have individualized support requirements, that also makes teachers job more difficult (stress on a teacher and the peers; all teachers attention only on special needs kids- others left out) and has negative effect on typically developed children (physical and mental terror; imitating bad behaviour). Also it turned out that relations between special needs kids and their age developed peers depends a lot on type of disability. Decisive point in a group for special needs kid is social skills, that can very depending on the disability. As an example kids with speech impediment or mobility impairment have bigger possibilities to socialize and create friendships with rest of the group. Age developed children kept their distance from kids with more severe disabilities, because it usually brought on physical or mental violence (biting, pinching, pushing, hitting, breaking toys) and typically developed children see it and feel it as negative.

Key words: age appropriate developed children, special needs children, inclusive childcare group, inclusive education, benefits of an inclusive child care, negatives of an inclusive child care.

Sisukord

Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade	7
<i>Kaasav haridus poliitilise suunanäitajana</i>	<i>7</i>
<i>Kaasav haridus koolieelses lasteasutuses</i>	<i>11</i>
<i>Lastevanemate roll ja kogemus kaasava hariduse ideede rakendumisel.....</i>	<i>13</i>
Metoodika	16
<i>Valim</i>	<i>17</i>
<i>Andmekogumine</i>	<i>17</i>
<i>Andmeanalüüs</i>	<i>18</i>
Tulemused ja arutelu	20
<i>Vanemate arvamus kaasava hariduse eelistest ja puudustest.....</i>	<i>20</i>
<i>Vanemate kogemus kaasava hariduse rakendamisega sobitusrühmas.....</i>	<i>25</i>
<i>Eakohase arenguga laste suhted erivajadustega lastega</i>	<i>33</i>
Töö piirangud ja praktiline väärtus	36
Tänuõnad	38
Autorsuse kinnitus	38
Kasutatud kirjandus	39
Lisa 1. Intervjuu küsimustik	
Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust	
Lisa 3. Näide koodide moodustamisest andmetöötlusprogrammis <i>QCAmap</i>	
Lisa 4. Pea- ja alakategooriate moodustamine	

Sissejuhatus

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega (2010) on sätestatud Eesti hariduskorralduse juhtivaks printsiibiks kaasava hariduskorralduse rakendamine. Lihtsustatuna on kaasava hariduskorralduse eesmärgiks kõigi õpilaste kodulähedases tavakoolis õppimise võimaluse pakkumine nii Eestis kui ka mujal maailmas (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020; Inclusive Education Canada, 2017). Lähtuvalt eelnevast, on oluline tagada hariduse omandamise võimalus nii tavalastele kui ka erivajadusega lastele. Seejuures ei ole kaasava hariduse roll mitte ainult hariduslik vaid ka ühiskondlik (Kallaste & Sõmer, 2017). Erivajadusega õppijate hariduse eesmärgid on samad, mis teiste õppijate hariduse eesmärgid (Eesti Vabariigi haridusseadus, 2019) ning need ei erine sõltuvalt sellest, kas haridus toimub tavapärasel süsteemis või erirühmades.

Haridusliku erivajadusega lapseks nimetatakse last, kelle tervises seisundist, võimetest, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning isikuomadustest tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha muudatusi ja kohandusi lapse kasvukeskkonnas (Pedak, s.a). Eesti alushariduse suund on erivajadusega laste kaasamine tavarühma ning sobitusrühmad on üheks viisiks rakendada kaasavat haridust koolieelses lasteasutuses (Maasik & Seero, 2012; Koolieelse lasteasutuse seadus, 2018).

Tulenevalt Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest, lähtutakse haridusliku erivajadusega õpilase õppe korraldamisel kaasava õppe põhimõtetest, mis omakorda tähendab, et erivajadusega lapsel peab olema võimalus omandada alusharidust kodu lähedal asuvas koolieelses lasteasutuses (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019; Põhikooli ja ..., 2010). Koolieelse lasteasutuse seadus toob välja, et „kohalikel omavalitsustel on kohustus tagada kõigile 1,5 kuni 7-aastastele oma teeninduspiirkonna lastele, kelle vanemad seda soovivad, võimalus käia teeninduspiirkonna lasteasutuses, sh ka keha-, kõne-, meele- või vaimupuudega ning eriabi või erihooldust vajavatele lastele“ (§ 14 lg 1), edaspidi erivajadusega lapsed. Erivajadusega lastele luuakse tingimused õppimiseks ja kasvamiseks sobitusrühmades koos teiste lastega (edaspidiselt eakohase arenguga lapsed, tavalapsed) (European Commission Eurydice, 2018).

Arvatakse, et erivajadusega lastel on oluline olla koos eakaaslastega ning seda võimalikult tavapärasel keskkonnas (Odom & Diamond, 1998). Kaasamine toetab erivajadusega laste kiiremat kohanemist ühiskonnas ja paremat hakkamasaamist elus. Kaasamisest õpivad ka tavalapsed, võttes erivajadusega lapsi kergemini omaks ning suhtudes neisse kui võrdväärsetesse (Lee et. al., 2014). Ollakse seisukohal, et sallivuse kujundamine

erivajadusega laste suhtes algab juba lasteaias. Siiski tuuakse välja, et ühelgi riigil pole veel õnnestunud üles ehitada haridussüsteemi, mis vastab kaasamise ideaalidele ja kavatsustele, nagu erinevad rahvusvahelised organisatsioonid on määratlenud. Erivajadusega õpilase paigutamine tundub olevat kaasava hariduse kõige sagedasem kriteerium segregatsiooni vältimiseks. Kaasava hariduse õpetamise ja õppimise protsesside kvaliteet on senini olnud pigem madalama prioriteediga (Haug, 2017).

Padrik (2011) ja Bendová et al. (2014) leiavad, et erivajadusega laps ega ka temaga samas keskkonnas olevad kaaslased ei tohiks kaasamise juures kannatada. Samas Allen ja Cowdery (2005) on välja toonud, et erivajadusega laste käitumisprobleemid võivad teiste laste vanemate arvates olla eeskujuks rühmakaaslastele ning see võib omakorda mõjutada rühmakaaslaste käitumise kujunemist. Eestis on läbi viidud mitmeid uuringuid ning loodud toetavaid materjale, mis puudutavad hariduslike erivajadusega õpilasi, nende kohanemist ja toimetulekut kaasavas haridussüsteemis (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019; Räis, Kallaste & Sandre, 2016). Küll aga pole Eesti kontekstis uuritud sobitusrühmas käivate eakohase arenguga laste ja nende vanemate kogemusi ja toimetulekut, kuigi kaasavat haridust on rakendatud alates aastast 2010 (Põhikooli ja..., 2010) nii koolides kui lasteaedades. Tulenevalt eelnevast peab töö autor oluliseks uurimisprobleemi, kuidas suhtuvad kaasavasse haridusse oma kogemuse põhjal sobitusrühmas käivate eakohase arenguga laste vanemad.

Teoreetiline ülevaade

Kaasav haridus poliitilise suunanäitajana

Kaasamisprotsess algas juba 1988. aastal Suurbritannias, kuid siis oli tegemist nii-öelda erandjuhtumitega. Kaasamist määratleti integratsioonina, mille peamiseks eesmärgiks oli viia erivajadusega lapsed erikoolidest üldhariduskoolidesse. Teoorias pidid koolid erivajadusega lapsi vastu võtma, kuid praktikas koolid ise protsessis ei muutunud. Alles 1990. aastal hakati eristama mõisteid “integratsioon” ja “kaasamine”. Integratsiooni puhul toimus peamiselt laste asukoha muutmine ehk erakoolist üldhariduskooli saatmine. Kaasava hariduse mõiste oli aga juba sügavam ning selle põhimõtte seisnes muutumises. Üldhariduskoolid pidid muutuma nii, et kaasata saaks kõiki lapsi (Barsineviča, Cukura, Haldre, Indzere, Kukk, Kronberga, Käärt, Lokko, Peterson, Reimand, Talvik & Uus, 2011). Kõigi laste kaasamine haridusse on peamine väljakutse haridussüsteemidele kogu maailmas, nii arengumaades kui ka arenenud riikides. Seejuures peetakse oluliseks elemendiks kaasamisel just haridussüsteemide juhtimispraktikat, mis aitab jätkusuutlike muutuste elluviimisel tõsta kaasamise väärtust, arvestades kõigi kaasamise süsteemis olevate osapooltega (Ainscow & Sandill, 2010).

Eesti Vabariigi hariduse pakkumise aluspõhimõtted on kehtestatud Vabariigi põhiseaduses (2015), lastekaitseaduses (2019) ja haridusseaduses (2019). Vastavalt Eesti Vabariigi põhiseadusele (2015) on igäihel õigus haridusele. Eesti Vabariigi haridusseadus ütleb, et „hariduse eesmärk on luua soodsad tingimused isiksuse, perekonna, eesti rahvuse, samuti rahvusvähemuste ja Eesti ühiskonna majandus-, poliitilise ning kultuurielu ja loodushoiu arenguks maailma majanduse ja kultuuri kontekstis (§ 2 lg 3). Sama oluline on õpetada inimesi seadusi austama ja järgima ning looma kõigile pideva õppimise võimalused. Mitmed seadused tagavad erivajadustega õppijate hariduse. Põhiseadus (2015) viitab hariduse õigusele ja hariduse kättesaadavusele. Haridusseadus (2019) ning põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010) sätestavad, et igal lapsel on võrdsed õigused õppida kohalikus koolis või kui tingimused pole sobivad ja vanemad on nõus, õppima erikoolis. Vanematel on lõplik otsus oma lastele hariduslike valikute tegemisel.

Kaasava hariduskorralduse rakendamine sätestati 2010. aastal kehtima hakanud põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega Eesti hariduskorralduse juhtivaks printsiibiks. Kaasava hariduskorralduse eesmärk on lihtsustatuna kõigile õpilastele kodulähedases tavakoolis õppimise võimaluse pakkumine nii Eestis kui ka mujal maailmas (Haridus- ja

Teadusministeerium, 2019; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020; Inclusive Education Canada, 2017).

Eesti on hariduspoliitiliselt on omaks võtnud kaasava hariduse põhimõtted, seda toetab ka Eesti elukestva õppe strateegia (2020), mille eesmärgiks on kõigile Eesti inimestele luua nende võimetele ja vajadustele vastavad õpivõimalused kogu elukaare jooksul. Eesti hariduskorralduse juhtivaks põhimõtteks on kaasava hariduse rakendamine, mille all peetakse silmas inimese põhiõigust kvaliteetsele haridusele (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019). Kuna Eestis on üldine koolikohustus (Eesti Vabariigi haridusseadus, 2019), peab haridus olema tagatud kõigile, haarates ka kõige raskema puudega lapsi. Üldisemas mõttes on kaasav hariduskorraldus kõigi ühiskonnaliikmete sotsiaalne kaasamine ühiskonnaelus (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019).

Lähtuvalt eelnevast, on oluline tagada hariduse omandamise võimalus nii tavalastele kui ka erivajadusega lastele. Kaasava hariduse roll ei ole mitte ainult hariduslik vaid ka ühiskondlik. Koos õppides kujuneb tavalastes teadmised, et kõik on erinevad ning tavalapsed harjuvad seejuures erivajadusega lastega. Nende väärtuste kujunemine sõltub suuresti sellest, kuidas suhtuvad sellesse täiskasvanud, siinkohal on võtmesõnaks õpetajate ja vanemate eeskujud, kes tuginevad väärtuskasvatuse põhilisele ülesandele ehk tolereerimisele (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020).

Kallaste ja Sõmer (2017) toovad välja, et kaasava hariduse toimimiseks on oluline teha koostööd erinevate haridus- ja sotsiaalsüsteemide vahel. Kõik kaasamise osapooled, st õpetajad, õpilased, lapsevanemad, koolipidajad ja ühiskond tervikuna väärtustaksid kaasamist. HEV õpilane ehk haridusliku erivajadusega õpilane (Häidkind & Oras, 2016) vajab täiendavaid tugimeetmeid, kuid ühtlasi ei tohiks see toimuda hariduse kvaliteedi arvelt. Isegi kui haridusasutus pingutab sujuva kaasamise nimel, ei ole sellest üldpildis kasu, kui kaasõpilased, vanemad ja ühiskond üldiselt ei soosi hariduslike erivajadustega õpilaste õppimist koos teiste õpilastega. Ehk oluliseks aspektiks peetakse aktiivset selgitamist ja põhjendamist nii haridusasutuses kui ka ühiskonnas üldiselt, kuna need HEV lapsed, kes õpivad koos teiste lastega täna meie haridussüsteemides, on ühel päeval täiskasvanud, kellega koos peab ühiskonnas hakkama saama.

Häidkind ja Oras (2016) toovad välja, et koolieelses eas avalduvaid erivajadusi käsitatakse arengulise erivajadusena (AEV), koolieas avalduvaid iseärasusi aga hariduslike erivajadustena (HEV). Hariduslike erivajadustega õpilasteks arvatakse õpilast, kelle erivajadus toob kaasa vajaduse teha kohandusi ja muudatusi õppe sisus, kestuses, protsessis, keskkonnas, koormuses, taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks

koostatud tööplaanis. Lisaks vajab õpilane soovitud õpitulemuste saavutamiseks eriõppe korraldust ning erinevate tugimeetmete rakendamist (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020).

Suundumus kaasata HEV õpilased kodukoha õppeasutustesse on üldiseks põhimõtteks nii Eestis kui ka rahvusvaheliselt (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020). Kui õpilane vajab tema raskest puudest või häirest tingituna spetsiifilist eriõppekorraldust, luuakse talle võimalused õppeks eriklassis või erikoolis (Eesti Puuetega Inimeste koda, 2012). Hariduslike erivajaduste erikooli suunamine ning sealne õppimine on õigustatud vaid juhtudel, kus erivajadusega lapse toetamine vajab väga spetsiifilist õppekorraldust ning ressursirohkeid tugimeetmeid, mida tavakoolides on raske tagada (Eesti Puuetega Inimeste Koda, 2012).

Varasemalt on peetud erivajadusega õpilasteks eelkõige füüsilise või vaimse diagnoosiga lapsi ja noori, siis nüüdseks on erivajaduse mõiste laienenud (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019; Räs, Kallaste & Sandre, 2016). Erivajaduse laienenud mõiste all peetakse erivajaduseks ka psüühilist või käitumuslikku häiret, kõnepuude või häiretega lapsi, õpiraskusi, füüsilise või vaimse alaarenguga lapsi, samuti liigituvad erivajaduste alla ka suhtlemisraskustega, sagedaste tervisehäiretega, pikemat aega koolist eemal olnud lapsed kui ka andekad lapsed (Pedak, s.a). Erivajaduse mõiste laienemine annab aga võimaluse lapsi paremini kaasata ja sobitada ning tagada neile võimetekohane õpetamine (Palts, 2013).

Erivajadustega õppijate hariduse üldeesmärgid on samad, mis teiste õppijate hariduse üldeesmärgid (Eesti Vabariigi haridusseadus, 2019) ning need ei erine sõltuvalt sellest, kas haridus toimub tavapärasel süsteemis või erirühmades. Juhendamine tavakoolis eeldab kohandatud õpikeskkonna olemasolu ning tugiteenuste ja vajaliku varustuse olemasolu. Need teenused peavad vastama igat tüüpi puudega inimeste vajadustele. Siinkohal peetakse aga oluliseks, et kõikide HEV õpilaste kaasamine tavaklassi on aga sisutu ja isegi probleemne, kui samal ajal ei ole tagatud kvaliteetset haridust nii HEV õpilastele endile kui ka nende klassikaaslastele (Kallaste & Sõmer, 2017). Kuna kooliskäimine on Eesti kodanikele kohustuslik (Eesti Vabariigi haridusseadus, 2019), tuleb haridus tagada kõigile, sealhulgas ka kõige raskemate puudega õppuritele. Erilist tähelepanu tuleb pöörata erivajadustega laste alusharidusele ja kooli ettevalmistamisele, kuna kaasamine saab alguse juba alushariduse tasandil (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020; Koolieelse lasteasutuse seadus, 2018).

Enamik Euroopa riike on kaasavat haridust tunnustanud kui vahendit kõigile inimestele võrdsete haridusõiguste tagamiseks, kuid senini ei ole veel ühelgi riigil õnnestunud ehitada haridussüsteemi, mis vastab kaasamise ideaalidele ja kavatsustele nagu

erinevad rahvusvahelised organisatsioonid on määratlenud. Erivajadusega õpilase paigutamine tundub olevat kaasava hariduse kõige sagedasem kriteerium segregatsiooni vältimiseks. Senini on kaasava hariduse õpetamise ja õppimise protsesside kvaliteet olnud pigem madalama prioriteediga (Haug, 2017).

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2014) on sujuvamaks kaasamiseks välja toonud *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta*, millest lähtuvad kõik Euroopa haridusasutused kaasava hariduse rakendamisel:

- *Võimalikult vara*: varajase avastamise ja sekkumise ning ennetavate meetmete positiivne mõju.
- *Kaasav haridus toob kõigile kasu*: kaasava hariduse positiivne hariduslik ja sotsiaalne mõju.
- *Väga hea väljaõppega professionaalid*: väga hea väljaõppega professionaalide, iseäranis õpetajate olulisus.
- *Tugisüsteemid ja rahastamismehhanismid*: vajadus korralike tugisüsteemide ja nendega seotud rahastamismehhanismide järele.
- *Usaldusväärsed andmed*: andmete ning nende kasutamisega seotud hüvede ja piirangute oluline roll.

Kuigi kaasava hariduse rakendamine on olulisel kohal mitmete riikide haridussüsteemides (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020), siis on ka neid, kes tunnistavad sellega mitte hakkama saamist. 2019. aasta kevadel andis Euroopa rehabilitatsiooni platvormi president Frits Wichers Eesti Päevalehe arvamustoimetuse juhatajale Krister Parisele intervjuu, milles tunnistas, et senine erivajadustega laste ja tavaõpilaste koosõppimine käis üle jõu ning Holland teeb erivajadustega laste koolitamisel U-pöörde. Wichers tõi välja, et mitu aastat oli Hollandis lähenemine, et erivajadusega lapsed käivad tavakoolides ning alguses tulid koolid selle ideega väga hästi kaasa, kuna tõesti oli erivajadustega lapsi, kes saavad käia tavaklassides. Aja möödudes ilmnisid aga kitsaskohad, kus kogu õpetajate tähelepanu koondus 2-3 erivajadusega lapsele klassis. Õpetajad tunnistasid, et ei oska toime tulla diagnoosiga lastega ning õpetajatena ei oska nad hinnata mis mõju need lapsed tavaklassile avaldavad. Antud süsteemis muutusid tavaõpilased rahulolematuks, kuna said õpetajatelt varasemast vähem tähelepanu. Wichersi sõnul muutusid lapsevanemad kaeblikuks, kuna erivajadustega laste mõju klassile oli suurem, kui nad oleks osanud arvata. Olukord koolides halvenes, kui tekkis õpetajate puudus ning õpetama hakkasid inimesed teistelt erialadelt, kellel puudusid pädevused lastega toimetulekuks. Viimane oli otsustavaks lõpetada erivajadustega laste tavaklassidesse integreerimine.

Vanemad avaldasid juba enne otsuse vastu võtmist soovi oma erivajadusega lapse koolist ära võtmist, kuna ta ei saa seal vajalikku abi. Niisiis langetati põhimõtteline otsus saata erivajadustega lapsed spetsiaalsetesse õppeasutustesse, kust nad saavad just sellist abi, mida nad vajavad. Kuigi süsteem mängiti suuresti ümber, märgib Wichers, et ideaalis võiksid erivajadustega lapsed käia tavakoolides, kuid selleks on vaja väga tugevat ja toimivat tugisüsteemi (Paris, 2019).

Kaasav haridus koolieelses lasteasutuses

Haridusliku erivajadusega laps on laps, kelle võimetest, terviseseisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning isikuomadustest tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha muudatusi ja kohandusi lapse kasvukeskkonnas (mängu- ja õppevahendid, ruumid, õppe- ja kasvatusmeetodid) ja rühma tegevuskavas (Pedak, s.a). Koolieelne lasteasutus ehk lasteaed on lastele hoitu ja alushariduse omandamist võimaldav õppeasutus, mille tegevus on reguleeritud *koolieelse lasteasutuse seaduse järgi* ning õppe- ja kasvatustegevuse aluseks on *koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2018). Koolieelses lasteasutuses peetakse lisaks hoiu- ja alusharidusteenuse omandamisele oluliseks ka alushariduse kvaliteeti, kuna alushariduses osalemisel on laste kognitiivsele arengule ja õpitulemustele püsiv mõju (Borkett, 2018; Felfe & Lalive, 2012). Siinkohal tuuakse välja, et just lapsekeskne kasvatus on kvaliteetse alushariduse aluseks, kus arvestatakse eelkõige laste huvid, vajaduste ja eripäradega (European Commission, 2014).

Eesti alushariduse suund on erivajadustega laste kaasamine tavarühma, mille ühe üheks kaasava hariduse rakendamise viisiks on sobitusrühmade loomine (Maasik & Seero, 2012). Kohalik omavalitsus korraldab erivajadustega laste õpet lasteaedades, kes loob vajadusel lasteaeda sobitusrühmad ehk lasteaiarühmad, kuhu on kaasatud erivajadustega lapsed ning mille tulemusena on võimalik erivajadustega lastel areneda ja kasvada koos oma eakaaslastega (Habicht & Kask, 2016). Koolieelse lasteasutuse seaduse (2018) järgi kuuluvad sobitusrühma erivajadustega lapsed koos teiste lastega, suurim lubatud laste arv on väiksem kui teistes tavarühmades, arvestades, et üks erivajadusega laps täidab kolm kohta. Sobitusrühma võetakse vastu keha-, kõne-, meele-, vaimupuudega, psüühikahäiretega ja autistlikke lapsi. Seega on kohalikel omavalitsustel kohustus tagada kõigile 1,5 kuni 7-aastastele oma teeninduspiirkonna lastele, kelle vanemad seda soovivad, võimalus käia teeninduspiirkonna lasteasutuses, sh ka keha-, kõne-, meele- või vaimupuudega ning eriabi või erihooldust vajavatele lastele. Seejuures luuakse erivajadusega lastele tingimused

õppimiseks ja kasvamiseks sobitusrühmades koos teiste lastega (European Commission Eurydice, 2018).

Sobitusrühma eesmärgiks ei ole ainult erivajadustega laste arendamine teiste laste toel vaid eelkõige peetakse oluliseks kõigi rühmas olevate laste koos arenemist ja kasvamist. Sobitusrühma süsteem aitab lastel mõista, et kõik on omamoodi ja erinevad ning kõigi erisusi tuleb aktsepteerida (Tuul, 1999). Samuti toovad Maasik ja Seero (2012) välja, et sobitusrühm võimaldab erivajadusega lapsel jälgida eakohase arenguga lapsi ning õppida neid jäljendades. Erivajadustega last ümbritsevad sobitusrühmas kaaslased, kelle eeskujul on võimalik õppida suhtlemist ja parendada sotsiaalseid oskusi (Daniels & Stafford, 1999).

Arvatakse, et erivajadustega lastel on oluline olla koos eakaaslastega ning seda võimalikult tavapärasel keskkonnas (Odom & Diamond, 1998). Kaasamine toetab erivajadustega laste kiiremat kohanemist ühiskonnas ja paremat hakkamasaamist elus. Kaasamisest õpivad ka tavalapsed, võttes erivajadustega lapsi kergemini omaks, suhtudes neisse kui võrdväärsetesse (Borkett, 2018; Lee, Tracey, Barker & Yeung, 2014). Padrik (2011) ja Bendová, Čecháčková ja Šádková (2014) leiavad, et kaasamisel ei tohiks kannatada ei erivajadusega laps ega ka temaga samas keskkonnas olevad kaaslased. Samas Allen ja Cowdery (2005) on välja toonud, et erivajadustega laste käitumisprobleemid võivad teiste laste vanemate arvates eeskujuks olla eakaaslastele ning see võib omakorda mõjutada eakaaslaste käitumise kujunemist.

Lilleoja (2013) toob õpetajakoolituse materjalis välja, et 1970. aastatel oli Eestis välja kujunenud üsna hästi toimiv erilasteaedade ja erirühmade võrgustik, kus töötas märkimisväärne spetsialistide meeskond, toetamaks erivajadustega lapsi. Viimane muutus aga 1990. aastatel, kui Põhjamaade eeskujul jõudsid kaasava hariduse põhimõtted Eesti koolidesse ja lasteaedadesse. Seoses antud ümberkorraldustega on praegu lasteaedades moodustatud nii eri- kui ka sobitusrühmi ning paljud erivajadustega lapsed käivad tavarühmades. Tulenevalt eelnevast on õpetajate põhiküsimuseks, kuidas saavad nemad lapse arengut toetada ning kohandada keskkonda selliseks, et lapsel oleks võimalik teostada enese arengupotentsiaali. Siinkohal ei piisa ainuüksi füüsilise keskkonna kohandamisest, vaid muudatusi peab tegema ka rühma tegevuskavas.

Sobitusrühmas õpetajana töötamine on väljakutse ning ühtlasi ka võimalus arenemiseks töötamaks erivajadustega lastega. Õpetaja peaks kaasa aitama laste omavahelisele suhtlemisele. Erivajadusega last tuleks kaasata mitmetesse ühistegevustesse, peaks leidma võimalusi rühmakaaslasi aidata, näiteks koos koristamine. Nii on võimalus koos õpetaja abiga leida erivajadusega lapsel sõpru ning mängukaaslasi (Maasik & Seero, 2012;

Postak, 2015). Oluliseks peetakse ka õpetajate pädevusi arendamiseks sotsiaalseid oskusi näiteks tavalaste ja füüsilise puudega laste puhul, kellel võib puude tõttu olla keeruline tegutseda koos tavalastega (Kulderknup, 2008). Õpetajad, kes tegelevad erivajadustega lastega, peavad olema teadlikud sellest, kuidas lapse arengut edukalt soodustada ning kuidas lapsega teatud situatsioonides käituda. Viimast silmas pidades tuleb arvestada ka, et tulenevalt lapse erivajadusest võib laste arengu toetamine olla sootuks erinev erivajadusteta laste arengu toetamisest ning see raskendab omakorda õpetaja tööd, eriti kui lähtume iga lapse heaolust ning arengutasemest. Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded (2013) ei nõua eripedagoogilisi teadmisi, oluliseks peetakse vaid eelkoolipedagoogika alaseid teadmisi. Kuigi Eesti haridussüsteem lähtub kaasava hariduse põhimõttest (Haridus- ja Teadusministeerium 2019), töötavad paljud õpetajad, kellel ei ole eripedagoogika alaseid teadmisi, igapäevaselt nii tava- ja erivajadustega lastega. Litty & Hatch (2006) toovad välja, et just lasteaiaõpetajad on erivajadustega tegeledes jäetud keerulisse olukorda, kuna puuduvad teadmised ja oskused erivajadustega laste arengu toetamiseks.

Lastevanemate roll ja kogemus kaasava hariduse ideede rakendumisel

Kaasava hariduse edendamisel peetakse oluliseks ühiskondlike mõtteviiside muutust, mis puudutab nii lapsevanemaid, õpetajaid, koolijuhte, koolipidajaid kui ka kaasõpilasi ning sotsiaalset keskkonda laiemalt (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019). Lapsevanemate, õpilaste ja õpetajate hinnanguid ning mõtteviise on uuritud (Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Borkett, 2018; Rosenbaum, Armstrong & King, 1985; Saloviita, 2018) ning enamjaolt jagunevad need kaheks – positiivne ja negatiivne suhtumine. Autorile teadaolevalt ei ole Eestis varasemalt uuritud, kas ja kuidas mõjutab kaasava hariduse rakendamine eakohase arenguga lapsi lasteaedades, küll aga on Kanadas kaheksakümnendatel läbiviidud uuring, mille raames uuriti erivanuses eakohase arenguga laste suhtumist erivajadustesse. Antud uuringu tulemusena toodi välja, et laste suhtumine erivajadustesse on pigem neutraalne. Oli lapsi, kes olid erivajadusega kokku puutunud nii kaudselt kui otseselt ning tulenevalt kokkupuutest, varieerus ka arvamus. Minnes süvitsi uurimuses kasutatud küsimustesse, millele lapsed vastuseid andsid, selgus, et oma sünnipäevale erivajadustega lapsi pigem ei soovita. Märkimisväärselt palju lapsi tõid välja ka asjaolu, et koolis õppides koondub suurem osa õpetaja tähelepanust ning tegutsemisest siiski erivajadustega lastele ning paljud teised jäävad tähelepanuta. Ühtlasi tõid uurimuses osalenud välja ka erivajaduse raskuse. Kergematesse erivajadustega lastesse suhtuti positiivsemalt, kui nendega oli võimalik luua

sotsiaalseid suhteid ehk lapsed pidasid oluliseks suhtlemisvõimalust (Rosenbaum et al., 1985). Võimalust just seetõttu, kuna tihti peale on sotsiaalsed oskused erivajaduse tõttu puudulikud või sootuks võimatud, eriti täheldatakse seda pervasiivse arenguhäiretega laste puhul, kellele tekitavad juhuslikud kontaktid suhtlemisraskusi (Harrower & Dunlap, 2001).

Arvamused kaasava hariduse kohta jagunevad valdkonniti ning Saloviita (2018) toob koolis läbi viidud uurimuses välja, et enim negatiivset tagasisidet kaasamisest tuleneb õpetajatelt, kes on oma töös kaasamisega seotud, kuid ei oma spetsiifilist väljaõpet erivajadustega lastega tegelemiseks. Lähtudes eelnevast on eripedagoogid võrreldes aineõpetajatega kaasamise suhtes edumeelsemad, kuid aineõpetajad viitavad konkreetselt suuremale töökoormusele ning raskendatud toimetulekule klassis üleüldiselt. Välja on toodud ka tõsiasi, et nooremad õpetajad on kaasamise suhtes positiivsema hoiakuga kui vanemad ning seda seostatakse kogemuste ning tööstaažiga. Erinevus seisneb ka õpetajate soos, meesõpetajad on kaasamise suhtes tunduvalt negatiivsemad ning skeptilisemad kui naisõpetajad. Eelnevatest erisustest hoolimata tõid õpetajad ühise tegurina välja erivajaduse diagnoosi keerukuse kaasavas hariduses. Selgitati, et kaasamise protsessi keerukuse määrab lapse diagnoos. On täheldatud, et sõltuvalt kõnepuude astmest, on kõnepuudega lapsed, kellel ei kaasne meelepuuet või kelle kõnepuue pole nii raske, edukad leidmaks viise eakaaslastega suhtlemiseks (Padrik & Hallap, 2013). Pervasiivsed arenguhäired, esiletõstetuna autism, muudavad haridusliku kaasamise nii õpetajate, õpilaste kui ka lapsevanemate sõnul tunduvalt keerukamaks kui füüsilise puudega lapsed, kelle vaimne seisund võimaldab eakaaslastega sotsialiseeruda (Boer et al., 2010; Rosenbaum et al., 1985; Saloviita, 2018). Janely Postak uuris autismiga lapse õpetamise kogemust tava- ja sobitusrühmade õpetajatelt ning toob enda bakalaureusetöö (2015) tulemustes välja, et õpetajad näevad, et antud olukorras võivad kannatajaks olla teised lapsed. Uurimuses osalejad olid arvamusel, et autismiga laps häirib rühmakaaslaste õppetegevuste ajal, sealjuures hajub kõigi tähelepanu, samuti segab autismiga laps ka teiste laste mängu ning kipub neid lõhkuma. Toodi välja ka tõsiasi, et vanemad on üsna murelikud enda lapse turvalisuse ja heaolu pärast.

Lapsevanemate arvamused kaasamisest on suuresti positiivsed, kuid needki jagunevad omakorda kaheks. Eriarvamustel on lapsevanemad, kelle laps on haridussüsteemis erivajadusega ning vanemad, kelle eakohase arenguga lapsed õpivad koos hariduslike erivajadustega (Boer et al., 2010). On leitud, et vanemad, kes ei toeta kaasava hariduse põhimõtet võivad negatiivselt mõjutada ka oma laste suhtumist ning käitumist erivajadustega kaaslaste suhtes. Lisaks peetakse vanemate toetamist ja kaasamist väga oluliseks kaasava hariduse hõlbustamisel (Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001).

Üldiselt on vanemad kaasamisele avatud ning seoses sellega selgitatakse ka oma lastele, et kaasamine aitab neil mõista ning aktsepteerida inimeste erisusi. Vaatamata positiivsetele hoiakutele ning kaasamise teoreetilisele kasutegurile tunnevad siiski mõlema grupi vanemad (erivajadustega laste lapsevanemad ja eakohase arenguga laste lapsevanemad) muret kaasamise praktiseerimise pärast (Boer et al., 2010). Paljud vanemad, kelle lapsed on erivajadusega, arvavad siiski, et tavalises klassis käimine ei ole nende laste jaoks parim variant. Tuntakse muret sotsiaalsete tegurite pärast nagu sotsiaalne isoleeritus, kõrvaleheitmine ning kiusamine (Leyser & Kirk, 2004). Erivajadusega lapse vanemad on kartlikud, et õpetajad, kes ei ole spetsialiseerunud eripedagoogikale, ei oma piisavalt kogemusi ja teadmisi ning kellel on limiteeritud aeg õpitu edasiandmiseks, ei tule nende erivajadusega lapse õpetamisega piisavalt hästi toime. Tavalaste vanemate puhul aga tuntakse muret eelkõige selle üle, et kaasava hariduse rakendamisel võivad nende lapsed kogeda agressiivsust, negatiivsust ning õppida erivajadustega lastelt sobimatut ning kohatut käitumist (Boer et al., 2010).

Vanemate suhtumine hariduslikku kaasamisse varieerub kogemuste põhjal. Vanemad, kelle lastel on kogemus kaasava haridusega ning erivajadustega lastega haridussüsteemis, suhtuvad kaasamisse positiivsemalt, kui need vanemad, kellel antud kogemus puudub. Lisaks näib, et erivajaduse tüüp on seotud vanemate hoiakuga ning kaasamisse suhtutakse palju positiivsemalt, kui tegemist on kerge erivajadusega (Innes & Diamond, 1999). Boer, Pijl ja Minnaert (2010) leidsid oma Taanis läbi viidud uurimuses, mis põhines lapsevanemate suhtumisel kaasavasse haridusse, et tulemused on antud valdkonnas nii positiivsed, negatiivsed kui ka neutraalsed. Uurimuse tulemused näitasid, et 53% vanematest suhtusid kaasavasse haridusse positiivselt, 30% vastanutest näitasid kaasamise vastu negatiivset suhtumist ning 17% uuritavatest suhtusid kaasamisse neutraalselt. Isegi kui suurem osa vanematest suhtusid kaasavasse haridusse positiivselt, tundsid kõik uurimuses osalenud vanemad muret selle üle, kuidas kaasamise protsess mõjutab nende lapsi üleüldiselt. Samuti kartsid pooled vanematest, et kaasamine kahjustab spetsiifiliste vajadustega laste emotsionaalset arengut. Samuti toodi välja, et kuigi kaasamine on teoreetiliselt kasulik, andsid pooled vanemad negatiivse vastuse küsimusele, kas nende lastele oleks kaasamisprotsessis osalemine kasulik. Vanemate arvates on vaimse alaarenguga laste kaasamise ainsaks eeliseks sotsialiseerumine, kui see on erivajadusest tulenevalt võimalik (Kalyva, Georgiadi & Tsakiris, 2007). Vanematel paluti ka täpsustada, milline on nende esmane hoiak erivajadustega laste kaasamisel tavaharidusse, sel puhul näitas kõrgeim hinne siiski negatiivset suhtumist. Kalyva ja kolleegid (2007) tõid välja ka asjaolu, et suur grupp

vanematest ei soovi kutsuda erivajadusega last enda koju külla ega ka ööbima, siinkohal saab luua seose, et vanemate arvamus ning hinnang erivajadustesse, mõjutab ka nende laste suhtumist ning siit võib tuleneda ka vastus sellele, miks paljud lapsed suhtuvad küll erivajadustega lastesse positiivselt, kuid ei soovi neid siiski kutsuda näiteks enda sünnipäevale (Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001; Rosenbaum et al., 1985).

Antud teema on kaasava hariduse rakendamisel aktuaalne, kuna pole selge, milline on kaasava hariduse rakendamise kogemus eakohase arenguga lastele. On leitud, et vanemad, kes ei toeta kaasava hariduse põhimõtet võivad negatiivselt mõjutada ka oma laste suhtumist ning käitumist erivajadustega kaaslaste suhtes (Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001). Kuigi kaasava hariduse rakendamise toimimist on uuritud erivajadustega laste seisukohalt (Liivapuu, 2015) ning kaasava hariduse rakendamiseks on loodud mitmeid toetavaid materjale (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020; Häidkind & Kuusik, 2009), ei ole autorile teadaolevalt uuritud seda varasemalt eakohase arenguga laste vaatenurgast. Seetõttu on käesolevas töös uuritud antud teemat just sobitusrühmas käivate eakohase arenguga laste vanemate kaudu, saamaks teada, kuidas suhtuvad kaasavasse haridusse oma kogemuse põhjal sobitusrühmas käivate eakohase arenguga laste vanemad.

Toetudes teoorias käsitletud kirjandusallikatele ja läbiviidud uurimustele on käesoleva töö eesmärgiks välja selgitada, milline on sobitusrühmas käivate eakohase arenguga laste vanemate arvamus ja kogemus kaasavast haridusest ning kuidas kirjeldavad vanemad oma eakohase arenguga laste suhteid erivajadustega lastega.

Käesoleva töö eesmärgi saavutamiseks püstitati kolm uurimisküsimust:

- 1) Millised on sobitusrühmas käivate eakohase arenguga laste vanemate arvamusel kaasava hariduse eelised ja puudused?
- 2) Millised on sobitusrühmas käivate eakohase arenguga laste vanemate kogemused seoses kaasava haridusega?
- 3) Kuidas kirjeldavad lapsevanemad oma laste suhteid erivajadustega lastega?

Metoodika

Käesoleva magistr töö uurimisviisiks valiti kvalitatiivne uurimus, kuna antud uurimisviisi kaudu tegeletakse inimeste isikliku ja sotsiaalse kogemuse uurimise, kirjeldamise ja tõlgendamise (Õunapuu, 2014). Kvalitatiivse uurimuse kaudu on võimalik mõista väiksema arvu uuritavate maailmavaadet (Laherand, 2008), mis võimaldab ühtlasi kaasava hariduse süsteemis olevatel inimestel end paremini väljendada ning seetõttu on töö autoril võimalik süvitsi teemasse minna ning uuritavaid paremini mõista.

Valim

Uurimuses kasutati eesmärgipärast ehk ettekavatsetud valimit (Õunapuu, 2014), mille puhul on uuritavad valitud kindlaksmääratud kriteeriumite alusel. Uuritavate valiku kriteeriumiks oli, et uuritavad oleksid Tartu linna lasteaedade sobitusrühmades käivate tavalaste vanemad (ühe lapse kohta üks vanem). Töö autor pöördus kirja teel kolme Tartu linna lasteaia poole, võttes potentsiaalsete uuritavatega ühendust e-kirja teel, selgitades enda tausta ning uurimistöö eesmärgi. Saades kõikidelt uuritavatelt esmakordsel pöördumisel positiivse vastuse uurimuses osalemiseks, leppis töö autor uuritavatega kokku uurimuse läbiviimiseks koha ja aja vastavalt osalejate soovile. Sellest tulenevalt valiti uurimuses osalemiseks üheksa intervjuueeritavat. Uurimuses osales vabatahtlikult üks mees ja kaheksa naist. Kõikide uuritavate lapsed käisid andmete kogumise perioodil sobitusrühmades tavalastena. Laherand (2008) selgitab, et oluline on tagada uurimuses osalejate konfidentsiaalsus, kuna uurimuses osalemine ei tohiks mõjuda uuritavatele kahjulikult vaid peaks tekitama pigem positiivset mõju. Lähtudes eelnevast ei too magistratöö autor uurimistulemustes välja uurimuses osalenute isikuandmeid, viimased asendati pseudonüümidega. Ühtlasi ei ole uurimismaterjalid konfidentsiaalsuse tõttu kättesaadavad kõrvalistele isikutele (Virkus, 2010).

Andmekogumine

Käesoleva töö andmete kogumise meetodiks valis töö autor poolstruktureeritud intervjuu, mille kava (Lisa 1) koostati töö autori poolt lähtudes magistratöö uurimisküsimustest. Töö autor kasutas andmete kogumisel uurimisinstrumentina intervjuud, kuna tegemist on isikliku vestluse kaudu saadud andmetega (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010). Poolstruktureeritud intervjuu korral koostatakse intervjuu kava, milles on ette valmistatud põhiküsimused, millele uurija soovib vastust saada. Poolstruktureeritud intervjuu käigus on võimalik esitada intervjuueeritavatele lisaküsimusi, mis annab võimaluse teemat veelgi laiemalt avada ja täpsustada (Õunapuu, 2014). Poolstruktureeritud intervjuu puhul on olemas struktuur mille tõttu ei kalduta uuritavast teemast kõrvale, mis võib aga juhtuda struktureerimata intervjuu puhul (May, 2011). Poolstruktureeritud intervjuu puhul on küsimused eelnevalt valmis mõeldud, kuid annab võimaluse ka tulenevalt vastustest teemale mitmekülgsemalt läheneda (Laherand, 2008).

Käesoleva uurimuse läbiviimiseks koostatud intervjuu kava koosnes lähtudes püstitatud uurimisküsimustest. Intervjuu koosnes sissejuhatavatest küsimustest, mis aitasid

luua töö autori ja intervjuueeritava vahel pingevaba suhtluse vestluse läbiviimiseks (Laherand, 2008) ning põhiküsimustest ja alaküsimustest, mille eesmärgiks oli välja selgitada sobitusrühmas käivate eakohase arenguga laste vanemate kogemused ja arvamused seoses kaasava haridusega ning vanemate hinnangud nende eakohase lapse suhetele erivajadustega lastega.

Enne uuritavate juurde minemist ja intervjuude läbiviimist tehti uurimisinstrumenti kvaliteedi tõstmiseks prooviintervjuu. Prooviintervjuu läbiviimine võimaldas välja selgitada, kas intervjuus olevad küsimused on sobilikud ning annavad vastuse töös püstitatud uurimisküsimustele. Pärast prooviintervjuu läbiviimist intervjuuküsimustes olulisi muudatusi ei tehtud, küll aga muudeti küsimuste sõnastust, mis aitas uuritavatel küsimusi paremini mõista.

Läbiviidud intervjuude alguses pidas töö autor oluliseks end veelkord tutvustada, selgitada uuritavatele intervjuu ülesehitust, kinnitada uuritavatele intervjuu käigus saadud andmete konfidentsiaalsust ning paluda luba intervjuude salvestamiseks. Kõik uurimuses kasutatud intervjuud viidi läbi uuritavatele sobivas kohas ning lindistati uuritavate nõusolekul. Uurimise ajal kasutas töö autor uurimuse usaldusväärsuse tagamiseks uurijapäevikut, mis aitab uurimisprotsessi reflekteerida ning dokumenteerida. Uurijapäevikus dokumenteeritakse uurimuse käigus ning intervjuude läbiviimisel tekkinud probleeme ning oma kogemusi (Flick, 2006). Uurijapäevikut kasutas töö autor peale igat läbiviidud intervjuud, tehes sissekandeid oma emotsioonide ja uue kogemuse saamise väljendamiseks (uurijapäevik on toodud välja Lisas 2). Uurijapäevik aitas töö autoril läbiviidud intervjuusid reflekteerida ning eesolevateks intervjuudeks just sõnaliselt paremini ette valmistuda.

Andmeanalüüs

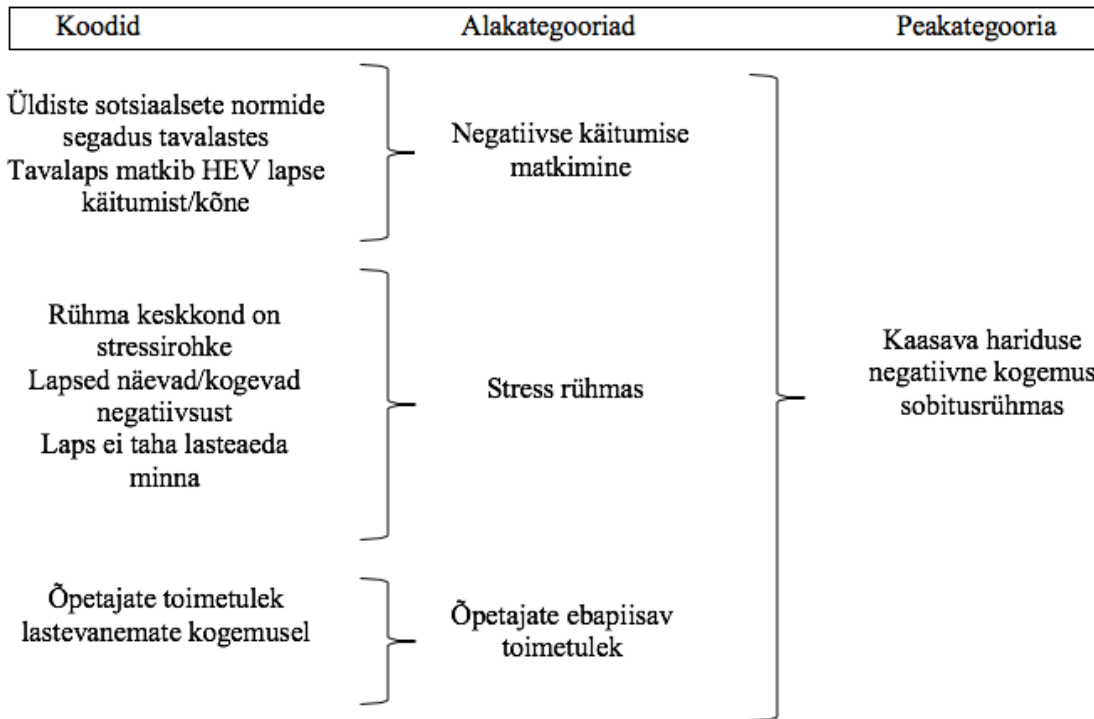
Andmete analüüsimiseks kasutati käesolevas magistritöös induktiivset sisuanalüüsi, mis võimaldab intervjuueerimisel saadud teksti sisust leida üles uurimusest lähtuvad tähenduslikud üksused (Elo & Kyngäs, 2008). Antud töö puhul pärinevad tekstilised andmed individuaalintervjuudest. Töö autor näeb kvalitatiivse sisuanalüüsi tugevusena tervikliku ülevaate saamist uuritavast tekstist ning võimalust keskenduda tekstis olevatele olulistele tähendustele.

Intervjuud tehti ajavahemikus detsember 2019 kuni jaanuar 2020. Peale intervjuude läbiviimist oli andmeanalüüsi esmaseks etapiks intervjuude transkribeerimine. Töö autor ei pidanud oluliseks kasutada transkribeerimisprogramme vaid transkribeeris kõik helifailid ise, andes salvestustele kirjaliku vormi ning saades seejuures veel põhjalikuma ülevaate

intervjuude sisust. Viimane lihtsustas ka oluliselt kodeerimisprotsessi. Keskmiselt oli ühe intervjuu transkribeerimise ajakulaks kaks tundi. Töö autor pakkus uuritavatele võimalust transkribeeritud intervjuud läbi vaadata ning soovi korral oma öeldus täiendusi teha, mida ükski uuritav aga vajalikuks ei pidanud.

Andmete kodeerimisel kasutati induktiivset lähenemist ehk avatud kodeerimist, mille käigus toimub teksti üksikasjalik mõtestamine ja tähenduste leidmine (Õunapuu, 2014). Tekst jaotatakse kodeerimise abil, mille eesmärgiks on teksti põhjalik mõistmine ja uurimine. Kodeerimine algab transkriptsioonide põhjaliku lugemisega, mille käigus märgitakse uurimisküsimustest lähtuvalt teksti olulised osad ning neile antakse märksõnad ehk koodid (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Tekkinud koodid kategoriseeriti ning loodi pea- ja alakategooriad.

Andmeid analüüsiti andmetöötlusprogrammis QCAmap, kuna antud programmi sai lisada kõik transkribeeritud intervjuud ning programm võimaldas andmete hoiustamist ja organiseerimist ning korduvate koodide kasutamist. Enne kodeerimist luges töö autor transkriptsioonid kaks korda läbi, seejärel otsis tekstidest tähenduslikke üksusi, millest tuletati koodid. Töö autor kodeeris andmed kodeerijasisese kooskõla suurendamiseks kolm korda nädalase vahega ning selle tulemusena leiti uusi koode või vastupidiselt kustutati koodid, mis ei tundunud vajalikud. Usaldusvääruse tõstmiseks kasutati lisaks korduskodeerimisele ka kaaskodeerija abi, kelleks oli magistritöö autori juhendaja. Kaaskodeerija kodeeris ühe uurimisküsimuse põhjal ühe intervjuu ning leidis töö autoriga samu tähenduslikke üksuseid. Töö autor sai kaaskodeerija kodeerimisel abi koodide sõnastamisel. Antud programmi kasutades kodeeriti kõik transkribeeritud intervjuud lähtudes uurimisküsimustest (näide kodeerimisest on toodud Lisas 3). Seejärel loeti andmed veel üksikasjalikult läbi (Hsieh & Shannon, 2005), tuues tekstist välja täpsed laused, mis kirjeldasid peamõtte kõiki olulisi aspekte. Peale kaaskodeerimist loodi tekkinud koodide abil pea- ja alakategooriad, mille alusel esitatakse uurimistulemusi.



Joonis 1. Koodidest pea- ja alakategooriate moodustumise näide

Magistritöö autor esitab saadud tulemused ja arutelu kvalitatiivse sisuanalüüsi tulemusena uurimisküsimuste kaupa järgnevas peatükis, mille ilmestamiseks on lisatud transkriptsioonide väljavõtted.

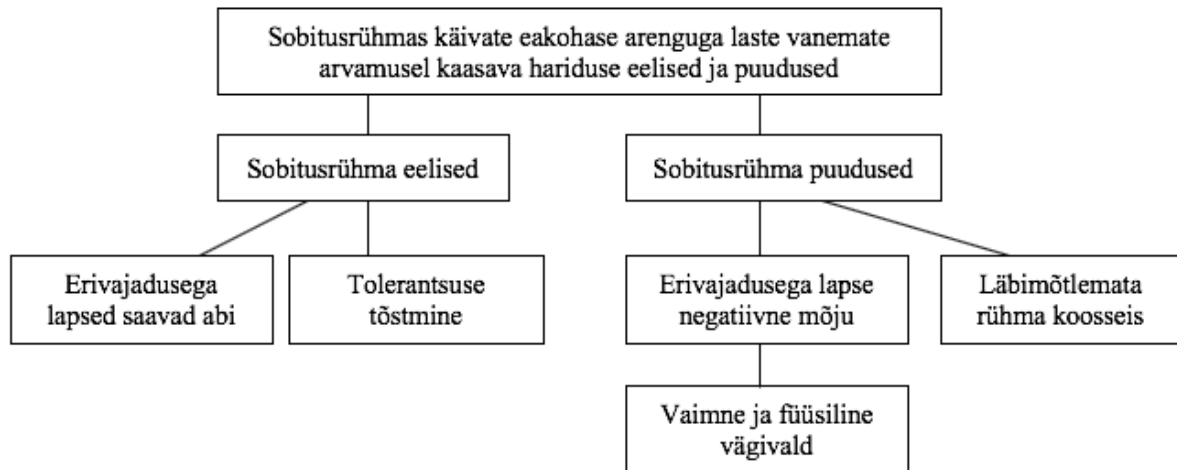
Tulemused ja arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja, milline on sobitusrühmas käivate eakohase arenguga laste vanemate arvamus ja kogemus kaasavast haridusest.

Uurimisküsimuste juures esitatakse pea- ja alakategooriad ning saadud tulemuste kirjeldamisel esitatakse ka väljavõtted transkriptsioonidest. Andmeanalüüsi tulemused ning arutelu esitatakse uurimisküsimuste kaupa ühiselt.

Vanemate arvamus kaasava hariduse eelistest ja puudustest

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, millised on sobitusrühmas käivate eakohase arenguga laste vanemate arvamusel kaasava hariduse eelised ja puudused. Joonisel 2 on välja toodud andmeanalüüsi tulemusena moodustunud kaks peakategooriat, sobitusrühma eelised ja puudused ning nende alla kuuluvad alakategooriad.



Joonis 2. Esimese uurimisküsimuse pea- ja alakategooriad

Sobitusrühma eelised

Sobitusrühmas käivate eakohase arenguga laste vanemad tõid välja mitmeid sobitusrühma eeliseid. Ühe eelisenä toodi välja erivajadustega laste abi saamine. Erivajadusega lapse abi saamise all mõeldi eelkõige kõnelist abi ja sotsialiseerumist. Uuritavad tõid välja logopeedilise erivajadusega laste abi saamise sobitusrühmades, kuna kõneprobleem ei ole vanemate sõnul raske erivajadus ning ei sega laste omavahelist suhtlemist ja sotsialiseerumist. Samuti tõid mitmed vanemad esile sotsialiseerumise, mille all mõeldi eelkõige logopeedilise erivajadusega lapse ja tavalapse omavahelist sõprust.

Et kui see kõneprobleemiga laps ongi seal tavarühmas, siis ma usun et ta saab sealt kindlasti abi. Suhelda, olla teistega koos, sõprust luua. Teistpidi mõelda siis, äkki need teised – tavalapsed, äkki see kasvatab neis siis seda tolerantsust ka, kui keegi võib-olla ongi natukene teistmoodi.

Välja toodud eelis leiab kajastust ka teaduskirjanduses. Arvatakse, et erivajadustega lastel on oluline olla koos eakaaslastega ning seda võimalikult tavapärasel keskkonnas (Odom & Diamond, 1998). Kaasamine toetab erivajadustega laste kiiremat kohanemist ühiskonnas ja paremat hakkamasaamist elus (Lee et. al., 2014). Padrik ja Hallap (2013) toovad välja, et vastavalt kõnepuude astmele, on võimalik sotsialiseeruda tavalastega. Juhul, kui tegemist on ainult kõnepuudega ning kõnepuudele ei lisandu meelepuuet, leiavad kõnepuudega lapsed ja tavalapsed omavahel edukalt viise suhtlemiseks, seejuures toetamaks kõnepuudega lapse kõne ja sotsiaalseid oskusi. II astme kõnepuude puhul avaldub kõne mahajäämus eelkõige hääldamises, sõnavaras ja grammatikas. III astme puhul on probleemiks sidusa kõne loome ja mõistmine. Antud kõnepuude astmeid esineb nii koolides kui lasteaiarühmades ning on oluline, et kõnepuudega laps viibib keskkonnas, kus ta saab sotsialiseeruda ning kus teda on võimalik ka õpetaja koostöös logopeediga toetada. Juhul, kui kõnepuudele lisaks on lapsel

ka meelepuue, muutub seejuures kõnepuue sekundaarseks ja meelepuue primaarseks puudeks ning sel juhul on sotsialiseerumine eakaaslastega just meelepuude puhul raskendatud.

Teiseks oluliseks sobitusrühmade eeliseks on vanemate sõnul tavalaste tolerantsuse tõstmine. Vanemad tõid välja, et kui tavalapsed näevad ka teistsuguseid lapsi ning veedavad koos nendega aega, siis see muudab tavalapsed erivajaduste suhtes teadlikumaks ning aktsepteeritavamaks.

No, hästi ongi see, et kui tavalapsed ja need mingisuguste erivajadustega lapsed, ma mõtlen siis näiteks nagu on minu lapse rühmas on see liikumispuudega laps, et hakkavad nagu hästi varakult /.../ ja eks see õpetab lastele, et kõik on ikka ühesugused ja võrdsed.

Üldiselt on vanemad kaasamisele avatud ning seoses sellega selgitatakse oma lastele, et kaasamine aitab neil mõista ning aktsepteerida inimeste erisusi (Boer et. al., 2010). Sama mõtet toetavad ka Lee ja kolleegid (2014), kes on välja toonud, et kaasamisest õpivad ka tavalapsed, võttes erivajadusega lapsi kiiremini omaks, suhtudes neisse kui võrdväärsetesse. Koos õppides kujuneb tavalastes teadmine, et kõik on erinevad ning tavalapsed harjuvad seejuures erivajadusega lastega. Nende väärtuste kujunemine sõltub suuresti sellest, kuidas suhtuvad sellesse täiskasvanud, siinkohal on võtmesõnaks õpetajate ja vanemate eeskuju, kes tuginevad väärtuskasvatuse põhilisele ülesandele ehk tolereerimisele (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020). Piiratud liikumisega lapsel on sageli vähem võimalusi tegutseda koos eakaaslastega. Seejuures võivad liikumispuudega lapsed vajada arendamist sotsiaalsetes oskustes ning siinkohal on õpetajate võimuses ergutada laste omavahelist suhtlemist ja sõprussidemete kujunemist just läbi mänguliste tegevuste, toetamaks siinkohal ka tavalaste tolerantsust erivajadusega lapse suhtes (Kulderknup, 2008).

Sobitusrühma puudused

Sobitusrühmas käivate eakohase arenguga laste vanemad tõid puudustena välja rühma koosseisu, mis võiks olla senisest paremini läbimõeldud ning erivajadusega lapse negatiivse mõju, mille all rõhutati eelkõige vaimset ja füüsilist vägivalda. Rühma koosseisu puhul peeti oluliseks, et erivajadusega lapsed, kes sobitusrühmadesse suunatakse, ka päriselt sobituksid ning kaasamine oleks kasulik kõigile osapooltele. Lastevanemate sõnul ei ole õige igasuguse diagnoosiga lapsi tavalastega kokku panna ning toodi välja, et erivajaduse raskus määrab rühma toimimise. Mitmed vanemad olid seisukohal, et sobitusrühma ei sobi näiteks intellektipuudega või pervasiivsete arenguhäiretega lapsed, kuna erivajadusest tulenevalt (kõne puudumine; ülitundlikkus) võib olla omavaheline kommunikatsioon raskendatud.

Et seda peab väga täpselt teadma, et kas see vajadus või muutus muudab midagi siis selle lapse jaoks /.../ Selle peab täpselt selgeks tegema, kas sobib sobitusrühma või mitte ja kas see muutus on kogu rühma jaoks hea.

...aga see, kellel on need autismi jooned nüüd, et temaga siis jällegi ei saa läbi. Et üks tolle lapse enda haigus mõjutab nii palju, et ei saa läbi /.../ kui laps ei räägi ja samas aru ka millestki ei saa, et siis sealt on nagu maru-maru raske mingit omavahelist sidet luua või igapäevast suhtlust.

Toetamaks eelnevat leiavad ka Padrik (2011) ja Bendová kolleegidega (2014), et kaasamisel ei tohiks kindlasti kannatada ei erivajadusega laps ega ka temaga samas keskkonnas olevad kaaslased. Ka Rosenbaum ja tema kolleegid (1985) on oma uurimuses välja toonud, et kergemate erivajadustega lastesse suhtuti positiivsemalt, kui nendega oli võimalik suhelda. Suhtlemise võimalikkusest räägitakse just seepärast, et tihtipeale on sotsiaalsed oskused erivajaduse tõttu puudulikud või sootuks olematud. Eriti täheldatakse seda pervasiivse arenguhäiretega laste puhul, kellele tekitavad juhuslikud kontaktid suhtlemisraskusi (Harrower & Dunlap, 2001).

Kuigi vanemate sõnul ei ole õige igasuguse diagnoosiga lapsi sobitusrühmadesse panna, ütleb seadus, et sobitusrühma võetakse vastu keha-, kõne-, meele-, vaimupuudega, psüühikahäiretega ja autistlike lapsi (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2018; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Samas toob koolieelse lasteasutuse seadus (2018) välja, et lisaks hoiu- ja alushariduseteenuse omandamisele peetakse oluliseks ka alushariduse kvaliteeti, kuna alushariduses osalemisel on laste kognitiivsele arengule ja õpitulemustele püsiv mõju (Borkett, 2018; Felfe & Lalive, 2012) ning oluline on arvestada kõigi laste vajadustega (European Commission, 2014).

Rühma koosseisu all tõid vanemad välja ka õpetajate aspekti ning inervjueeritavate arvates võiks olla õpetajate otsustada, milliseid erivajadusega lapsi on nad pädevad rühma kaasama. Vanemate sõnul peavad õpetajad toime tulema igasuguse diagnoosiga lastega, mis omakorda raskendab õpetajate tööd ning seejuures võivad tavalapsed jääda tahaplaanile. Siinkohal toovad vanemad aga välja, et teatud diagnoosiga laste puhul on sobitamine just erivajadusest tulenevate eripärade tõttu raskendatud. Kuna õpetajate ressursid on vähene, peaks paremini läbi mõtlema, keda ja kuhu kaasata. Vanemad olid arvamusel, et sobitusrühmades kuluks õpetajatele ära abi just tugiisikute või rohkemate täiskasvanute näol.

Sest ma olen õpetajatega suhelnud ja neil ei ole mitte mingeid õigusi, nad on ise hädas tegelikult selle probleemiga ja ma näen, et ka neil on see üle jõu käiv ja raske tegelikult. Nende käed on seotud selle koha pealt /.../ Nad ise ütlevad ka, et enamus tähelepanu lähebki selle ühe lapse peale, et ära hoida just neid õnnetusi, mis rühmas juhtuvad.

Raskemad ja käitumisprobleemidega lapsed... ega lapsi on seal kuusteist, õpetajaid kaks-kolm, et ega siis läheb raskeks, et kui üks õpetaja peab ühe lapsega pidevalt tegelema aga rühmas on ju rohkem lapsi, kes tähelepanu tahavad. Et eks see väsitab ära lõpuks ././ Siis laps on öelnud ka kuidas see raskem laps on õpetajatega käitunud, et näed õpetajat näpistas või et õpetajat löi või lükkas.

...ja kindlasti ei tohiks erivajadusega lapse tõttu tavalapsed tahaplaanile jääda, mida ma kahjuks ka enda lapse rühmas tajun. Noh, et tegeletaksegi pidevalt selle ühe erivajadusega ja siis ülejäänud kulgevad omaette. Et ongi tähelepanuta, kuigi seda peaks ikkagi kõigile jaguma.

Lähtudes tulemustest, arvatakse, et õpetajate ressursst töötamiseks erivajadusega lastega, on vähene. Õpetajate arvu sobitusrühmas toob välja koolieelse lasteasutuse seadus (2018), mis lähtub lasteasutuse personali töökorraldus põhimõttest ning milleks on üks täiskasvanu 8 lapse kohta, eesmärgiga tagada lastele turvaline kasvukeskkond. Sobitusrühmas õpetajana töötamist võib pidada nii väljakutseks kui ka võimalust arenemiseks töötamiseks erivajadustega lastega. Tuuakse välja, et erivajadusega last tuleks kaasata mitmetesse ühistegevustesse, et oleks võimalik leida erivajadusega lapsele rühmas sõpru ja mängukaaslast (Maasik & Seero, 2012). Ka Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2014) on sujuvamaks kaasamiseks välja toonud *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta*, millest lähtuvad kõik Euroopa haridusasutused, kes rakendavad kaasavat haridust. Viiest põhisõnumist üks on *Väga hea väljaõppega professionaalid*. Koolieelse lasteasutuse õpetajate kvalifikatsiooninõuded (2013) ei nõua eripedagoogilisi teadmisi vaid oluliseks peetakse eelkoolipedagoogika alaseid teadmisi. Kuigi Eesti haridussüsteem lähtub kaasava hariduse põhimõttest (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019), töötavad paljud lasteaiaõpetajad, kellel puuduvad eripedagoogilised teadmised, igapäevaselt tava- ja erivajadustega lastega. Siinkohal tuuakse välja, et just lasteaiaõpetajad on erivajadustega tegeledes jäetud keerulisse olukorda, kuna õpetajatel puuduvad teadmised ja oskused erivajadusega lastega tegelemiseks (Litty & Hatch, 2006). Ka Frits Wichers, kes on Euroopa rehabilitatsiooni platvormi president, tõi Hollandi kaasava hariduse mitte toimimisest näite, kuidas õpetajad tunnistasid, et ei oska toime tulla diagnoosiga lastega ning õpetajatena ei oska nad hinnata, mis mõju avaldavad diagnoosiga lapsed ülejäänud lastele (Paris, 2019).

Uuritavad tõid sobitusrühma suure puudusena esile ka erivajadusega lapse negatiivse mõju tavalastele, mis avaldus suuresti just vaimses ja füüsilises vägivallas. Negatiivse mõju all täheldasid vanemad olukorda, kus rühmas on agressiivse või arusaamatu käitumisega laps, keda tavalaps kardab ning seetõttu ei soovi laps enam lasteaeda minna. Vaimse ja füüsilise vägivalla all tõid vanemad paljuski esile just kiusamist, asjade lõhkumist ning füüsiliselt haiget tegemist.

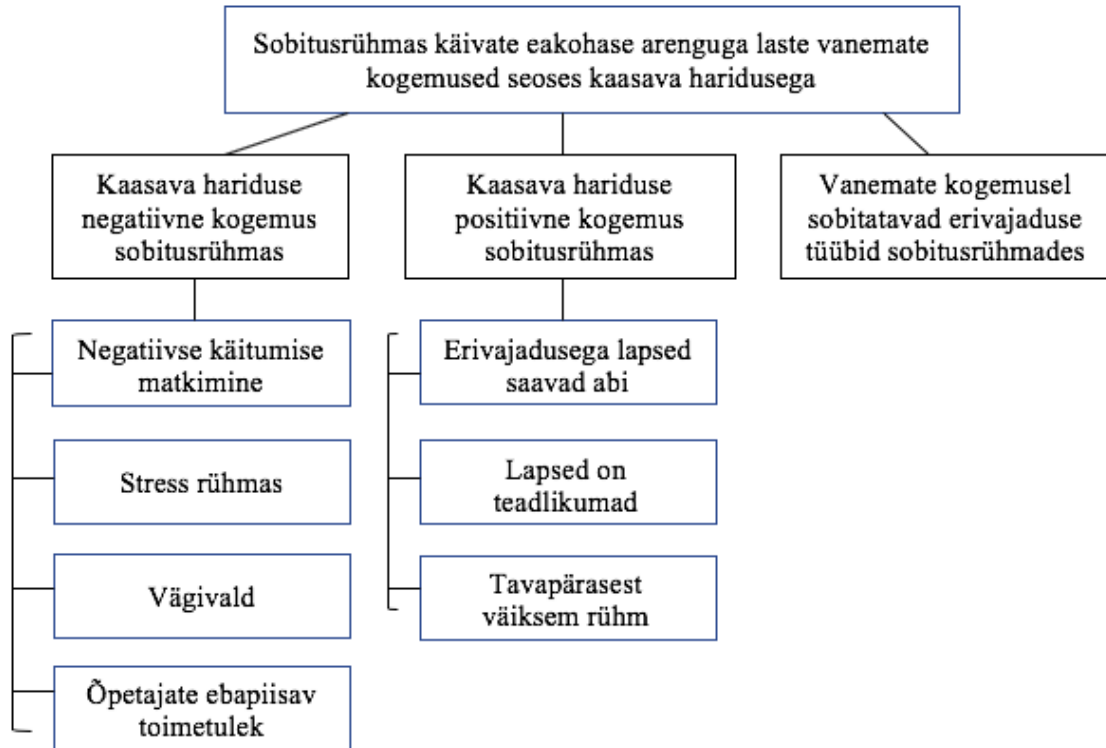
Siis ta hakkab mingeid vabandusi välja mõtlema, miks mitte üldse lasteaeda minna või noh, vahest ma ju olen ka salanud, et äkki ta täna ei tule onju, siis rühmaruumi astudes ta ikkagi ehmatab korralikult ära ja ta on tihtipeale väga shokis ja häiritud sellest kõigest.

/.../ eks ta ikka räägib, et ei taha enam käia seal väga. Et see käitumis- ja autismi joontega laps siis ikka kiusab ja et siin mõni hommik on ikka väga raske teda sinna lasteaeda saada, et ega ei taha enam minna. Ei tahagi minna, sest lasteaias saab haiget.

Eestis ei ole uuritud kaasamise mõju tavalastele ning seetõttu on keeruline saadud tulemusi siinses kontekstis võrrelda. Küll aga on leitud Hollandis tehtud uurimuse põhjal, et tavalaste vanemad tunnevad kaasamise juures siiski muret selle üle, et kaasava hariduse rakendamisel võivad nende lapsed kogeda agressiivsust või negatiivsust. Antud uurimuse tulemused näitasid, et kuigi 53% vanematest suhtusid kaasavasse haridusse positiivselt, 30% vastanutest näitasid kaasamise vastu negatiivset suhtumist ning 17% uuritavatest suhtusid kaasamisse neutraalselt, tundsid kõik uurimuses osalenud tavalaste vanemad muret selle üle, kuidas kaasamine mõjutab nende lapsi üleüldiselt (Boer et al., 2010).

Vanemate kogemus kaasava hariduse rakendamisega sobitusrühmas

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, millised on sobitusrühmas käivate eakohase arenguga laste vanemate kogemus kaasava haridusega. Joonisel 3 on välja toodud andmeanalüüsi tulemusena moodustunud kolm peakategooriat, kaasava hariduse negatiivne kogemus sobitusrühmas, kaasava hariduse positiivne kogemus sobitusrühmas ja vanemate kogemusel sobitatavad erivajaduste tüübid sobitusrühmades ning nende alla kuuluvad alakategooriad.



Joonis 3. Teise uurimisküsimuse pea- ja alakategooriad

Kaasava hariduse negatiivne kogemus sobitusrühmas

Sobitusrühmas käivate eakohase arenguga laste vanemate negatiivsed kogemused seostuvad eelkõige vägivald, rühmasisese stressi, tavalapse poolt negatiivse käitumise matkimise ning õpetajate ebapiisava toimetulekuga.

Vägivald all kirjeldasid vanemad konkreetseid juhtumeid, mis nende lastega sobitusrühmas keerulisema erivajadusega lapse tõttu juhtunud on. Räägiti hammustamisest, näpistamisest, löömisest ja tõukamisest. Vanemad tõid välja ka asjaolu, et neil on raskusi lapse lasteaeda saamisega, kuna lastel on hirmud, mis on seotud just rühmas oleva erivajadusega lapsega, mis omakorda tulenebki just sellest, et laps on saanud pidevalt haiget. Ühtlasi on vanemad ka seisukohal, et tegemist ei ole kuritahtlike lastega vaid siinkohal ongi määravaks lapse erivajaduse raskus. Kui lapse sotsiaalsed oskused või vaimsed võimed on vajaka või kui lapse jaoks on rühmas midagi ülejõu käivat ja ta ei oska sellega toime tulla, siis ongi taolised õnnetused kerged juhtuma. Antud juhtumite põhjal tunnistasid vanemad, et tunnevad ka ise kohati teatud erivajadusega lapse ees hirmu, kuna raskemate erivajaduste puhul võib nende käitumine olla ettearvamatu ning teistele lastele ohtlik.

No kõike seda hammustamist, mu laps ei taha enam nagu väga lasteaias käia, seal ei ole mitte mingit muud põhjust tegelikult selja taga, kui ainult see üks laps, kelle nimi käib pidevalt läbi, et „Näed emme ta rebis jälle mu töö katki“ või sodis ära või, minu

laps on näiteks sinise põsega koju tulnud /.../ ta hammustas mu last põsest ja ta on lükanud ka teist last nii, et noh, tuli õmmelda see peahaav.

Eks too raskem laps nagu kiusab kõiki lapsi, mitte ainult ühte valikuliselt. Teistel vanematel on ka see mure, et mis siis täna võib juhtuda või kellele seekord midagi tehti.

Laste puhul ma arvan mängib kõige suuremat rolli ikkagi see erivajaduse tüüp, kes seal rühmas on. Mida raskem, seda rohkem kumab ka seda. Ma näen, et minu laps pole seal ainuke, kelle ärevus tõusnud on. Kui ma nüüd meenutan, siis enne tõesti ei olnud see asi nii hull seal rühmas kui nüüd sel aastal selle pervasiivse lapsega. Nüüd ma oma käest muud nagu ei kuulegi kui, et see sai haiget ja teda tõukas. Kurb.

Saadud tulemuste võrdlemine antud kontekstis on raskendatud, kuna Eestis ei ole läbi viidud varasemaid uurimusi, mis põhineks eelkõige kaasava hariduse rakendamisele lasteaedades ning seda just eakohase arenguga laste heaolust lähtuvalt. Ühe Tartu Ülikooli bakalaureusetöö raames on uuritud küll tava- ja sobitusrühmade õpetajate õpetamise kogemust autismiga laste puhul. Kuigi uuriti ainult õpetajate seisukohta, kajastus tulemustes siiski õpetajate arvamus, et teised lapsed võivad olla kannataja rollis, kuna autismiga laps segab ja häirib oluliselt kaaslast - lõhub mängu, hajutab õppetegevustes tähelepanu (Postak, 2015). Samuti on oluliseks peetud erivajaduse mõiste laiendamist (Räis et al., 2016; Pedak, s.a) mis annab võimaluse lapsi paremini kaasata ja sobitada (Palts, 2013). Siiski tundub antud tulemuste põhjal, et viimast peetakse küll oluliseks, kuid pole senini täpsemalt uuritud, kas ja millised erivajadustega lapsed tavalaste sekka sobituksid ning kaasamise põhimõtet toetaksid.

Ühe negatiivse kogemuse aspektina toodi välja ka negatiivse käitumise matkimine. Ehk siis rääkisid vanemad sellest, kuidas nende lapsed on koju üle kandnud just nende rühmas oleva erivajadusega lapse negatiivset käitumist. Näiteks kasutati kodus venekeelseid roppsõnu, kuigi koduseks keeleks on eesti keel. Üks vanem täheldas oma lapse puhul kodus pidevalt kummalist häälitsemist. Lapselt küsides, selgus, et rühmas olev autistlik laps teeb samamoodi. Vanemate sõnul on muutunud nende lapsed nii teiste rühmakaaslaste kui ka oma väiksemate vendade ja õdedega agressiivsemaks, füüsiline vägivald (tõukamine, löömine, näpistamine) on kergemini tulema kui varem. Siinkohal selgitavad vanemad, et kui nad antud olukorra tõttu lastega pahandavad ning uurivad käitumise tagamaid, on vastus ühtne - lapsed toovad esile just rühmas oleva erivajadusega lapse negatiivset käitumist ning põhjendavad seda selliselt, et "Tema ju tegi ka" või "Miks tema siis võib ja mina mitte?" Siinkohal spekulatsioonid vanemad, et lastele on väga keeruline selgitada, miks üks võib ja teine mitte ning nende lastes on tekkinud üldiste sotsiaalsete normide segadus. Vanemad löid siinkohal seoseid ja tõid esile, et laps matkib seda, mida ta ise näeb või kogeb.

No näiteks mingeid roppsõnu hakkas ütleva, venekeelseid /.../ Ja siis ma ikka uurisin, et kust need tulevad ja siis ta ütles, et aga tema ütles, tema ju võib. Või mingi lükkamine, löömine oli lasteaias ja õpetaja tuli rääkima, et minu laps tegi, siis ma kodus ikka selgitasin ja rääkisin miks nii ei tehta, käituta aga „Näed, tema ju tegi, tema ju võib, tema ju teeb, iga päev teeb“.

Kodus muidugi annab nagu natuke tunda ka seda autismihäirega last siis enda lapse näol, et jäljendab siis tema käitumist ja selliseid ebaloomulikke häälitsusi /.../ Matkib jah. Et kui küsid miks nii teed, siis ütleb, et aga noh, mul lasteaias too teeb täpselt samamoodi, et miks siis mina ei või? Et sealt avaldub see mõju koju kah.

Ma jah tunnen, et see kaasamine on pigem tekitanud minu lapses emotsionaalset ebastabiilsust, sest üks laps tohib käituda „halvasti“ ja minu laps on tõesti olukorrast väga häiritud.

Seda, et vanemad tunnevad muret erivajadusega lapsest tingitud negatiivse käitumise pärast, kajastub ka varasemates uurimustes. Lapsevanemad on küll kaasamisele avatud, positiivselt meelestatud ning teadvustavad endale kaasamise teoreetilist kasutegurit, tunnevad nad siiski muret kaasamise praktiseerimise pärast. Tavalaste vanemate puhul tuntakse muret selle üle, et kaasava hariduse rakendamisel võivad nende lapsed õppida erivajadustega lastelt sobimatut ning kohatut käitumist (Boer et al., 2010). Erivajadusega lapse negatiivse käitumise avaldumise hirmu tavalastele toovad oma uurimuses välja ka Allen ja Cowdery (2005), kus erivajadustega laste käitumisprobleemid võivad teiste laste vanemate arvates eeskujuks olla eakaaslastele ning see võib omakorda mõjutada ka eakaaslaste käitumise kujunemist.

Kaasava hariduse negatiivse kogemusena näevad vanemad ka rühmas olevat stressi, mis omakorda mõjub nii rühmas olevatele lastele kui ka nende õpetajatele. Vanemate sõnul seisneb stress eelkõige selles, mida lapsed rühmas näevad ja kogevad. Kõige selle eest on aga vastutavad rühmaõpetajad, mis omakorda mõjutab nende toimetulekut. Vanemad toovad oma kogemuse põhjal välja, et raskete erivajaduste kaasamine sobitusrühma, muudab õpetaja töö keeruliseks. Uuritavad on seisukohal, et õpetajad on jäetud keerulisse olukorda ning tihtipeale ei jõua ära hoida õnnetusi, mis rühmas juhtuvad - ka siis mitte, kui erivajadusega lapse kõrval on tugiisik. Kõik see, mis toimub rühmas, avaldab vanemate sõnul mõju nii rühmas olevatele lastele kui ka õpetajatele. Kõik negatiivne, mida lapsed näevad ja kogevad rühmas, kandub erineval viisil lastele ja väljendub õpetajates. Vanemad seostasid rühmas nähtut või kogutut negatiivsust sellega, et rühmas viibimine on nende laste jaoks stressirohke ja kuna õpetajate tähelepanust jääb samuti puudus, siis seetõttu ei tahagi lapsed enam lasteaias käia. Vanemate sõnul on näha, kuidas õpetajate tähelepanu ja jõud on suunatud just raskema erivajadusega lapsele ning seetõttu ei jagu õpetajatel enam ressursi tavalastega tegelemiseks.

Oma kogemusest on näha tegelikult, et noh, me oleme kolmas aasta samas rühmas ja õpetajad on ka samad. Ja siis on tegelikult näha ka õpetajatest, kuidas nad vaikselt

nagu hääbuivad. Et noh nad ei olnud varem sellised nagu praegu, ikka tundus, et energiat nagu rohkem ja suu ka rohkem naerul. Aga jah, et selle viimase aastaga on silmadest see sära ikkagi kadumas. Eks neile mõjub ju ka see, kui rühmas on selline erivajadusega laps, kellel peabki järel käima ja kohati teisi lapsi ründamiste eest kaitsma. Ega neil ka lihtne ikka pole /.../ Seepärast ma ei mõistagi või noh varem mõistsin aga see viimane õppeaasta selle raske erivajadusega on ikka teistmoodi mõtlema pannud küll. Ma loodan, et see viimane poolaasta ruttu läheb, siis meie vähemalt pääseme /.../ Minu lapse ärevus on viimase aastaga ikka väga palju kasvanud, kuna rühmas on ma ütleks meie kogemuse põhjal siis viimaste aastate, üks raskemaid ja keerulisema erivajadusega laps.

Et tänapäeval ei olegi see ju nii lihtne, et kui see laps ei sobituigi tegelikult sinna rühma, siis ei ole võimalik seda muutust nii ruttu läbi viia ja see on täielik stressikoht kõigile osapooltele – õpetajatele ja rühmas olevatele lastele.

No kohati tundub, et õpetajad on ikka täiesti omadega läbi ja et nad, ma olen näinud ka õpetajaid, kes lähevadki väga kergesti endast välja ja neil ongi väga raske, et mul on tunne, et seal on rühmadünaamika ka nagu hästi paigast ära /.../ Ja muidugi on neil õpetaja abi, kes on kogu aeg sinisel lehel. /.../ et see stressitase on ilmselt kõrge ja.

Kaasav hariduskorraldus on üldisemas mõttes kõigi ühiskonnaliikmete sotsiaalne kaasamine ühiskonnaelus (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019). Peetakse oluliseks tagada hariduse omandamise võimalust nii tava kui ka erivajadustega lastele. Kuigi Eesti haridussüsteem lähtub kaasavast haridusest juba aastast 1990, mil Põhjamaade eeskujul jõudis kaasava hariduse põhimõtted Eesti haridusasutustesse, moodustades nii eri- kui ka sobitusrühmi (Lilleoja, 2013), pole tänase päevani uuritud kaasava hariduse mõju tavalastele, küll aga on märkimisväärselt palju uuritud kaasamise positiivseid tegureid erivajadusega lapsele (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020; Haridus- ja Teadusministeerium, 2019; Kallaste & Sõmer, 2017; Postak, 2015). Lähtuvalt eelnevast on keeruline saadud tulemusi võrrelda, mis puudutab aga õpetajaid, siis õpetajate toimetulekut erivajadustega on uuritud ka varasemalt (Rosenbaum, Armstrong & King, 1985; Saloviita, 2018). Saloviita (2018) toob oma uurimuses välja, et enim negatiivset tagasisidet kaasamisest tuleb õpetajatelt, kes on oma töös küll kaasamisega seotud, kuid ei oma spetsiifilist väljaõpet erivajadusega lastega tegelemiseks. Õpetajad viitavad konkreetsemalt suuremale töökoormusele ning raskendatud toimetulekule. Kuigi kogemused on vanuseti ja tööstaažist lähtuvalt erinevad, toodi ühise tegurina välja erivajaduse diagnoosi keerukus kaasamise juures. Ka Kallaste ja Sõmer (2017) täheldavad, et erivajadustega õpilaste kaasamine on sisutu ja isegi probleemne, kui samal ajal ei ole võimalik tagada kvaliteetset haridust kummalegi osapooltele. Toetudes eelnevale, saab ka lasteaiasõpetajate stressi olemasolu ja raskendatud toimetulekut seostada just raskemate erivajadustega, mis omakorda avaldab mõju kogu rühmale.

Kaasava hariduse positiivne kogemus sobitusrühmas

Sobitusrühmas käivate eakohase arenguga laste vanemate positiivsed kogemused seostuvad eelkõige rühma suurusega, erivajadustega laste abi saamisega ning tavalaste teadlikkuse suurendamisega.

Sobitusrühma positiivse kogemusena toovad vanemad välja rühma suuruse. Kuna sobitusrühmas on võrreldes tavarühmadega lapsi vähem, peavad vanemad seda positiivseks, seda enam, et rühma on kaasatud erivajadustega lapsed. Sobitusrühmades, kus käivad uurimuses osalenud vanemate lapsed, on rühmas üldiselt 2 erivajadusega last, mis omakorda määrab rühma suuruseks 16 last.

No hästi on see, et rühm on iseenesest väiksem aga kahjuks muid eeliseid ma küll ei näe.

Eri- ja sobitusrühmades on laste arv tavalisest väiksem ning seda kohandab koolieelse lasteasutuse seadus (2018), mille järgi kuuluvad sobitusrühma erivajadustega lapsed koos teiste lastega. Suurim lubatud laste arv on väiksem kui tavarühmades, arvestades, et üks erivajadusega laps täidab kolm kohta.

Positiivseks peavad vanemad sobitusrühma kogemuse puhul ka erivajadustega laste abi saamist. Kuigi vanemad on eelnevalt avaldanud üsna negatiivses võtmes erivajadustega laste kaasamist, on nad siiski oma kogemusest tulenevalt arvamusel, et on kergema erivajadusega lapsi, kes saavad sobitumisel eelkõige kõnelist abi ning abi sotsialiseerumisel. Sotsialiseerumise all toovad vanemad esile, et kui rühmas on käitumisprobleemiga laps, siis siinkohal tuleb talle kasuks kui ta viibib koos eakaaslastega, kellelt õppida sotsiaalseid oskusi ning seeläbi on võimalik käitumisprobleemi vähendada.

No see oleneb tegelikult samamoodi ju lapsest, et mõnel tuleb see ju väga kasuks, et ta on nii-öelda norm lastega koos, tema arengule tuleb see väga kasuks. Et ta õpib alati uusi asju ja käitumist ja nii edasi. Jah, et seal ei ole mõnel see erivajadus nii suur, et ta ei saaks kasu sellest rühmast.

Saadud tulemusi saab võrrelda sobitusrühma ideega, milleks on erivajadustega laste ja eakohase arenguga laste koos õppimine ja mängimine, mille tulemusena on võimalik erivajadusega lapsel areneda ja kasvada koos oma eakaaslastega (Habicht & Kask, 2016). Ka Odom ja Diamond (1998) toovad oma uurimuses välja, et erivajadustega lastel on oluline olla koos eakaaslastega ning seda võimalikult tavapärasel keskkonnas. Siinkohal aga tekib vastuolu. Kuigi uurimuses kajastub, et erivajadustega lastel on oluline olla koos eakaaslastega võimalikult tavapärasel keskkonnas (Odom & Diamond, 1988), tuuakse olulise aspektina välja, et kaasamisel on oluline kohandada erivajadusega lapse jaoks keskkonda. Kaasava

haridusega seotud teaduskirjanduses kajastub, et haridusliku erivajaduse puhul on oluline, et tehakse kohandusi ja muutusi nii keskkonnas kui õppe sisus (Häidkind & Oras, 2016). Ka koolieelse lasteasutuse seadus (2018) ja koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011) toovad välja, et erivajadusega lapse puhul on vaja teha muudatusi ja kohandusi lapse kasvukeskkonnas (mängu- ja õppevahendid, ruumid, õppe- ja kasvatusmeetodid), kus laps viibib ning samuti rühma tegevuskavas. Lähtudes eelnevast, ei saa erivajadustega laste puhul soosida tavapärasest keskkonda nende positiivseks arenguks vaid siinkohal kohandatakse tavalapsi õppima ja arenema keskkonnas, mis on kohandatud erivajadustega lastele.

Sobitusrühma kogemuse positiivseks aspektiks peetakse ka tavalaste teadlikkuse tõstmist erivajadustega laste suhtes. Vanemate kogemusel on üsna selge, et kui nende lapsed näevad ka teistsuguse käitumise või olemisega lapsi, siis see muudab nende lapsed teadlikumaks ja mis omakorda aitab lastel võtta erivajadustega lapsi võrdväärseks. Samuti töid vanemad esile, et ka õpetajad teevad pidevat selgitustööd, et lapsed paremini erivajadusi mõistaksid. Antud tolerantsus kajastub siiski vanemate sõnul vaid kergemate erivajaduste puhul. Vanemad toovad välja, et lapsed küll teadvustavad endale, et erivajadusega laps, kes on talle haiget teinud, on teistsugune ja tema käitumine on teistest erinev, kuid sel juhul hoiavad nende lapsed sellest erivajadusega lapsest lihtsalt eemale ega soovi temaga sõbrustada. Vanemad tunnistavad siinkohal, et on ka ise lapsel soovitanud erivajadusega lapsest eemale hoida, et oma laps enam haiget ei saaks.

Et näiteks, ma kujutan ette, et suureks plussiks oletame siis minu lapse seisukohalt, on ilmselt see, et võib-olla ta oskab nii-öelda näha seda erinevust juba väiksest peale, et kui ta nüüd kooli läheb või suuremaks kasvab, siis ta ei vaata nagu imelikult laste peale, kes käituvad võib-olla teistmoodi ja teisalt ma usun, et ta oskab sellega arvestada ja võib-olla siis kasvatab lapses nii-öelda empaatiat, arusaamist, mõistmist.

Vahepeal ta lihtsalt nagu on öelnud, et näed see tegi jälle seda ja see tegi mulle haiget aga siis ma olengi öelnud, et nojah, ju see laps siis alles õpib veel oma käitumist ja et kõik ei saa kohe kõik asjad selgeks ja et midagi teha ei ole või et hoiad eemale.

Seda, et erivajadusega lapsel on oluline koos olla eakaaslastega, on välja toodud ka varasemalt (Odom & Diamond, 1998). Seda, et tavalapsed on erivajaduste suhtes teadlikumad, kajastatakse ka Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri (2014) väljaandes *Viis põhisõnumit* kaasava hariduse kohta, kus üks sõnumitest on *Kaasav haridus toob kasu kõigile* ning mille sisuks on kaasava hariduse positiivne hariduslik ja sotsiaalne mõju. Kuna kaasava hariduse roll ei ole ainult hariduslik vaid ka ühiskondlik, on oluline kaasata ka ühiskonnaliikmeid (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019). Kallaste ja Sõmer

(2017) toovad välja, et kaasava hariduse toimimise jaoks on vaja koostööd teha kõigi kaasamise osapoolte vahel, et ühiskonnas tervikuna väärtustaks kaasamist. On vaja teha aktiivset selgitamist ja põhjendamist nii haridusasutustes kui ühiskonnas üldisemalt. Antud tulemuse põhjal vanemad ja õpetajad küll selgitavad oma lastele erivajadusega lapse erisusi ja lapsed ka teadvustavad neid endale, kuid siiski on otsustatud raskema erivajadusega lapsest eemale hoida, kuna ei soovita haiget saada.

Vanemate kogemusel sobitatavad erivajaduste tüübid, kajastuvad eelkõige selles, milliste erivajaduste tüüpidega on nende lapsed kaasava hariduse rakendamisel sobitusrühmades kokku puutunud. Uuritavate lapsed on sobitusrühmades kokku puutunud järgmiste erivajadustega lastega: logopeediline erivajadus, autismispektri häire, käitumishäire, liikumispuue, aktiivsus- ja tähelepanuhäire. Vanemad on arvamusel, et sobitusrühmade idee on küll üsna tänuväärne, kuid siiski ei ole mõistlik tavalastega kokku panna päris keerulise diagnoosiga lapsi, kuna erivajaduse raskus määrab kaasamise sujuvuse. Siinkohal toetavad vanemad just kergemate erivajadustega laste kaasamist tavalaste sekka. Kergema erivajaduse all mõeldakse vanemate sõnul igasuguseid lapsi, peaasi, et lapse taju ja intellekt laseks rühmas toimuvast aru saada ning ei takistaks laste omavahelist suhtlemist. Kõik vanemad tõid välja, et logopeedilise erivajadusega lapsed on nende kogemuse põhjal sobitatavad erivajadused. Üks vanem tõi oma kogemuse põhjal välja ka liikumispuudega lapse. Nende erivajaduste puhul ei täheldanud vanemad probleeme vaid tõid hoopis esile enda lapse ja kõnealuste erivajadusega laste omavahelise sõpruse. Kusjuures käidi üksteisel külas ja sünnipäevadel ehk sõprussuhted toimivad ka väljaspool lasteaeda. Vanemate kogemuse põhjal on sobitusrühma raske sobitada just autismispektri häirega lapsi, kuna autismispekter võib olla väga erinev ning seetõttu võib tavalastega kokku sattuda laps, kes ei räägi või kellel on ülitundlikkus. Ühtlasi võib autismispektri häirega laps vanemate sõnul oluliselt häirida teisi lapsi ning ennast väljendades olla agressiivne. Uuritavad on arvamusel, et seni kuni sobitatav laps on võimeline, olenemata tema erivajadusest, aru saama ja suhtlema teiste rühmas olevate lastega, on kaasamine kasulik kõigile. Sel juhul saab abi erivajadusega laps, tavalapsed ei pea kogema pidevat negatiivsust vaid võtavad kaaslast kui sõpra ning õpetajad suudavad lapsi omavahel sobitada.

Varem oli üks logopeediline tüdruk, siis temaga sai ta läbi. Olid sõbrannad ikka ja rääkis alati head, sünnipäevadel käime tänaseni. Praegu selle pervasiivse arenguhäirega lapse puhul, et kodus ta räägib, et on lärmakas, lõhub mängu ja lööb õpetajaid, mistõttu minu laps on kodus temast rääkides lausa nutma hakanud.

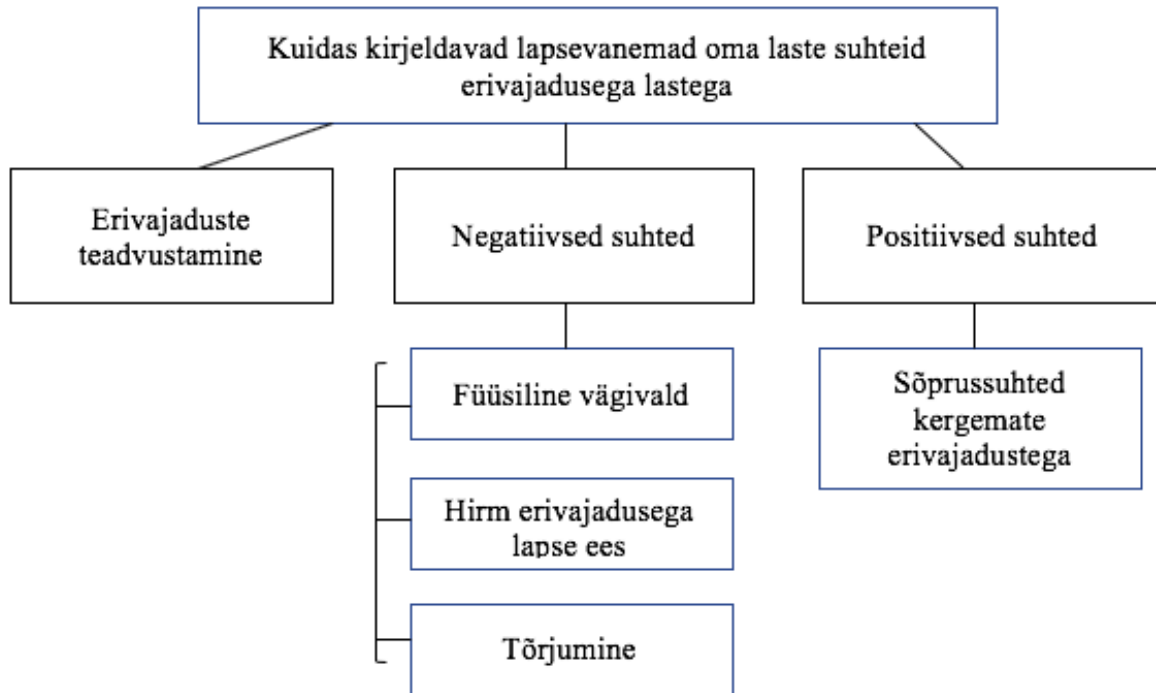
Siinkohal ma ei tea, kas on võimalik kuskil kellelgi sõna sekka öelda, et noh need ja need puuded ei käi sobitusrühma aga need ja need käivad. Täitsa rasked lapsed

võiksid ikka erirühmades olla, vastasel juhul me kasvatame lapsi, kellel on erivajaduste suhtes null empaatiat ja miks peakski laps kunagi kellelegi teistsugusele kaasa tundma, kui ta ise ühe sellise käest kogu aeg lapsena lüüa sai? On ju?

Koolieelse lasteasutuse seadus (2018) toob välja, et sobitusrühma võetakse vastu keha-, kõne-, meele-, vaimupuudega, psüühikahäiretega ja autistlike lapsi. Samas tuuakse välja, et erivajaduse diagnoosi keerukus määrab kaasamise sujuvuse (Saloviita, 2018). On leitud, et eakohase arenguga lapsed ise on välja toonud, et kergematesse erivajadustesse lastega suhtutakse positiivsemalt, kuna nendega oli võimalik luua sotsiaalseid suhteid (Rosenbaum et al., 1985). Ka leitakse, et pervasiivsed arenguhäired, esile tõstetuna autism, muudavad haridusliku kaasamise nii õpetajate, õpilaste kui ka vanemate sõnul tunduvalt keerukamaks kui füüsilise puudega lapsed, kelle seisund võimaldab eakaaslastega sotsialiseeruda (Boer et al., 2010; Rosenbaum et al., 1985; Saloviita, 2018). Ka õpetajad, kellel on lasteaias autismiga lapse õpetamise kogemus, toovad välja, et autismiga laps häirib oluliselt kaaslasti õppetegevustes, mis juhul harjub teiste laste tähelepanu (Postak, 2015). Varasemalt on uuritud lastevanemate arvamust kaasavast haridusest ning vanemate arvamusel on väimse alaarenguga laste kaasamise ainsaks eeliseks sotsialiseerumine, kui see on erivajadusest tulenevalt võimalik (Kalyva et al., 2007).

Eakohase arenguga laste suhted erivajadustega lastega

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuidas kirjeldavad lapsevanemad oma laste suhteid erivajadustega lastega. Joonisel 4 on välja toodud toob andmeanalüüsi tulemusena moodustunud kolm peakategooriat, erivajaduste teadvustamine, negatiivsed suhted ja positiivsed suhted ning nende alla kuuluvad alakategooriad.



Joonis 4. Kolmanda uurimisküsimuse pea- ja alakategooriad

Erivajaduste teadvustamine

Vanemate sõnul seisneb erivajaduste teadvustamine selles, et nende lapsed teadvustavad, et on olemas erinevaid inimesi ja lapsi nii rühmas kui ka tänavapildis. Vanemate arvates on oluline, et läbi kaasava hariduse teadvustavad lapsed endale, et inimesed on erinevad ja suhtuvad nendesse tavapäraselt. Siinkohal toovad vanemad välja, et lisaks õpetajatele, kes erivajadusega laste omapärasid lastele selgitavad, teevad seda ka vanemad ise.

/.../ õpetajad ju ka seletavad ja me oleme sellest teemast ju tegelikult rääkinud, et on inimesi, kes vajavad nagu abi, et ratastooli näol näiteks. Et nad ei ole pahad või ei ole kurjad, ei midagi sellist nagu.

Et ikka ja just selle poole pealt, et ta näeb, et on olemas ka lapsi, kes on natuke teistsugused ja see ei tekita temas mingit äratõuke reaktsiooni. Ja ma tahaks loota, et seoses sellega ta pole väga hinnanguline selliste laste suhtes, et ja ma usun, et temas areneb ka see võime mõista ja aru saada, miks ta sellisel moel käitub.

Kaasava hariduse rolliks peetakse ka ühiskonna kaasamist üldiselt ning siinkohal on oluline roll ka vanematel (Kallaste & Sõmer, 2017). Kaasava hariduse rakendamine peab avalduma positiivset mõju nii hariduslikult kui ka sotsiaalselt ehk tuuakse välja just teadvustamist ja tolereerimist (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

Uurimused näitavad, et kui vanemad ise on kaasamise suhtes positiivsed, kandub see edasi ka nende lastele (Innes & Diamond, 1999). Minnaert (2010) toob oma uurimuses välja, et see, kuidas vanemad suhtuvad kaasamisse, peegeldab ka laste suhtumist. Siinkohal ongi

võtmesõnaks kogemus. Positiivne kogemus toob endaga kaasa positiivse suhtumise ning negatiivne kogemus negatiivse suhtumise.

Lapsevanemad kirjeldavad oma laste suhteid erivajadusega lastega ka negatiivsest aspektist. Negatiivsed suhted erivajadusega lapsega põhinevad eelkõige füüsilises vägivaldas, hirmu tundmisega erivajaduse lapse ees ning tõrjumisega.

Vanemate sõnul kujuneb nende lapse puhul erivajadusega lapse suhtes negatiivne hoiak just seetõttu, et laps on eelnevalt füüsiliselt haiget saanud, mis omakorda on tekitanud hirmu ja lasteaeda mitte minemise soovi. Lapsed on väljendanud oma hirmu erivajadusega lapse ees, kuna on varasemalt saanud haiget. Haiget saamine tekitab aga vanemate sõnul lapses äratõuke reaktsiooni ning siit saab alguse tõrjumine - lapsed hoiavad teadlikult eemale.

Viimase puhul tunnevad end vastutavana ka vanemad, kuna on ise lapsele soovitanud eemale hoida, et laps uuesti haiget ei saaks.

./../ kui juhtus see õnnetus, siis oli hästi keeruline teda lasteaeda saada. Ta oli hästi endast väljas ja ta ei tahtnud üldse sinna minna või jääda sinna, ta nii kartis. Ta kartis seda, et ta saab uuesti haiget. Ja nüüd küsib iga hommik minu käest, kas see tuleb täna lasteaeda? ./../ Ma küsisin, kas sa julged minna lasteaeda ja ta ütles, et ma lähen tema lähedale mängima. See võib olla mingisugune selline tema enda peas loodud mõte, et kui ma lähen ja mängin temaga, siis seda võib-olla enam ei juhtu. Et ma olen hakanud niimoodi mõtlema, sest miks ta tahab olla sõber lapsega, kes talle kogu aeg nagu haiget teeb.

Vanemate sõnul võib negatiivsete tegurite tagajärjel tekkida tõrjutus. On uuritud, et erivajadusega laste vanemate arvates, ei ole tavaklassis käimine nende laste jaoks parim variant. Tuntakse muret just sotsiaalsete tegurite pärast nagu kõrvaleheitmine (Leyser & Kirk, 2004). Tavalaste vanemate puhul on murekohaks kaasava hariduse rakendamisel aga just see, et nende lapsed võivad erivajadusega lapse kaudu kogeda negatiivsust, näiteks agressiivsust ja sobimatut käitumist (Boer et al., 2010). Siinkohal on üsna selge, miks vanemad soovivad ise oma lastel erivajadusega lapsest eemale hoida. Mis aga puutub erivajadusega laste vanemate hirmu kõrvaleheitmise kohta, siis paratamatult on see kaasamise kitsaskohaks kui lapsed omavahel ei sobitu. Lähtudes eelnevast, leiame taaskord kinnitust, kui oluline on kaasamisel erivajaduste tüübid ja nende raskused, mis omakorda mõjutavad kaasamise protsessi üleüldiselt (Boer, et al., 2010; Rosenbaum et al., 1985; Saloviita, 2018).

Vanemad kirjeldavad oma laste suhteid erivajadusega lastega ka positiivselt. Vanemate sõnul on nende laste ja erivajadusega laste vahelised sõprussuhted täiesti olemas. Siinkohal toovad vanemad aga väga selgesti välja, et sõprussuhted on loodud vaid siiski kergemate erivajadustega lastega. Vanemad rõhutavad, et sõprussuhtel saab määravaks taaskord erivajaduse tüüp. Sõltuvalt sellest, milline on lapse erivajaduse raskus ning sellega kaasnevad

eripärad, sõltuvad ka laste omavahelised suhted. Vanemad toovad toimivatest sõprussuhtest näiteid logopeedilise erivajadusega laste puhul, samuti sõbrustatakse lastega, kellel on füüsiline puue või kergema poolsem käitumishäire. Vanemate sõnul on nende laste ja antud erivajadusega laste puhul sõprussuhted toimivad, kuna laste erivajadus ei takista omavahelist suhtlemist. Vanemad toovad välja, et siinkohal on lapsed teadlikud, et nende sõber on natuke teistmoodi, kuid see ei takista omavahelist suhtlemist. Käiakse üksteise sünnipäevadel, joonistatakse üksteisele pilte ja hoitakse rühmasiseselt kokku.

Aga selle teise logopeedilisega ta saab tõesti hästi läbi, käime sünnipäevadel /.../mängisin seda mängu või et see joonistas mulle kaardi.

Minu oma saab selle teise lapsega, kellel see liikumispuue on, temaga saab hästi läbi ja ikka siin üksteise sünnipäevadel on käidud ja muidu ühisüritused. Täiesti tavaliselt koos mängitakse ja sõbrustatakse, et ei ole nagu probleemi.

Kaheksakümnedatel Kanadas läbiviidud uurimuses taheti teada, kuidas suhtuvad eakohase arenguga lapsed erivajadustesse. Antud uuringu tulemusena toodi välja, et laste suhtumine erivajadustesse oli pigem neturaalne. Oli lapsi, kes olid erivajadustega kokku puutunud nii kaudselt kui otseselt ning sellest kogemusest tulenevalt varieerus ka laste arvamus (Rosenbaum et al., 1985). On uuritud, et kergematesse erivajadustega lastesse suhtutakse tavalaste poolt positiivsemalt, kuna nendega on võimalik luua sotsiaalseid sidemeid (Harrower & Dunlap, 2001). Kaasav hariduse roll ei ole ainult hariduslik vaid ka ühiskondlik. On oluline, et tavalapsed ja erivajadusega lapsed sotsialiseeruksid, kuna need erivajadusega lapsed, kes õpivad koos teiste lastega täna meie haridussüsteemis, on ühel päeval täiskasvanud, kellega koos peab ühiskonnas toimetama (Kallaste & Sõmer, 2017). Siinkohal peaks kaasama tavalaste sekka just selliseid erivajadusega lapsi, kes on võimelised sotsiaalsel tasandil toimetama, et kaasamine oleks positiivne ka praktiliselt, mitte ainult teoreetiliselt.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Magistritöö piiranguks võib pidada subjektiivsust. Uuriija isiklik arvamus ja vaatenurk võib mõjutada uurimuse usaldusväarsust, kuna uuritava on seos uuritava teemaga. Kuigi uurija subjektiivsust on raske uurimusest täielikult eemaldada, peavad uurija teadmised ning huvi tekkimise põhjused uuritava teema vastu olema võimalikult läbipaistvad, et oleks võimalik subjektiivsust vähendada (Laherand, 2008). Uurimuse objektiivsuse tõstmiseks kasutas töö autor kogu uurimuse vältel uurijapäevikut, milles reflekteeris end kui uurijat ning ühtlasi kasutas andmete analüüsimisel kaaskodeerija abi.

Üheks piiranguks võib pidada ka kogemust intervjuerijana, kuna andmete kogumisel tundis töö autor peale kolmandat intervjuud küllastuspunkti, saadud andmed hakkasid

korduma. Siinkohal toob autor välja uurijapäeviku, mis aitas edaspidistes intervjuudes fookust hoida ning kuigi andmed sisult kordusid, oli rõhk täpsustamisel.

Piiranguks peab autor ka uuritava teema teaduskirjanduse ja varasemate uurimuste kesisust. Kaasavat haridust on uuritud varasemalt õpetajate ja eelkõige erivajadusega lapse seisukohast. Autorile teadaolevalt ja läbitöötatud materjali mahust lähtuvalt, ei ole uuritud kaasava hariduse rakendamist eakohase arenguga laste seisukohast, mis raskendas omakorda uurimuses saadud tulemuste võrdlemist.

Olenemata töö piirangutest, võib töö praktiliseks väärtuseks pidada esmakordset ja detailsemat sisendit kaasamisest lasteaedade sobitusrühmades ning seda eelkõige eakohase arenguga laste vanemate vaatenurgast. Antud töö võiks olla ülevaateks ning järelduste tegemiseks ka organisatsioonidele, kes on lasteaedades kaasava hariduse rakendamise eesotsas. Töö praktilise väärtusena kumab hetkeolukord Tartu linna sobitusrühmades, mis omakorda annab mõtlemisainet sobitusrühmaga seotud seadusandlusele. Käesolev töö on heaks ülevaateks hetkeolukorrast eelkõige kohalike omavalitsustele, vanematele ja lasteaedadele, kus toimetavad sobitusrühmad - arutlemaks ja parendamaks kaasamist sobitusrühmades.

Lähtuvalt saadud tulemustest tuuakse välja soovitud sobitusrühma töö parendamiseks:

- sobitusrühmas võiks keerulisemate erivajadust puhul olla rohkem lisapersonali (tugiisik, abistavad töötajad);
- sobitusrühmas võiks tavalaste kõrvale kaasata kergemate erivajadusega lapsi, tagamaks kõigile osapooltele toetavat keskkonda;
- erivajaduste kaasamine sobitusrühma peaks rohkem võtma arvesse nii konkreetset juhtumit (erivajaduse raskusaste) kui ka liidetavat rühma (rühmasisene toimetulek, omavahelised suhted), et tagada kõigile osapooltele turvaline ja toetav keskkond;
- käitumisprobleemide korral peaks sobitusrühmale olema tagatud pidev tugi selle ala ekspertide poolt (hindamised, nõustamised jne) ning varane sekkumine;
- stressiga toimetulekuks peab olema lastele tagatud igakülgne tugi (sekkumised suhete parandamiseks, enda tunnetega toimetuleku õppimine, ligipääs psühholoogile);

- sobitusrühma õpetajatele peaks olema tagatud võimalus nii regulaarseks supervisiooniks kui ka erialaseks nõustamiseks (eripedagoog, logopeed, psühholoog).

Kuna antud teema on töö autori arvates lasteaedade kaasava hariduse praktikate suhtes oluline, näeb autor töö arendusvõimalusena kvalitatiivse uurimisviisi kombineerimist kvantitatiivse uurimisviisiga, mis võimaldaks andmeid suuremal mahul koguda ning saadud tulemusi üldistada. Uurimuse kordamine rohkemate tulemustega, annab veelgi parema ülevaate lasteaedade sobitusrühmade olukorrast, mis omakorda annab võimaluse muuta kaasamine kõigi osapoolte jaoks meeldivaks, ilma, et keegi oleks kannataja rollis. Antud teemale tuleb tähelepanu pöörata, kuna kaasava hariduse üldisemaks eesmärgiks on erisuste tolereerimine ja mõistmine ühiskonna tasandil. Ei saa lootma jääda erivajadusi mõistvale ja ühtsele ühiskonnale, kui tavalapsed, kes on täna kaasava hariduse keskmes, on antud süsteemis pigem kannatajad.

Tänuõnad

Kõige suurema tänu edastan oma juhendajale Liina Malvale, kelle suurepärase juhendamise ja pühendumise najal valmis minu magistritöö. Eriliselt sooviksin tänada oma paarilist Krissut mõistmise ja vastutuleku eest kogu minu magistriõpingute perioodil. Tänan ka Jessicat, kes oli magistritöö kirjutamise perioodil abiks nii nõu kui jõuga. Avaldan tänu ka oma perekonnale ning kõikidele uurimuses osalenutele oma kogemuse jagamisel.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Airi Pindis

/allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2020

Kasutatud kirjandus

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education* 14 (4): 401–416. Külastatud aadressil <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110802504903>
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2005). *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education*. New York: Thomson Delmar Learning.
- Barsineviča, S., Cukura, A., Haldre, L., Indzere, D., Kukk, K., Kronberga, Z., Käärt, K., Lokko, L., Peterson, S., Reimand, T., Talvik, T., & Uus, M. (2011). *Minu eriline laps - vastused küsimustele*. Tartu: Trükikoda Paar.
- Bendová, P., Čecháčková, M., & Šádková, L. (2014). Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 1014-1021.
- Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). *Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature*. *European Journal on Special Need Education*. Netherlands: Routledge.
- Borkett, P. (2018). *Cultural diversity and inclusion in early years education*. London, New York: Routledge.
- Daniels, E. R., & Stafford, K. (1999). *Erivajadusega laste kaasamine*. Tartu: Tartumaa Trükikoda.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Eesti Puuetega Inimeste Koda (2012). *Haridusvaldkond*. Külastatud aadressil <https://www.epikoda.ee/avaleht/haridusvaldkond/>
- Eesti Vabariigi haridusseadus (2019). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019043?leiaKehtiv>
- Eesti Vabariigi põhiseadus. (2015). Riigi Teataja 1992, 26, 349. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/115052015002?leiaKehtiv>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *Agency position on inclusive education systems*. Külastatud aadressil <https://www.european-agency.org/about-us/who-we-are/agency-position-inclusive-education-systems>

- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2014). *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamine praktikas*. Odense, Taani: Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur.
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Report of the working group on early child-hood education and care under the auspices of the European Commission. Külastatud aadressil <https://www.earlychildhoodworkforce.org/node/214>
- European Commission (2018). *Council Recommendation on Common values, Inclusive Education and the European Dimension of Teaching*. Külastatud aadressil https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-common-values-inclusive-education-and-the-european-dimension-of-teaching_en
- European Commission Eurydice (2018). *Alusharidus*. Külastatud aadressil https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-24_et
- Felfe, C., & Lalive, R. (2012). Early Child Care and Child Development: For Whom it Works and Why. *IZA Discussion paper series, no. 7100*. Külastatud aadressil <http://ftp.iza.org/dp7100.pdf>
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Habicht, A., & Kask, H. (2016). *Teekond erilise lapse kõrval*. Tallinn: Printon Trükikoda.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2020). *Kaasava hariduskorralduse rakendamine*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including Children With Autism in General Education Classrooms. A Review of Effective Strategies. *Behavior Modification, 25*(5), 762–784.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(3), pp.206–217. Külastatud aadressil <https://www.sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1224778/>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research, 15*(9), 1277–1288.
- Häidkind, P., & Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. Kulderknup, E. (Toim.). *Lapse arengu hindamine ja toetamine (22–72)*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja kvalifikatsioonikeskus: Kirjastus Studium.

- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Ülevaade kaasava hariduse rakendumisest lasteaedades ning koolides. T. Schmidt (Koost.), *Head haridust luues: ideid, mõtteid ja retsepte kaasava hariduse edendamiseks*, (lk. 98-118). Tartu: Hea Algu.
- Inclusive Education Canada. (2017). *What Is Inclusive Education?* Külastatud aadressil <https://inclusiveeducation.ca/about/what-is-ie/>
- Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities: Relationships between mothers' comments and children's ideas about disabilities. *Topics on Early Childhood Special Education*. Külastatud aadressil <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/027112149901900204>
- Kallaste, E., & Sõmer, M. (2017). *Kaasav ühiskond eeldab kaasavat haridust*. Eesti Rakendusuuringu Keskus.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational need to inclusion. *European Journal of Rehabilitation Research*. Külastatud aadressil <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250701430869>
- Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded (2013). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13363346>
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv>
- Koolieelse lasteasutuse seadus (2018). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv>
- Kulderknap, E. (2008). *Lapse arengu hindamine ja toetamine*. Tartu: Kirjastus Studium.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lastekaitseadus (2019). Riigi Teataja I, 06.12.2014, 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/112122018049?leiaKehtiv>
- Lee, F., Tracey, D., Barker, K., Fan, J., & Yeung, A. (2014). What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 60.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability Development and Education* 51, 271-85.
- Liivapuu, K. (2015). *Erivajadusega lapsed tavalasteaias Valga linna näitel*.

Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool

Lilleoja, L. (2013). *Erivajadustega laps lasteaias*. Abimaterjal õpetajakoolituse üliõpilastele. Tallinn.

Litty, C. G., & Hatch, J. A. (2006). Hurry Up and Wait: Rethinking Special Education Identification in Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 203-208.

Maasik, P., & Seero, H.-M. (2012). Sobitusrühma eripärast. *Eripedagoogika* 40, 60-65.

May, T. (2011). *Social research: issues, methods and process*. England: Open University Press.

Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 3-25.

Padrik, M. (2011). *Erivajadusega laps lasteaias*. Külastatud aadressil <http://koolielu.ee/info/readnews/136757/erivajadustega-laps-lasteaias-motteidhetkeolukorrast-ja-voimalustest>

Padrik, M., & Hallap, M. (2013). Kõne- ja keelepuuded lastel ja täiskasvanutel. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36317/9789949324743.pdf?sequence=18&isAllowed=y>

Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parents views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.

Paris, K. (2019, 17. juuni). Hollandi spetsialist: senine suund oli vale. Erivajadusega õpilased õppigu erikoolides. *Eesti Päevaleht*, lk 12.

Palts, K. (2013). *Miks on vaja erivajadusi identifitseerida?* Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/evidolemus/miks-vaja-erivajadusi-identifitseerida>

Pedak, K. (s.a). *Erikehakultuur*. Külastatud aadressil https://www.tlu.ee/opmat/ts/TST6004/1_erivajadus_ja_sellega__seotud_misted.html

Postak, J. (2015). *Lasteaia tava- ja sobitusrühmade õpetajate kogemused autismiga lapse õpetamise kohta*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I 2010, 41, 240*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018003>

Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1985). Children's Attitudes Toward Disabled Peers: A Self-Report Measure. *Journal of Pediatric Psychology* 11(4).

Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S.-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste*

kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport.

Külastatud aadressil <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>.

Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland.

Scandinavian Journal of Educational Research. UK: Taylor & Francis Group.

Tuul, M. (1999). Puudega lapsed tavalasteaia sobitusrühmas. *Tea ja Toimeta*, 13, 15-43.

Virkus, S. (2010). *Infokäitumise, info hankimise ja otsingu ning infopädevuse uurimise meetodid*. Külastatud aadressil

<https://www.tlu.ee/~sirvir/Infootsingu%20teooria/Infokaitumise,%20info%20hankimise%20ja%20%20otsingu%20ning%20infopadevuse%20uurimise%20meetodid/uuriniseetika.html>

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf

Lisa 1. Intervjuu küsimustik

Uurimuse eesmärk	Uurimisküsimus	Põhiküsimus	Alaküsimused	Täpsustavad küsimused
Töö eesmärk on selgitada välja, millised on sobitusrühmas käivate cakohase arenguga laste vanemate arvamus ja kogemus kaasavast haridusest.	<i>Taustaküsimused:</i>	Kui kaua on teil sobitusrühmaga kogemust? Mis tüüpi erivajadusega lapsed on sobitusrühmas, kus käib sinu laps? Mitu <u>tavalast</u> ja erivajadusega last on teie rühmas?		
	<i>Sissejuhatavad küsimused:</i>	Mida tähendab sinu jaoks kaasav haridus?		
	1. Millised on sobitusrühmas käivate laste vanemate arvamusel kaasava hariduse eelised ja puudused?	Millised on sinu arvates kaasava hariduse eelised ja puudused sobitusrühma kogemusel?	Teie rühmas on kaasava hariduse küsimused lahendatud sobitusrühma põhimõttel. Kuidas teile selline lahendus tundub? Milliseid eeliseid näed kaasava hariduse rakendamisel? Nimeta, mis on sinu meelest sobitusrühmas hästi? Milliseid kitsaskohti näed sina sobitusrühmas käiva lapse vanemana? Milliseid alternatiive näeksid lahendusena?	Tooge palun näiteid
	2. Millised on sobitusrühmas käivate cakohase arenguga laste vanemate kogemused seoses kaasava haridusega?	Millised on teie pere senised kogemused kaasava haridusega? Kuidas teile tundub, kuidas <ul style="list-style-type: none"> • Lapsevanemad • Õpetajad • Lapsed ise sobitusrühma idee rakendamisega toime tulevad?	Milline on sobitusrühma õhkkond, kus sinu laps käib?	Täpsustage. Tooge palun näiteid.
	3. Kuidas kirjeldavad lapsevanemad oma laste suhteid erivajadustega lastega?	Kuidas sa kirjeldaksid oma lapse suhteid erivajadustega lastega? Rühmas/tänavapildis? Kas kaasava hariduse kogemus on sinu last mingil määral mõjutanud?	Kuidas suhtub sinu laps erivajadustega lastesse? Mida räägib sinu laps erivajadustega lastest, kes käivad tema rühmas?	Tooge näiteid.

Lisa 2. Väljavõtte uurijapäevikust

20.11.19	Täna viisin läbi oma esimese intervjuu. Arvasin, et olen rohkem närvis aga ei olnudki. Eile õhtul sain veel ühelt õppejõult oma intervjuu kavale tagasiside väga asjalike soovitusetega ehk seepärast olin ka vähem närvilisem. Intervjuu läks üle ootuste hästi, kuna intervjuueeritav oli ise väga avatud ja aktiivne suhtleja. /.../ Kuulasin helisalvestuse üle ja oma häält on ikka nii nõme kuulata. /.../ Okei, ma pean oma küsimuste küsimist harjutama, liiga palju mõttetu sõnu on vahepeal ja mulle tundub, et ma nagu kardaksin negatiivseid asju küsida, sest kippusin keerutama nende küsimustega.
	/.../
15.01.20	/.../ ja ma lootsin, et jõuan intervjuudega detsembri lõpuks ühele poole. Täna oli viimane ja ma ütlesin, et alles nüüd sain selle intervjuueerimise korralikult käppa. Polnud enam minu poolset üleliigset „nämmutamist“ ja lausetega keerutamist. /.../ Esmakordselt õnnestus mul intervjuuerida ka üht isa. /.../ olen üllatunud, kuna ta põhjendas kõiki oma mõtteid konkreetsete näidetega ja ma tundsin, et sain sellest intervjuust nii palju kasu.
	/.../
30.01.20	Sain täna esimest korda juhendajaga kokku – nii äge! Oleme reaalselt 2018 oktoobrist alates meili teel suhelnud ja alles nüüd nägime päriselt, kuna tundus mõistlik enne andmete töötlust programm koos üle vaadata ja meelde tuletada, kuidas see kodeerimine ja kõik sellega kaasnev käis. /.../ Ma olen ikka õnnega koos, et sellise juhendaja leidsin!
	/.../
09.02.20	Ma ei mäletanud, et see andmete töötlemine nii keeruline oli, kõik need koodid ja kategooriad – koguaeg mõtlen, kas on ikka hästi. /.../ Sain juhendajalt tagasiside kaaskodeerimise kohta, õnneks läks hästi ja olime kodeerimisega samal lainel. /.../ Reaalselt kõige raskem on koodidele õigete nimetuste andmine.
	/.../
23.03.20	Õppepuhkus ja koroonaviirus ja kõik asjad on täies hoos. /.../ Ma kirjutasin tulemusi 7 PÄEVA järjest! Proovisin ka tulemusi ja arutelu koos esitada, päris mõnus oli teha, fookuses oli lihtne püsida ja hasart oli justkui sees koguaeg – leidsin teooriale ka nii palju allikaid veel juurde, mida arutelu kajastada tahtsin /.../ Aga noh, keeruline on ikka teha teemat, mida varem uuritud pole ja tulemusi keeruline võrrelda on.
25.03.20	Ma tunnen ennast hästi ja halvasti üheaegselt. Hästi, sest ma olen nüüd 2 nädalat ainult lõputööga tegelema ja see hakkab valmis saama, halvasti tunnen sellepärast, et teised veel teevad.../.../ Eile tegin resüme ja sissejuhatuse ära ja tundub, et sisuline pool ongi valmis. /.../ 14. aprill oli minu jaoks alati see kuupäev olnud, kus ma tahan tööd nii valmis saada, et edaspidiselt on ainult tagasiside ja täiendamine, et jõuaks päris töö kõrvalt ka lõputööga tegeleda. Saatsin täna töö juhendajale ja nii rahulik on olla, sest aega veel on. Kui ma üldse midagi bakalaureusetööst õppisin, siis seda, et ära jäta asju viimasele minutile ja selle õppetunniga kuklas olen ma oma magistriõpinguid vaikselt lõpule viimas.

Lisa 3. Näide koodide moodustamisest andmetöötlusprogrammis *QCAmap*

V: Just, et minule tundub, et need õpetajad küll seal sellega nüüd väga hästi toime ei tule, samas neil ei olegi ju, või ma saan aru, et nemad ei saagi midagi teha seal selle ühe lapse vastu, et nad ei saa teda seal vägisi kinni hoida, et mis need ülejäänud lapsed siis seal tegema peaks. Ja samamoodi tegelikult, noh ma olen ju suhelnud teiste lastevanematega ja on selline natuke nagu trots või vimme tekkinud küll selle olukorra vastu, et ei ole minu laps ainuke, kes kannatab hetkel.

B9
B6
B13

Category Formation ✕

<ul style="list-style-type: none"> B1: HEV lapsed saavad abi (kõne, sotsalise B2: HEV lapsest tingitud negatiivne mõju ta B3: Füüsiline vägivald B4: Kiusamine B5: Lõhkumine B6: Õpetajatele raske B7: Vanematepoolsed lahendused sobitusri B9: Sobitusrühma mõju õpetaja tööle B10: Lastes kasvab HEV lapse suhtes tolera B11: Rühma kooslus võiks olla paremini läb 	<ul style="list-style-type: none"> B12: Laps ei taha HEV lapse tõttu lasteaias B13: Lapsevanemate hirm füüsilise vägivall B14: Laps kardab HEV last B15: Erivajaduste olemuste tõttu ei saa laps
--	---

B16: add

B9

B9

V: No selle ühe lapsega ta ei saa ikka üldse läbi, noh, tal on täiesti trots. Igal hommikul ta küsib minu käest, kas see tuleb täna lasteaeda? Siis ta hakkab mingeid vabandusi välja mõtlema, miks mitte üldse lasteaeda minna või noh kuigi noh, vahest ma ju olen ka salanud, et noh äkki ta täna ei tule onju, siis rühmaruumi astudes ta ikkagi ehmatab korralikult ära ja ta on tihtipeale nagu väga shokis ja häiritud sellest kõigest. Aga selle teise logopeedilisega ta saab tõesti hästi läbi, käime sünnipäevadel.

B2
B2
B10
B12
B1

Lisa 4. Pea- ja alakategooriate moodustamine

Koodid	Alakategooriad	Peakategooria
Üldiste sotsiaalsete normide segadus tavalastes tavalaps matkib HEV lapse käitumist/kõne	Negatiivse käitumise matkimine	Kasava hariduse negatiivne kogemus sobitusrühmas
Rühma keskkond on stressirohke		
Lapsed näevad/kogevad negatiivsust	Stress rühmas	
Laps ei taha lasteaeda minna		
Õpetajate toimetulek lastevanemate kogemusel	Õpetajate ebapiisav toimetulek	

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Airi Pindis,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Kaasava hariduse rakendamine koolieelse lasteasutuse sobitusrühmades käivate eakohase arenguga laste vanemate kogemuse ja arvamuse näitel Tartus“, mille juhendaja on Liina Malva, 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 lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Airi Pindis

21.05.2020