

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Ühiskonnateaduste instituut
Infoühiskond ja sotsiaalne heaolu
Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika eriala

Kristiina Helena Paas

KASVAMINE ERIVAJADUSEGA- KOGEMUSLOOD

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Sirli Peterson MA

Tartu 2021

Autorideklaratsioon

Kinnitan, et olen töö koostanud iseseisvalt. Kõik töös kasutatud teiste autorite tööd, põhimõtted, seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Kristiina Helena Paas

28.05.2021

ABSTRACT	3
SISSEJUHATUS	5
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	7
1.1 Erivajaduse mõiste	7
1.1.2 Erivajaduse käsitlemine sotsiaalsüsteemis	7
1.1.3 Erivajaduse käsitlemine haridussüsteemis	8
1.1.4 Erivajadus tervishoiusüsteemis	9
1.2 Puude definitsioonid	10
1.3 Puute määratlus ja liigid	12
1.4 Noore õpi- ja kasvukeskkond	15
1.5 Sotsiaalne kaasatus ja sotsiaalsed suhted	19
1.6 Hoiakud ja huvikaitse	20
PROBLEEMISEADE	24
2. METOODIKA	26
2.1 Metodoloogia valik	26
2.2 Andmekogumismeetod	26
2.3 Uurimuses osalejad	27
2.4 Uurimuse käik	28
2.5 Andmealüüsimetod	28
2.6 Refleksioon	29
3. ANALÜÜS JA ARUTELU	32
3.1 Uurimuses osalenud noorte tõlgendused erivajaduse väljendite kohta	32
3.2 Erivajaduse tõttu kogetud ebameeldivused ja piirangud	36
3.2.1 Piirangud ühiskonnas laiemalt	36
3.2.2 Suhtumuslikud takistused	38
3.2.3 Sõprussuhete loomise takistused	40
3.3 Toetavate suhete ja tugivõrgustiku olulisus	41
3.4 Erivajaduste positiivsed küljed noorte endi pilgu läbi	45
KOKKUVÕTE	48
KASUTATUD KIRJANDUS	51
LISAD	57

ABSTRACT

Title: Growing up with special needs- experience stories

The purpose of the following bachelor's thesis is to describe different aspects of growing up with special needs based on the descriptions and interpretations of young people with special needs themselves.

The dissertation mainly focuses social inclusion in general, expressions which are related to special needs or disabilities, stigmatizing attitudes and restrictions that interviewees have faced, due to their special needs and also the positive sides of having a special need from the interviewee's perspective.

The research is based on four semi-structured interviews, that were conducted in April, 2021.

Based on the aim of this research I composed three research questions:

1. How do people with special needs define themselves and their special needs?
2. What limitations or inconveniences have young people experienced due to their special needs?
3. What are the positive aspects of having a special need according to the participants?

According to statistics, by the end of 2020, more than 11% of Estonian population had some kind of disability, including more than 9000 children. (Social Insurance Board, 2020). Although the society has become more inclusive and tolerant towards disabled people, there is still room for further development. Therefore, more knowledge on how people with special needs participate in society and which obstacles they come through, is crucial in order to move towards the society, where people with special needs are fully accepted without prejudice.

The findings from the research concluded that although the participants use multiple expressions which refer to their special needs, it is important that strangers or people without special needs would not use these expressions without any important reason. Secondly, it came out that all interviewees had experienced bullying or faced stigmatizing attitudes from other people due to their special need.

Lastly, it was pointed out that even though having a special need is hard sometimes, the participants are grateful to use the benefits they have. Some participants said they take

their special need as it was a part of their personality and would not imagine their lives without it.

Keywords: special needs children, social inclusion, experiences, disabled people

SISSEJUHATUS

Sotsiaalkindlustusameti (i.a) andmetel seisuga 31.12.2020 oli puuetega inimeste osakaal 11% kogu Eesti elanikkonnast. Sealhulgas üle 9000 puudega lapse, kellest suuremal osal raske puue või liitpuue, mis on sagedaseim tuvastatud puude liik lastel. Õnneks on viimasel kümnendil senisest enam hakatud rääkima erivajadustega inimeste kaasamisest nii ühiskonna- töö- kui ka kooliellu. Erivajadustega inimeste toimetuleku ja sotsiaalse sidususe edendamiseks on võetud kasutusele mitmesuguseid meetmeid, mille püüdlused seisnevad erivajadustega inimestele teistega võrdsete võimaluste loomises erinevates eluvaldkondades. Samas pakutavad teenused ja toetused ainuüksi ei ole kindlasti piisavad, kui nendega ei kaasne positiivset suhtumist – puuetega inimestele on väga väärtuslikud ka mõistvad ja toetavad lähedased, kaaslased, eelarvamusteta tööandjad ja kõik teised inimesed, kellega kokku puututakse (Masso ja Pedastsaar, 2006).

Olles ise kasvanud füüsilise erivajadusega ja käinud tavakoolis tean, et ainuüksi sotsiaal- või hariduspoliitilised meetmed ei taga erivajadusega inimesele heaolu või rahulolu. Paljud asjad elus toimivad vastastikusel austusel ja kokkuleppel, ehk sisuliselt määrab juba näiteks eakaaslaste suhtumine erivajadusega nooresse ära selle, kas tema kogemus mingisuguses kollektiivis liikmeks olemisest on positiivne või negatiivne. Samuti on tähtis see, et just nimelt noor ise tunneks ennast teiste seas hästi. Ka mitmed uuringud on näidanud, et see, kui erivajadustega noor on osa tavaklassist ei garanteeri, et kaaslased temasse positiivselt suhtuvad või omaks võtavad (De Boer, Minnaert, Pijl ja Post, 2014). Kooliküpses eas laps suudab lahendada erinevaid probleeme, arvestada teiste inimeste seisukohti ja kavatsusi. Vanuse kasvades areneb noore mõtlemisvõime, mis tähendab, et inimene hakkab huvi tundma iseenda ja ümbritseva vastu (Krull, 2000:114). Siiski võib reaalsuses tekkida olukord, kus teised lapsed ei oska erivajadusega eakaaslasega arvestada.

Kasvades puutusin isiklikult kokku pidevalt sellega, et teised lapsed ei võta erivajadusega last siiski päris sellisena, nagu kõiki teisi ning mäletan seetõttu, et pidasin ennast lapsena ekslikult teistest halvemaks või kehvemaks. Isikliku kogemuse tõttu ja eelnevatele allikatele toetudes on käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks uurida, millised on erinevate füüsiliste erivajadustega noorte kogemused ühiskonnaelus osalemise ja sotsiaalse kaasatusega seoses. Kuna olen töö autorina igapäevaselt samas rollis, võimaldab see käesoleva töö teemat paremini ja sügavamalt mõista. Samas on töö üldine

kontseptsioon ja rõhuasetus teatud määral mõjutatud ka minu enda kogemustest, millest tulenevalt püüan autorina leida tasakaalu enda ja teiste noorte kogemuste analüüsimisel ning tõlgendamisel. Erivajadustega noorte kogemuste uurimine on oluline just seetõttu, et aru saada sellest, millistena erivajadustega noored ennast ise ühiskonnas näevad ning annab võimaluse neid senisest efektiivsemalt toetada, julgustada ja abistada nii eakaaslastega suhete loomisel kui ka iseendast adekvaatse ja positiivsema minapildi kujundamisel.

Uurimuse eesmärgist lähtudes püstitan järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas erivajadustega inimesed iseend ja oma erivajadust määratlevad?
2. Milliseid piiranguid või ebameeldivusi on noored oma erivajaduse tõttu kogenud?
3. Millised on noorte arvates erivajaduse positiivsed küljed?

Uurimistöö koosneb teoreetilisest ja empiirilisest osast, mis omakorda jagunevad alapeatükkideks. Töö teoreetiline osa jaguneb kuueks osaks, mis annab lugejale ülevaate uurimuse taustast: erivajaduse mõiste; erivajaduse käsitlemine sotsiaalsüsteemis; erivajaduse käsitlemine haridussüsteemis, erivajadus tervishoiusüsteemis, puude definitsioonid; puute määratlus ja liigid; noore õpi- ja kasvukeskkond; sotsiaalne kaasatus ja sotsiaalsed suhted; hoiakud ja huvikaitse; probleemiseade. Töö teine peatükk kirjeldab uurimismeetodit ja empiiriliste andmete kogumise protsessi. Kolmandas osas on esitatud intervjuude kaudu kogutud materjali analüüs, mis on kategoriseeritud lähtuvalt uurimisküsimustest vastuseid iseloomustavate tunnuste abil. Töö kolmandas osas on kirjeldatud analüüsi käigus kogutud materjali ning selle põhjal tehtud järeldusi ning arutelu. Töö algab sissejuhatusega ning lõpeb kokkuvõtte ja kasutatud kirjanduse loeteluga. Töö alguses on ingliskeelne kokkuvõte.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

Käesolevas peatükis töö avan töö seisukohast olulised teoreetilised lähtekohad. Kirjanduslikud allikad ja lähtekohad said valitud tunnetuslikult, lähtudes autori enda isiklikust kogemusest ning selliselt, et need abistaksid lugejat erivajadustega noorte kogemuste uurimisel ja mõistmisel.

1.1 Erivajaduse mõiste

Erivajaduse mõiste puhul on tegemist väga laia mõistega, mistõttu pole olemas ühte kindlat definitsiooni selle selgitamiseks. Ühtset definitsiooni leida on keeruline, sest erivajadused ja nende tekkepõhjused on väga individuaalsed, mistõttu ei ole olemas ka ühte kindlat viisi, kuidas kõiki erivajadustega inimesi toetada. Samuti sõltub erivajaduse mõiste definitsioon ka sellest, millise valdkonna või eriala raames seda kasutatakse (Wilson, 2002).

Maailmas on kasutusel erinevaid definitsioone erivajaduste ja puuete defineerimiseks, kusjuures isegi Eesti seadusandlus ühe valdkonna raames defineerib erivajadust erinevalt, mis omakorda võib viia olukorrani, kus erivajadusega lapse pere jääb justkui erinevate süsteemide vahele hõljuma ning abi saamine on seetõttu raskendatud. Samaaegselt kasutatakse erinevate struktuuride ja ametkondade poolt erinevate mõistete süsteemi ning arengu ja õppimise juures on keeruline määrata norme, mida võiks pidada üheselt oluliseks (Widacki, 2019). Seetõttu avab autor järgnevates alapeatükkides erivajaduse mõiste sisu valdkondade kaupa.

1.1.2 Erivajaduse käsitlemine sotsiaalsüsteemis

Sotsiaalseadustiku üldosa seaduses (2015) § 2 alusel on sotsiaalkaitse eesmärkideks muuhulgas ka inimeste iseseisva toimetuleku ja sotsiaalse kaasatuse suurendamine ning võrdsete võimaluste loomine. Lisaks kuulub sotsiaalseadustiku eesmärkide alla õiguslike aluste loomine, et kaitsta inimest ja perekonda, ennetades, kõrvaldades või vähendades sotsiaalseid riske terviklikult eelkõige sotsiaalse erivajaduse, töövõimetuse, toimetulekuraskuste jms. korral. Sellest tulenevalt on riik kohustatud tagama sotsiaalabi ja tugiteenused erivajadustega lastele ja noortele ning nende peredele. Muuhulgas tagama

ka selle, et erivajadusega lastel ja noortel on võimalus omandada haridus elukohajärgses õppeasutuses kas tavaklassis koos teiste õpilastega või vajadusel erikoolis.

Puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seaduses (1999) on puue defineeritud järgmiselt: puue on inimese anatoomilise, füsioloogilise või psüühilise struktuuri või funktsiooni kaotus või kõrvalekalle, mis koostoimes erinevate suhtumuslike ja keskkondlike takistustega tõkestab ühiskonnaelus osalemist teistega võrdsetel alustel. Ehkki Eesti seadustes kasutatakse mõisteid puue ja erivajadus tihti peale koos, on oluline mõista seda, et puue on alati seotud erivajadusega, samas erivajadus ei tähenda tingimata puuet (Habicht ja Kask: 24, 2016). Sellest tulenevalt kasutan käesolevas töös erivajaduse ja puude mõistet samatähenduslikult, st erivajadustega inimeste ja laste all pean silmas erivajadustega inimesi, kellel on ka puue.

1.1.3 Erivajaduse käsitlemine haridussüsteemis

Hariduses on kasutusel haridusliku erivajaduse mõiste. Mõiste pärineb 19. sajandist Inglismaalt, Eestis hakati haridusliku erivajaduse mõistet kasutama 1990.aastate algul. Kõrgesaar (2002) järgi on haridusliku erivajadusega tegemist siis, kui õppijad erinevad oma võimetelt ja isiksuseomadustelt nii suurel määral, et nende õppimisvajadusi on raske rahuldada harjumuspärasel viisil, sh. tavaklassis õppides. Eripedagoogikas peetakse erivajadustega lasteks neid lapsi, kes erinevad oma eakaaslastest vaimsete, neuromuskulaarsete või kehaliste omaduste, sensoorsete või kommunikatsioonivõime või käitumise poolest niivõrd, et vajavad eripedagoogilist abi (Lindgren, Suter, 1994 viidatud Veisson, 2008 kaudu).

Erivajadustega lapsed on ühiskonnas alati eksisteerinud ja eksisteerivad ka edaspidi, lihtsalt on olnud aegu, kus erilistele lastele ei loodud neile jõukohaseid õppetingimusi. Kui lapsel esineb probleeme tavalises õpikeskkonnas toime tulemisega, siis on see märk sellest, et on vajadus teistsuguse lähenemise järele (Dash, 2006: 3). Erivajaduse mõistele on ajalooliselt omandatud mitmeid tähendusi, seda on käsitletud kui puuet, mida tuleb ravida. Ometigi ei ole küsimus niivõrd konkreetse inimeste vajadustes, vaid selles, kuidas ühiskond nendesse vajadustesse suhtub (Haavistu, 2009:51).

Laste puhul on abi osutamise süsteem haridusasutuses hariduse omandamiseks tugiteenuste kaudu sätestatud lastekaitseseaduses, koolieelse lasteasutuse seaduses, põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses. Siiski toovad Häidkind ja Kuusik (2008) välja, et erivajaduste ja puuete klassifikatsioonid meditsiinis ja hariduses on erinevad, ning

täielikult ei kattu nimetused omavahel ka alus- ja põhiharidust reguleerivates õigusaktides, seega võib erivajaduste ühtemoodi mõistmine ühelt kooliastmelt teisele liikudes olla keeruline.

Selgub, et kuigi abi osutamise süsteem erivajadustega lastele on sätestatud mitmes erinevas seaduses, ei osutu keeruliseks mitte üksnes haridustee valikud, vaid omamoodi keeruline olukord tekib ka siis, kui osutub vajalikuks erivajadusega lapse nii-öelda ühest süsteemist teise, st. puudega inimese süsteemi liikumine. Suurema riigipoolse abi saab laps puude tuvastamisel, kuid puude tuvastamiseni ning sealt edasi teenuste ja toetuste saamiseni on teekond asjatult pikk ja kohmakas ning raskuskese erivajadusega lapse pere kanda. (Erivajadusega, 2016:8).

1.1.4 Erivajadus tervishoiusüsteemis

Lisaks sotsiaal- ja haridusvaldkonnale omab erivajadustega inimeste heaolu tagamisel olulist rolli ka tervishoiusüsteem, mille kaudu peab vajadusel olema tagatud ravi, taastusravi, ajutise töövõimetusega seotud hüvised jms. Tavaliselt võib olla just perearst see, kelle poole esimesena pöörduetakse, ning kes vajadusel suunab eriarsti vastuvõtule. Suurt rolli omab pere- või raviarsti kaasamine olukorras, kus on tegemist sellise erivajadusega, mille puhul on võimalik määrata puude olemasolu ning selle raskusaste. Seda seetõttu, et puude olemasolu ja raskusaste määratakse puude taotluse ning arstilt saadud terviseandmete põhjal ekspertarsti poolt (Sotsiaalkindlustusameti..., i.a).

Vaadates Eesti seadustes käibelolevaid definitsioone, näeme, et sotsiaaltoetuste süsteem on pigem seotud puude mõistega, ning erivajaduse mõistet võib seostada eelkõige õpi- ja arenemiskeskonna eripäradega. (Pedak, 2016). Seega võib erivajadusega inimesele abi saamine olla keeruline. Selle tulemusena on oht, et paljud erivajadustega inimesed ei saa oma igapäevaelu korraldamiseks piisavat tuge. Näiteks võib erivajadusega inimene olla ka puudega inimene, kellel puude korduval taotlemisel puuet ei tuvastata, ning kes seetõttu jääb ilma oma praegustest tugiteenustest ning puuetega inimestele mõeldud sotsiaaltoetustest. See aga ei tähenda, et inimene tegelikult enam abi ei vaja. Sellest tulenevalt peab ühiskonnal olema huvi pakkuda erivajadustega inimestele nende erivajadusele vastavat abi, sõltumata sellest, kas puue ja selle raskusaste on tuvastatud või mitte (Erivajadusega, 2016).

1.2 Puude definitsioonid

Rahvusvaheline funktsioneerimisvõime, vaeguste ja tervise klassifikatsioon (RFK,1997) defineerib puudeid kui probleeme organismi funktsiooni või struktuuriga, nagu nt oluline kõrvalekalle või puudumine. Samas rõhutatakse antud dokumendis ka seda, et puuded võivad olla terviseolukorra osa või selle väljendus, need aga ei näita tingimata haiguse olemasolu ega seda, et indiviidi peaks pidama haigeks.

Maailma Terviseorganisatsioon (2011) defineerib puuet kui terminit, mis viitab inimese tervisele, tegevus- ja osalusvõime ning keskkonna- ja inimese personaalsete tegurite omavahelisele dünaamikale. Seega võib puuet käsitleda kui kompleksset nähtust, mis on mõjutatud keskkondlikest ning personaalsetest teguritest ja nende omavahelisest dünaamikast (Narusson, Medar, 2014).

ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioonis (2012) hõlmab puuetega inimeste mõiste isikuid, kellel on pikaajaline füüsiline, vaimne, intellektuaalne või meeleline kahjustus, mis võib koostoimel erinevate takistustega tõkestada nende täielikku ja tõhusat osalemist ühiskonnaelus teistega võrdsetel alustel.

ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioon ratifitseeriti Eesti 2012.aastal. Konventsiooni (2012) eesmärgiks on artiklist 1 tulenevalt edendada, kaitsta ja tagada kõigi inimõiguste ja põhivabaduste täielikku ja võrdset teostamist kõigi puuetega inimeste poolt ning edendada austust nende loomupärase väärkuse vastu. Sisuliselt tähendab see seda, et puuetega inimestele ei looda ega tekitata juurde uusi õiguseid, vaid konventsioon rõhutab üle varasemates õigusaktides toodud õigused ja kohustused, sest puuetega inimestel on alati olnud teistega samaväärsed õigused (ÜRO..., 2013).

ÜRO puuetega inimeste konventsiooni (2012) artiklis 3 on välja toodud, et konventsiooni üldpõhimõteteks on austus inimeste loomupärase väärkuse ja iseseisvuse vastu, mittediskrimineerimine, austus erinevuste vastu ning puuetega inimeste tunnustamine inimeste mitmekesisuse ja inimkonna osana, võrdsed võimalused, meeste ja naiste võrdsus, austus puuetega laste arenevate võimete vastu jne. Ülejäänud konventsioonis on välja toodud artiklite kaupa valdkonnad igapäevaelust, millega neid üldpõhimõtteid täpsustatakse ning sõnastatakse ka osalisriikide kohustused parandamiseks vastavas olukorras puuetega inimeste tingimusi.

Käesoleva töö raames on oluline kindlasti artikkel 8, mille kohaselt on osalisriigid kohustatud võtma kasutusele meetmeid, et suurendada ühiskonna teadlikkust puuetega inimeste õigustest ning kasvatada austust puuetega inimeste väärikuse ja õiguste vastu. Veel on selle töö raames kindlasti olulised artiklid 24, 25 ja 28. Antud artiklid toovad välja, et puuetega inimestel on õigus haridusele, st. kehtib kaasava hariduse põhimõte, õigus heale tervisele, sh. vajadusel ligipääs ka taastusravile ning õigus küllaldasele elatustasemele ning sotsiaalsele kaitsele.

Kuna puuet mõõdetakse ja käsitletakse riigiti erinevalt, ei ole nagu erivajadusegi puhul võimalik välja tuua ühte ja kindlat definitsiooni. Osaliselt juba seetõttu, et eestikeelne mõiste “puue” ei ole vastavuses ingliskeelse mõistega “disability”, mis ei tähenda mitte puuet, vaid tegevusvõimet või selle piiratust (Narusson, Medar, 2014). Tegevusvõime või selle piiratuse võrdsustamine puude mõistega ei ole täpne. Seetõttu võib tekkida olukord, mis takistab erinevate valdkondade spetsialistidel üheselt mõistmist. Maailma Tervishoiuorganisatsiooni (2020) andmetel elab ligi 15% maailma rahvastikust lühi- või pikaajalise tegevusvõime piiratusega. Pea iga inimene kogeb oma elu jooksul tegevusvõime piiratust tervise tõttu, seega on tegemist inimeseks olemise juurde kuuluva loomuliku asjaoluga. (Narusson, Medar, 2014; WHO..., 2020).

Puudeid ja erivajadusi on käsitletud paljude teoreetiliste mudelite abil, mis osaliselt määravad ära ka selle, millistega nähakse ühiskonnas erivajadustega inimesi. Ühed levinumad mudelid on meditsiiniline ja sotsiaalne mudel, mis erinevad omavahel põhimõtete poolest üsna suures osas.

Meditsiinilise mudeli kohaselt on puue või erivajadus tekkinud inimesest endast sõltuvate bioloogiliste faktorite tagajärjel ning sellest tulenevaid piiranguid saab vältida vaid ravides (Crow, 1996). Eesmärgiks on indiviidi hooldamine või tema kohanemine ja käitumise muutumine. Põhiküsimusena vaadeldakse meditsiiniabi ning poliitilisel tasandil reageeritakse tervishoiupoliitika muutmise või reformimise kaudu (RFK, 1997).

Erivajadustega või puuetega inimesed tunnevad end rõhututena ja ühiskonnas alahinnatutena, püüdmaks olla surutud “normaalsuse” piiridesse, mis omakorda on küsitavad. Sellest tulenevalt ei pruugigi igapäevaelus kogetud suurim piirang olla otseselt erivajadusega seotud, vaid tekkida hoopiski negatiivse suhtumise tagajärjel, mis ühiskonnast vastu peegeldub sotsiaalsete normide ja stereotüüpsete hoiakute näol (Goering, 2015).

Vaeguse sotsiaalne mudel seevastu näeb olukorda peamiselt sotsiaalselt tingitud probleemina, mis seisneb eelkõige indiviidide täielikus integreerimises ühiskonda. Vaegus ei ole üksnes indiviidi probleem, vaid pigem keeruline kogum tingimustest, millest paljud on loonud sotsiaalne keskkond. Seega nõuab probleemi lahendamine sotsiaalset tegevust, ja kogu ühiskond vastutab üheskoos selle eest, et tehtaks sellised muudatused, mis võimaldaksid erivajadustega inimeste täielikku osavõttu kõigist ühiskonnaelu valdkondadest. Järelikult on tegemist suhtumusliku või ideoloogiaalase probleemiga, mis nõuab sotsiaalset muutumist ja mis poliitilisel taandub inimõigustealaseks küsimuseks. Selle mudeli järgi on vaegus poliitiline probleem (RFK, 1997).

Vaadates nii ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni kui Eesti puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seaduse definitsiooni, siis on näha, et mõlema definitsiooni puhul on lähtutud puude sotsiaalsest käsitlusest. Sotsiaalne käsitlus või mudel erinevalt puude meditsiinilisest mudelist on seisukohal, et puue on eelkõige seotud keskkondlike ja suhtumuslike takistustega, mitte niivõrd ei ole puue konkreetsest inimesest tulenevate bioloogiliste faktorite tagajärg. Seega on kõigis definitsioonides rõhutatudki eelkõige sellele, et ka puuetega inimestel on teistega võrdsed õigused ning tervises seisundi tõttu ei tohi neid diskrimineerida.

Definitsioonide erinevusele vaatamata on oluline info kogumine selle kohta, kuidas mõjutab tervises seisund üheskoos keskkonnast ja ühiskonnast tulenevate takistuste või soodustavate teguritega puuetega inimeste igapäevaelu. Seda teadmata ei ole võimalik teha ühiskonna arengut toetavaid otsuseid (Medar, Narusson, 2014: 6). Samuti on oluline teada, et puue on ajas muutuv mõiste ning inimese toimetulek konkreetsetes keskkonnas muutub aja jooksul, olgu selleks põhjuseks siis uute oskuste ja teadmiste omandamine, paremad abivahendid ja toetavad teenused, rehabiliteerivad teenused jms. (Haukanõmm, 2012)

1.3 Puute määratlus ja liigid

Vanusest tulenevalt eristatakse puude määramisel kolme gruppi: puuetega lapsed, tööealised puuetega inimesed ning vanaduspensioniealised puuetega inimesed.

Laste ja vanaduspensioniealiste inimeste puhul on puude taotlemise protsess sarnane. Puude taotlemisel otsustab Sotsiaalkindlustusameti koostööpartnerist ekspertarst taotluse ja raviarsti poolt edastatud terviseandmete põhjal kas ja milline puude raskusaste inimesel on. Lapseealisele (s.o kuni 15a k.a) ja vanaduspensioniealisele puude otsuse tegemisel võetakse Sotsiaalkindlustusametis (i. a) arvesse järgnevaid asjaolusid :

- tervises seisundit ja tegevusvõimet;
- abi, juhendamise ja järelevalve vajadust, mis on suurem eakohasest abivajadusest;
- abi ja juhendamise vajadust, mis esineb hoolimata tehniliste abivahendite kasutamisest;
- elukeskkonda;
- rehabilitatsiooniplaani.

Sõltuvalt sellest, milline on konkreetse isiku kõrvalabi vajadus määratakse talle vastav puude raskusaste järgnevaist:

- keskmine puue – isik vajab tervisliku seisundi tõttu abi või juhendamist väljaspool oma elamiskohta vähemalt kord nädalas;
- raske puue – isik vajab tervisliku seisundi tõttu abi, juhendamist või järelevalvet iga päev;
- sügav puue – isik vajab tervisliku seisundi tõttu abi, juhendamist või järelevalvet ööpäevaringselt.

Tööealiste inimeste puhul ei lähtuta puude raskusastme tuvastamisel kõrvalabi vajadusest, vaid sellest, kuivõrd piiratud on konkreetse inimese igapäevane tegutsemine ning ühiskonnaelus osalemine. Sarnaselt lastele ja vanaduspensioniealistele tuvastatakse puuet ka tööealiste puhul kolmes erinevas raskusastmes. Siinkohal on oluline välja tuua, et ükski arstlik otsus või diagnoos üksi ei tähenda puuet, vaid see määratakse kindlatel alustel, sõltuvalt sellest, milline on inimese ühiskonnas osalemise piiratuse aste.

Lisaks puude raskusastme määramisele, saavad tööealised pikaaegse tervisekahjustusega inimesed Eesti Töötukassas läbida ka töövõime hindamise. Kui isiku töövõime on hinnatud osaliseks või puuduvaks, on vastavalt Töövõimetoetuse seadusele (2016) isikul õigus taotleda töövõimetoetust. Sarnaselt puude raskusastme

tuvastamise protsessile, tuleb ka töövõime hindamise korral eelnevalt pöörduda arsti vastuvõtule, või määrab aja Töötukassa enne töövõime hindamist.

Siiski on oluline teada, et puue ei ole alati seotud töövõime piiratusega ning vastupidi. Ehkki nii töövõime kui ka puude tuvastamise taotlemine võib tunduda esmapilgul keeruline, on võimalik mõlemaid teenuseid taotleda ka ühisavalduse kaudu. Selle eesmärgiks on vähendada puude raskusastme ja/või töövõimet taotlevate isikute või nende lähedaste koormust erinevate asutustega suhtlemisel (Sotsiaalkindlustusameti..., i. a).

Nagu eelnevalt töös selgub, on puue alati seotud erivajadusega. Kuna käesoleva töö raames on isiklikust kogemusest tulenevalt keskendunud üksnes füüsiliste erivajadustega inimeste uurimisele, selgitan lähemalt, millised puudelised seisundid võivad füüsilist erivajadust esile kutsuda.

Liikumispuue on otseselt seotud liikumisfunktsiooni häire või kahjustusega või siis halvemal juhul liikumisfunktsiooni puudumisega. Liikumispuude laste probleemid on varieeruvad, sest puue võib olla kaasasündinud või tekkinud mõne haiguse või trauma tagajärjel. Liikumispuue avaldub toimetuleku piirangute näol, ehk lapse võimalused teistega suhtlemiseks ja iseseisvaks tegutsemiseks on piiratud. (Häidkind ja Kuusik, 2009:42, Kõrgesaar, 2002). Samas saab iseseisva tegevusvõime piiratust vähendada või leevendada kohandades keskkonda ning kasutades kaasaegseid abivahendeid (EKLVL,2021).

Kuulmispuude näol on üldiselt tegu arengu kõrvalekaldega, mis põhjustab teatud määral raskusi kas enese väljendamisel või ümbritseva mõistmisel. Kuulmispuude all peetakse silmas sellist kuulmislangust, mis täiskasvanutel üle 40 dB paremini kuulvas kõrvas ja lastel üle 30 dB. Sõltuvalt sellest, milline on kuulmislanguse ulatus, vajab inimene kas kuuldeaparaati või sisekõrva implantatsiooni. Kuna mahajäämus kõnes pole arengu käigus iseenesest ületatav, pidurdab see üldiselt nii lapse psüühika, aga ka tundeelu ja isiksuseomaduste kujunemist (Häidkind ja Kuusik, 2009: 40). Lisaks vajab nii viipekeelne kui ka oraalne, st. mitte viipekeeles õppiv laps kuulmispuuetega laste kõneõpetust, ning tavakooli mineku puhul jääb kuulmispuudega lapse kõnelema- ja kuulama õpetamine ning arendustegevused suures osas vanemate kanda.(EKLVL, 2021).

Nägemispuue on inimese nägemisvõime osaline või täielik kadu. See võib olla kaasasündinud või tekkinud haiguse või trauma tagajärjel. Nägemistaju erinevad osised võivad olla erinevalt kahjustatud. Seega on ka nägemispuudel väga erinevaid väljendusvorme, mis ulatuvad erineval tasemel olevast nõrgaltnägevusest kuni täieliku pimeduseni. (Kõiv, i. a). Nägemispuuded võivad põhjustada ka teisi arengulisi probleeme. Nägemispuuetega lastele on iseloomulik vähene liikumine ning probleemid koordineerimisega. Lisaks esineb umbes kolmandikul neist lastest ka kõnehäired (Häidkind ja Kuusik, 2009:45). Kuna nägemispuude tõttu võib laps hoida rohkem omaette, pidades seda endale turvalisemaks, on siinkohal oluline, et täiskasvanu abistaks last, et lülituda ühistegevustesse ning suhelda eakaaslastega (Kõrgesaar, 2002).

Kõik füüsilist erivajadust esile kutsuvad puudelised seisundid vajavad erinevat lähenemist, tagamaks erivajadusega noorele teistega võrdsed võimalused. Võrdsete võimaluste loomine tähendab eelkõige seda, et on eemaldatud barjäärid ja takistused, mis võiksid ühte või teise sotsiaalsesse gruppi kuuluvate inimeste võimalusi piirata (Kompetentsikeskus, 2021). Erivajadustega inimeste sh. laste puhul tähendab võrdsete võimaluste loomine vajadusel keskkonna muutmist selliselt, et see vastaks erivajadusele.

1.4 Noore õpi- ja kasvukeskkond

Igast erivajadusega lapsest sirgub ühel hetkel erivajadusega noor kes hakkab järjest suuremal määral ühiskonnas osalema, täpselt nagu tema eakaaslasedki. Seega saab noorest justkui erinevate keskkondade osake, mis kõik omakorda mõjutavad tema igapäevaelu. Siinkohal täpsustan, et käesoleva peatüki raames pean noore all silmas Noorsootöö seadusest (2010) tulenevat käsitlust, et noor on isik vanuses 7-26.

Urie Bronfenbrenneri (1979) ökoloogilise süsteemiteooria järgi on inimese areng mõjutatud keskkondadest, milles ta viibib. Lapse ja noore arengut ja heaolu mõjutab kõige enam tema kodune keskkond, pereliikmed, nende omavahelised suhted ja füüsiline keskkond, mis kõik kokku loovad mikrosüsteemi.

Tulenevalt Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest (2010) peetakse koolikohustuslikuks isikuks last, kes on saanud enne käimasoleva aasta 1. oktoobrit seitsmeaastaseks. Isik on koolikohustuslik kuni põhihariduse omandamiseni või kuni 17-aastaseks saamiseni. Seega kehtib koolikohustuse täitmise nõue ka erivajadustega noortele. Erivajadusega

laste ja noorte individuaalne areng ja toimetulek sõltub suurel määral nende perekonnast ja sellest milliste valikute kasuks (ka haridussüsteemi siirdudes) otsustatakse. (Kallaste jt, 2017).

Kaasava hariduskorralduse üle on arutletud juba aastakümneid, ent aktiivsemaid samme kaasava hariduse üldiseks rakendamiseks hakati Euroopas astuma 1990.aastatel. 2010. aastal kehtima hakanud Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega sätestati Eesti hariduskorralduse juhtivaks printsiibiks kaasava hariduskorralduse rakendamine (Kallaste, Räis, Sandre, 2016). Kaasav hariduskorraldus põhineb eelkõige eetilistel printsiipidel, mille kohaselt peab igal lapsel olema võimalik õppida kodulähedases koolis koos teiste omaealiste õpilastega. See tähendab, et kõigil õppijatel on õigus saada haridust, olenemata soost, hariduslikust erivajadusest, sotsiaalsest või majanduslikust taustast jms (PGS, 2010). Kaasava hariduse põhimõtte eesmärk on erivajaduste ja erisuste aktsepteerimine haridussüsteemi loomuliku osana, mitte nende ignoreerimine või kõrvaldamine. Erivajadustega lapsed ja õpilased üritatakse võimalikult suurel määral kaasata tavakoolidesse ja lasteaedadesse, kus luuakse neile erivajadusest tulenevalt sobivad tingimused koos teistega (Kirss, 2011).

Bronfenbrenneri süsteemiteooria järgi (1979) on koolikeskkond kui mesosüsteem, kus laps või noor puutub kokku järjest suurema hulga inimestega, kuid tema kui üksikindiviidi mõju on väiksem. Ekso- ja makrosüsteemi vahendavad kool ja perekond. Pered on oma laste esimesed õpetajad, mistõttu tuleb neid vaadelda kui koostööpartnereid, kes mängivad olulist rolli lapse haridustel ja edasise elu kujundamisel (Daniels, Stafford, 1999:9). Just koolis ja kodus veedavad lapsed suurema osa oma päevast, seega on oluline, et lapse heaolu nimel toimiks koostöö erinevate tasandite vahel. Nii on võimalik tekkivaid probleeme hõlpsamalt lahendada. (Valk, Ress, 2016).

Uuringud on näidanud, et lisaks koostööle pere, kooli ja õpilase vahel sõltub erivajadustega noore õppeedukus tavakoolis ka sellest, millised on noore sotsiaalsed oskused, õpetajate ja kaasõpilaste suhtumine erivajadusse ja oluline on ka see, et sekkumine lapse arengusse oleks võimalikult varajane (Kask, i.a). Samuti on teada, et kaasaval haridusel on puuetega inimeste tööhõivele ja sotsiaalsetele suhetele positiivne mõju. See suurendab puuetega inimeste sotsiaalsete suhete võrgustikku, loob eeldused kõrgemaks akadeemiliseks võimekuseks võrreldes erikoolis õppinud erivajadustega

noortega ning suurendab tõenäosust kõrghariduse omandamiseks (Häidkind ja Oras, 2016).

Ehkki erivajadustega laste õpetamine koos eakaaslastega tavaklassis on võimalik, on esmatähtis erivajaduse võimalikult varajane märkamine ning see, et edasised valikud tehtaks lapse eripärast ja tema võimetest lähtuvalt, sest erivajadusega laps vajab eelkõige kvaliteetset õpet. On teada, et kaasavas keskkonnas omandavad erivajadustega lapsed kiiremini eluks vajalikud sotsiaalsed oskused. Siiski on oht, et õpetaja ei suuda õpet diferentseerida selliselt, et see sobiks kõigile, eriti juhul kui laste arengutaseme erinevuse vahe on suur ning lapse akadeemilised oskused ei saa niivõrd suurel määral arendatud, nagu siis, kui õpe toimuks individuaalsema lähenemise näol eriklassis. Siiski on ka eriklassis õppides üheks negatiivseks küljeks see, et väheneb kokkupuude erivajadusteta eakaaslastega, mis võib viia selleni, et lapsel on raskem saada teiste seas heakskiitu. Samas on ka eriklassi valiku puhul positiivseteks külgedeks õppevahendite- ja meetodite kohandatus ja vanemate omavahelise tugivõrgustiku olemasolu, mis aitab raskustega toime tulla. Seega ei ole olemas ühte kindlat viisi, mis kõigile lastele ja peredele sobiks ning tuleb leida kesktee. (Häidkind ja Kuusik, 2008).

Varajane sekkumine arengusse ja erivajadustega lapsi ja noori õpetades tuleb siiski tagada asjakohased õppe- ja abivahendid ning vastava kvalifikatsiooniga tugipersonal (Riigikontroll, 2006). Ka lapsevanemate kaasamine koolis toimuvasse on oluline nii pere, õpilase kui ka kooli seisukohalt. Nii ollakse kindel, et nii kodu kui ka kooli visioon sellest, milline õpe peaks välja nägema ühtib omavahel. Pere ja kooli omavahelised suhted tugevnevad, mille tulemusena lapsevanemad tajuvad oma rolli lapse toetamisel õppimises ning julgevad vajadusel ka abi küsida.

Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt telliti 2016.aastal uuring, mille eesmärgiks oli anda võimalikult põhjalik ülevaade kaasavast hariduskorraldusest Eestis, sh erinevate tugimeetmete efektiivsusest. Uuringust selgus, et peamisteks probleemideks kaasava hariduse rakendamisel pidasid uuringus osalenud pedagoogid ressursside piiratust, ehk abiõpetajate näol täiendava toe puudumist, ebapiisavaid teadmisi erivajadustega lastega töötamiseks, vajaduspõhise nõustamisteenuse puudumist ning leiti, et erivajadustega laste laiem kaasamine tavakoolidesse vajab ühiskondlike negatiivsete hoiakute muutumist.

Ka uuringus osalenud lapsevanemate arvates olid tavakoolides pakutavate tugiteenuste kvaliteet mitterahuldav või ei pakutud neid üldse. Ühel nõul pedagoogidega oldi selles,

et erivajadustega laste kaasamine eeldab sallivamat suhtumist nii õpetajatelt, klassikaaslastelt kui ka üldse ühiskonnalt laiemalt. Korraldatud uuringu tulemustele toetudes viidi 2018.aastal põhikooli- ja gümnaasiumi seadusesse sisse hulk muudatusi, mille eesmärgiks on kaasava hariduse rakendamisel tekkinud murekohtade leevendamine.

Õpet on võimalik senisest paindlikumalt korraldada vastavalt õpilase toe vajadusest ja mahust lähtuvalt. Esmalt hindab ja vajadusel osutab tuge kool. Kui see ei anna soovitud tulemusi, on võimalik pöörduda Rajaleidja keskuste koolivälise nõustamismeeskonna poole, kes vajadusel kaasavad spetsialiste haridus-, sotsiaal- ja tervishoiuvaldkonnast. Lisaks on riigieelarvest tagatud täiendavad rahalised vahendid haridusasutustele ja tugispetsialistidele kaasava hariduse põhimõtete efektiivsemaks rakendamiseks (Haridus- ja Teadusministeeriumi..., 2021).

Riigikontrolli (2020) poolt läbi viidud auditis, mis käsitles hariduse tugiteenuste kättesaadavust, selgus, et vaatamata tehtud pingutustele on jätkuvalt puudus tugispetsialistidest, küsimus ei ole rahalistes vahendites, vaid inimressurssides. Samuti toodi auditis ühe probleemse kohana välja, et sageli ei liigu andmed lapse toe vajaduse kohta erinevate andmebaaside vahel, mistõttu ei ole võimalik vajalikku abi osutada. Lisaks võib abi osutamist pärssida ka see, kui koostöö haridusasutuse ja pere vahel ei suju ning lapsevanem, kartes saada sildistatud või stigmatiseeritud, otsustab haridusasutusega lapse kohta käivat infot mitte avaldada.

On üldteada fakt, erinevate eluks vajalike teenuste kättesaadavus on parem suuremates linnades ja maakondades, osaliselt rahvaarvu, teisalt aga ka kohaliku omavalitsuse võimekuse ja spetsialistide olemasolu tõttu. Häidkind ja Kuusik (2009) on osutanud laste erivajaduse varajase märkamise olulisusele ja sellele, et õigeaegne erivajaduse avastamine ja sellega tegelemine aitab maksimaalselt toetada lapse arengut ja potentsiaali olla võimalikult iseseisev tulevases elus. Siiski selgus Riigikontrolli (2020) poolt läbi viidud auditis see, et pea veerandis Eesti koolides ja kolmandikus Eesti lasteaedades ei ole lastele ja noortele piisavas mahus tugiteenused tagatud. Enim paistsid tugiteenuste osutamise puhul hätta jääma Kesk- Eesti piirkonnad, kus on ka tugiteenuseid vajavaid juhtumeid statistiliselt vähem, kuid mis omakorda võibki olla tingitud sellest, et seesama tugiteenus ei ole piisavalt kättesaadav. Sellest võib järeldada, et erivajadusega lapse ja/või tema perele abi saamine sõltub piirkonnast, kus laps kasvab ja areneb.

1.5 Sotsiaalne kaasatus ja sotsiaalsed suhted

Sõprussuhete loomine mitte ainult ei tõsta inimese heaolu, vaid sotsiaalsed suhted kuuluvad ka üldiselt inimeseks olemise juurde, täitmaks kuuluvusevajadust. Ometigi tunnevad paljud erivajadustega inimesed end sotsiaalselt tõrjutuna, mistõttu tuleb sellele ühiskonnas ja sotsiaalhoolekandes tähelepanu pöörata (Kim, Zhu, 2020). Erivajadustega lapsed on sotsiaalsete oskuste poolest tihti eakaaslastest ebaküpsamad, mis võib raskendada sotsiaalsete suhete loomist teistega (Kim jt, 2016). Suhete loomine võrreldes lastega, kellel pole füüsilist erivajadust on keerulisem, sest palju tuleb loota kaaslaste abile, näiteks ühest kohast teise transportimisel, asjade toomisel jms, mis omakorda võib põhjustada olukorda, kus erivajadustega lastel on vähem võimalusi eakaaslastega suhtlemiseks (Daniels, Stafford, 1999).

Erwin (2013) toob esile, et sotsiaalsete suhete kvaliteet omab olulist rolli lapse sotsiaalsete, emotsionaalsete ja kognitiivsete oskuste arengule ning kaaslaste poolt aktsepteerimine omab kriitilist mõju ka edasisele elule. Positiivsed suhted eakaaslastega avaldavad mõju enesehinnangule ning üldistele sotsiaalsetele kompetentsidele, samas halvad suhted mõjuvad negatiivselt õpikogemusele ning sotsialiseerimisele üldiselt (Katz ja McCellan, 1997).

Odom (2000) väidab, et kaasava hariduse põhimõttel on suur roll laste suhtumisele erivajadustega kaaslastesse. See õpetab lastele sallivust, kujundab positiivseid hoiakuid ning tõstab laiemalt teadlikkust erivajadustega inimeste kohta. Siiski näitavad uuringud, et erivajadustega lapsed on eakaaslaste seas rohkem tõrjutud ning vähem aktsepteeritud kui need lapsed, kellel pole erivajadust (Acker, Farmer, Pearl, 1996). Toetavad sotsiaalsed suhted omavad positiivset mõju ka akadeemilisele edasijõudmisele ning täidavad laste psühholoogilised vajadused ühtekuuluvuse osas. (Deci ja Ryan, 2000). Kui see vajadus on rahuldatud, suudavad lapsed hästi käituda ning keskenduda õppimisele. Ehkki ühiskond teeb järjest suuremaid jõupingutusi selleks, et erivajadustega lapsed ja noored tunneksid ennast ühiskonnas sotsiaalselt kaasatud, näitavad uuringute tulemused siiski, et erivajadustega lapsed tunnevad end jätkuvalt sotsiaalselt tõrjutuna, üksildlastena ning kiusatute või diskrimineerituna (Gonzalez jt, 2019). Seega on kaasava hariduse põhimõtte juurutamine oluline ka erivajadusteta lastele. Nii tekib neil arusaam sellest, milliste raskustega peavad erivajadustega eakaaslased ning üldse inimesed kokku

puutuma, ning see omakorda arendab empaatiavõimet ning sallivust ja avardab üldist maailmapilti (Daniels, Stafford, 1999: 19).

Arenenud riike iseloomustab ühiskonna kõigi sotsiaalsete rühmade (sh. laste ja noorte) huvide ja vajadustega arvestamine ning nende sotsiaalne kaasatus. Kaasamine on aktiivne tegevus, millega edendatakse laste ja noorte võrdväärset rolli ühiskonna liikmetena, ning on ennekõike tegevus, mis edendab laste ja noorte enda kogemust osalejaks olemisest (Laste..., 2014).

Erivajadustega noorte kaasatust on uuritud 2016.aastal läbiviidud uuringus, mis käsitles lasteaiaõpetajate ja esimese kooliastme õpetajate hoiakuid kaasava hariduse põhimõtete ning erivajadustega laste suhtes. Uuringust selgus, et lasteaia personali hoiakud erivajadustega laste kaasamise suhtes on positiivsemad kui kooli õpetajate hoiakud. Klassiõpetajad pidasid erivajadustega õppija toetamist sagedamini tugispetsialistide vastutusalasse kuuluvaks ülesandeks. Tavaliste laste õpetamiseks on õpetajad küsitluse alusel piisavalt pädevad, kuid erivajadustega laste kaasamisel kogetakse raskusi seoses laste käitumise ja õppimise probleemidega ning õppekorraldusega. (Oras, Häidkind, 2016). Samas on jätkuvalt probleemiks see, et teoreetiliselt omaksvõetud ja dokumentides kinnitatud õpikäsitus, õppijate eri tüüpi andekuste väärtustamine ning erivajaduste märkamine ei ole muutunud õppeprotsessi lahutamatuks osaks (Haridus- ja Teadusministeerium, 2017).

Siiski ei ole sotsiaalse kaasatusega seotud probleemid aktuaalsed üksnes hariduses. Erivajadustega inimestel on suur oht sattuda tõrjutuse või stigmatiseerimise ohvriks ka siis, kui selleks otseselt põhjust ei ole, st. ei ületata mingisuguseid sotsiaalselt aktsepteeritavaid käitumisnorme või muid piire. Kuna stigmatiseeriv suhtumine on põhjendatav üksnes info puudulikkusega, on oluline, et info kättesaadavus ning sallivuse kasv ühiskonnas paraneks tervikuna (Klaasen jt, 2014: 24).

1.6 Hoiakud ja huvikaitse

Puuetega inimeste heaolu ja toimetuleku puhul on väga oluline roll sellel, millised on ühiskondlikud hoiakud puuetega inimeste suhtes. Ajaloolisest aspektist vaadates on puuet käsitletud kui segreerivat nähtust, kuid 1970.aastatest alates on inimeste survele juurutatud mõtteviisi, et puudega inimene on nagu iga teinegi, ning tema puude ja tegevuspiirangute

põhjuseks on tervise ja keskkonnast tulenevate tegurite koosmõju (Medar, Narusson, 2014: 7).

Ka Eestis on ühiskondlikud hoiakud erivajadustega sh. puuetega inimeste suhtes aastatega positiivsemaks muutunud. Erivajadustega isikutes osatakse näha eelkõige lihtsalt inimest, kes vajab abi takistuste kõrvaldamisel, mitte ühiskondlikult passiivset indiviidi, kes on pigem teenuste tarbija rollis (Haukanõmm, 2012).

Siiski on veel pikk tee minna, et jõuda olukorrani, kus erivajadustega inimesi väärtustatakse võrdselt nende inimestega, kellel pole erivajadust. Uuringud on näidanud, et kooli õpetajate suhtumine erivajadustega lastesse on negatiivsem võrreldes alushariduse pedagoogidega, ometigi on just õpetaja positiivne hoiak see, mis annab ka lapse või noore eakaaslastele head eeskuju (Häidkind ja Oras, 2016).

Selleks, et eeldada lastelt ja noortelt sallivamat hoiakut, tuleb eelkõige alustada täiskasvanud elanikkonna hoiakute muutmisest. Paraku on näha, et vanad hoiakud on ühiskonnas visad püsima ning unustatakse ära, et needsamad erivajadustega inimesed on kellegi õed- vennad või vanemad, ning igaüks võib sellisesse olukorda sattuda (Püss, 2019). Põhjuseid, miks erivajadustega inimestesse võidakse suhtuda eelarvamuslikult, on mitmeid. Näiteks on üheks põhjuseks kindlasti see, et inimeste kokkupuude erivajadustega inimestega on varasemalt olnud pigem pealiskaudne või puudub sootuks, ning seetõttu ei osata ka oma seisukohta adekvaatselt kujundada (Kask, 2018, Poom-Valickis ja Ulla, 2020).

Eriti teravalt kerkib hoiakute ja väärtushinnangute probleem ühiskonnas esile just psüühilise erivajadustega inimeste puhul. Psüühikahäirega inimeste oht langeda sotsiaalse tõrjutuse, sealjuures stigmatiseerimise ja diskrimineerimise ohvriks on märgatavalt suurem, kui muu füüsilise terviseprobleemi või puudega inimeste hulgas (Kask, 2018). Kiputakse ära unustama, et ka psüühiline erivajadus on mingisuguse trauma või terviseprobleemi tagajärg ning kiputakse ekslikult arvama, et tegu on ohtlike ja kogukonda ebasobivate inimestega (Püss, 2019).

Eestis on ette tulnud ka olukordi, kus korteriühistu üritab takistada erihoolekande üksuse loomist korterelamusse, tuues ettekäändeks, et lapsed kardavad selliseid inimesi või see langetab nende kinnisvara hinda. Selline käitumine näitab ilmekalt seda, et ühiskonnas siiski leidub veel stereotüüpseid hoiakuid ja kitsarinnalisust. Seetõttu on oluline, et

tegeletak hoiakute muutmise ja kujundamisega, üheks viisiks on seda teha läbi puuetega inimeste organisatsioonide, kes on võtnud omale südameasjaks puuetega inimeste toetamise ja nende õiguste eest seismise.

Erivajadustega ja puuetega inimestele on loodud mitmeid erinevaid mittetulundusühinguid ja liite, mille eesmärkideks on puuetega inimeste ja krooniliste haigete elukvaliteedi, ühiskonda kaasatuse ning eneseteostuse võimaluste tõstmine läbi huvikaitse ja koostöö. Tuntuim neist on Eesti Puuetega Inimeste Koda ehk EPIKoda, mis on katusorganisatsiooniks erinevatele Eesti puuetega inimestele mõeldud ühendustele ja liitudele. Eesti Puuetega Inimeste Koda asutati 1993.aastal ning tänaseks kuulub selle koosseisu 16 maakonna puuetega inimeste koda ning 32 üle-eestilist puudespetsiifilist liitu ja ühendust (EPIK, 2021).

Kuulmispuuetega inimeste suurimad esindusorganisatsioonid on Eesti Kurtide Liit ja Eesti Vaegkuuljate Liit. Mõlema organisatsiooni eesmärkideks on kuulmispuuetega inimeste väärkuse, õiguste ja huvide kaitsmine ning kuulmispuuetega inimeste kogukonna arengut, ühiskonnaellu kaasatuse ning kultuuri edendamine. Selleks osalevad liidud sotsiaalpoliitikat reguleerivate õigusaktide väljatöötamises. Samuti on ühe peamiseks tegevuseks kuulmispuuetega inimeste ravi, rehabilitatsiooni, hariduse, tööhõive ja iseseisva toimetulekuga seotud probleemide teadvustamine ja selgitamine ning lahendamisele kaasa aitamine (EKL, 2021, EVL, 2021). Lisaks pakub Eesti Vaegkuuljate Liit (2021) ka kirjutustõlke- ja rehabilitatsiooniteenust ning kogemusnõustamist.

Nägemispuuetega inimeste organisatsioonide katusorganisatsiooniks on Eesti Pimedate Liit, mille alla omakorda kuulub 16 liikmesühingut. Eesti Pimedate Liidu põhiülesanne on kaitsta nägemispuudega inimeste huve riiklikul ja rahvusvahelisel tasandil. Liit juhindub oma tegevuses peaesmärgist – olla nägemispuudega inimeste ja nende ühingute koostööd ühendav lüli (EPL, 2021).

Liikumispuuetega inimeste suurimaks organisatsiooniks Eestis on Eesti Liikumispuudega Inimeste Liit. Liidu (2021) eesmärgiks on sarnaselt teistelegi liitudele liikumispuudega inimeste inim-, kodaniku-, sotsiaalsete ning majanduslike õiguste kaitsmine ja huvide esindamine. Eesmärgist tulenevalt koondab, analüüsib ja vahendab liit teavet Eesti liikumispuudega inimeste vajadustest ja olukorrast, tegutseb aktiivselt avaliku arvamuse

kujundamisel, teeb koostööd kodanikeühenduste, avaliku- ja ärisektori institutsioonidega, korraldab oma liikmetele nõustamisi, seminare ning rehabilitatsiooni- ja puhkeüritusi.

Erivajadustega inimesed on teistest haavatavamad sotsiaalse tõrjutuse osas füüsiliste takistuste ja eelarvamuslike hoiakute tõttu, millega neil tuleb igapäevaelus kokku puutuda (Disability...2002). Seetõttu on oluline, et vaatamata suurele progressile erivajadustega inimeste ühiskonnaellu kaasamises saaks järgnevate aastakümnete jooksul erivajadustega inimeste sotsiaalne sidusus üldiseks normaalsuseks, mitte ei oleks üksnes ülesanne neile, kellel on aeg, vajadus või seaduslik kohustus selle edendamiseks. (World..., 2011) Vaatamata paljudele puuetega inimesi toetavate liitude olemasolule, on siiski oluline, et erivajadustega inimeste huvide kaitse ei oleks vaid nende organisatsioonide ülesanne, vaid juurduks ka laiemal, ühiskondlikul tasandil.

PROBLEEMISEADE

Ongelman ja Secer (2012) on leidnud, et erivajadustega laste kaasamine tavaklassi mõjub positiivselt ka erivajadusteta lastele, sest avardab nende maailmavaadet ning muudab erinevuste suhtes tolerantsemaks. Siiski on teised uuringud näidanud ka seda, et erivajadustega lastel ja noortel on võrreldes teiste lastega suurem oht saada kiusatud, mis omakorda võib viia madala enesehinnangu tekkeni, sotsiaalse tõrjutuse, depressiooni või senisest madalama akadeemilise võimekuseni (Baumeister, Geffken, Storch, 2008).

Kui mõelda sellele, millest võib oht saada kiusatud tekkida, ei pea vististi kaugelt otsima, üheks võimalikuks põhjuseks on info puudumine, teiseks aga ühiskonda kinnistunud hoiakud, mille muutumine alles toimub (Klaasen jt. 2014; Püss, 2019). Viimasel ajal on tõepoolest tehtud palju pingutusi selle nimel, et erivajadusega inimene, sh laps ja noor oleksid täisväärtuslikud ühiskonnaliikmed. Kuid ei tasu unustada ka seda, et ei ole kaugel need ajad, mil erivajadustega inimene oli justkui keegi, keda tuleb ühiskonnast välja tõrjuda. Seadus või määrus üksi ei muuda inimeste elu paremaks. Heatahtlik suhtumine, kaasamine, teadlikkuse tõstmine pealehakkamine ning piisavate ressursside suunamine ja tagamine on see, milles seisneb võimalik puuetega inimeste eluolu parandamise võti. Erivajadustega ja puuetega inimesed on täisväärtuslikud ja täieõiguslikud ühiskonnaliikmed, kes ei pea igapäevaelus tavapäraseks osalemiseks rõhuma erinevate õigusaktide olemasolule või oma vajadustele, vaid asjakohaste seaduste täitmine ja abivajavate inimeste abistamine on erinevate institutsioonide iseenesest mõistetav kohustus ja loomulik töö osa. Erinevuste austamine ja tolerantne ning aktsepteeriv suhtumine on see, mille kallal tuleb Eestis veel tööd teha. Üldine orienteeritus edule on tekitanud olukorra, kus väga paljud ühiskonnaliikmed (sh puudega inimesed) tunnevad ennast tõrjutute kõrvalejäetutena. Seevastu positiivsest suhtumisest saavad alguse positiivsed muudatused kogu ühiskonna jaoks. Selle üldpõhimõtte järgimine peaks olema läbiv kogu ühiskonnas (ÜRO, 2013).

On palju tehtud uuringuid selle kohta, kuidas üks või teine sotsiaalpoliitiline meede aitab puuetega laste perekondi. Siiski on autori arvates oluline uurida ka seda, millised siis ikkagi on puuetega noorte igapäevased mured ja rõõmud, sest iseenda kogemusest lähtuvalt võib autor kinnitada, et on asju, mida seaduste kaudu reguleerida ei saa. Seadusega võib luua uusi võimalusi peredele, kuid kahjuks ei ole ühegi seaduse võimuses

välja juurida negatiivseid ühiskondlikke hoiakuid ega sallimatut suhtumist, seda peavad tegema inimesed ise, lähtuvalt oma südametunnistusest.

Eelnevast tulenevalt on minu bakalaureusetöö eesmärk uurida, millised on erinevate füüsiliste erivajadustega kasvanud noorte kogemused ühiskonnaelus osalemisest ja kaasatusest.

Töö eesmärgist tulenevalt püstitasin järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas erivajadustega inimesed iseend ja oma erivajadust määratlevad?
2. Milliseid piiranguid või ebameeldivusi on noored oma erivajaduse tõttu kogenud?
3. Millised on noorte arvates nende erivajaduse positiivsed küljed?

2. METOODIKA

Käesolevas peatükis kirjeldan oma bakalaureusetöös kasutatud andmekogumis- ja andmeanalüüsi meetodit. Andmekogumis- ja analüüsimeetodi valisin enda tunnetusest ja uurimisküsimustest lähtuvalt, et paremini ilmestada kogu uuritavat fenomeni, ehk füüsiliste erivajadustega noorte kogemusi ja probleeme. Samuti kirjeldan uurimuses osalejaid, uurimuse käiku ja reflekteerin iseenda kogemust ning emotsioone seoses intervjuude läbiviimisega.

2.1 Metodoloogia valik

Käesolevas lõputöös kasutan kvalitatiivset uurimisviisi. Kuna töö eesmärgiks on uurida erivajadustega noorte kasvamise ja ühiskondliku kaasatuse kogemusi, siis aitab kvalitatiivne uurimisviis saada detailsemaid vastuseid ning luua uurimuses osalejatega paremat kontakti. Erinevalt kvantitatiivsest uurimisviisist, on kvalitatiivne uurimisviis suunatud inimeste kogemuste, arusaamade ja tõlgenduste mõistmisele (Laherand, 2008:24).

Kvalitatiivses uurimuses on teadmiste kogumise allikaks inimene, kelle suhteid ja kogemusi püüab uurija võimalikult terviklikult ning tõetruult edasi anda, võttes arvesse nende igapäevast konteksti (Austin ja Sutton, 2014).

Üheks eeliseks kvalitatiivse uurimismeetodi puhul on teiste ees ka paindlikkus, mis muudab uurija ja intervjuueeritava omavahelise suhtluse spontaansemaks ning avatumaks. Kui osalejatel on võimalik oma sõnadega vastata, muutuvad ka nende vastused mitmekesisemaks (Mack, Woodsong, Macqueen, Guest, Namey, 2005). Sellisel moel on võimalik uurimuses osalejate elus toimunud olukordi ja situatsioone paremini mõista ning ka ise uurijana nendega suhestuda, oma kogemust reflekteerida ning tajuda oma nõrgemaid külgi (Flick, 2007:28).

2.2 Andmekogumismeetod

Andmekogumismeetodina kasutasin poolstruktureeritud individuaalintervjuud. Intervjuude käigus kogusin andmeid selle kohta, millised on erivajadustega noorte endi subjektiivsed arvamused erivajaduse väljendist, läbielatud ebameeldivuste ja ette tulnud piirangute kohta ning samuti ka selle kohta, millised on erivajaduste positiivsed küljed. Valisin individuaalintervjuu, sest uuritav teema on küllaltki delikaatne ning grüpiintervjuude korral võib antud teema puhul tekkida olukord, kus intervjuueeritavad ei

soovi oma kogemusi jagada või teevad seda lähtuvalt teistest, kartes saada stigmatiseeritud (Adams, 2015). Individuaalsete intervjuude puhul uurijal võimalik koondada oma aeg ja tähelepanu ühele intervjuueeritavale ning teda tähelepanelikumalt kuulata, võrreldes grupis tehtavate intervjuudega. Poolstruktureeritud intervjuu formaat lubab intervjuu läbiviimisel vajadusel küsida täpsustavaid küsimusi või muuta küsimuste järjekorda, näiteks olukorras, kus intervjuueeritav suundub teema juurde, mida oli plaanis hiljem käsitleda, samal ajal siiski toetudes intervjuu kavale (Lepik jt, 2014). See annab intervjuueeritavale võimaluse vabamalt oma kogemust jagada ning keskenduda sellele, mis on tema vaatepunktist oluline.

2.3 Uurimuses osalejad

Uurimuses osalejad valisin erivajaduse ning vanuse järgi selliselt, et uuritavate noorte vanus jääks minu enda vanusega sarnasesse vahemikku. Seda seetõttu, et samas arenguetapis olevate noorte puhul oleks minul uurijana võimalik nendega samastuda, ning seeläbi neid paremini mõista. Samas oli peamiseks loomulikult see, et noored ise oleksid valmis oma kogemust minuga jagama ning nendel teemadel vestlema. Uurimuse mitmekesisuse huvides osutus positiivseks see, et intervjuueeritavate seas olid nii liikumis-kuulmis-, kui ka nägemispuuetega noored. Uurimuses osalevaid noori oli neli, ning nende vanus jäi vahemikku 20-25. eluaastat.

Intervjuudes osalejad leidsin läbi isiklike kontaktide. Kuna oman lähedast kokkupuudet erinevate taastusravi asutustega, siis on aastate jooksul tekkinud kontaktid teiste erivajadustega noortega. Esmalt jagasingi infot oma erivajadustega tuttavatega, kes jagasid seda omakorda enda tuttavatega, mille tulemusel otsisid intervjuueeritavad mind üles. Kuna tegu on väikese valimiga, ei ole uurimusest selgunud asjaolusid võimalik üldistada kogu erivajadusega noorte populatsioonile, kuid on piisav antud uurimisküsimustele vastamiseks, seoste esitamiseks ning teatud arusaama loomiseks füüsiliste erivajadustega noorte läbielast.

Intervjuud viisin läbi ajavahemikus 10.04.2021 kuni 16.04.2021. Ehkki intervjuud ise toimusid üsna lühikese aja jooksul, olid kokkulepped intervjuueeritavatega uurimuses osalemiseks sõlmitud juba varem. Intervjuud toimusid tulenevalt hetkeolukorrast videosilla teel, mis andis noortele valikuvabaduse teha intervjuu neile sobilikus ja mugavas keskkonnas.

Intervjuud salvestati telefoni diktofoni abil ning poolstruktureeritud intervjuude kestus jäi 55- 62 minuti vahemikku.

Intervjueeritavatele mainisin, et nende nimed jäävad anonüümseteks ning keegi peale uurija intervjuusid ei kuula. Selgitasin konfidentsiaalsust, uurimuse käiku ja anonüümsust. Lisaks rõhutasin, et nad peaksid intervjuud pigem vestluseks, ning soovi korral on neil võimalik küsimusele vastamisest keelduda, kui see tundub neile ebamugav. Anonüümsuse tagamiseks ei mainita töös nende nimesid ega isikuandmeid, mille abil oleks võimalik neid ära tunda. Seetõttu kasutan uurimistöös osalejate, kahe neiu ja kahe noormehe õigete nimede asemel järgmisi koode: N1, N2, M1 ja M2.

2.4 Uurimuse käik

Intervjuud viisin läbi kava alusel, mille koostas inimesed uurimusküsimustest lähtuvalt. Intervjuu küsimused jaotasin kolme rühma:

1) erivajadus ja erivajadusega inimene, 2) erivajaduse tõttu kogetud piirangud ja ebameeldivused, 3) erivajadus ja selle positiivsed küljed. Intervjuu alguses tutvustasin enda uurimistööd, selle eesmärgi ning rääkisin osalemise vabatahtlikkusest ja rõhutasin konfidentsiaalsuse põhimõtteid. Intervjuusid alustasin iseenda kogemuse selgitamisega ning mainisin, et minu peamiseks eesmärgiks ongi saada teada, millised, on teise noore kui intervjueeritava kogemused. Esmalt lasin intervjueeritaval rääkida oma erivajadusest, selle ulatusest ja liigist, et saaksin selgema pildi ning see andis mulle ka võimaluse omakord intervjueeritavaga luua hea kontakt ja usalduslik suhe intervjuu vältel.

Kuna olin intervjueeritavatele enne intervjuu toimumist juba varasemalt saatnud kirjaliku nõusoleku vormi koos uurimuse tutvustuse ja võimalike intervjuu teemadega siis kulgesid intervjuud üsna sujuvalt. Mõned korrad oli olukord, kus jutt intervjueeritavaga jõudis intervjuu kavast justkui ette, ent kuna meetodiks sai valitud poolstruktureeritud intervjuu, siis see intervjuude läbi viimist ei seganud.

2.5 Andmealüüsimetod

Intervjuude analüüsimiseks kasutasin temaatilist analüüsi, mis on kvalitatiivse sisuanalüüsi üks liikidest. Temaatilise sisuanalüüsi eesmärk on mõista, mida ning missuguste emotsioonidega intervjueeritavad midagi räägivad, ning ka uurija interpretatsioone uurimuse läbiviimisel (Flick, 2007). Analüüsin induktiivselt uuritava

nähtuse sisu, st. erivajadustega noorte kogemusi. Lähtuvalt uurimisküsimustest töötasin andmed läbi ning analüüsitavatest kategooriatest võtsin välja kõige iseloomulikumad näited, mille esitan uurimisküsimuste kaupa.

Kvalitatiivne sisuanalüüs võimaldab keskenduda teksti peamistele, aga ka tõenäolise vastuvõtu seisukohast olulistele tähendustele. Samuti on kvalitatiivne sisuanalüüs puhul võimalik analüüsida ka latentset sisu, ehk seda, mis on ridade vahele peidetud, ning kodeerida intervjuueeritava kui teksti autori vihjeid, kavatsusi ja eesmärgi ning mitmete konnotatsioonide erinevaid tõlgendamismõtteid (Kalmus, Masso, Linno, 2015).

Oma analüüsiprotsessi alustamiseks transkribeerisin läbi viidud intervjuud esmalt Tallinna Tehnikaülikooli teadlaste poolt loodud veebipõhise kõnetuvastuse programmi abil (Alumäe, Asadullah, Tilk, 2018). Seejärel kuulasin salvestatud intervjuud uuesti läbi ning tegin transkriptsioonides leiduvates ebakõlades parandused.

Järgmise sammuna moodustasin transkriptsioonide põhjal ning käsitletud teemadest tulenevalt koodid, mis eristasin paberikandjal, kasutades erinevaid värve. Tekkis 13 erinevat koodi, millele panin nimetused tekstis kasutatud sõnadest ja fraasidest tulenevalt. Transkriptsioonidest tulenevalt moodustusid järgmised koodid: erivajaduse mõiste kuvand, iseenda identifitseerimine mõiste abil, paremini mõistmine teiste poolt, ärevus, pidev tõestamisvajadus, kiusamine, alahindamine, sotsiaalne tõrjutus, pere ja sõprade toetuse olulisus, võrdsus teistega, hüved, sallivuse kasv, erivajadus kui identiteedi osa. Nende põhjal tegin koodipuu ning jaotasin saadud koodid kokku nelja kategooriasse. Loodud kategooriate põhjal on struktureeritud ka käesoleva töö analüüsi ja arutelu peatükk.

2.6 Refleksioon

Oma kogemust reflekteerides üritan peegeldada mitmeid erinevaid tasandeid, millega pidin tööd kirjutades kokku puutama, kasutades osaliselt Korthageni (2004) sibulamudeli elemente. Kuigi mudelit kasutatakse peamiselt pedagoogikas, on ka käesolevas töös võimalik tuua teatud paralleele, võttes arvesse omaenda identiteeti, pädevusi, ühiskonda, kui keskkonda, milles kogemused aset leiavad ning minu missiooni töö autorina

Isiklik kogemus seoses käsitletava teemaga andis mulle eelise mõista, mida mulle räägiti ning keegi ei tundnud piinlikkust küsimuste ees. Noortega vesteldes sai mulle

selgeks see, et vähemal või suuremal määral (võib-olla puude spetsiifikast) on kõik uurimuses osalenud noored teatud määral kokku puutunud olukordadega, mis on neid pannud iseendas ja oma olemuses kahtlema. Kahtlemata sai ju töö teemagi valitud seetõttu, et minul kui uurijal on oma elus esinenud oma erivajaduse tõttu seiku, mis on tekitanud minus tunde, et selline olukord ei saa lihtsalt võimalik olla.

Näiteks olen pidanud inimestele selgitama, et see, et mu kõnnimuster, ei tähenda seda, et mul oleks kohe kaasuvalt vaimne puue või et ma peaksin õppima lihtsustatud õppekava järgi. Lisaks olen pidanud päris mitmel korral, enne kui lasin oma erivajadusest tulenevat silmade eripära korrigeerida, kontserditel käies turvameeskonnale selgitama, et minu silmavaade ei tähenda, et mul oleks halb või et ma oleksin alkoholi- või narkojoobes. Viimane näide võib tunduda nagu väike asi, kuid tegelikult on sellised situatsioonid kohati väsitavad ja piinlikud, sest järjekordselt tuleb veenduda selles, et on inimesi, kelle maailmavaade on piiratud. Samas on selliste olukordade läbi elamine pannud mind justkui valiku ette, kas lasta sellel kõigel mõjutada minu tõekspidamisi ja minu olemust, või olla sellest lihtsalt üle ja mõelda nendest situatsioonidest kui minust sõltumatutest, sest pole ju midagi teha, kui inimene ei teadvusta iseendale seda, kas tema käitumine on korrektne või mitte.

Viidatud olukordadega tegelemine on mind inimesena arendanud ja kasvatanud, samas, on selge, et jõuga oma õiguste eest seismine ei ole alati kõige mugavam, ning tahes- tahtmata võib tekkida hoopiski alla andmise tunne, et las kõik minna. Pean tõdema, et mõned aastad tagasi ei olnud ma vaimselt veel nii tugev, et oma õigusi ja väärikust vajadusel kaitsta. Ehkki väljuhäälnud nõudmine ei ole alati parim viis, tuginedes oma isiklikele kogemustele ning ütlen, et tuleb oma õigused vahel jõuga välja nõuda, kasutades selleks dokumentaalseid vahendeid, sest ühiskonnas levib arusaam, et kui puue pole koheselt nähtav, siis seda justkui polekski. Erivajadusega inimene ei pea taganema ja peitma ennast kuskile omaette seetõttu, et ühiskonnas on väiklased inimesed.

Kindlasti see, et olen oma uuritavas teemas isiklikult igapäevaselt sees, mõjutas käesoleva töö kirjutamist. Kuigi eesmärk oli kajastada teiste noorte kogemusi, pidin tõdema, et paljud sarnased situatsioonid olen ise elus läbi kogenud ning seetõttu pidin hoolikalt jälgima, mida räägivad intervjuueeritavad ning kuidas ma neile vastu peegeldan. Üritasin iseenda kogemusi jagada selliselt, et see teeniks üksnes uurimuse huve st aitaks intervjuueeritaval iseennast avada ning oma kogemustest rääkida, et mitte tekitada

olukorda, kus intervjuueeritav jääb kuulama minu lugu. Selliselt õnnestus vältida rollikonflikti, kus minu kui uurija roll muutuks lihtsalt erivajadusega inimese rolliks, mis on samuti üks minu rollidest paljude teiste seas.

Siiski kuulates teiste noorte kogemusi, kinnistus veelgi enam minu enda isiklik arvamus, et erivajaduse või puude olemasolu ei ole tänasel päeval ikkagi miski, mida peetakse tavaliseks ja millele ei pöörata tähelepanu. Ühiskonnas mõistetakse seda, et näiteks eakate puhul on tervise halvenemine täiesti normaalne ja sotsiaalselt aktsepteeritav nähtus, kuid noorte puhul see justkui nii ei ole. Kui noorel inimesel on näiteks spordivigastus, siis seda peetakse normaalseks, aga kui selgub, et tegu on erivajadusest või puudest tekkinud mingisuguse kehalise funktsiooni kõrvalekaldega, valatakse see noor koheselt üle haletsusega, nagu ta oleks elule kaotanud või kuidagi muudmoodi alla jäänud. Selle vältimiseks võibki noor valetada oma erivajaduse põhjuseks mõne “sotsiaalselt aktsepteeritava” juhtumi. See ei pruugi olla õige, kuid see viib soovitud tulemuseni, milleks on haletsusest või lisaküsimustest pääsemine, läbi iseenda kohandamise ühiskonnale vastavaks.

Minu missiooniks selle töö kirjutamisel oligi ühest küljest mõtestada iseennast ja oma isiklikke kogemusi, kuid teisalt ka see, et erivajadustega noored jagaksid oma mõtteid piirangute ja positiivsete külgede vaatepunktist, vaatamata sellele, et nad tegid seda anonüümselt. Võib rääkida kaasavast haridusest ja tolerantsemast, kõigiga arvestavast keskkonnast, kuid kui erivajadustega inimesed ise nii ei tunne, siis järelikult on veel arenemisruumi.

Kuigi üldiselt läksid intervjuud hästi, on mul uurijana siiski kahju, et tulenevalt hetkeolukorrast olin sunnitud intervjuud läbi viima videosilla teel. Muretsesin ise samuti enim selle üle, et kuidas mul õnnestub intervjuueeritavatega sidet luua, kuid selgus, et mu pabin osutus alusetuks ning osalejatel oli pigem just hea meel, et neid töö raames kaasasin. Usun, et näost-näkku tehtud intervjuud oleksid andnud jällegi teistsuguse kogemuse, kuid ka videosilla teel tehtud intervjuu võimaldas intervjuueeritavatega piisavalt suhestuda ja nende vaatenurki mõista.

3. ANALÜÜS JA ARUTELU

3.1 Uurimuses osalenud noorte tõlgendused erivajaduse väljendite kohta

Käesolevas peatükis esitan analüüsitulemused struktureeritult lähtuvalt uurimisküsimustest, toon näiteid intervjuude käigus kogutud seisukohtade kohta ning arutlen nende seisukohtade üle, toetudes töö teoreetilisele osale.

See, millised nimetused omistatakse erivajadustega inimestele seadustes, peegeldab justkui seda, kuidas peaksid teised kogukonna liikmed erivajadustega inimestesse suhtuma ning millised on väärtushinnangud ning hoiakud, mille poole üldiselt püüeldakse. Seetõttu sai üheks käesolevas töös uuritavaks aspektiks see, mida arvavad erinevate erivajadustega noored väljenditest, mida Eestis erivajadusele osutades kasutatakse, milliseid väljendeid nad iseenda kohta kasutavad, ning milline on nende arvates erivajaduse või puude mõistete maine Eesti ühiskonnas.

Uurimuse käigus selgus, et noored ise kasutavad viidates oma füüsilisele erivajadusele erinevaid väljendeid. Lisaks peetakse mistahes väljendi kasutamise puhul noorte poolt oluliseks ka seda, kes või mis kontekstis seda kasutab, kas lähedane inimene, mõni ametnik või keegi võõras. Näiteks ütles üks intervjuueeritav erivajaduse kohta järgmist:

N1: „Ma ütlen kas niimoodi, et mul on nägemispuue või, et ma olen pime, kunagi tundus see pime jube solvav, aga praegu pigem sõltub kontekstist, et kes kuidas ütleb /../ muidugi sõna erivajadus kõlab isegi ilusamalt, muidu see puue nagu, see rõhutab ainult seda puuet.”

Teised uurimuses osalenud noored olid samuti seisukohal, et nende kohta kasutavad sõna “puue” või “erivajadus” üldiselt ainult lähedased või siis noored vajadusel ise teavitavad neid ümbritsevaid isikuid, kellega suhtlemiseks see on oluline ning teistega seda teemat pigem ei puudutata

N2: „Üldiselt kui öeldakse erivajadusega inimene mu kohta, siis ma ei tunne ennast halvasti, sest ainult kindlad inimesed ütlevad, kellele ma olen ise öelnud, et mul on kuulmisraskus /../Näiteks õppejõud ülikoolis teavad, sest siis nad oskavad rohkem arvestada sellega ja räägivad rohkem minu poole, et saaksin suu pealt lugeda.”

Veel tõid kaks vastajat välja seda, et see millist väljendit nad iseenda kohta kasutavad sõltub tugevalt ka sellest, kui harjunud ollakse oma erivajadusega, ehk mida kauem on

inimene pidanud oma erivajadusega elama, seda mugavamalt ta ennast tunneb iseenda kohta mõnda füüsilisele erivajadusele viitavat väljendit kasutades.

M1: „Kuna ma olen pool elu elanud ilma ja pool elu koos oma erivajadusega, siis jah, nüüd ma olen juba hakanudki enda kohta ütlema ratastoolis või liikumispuudega inimene onju, aga vaata, kui Sul juhtub see nagu järsku, mingi õnnetuse tagajärjel, on sellega nagu alguses hästi raske leppida. /../ Tundsin, et see ei ole ju mina /../ Rääkimata siis sellest, et ma oleksin mugavalt ennast tundnud siis, kui keegi teine oleks tulnud seda ütlema.”

Siiski mõõnab ka teine intervjuueeritav seda, et kuigi ta ei tunne ennast kuidagi halvasti, kui tema erivajadusele viidatakse, ei tähenda see siiski seda, et seda, et tal oleks selle üle hea meel või et erivajadusega inimese roll oleks miski, mida ta esimese eelistusena kasutaks.

M2: „ Mõnikord on seda vajalik kasutada, aga ega ma ei tutvusta ennast küll niimoodi, et tere, ma olen M2 ja mul on füüsiline erivajadus või liikumispuue. /../ Ma lepin sellega, sest ma olen terve elu sellega elanud, aga minus on palju muudki huvitavat, kui see erivajadus.”

Puude ja erivajaduse mõiste üle arutledes tuli ühe uurimuses osalejaga intervjuu käigus esile ka see, et sõna “erivajadus” on igatahes viisakam, kui väljendid, mida kasutati enne töövõimereformi. Noor pidas positiivseks seda, et puuetega inimestes ei nähta enam justkui töövõimetuid, vaid keskendutakse sellele, mis on olemas.

M2: „ Pole sellel erivajadusel häda midagi, aga noh, invaliid ja töövõimetu inimene, need on ju tegelikult küll koledasti öeldud /../ Tegelikult on sellesuhtes ju arengut toimunud küll.”

Teine liikumispuudega intervjuueeritav mõõnab, et tavainimesena võib olla keeruline mõista seda, kuidas erivajadustega inimesed end tunnevad, kui nende kohta öelda töövõimetu või invaliid, sest inimesed lihtsalt ei pruugi osata vaadata teise inimese, erivajadusega inimese vaatevinklist selliseid asju.

M1: „Tavaline, terve inimene ei saa ilmselt lihtsalt aru, kuidas see mõjub nagu inimesele, kes on ise erivajadusega, kui terve inimene tema kohta nii ütleb. /../ Kes tahaks ise ennast invaliidiks pidada?/../ Üks asi on see, kui me räägime nii omakeskis, aga see ei ole võrreldav sellega, kui keegi teine nii ütleb, eriti veel sellisel nagu kõrgemal tasandil siis.” Siinkohal pidas intervjuueeritav silmas seda, et näiteks kui ta puutub kokku teistega, kellel on sama erivajadus, kas sõpradega või kuskil taastusravil olles, siis on selliste väljendite

kasutamine ja kohati ka erivajaduse üle lõõpimine tavaline asi, kuid see õigus ei tohiks laieneda tervele ühiskonnale.

Samas mainisid noored ka seda, et ehkki nad jäävad oma erivajadust puudutades tavaliselt kidakeelseks, on nad vajadusel siiski valmis oma erivajaduse kohta teistele informatsiooni jagama, kui ilusti küsitakse. Põhjused, miks ei kiputa oma erivajaduse teemal igapäevaga vestlema, on tegelikult lihtsad. Näiteks arvasid nii M2 kui ka N1, et nad soovivad olla eelkõige lihtsalt täiesti tavalised noored nagu kõik teisedki, ning nad ei pea vajalikuks oma erivajaduse pidevat rõhutamist.

M2: „Ma arvan, et liigne tähelepanu sellele erivajadusele toob pigem endaga negatiivset kaasa, kes see ikka tahab see “eri-eri-eri” olla, tahad ju ikka olla teistega ühesugune, nagu samal pulgal või nii.“

N1 tõi muuhulgas välja seda, et tema erivajaduse liigne rõhutamine tekitab talle ebamugavust ning teeb erivajadusega inimesest justkui persooni, kes ei saa iseendaga hakkama. Ta kommenteeris oma väidet järgmiselt:

„/./On küll mingisugused asjad, mida ei saa teha nii nagu võib-olla selline tavainimene, aga mis siis, see ei ole ju tegelikult laiemas pildis ka nii oluline.“

Wilson (2010) ja Widacki (2019) on viidanud asjaolule, et erivajaduse ühtseks määratlemiseks puudub alus, sest igas valdkonnas tõlgendatakse seda vastavalt vajadusele, mis omakorda muudab erivajaduste mõistmise keeruliseks. Ka uurimuses osalenud noorte vastustest selgub, et nemad ise kasutavad iseenda kohta samuti väljendit puue, või siis mainivad oma erivajadust kui raskust. Siiski selgub tõsiasi, et ehkki noored mõistavad oma eripärasid, ning peavad oluliseks erivajaduse märkamist teatud olukordades, on nende arvates siiski oluline, et sellele ei pöörataks liigset tähelepanu. Noorte jaoks on tähtis, et erivajaduse ja puude mõistete kasutamine oleks põhjendatud, st. mõistet kasutatakse ainult siis, kui see teadmine aitab hõlbustada nende igapäevaelus osalemist. Seda näiteks olukorras, kus õppejõud või õpetaja saab erivajadusest teadlik olles kohandada õppemeetodeid- või materjale selliselt, et see arvestaks õppuri eripäradega.

Siiski tõid uurimuses osalenud noored välja selle, et nad eelistavad oma erivajaduse kohta pigem mitte rääkida, st. nad kasutavad puude ja erivajaduse mõisteid ainult kas vajadusel või siis, kui keegi küsib, ning noor tunneb ise ennast mugavalt seda jagades. Põhjuseks toodi välja see, et ehkki erivajadus on noorte endi arvates sõna kui invaliid või vaegur, ei soovi nad siiski, et erivajadus defineeriks neid inimesena. Uurimuses osalenud

noorte jaoks oli tähtis eelkõige see, et liigne erinevus teistest ei oleks rõhutatud, ning neid koheldaks ja kui võrdväärseid oma eakaaslaste seas, vaatamata eripäradele.

Siinkohal on käesoleva töö autori arvates jällegi mõttekoht, kas ja kui palju ning mis kontekstis on üldsegi oluline inimese erivajadust esile tuua. Kriitiliselt tuleks mõelda selle üle, kuidas erivajadust ja puudeid käsitletakse riiklikul tasandil ning millise alatooniga on seadusandluses igapäevaselt kasutusel olevad väljendid nende inimeste jaoks, kellel on endal erivajadus või puue. ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioonis (2012) rõhutatakse, et osalisriigid tunnistavad muuhulgas, et isiku diskrimineerimine mis tahes puude alusel on inimese loomupärase väärikuse ja väärtuse rikkumine ning neil lasub kohustus võtta kasutusele kõik asjakohased meetmed, et kõrvaldada diskrimineerimine puude alusel kõigi isikute ja organisatsioonide poolt. Ehkki ühelt poolt on seadustes justkui kõik korras ja Eestis liigutakse näiliselt kaasavama ja aktsepteerivama ühiskonna poole, tekib siiski küsimus, miks kaotati teatud negatiivse alatooniga väljendid Eestis alles üsna hiljuti, st. 2016.aastal toimunud töövõimereformi käigus, mitte juba varem.

Kui ühiskonnas luuakse erivajadusega inimesest justkui hädise invaliidi või töövõimetu, mitte töövõimelise ja täisväärtusliku inimese kuvand, nagu tänapäeval, on mõisteta, et selles valguses ei saa ka "erivajaduse" mõiste olla just eriti positiivse alatooniga nende inimeste jaoks, kelle kohta seda sama mõistet kasutatakse, sest hoiakute muutumine ühiskonnas võtab omajagu aega. Ka Haavistu (2009) on seisukohal, et suhtumine erivajadustega inimestesse on muutumas, kuid veel on vaja pingutada selle nimel, et erivajadustega inimesi võetaks kui loomulikku ühiskonna osa.

Tõenäoliselt on just negatiivsem hoiak, mis puude ja erivajaduse mõistetega endiselt kaasas käivad ka põhjuseks, miks uurimuses osalenud noored eelistavad neid kasutada kas oma kitsas ringis või siis vaid erivajadustega inimeste sotsiaalsetes gruppides, kus kõik on ühtsed, kartmata saada diskrimineeritud. Uurimuses osalenud noored tundsid, et nad ei ole teistega päris võrdväärsed, ning ehkki käesoleva töö raames läbi viidud uurimuse valim oli väike ning ei võimalda laiemat üldistamist, on see siiski märk sellest, et saaks veel paremini püüelda selleni, et inimeses nähtaks esmalt tema olemust ja potentsiaali, mitte erivajadust. Positiivse kuvandi tekitamine omakorda aga tähendab, et mõjutamine peab olema ühesuunaline, st. puuetega inimeste õiguste ja väärikuse kaitsmine ei ole vaid kindlate liitude ja organisatsioonide töö, vaid seda tuleb kaitsta ka kõikvõimalikel teistel viisidel. Ühesuunalisuse all on siis mõeldud seda, et kuna Eesti on ÜRO puuetega inimeste konventsiooni osalisriik ja seejuures võtnud kohustuse seista kõikvõimalikel viisidel erivajadustega inimeste õiguste eest, ei tohiks seda teha

valikuliselt vaid siis, kui see on mugav. Riigil on tõenäoliselt piisav võim, mõjutamaks teenuste osutajaid selliselt, et erivajadustega inimestele mõeldaks juba teenust/ toodet kavandades, mitte alles siis, kui ilmneb, et loodud asi ei ole kasutajasõbralik erivajadustega inimestele ja on vaja hakata ümber tegema. Näitena siinkohal võiks tuua televisiooni, kui ingliskeelsed filmid ja saated on niikuinii subtiitritega varustatud, võiks vaikimisi olla ühiskondlik norm ka see, et ka kogu eestikeelne meedia on subtiitritega, mitte vaid uudised Rahvusringhäälingus.

3.2 Erivajaduse tõttu kogetud ebameeldivused ja piirangud

On teada, et võrreldes erivajadusteta inimestega, kogevad erivajadustega inimesed rohkem olukordi, mis takistavad neil ühiskonnaelus osalemist teistega võrdsetel alustel (Klaasen jt, 2014:24).Ka käesoleva töö raames läbi viidud intervjuudes rääkisid osalejad mitmetest olukordadest, mida nad on oma elu jooksul kogenud.

3.2.1 Piirangud ühiskonnas laiemalt

Nägemispuudega intervjuueritav mainis piirangutest rääkides esimese asjana seda, et nägemispuuetega inimeste iseseisev liikumine on Eestis võrreldes teiste riikidega üsna keeruline, sest ei ole piisavalt mõeldud sellele, kuidas suurendada ligipääsetavust.

N1: „*Tuleb hästi palju teiste inimeste abile loota ja küsida, sest ega nende bussidega on ka, nagu ta on, mõnikord räägib, mõnikord mitte ././ Hollandis olid näiteks rongijaamades ja mujal valge kepi rajad ja punktkirjas igasugused sildid, Eestis nagu väga ei tea, et oleks sellist asja.*”

Lisaks tõi N1 välja seda, et tunneb iga kord, kui uute inimestega kokku puutub, et peab ennast uutes olukordades ja uute inimestega tõestama ning põhjendama, et vaatamata erivajadusele suudab ta siiski asju teha.

N1: „*Iga kord, kui lähen nagu uude kohta, siis pean justkui ennast tõestama hakkama ja siis on nagu kaks võimalust, kas inimesed saavad sellest aru, või mitte ././ Ja kui miskit saavutad, siis tullakse ütlema stiilis, et oi kui tubli, et sa üldse midagi teed ././ Kas see tähendab, et kui inimene on erivajadusega, siis ta justkui ei peakski midagi oma elus tegema või?*”

Intervjuueritava arvates pärinevad sellised suhtumuslikud eelarvamused siiski ajast, mil puuetega inimesi ei peetud täisväärtuslikeks ühiskonnaliikmeteks, ning neid hoiti pigem

eraldatuna. Siiski ei pea ta seda õigeks ning peab oluliseks seda, et piirangud ei pruugigi olla üksnes füüsilised, vaid ka laiemalt ühiskondlikud.

N1: „*Ma arvan, et kindlasti meil on vaja siin Eestis palju õppida, et mida see tähendab. Ja meil on vaja õppida ka seda, et puudega inimesed ja üldse erivajadusega inimesed on ühiskonna osa ja neid ei tuleks kohe kindlasti nagu nii väga teistest eraldada.*”

Ka üks noormeestest, M1 rääkis ühiskondlike piirangute osas eelkõige ligipääsetavusest, mainides, et paljud kohad ja ka teenused, mis on justkui avalikud ja kõigile kasutamiseks mõeldud, ei ole kaugeltki ratastoolisõbralikud ning selleks, et kuskile minna ja midagi teha tuleb alati mõelda mitu sammu ette ning paluda sõpru, et nad oleksid olema nõus saatja rollis.

M1: „*Neid olukordi on nii palju olnud, no üks kurikuulus koht on sellesosas Tartu Rongijaam, tahad teisele poole perrooni saada, siis vaata ise, kuidas saad sealt trepist././ Tegelikult algab asi sellest, et isegi linnatänavad ja äärekivid on kohutavalt läbimatud, muudest asjadest rääkimata, /./ Ma olen juba ammu loobunud ilma saatjata kuskil käimast, sest see on lihtsalt niivõrd tüütu, kuigi vajadusel üleelata.*”

kolmas uurimuses osaleja tõi ühiskondlikest piirangutest rääkides esile seda, et oma kuulumispuude tõttu jääb ta suures osas ilma eestikeelsetest saadetest, filmidest ja teatrist, ning ehkki talle meeldiks neid justkui tarbida, siis see on puude tõttu võimatu.

N2: „*/./ Ma ei kuula eestikeelseid asju, näiteks kui telekast tulevad saated, filmid või teater././ Ma kuulen, aga ma ei erista sõnu ja ma ei saa sõnadest või nagu sellest lause põhimõttest aru.*”

Lisaks tõi intervjuueeritav näitena välja ka selle, et olukorras, kus on kuskil suures aulas või saalis peetud kõne, siis need samuti pole tavaliselt tõlgitud, mistõttu hakkab tal lõpuks igav ning ta tunneb end seetõttu halvasti.

N2: „*Ma tunnen end alati jube nõmedalt sellistes olukordades, sest ma ei taha olla see mingi nõme inimene vaata, kes nagu ei kuula ja nii, justkui nagu ei austaks siis.*”

Samas lisab N2, et selliseid olukordi tuleb siiski vähem ette, kuid igapäevases elus on tema jaoks hetkel koroonapandeemia tõttu raske hoopis see, et kuna ta loeb ise suu pealt ning ei kuule, peab ta erinevaid teenuseid kasutades (pood, apteek jms) paluma, et klienditeenindaja eemaldaks maski või siis kirjutaks paberile, kuid vahel juhtub, et seda ei mõisteta, ning hakatakse ennast hoopiski väljendama viisil, mis paneb erivajadusega inimese veelgi ebamugavamasse olukorda.

N2: „Minu jaoks on see hästi pingeline, kui ma pean kuhugi minema, ja siis küsitakse midagi, ja ma ei saa aru, no see on üsna koomiline vaatepilt, seega eelistan selliseid olukordi praegu iga hinna eest vältida ././ Mõni müüja siis proovib karjuda kõva häälega, aga see tegelikult olukorda ikka ei lahenda, vaid hoopis mina tahaksin häbi pärast maa alla vajuda. “

3.2.2 Suhtumuslikud takistused

Lisaks igapäevaelus leiduvatele ühiskondlikele takistustele, on käesoleva töö raames läbiviidud uurimuses osalejad elu jooksul kokku puutunud ka mitmete ebameeldivate suhtumuslike ja stigmatiseerivate eelarvamustega. Intervjuudes kirjeldasid noored erinevaid seiku oma elust, kus nad on kokku puutunud eelarvamusi või negatiivsete hoiakutega.

Mitmel uurimuses osalejal on esile kerkinud ebameeldivused seoses oma tervise, erivajaduse, või puudega seonduvat selgitades, sest inimesed ei suuda oma imestust või reaktsiooni vaos hoida, ning seetõttu tekitatakse erivajadusega noorele tunne, nagu ta oleks kuidagi väärastunud või ebanormaalne.

N1: „Vahel küsitakse ikka, et kuidas see juhtus ja siis inimesed nagu kukuvad minu juuresolekul kohe ahhetama ja ohhetama, et kuidas nii siis ikka juhtus jms” ././ “Teinekord tahaks kõva häälega öelda, et halloo.. ma olen muide ka veel siin...”

Teine intervjuueeritav tõi näitena välja samuti ühe olukorra, kus tõi probleemkohana välja, et ühiskonnas kehtib justkui topeltmoraal, kui eakal inimesel on tervises kõrvalekaldeid, siis seda peetakse sobivaks ja eeldatavaks, aga noori kiputakse pigem haletsema ja neile kaasa tundma.

M1: “ Inimesed ei saa nagu aru, et tervis ei ole iseenesest mõistetav, nagu see, et kõigil on läbi elu ühesuguselt hea tervis.”././ “ Vanema inimese puhul on tervise halvenemine loomulik, aga kui oled noor ja Sinuga on midagi juhtunud, siis pole see nagu üldse okei.”

Lisaks uurimuses osalenud on noored pidanud toime tulema ka teistsuguste stigmatiseerivate hoiakutega oma igapäevases elus. Näiteks kirjeldas üks intervjuueeritav seda, kuidas autokooli sõiduõpetaja ütles talle peale neljandat sõidutundi, et kõigist ei saagi autojuhti ning ehk tasuks juhilubade mõttest sootuks loobuda.

M2: „Mulle öeldi, et sinusugusel tasuks ehk proovida käsijuhtimisega autot ././, ma ei tea küll kedagi, kes peale neljandat sõidutundi sõidaks nagu proff.”

Lisaks tõi sama intervjuueeritav tõi oma põhikooliajast näite, kus igasügisel spordipäeval ta ei osalenud ning selle asemel pandi teda hoopiski õpetajatele abiks tulemusi kirja panema. Seejuures aga ei peetud vajalikuks isegi uurida, kas ta sooviks osaleda või mitte.

M2: „*Ma niikuinii poleks tahtnud osaleda, aga alati oli nagu automaatselt see, et okei, Sina siis tuled aitad meil tulemusi kirja panna ././ just see, et isegi ei küsitud nagu midagi eelnevalt.*”

Intervjuudest selgus, et ehkki teised inimesed võib-olla mõtlevad selliste olukordade puhul nagu ennist kirjeldatud, head, kuid see ei pruugi tegelikult ka nii välja kukkuda nagu mõeldud. Eeldades automaatselt, et inimene ei saa midagi teha, võib õpetaja anda hoopiski halba eeskuju teistele lastele, kes kipuvad võib-olla sellest tulenevalt erivajadusega last siis justkui samamoodi kõrvale jätma.

Neljast intervjuueeritavast kolm tõi suhtumuslikest piirangutest rääkides esile seda, et hariduse omandamise teekond on erivajaduse tõttu olnud oodatust keerulisem. N1 põhjendab seda järgmiselt: „*See, kui sul on puue, noh nagu minul, nõuab ikkagi iseendalt hästi palju, sest paljud tavakoolid ei ole tegelikult valmis sellega tegelema meil Eestis ././ Kui ma elasin vahepeal Hollandis, siis seal ma käisin ka tavakoolis ja öeldi nagu kohe, et võtame Sind kui täiesti tavalist last, ei hakka siin mingeid erisusi tegema ././ Kohati oli see hirmus, kuid samas tore ka, selline eneseteostus nagu või nii.*”

Lisaks mainis sama intervjuueeritav, et tavakoolis õppides sõltub hakkama saamine hästi palju sellest, kui vastutulelikud on õpetajad ning milline on suhe abiõpetajaga, sest nemad on võtmesõnadeks tavakoolis õppimise juures.

N1: „*See nõuab ühelt poolt sellelt klassiõpetajalt hästi palju, ning samas sõltus minu haridus ka abiõpetajatest, kelle tihe vahetumine oli väga tüütu, sest kahekesi õppides lisandub see koostöö moment nagu ka, mis võtab vahel pikalt aega, et toimima saada.*”

Ka teine naissoost intervjuueeritav mainis, et lapsena suunati ta hariduslike erivajadustega laste kooli proovinädalale, sest arvati, et sealsed spetsialistid tulevad paremini toime, kuid ehkki seal oli lihtsam õppida, otsustas tema pere siiski tavakooli kasuks, sest kardeti, et erivajadusele keskenduva kooli tõttu võib tekkida oht, kus noor ei ole enam võimeline teistega võrdsetel alustel ülikooli kandideerima ning jääb seetõttu haridusmaastikult eemale.

N2: „*Ma käisin seal proovimas, aga kuna ma viipekeelt ei oska, siis tulemuseks oli see, et rääkida ei olnud seal väga kellegagi ning ka minu oma olemasolev kõne läks seal halvemaks ././ Mõistsin, et kui tahan saada head haridust ja minna tulevikus edasi*

ülikooli, siis ainuõige variant on jätkata tavakoolis ja lihtsalt ise rohkem pingutada ja vaeva näha.”

3.2.3 Sõprussuhete loomise takistused

Iga inimene on sotsiaalne olend, kellele on oluline sõprussuhete loomine ja suhtlemine. Niisamuti on see oluline ka erivajadustega laste ja noorte jaoks. Tehtud intervjuudest selgus, et üheks kõige suuremaks takistusteks teiste seas, on erivajadustega noorte jaoks olnud lapsepõlves sõprussuhete loomine.

Nägemispuudega intervjuueeritav nentis, et väga palju sõpru tal just kooli minnes kahjuks ei olnud. Põhjendusena tõi ta välja selle, et tõenäoliselt oli lihtsalt teistel lastel keeruline temaga arvestada ning teda oma tegevustesse kaasata.

N1: „Ma mäletan küll, et ma oleksin tahtnud, et mul oleks sõpru, sest ega neid ju ausalt öeldes väga ei olnud /../ Kui teised sõbrunesid mingisuguste ühiste asjade alusel, siis mul nagu jäi see täiesti ära. Aga üks kindlasti oli asi selles ka, et nad ei osanud minuga lihtsalt kontakti luua, ja minu jaoks oli koolikeskkond lihtsalt üks suur lärமாகas koht ja üks ma siis ise samamoodi üritasin sisse elada ja ehk veidi sulgusin endasse.”

Noor arvas, et tema erivajadus võis teistele lastele tunduda veidi hirmutav ning seetõttu jäi ta ka seltskonnast sageli kõrvale. Kui küsisin, et kuidas oleks saanud seda vältida või vähendada, vastas ta järgmiselt: „No ma arvan, et oleks pidanud teistele tegema sellise tutvustusringi või mängu, et nad oskaks end minu olukorda panna, aga seda nagu ei tehtud ja ma ei tulnud nagu lapsena ise ka selle peale.”

Kuna lähedast suhet oma klassiga ei tekkinud, mainis ta, et algklassides puutus mitu korda kokku kiusamisega, näiteks olukordadega, kus kuulis, kuidas teised tema peale osutavad või siis tema asju katsuvad. Ometigi ühtegi täiskasvanut ta sellest ei teatanud, sest arvas, et see ongi normaalne, ega osanud ka ise teatamise peale tulla. Siiski mõõnas intervjuueeritav, et vanuse kasvades hakati tema erivajadusega harjuma ning ta sõbrunes oma klassis mitmete inimestega, kellega suhtleb siiani tihedalt.

Ka teistel uurimuses osalejatel on kokkupuude teiste poolt tõrjutusega või suisa kiusamisega olemas.

Kuulmispuudega N2 mainis järgmist: „/../ nooremama oli see, et mulle peab kordama ja teistmoodi rääkima, siis inimesed tüdinesid ära, et ei jaksanud seletada mulle, et ega see algkool tõesti tore ei olnud.”

Ta lisas, et kõige enam valmistas talle probleeme grupivestluses osalemine, mida koolikeskkonnas ikka ette tuleb ning seetõttu, et mitmed inimesed korraga rääkisid, ei suutnud ta suu pealt lugedes järke pidada ning selle loobus vestlustest osalemast.

N2: „*Mitmete inimestega korraga suhtlemine on mulle siia maani keeruline, koolis hoidsin sellistel puhkudel pigem omaette. /.../ Tundsin ennast tõrjutuna ja see oli väga raske mu jaoks, aga noh, mis teha.*”

Ka liikumispuudega M2 mainis, et on kokku puutunud koolikiusamisega ning teda ei võetud teiste seas omaks, sest teda peljati. Samuti olid teised lapsed vihased, kui ta sattus kehalise tundides nende võistkonda, sest tähtis ei olnud mitte osavõtt, vaid võit.

Suhtlemine klassikaaslastega oli tema jaoks ka vanemas koolieas katsumus, sest vanad haavad ei tahtnud kuidagi paraneda.

M2: „*Mulle kirjutati algklassides isegi sotsiaalmeediasse klassikaaslaste poolt kirju, kus sõimati mind lombakaks või igaveseks kõverikuks/.../ Ehkki paljud neist ka vanemaks saades vabandasid, ei tekkinud ikkagi seda tunnet, et tahaks nendega nüüd hirmsasti sõber olla/.../ Ma arvan, et keegi ei tahaks peale sellist asja.*”

Kõik intervjuueeritavad mõõnasid, et kiusamise tagajärjed on siiski teatud mõttes nende enesehinnangule mõjunud. Kahel intervjuueeritaval neljast on ärevus olukordade suhtes, kus on vaja suhelda uue inimesega või osaleda näiteks mõnes grupitöös. Seega väitsid noored justkui ühest suust, et ehkki erivajadustega lapsed saavad tavakoolis käies nende endi kogemusele tuginedes parema hariduse, on siiski oluline, et õpetajad jälgiksid pingsamalt seda, kuidas teised lapsed erivajadusega klassikaaslasesse suhtuvad. See oli noorte arvates oluline, sest on tähtis, et õpetaja kohandaks oma töövõtteid vastavalt, et erivajadusega laps ei jääks teistest eemale. Ühe näitena toodi intervjuueeritavate poolt välja näiteks see, et kehalise kasvatuses tundides ei tohiks õpetaja lasta kaptenitel omale meeskonda valida, sest siis hakkab võistlus käima justkui selle üle, kes pääseb erivajadusega klassikaaslase oma meeskonda võtmisest.

3.3 Toetavate suhete ja tugivõrgustiku olulisus

Ehkki uurimuses osalenud noored mainisid kõik, et erivajaduse tõttu on neil usalduslike suhete loomine eakaaslastega olnud keeruline, mainiti intervjuudes siiski seda, et toetavate suhete ja tugivõrgustiku olemasolu on kriitilise tähtsusega erivajadusega lapse kasvamisel ja arenemisel. Intervjuueeritavad tõid välja, et kuna nad kõik on käinud

tavakoolis, siis sellel, milliseid tingimusi neile õppimiseks loodi oli suur roll just tugispetsialistidel ja ka nende endi peredel ning sõpradel.

Nägemispuudega neiu tõi esile seda, et just vanematele on ta kõige tänulik, sest nemad olid algusest saadik veendunud, et laps peaks õppima tavaklassis ning teda tuleb selleks abistada. Just see on taganud tema arvates talle võimaluse õppida nüüdseks ka ülikoolis.

N1: „*Ema nägi ikka palju vaeva minuga jah, mul oli selline nagu hästi kindel rutiin, mida ma pidin järgima ja üks sellepärast ma siis sain ka kõik oma asjad tehtud.*”

Veel lisas intervjuueeritav seda, et vanematel ning tugiisikul oli hästi suur roll selles, et õppimine kujuneks sujuvaks protsessiks, sest tihti esines probleeme õppematerjalide kättesaadavusega ning tuli jooksvalt toime tulla erinevate takistustega.

N1: „*Ega pidevalt juhtus, et õppematerjalid saadeti alles viimasel hetkel või siis saadeti üldse vale./../ Siis pidi minu abiõpetaja ruttu oma õpikust peatüki sisse skännima./../ Ega nende õpikutega oli üldse üks igavene jama kogu aeg, et vanemad võitlesid mu eest ikka üsna visalt.*”

Teised uurimuses osalejad tõid samuti välja pere toe olemasolu tähtsuse, ent mainiti ka seda, et ka tekkinud sõbrad olid alati õppimisel ning üldse olukordadega kohanemisel suureks abiks.

N2: „*Sõbrad alati vajadusel kordasid, noh kui ma näiteks mõistsin midagi valesti ja siis küsisin. Kellelgi nagu ei olnud probleemi selgitamisega, et sellesmõttes on sõpradest suur abi jah. /../ Nad nagu aitasid sellest kiusamisest ka üle olla.*”

Noored tõid välja, et sõbrad asusid justkui vajadusel kaitsepositsiooni ning kinnitasid erivajadusega noortele, et kiusamine on kiusajate endi probleem, mitte ei ole tingitud kuidagi erivajadusega noorest endast. See mõjutas osalejate sõnul enesehinnangut positiivselt ning sõprade abiga oli võimalik kiusamise või ebameeldivustega paremini toime tulla. Seega mitte kõik lapsed ei ole erivajadustega laste suhtes vaenulikud, vaid siiski teatav osa. Jõuti järeldusele, et see, kui üks laps teist kiusab, on ikkagi lapsevanema tegemata töö, ehk siis lastele pole piisavalt selgitatud, erivajadustega laste olemasolu ning seda, et kõigi vastu tuleb olla lahke.

Selgus, et esmalt on noorte tugipunktiks siiski nende sõbrad ja perekond, ning ehkki noored on teadlikud erinevatest tugiliitudest, peetakse neid pigem vanemate inimeste pärusmaaks, või kohaks, kus peamine rõhk on poliitika kujundamisel.

N1: „*Ma tean küll, et on sellised liidud olemas, ja üks sugulane on ühes neist isegi juhtfiguur, aga no mul noore inimesena tekkis alati küsimus, et millega seal nagu*

tegeletakse. “/./., Tundub pigem selline täiskasvanute ja aktivistide koht, teismelisena ei ole seal ju siis midagi teha.,

Uurimuse käigus selgus, et erivajadustega lapsed ja noored vajavad ka tavakoolis käies teistest rohkem tuge sõprussuhete loomisel ning hoidmisel. Sageli töid intervjueeritavad välja, et teised lapsed ei soovinud nendega suhelda, sest erivajadust kui sellist teistele ei tutvustatud, mistõttu võisidki teised lapsed pigem eemale hoida. Kui erivajadustega lastele luua tavaklassis vastavad tingimused, võidab sellest nii erivajadusega õpilane, kui ka kaasõpilased, kellel pole erivajadust (Daniels, Stafford, 1999). Ka Poom- Valickis ja Ulla (2020) on toonud välja, et kui inimestel puudub varasem kokkupuude mingisuguse erivajadusega, siis ollakse esialgu umbusklikumad või negatiivsemate hoiakutega erivajadusega inimeste suhtes, mistõttu on siinkohal oluline, et sellega õigeaegselt tegeletaks pedagoogilisi kompetentse kasutades ning tehes justkui võrgustikutööd, mis hõlmab klassikaaslaseid, last, ja tema pere. See on tähtis, sest selliselt on võimalik laste omavahelisi suhteid tugevdada, ning see arendab laste sotsiaalseid oskusi ja annab kooli kogemusele positiivse kuvandi (Katz ja McCellan, 1997).

Siinkohal aga on siiski oluline mõista seda, millises kontekstis uurimuses osalejad oma kogemustest rääkisid. Valdav enamus sotsiaalset tõrjutust puudutavatest kogemustest leidsid aset kas alg- või põhikoolis, kus nii asjaosaliste endi, kui ka nende klassikaaslaste näol oli tegemist laste ja noortega, kelle väärtushinnangud olid veel väljakujunemata. Mõistagi, ei soovi käesoleva töö autor öelda seda, et kellegi tõrjumine või kiusamine on lubatud ja aktsepteeritav, vaid hoopiski rõhutada täiskasvanute suunamise olulisust sellistes olukordades. Ei saa eeldada, et teatud vanuses lapsed suudavad adekvaatselt analüüsida seda, mida põhjustab üks või teine hoolimatult öeldud lause erivajadustega eakaaslastele.

Samas selgus töö käigus, et hoiakutest rääkides on tegu hoopis laiema probleemiga. Probleemkohaks ei olegi mitte välja kujunemata väärtushinnangutega noored, vaid hoopiski see, et ka lastega töötavad pedagoogid ei pea oma oskuseid ja pädevusi piisavateks, et töötada erivajadustega laste ja noortega tavakooli tingimustes (Häidkind ja Oras, 2016).

Siinkohal tekib aga küsimus, et mida on siis vaja õpetajakoolituse juures muuta, et see nii ei oleks, mis on see, mida saaks veel paremini teha? Kui õpetaja väärtushinnangud on neutraalsed või negatiivsed, on selge, et sellisel juhul ei saa rääkida täiel määral kaasava hariduse rakendamisest. Samuti ei saa sellisel juhul ka kaasõpilastelt nõuda aktsepteerivat

ja sallivamat käitumist, kui täiskasvanud inimene nii koolis kui ka ühiskonnas laiemalt ei ole teistele lastele ja noortele eeskujuks.

Lisaks on hoiakute muutumine oluline ka selleks, et erivajadustega lapsed ja nende pered ei oleks pideva pinge või hirmu all, nagu selgus käesoleva töö raames tehtud intervjuudest, kartes seda, et erikoolis käies võib olla oht saada haridusteelt kõrvale tõrjutud ning seeläbi olla tõrjutud ka tulevases elus näiteks tööturult. Mõistagi on teada, et erivajadustega inimesed ja ka lapsed on teistest rohkem tõrjutud, kuid samas tuleb mõista ka seda, et negatiivsed hoiakud on need, mis panevad erivajadustega inimesed asjatult pinge alla (Goering, 2015). Seetõttu on oluline vältida seda, et inimesed ise ühiskonnas tekitaksid olukorra, mis panevad erivajadustega inimesed asjatult valehäbi tundma ning oma tuleviku pärast muretsema. Seevastu on oluline, et ühiskonnas jõutaks arusaamani, kus mõistetakse, et puue või erivajadus ei sõltu erivajadusega inimesest endast, vaid sellest, millised ühiskondlikud takistused tahtlikult või tahtmatult luuakse, ning kuidas neid lahendatakse.

Käesoleva töö autorile tundub, et paljusid uurimuses osalejate ebameeldivusi oleks saanud kasvades ära hoida õigete lähenemisviisidega. Kui klassis on ükskõik millise erivajadusega laps või noor, siis kas tõesti on õige kasutada selliseid õppemeetodeid, kus erivajadusega laps võib tunda ennast ohustatuna tõrjutuse mõttes. Kui alati jääb näiteks kehalise kasvatus tundides viimaseks valituks erivajadusega õpilane, siis kas ei oleks mõistlik meeskondadesse jaotamine teha õpetaja enda poolt, vältimaks selliseid olukordi. Küsimus ei ole ju tegelikult selles, kas selliseid olukordi saab vältida, vaid hoopiski, kuidas seda teha. On oluline, et ühiskonnas hakataks senisest rohkem iseenda käitumist ja eeskju noorematele teadvustama. Lapsi tuleb juba varakult hakata suunama mitte teistest paremaks olemisele, nagu tänapäeval sageli kombeks, vaid hoopiski õpetada seda, et kõik lapsed on erilised, nad arenevad omamoodi. Seejuures aga võivad osad lapsed vajada ka keskmisest veidi rohkem abi ja tuge, kuid tähtis ongi, et abi oleks olemas, kui seda vajatakse.

Ka ligipääsetavuse parandamise osas tundub autorile, et ligipääsetavuse parandamine kuulub ühiskondliku suhtumusliku probleemi alla. Enamik avalikest kohtadest ja meediast (telesaadet jms), on hõlpsasti kõigile kättesaadavaks tehtavad, kusjuures sageli on see kohanduste tegemine vaid 5% kallim kogumaksumusest, mis kulub mingisuguse projekti ligipääsetavaks tegemisele (Joost, 2021). Kuna kohanduste tegemine võib sageli aidata ka neid, kellel ei ole otseselt erivajadust, on nende tegemine piisavalt põhjendatud. Seega tuleb ligipääsetavusega ja erivajadustega inimeste senisest rohkem tähelepanu

pöörata, et selliste asjade üle mõtlemine saaks loomulikuks osaks, ega ei oleks üksnes päevakorras alles siis, kui käimas on projekt, või on vaja miskit hiljem ligipääsetavaks teha (*ibid*).

3.4 Erivajaduste positiivsed küljed noorte endi pilgu läbi

Uurimuse tasakaalu huvides, sai üheks uurimisküsimuseks ka see, millised on noorte endi arvates nende erivajaduse positiivsed küljed. See on oluline, sest aitab noorel iseenda juures ka lahti mõtestada oma positiivseid omadusi ning panna iseennast teistmoodi nägema.

Uurimuses osalenud noored tõid üheks peamiseks positiivseks küljeks selle, et neil on võimalik kasutada mitmeid erivajadustega inimestele mõeldud hüvitisi ja soodustusi ning nad saavad ka riigi poolt rahalisi toetusi, millega ollakse väga rahul.

N2: „*Ma saan riigilt erinevate toetuste näol kokku üle kuuesaja euro kuus, sellest on väga suur abi. Ja üldse tegelikult katab ju ka paljud abivahendite kulud riik, et see ju ikkagi on positiivne kogu selle asja juures.*

Teine intervjuueeritav tõi samuti esile seda, et puuetega inimestele mõeldud hüvedest peab ta eelkõige oluliseks seda, et parkimine ja näiteks erinevate transpordivahendite kasutamine on puuetega inimestele tasuta. Intervjuueeritav mainis, et ehkki tegu on väikeste asjadega, on see siiski tore, et sellised asjad on võimaldatud.

M1: „*No pigem on ikka tore, kui saad tasuta parkida või ei pea Saaremaale sõites ei iseenda ega auto eest mitte midagi maksma ./.. Mõni ehk mõtleb, et näe rumal, kah positiivne asi eksole, aga tegelikult on ju tore küll, kogu selle asja juures.*”

Veel toodi ühe noore poolt esile seda, et tema erivajadus on justkui tema identiteedi osa ning ta suure tõenäosusega ei sooviks sellest loobuda kui oleks võimalus. Põhjuseks, miks noor ei sooviks sellest loobuda, nimetas ta, et peaks siis kõik asjad uuesti õppima, ning ei oleks enam tema ise.

N1: „*Kuna ma jäin ju juba sünnitusmajas pimedaks, siis ma ei oskakski nagu vist nägija olla, ma ei tahaks kõike uuesti õppida ning iseenda olemusest loobuda, ma arvan. Ma olen isegi mõelnud sellele, et mis ma siis teeksin, kui mul see võimalus oleks, ma pean veel mõtlema, see ei oleks lihtne otsus.*”

Veel tõid osalejad esile seda, et nende erivajadus on andnud neile huvitava positsiooni elus, justkui olla teistele inimestele teenäitajaks, et ka erivajadusega inimene võib elada täisväärtuslikku elu, kui talle selleks võimalused ja vajadusel tugi luuakse. Noored

mainisid ka seda, et nende erivajadus on teinud nendest tugevama inimese ning kasvatanud ka neis endis empaatiavõimet teiste suhtes.

M2: „*Ma ei ole pahane inimeste peale, kes näpuga näitavad, mul on neist pigem kahju, et sellised asjad osadele inimestele nalja pakuvad, see tähendab, et neil on ju endal midagi valesti.*”

Noored on mõistnud erivajaduse positiivse küljena oma väärtust, ning mõistavad seda, et erivajadustega inimeste üle nalja tegemine või muul moel ilkumine ei ole tegelikult ühiskonnas aktsepteeritav ning inimestel, kes löövad maaslamajat, on endal niisamuti erivajadus- sedapuhku empaatiavõime puudus teiste inimeste suhtes. Samuti on uurimuses osalenud noortel hea meel selle üle, et riik üsna suurem määral panustab nende heaolusse, nii otseselt läbi rahaliste vahendite, kui ka kaudselt erinevate teenuste ja soodustuste näol, mida on erivajadustega inimestel võimalik kasutada.

Kuna erivajadusega kasvamise kogemusest rääkimine ei ole tõenäoliselt kõige kergem ülesanne, oli minu kui uurija üheks eesmärgiks käesoleva töö raames panna erivajadustega noored vaatama iseenda sisse ning vaadata oma erivajadusele läbi teistsuguse prisma, kui ollakse tavaliselt harjunud.

Uurimuses osalejad tõdesid, et ehkki neil tuleb oma elus rinda pista mitmete takistustega, leiavad nad siiski ka rõõmu väikestest asjadest, ning on leidnud viise kuidas näha oma erivajaduses pigem võimalust kui puudujääki.

Ka Haukanõmm (2012) ja Haavistu (2009) tõdevad, et viimastel aastakümnetel on suhtumine erivajadustesse olnud positiivsuse kursil ning edule ja tulemustele orienteerumise asemel on järjest enam hakatud lugu pidama inimlikest ja siiratest väärtustest. On rõõm tõdeda, et uurimuses osalenud erivajadustega noored aktsepteerivad iseennast sellisena, nagu nad on, ning teadvustavad iseendale seda, et nemad ise läbi oma isikliku kogemuse saavad anda panuse sellesse, et ka täna veel kitsarinnaliste maailmavaadetega inimesed oleksid homme sallivamad. Üks intervjuueritav tõi esile seda, kuidas tema erivajadus ongi tema maailm, mis on talle armsaks saanud, ning läbi mille on tal unikaalne võimalus õpetada teisi inimesi hindama seda, mis neil olemas on. Kuigi positiivse külgede üle arutledes tulid intervjuudest välja ka materiaalsed hüved nagu rahalised toetused või eritingimused teatud valdkondades, õhkas intervjuudest peamise sõnumina siiski see, et kuigi erivajadus võib endaga kaasa tuua järsud elumuutused ning ümberkorraldused, millega võib olla raske toime tulla, on oluline see, millisena inimene ise ennast näeb ning samuti ka see, et rasketel hetkedel oleks oskus näha asja helgemat poolt, mitte keskenduda sellele, mis inimesest iseendast ei sõltu.

Positiivne ellusuhtumine on just nimelt see, mis on tegelikkuses edasiviiv jõud. Uuringutest on selgunud, et erivajadustega laste kaasamine erivajadusteta lastega ühte gruppi muudab teised kaaslased erivajadustega laste vastu tolerantsemaks (Ongelman ja Secer, 2012). Ehkki käesoleva töö raames läbi viidud uurimusest selgus, et intervjueeritavate isiklike kogemuste põhjal see väide paika ei pidanud, nentisid nad siiski, et just läbielatud katsumused on need, mis neid ennast on muutnud teiste suhtes tolerantsemaks ning avatumaks ka siis, kui teised nende vastu seda ise ei ole.

KOKKUVÕTE

Antud uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada füüsiliste erivajadustega noorte kasvamise kogemused ning see, kuidas erivajadustega noored iseennast määratlevad, milliste takistustega igapäevaelus kokku puutuvad ning millised on noorte endi arvates nende erivajaduse positiivsed küljed.

Uurimuse eesmärgist lähtudes püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas erivajadustega inimesed iseend ja oma erivajadust määratlevad?
2. Milliseid piiranguid või ebameeldivusi on noored oma erivajaduse tõttu kogunud?
3. Millised on noorte arvates nende erivajaduse positiivsed küljed?

Uurimuses tuli välja, milliseid väljendeid noored iseenda kohta kasutavad. Selgus, et kuigi erivajaduse ja puude mõiste on noorte endi arvates parema alatooniga kui invaliid või vaegur, ei kiputa siiski neid mõisteid ilma vajadusega enda kohta kasutama, sest soovitakse eelkõige olla teiste eakaaslastega võrdsed, mitte niivõrd erinevad.

Kõik uurimuses osalenud noored olid oma suureks kasvamise jooksul kokku puutunud eelarvamuslike hoiakutega ühiskonnas, sotsiaalse tõrjutuse ning koolikiusamisega. Noorte sõnul ei olnud eakaaslastele tehtud piisavalt selgitustööd ning erivajaduste eripäradest tulenevalt oli ka teistega sõbrunemine keeruline. Osalejad tõid välja, et sõprussuhete loomisele oleks nende arvates kaasa aidanud täiskasvanute oskuslikum sekkumine. Siiski tõid osalejad välja selle, et pere ja tugivõrgustiku olemasolu erivajadustega kasvamisel on kriitilise tähtsusega, sest just sellest võib sõltuda, millised valikud tulevases elus kättesaadavad on.

Positiivsete külgedena toodi osalejate poolt välja enim riiklikke toetuseid ning teenuseid, kuid samas selgus ka see, et erivajadus on õpetanud noori oma elu ja lähedasi rohkem hindama ning oma erivajadust käsitletakse pigem oma identiteedi ja elu osana, kui karistuse või puudujäägina.

Käesoleva töö raames tehtud uurimuse tulemused näitavad seda, et erivajadustega noorte sotsiaalne kaasatus ja sotsiaalsed suhted ning toimetulek vajaksid süvendatud uurimist. Kindlasti oleks vaja uurida seda, kuidas saaks erivajadustega lapsi ja noori ning ka pedagooge koolis paremini toetada, et lastel oleks koolis tore ja turvaline ning õpetajad ei tunneks ennast ebakindlate või ebapädevatena nende lastega tegeledes.

Need teadmised on olulised, sest ainult nii on võimalik erivajadustega lapsi ja peresid paremini toetada ning suurendada ühiskonna teadlikkust ja sallivust erivajadustega inimeste suhtes.

Siinkohal annab töö autor lähtuvalt iseenda kogemustest ja uurimuses osalejate räägitu põhjal mõned lihtsad soovitusel, kuidas erivajadustega inimesi paremini toetada ning julgustada erivajadustega noori.

Sõltuvalt erivajadusest on ka see, kuidas noori toetada, veidi erinev. Ühe peamise soovitusena jääb intervjuudest kõlama kindlasti see, et erivajadusega inimest ei ole vaja haletseda. Kuigi see reaktsioon võib esimese hooga tekkida, tuleks ümbritsevatel inimestel siiski püüda iseend talitseda vähemasti nii palju, et mitte erivajadusega inimese juuresolekut hakata oma emotsioone lahkama. Selline käitumine ei süvenda tutvust, vaid paneb erivajadusega inimese ebamugavasse olukorda, millest ta sooviks võimalikult kiiresti pääseda.

On oluline, et ei aetaks segamini füüsilist, ning vaimupuu, kui inimesel on mõni kehalise funktsiooni kõrvalekalle, ei tähenda see seda, et temaga suhtlemisel peaks käituma nagu tegu oleks lapsega. Oma kõneldut võib kuulmispuuetega inimeste puhul rahulikus tempos ja tubasel häälel korrata, kuid karjuda või muudmoodi veidralt käituda ei ole vaja- peamine on leida silmkontakt ning vestelda selliselt, et kuulmispuudega inimesel on võimalik suu pealt lugeda.

Nägemispuuetega inimestega suhtlemisel tuleks anda märku oma saabumisest ja lahkumisest, et inimene saaks aru, kellega ta räägib ning ei satuks veidrasse olukorda, kus inimene jätkab rääkimist, kuid vestluspartner on juba lahkunud.

Ükskõik millise erivajadusega on tegemist, tuleb inimest aidata ainult juhul, kui ta on seda ise palunud või pole abi pakkumisest keeldunud, vastasel juhul võib abi asemel teha hoopis kahju.

Riiklikul tasandil saab erivajadustega inimesi toetada pöörates rohkem tähelepanu asjaoludele, mis muudaksid erivajadustega inimeste eluolu mugavamaks. Kriitiliselt tuleks mõelda selle üle, kas ühe grupi soov vabaneda häirivatest rääkivatest bussidest kaalub üles selle, et sellest tulenevalt võib väheneda näiteks nägemispuuetega inimeste iseseisva liikumise ja liiklemise võimalikkus. Mõistmaks selliseid asju, tasub end panna erivajadustega inimese olukorda, kas inimesed ise tahaksid vaadata päevast päeva ainult uudiseid ning meelelahutuslikke saateid, nagu tummfilmi? Paraku on see

kuulmispuuetega inimeste argipäev, aga see ei pea nii olema, küsimus on vaid selles, kas erivajadustega inimene on ühiskonnas piisaval määral prioriteet?

Riiklikul tasandil saab panustada rohkem ka sellele, et õpetajakoolituses oleks senisest enam ainekursuseid, mis puudutavad erivajadustega lapsi ja noori, sest selliselt on võimalik ärevusest oskamatus ees tekkivate negatiivsete hoiakutega toime tulla. See on oluline, sest ka õpetajal peab olema huvi kaitsta erivajadusega õpilast kiusamise ja tõrjumise eest, kui laps või noor seda veel ise teha ei oska.

KASUTATUD KIRJANDUS

Adams, W.C. (2015) Conducting Semi-Structured Interviews. In: Wholey, J.S., Harty, H.P. and Newcomer, K.E., Eds., *Handbook of Practical Program Evaluation*, (lk 492-505), San Francisco:Jossey-Bass..

Alumäe, Tanel; Tilk, Ottokar; Asadullah. "Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech" *Baltic HLT*. Kasutatud 17.04.2021, <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>

Anspal, S., Lang, A., Kallaste, E., Sandre, S., Sõmer, M. (2017) *Puudega lastega perede toimetuleku ja vajaduste uuring*. Tallinn: Sotsiaalministeerium. Kasutatud 10.03.2021, https://centar.ee/wp-content/uploads/2018/05/Puuetega_lastega_perede_toimetuleku_uuringu_raport.pdf

Austin, Z., Sutton, J. (2015). Qualitative Research: Data Collection, Analysis, and Management. *The Canadian journal of hospital pharmacy*, 68(3), 226–231. Kasutatud 15.03.2021, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001069.pdf>

Baumeister, A. L., E. A. Storch, and G. R. Geffken. 2008. "Peer Victimization in Children with Learning Disabilities." *Child and Adolescent Social Work Journal* 25 (1): 11–23. doi:10.1007/s10560-007-0109-6.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Crow, L. (1996). *Including All of Our Lives: Renewing the social model of disability*. London; Women's Press. Kasutatud 13.02.2021, <http://www.roaring-girl.com/wp-content/uploads/2013/07/Including-All-of-Our-Lives.pdf>

Daniels, E.R., Stafford, K. (1999). *Erivajadusega lapse kaasamine*. Tartu: Hea Algus, OÜ Tartumaa Trükikoda.

Dash, N. (2006). Children with Special Needs. N. Dash (toim), *Inclusive Education for Children with Special Needs* (lk 1-8). New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors Ltd. Kasutatud 10.01.2021, https://books.google.ee/books?id=A_OtaWkkNLYC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

De Boer, A. S., Minnaert, A., Pijl, J., Post, W. (2014) Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44 (3), 572-583. doi:10.1007/s10803-013-1908-6

Deci, E.L., Ryan, R. M.(2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68

Disability and Social Exclusion in the EU – time for change, tools for change (2002). Kasutatud 15.03.2021, https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO7040/disability_and_social_exclusion_report.pdf

Eesti Kurtide Liidu kodulehekül (2021). Kasutatud 15.04.2021, <http://www.ead.ee/>

Eesti Kuulmispuuetega Laste Vanemate Liidu kodulehekül. (2021). Kasutatud 14.03.2021, <http://www.eklv.ee/>

Eesti Liikumispuudega Inimeste Liidu kodulehekül. (2021). Kasutatud 15.03.2021, <https://www.elil.ee/>

Eesti Pimedate Liidu kodulehekül. (2021). Kasutatud 15.03.2021, <https://pimedateliit.ee/>

Eesti Puuetega Inimeste Koja kodulehekül. (2021). Kasutatud 15.04.2021, <https://epikoda.ee/>

Eesti Vaegkuuljate Liidu kodulehekül. (2021). Kasutatud 15.04. 2021, <https://vaegkuuljad.ee/>

Erivajadustega inimeste poliitika põhimõtete ning teenuste ja toetuste kaasajastamise alusanalüüs (2016). Tallinn: Sotsiaalministeerium. Kasutatud 5.04.2021, https://www.elvl.ee/documents/21189341/22306955/07_analyys_fin.pdf/4cee966c-97fa-4f82-ae1f-8ec167348146

Erivajadustega laste õppimisvõimalused (Riigikontrolli kontrolliaruanded). (2006). Tallinn: Riigikontroll.

Erwin, P. (2013). *Friendship in Childhood and Adolescence*. London: Routledge.

Farmer, T.W., Pearl, R., Van Acker, R. (1996). Expanding the social skills deficit framework: A developmental synthesis perspective, classroom social networks, and implications for the social growth of students with disabilities. *Journal of Special Education*, 30, 232–256. doi:<https://doi.org/10.1177/002246699603000302>

Flick, U. (2007). *An Introduction to Qualitative Research*. Third Edition. London: Sage Publications.

Goering, S. (2015) Rethinking disability: the social model of disability and chronic disease. *Current Reviews in Musculoskeletal Medicine* 8, 134–138. doi:[10.1007/s12178-015-9273-z](https://doi.org/10.1007/s12178-015-9273-z)

Haavistu, H. (2009). Kõik lapsed on õpetatavad. *Eripedagoogika nr 33. Hooldusõpe. Eesti Eripedagoogide Liit*, 51-60.

Habicht, A., Kask, H. (2016). Puude raskusaste ja selle määramine. I. Pitsner (toim), *Teekond erilise lapse kõrval (käsiraamat puudega ja erivajadustega laste ning noore lähedastele)* (lk 24-29). Tallinn: Printon Trükikoda.

Haukanõmm, M. (2012). Puuetega inimeste õiguste konventsioon – vaade tulevikku. – *Sotsiaaltöö, nr 3*, 6-8.

Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehekül. (2021). Kasutatud 05.04. 2021, <https://www.hm.ee/et>

Häidkind, P., Kuusik, Ü. (2008) *Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses (tugimaterjal lasteasutuse riikliku õppekava juurde)*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.

Häidkind, P., Kuusik, Ü. (2009). *Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses*. E. Kulderknup (toim), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (22–72). Tallinn: Riiklik Eksami- ja kvalifikatsioonikeskus: Kirjastus Studium.

Häidkind, P., Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(2), 60-88. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>

Kallaste, E., Räis, M. L., Sandre, S. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Tallinn: Sotsiaalministeerium. Kasutatud 10.03.2021, <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>

Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.

Kask, S. (2018). *Psüühiliste erivajadustega inimeste tööle saamise võimalused Pärnu linna näitel*. Lõputöö. Tartu Ülikool. Sotsiaaltöö korralduse osakond. Kasutatud 7.03.2021, https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/61927/kask_sille.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Katz, L. G., McClellan, D. E. (1997). *Research into practice series, 8. Fostering children's social competence: The teacher's role*. National Association for the Education of Young Children.

Kim, I., Ekas, N. V., Hock, R. (2016). Associations between child behavior problems, family management, and depressive symptoms for mothers of children with autism spectrum disorder. *Res. Autism Spectr. Disord.* 26, 80–90. doi: 10.1016/j.rasd.2016.03.009

Kim, H., Zhu, Z. (2020). Social Inclusion for People with Physical Disabilities: The Roles of Mobile Social Networking Applications (MSNA) by Disability Support Organizations in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health* ,17(7):2333. doi:10.3390/ijerph17072333

Kirss, L. (2011). *Õppenõustamisteenustega rahulolu ja nende kättesaadavus*. Tartu: Riiklik Eksami- ja kvalifikatsioonikeskus.

Klaasen, A., Tiko, A., Mäe, K., Krasi, M., Salumaa, M., Kokk, P., Agan, S., Arendi, T., Tõnisson, U., Uusküla, Ü. (2014). *Tegevusjuhendaja käsiraamat*. Kasutatud 23.05. 2021, https://intra.tai.ee/images/prints/documents/130156046355_Tegevusjuhendaja_kasiraamat_est.pdf

Kompetentsikeskuse kodulehekül. (2021). Kasutatud 15.03.2021, <https://kompetentsikeskus.sm.ee/vordsed-voimalused/mida-tahendab-vordsete-voimaluste-loomine/>

Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20, 77-97.

Krull, E (2001). Õpilaste kognitiivne areng ja koolipraktika. T. Õunapuu (toim), *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 103-131). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kõiv, A. (i.a). *Nägemispuue*. Õppematerjal. Kasutatud 15.03.2021, <https://erivajadus.files.wordpress.com/2011/03/nc3a4gemispuue.pdf>

Kõrgesaar, J. (2002). Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Laste ja noorte osalus ja kaasamine koolis (2014). Kasutatud 10.01.2021, <http://www.lastekaitseliit.ee/wp-content/uploads/2015/10/Laste-ja-noorte-osalus-ja-kaasamine-koolis.pdf>

Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Sulesepp.

Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M. ja Strömpl, J. (2014). Intervjuu. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Kasutatud 02.04.2021, <https://sisu.ut.ee/samm/intervjuu>

Maailma Tervishoiuorganisatsiooni (WHO) kodulehekül. (2020). Kasutatud 04.02.2021, <https://www.who.int/>

Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K., Guest, G. and Namey, E. (2005) *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. Family Health International, USA. Kasutatud 17.03.2021, https://www.researchgate.net/publication/215666086_Qualitative_Research_Methods_A_Data_Collector's_Field_Guide

Masso, M., Pedastsaar, K. (2006). *Puuetega inimeste toimetuleku ning vajaduste uuring*. Tallinn: Sotsiaalministeerium. Kasutatud 10.01, 2021, https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Ministeerium_kontaktid/Uuringu_ja_analuusid/Sotsiaalvaldkond/puuetega_inimeste_uuringu_raport_1.pdf

Joost, M. (2021). *Kellele on mõeldud ligipääsetavus?* Õppematerjal. Kasutatud 23.05.2021, https://www.youtube.com/watch?v=ezpbDfE_jzg

Medar, M., Narusson, D. (2014). Puude kontseptuaalne käsitus. K. Põder (toim), *Puudega inimeste sotsiaalne lõimumine* (lk 6-24). Tallinn: Statistikaamet.

Noorsootöö seadus (16.06.2020). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 15.03.2021, <https://www.riigiteataja.ee/akt/NTS>

Odom, S.L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where to go from here. Topics in Early Childhood Special Education, 20, 20–27. DOI:10.1177/027112140002000104

Ogelman, H. G., Secer, Z. (2012). The effect inclusive education practice during preschool has on the peer relations and social skills of 5-6-Year olds with typical development. *International Journal of Special Education*, 27 (3), 169-175. Kasutatud 15.02.2021, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001069.pdf>

Pedak, K. (2016). *Erikehakultuur*. Õppematerjal. Kasutatud 10.03.2021, <https://www.tlu.ee/opmat/ts/TST6004/index.html>

Poom-Valickis, K., Ulla, T. (2020). Kaasava hariduse rakendamist toetavate hoiakute kujundamine õpetajakoolituse esmaõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(1), 72-99. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.04>

Puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seadus (27.01. 1999). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 06.01.2021, <https://www.riigiteataja.ee/akt/77099>

Puuetega inimeste õiguste konventsiooni ratifitseerimise seadus (04.04.2012). *Riigi Teataja II*. Kasutatud 12.02.2021, <https://www.riigiteataja.ee/akt/204042012005>

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus(09.06.2010). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 15.03.2021, <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>

Püss, F. (2019). Tanel Kiik: vanad hoiakud erivajadustega inimeste suhtes on visad püsima. *Delfi*, 5.august. Kasutatud 5.01.2021, <https://www.delfi.ee/artikkel/87045131/tanel-kiik-vanad-hoiakud-erivajadusega-inimeste-suhtes-on-visad-pusima>

Rahvusvaheline puuete, vaegurluse ja invaliidsuse klassifikatsioon. (1997) Tallinn: Sotsiaalministeerium. Kasutatud 05.01.2021, https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/eesmargid_ja_tegevused/Tervis/E-tervis_ja_e-tervisetoend/rfk_icf_sissejuhatus.pdf

Ress, K., Valk, A. (2016). *Rõõmuga kooli: kodu ja kooli koostöö käsiraamat*. Tartu: Kirjastus Greif.

Sotsiaalkindlustusameti kodulehekülg. (i.a). Kasutatud 03.03. 2020, <https://sotsiaalkindlustusamet.ee/et>

Sotsiaalseadustiku üldosa seadus (30.12.2015). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 06.01.2021, <https://www.riigiteataja.ee/akt/130122015003>

Töövõimetoetuse seadus (24.12.2016). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 12.03.2021, <https://www.riigiteataja.ee/akt/124122016018>

Veisson, M. (2008). *Lapsevanematele erivajadustega lastest*. Tartu: Atlex AS.

Widacki, S. (2019) *Erivajadustega laste põhiseaduslik õigus haridusele ja selle realiseerimisest Eestis*. Magistritöö. Tartu Ülikool, Karistusõiguse osakond. Kasutatud 10.03. 2021,

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/63970/widacki_signe.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wilson, J. (2002) Defining “ special needs ”. *European Journal of Special Needs Education*, 17:1, 60-66. doi:[10.1080/08856250110099024](https://doi.org/10.1080/08856250110099024)

World Report on Disability (2011). Kasutatud 08.02.2020, https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf

Woodgate, R. L., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W. M., Barriage, S., Kirk, S. (2020). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and rehabilitation*, 42(18), 2553–2579. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1561955>

ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioon ja puuetega inimeste õigused Eestis. (2013). Tallinn: Eesti Puuetega Inimeste Koda. Kasutatud 03.03.2021, https://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2012/03/raamat_veeb.pdf

LISAD

LISA 1. - TEEMAKAVA

Erivajadus ja erivajadusega inimene

1. Milline erivajadus Sul on?
2. Millal erivajadus tekkis?
3. Milliseid tundeid Sinu tekitab see, kui Sinu kohta öeldakse erivajadusega inimene?
4. Milliseid väljendeid Sa iseenda kohta kasutad? (erivajadusele või puudele viidates)
5. Milline üldse on Sinu arvates selle sõnapaari maine Eesti ühiskonnas?

Erivajaduse tõttu kogetud piirangud ja ebameeldivused

1. Kuidas on erivajadusega kasvamine mõjutanud Sinu elu, oled millestki oma erivajaduse tõttu ilma jäänud?
2. Milline on kõige valusam kogemus lapsepõlvest, mida oled pidanud kogema oma erivajaduse tõttu? (Kiusamine, mõnitamine jms.)
3. Milliste negatiivsete/ haletsevate hoiakutega oled veel oma elus kokku puutunud?
4. Millises kontekstis need negatiivsed kogemused on juhtunud?
5. Kuidas on Sinu erivajadus mõjutanud Sinu pere elukorraldust?
6. Kuidas on need kogemused Su enesehinnangule mõjunud?

Erivajadus ja selle positiivsed küljed

1. Kuidas on erivajadus Sulle kasuks tulnud?
2. Kuidas on Sinu erivajadus Sind inimesena tugevamaks muutnud?
3. Milliseid erivajadustega inimestele mõeldud hüvitisi Sa ise oled oma elus kasutanud?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristiina Helena Paas

1. annan Tartu Ülikoolile lihtlitsentsi minu loodud lõputöö „Kasvamine erivajadusega- kogemuslood“, mille juhendaja on Sirli Peterson, 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.

Kristiina Helena Paas
27.05.2021

