



# Hariduslikud erivajadused Euroopas (2. osa)

PÕHIKOOLIJÄRGNE HARIDUS

Teemaväljaanne

# **Hariduslikud erivajadused Euroopas**

(2. osa)

## **PÕHIKOOLIJÄRGNE HARIDUS**

Teemaväljaanne

**Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur**



Käesoleva raporti on koostanud Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur koostöös Eurydice'i riiklike keskustega.

Raporti väljaandmist toetab Euroopa Komisjoni hariduse, koolituse, kultuuri ja mitmekeelsuse peadirektoraat:

[http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)

Tekstist on lubatud esitada väljavõtteid, kui lisatakse selge viide allikale.

Raport on kättesaadav täielikult töödeldavates elektroonilistes formaatides ning 19 keeles, et tagada parem juurdepääs infole.

Raporti elektroonilised versioonid on Euroopa agentuuri veebilehel: [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/)

Toimetanud: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Tõlkinud: Inga Kukk

Kaanepilt: Olivier Somme, 20 a. Olivier õpib Belgia prantsuse kogukonna erikoolis EESSCF-is Verviers'is.

Elektrooniline

ISBN: 87-91811-65-1

EAN: 9788791811654

Trükiversioon

ISBN: 87-91811-64-3

EAN: 9788791811647

**2006**

## **Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur**

### **Sekretariaat**

Østre Stationsvej 33  
DK – 5000 Odense C Denmark  
Tel: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

### **Brüsseli esindus**

3 Avenue Palmerston  
BE-1000 Brussels Belgium  
Tel: +32 2 280 33 59  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

**[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)**



## SISUKORD

<b>EESSÕNA .....</b>	<b>7</b>
<b>1. peatükk - KAASAV HARIDUS JA KLASSITÖÖ PÕHIKOOLI VANEMAS ASTMES JA KESKKOOLIS .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 SISSEJUHATUS .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 RAAMISTIK, EESMÄRGID JA MEETODID .....</b>	<b>14</b>
1.2.1 Raamistik .....	14
1.2.2 Eesmärgid .....	15
1.2.3 Meetodid .....	15
<b>1.3 TÕHUS KLASSITÖÖ .....</b>	<b>16</b>
1.3.1 Koosõpetamine .....	17
1.3.2 Koosõppimine .....	18
1.3.3 Ühine probleemilahendus .....	20
1.3.4 Heterogeenne rühmitamine .....	21
1.3.5 Tõhus õpetamine .....	22
1.3.6 Oma õpipiirkonna süsteem .....	23
1.3.7 Alternatiivsed õpistrateegiad .....	25
<b>1.4 KAASAMISE TINGIMUSED .....</b>	<b>26</b>
1.4.1 Õpetajad .....	26
1.4.2 Kool .....	27
1.4.3 Koolivälised tingimused .....	29
<b>1.5 JÄRELDUSED .....</b>	<b>31</b>
<b>Kirjandus .....</b>	<b>33</b>
<b>2. peatükk - HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA ÕPILASTE JUURDEPÄÄS KÕRGHARIDUSELE JA VÕIMALUSED KÕRGHARIDUSES .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 SISSEJUHATUS .....</b>	<b>35</b>
<b>2.2 HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA ÜLIÕPILASED KÕRGKOOLIS .....</b>	<b>35</b>
<b>2.3 JUURDEPÄÄS KÕRGHARIDUSELE – PÕHITEEMAD .....</b>	<b>38</b>
2.3.1 Õigused õppida ja saada toetust kõrgkoolis .....	39
2.3.2 Riiklikud tugiteenused .....	43
2.3.3 Tugiteenused kõrgkoolides .....	45

<b>2.4 TAKISTUSED KÕRGKOOI ASTUMISEL JA KÕRGHARIDUSES .....</b>	<b>50</b>
2.4.1 Füüsilised takistused .....	51
2.4.2 Info kättesaadavus .....	51
2.4.3 Toetuse kättesaadavus .....	52
2.4.4 Hoiakud .....	54
2.4.5 Õigused .....	55
<b>2.5 EDASIMINEKU VÕIMALUSED? .....</b>	<b>56</b>
 <b>Kirjandus.....</b>	 <b>59</b>
 <b>3. peatükk - ÜLEMINEK KOOLIST TÖÖELLU .....</b>	 <b>63</b>
<b>3.1 SISSEJUHATUS .....</b>	<b>63</b>
<b>3.2 PÕHITEEMAD.....</b>	<b>64</b>
3.2.1 Andmed .....	64
3.2.2 Haridusasutuste lõpetamise määr .....	64
3.2.3 Juurdepääs haridusele ja koolitusele.....	65
3.2.4 Kutsealane ettevalmistus .....	65
3.2.5 Töötuse määr .....	65
3.2.6 Ootused ja hoiakud .....	66
3.2.7 Juurdepääs töökohtadele .....	66
3.2.8 Kehtivate õigusaktide rakendamine.....	66
<b>3.3 OLULISED ASPEKTID JA SOOVITUSED .....</b>	<b>66</b>
<b>3.4 KOOLIST TÖÖELLU ÜLEMINEKU INDIVIDUAALNE KAVANDAMINE .....</b>	<b>71</b>
<b>3.5 KOKKUVÕTLIKUD SOOVITUSED .....</b>	<b>78</b>
<b>3.6 JÄRELDUSED .....</b>	<b>79</b>
 <b>Kirjandus.....</b>	 <b>81</b>
 <b>LÕPPSÕNA.....</b>	 <b>83</b>



---

## EESSÕNA

*Põhikoolijärgne haridus* esitab kokkuvõtte Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri kogutud infost. Väljaanne hõlmab kolme prioriteetset valdkonda hariduslike erivajadustega õpilaste õppes:

- kaasav haridus ja klassitöö põhikooli vanemas astmes ja keskkoolis;
- hariduslike erivajadustega õpilaste juurdepääs kõrgharidusele ja võimalused kõrghariduses;
- üleminek koolist tööellu.

Info on kogutud teemakohastest riiklikest raportitest, agentuuri liikmete ettevalmistatud küsimustike abil ning mõnel puhul praktiliste näidete ja ekspertide vahetuste analüüsi kaudu. Agentuur on raporti koostanud ja toimetanud Eurydice'i riiklike keskuste abiga. Lisandusi tegid peamiselt agentuuris esindamata riikide Eurydice'i riiklikud keskused; kogu nende panuse ja/või kõigi märkustega on järgmistes peatükkides arvestatud.

Käesoleva raporti põhieesmärk on täiendada olemasolevat infopanka uute riikide infoga kolmes tähelepanu alla võetud valdkonnas. Et Eurydice'i tööd toetada, saadeti agentuuri liikmesriikides juba kogutud materjalid ja tulemused Eurydice'i riiklikele keskustele ning paluti täiendada neid üldiste märkuste või konkreetse olulise infoga kolmes käsitletavas valdkonnas. Nende panus on raportis varjatult arvesse võetud juhtudel, kui riikide olukord vastas üldiselt agentuuri analüüsi tulemustele. Eurydice'i keskuste info on eraldi välja toodud, kui mõne riigi olukord on nõudnud täpsemat käsitlemist.

Avaldame tänu Liechtensteini, Malta, Poola, Rumeenia ja Rootsi Eurydice'i keskustele olulise panuse eest käesolevasse väljaandesse. Siiras tänu ka agentuuri esindajatele nende toetuse ja kaasabi eest selle teemaväljaande ettevalmistamisel. Juba teist korda on kahe võrgustiku - Eurydice'i ja agentuuri tõhus koostöö võimaldanud koostada teemaväljaande. Jaanuaris 2003 anti sellise viljaka koostöö tulemusena välja esimene temaatiline kogumik *Hariduslikud erivajadused Euroopas*.





Käesolev väljaanne ei käsitle hariduslike erivajadusi ühest mõisteraamistikust või filosoofiast lähtuvalt. Mõisteid nagu *puue* või *erivajadus* tõlgendatakse riigiti erinevalt. Hariduslike erivajaduste mõisted ja kategooriad varieeruvad riigiti. Käesolevas kogumikus arvestatakse kõigi määratluste ja lähenemisviisidega, mida kasutatakse hariduslike erivajadustega õpilaste õppes kolmes käsitletavas valdkonnas.

1. peatükk käsitleb *Kaasavat haridust ja klassitööd põhikooli vanemas astmes ja keskkoolis*. Hariduslike erivajadustega õpilaste õpe keskhariduse tasandil on kompleksne eriõppe ja õppekavade valdkonna teema. Keskharidussüsteemi ülesehitus esitab paljudes riikides hariduslike erivajadustega õpilastele tõsiseid väljakutseid. 1. peatükis on vaadeldud strateegiaid, mida koolid selle probleemi lahendamiseks kasutavad, ning kirjeldatud erinevaid lähenemisi kaasavale haridusele. Peatükk keskendub olulisimatele õpilaste kaasamisega seotud teemadele ja väljakutsetele keskhariduse tasemel, nt süvendatud õppe (või liitklasside) mudeli mõju keskhariduses; õpitulemuste rõhutamise mõju; õpetajate hoiakud ja lüngad nende koolituses. Esitatud analüüsis on koondatud riikide kirjanduse ülevaated, juhtumiuurimused ja ekspertide külastused.

2. peatükk käsitleb *Hariduslike erivajadustega õpilaste juurdepääsu kõrgharidusele ning võimalusi kõrghariduses*. Puuetega üliõpilased ei ole kõrghariduses võrdselt esindatud ning see tekitab mitmeid küsimusi takistuste ja toetavate tegurite kohta, mis mõjutavad nende juurdepääsu kõrgharidusele ning edukat osalemist kõrgkooliõpingutes. Peatüki aluseks on temaatiline raamistik, mis on välja töötatud Euroopa tasandi erialase kirjanduse ning agentuuri ja Eurydice'i võrgustike kogutud info põhjal. Eesmärk on koostada ülevaade HEV üliõpilaste tugistruktuuride tüüpidest, mis võimaldavad neil eri riikides osaleda kõrgharidusõppes. Osa peatüki infost on esitatud tabelina, mis on parim viis kirjeldava info koondamiseks. Sellist esitusviisi ei tohiks siiski käsitada riikide olukordade võrdlusena.

3. peatükk käsitleb *Üleminekut koolist tööellu*. Üleminek koolist tööellu on tähtis kõigi noorte jaoks, aga eriti oluline hariduslike erivajadustega noorte puhul. Üleminek tööellu on osa pikast ja komplekssest protsessist, mis hõlmab kõiki inimese eluetappe ja



millega peaks kõige sobivamal moel toime tulema. Noored puutuvad sageli kokku selliste inimlike ja ühiskondlike teguritega nagu eelarvamused, vastumeelsus, liigne hoolitsemine, ebapiisav koolitus jne, mis takistavad nende täielikku osalemist avatud tööturul. Peatükk võtab kokku kaheksa põhiteemat ja -probleemi, mis üleminekualases kirjanduses esile kerkivad. Kuut agentuuri analüüsis selgunud võtmeaspekti käsitletakse koos poliitika kujundajatele ja praktikutele suunatud soovitustega ülemineku protsesside kujundamise ja elluviimise parandamiseks.

Raporti lõpus esitatud kokkuvõttes on ülevaade kolmele käsitletud valdkonnale ühistest olulisimatest teemadest.



## 1. peatükk

# KAASAV HARIDUS JA KLASSITÖÖ PÕHIKOOLI VANEMAS ASTMES JA KESKKOOLIS

### 1.1 SISSEJUHATUS

Hariduslike erivajadustega õpilaste õpe keskhariduse tasemel on kompleksne eriõppe ja õppekavade valdkonna teema. Erinevad uurimused (vt agentuuri uuringuid HEV õppest Euroopas, näiteks 1998, 2003) osutavad, et kaasamine õnnestub üldiselt hästi algkooli tasemel, aga põhikooli vanemas astmes ja keskkoolis tekivad tõsised probleemid. Võib väita, et suureneva ainekesksuse ja keskkoolide erineva õppekorralduse tagajärjeks on tõsised raskused õpilaste kaasamisel keskkoolis. Olukorda raskendab see, et üldjuhul suureneb lõhe HEV õpilaste ja nende eakaaslaste vahel vanuse kasvades. Lisaks kasutatakse paljudes riikides keskkoolis "süvendatud õppe" mudelit: õpilased rühmitatakse õppesuundade (või klasside) kaupa vastavalt nende eeldatavale saavutusvõimele.

**Kirjanduse ülevaade, Rootsi:** Vanemad õpilased puutuvad koolis kokku märksa enamate takistustega kui nooremad (...) Probleemid ei ole niivõrd seotud diagnooside ja mobiilsuse kui kooli tegevuste ja töökorraldusega.

**Kirjanduse ülevaade, Šveits:** Üleminekut üldjuhul integreeritud põhiharidusest üldjuhul segregatiivsesse keskharidusse võib käsitada otsustava valikuhetkena õpilaste kooliteel. Üleminek integratiivsematest õppevormidest saavutustasemetete järgi jagatud rühmadesse jätab oma jälje edasisele kooliajale. Lisaks ei saa HEV õpilased lihtsalt maha jätta oma põhikoolist saadud "pagasit", vaid toovad selle teravalt segregeeritud õppevormi kaasa.

**Märkus Maltalt:** Maltal nagu teisteski Euroopa riikides on põhiprobleemiks kaasamine keskhariduse tasandil. Sellel haridustasemel on õppevaldkonnad nõudlikumad ja ained spetsiifilisemad. See põhjustab raskusi ka õpetajatele, kellel puuduvad kaasamiseks vajalikud oskused.



Teine kompleksne teema, mis on eriti oluline keskhariduse etapis, on praegune rõhuasetus *õpitulemustele*. Haridussüsteemile avaldatav surve parandada akadeemilisi tulemusi aitab kaasa õpilaste sattumisele erikoolidesse ja -klassidesse.

**Kirjanduse ülevaade, Hispaania:** *Kuna keskhariduses on eesmärgiks õpetada üha akadeemilisema õppekava järgi homogeenset õpilasrühma, on tänapäeval keeruline kohandada õppekava õpilaste ilmselt heterogeensete vajadustega.*

Loomulikult ei ole üllatav, et ühiskond nõuab üldjuhul, et üha enam pöörataks tähelepanu haridusinvesteeringute tulemuslikkusele. Seetõttu võetakse hariduses üle “vabaturumõtlemine” ja vanemad hakkavad käituma “klientidena”. Koolid tehakse “vastutavaks” saavutatavate tulemuste eest ning kasvab suundumus hinnata koole akadeemiliste tulemuste põhjal. Tuleb rõhutada, et see areng ohustab märkimisväärselt enam haavatavaid õpilasi. Soovi saavutada paremaid akadeemilisi tulemusi ja soovi kaasata HEV õpilasi võib pidada üksteist välistavateks. Ometi on käesolevas uuringus näiteid, mis osutavad, et see ei ole vältimatult nii:

**Juhtumiuuring, Ühendkuningriik:** *Õppealajuhataja kommenteeris, kuidas kool on kaasamise algusest arenenud nii kaasamisega hõlmatud hariduslike erivajaduste ulatuse kui üldiste akadeemiliste saavutuste osas. Kool oli nende kahe suuna vaheliste pingetega edukalt toime tulnud. Kümme kuud enne uurimisrühma külastust oli kooli ametlikult inspekteerinud haridusstandardite amet (OFSTED), mis täidab riiklikku järelevalveprogrammi kõigis Inglismaa riigikoolides. Järelevalve aruanne oli ülimalt kiitev ning kool sai hinnangu “hea”. OFSTEDI aruandes märgiti: “Kool on õigustatult uhke oma kaasava ja multikultuurilise vaimu üle, mis võimaldab õpilastel saavutada kõrgeid tulemusi ja tugevdab vastastikku hoolivat õhustikku. Juhtkonna, õpetajate ja õpilaste suhted on väga head ning kooli juhtimine on pühendunud ja väärikas. Kooli tehtud investeeringud tasuvad end hästi ära.”*

Varasemad Euroopa agentuuri uuringud osutavad, et enamik riike peab peamiseks probleemiks kaasamist põhikooli vanemas astmes ja keskkoolis. Konkreetsete probleemidena tuuakse välja õpetajate ebapiisav koolitus ja vähem positiivsed hoiakud. Õpetajate hoiakuid

---

peetakse üldiselt otsustavaks teguriks teel kaasava hariduse suunas ning hoiakud sõltuvad suuresti õpetajate kogemusest (eelkõige HEV õpilastega), koolitusest, tugisüsteemidest ja teistest tingimustest, nt klassi suurus ja õpetaja töökoormus.

**Kirjanduse ülevaade, Austria:** (...) kindlalt on välja selgitatud, et õpetajate ja koolikogukonna positiivne hoiak kaasamise suhtes on peamine eduka kaasamise käimalükkav jõud, hoolimata sellest, mis mudel on valitud. Innovatiivse kiirenduse abil, mille kaasavad koolid saavad, võivad nad ületada isegi tõsisemaid piiranguid (sh vaatluseks vajalike tundide ebapiisav arv, halvasti varustatud klassid, liiga palju õpetajad ühes meeskonnas jne).

Tundub, et põhikooli vanemas astmes ja keskkoolis on õpetajad vähem valmis kaasama oma klassi HEV õpilasi. HEV õpilastega tegelemine nõuab tõepoolest pühendumist ja nende vajadustega arvestamist.

**Juhtumiuring, Holland:** [käsitleb 12aastast Aspergeri sündroomiga poissi] Kord nägi poisi õpetaja, et poiss ei ole kõiki koduseid ülesandeid ära teinud. Kui tugiisik poisilt aru päris, selgus, et kuna päevikus oli vähe ruumi, ei saanud poiss kõiki koduülesandeid ühele reale kirjutada. Ta keeldus kirjutamast teistele ridadele, kuna arvas, et need tuleb jätta teiste ainete jaoks. Ka klassis ei olnud ta kõiki oma vigu tunni jooksul parandanud, kuna vihikus ei olnud selleks piisavalt ruumi. Tugiisik soovitas tal kirjutada ülesanded paremale leheküljele ja parandused vasakule. Et sellise lahenduse tulemusena ei tekkinud vihikus segadust, nõustus õpilane sellega ja probleem oli lahendatud. Õpilane oli oma arvamustes väga jäik.

Käesoleva uuringu keskmes on need ja teised teemad, mis on seotud kaasamisega põhikooli vanemas astmes ja keskkoolis. Lugejad, kes on huvitatud käesoleva kokkuvõtte aluseks olnud materjalidest, saavad nendega tutvuda agentuuri veebilehel [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/) kaasava hariduse ja klassitöö (*Inclusive Education and Classroom Practice*) leheküljel.



## 1.2 RAAMISTIK, EESMÄRGID JA MEETODID

### 1.2.1 Raamistik

Uuringu põhitähelepanu oli tõhusal klassitööl kaasava hariduse kontekstis. Oletati, et kaasav haridus sõltub eelkõige sellest, mida õpetajad klassis teevad. See omakorda sõltub õpetajate koolitusest, kogemustest, uskumustest, hoiakutest ning ka olukorrast klassis, koolis ja koolivälisest teguritest (kohalik ja riiklik õppe korraldus, hariduspoliitika, rahastamine jne).

**Kirjanduse ülevaade, Hispaania:** *On selge, et õpilaste probleemid ei tulene üksnes nende raskustest õppimisel, vaid ka sellest, kuidas kooli töö on korraldatud. Õpireaktsioonid klassis (sh õpiraskused) on sellega otseselt seotud.*

**Kirjanduse ülevaade, Ühendkuningriik:** *Kuigi juhtumiuurimused osutasid erinevustele 'kaasamise' mõiste tõlgendamisel, loodetud tulemusel ja nendeni jõudmise protsessis, valitses üksmeel selles osas, et kaasav praktika eeldab kogu kooli reformimist, loobumist 'parandusõppe' mõistest ning õppekava sisu ja edastamise arendamist.*

Algharidusega võrreldes on väljakutse põhikooli vanemas astmes ja keskkoolis isegi suurem, kuna paljudes riikides on õppekava ainekeskne ja seetõttu peavad õpilased regulaarselt ühest klassiruumist teise liikuma.

**Kirjanduse ülevaade, Austria:** *Väline eristamine eeldab organisatsioonilist eraldamist klassist kui tervikust - lapsed ei jää oma algse rühma juurde, vaid lähevad eraldi klassi ühisesse tundi paralleelklasside õpilastega. Paljudel juhtudel on see osutunud tõsiseks veaks erivajadustega õpilaste kaasamisel, kuna nii ei ole võimalik tagada sotsiaalset järjepidevust.*

Põhikooli vanemas astmes on õppetöö paljudes riikides korraldatud nii, et see põhjustab HEV õpilastele tõsiseid probleeme. Seetõttu on väga oluline tuua välja mõned strateegiad, mida koolid on probleemide ületamiseks kasutanud.



Õpetajad ja koolid saavad kaasamist klassitöös rakendada väga erinevalt. Selle uuringu eesmärk oli kirjeldada neid erinevaid lähenemisi kaasavale haridusele ja levitada sellekohast infot laiemalt.

Eesmärgi saavutamiseks esitati uuringus mitu olulist küsimust. Põhiküsimus oli: *kuidas tulla toime erinevustega klassis?* Lisaks esitati ka küsimus: *mis tingimused peavad olema täidetud, et tulla toime erinevustega klassis?*

Tähelepanu keskmes oli õpetajate töö. Samas arvestati ka sellega, et õpetajad õpivad ja arendavad oma tööd peamiselt nende vahetus keskkonnas tegutsevate oluliste võtmeisikute mõjul, kelleks on õppealajuhataja, kolleegid ning koolis ja väljaspool kooli tegutsevad spetsialistid. Kõik need professionaalid on ka käesoleva uuringu peamine sihtgrupp.

### 1.2.2 Eesmärgid

Selle uuringu põhiülesanne oli anda võtmeisikutele teadmisi võimalike strateegiate kohta, mille abil tulla toime erinevustega klassis ja koolis ning teavitada neid tingimustest, mis peavad olema nende strateegiate edukaks rakendamiseks täidetud. Projektis püüti vastata kaasavat haridust puudutavatele võtmeküsimustele. Esiteks selgitati välja, *mis* töötab kaasavas keskkonnas. Seejärel süvendati käsitlust küsides, *kuidas* kaasav haridus toimib. Kolmandaks on oluline teada, *miks* kaasav haridus toimib (rakendamise tingimused).

### 1.2.3 Meetodid

Eespool esitatud küsimustele on aidanud vastuseid leida eri tüüpi tegevused. Uuringu esimeseks tulemuseks oli kirjandusel põhinev ülevaade erinevatest kaasava hariduse mudelitest ja tingimustest, mida on vaja nende mudelite edukaks rakendamiseks. Nii kirjandusülevaate koostamise meetodeid kui tulemusi on põhjalikult kirjeldatud järgmises väljaandes: *Kaasav haridus ja tõhus klassitöö põhikooli vanemas astmes*, mis on avaldatud allalaetava e-raamatuna (Meijer, 2005: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)). Kirjandusülevaate eesmärk oli selgitada, mis kaasavas keskkonnas toimib.





Teises etapis - juhtumiuurimustes - oli tähelepanu all see, *kuidas kaasamine toimib ja mida on vaja, et see õnnestuks*. Euroopa Agentuuri liikmesriigid analüüsisid edukate tegevuste näiteid (juhtumiuurimused) oma riigis. Nad keskendusid klassitööle ja kirjeldasid õppeprogrammi omadusi. Lisaks võeti arvesse kontekst ja õppe tingimused, eriti tingimused ja kontekstimuutujad, mida peeti programmi rakendamiseks ja ülalpidamiseks vajalikuks. Need tingimused ja kontekstimuutujad võivad olla eri tasanditel: õpetaja (oskused, teadmised, hoiakud ja motivatsioon); klass; kool ja koolikollektiiv; rahalised ja poliitilised küsimused jne.

Kolmandaks osalesid eksperdid vahetusprogrammis ning jälgisid, analüüsisid ja hindasid praktika näiteid, et selgitada välja kõige olulisemad tõhusa kaasava klassitöö jooned. Erinevate kaasavat haridust rakendavate haridusasutuste külastamise ning järgnevate ekspertarutelude abil jõuti kvalitatiivsema ja laiema arusaamiseni, mis, kuidas ja miks kaasamises võib või ei tarvitse toimida. Vahetusprogrammi raames võõrustasid eksperte järgmised riigid: Luksemburg, Norra, Hispaania, Rootsi ja Ühendkuningriik (Inglismaa). Külastused toimusid 2003. aasta suvel.

Lõppraportis esitatud tähelepanekute aluseks on erinevad infoallikad: esiteks kirjandusülevaated (riikide ja rahvusvahelised väljaanded), teiseks praktikanäidete kirjeldused (juhtumiuurimused) 14 osalenud riigist ja kolmandaks ekspertide vahetustega saadud teave. Tulemuseks on terviklik lähenemine klassitööle, mis toetub nii teadusuuringutele kui infole igapäevasest koolitööst.

Järgmises alapeatükis antakse ülevaade kaasavate koolide klassitöö joontest vanemas kooliastmes. Alapeatükis 1.4 esitatakse orienteeriv kaasamise tingimuste nimekiri.

### **1.3 TÕHUS KLASSITÖÖ**

Erinevustega toimetulek on üks suuremaid väljakutseid Euroopa koolides ja klassides. Kaasamist võib korraldada mitmel viisil ja eri tasanditel, aga põhimõtteliselt on küsimus selles, et õpetajate kollektiiv peab toime tulema õpilaste vajaduste üha suurema mitmekesisusega ning kohandama või koostama õppekava nii, et kõigi õpilaste - nii erivajadustega õpilaste kui nende eakaaslaste -

---

vajadused oleksid rahuldatud.

**Väljavõte kirjandusest, Hispaania:** *Kui koolid kavatsevad edaspidigi arvestada õpilaste heterogeensete omadustega, on neil vaja üle vaadata mitmed aspektid, näiteks õppetöö korraldus, koordinatsioon ja koostöö õpetajate vahel, koostöö kogu hariduskogukonnas, ressursside kasutamine ja praktiline õppetöö.*

Uuring osutab vähemalt seitsmele tegurite rühmale, mis on kaasava hariduse arendamisel tõhusaks osutunud. Ei ole üllatav, et mõnda neist on nimetatud ka meie algharidust käsitletud uuringus, nt koosõpetamine, koosõppimine, ühine probleemilahendus, heterogeenne rühmitamine ja aktiivõppe meetodid. Lisandunud on kaks nimelt vanema kooliastme puhul olulist tegurit: oma õpipiirkonna süsteem ja alternatiivsed õpistrateegiad.

Järgnevalt on need seitse tegurit määratletud, laiendatud ja varustatud näidetega vahetusprogrammi eksperdivisiitide aruannetest, juhtumiuurimustest ja kirjanduse ülevaadetest.

### 1.3.1 Koosõpetamine

Õpetajatel on vaja teha koostööd ning saada praktilist ja paindlikku tuge realt kolleegidelt. Aeg-ajalt vajab erivajadustega õpilane spetsiifilist tuge, mida õpetaja igapäevase klassitöö käigus ei saa anda. Sel juhul tulevad mängu teised õpetajad ja tugipersonal ning väljakutseid esitavad paindlikkuse, hea kavandamise, koostöö ja koosõpetamise küsimused.

Uuringu põhjal soodustavad kaasavat haridust mitmed tegurid, mida võib koondada koosõpetamise pealkirja alla. Koosõpetamine tähendab igasugust koostööd klassiõpetaja ja abiõpetaja, õpetaja kolleegi või mõne muu professionaali vahel. Koosõpetamisele on iseloomulik, et erivajadustega õpilased ei pea toetuse saamiseks klassist lahkuma, vaid saavad vajaliku toe klassis. See tugevdab õpilase kuuluvustunnet ja toidab tema enesehinnangut, mis iseenesest hõlbustab tugevalt õppimist.

Teiseks on koosõpetamisele iseloomulik, et see pakub lahenduse õpetajate isoleerituse probleemile. Õpetajad saavad teineteise

lähene misviisidest õppida ja asjakohast tagasisidet anda. Kokkuvõttes ei ole koostöö tõhus üksnes erivajadustega õpilaste kognitiivse ja emotsionaalse arengu seisukohast, vaid vastab ka õpetajate vajadustele. Riikide juhtumiuurimustes mainitakse sageli eduka tegevuse näitena, et õpetajad on meelsasti valmis teiste kolleegide lähene misviisidest õppima.

**Juhtumiuurimus, Iirimaa:** Koolil on tugirühm, mis koosneb õppealajuhatajast, tema asetäitjast, metoodikutest, abiõpetajast, eripedagoogidest ning kodu/kooli/kogukonda ühendavast õpetajast. Rühm kohtub igal nädalal, arutab käitumis- ja õpiraskustega õpilaste vajadusi ja kavandab edasist tegevust.

**Juhtumiuurimus, Austria:** Meeskonnatöö nõuab tõhusamat kommunikatsiooni ja konfliktijuhtimist ülesannete jagamisel ja kõigi osalistega läbirääkimisel. See osa tööst nõuab eriti palju aega. Meeskonnatöö ja koosõpetamine on sellegipoolest kõigi osalejate töö üheks haaravamaks osaks. Vajadus teha tihedamat koostööd kui "tavalised vanema kooliastme õpetajad" oli peamine motivaator, mille tõttu see ülesanne vastu võeti. Meeskonnatööd ning sellega seotud suhtlust ja kogemust peetakse äärmiselt rikastavaks.

**Ekspertide visiit, Luksemburg:** Kõik õpetajad kirjutasid oma tähelepanekud raamatusse, mis oli kättesaadav kõigile asjaomase klassiga seotud õpetajatele. Sellise õpetajate vahelise sisekommunikatsiooni vormis vahetati teavet nende õpilaste käitumis- ja õpiraskuste kohta, kellega nad töötasid.

**Märkus Liechtensteinilt:** Tavaklassidesse integreeritud erivajadustega õpilaste eest hoolitsevad eelkõige lisaõpetajad. Pedagoogilis-teraapilised meetmed on osa kaasavast eriõppest.

### 1.3.2 Koosõppimine

Õpilased, kes aitavad üksteist, eriti paindliku ja hästi läbimõeldud õpilasarühmade süsteemi vormis, saavad üksteiselt õppides kasu.

Uuring osutab, et eakaaslaste juhendamine või koosõppimine on õpilaste õppimises ja arengus tõhusad nii kognitiivsest kui sotsio-emotsionaalsest seisukohast. Lisaks ei ole andmeid, et võimekamad

---

õpilased neis tingimustes uute väljakutsete või võimaluste puuduse tõttu kannataksid.

Kirjeldamaks pedagoogilisi meetodeid, mille puhul õpilased paarikaupa koos töötavad, on kasutatud eri mõisteid: eakaaslaste toetamine või juhendamine, koosõppimine. Enamasti moodustab õpetaja nende tehnikate puhul heterogeensed paarid (mõnikord kolmikud), mille osalised täidavad juhendaja ja õpilase (ja mõnikord ka vaatleja) rolli. Kõik rollid on vastastikused: ka vähem võimekas õpilane täidab juhendaja rolli.

Sellel lähenemisel on õpilaste enesehinnangule äärmiselt positiivne mõju ning samal ajal soodustab see sotsiaalset suhtlust eakaaslaste rühmas. Koosõppimine on kasulik kõigile õpilastele: õpilasel, kes annab kaaslasele selgitusi, kinnistub teave paremini ja kauemaks, ning õpilasega, kes õpib, tegeleb eakaaslane, kelle teadmiste tase on üksnes veidi kõrgem tema enda omast. Tähelepanekud osutavad, et koosõppimisel ei ole üksnes positiivsed tulemused, vaid seda on ka võrdlemisi hõlbus rakendada.

**Ekspertide visiit, Rootsi:** *Me nägime õpilasi, kes ei arutanud oma ülesandeid mitte üksnes tundide, vaid ka vahetundide ajal. Koostöö erivajadustega koolikaaslastega on nende jaoks loomulik olukord, et arendada ja kogeda empaatiat. Õpilased saavad ühistegevuse kogemuse ja õpivad ära kuulama teineteise arvamust.*

**Väljavõte rahvusvahelisest kirjandusest:** *Kogu klassi hõlmavad eakaaslaste juhendamise sessioonid toimusid kaks korda nädalas 15 minuti jooksul. Õpetajatel paluti koostada heterogeensed rühmad kolmest eri toimetulekutasemega õpilasest. Sessiooni ajal täitis iga õpilane juhendaja, juhendatava ja vaatleja rolli. Juhendaja valis probleemi või ülesande, mille juhendatav pidi lahendama, ning vaatleja pakkus sotsiaalset tuge. Õpetajad töötasid välja abistavad tegevused.*

**Märkus Poolast:** *Üks integreeritud klassi õpetaja on öelnud: “Me keskendume koostööle, aga mitte konkurentsile. Me korraldame kunstiõpetuse ja tööõpetuse paaristööna (HEV ja erivajadusteta õpilane), et lapsed ei tunneks, et nad on nõrgemad või erinevad”.*



### 1.3.3 Ühine probleemilahendus

Ühise probleemilahenduse puhul on tegu süsteemse meetodiga tegelemaks ebasoovitava käitumisega klassis. See hõlmab selgete klassireeglite kogumit, milles kõik õpilased on kokku leppinud, ning sobiva käitumise motivaatoreid ja sanktsioone ebasobiva käitumise puhuks.

Riikide raportite ning rahvusvahelise kirjanduse põhjal tehtud tähelepanekud osutavad, et ühise probleemilahenduse tehnikad vähendavad segamise määra ja intensiivsust tundide ajal.

Rõhutatakse, et tõhusate klassireeglite väljatöötamisse tuleb kaasata kogu klass ning reeglid peavad olema klassis selgelt nähtavad. Mõnedes juhtumiuurimustes olid reeglid esitatud lepingus, millele õpilased alla kirjutasid. Klassireeglite väljatöötamiseks on mitmeid võimalusi, aga juhtumiuurimused juhivad tähelepanu vajadusele korraldada kooliaasta alguses selleteemaline kohtumine. On ka tähtis, et klassireeglitest ning motivaatoritest ja sanktsioonidest teavitatakse vanemaid.

**Ekspertide visiit, Luksemburg:** *Klassilepingu väljatöötamine: Õpilased ja õpetajad räägivad läbi ja lepivad kokku kümnes reeglis. Reeglid on selleks, et kõik neid järgiksid ning oma käitumist nende järgi kohandaksid. Meetodi sihiks on ühine probleemilahendus.*

**Ekspertide visiit, Suurbritannia:** *Rakendati võrdsete võimaluste poliitikat ning see oli klassi seinal avalikult esitatud. Ka käitumisreeglid olid kõigile teada. Nende reeglite rakendamiseks peeti klassijuhatajatunde. Koolikoosolekuid kasutati foorumina tagasiside saamiseks õpilaste käitumise kohta. Klassi ja kooli reeglid räägiti kõigi õpilastega läbi. Ka vanemaid kutsuti üles toetama last kooli käitumisreeglite järgimisel. Oma kohustuse kinnitamiseks pidid nad allkirjastama kokkuleppe. Kokkulepped vanemate ja õpilastega sõlmiti igal kooliaastal.*

**Juhtumiuurimus, Saksamaa:** *Nädala lõpus leiab aset "reedene ümarlaud" või klassikomitee koosolek. Koos käsitletakse nädalasündmusi, arutatakse probleeme ja otsitakse lahendusi. Õpetajad ning ka õpilased võivad teha kriitikat, aga väljendada ka*

---

oma rõõmu ja jagada kogemusi nädala õnnestumistest.

### 1.3.4 Heterogeenne rühmitamine

Õpilaste heterogeenne rühmitamine on pedagoogiline võte, mille puhul ühealised eri võimekusega õpilased jäävad ühte klassi. Mitmesuguse võimekusega klassi idee on vältida selekteerimist ja austada õpilaste omaduste loomulikku mitmekesisust.

Heterogeenne rühmitamine ja diferentseeritum lähenemine haridusele on vajalikud ja tõhusad, kui tegelda tuleb õpilaste mitmekesisusega klassis. Sellega rõhutatakse põhimõtet, et kõik õpilased on võrdsed ja tasemerühmadesse jagamine vanemas kooliastmes aitab kaasa erivajadustega õpilaste marginaliseerimisele. Selle korraldusliku lähenemise eelised on ilmsed kognitiivsel ja eriti emotsionaalsel tasandil. See aitab ka ületada süvenevat lõhet erivajadustega õpilaste ja nende eakaaslaste vahel. Lisaks soodustab see positiivseid hoiakuid erivajadustega õpilaste suhtes nii õpilastes kui õpetajates.

See tähelepanek on väga tähtis, kuna riigid peavad toimetulekut mitmekesisusega klassis suureks probleemiks. Loomulikult on heterogeenne rühmitamine ka koosõppimise eelduseks.

**Ekspertide visiit, Norra:** *Õpilasi rühmitatakse mitmel moel erinevatel põhjustel vastavalt sellele, mis koolis toimub või milliseid eesmärgi kool püüab saavutada. Algul on õpilased koolis rühmitatud vanuse järgi kahe paralleelklassi kaupa, mis siiski teevad omavahel palju koostööd. Tundide ajal moodustatakse eri suurusega rühmi alustades paaridest ja lõpetades sellega, et kogu klass töötab koos.*

**Juhtumiuurimus, Austria:** *Õpilased töötavad kolmandiku tundidest individuaalse nädalaplani alusel, ained nagu bioloogia ja geograafia viiakse peamiselt läbi projektitööde vormis, mõnikord ka interdistsiplinaarselt. Igapäevases töös on peamine paari- ja rühmatöö. Saksa keeles, matemaatikas ja inglise keeles ei eristata õpilasi nagu tavaliselt kolme võimekustaseme järgi (kolme eri ruumi). Enamiku ajast töötavad nad koos ühe teemaga ühes klassis vastavalt oma võimetele.*

**Märkus Liechtensteinilt:** Põhiülesanne on ühiselt luua diferentseeritud haridus, mis austab klassi mitmekesisust ja võimaldab kaasavaid meetmeid.

### 1.3.5 Tõhus õpetamine

Tõhus õpetamine põhineb vaatlusel, hindamisel, hinnangute andmisel ja kõrgetel ootustel. On tähtis, et kõigi õpilaste puhul kasutataks standardse õppekava raamistikku. Paljudel juhtudel on õppekava vaja kohandada, mitte üksnes erivajadustega õpilaste jaoks skaala madalamas otsas, vaid kõigi õpilaste jaoks. Erivajadustega õpilaste puhul on see lähenemine määratletud ja vormistatud individuaalse õppekavana.

Juhtumiuurimused osutavad järgmistele tõhusatele pedagoogilistele võtetele: vaatlus, hindamine, hinnangute andmine ja kõrged ootused. Nendest võtetest on kasu kõigil õpilastel, aga eriti hariduslike erivajadustega õpilastel. Tõhus õpetamine aitab vähendada ka lõhet erivajadustega ja erivajadusteta õpilaste vahel. Juhtumiuurimustest tõusis esile oluline tähelepanek, et individuaalne õppekava peaks mahtuma tavapärase õppekava raamistikku.

**Juhtumiuurimus, Hispaania:** Me võtame aluseks tavaõppekava ja seejärel teeme põhjalikke muudatusi, lastes õpilastel siiski saada võimalikult palju osa ühistest õpikogemustest, et nad tunneksid end koolis osalisena. On eluliselt tähtis, et õpilased oleks täielikult integreeritud oma tavapärasesse rühma. Et tagada nende integreerimine, tuleb soodustada nende osalemist kõigis rühma tegemistes ning osavõttu vähemalt kolmest põhilisest õppeainest, klassijuhatajatundidest ja valikainetest koos klassikaaslastega.

**Juhtumiuurimus, Island:** Kuigi õpilane veedab enamiku oma kooliajast teistega ühes klassis, on suur osa klassi õpetamisest ja õppimisest korraldatud individuaalse õppena. Õpilane töötab enamasti oma ülesannete ja projektidega islandi jm keelte, kunstiõpetuse ja matemaatika tundides. Nii matemaatikas kui keeletundides on ülesanded ja töö klassis diferentseeritud. Õpilase õppematerjal on kohandatud ja muudetud vastavalt tema vajadustele.

### 1.3.6 Oma õpipiirkonna süsteem

Oma õpipiirkonna süsteemi kasutades muutub õppekava edastamine drastiliselt. Õpilased viibivad ühises piirkonnas, mis koosneb kahest-kolmest klassist ja kus toimub peaaegu kogu õpe. Väike õpetajate rühm vastutab oma õpipiirkonnas antava õppe eest.

Nagu varem öeldud, tekitavad õppeainete kasvav eristumine ja erinev tunnikorraldus vanemates kooliastmetes erivajadustega õpilastele tõsisemid probleeme. Juhtumiuurimused osutavad, et nende küsimustega tegelemiseks on häid võimalusi. Üks selline mudel on oma õpipiirkonna süsteem: õpilased viibivad oma piirkonnas, mis koosneb paarist klassiruumist ja väike õpetajate rühm õpetab ülesandeid jagades peaaegu kõiki aineid. Eriti erivajadustega õpilaste puhul toetab see nende vajadust ühtekuuluvustunde järele. See aitab ka kaasa stabiilse ja järjepideva keskkonna loomisele ja vastab vajadusele korraldada õpet tasemerühmadesse jagamata. Lisaks tugevdab see õpetajate koostööd ning pakub õpetajatele mitteformaalseid koolitusvõimalusi.

**Juhtumiuurimus, Rootsi:** Koolis on umbes 55 õpetajat. Nad on koondunud viide 10-12 liikmelisse rühma. Iga rühm vastutab 4-5 klassi eest. Iga töörühm on isemajandav ja oma pedagoogilise platvormi ja konkreetse visiooniga kooli tööst. See tingib paindlikud töömeetodid, ajakava (...) ning õpetajate täiendusõpet võib korraldada erinevalt viies töörühmas ja õpilaste hulgas. Õpilaste rühmad koosnevad eri vanuses õpilastest ja kaks õpetajat annavad enamikku teoreetilistest ainetest. Kuigi õpetajad on spetsialiseerunud õpetama üht või kaht ainet, õpetavad nad selle mudeli puhul ka teisi aineid. Põhjus õpetajate arvu muutmiseks klassis oli koolijuhi sõnul vajadus “vabaneda pingelisest õhustikust ja konfliktidest õpilaste hulgas ning õpetajate ja õpilaste vahel. Mõistsime, et peab olema teisi tööviise, et õpilased end turvaliselt tunneksid. Mõtlesime, et keskkond oleks turvalisem, kui sama õpetaja oleks klassiga võimalikult suure osa ajast.” See tähendab, et mõned õpetajad õpetavad aineid, milleks nad ei ole kvalifitseeritud. Koolijuht ütleb siiski, et süsteem toimib: “Esiteks seetõttu, et õpetajatel on selle teise aine vastu huvi. Teiseks seetõttu, et õpetajad saavad tuge ainejuhendaja käest, kes on selle aine ekspert”.





**Ekspertide vahetus, Norra:** Kool rõhutab, et iga klassitasand peab olema füüsiline, sotsiaalne ja akadeemiline üksus, kus kõigil õpilastel on oma klassiga tugev suhe. Iga klassitasandi meeskond koosneb kahest-kolmest klassiõpetajast, eripedagoogist, eksperdist või aineõpetajast ning sotsiaaltöötajast ja/või õpetaja abist. Meeskond jagab kabinetti, tunneb kõiki lapsi ning vastutab ühiselt selle klassitasandi eest. Meeskonna liikmed toetavad teineteist, teevad töö kavandamisel koostööd ning suhtlevad vanematega.

**Juhtumiuurimus, Luksemburg:** Kui võimalik, peaks klassi kolmeks aastaks jääma sama õpilaste rühm. Klassi õpetab piiratud arv õpetajaid, kellest kõik võivad anda mitut ainet. Õpetajate arv on viidud miinimumini, et kindlustada hea õhustik. Püsiv õpetajate meeskond annab tunde kolm aastat, et tugevdada rühmatunnet ja luua paremad suhted õpilaste ja õpetajate vahel. Klassil on oma eripärane klassiruum, mis lisab õpilastele kindlustunnet.

**Ekspertide vahetus, Rootsi:** Koolis kasutatakse kahe õpetaja mudelit - igas klassis on kaks õpetajat, kes enamiku ajast õpetavad koos. Nad õpetavad peaaegu kõiki aineid, kuigi ei ole kõigi puhul kvalifitseeritud. Peale tavapärase õpetamise nad vaatlevad lapsi, vajaduse korral annavad hinnanguid ja teevad ettepanekuid eripedagoogilise toe osas. Mudeli tulemusena on õpetajatel alati partner, kellega koos kavandada tööprotsessi ja tegevusi, saada pädevalt kaaslaselt tagasisidet ja toetust õpilaste vaatlemisel, hindamisel ja hinnangute andmisel.

**Kirjanduse ülevaade, Austria:** Peamised eduka koostöö elemendid on väikesed ja kergesti juhitud meeskonnad (isegi juhul, kui mõnda ainet õpetavad õpetajad, kellel puudub selleks vajalik formaalne kvalifikatsioon), ning koostöötähe ja -võime osalevate õpetajate vahel.

**Kirjanduse ülevaade, Norra:** Soodustamiseks hea klassitöö arengut, on väga oluline, et kõik õpilased kogeksid häid suhteid ja kuuluvustunnet, osalemis- ja mõjutamisvõimalust ning häid koostöötamise tingimusi.

### 1.3.7 Alternatiivsed õpistrateegiad

Alternatiivsete õpistrateegiate rakendamise eesmärk on õpetada õpilasi õppima ja probleeme lahendama. Sellega annavad koolid õpilastele suurema vastutuse oma õppimise eest.

Et toetada erivajadustega õpilaste kaasamist, on viimastel aastatel arendatud mitmeid mudeleid, mis keskenduvad *õpistrateegiatele*. Nende mudelite puhul ei õpi õpilased üksnes strateegiaid, vaid ka seda, kuidas rakendada õiget õpistrateegiat õigel ajal. On tõendeid, et õpilastele oma õppimise eest suurema vastutuse andmine soodustab kaasamist vanemates kooliastmetes. Riikide teabe põhjal võib öelda, et õpilaste vastutuse rõhutamine on edukas lähenemine.

**Ekspertide vahetus, Rootsi:** *Õpilased on oma õpiprotsessi juhid. Nad planeerivad ise oma tööaja, valivad eesmärgid ja tasemed ning viisid eesmärkide saavutamiseks (...) Teine näide on vastutuse andmine tunniaegade osas. Tundide algus ei ole hommikuti kindlalt paigas, vaid õpilased võivad tulla pooltunnise intervalliga, aga peavad jääma kauemaks, kui on hommikul hiljem tulnud.*

**Juhtumiuurimus, Island:** *Kool paneb rõhku õpikeskkonna parandamisele ja erinevate õppemeetodite kasutamisele. On väga tähtis, et kooli töötajatel oleksid õpilastega positiivsed suhted ning et õpilased oleksid iseseisvad ja kannaksid vastutust oma õpikäitumise eest.*

**Juhtumiuurimus, Rootsi:** *Kõigile õpilastele on valmistanud probleeme küsimuste ja abi küsimine ning varasemas koolielus ei olnud see kombeks. Mudelis, mille puhul vastutus õppimise eest lasub rohkem õpilasel, on küsimisel suur osa. Aga nagu õpetaja ütleb, "on õpilased hakanud aru saama, et nad on siin selleks, et õppida, et õpetajad on selleks, et neid aidata, ja et seetõttu peavad nad abi küsima".*

Selles ja eelmistes peatükkides on kirjeldatud rida tõhusaid lähenemisi vanemate kooliastmete jaoks. Need lähenemised aitavad arendada kaasavat haridust: haridust, mis püüdleb kõigi õpetamise poole. Tasub rõhutada, et selle eesmärgi saavutamiseks on mitmeid viise, aga juhtumiuurimused on näidanud, et eriti tõhus on eri



lähenemiste kombineerimine. Järgmises peatükis esitatakse orienteeriv ülevaade tingimustest, mida on vaja nende lähenemiste rakendamiseks.

## 1.4 KAASAMISE TINGIMUSED

Selle uuringu eesmärk on olnud selgitada välja õppekava raamesse jäävad lähenemised, mis toimivad kaasavates klassides. Kaasava hariduse rakendamiseks peavad siiski olema täidetud mitmed eeltingimused. Läbitöötatud teaduskirjanduse ning ka juhtumiuurimuste teabe ja ekspertide arutelude põhjal saab välja tuua rea tingimusi, mis peavad olema täidetud, et kaasamine oleks edukas. Järgnevalt on esitatud orienteeriv ülevaade väljapakutud tingimustest.

### 1.4.1 Õpetajad

Õpetajate puhul on vaja:

Kujundada positiivseid hoiakuid

**Kirjanduse ülevaade, Hispaania:** (...) näib, et mõned õpetajad õpivad liiga kergesti, kuidas õpilasi “segregateerida”, otsustada, et “need” õpilased on tugiõpetaja asi (...) nad on “erilised” (...) nendega peavad tegelema teised “spetsialistid”.

Luu kuuluvustunne

**Ekspertide vahetus, Luksemburg:** Hariduslike erivajadustega õpilasi käsitati kui inimesi, kellel on oma eriline ja ainulaadne ajalugu ja identiteet. Õpetajad püüdsid sisendada õpilastele tunnet, et nad on perekonna ja kogukonna liikmed, tõstes sellega nende enesehinnangut. Õpilaste enesekindluse tugevdamiseks tehti pidevaid jõupingutusi positiivse suhtluse abil klassi liikmete (sh õpetaja) vahel.

**Kirjanduse ülevaade, Šveits:** klassis rõhutatakse meie-tunnet, mis soodustab kõigi õpilaste sotsiaalset integratsiooni. Lisaks peab olema piisavalt olukordi, milles õpilased tõepoolest saavad töötada,

kogeda ja õppida koos - liigne segregatsioon muudab kogukonnatunde võimatuks.

Anda asjakohaseid pedagoogilisi oskusi ja aega professionaalseks enesetäiendamiseks

**Juhtumiuurimus, Norra:** Võttes arvesse õpilaste akadeemilisi ja sotsiaalseid oskusi ja rajades oma töö neile, peame samas võimaldama õpetajatel arendada oma oskusi. Seepärast oleme pakkunud neile kursusi (...) lugemis- ja kirjutamisraskuste vältimise kohta. Lisaks kavandame korraldada neile kursuse käitumisraskuste kohta, et nad teaksid, mida teha, kui probleemid tekivad. Oleme huvitatud ka sellest, et õpetajatel oleks aega järelemõtlemiseks ja ühiste probleemide ja kogemuste arutamiseks.

**Kirjanduse ülevaade, Prantsusmaa:** Koolitus ja teave on eduka haridusintegratsiooni peamised eeltingimused. Kõik eksperimendid kirjeldavad koolitust ja suhtlust õppe, hariduse ja teraapiaga tegelevate meeskondade ning vanemate ja õpilaste vahel enne kõiki algatusi ja integratsiooni ajal (...) Teadmised integratsiooni probleemide, puude eripärade, õppimisele avalduva mõju kohta on eelinfo, mis on väga oluline kõrvaldamaks tavalisi kõhkclusi, kui meeskond puutub kokku ühe või enama erivajadustega noorega. Samuti aitab selline eelinfo käivitada dünaamilise protsessi ja soodustab isiklikku pühendumist.

#### 1.4.2 Kool

Koolide puhul on vaja:

Arendada kooli tervikuna

**Juhtumiuurimus, Suurbritannia:** Enamikus algkoolides on õppetöö korraldatud nii, et üks õpetaja saab luua kaasava klassi, kus rühm õpilasi saab õpet kogu õppekava ulatuses. Vanemates kooliastmetes, kus ained on igal pool eristatud ja õpilased liiguvad eri õpetajate ja klassiruumide vahel, ei ole see võimalik. Õpilase individuaalseid vajadusi on võimalik rahuldada vaid juhul, kui kõik õpetajad selles suunas tõhusalt tegutsevad.



**Kirjanduse ülevaade, Hispaania:** Mida tugevam on kollektiivse vastutuse tunne keskkoolis, seda parem on pedagoogiline tase ja suhtumine õpilastesse. Kollektiivne teadlikkus mõnede õpilaste raskustest on tõhusam kui paljude õpetajate isiklik tahe nende õpilaste probleemidega tegeleda.

#### Luu paindlik tugistruktuur

**Kirjanduse ülevaade, Šveits:** Tava- ja eripedagoogide koosõpetamine õppevormina pakub palju eeliseid. Õpilased saavad jääda oma klassi ega pea eripedagoogilisteks tegevusteks lahkuma. Isegi teistel lastel võib olla kasulik eripedagoogiga tuttavaks saada. Mõlemad õpetajad võivad teineteiselt õppides professionaalselt, toetavad teineteist rasketes olukordades ning peavad õppevormi isiksust arendavaks.

**Juhtumiuurimus, Kreeka:** Koostöö tugiõpetaja ja klassiõpetaja vahel paranes järk-järgult aja jooksul. Klassi dünaamika muutus oluliselt ja klass reageeris positiivselt. Klassiõpetaja ei olnud üksi ning mõttevahetus ja meetodite arutamine aitas muuta ja kujundada strateegiaid vastavalt õpilaste vajadustele.

**Märkus Maltalt:** Kõiki diagnoosiga õpilasi, kes käivad tavakoolis, toetab abistaja. Abistaja toetab õpilast klassis vastavalt nõustamiskomisjoni antud soovitudele. Soovitused võivad käsitleda näiteks tundide modifitseerimist, õppevara kirja suurendamist, õpiabivahendeid, individuaalse õppekava väljatöötamist, rakendamist ja selle täitmise järelevalvet. Abistaja kindlustab sotsiaalse suhtluse eakaaslastega ja toetab osalust kõigis kooli tegevustes, et maksimaalselt soodustada erivajadustega õpilaste edukat kaasamist.

#### Arendada kooli juhtimist

**Ekspertide vahetus, Suurbritannia:** Kooli direktor on väga professionaalne, heade oskustega ja visiooniga juht. Ta aitab kaasa hea koolivaimu tekkele. Ta on olnud ametis pikka aega ja tunneb seetõttu kooli väga hästi. Kuna ta on töötanud koolis tavalise klassiõpetajana, tunneb ta tingimusi, milles õpetajad oma tööd teevad, ja õpilaste õpikeskkonda.

---

**Juhtumiuurimus, Portugal:** Kooli juhtkonnal on suur autoriteet, mida tunnustavad kõik. Kõik kooli arendamise reeglid on paika pannud kooli pedagoogiline nõukogu ning need moodustavad osa koolisisestest reeglistikust, mida rangelt järgitakse.

### 1.4.3 Koolivälised tingimused

Poliitika kujundajate roll peaks olema:

Rakendada selget riiklikku poliitikat

**Juhtumiuurimus, Island:** Reykjaviki haridusamet rakendab hariduslike erivajaduste suhtes hiljuti vastuvõetud poliitikat. Hariduslikke erivajadusi käsitlev poliitika põhineb teooriatel kaasavast haridusest ja praktikast, mille puhul iga kool annab võimaluse haridust saada kõigile puuetega või puueteta õpilastele. Et rahuldada õpilaste vajadusi tavaklassis, soovib haridusamet koolidel kasutada alternatiivseid õpimeetodeid ja koosõpetamist, kohandada õpet kõigi õpilaste puhul, kasutada mitmetasemelisi ülesandeid ja koostada erivajadustega õpilastele individuaalne õppekava.

**Juhtumiuurimus, Iirimaa:** Järjestikused liri valitsused on võtnud omaks "kõiki hõlmava" lähenemise alghariduse järgse hariduse osas vastupidiselt dualistlikule lähenemisele, mida soosivad teised Euroopa riigid. Selle poliitikaga julgustatakse kõigi õpilaste astumist vanema astme koolidesse ja püütakse pakkuda laiemat õppekava, mis sobiks kõigi õpilaste võimete ja huvidega.

**Märkus Poolalt:** 18. jaanuari 2005 aasta määrus puuetega ja sotsiaalselt kohanematute laste hariduse ja hoolekande korraldamisest tagab puuetega lastele elukohalähedase integreeritud hariduse kõigil haridustasemetel.

Luu paindlik rahastamissüsteem, mis hõlbustaks kaasamist

**Ekspertide vahetus, Suurbritannia:** Kool kasutab oma õigust otsustada olemasoleva raha jagamise üle. Raha eraldatakse vastavalt kõige tungivamatele vajadustele. Näiteks lisaõpetajate



värbamine on eelistatud võrreldes koolihoonete korrashoiu, parandustööde ja juurdepääsetavuse suurendamisega.

Arendada perspektiivitundega juhtimist kogukonna tasandil

**Ekspertide vahetus, Norra:** Koolipraktikale avaldavad positiivset mõju järgmised tingimused: visionäärlik juhtimine kooli juhtkonna ja kohaliku omavalitsuse tasandil ning üksmeel erivajadustega õpilaste õppe arendamise ja kasutatavate lähenemiste kohta. Riigi ja kohaliku tasandi poliitikute toetus on tähtis.

**Juhtumiuurimus, Taani:** Kohalik omavalitsus on võtnud vastu kaasamise ning laste arengu ja heaolu alase arenguprogrammi. Põhieesmärk on õpetada võimalikult paljusid lapsi ja noori tavalasteaegades ja tavakoolisüsteemis ning luua seal vajalikud tingimused nende arenguks ja heaoluks.

Luu piirkondlik koordinatsioonisüsteem

**Juhtumiuurimus, Portugal:** Eripedagoogika tugiteenistustesse on koondatud väljaõppinud tugiõpetajad, psühholoogid ja nõustamisteenistuste ning sotsiaaltöö tugiteenistuse töötajad ning kõigi professionaalide vahel on hea koostöö (sh valmistatakse ette õpilaste üleminekuid ühelt kooliastmelt teisele, kirjeldatakse ja arutatakse juhtumeid, arendatakse individuaalseid õppekavasid ja tegeletakse hindamisega).

**Juhtumiuurimus, Iirimaa:** Plaanide kohaselt mängib riiklik hariduse nõustamisteenistus põhirolli kõigi õpiraskuste ja puuetega õpilaste väljaselgitamise ja abistamise süsteemi väljatöötamises. Teenistuse oluline tegutsemispõhimõte on tihedad sidemed psühholoogilise ja muude teenustega, mida pakuvad ja rahastavad piirkondlikud tervishoiuametid.

**Märkus Rumeenialt:** Maakondlikud tugi- ja õpiabikeskused pakuvad vahendusteenuseid, koordineerivad, teevad järelevalvet ja hindavad maakonna tasandil haridusteenuseid ja tegevusi, mida pakuvad kaasava hariduse keskused, logopeedilised keskused või psühholoogilis-pedagoogilise abi keskused.

---

## 1.5 JÄRELDUSED

Rahvusvahelise kirjanduse ülevaate, 14 Euroopa riigi juhtumiuurimuste, viies riigis korraldatud ekspertide vahetuste ning ekspertide ja Euroopa Agentuuri riiklike koordinaatorite vahel peetud arutelude abil on kaasavaid klasse vanemates kooliastmetes põhjalikult uuritud. Uuringuga on püütud välja selgitada, analüüsida, kirjeldada ja levitada teavet tõhusa klassitöö kohta kaasavas kontekstis.

Uuring osutab, et paljud lähenemised, mis osutusid tõhusaks algkoolis, soodustavad kaasamist ka vanemates kooliastmetes. Need on koosõpetamine, koosõppimine, ühine probleemilahendus, heterogeenne rühmitamine ja tõhus õpetamine. Lisaks on vanemates kooliastmetes väga olulisteks lähenemisteks oma õpipiirkonna süsteemi juurutamine ja õpiprotsessi ümberstruktureerimine.

Juhtumiuurimused on esile tõstnud iga üksiku teguri tähtsust. Mõned juhtumiuurimused osutavad siiski, et tõhusaks klassitööks kaasavas koolis on tähtis mitme nimetatud lähenemise *kombineerimine*.

Eriti oluline ja tõhus tundub olevat “oma õpipiirkonna süsteem” – see on piirkond, mis koosneb kahest-kolmest klassiruumist ja kus (väike) rühm õpetajaid õpetab kõiki aineid stabiilses keskkonnas.

Uuring näitab ka, et kaasamine vanemates kooliastmetes on reaalsus: paljud riigid on esitanud teavet, mille kohaselt õpiraskuste ja teiste erivajadustega õpilased võivad edukalt õppida tavakooli vanemates astmetes.

***Juhtumiuurimus, Saksamaa:*** *Vanemate pühendumus ja tugev tahe on põhjused, miks N. sai hariduse tavakooli integreeritult. Kui ta oleks jäänud vaimupuudega laste kooli, oleks talle esitatavad väljakutsed olnud tema võimetele ebakohaselt madalad. See omakorda oleks kaasa toonud negatiivseid kognitiivseid tagajärgi.*

***Kirjanduse ülevaade, Hispaania:*** *Teised kogemused osutavad, et tavaklassi kaasamisel, millele lisandub õpilaste erivajadustele kohandatud toetus rühmakontekstis, on positiivne mõju nende õpiprotsessile, enesehinnangule ja enesepildile ning samal ajal*





*paranevad nende suhted sõpradega.*

Lõpuks tuleb käsitleda muutuste juhtimist vanemates kooliastmetes. Paljud juhtumiuurimustes ja ekspertide vahetuse aruannetes kirjeldatud koolid on mitmete aastate jooksul teinud läbi arenguprotsessi. Muutused nendes koolides on mõnikord ulatuslikult dokumenteeritud ja need aruanded pakuvad rikkalikult teavet igale koolile, mis kavandab kaasavamaks muutumist.

***Juhtumiuurimus, Suurbritannia:*** *Kool on ainulaadne selle poolest, et selle esimesed sammud kaasamise suunas, mis olid tehtud reaktsioonina 1981. aasta haridusseadusele, avaldati raamatu kujul. Raamatu autoriteks olid kooli õppealajuhataja ja õpiabi juht, kes töötasid koolis 1980. aastatel (Gilbert ja Hart, 1990).*

Selle Euroopa Agentuuri uuringu idee on olnud esitada tähelepanekuid ja tõstatada teemasid, mis on riigi, piirkonna ja kooli tasandil arutamist väärt. Uuring osutab, et kaasamine vanemates kooliastmetes on reaalsus ja esimesi samme tõhusa kaasava hariduse rakendamiseks vanemates kooliastmetes saab teha mitmel viisil. Loodetavasti on see raport andnud mõne idee, kuidas, kus ja mis tingimustel neid samme astuda, et neist oleks hariduslike erivajadustega õpilaste jaoks tõesti kasu.

---



## Kirjandus

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Toim.) (1998) *Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Toim.) (2003) *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Toim.) (2003) *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Toim.) (2005) *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Gilbert, C. and Hart, M. (1990) *Towards Integration: special needs in an ordinary school*. London: Kogan Page

Selle peatüki koostamises osalenud agentuuri esindajate ja ekspertide kontaktandmed on agentuuri veebilehe riikide lehekülgedel (National Pages): [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/) ja [www.european-agency.org/iecp/iecp\\_intro.htm/](http://www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/)



---

## 2. peatükk

### HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA ÕPILASTE JUURDEPÄÄS KÕRGHARIDUSELE JA VÕIMALUSED KÕRGHARIDUSES

#### 2.1 SISSEJUHATUS

Teemaväljaande käesolev peatükk on koostatud täiendamaks põhikooli vanemat astet ja keskharidust ning tööellu üleminekut käsitlevaid peatükke. Agentuuri töö erinevad aspektid, eelkõige agentuuri osalus kõrgharidusele juurdepääsu võrgustiku (Higher Education Accessibility Guide, HEAG) puuete alase toetuse eksperdina, on näidanud, et see on üha probleemsem valdkond, mis väärib eraldi tähelepanu. Praegu osalevad HEAGi tegevustes 28 riigi eksperdid – EL liikmesriigid (eraldi esindused on Belgia prantsuse ja flaami kogukonnal), Island, Norra ja Šveits.

Peatüki eesmärk on käsitleda hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste juurdepääsu kõrgharidusele ja võimalusi kõrghariduses. Peatüki aluseks on teemad, mis on välja selgitatud HEAGi võrgustiku töös ja HEAGi andmebaasis [www.heagnet.org/](http://www.heagnet.org/) esitatud info analüüsi tulemusena.

Lisainfot andsid Eurydice'i riiklikud keskused ja lühike kirjanduse ülevaade. Näiteid pakkusid ja HEAGi andmebaasi infot kaasajastasid HEAGi eksperdid Belgia flaami kogukonnast, Küprosel, Tšehhi Vabariigist, Eestist, Prantsusmaalt, Saksamaalt, Ungarist, Islandilt, Itaaliast, Hollandist, Norrast, Portugalist, Hispaaniast ja Šveitsist.

#### 2.2 HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA ÜLIÕPILASED KÕRGKOOLIS

Kogu Euroopas tehakse hariduspoliitilisi algatusi, et suurendada kõrgkooli astuvate ja kõrghariduse omandanud õppijate arvu. Euroopa tasandil on haridusministrite nõukogu võtnud osana Euroopa hariduseesmärkidest 2010. aastaks vastu avalduse osaluse kohta kõrghariduses (2004). Riikide algatused kõrghariduses osalemise määra suurendamiseks on keskendunud erinevatele valdkondadele. Ühiseks eesmärgiks on ometi olnud suurendada



“ebatraditsioonilise” taustaga üliõpilaste osalust. Selle näiteks on Ühendkuningriigi projekt AimHigher, mida toetab haridus- ja koolitusministeerium ja mille eesmärk on laiendada: (...) *osalust Ühendkuningriigi kõrghariduses - eelkõige ebatraditsioonilise taustaga üliõpilaste, vähemusrühmade ja puuetega inimeste osalust* (...) ([www.aimhigher.ac.uk/about\\_us/index.cfm/](http://www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/)).

David (2004) märgib, et: (...) *Võrdväärsus ja/või võrdsus kõrghariduses on rahvusvaheliselt tõusva tähtsusega mõisted, aga palju komplekssem on küsimus, kuidas neid määratleda ja tõlgendada* (...) (lk 813). See kehtib kahtlemata HEV üliõpilaste kohta kogu Euroopas.


Puuetega üliõpilaste arvu Euroopa riikides on äärmiselt raske kindlaks teha. SOCRATESe programmi hindamise ajal (2000) korraldati uuring võimalike osalusmäärade väljaselgitamiseks (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2000). Valimiks oli umbes 28% institutsioonidest, mis said 1995/96. aastal Erasmuse toetust, kokku 2 369 162 üliõpilasega. Neist 7143 (0.3%) oli mõni puue, millest nad ise olid teada andnud. 1998/99. aastal õppis neis kõrgharidusasutustes 2 829 607 üliõpilast. Neist 13 510 (0.48%) oli puuetega.

Need numbrid võivad olla äärmiselt eksitavad, kuna üle poole uuringus osalenud riikidest märkisid, et puuetega üliõpilased ei pea oma puuet avalikustama. Näiteks aastatel 2003/2004 märkis Ühendkuningriigis 5.4% kõigist üliõpilastest, et neil on mingi erivajadus. Arvatakse, et tegelik arv läheneb 10 protsendile (National Disability Team, 2005).

Seda seisukohta toetab EuroStudenti raport (2005), mille põhjal mõnes osalenud riigis märkis 11% üliõpilasi, et neil on mingi häire, mis mõjutab nende õpinguid. Ka 2000. aasta andmed Saksamaalt osutavad, et puuetega üliõpilaste osakaal oli 2% ja pikaajaliste/krooniliste haigustega üliõpilaste osakaal koguni 13% (Föderaalne haridus- ja teadusministeerium, 2002).

Kui vaadelda muid allikaid puuetega inimeste arvu kohta Euroopas, saab tuge oletus, et puuetega üliõpilaste arv *peaks olema* kõrgem. Umbes 10 protsendil Euroopa rahvastikust on mõni

---



kindlaksmääratud puue (Euroopa Komisjon, 1999) ja hinnanguliselt vajab 84 miljonit õpilast ja üliõpilast – ligikaudu 22% ehk iga viies kõigist kooliealistest inimestest – eriõpet kas tavaklassis, eriklassis või erikoolis (Eurydice, 2000). Olenevalt sellest, kuidas lapsi eri Euroopa riikides diagnoositakse ja hinnatakse, võib hariduslike erivajadustega õpilaste arv ulatuda 2-18 protsendini kooliealisest rahvastikust (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2003).

Mitteametlik info puuetega inimeste tugiisikute kohta kõrgharidusasutustes lubab oletada, et erinevate erivajadustega üliõpilaste arv kõrghariduses on palju kõrgem kui saadaolevad andmed näitavad ning see arv kasvab. Isegi kui lähtuda konservatiivsest 10% hinnangust puuetega inimeste arvu kohta, võib väita, et puuetega üliõpilaste osalusmäär on hindamiskriteeriumidele vaatamata eeldatavast madalam.

Kuigi enamik riike raporteerib HEV üliõpilaste arvu kasvust (OECD, 2003), ei ole puuetega üliõpilased kõrghariduses võrdselt esindatud ning see tõstatab rea küsimusi püsivate takistuste ja toetavate tegurite kohta nende juurdepääsuks kõrgharidusele.

OECD 2003. aasta uuring puuetega inimestest kõrghariduses osutab, et puuetega üliõpilaste arvud ja iseloomustused erinevad suuresti riigiti. Erinevustel on mitmeid põhjusi: esiteks erinevad riigiti üliõpilaste kõrgkoolidesse vastuvõtu tingimused (ADMIT, 2002). Teine võimalik põhjus, millele OECD uuring viitab, on riikide puuete alase poliitika ja puuetega inimeste õiguste erinevused ning nende mõju organisatsioonidele, sh kõrgkoolidele – näiteks puuetega inimeste füüsiline juurdepääs hoonetele.

Vähem ilmsele, aga võib-olla isegi olulisemale tegurile osutab sarnaselt OECD uuringuga HELIOS, Group 13 (1996): kaasamine haridussüsteemi on kohustusliku hariduse tasemel enamikus Euroopa riikides üle kahekümne aasta arenenud ning üha enam HEV õpilasi õpib tavakoolis. Kaasamine tavakooli alghariduses, põhikooli vanemas astmes ja keskhariiduses tekitab õpilastes, nende peredes ja nendega töötanud spetsialistides ootusi, et mõnede õpilaste jaoks peaks loomulikuks jätkuks olema kõrgharidus.



Ootused kõrghariduse omandamiseks on tõusnud, aga keskhariduse tasandil kaasavas süsteemis õppinud HEV õpilaste võimalused kõrgkoolis jätkata ei ole alati arenenud samas tempos. Fedora/HELIOSe uuring HEV õpilaste võimalustest õppida välismaal (Van Acker, 1996) tõi välja ebavõrdsuse HEV üliõpilaste pakutavate teenuste osas kui püsiva takistuse üliõpilaste juurdepääsul kõrgharidusele.

HELIOSe Group 13 ja OECD 2003. aasta uuring on kaks selget näidet kõrghariduse ja puuetega seotud küsimuste analüüsist. Käesolev peatükk ei ole nii ulatuslik ega üksikasjalik kui nimetatud uuringud, aga selle eesmärk on täiendada eelnevat infot kaasajastatud andmetega mitmetes olulistes küsimustes, mis on visandatud järgmises alapeatükis.

## **2.3 JUURDEPÄÄS KÕRGHARIDUSELE – PÕHITEEMAD**

Käesolevas peatükis on esitatud riikide info juurdepääsu kahe aspekti kohta:

- *Juurdepääs kõrgharidusele* ehk võimalustele astuda kõrgkooli;
- *Võimalused kõrghariduses* ehk meetmed, millega toetatakse täielikku osalust kõigis kõrgkooliõpingute aspektides.

Mõlema teema käsitlemiseks on vaja kahe tasandi infot:

- *riigid*: õigusaktid ja poliitika, mis sätestavad puuetega inimeste õigused, ning struktuurid ja/või organisatsioonid nende toetamiseks;
- *institutsioonid*: erivajadustega üliõpilastele kättesaadavad teenused ja võimalused kõrgkoolides.

Eesmärk on anda ülevaade erivajadustega üliõpilaste tugistruktuuride tüüpidest, mis võimaldavad neil kõrgkooliõpingutes osaleda. Riikide info saab koondada kolme valdkonda:

1. Õigused õppida ja saada toetust kõrgkoolis;
2. Riigi tugi erivajadustega üliõpilastele;
3. Kõrgkoolide tugi.

Peatükis on kirjeldatud osalevate riikide praegust olukorda. Info on orienteeriv käsitletud riikide võimaluste osas; kõik riigid märkisid, et kõrghariduse valdkonnas on oodata suuri arenguid õigusaktides,

---

erivajadustega üliõpilaste õiguste ja eri toetusvormide olukord ei ole staatiline.

Üks selle peatüki eesmärke on tuua esile võimalikke arenguid HEV üliõpilaste juurdepääsul kõrgharidusele. Selleks analüüsitakse lühidalt kõiki kolme eespool nimetatud valdkonda, aga võetakse arvesse ka takistused, millega HEV üliõpilased kõrgkoolides õppides kokku puutuvad. Takistuste teemat käsitletakse peatüki viimases osas.

### **2.3.1 Õigused õppida ja saada toetust kõrgkoolis**

Kõigis käsitletavates riikides on HEV üliõpilaste õigused õppida kõrgkoolis ja saada õpingute ajal toetust mingil kujul sätestatud. Õigusi sätestavate õigusaktide vorm erineb riigiti.

#### **Üldised õigusaktid puuete alal**

Sellised õigusaktid hõlmavad kõiki avalikke teenuseid, organisatsioone jne ning tagavad juurdepääsuõiguse teenustele. Mõnedes riikides, näiteks Islandil, rakendatakse rahvusvahelisi õigusakte, näiteks ÜRO deklaratsioone puuetega inimeste võrdsete õiguste kohta. Teised riigid on võtnud vastu riiklikke õigusakte, mis hõlmavad kõiki avalike teenuste aspekte. Selliste õigusaktidega on HEV üliõpilaste õigused sätestatud Maltas, Rumeenias ja Šveitsis.

Riikidel võib olla rohkem kui üks võrdseid võimalusi käsitlev seadus või määrus. Selliseks näiteks on Saksamaa, kus on rida diskrimineerimisvastaseid seadusi, kuid puudega üliõpilane peab võtma ise ühendust vajalike teenistustega, mille teenuseid tal on õigus kasutada. Seadus, millega on sätestatud kõigi liidumaade õigusraamistik, ütleb, et kõik kõrgharidusasutused peavad hoolitsema HEV üliõpilaste erivajaduste eest nii, et nad ei oleks oma õpingutes teistest halvemas olukorras ja saaksid kasutada kõrgharidusasutuses pakutavaid võimalusi – kui võimalik, siis ilma teiste abita. Seadusega on ka sätestatud, et õpingute ja eksamite korda tuleb kohandada vastavalt erivajadustega üliõpilaste individuaalsetele vajadustele.





Praegu käivad arutelud Saksa föderaalsete süsteemi reformimise üle. Seetõttu võidakse kõnealune seadus kehtetuks tunnistada ja 16 liidumaad – kes vastutavad poliitika kujundamise eest – saavad rohkem õigusi. Tagajärjeks on see, et kehtestatakse erinevad õigusaktid ja erivajadustega üliõpilastel on raskem saada võrdseid võimalusi, eriti juhul, kui nad vahetavad kõrghariduse või kolivad ühelt liidumaalt teisele.

#### Üldised puuetega inimeste õigusaktid, mis sisaldavad kõrghariduse valdkonda sätestavaid elemente

Ühendkuningriigis on haridus- ja koolitusasutustel vastavalt puuetega inimeste diskrimineerimise vastase seaduse (Disability Discrimination Act) 4. osale (Haridus) keelatud diskrimineerida puuetega inimesi. Kõnealune õigusakt sisaldab kolme elementi: puude laiendatud määratlus; organisatsioonide üldised kohustused võrdsuse edendamisel ja kõrgharidusasutuste konkreetsete kohustused.


Prantsusmaal kaitseb puuetega inimeste õigusi alates 2005. aasta veebruarist uus seadus, aga kõrgharidusõppe eri aspektide kohta on ka rakendusmäärusi (Décrets d'Application), näiteks määrus 2005. aasta detsembrist, millega on sätestatud eksamite kord (ja millele järgnevad teised määrused).

Itaalia on vastu võtnud eelmisega sarnase seaduse (nr. 104 aastast 1992), mis kaitseb hariduslike erivajadustega inimeste õigusi ja milles on eraldi kõrgharidust käsitlevaid osi. Eelkõige on seadusega sätestatud, et ülikoolid peavad nimetama rektori esindaja, kes tegeleb kõigi puuetega seotud küsimustega (üliõpilased, õppejõud ja töötajad, ehituslikud takistused, eksamite erikord jms), võtma tööle professionaalsed tõlgid ja seadma sisse nõustamisteenused HEV üliõpilastele.

#### Kõrgharidust käsitlevad õigusaktid

Mõnedes riikides on õigusaktidega sätestatud, et *kõrgharidusasutused peavad igal aastal vastu võtma kindla protsendi HEV üliõpilasi*: näiteks Kreekas ja Hispaanias peab neid

---



olema vähemalt 3%. Portugalis on 2% õppekohtadest reserveeritud HEV üliõpilaste jaoks, kes täidavad kõrgkooli astumiseks kehtestatud akadeemilised nõuded, aga kõigil erialadel ei ole 2% HEV üliõpilaste vastuvõtmine kohustuslik. Rootsi valitsuse riigieelarve koostamise üldjuhistes nõutakse, et kõrgharidusasutused reserveeriks 0.3% oma põhiõppe eelarvest HEV üliõpilaste eri- (või kompensatoorse) toetuse tarvis.

Hispaanias on HEV üliõpilastel teistega võrdsed õigused kõrgkooli astuda. Sama olukord on Itaalias: sisseastumiseksamil on raske puudega inimesel õigus kasutada lisaaega (kuni 50%) ja tehnoloogilisi abivahendeid. HEV üliõpilased on vabastatud õppemaksust (vastavalt puude määrale maksuvabastus 66-100%) ning kui nad taotlevad ülikoolistipendiume, hinnatakse nende õpitulemusi erikorras. Kreekas võetakse HEV üliõpilasi kõrgkoolidesse vastu, kui haridusosakond ei ole teinud eraldi keelavat otsust, näiteks pimedatel ei lubata astuda arstiteaduskonda.

On ka õigusakte, mis sätestavad *HEV üliõpilastele võimaluse saada lisastipendiume ja rahalist toetust*. Selliseid meetmeid kasutatakse näiteks Eestis, Poolas ja Portugalis. Saksamaal võivad HEV üliõpilased vastavalt föderaalsele hariduse ja toetuse seadusele saada rahalist toetust "tavapäraste" elamiskulude katteks, kui nad peavad õppima puueteta üliõpilastest pikema aja jooksul. Puudega seotud kulude katteks saavad HEV üliõpilased eritoetust taotleda SGB II ja SGB XII alusel. Need on kaks kaheteistkümnest uuest seadusest, mis jõustusid aastal 2005 ja millega sätestatakse eri valdkondade sotsiaaltoetused.

Õigusaktid võivad sätestada ka *eriõigusi, näiteks eksamitest vabastamise või alternatiivse eksamikorralduse*. Sellised meetmeid kasutatakse Austrias, Küprosel, Ungaris ja Itaalias. Näiteks Belgia flaami kogukonnas kohustab määruse artikkel II.6 kõrgharidusasutusi rakendama poliitikat, millega: (...) *tagada juurdepääs kõrgharidusele – materiaalses ja mittemateriaalses mõttes – puuetega või krooniliste haigustega üliõpilastele, kes on pärit objektiivselt halvemas olukorras rahvastikuosast, kus osalus kõrgharidusõppes on märgatavalt madalam kui teistes rahvastikuosades (...).*



See artikkel sätestab, et kõik kõrgharidusasutused peavad kehtestama oma õppe ja eksamite korra, aga asutused võivad ise otsustada, kuidas nad erimeetmeid rakendavad.

### Üldised ja eriseadused, mis mõjutavad õigusi õppida kõrgkoolis


Holland, Norra, Hispaania ja Rootsi osutavad, et neil on rida puuetega inimeste õigusi kaitsvaid üldisi seadusi ja määrusi, mis hõlmavad kõrgharidust. Lisaks on eraldi seadused, mis keskenduvad kõrgharidusele ja toetusele, näiteks vastavalt puuetega või krooniliste haigustega üliõpilaste võrdse kohtlemise seadusele. Hollandis on kõrgkoolid kohustatud muutma hariduse kättesaadavaks kõigile üliõpilastele, sh HEV üliõpilastele. Rootsis on seadus üliõpilaste võrdse kohtlemise kohta ülikoolides (2001: 1286), mille eesmärk on edendada üliõpilaste võrdseid õigusi kõrgharidussektoris ja vöidelda soolise, etnilise, usulise, seksuaalsest orientatsioonist või puudest tuleneva diskrimineerimisega. Norras on ülikoolide ja kõrgkoolide seaduse aluspõhimõteteks juurdepääs ja universaalne ülesehitus.

Hispaania põhiseaduses on artiklid puuetega inimeste õigustest ning ka eriseadus puuetega inimeste sotsiaalse integratsiooni kohta. Teistes üldistes õigusaktides on elemente, mis käsitlevad kõrgharidust: ülikooliseadus on ühtne seadus, milles on eraldi artikkel HEV üliõpilaste võrdsete võimaluste kohta. Lisaks on õigusakte, mis sätestavad võimaluse saada erivajaduste korral täiendavat rahalist toetust.

Üldiselt võib öelda, et õigusloomes toimuvad pidevalt arengud – nii üldiste puuetega inimeste õigusi käsitlevate õigusaktide osas, mis hõlmavad ka kõrgharidust, kui konkreetsete kõrgharidust käsitlevate õigusaktide osas. Mõnedes riikides on õigusaktidel kaks omavahel seotud eesmärki: kindlustada individuaalseid õigusi ja tasakaalustada seda kõrgkoolide kohustustega. Mõnedes riikides on kõrgkoolid õigusaktide muudatustele reageerinud positiivsete arengutega, parandades juurdepääsu õpikeskkonnale (Hurst, 2006).

Arengu üheks käivitajaks on muudatused ühiskonna hoiakutes koos kasvavate ootustega, et õpilased, kes on kohustusliku hariduse ajal saanud kaasava õppe kogemuse, saaksid haridusteed mitmel moel

---



jätkata. Kaks riikide kommentaari osutavad samas, et õigusloome muudatusi ajendavad ka teised tegurid.

Esimene kommentaar Belgia flaami kogukonnalt on seotud Euroopa Liidu deklaratsioonide mõjuga, mis on viinud põhimõtteliste muudatusteni kõrghariduses üldiselt. Praegu kehtib näiteks määrus, mis võimaldab kõrgkoolidel võtta üliõpilasi eri kvalifikatsiooni andvatele kursustele: diplomiõppesse, ainepunktide või eksamite alusel jms. See tähendab, et HEV üliõpilaste vajaduste rahuldamiseks on paindlikumad võimalused.

Teine näide on seotud kohtuprotsessiga, mille HEV üliõpilane algatas kõrgkooli vastu, et saada toetust, mida ta vajab teiste üliõpilastega samade õpivõimaluste kasutamiseks. Mõnedes riikides pööratakse kohustusliku hariduse tasandil õpivõimaluste tagamiseks üha sagedamini kohtu poole. Kõrghariduses seda võimalust veel kuigi palju ei kasutata, kuid lähitulevikus võib see õigusloomet mõjutama hakata.

### **2.3.2 Riiklikud tugiteenused**

Riikliku tasandi tugiteenused või tugi- ja nõustamisorganisatsioonid HEV üliõpilastele on eri riikides erinevad. Belgia flaami kogukonnas pakub HEV üliõpilastele ja kõrgkoolide töötajatele erivajaduste ja eriõppe alast tuge VEHHO (Flaami puuete ja kõrghariduste tugikeskus) ja Hollandis *handicap+studie*.

Sarnast spetsialistide nõu ja tuge pakub SKILL (riiklik puuetega üliõpilaste büroo, National Bureau for Students with Disabilities) Ühendkuningriigis ja DSW (Saksa üliõpilasamet, Deutsches Studentenwerk) Saksamaal. DSW nõustamiskeskuse sihtrühm on kõrgkooli astujad ja üliõpilased ning kõrgkoolide töötajad ja kohalikud üliõpilaste organisatsioonid, eelkõige puuetega üliõpilaste toetuse koordinaatorid. DSW on ka katusorganisatsioon, mille kaudu hariduse ja puuetega inimestega seotud organisatsioonid, asutused ja eneseabirühmad saavad kogemusi vahetada ja uusi projekte käivitada.

Ka Itaalias ja Prantsusmaal on riiklikud struktuurid - riiklik (rektorite) puuete valdkonna esindajate ühendus Itaalias ja



haridusministeeriumi koordineerimisüksus Prantsusmaal – mis jälgivad institutsioonide tugistruktuure ja annavad nende tööks soovitusi. Belgia prantsuse kogukonnas pakub AWIPH (vallooni puuetega inimeste integratsiooni agentuur) tuge, hüvitades HEV üliõpilaste lisakulusid.

Islandil, Portugalis ja Rootsis on mõned üldisemad riiklikult rahastatavad teenused, mille kaudu üliõpilasi teavitatakse õigusaktidest, õigustest ja toetuse võimalustest. Rootsis on ka erinevaid riigiasutusi, mis vastutavad mõnede selle valdkonna meetmete eest, nt SISUS (riiklik eriõppe tugikeskus) pakub isikliku abistaja teenuseid.

Ungaris, Norras, Poolas, Rumeenias ja Hispaanias on riiklikud või valitsusvälised organisatsioonid, mis pakuvad HEV üliõpilastele tuge ja nõustamist. Norras toetavad puuetega inimesi kõrgharidussüsteemis peamiselt kaks organisatsiooni ning Poolas tegutseb Poola puuetega üliõpilaste nõukogu koostöös Poola üliõpilaste ühendusega.

Šveitsis ei ole HEV üliõpilasi ja kõrgkoolide töötajaid toetavat ja nõustavat riiklikku organisatsiooni, aga loodud on kolme ülikooli (Zürichi ülikool, Baseli ülikool ja Zürichi tehnikaülikool) haarav tugisüsteem.

Riikliku tasandi organisatsioonide pakutavad teenused keskenduvad eriteabe ja nõustamise eri vormidele. Enamikul juhtudel on sihtrühmaks HEV üliõpilased ise, teavet pakutakse ka kõrgkoolidele ja eelkõige õppejõududele, kes HEV üliõpilastega töötavad.

Lisaks on teisi riikliku tasandi ülesandeid, millega erinevad teenistused eri määral tegelevad:

- üldine teadlikkuse tõstmine HEV üliõpilaste õiguste osas;
- erinevate HEV üliõpilastele mõeldud infoallikate tegevuse koordineerimine, info täpsuse ja kättesaadavuse tagamine;
- võrgustikutöö puuetega inimeste tugipersonaliga institutsioonides;
- eri huvirühmadele ja osalistele foorumi pakkumine, et need saaksid kohtuda ja vahetada infot HEV õpilaste kõrgkooli astumise ja kõrgkoolis õppimise võimaluste kohta.



Oluline küsimus, millega mitmed riigid praegu tegelevad, ei ole üksnes selles, kes peaks neid funktsioone ja ülesandeid täitma, vaid kuidas neid tuleks koordineerida, et HEV üliõpilaste vajadused oleks võimalikult hästi rahuldatud.

### 2.3.3 Tugiteenused kõrgkoolides

Et käsitleda HEV üliõpilaste võimalikku toetust institutsioonide tasandil, ei piisa eri tüüpi toetuste kirjeldamisest (vt järgmisi alapeatükke), vaid tuleks vaadelda ka HEV üliõpilaste toetamise strateegiaid institutsioonides.

#### Seisukohad või tegevuskavad HEV üliõpilaste toetamiseks

Üha enamad kõrgkoolid kogu Euroopas esitavad avalikult (sh veebilehtedel või teatmikes) oma seisukohad ja/või tegevuskavad HEV õpilaste toetamise kohta. Sellised poliitilised seisukohad on OECD (2003) uuringu põhjal elulise tähtsusega vahend teadlikkuse tõstmiseks ja kõrgkoolides saadaoleva toe avalikustamiseks. Rootsis ja Norras on selline avalikustamine kohustuslik ning Norras on lisaks ette nähtud, et strateegiat tuleb regulaarselt kaasajastada vastavalt vajaduste ja õppekorralduse muudatustele.

Prantsusmaal, Ungaris, Islandil, Itaalias ja Ühendkuningriigis ei ole tegevuskavade ja seisukohtade kujundamine kohustuslik, aga need on sageli olemas. Ungaris peavad kõik institutsioonid (vastavalt haridusministri korraldusele (29/2002 OM (V.17)) välja töötama oma reeglistiku, millega määratakse kindlaks tehnilise ja personaalse abi tüübid, mida institutsioon HEV üliõpilastele võimaldab.

Küprosel ja Hispaanias on HEV üliõpilaste toetamise strateegia välja töötatud mõnedes kõrgkoolides, aga Portugalis on see 349 kõrgkooli veebilehtede analüüsi järgi selgelt olemas üksnes kolmes.

Selline strateegia ei ole tavapärane ka Tšehhi Vabariigis (kuigi näiteks Brno ülikoolis on see olemas), vaid toetus töötatakse välja individuaalselt. Tšehhi Vabariigis tuleb kokkulepe toetuse kohta fikseerida iga HEV üliõpilase individuaalses õppekavas.



Saksamaal ei ole HEV üliõpilaste toetamise strateegiad ja tegevuskavad kõrgkoolide tasandil tavapärased, kuid riiklikul tasandil on need olemas: liidumaade haridus- ja kultuuriministrite alaline nõukogu (KMK) on andnud tegevuspõhimõtete soovitusel (1982) ning sarnased soovitusel esitas ka Saksamaa rektorite kogu (1986).

Nii riikide kui institutsioonide tasandil liigutakse selles suunas, et kõrgkoolid töötaksid välja ja avaldaksid strateegia, millist tuge nad HEV üliõpilastele pakuvad. Hollandis on praegu tegevuskavad mõnedel kõrgkoolidel, aga uue seaduse kohaselt peavad kõik institutsioonid need kolme aasta jooksul välja töötama. Poolas ja Šveitsis on kõrgkoolid – vastavalt Jagiellonia ülikool ja Zürichi ülikool – mis on algatanud projekti HEV strateegia väljatöötamiseks.

Tugiteenused, -keskus, -meeskond või -töötajad,  
kes toetavad HEV üliõpilasi

Kõrgkoolides on toetus korraldatud väga erinevalt teenuste, erineva professionaalse taustaga meeskondade või puudega üliõpilaste tugiisikute abil. Võimalike institutsioonide tasandil pakutavate teenuste kirjeldamine on äärmiselt raske; Saksamaa olukord on iseloomulik paljudele riikidele – toetuse pakkumiseks ei ole institutsioonidele kehtestatud mingeid standardeid, nii et toetus sõltub institutsioonist. Ka Belgia flaami kogukonnas ja Rumeenias on kõrgkoolidel suur autonoomia otsustamiseks, kuidas nad ühendavad HEV toetused oma üldise poliitikaga ning kuidas arendavad selle põhjal HEV üliõpilastele pakutavaid teenuseid.

Kuigi riigid korraldavad toetust erinevalt, joonistub välja kolm põhilist töökorralduse moodust:

- kontaktisik või koordinaator, kes töötab haridustoetuse ja nõustamise alal;
- tugimeeskond, -osakond või -keskus;
- multidistsiplinaarne teenistus eri professionaalse taustaga tuutorite ja nõustajate meeskondadega.

Järgmiste riikide kõrgkoolides on miinimumtaseme toetusena HEV üliõpilastele tavaliselt nimetatud HEV toetuse kontaktisik või koordinaator: Austria, Küpros, Tšehhi Vabariik, Belgia flaami



kogukond, Prantsusmaa, Ungari, Island, Iirimaa, Itaalia, Holland, Norra ja Rootsi.

Liechtensteinil on riigi väiksuse tõttu väga piiratud kõrgharidussektor ning seetõttu ei ole kõrgkoolidel eraldi tugiteenuseid, vaid tuge ja nõustamist pakutakse individuaalselt.

Saksamaal on peaaegu kõik kõrgkoolid ja kohalikud üliõpilasteenuste organisatsioonid nimetanud HEV kontaktisiku või koordinaatori. Norras nõuab kontaktisiku nimetamist seadus ning tugirühmade moodustamine on samuti normiks muutumas.

Taanis, Eestis, Soomes, Poolas, Portugalis, Rumeenias ja Šveitsis on mõnedes kõrgkoolides miinimumtaseme HEV toetusena nimetatud kontaktisik või koordinaator, aga see ei ole üldine. Mitmetes riikides – Austrias, Belgia flaami kogukonnas, Itaalias, Hollandis, Norras, Hispaanias ja Rootsis on suuremates ülikoolides tavaliselt osakond või üksus, mis koosneb rühmast multidistsiplinaarse ettevalmistusega spetsialistidest, kes toetavad ja nõustavad HEV üliõpilasi.

Et eri tüüpi erivajadustega üliõpilaste arv kõrgkoolides kasvab, suureneb ka vajadus korraldada toetust meeskonnatöona ja laiendada pakutavate teenuste hulka. Hollandis liiguvad kõik kõrgkoolid selles suunas, et muuta oma tugimeeskondi multidistsiplinaarsemaks. Mõned riigid on siiski osutanud komplitseerivatele teguritele, mis seda positiivset suundumust pärsivad.

Üks takistus on abivahendite, teenuste ja personaalse toetuse rahastamise viis. Saksamaal on mõnedes kõrgkoolides HEV üliõpilaste toetamiseks eraldi üksused, aga see ei ole tavapärane, kuna üliõpilaste toetussüsteem on üles ehitatud sellele, et üliõpilane peab ise leidma vajalikud teenused ning saab rahalist toetust, mille abil teenuste eest tasuda.

Austrias ei vastuta kõrgkoolid rahastamise ja/või tugiteenuste, sh mobiilsuskoolituse pakkumise eest. Ka Soomes tekitab toetuse rahastamise keerukus HEV üliõpilastele ja kõrgkoolidele probleeme.





Lisaks rahastamisallikate ja teenusepakkujate keerukusele osutas Belgia flaami kogukond veel ühele komplitseerivale tegurile. Rahastamisallikas – tervishoiu- või sotsiaalsektor – võib mõjutada vahendite kasutamisevõimalusi hariduses. Näiteks sotsiaalteenuste osutajatel ei tarvitse olla lubatud toetada üliõpilasi loengute ajal. Kui tuge pakutakse mitmekesisemate vajadustega üliõpilastele, toetus muutub kättesaadavamaks ja professionaalselt komplekssemaks, kasvavad ka teenuste efektiivse koordineerimisega seotud probleemid.

### Kõrgkoolide tugiteenused

HEV üliõpilastele pakutavate tugiteenuste tüübid erinevad loomulikult erivajadustest sõltuvalt. Siiski on võimalik eristada üliõpilastele pakutava toetuse kategooriaid.

<b>Toetuse tüüp</b>	<b>Kasutusel ...</b>
Akadeemiline tugi	Küpros**, Tšehhi Vabariik, Belgia flaami kogukond, Prantsusmaa, Saksamaa, Ungari, Island, Itaalia, Malta, Holland, Norra, Poola, Hispaania, Rootsi (kompensatoorsed meetmed), Šveits (ainult Zürichi ülikool)
Õpiabimaterjalid	Küpros**, Tšehhi Vabariik, Belgia flaami kogukond*, Prantsusmaa, Saksamaa, Ungari, Island, Itaalia, Malta, Holland, Norra, Portugal, Hispaania
Majutus	Küpros**, Belgia flaami kogukond, Prantsusmaa, Saksamaa, Ungari*, Island, Itaalia (mitte kõik kõrgkoolid), Holland*, Norra, Portugal*, Poola, Šveits (ainult Zürichi ülikool)
Terviseteenused	Belgia flaami kogukond, Prantsusmaa, Ungari*, Island (ainult psühholoogiteenused), Itaalia (mitte kõik kõrgkoolid), Holland*, Norra, Portugal*
Rahaline toetus	Belgia flaami kogukond, Prantsusmaa, Ungari*, Itaalia, Holland*, Norra*, Portugal*, Hispaania (seotud maksudega), Šveits (ainult Zürichi ülikool)



Toetuse tüüp	Kasutusel ...
Nõustamine	Tšehhi Vabariik, Belgia flaami kogukond, Prantsusmaa (mõnikord spetsialistide organisatsioonide kaudu), Saksamaa, Ungari (mõnikord spetsialistide organisatsioonide kaudu), Island, Itaalia (mitte kõik kõrgkoolid), Malta, Holland*, Norra, Portugal, Hispaania, Rootsi, Šveits (ainult Zürichi ülikool)

\* Kõigile üliõpilastele pakutavate üldiste teenuste osana

\*\* Teenusepakkuja on Küprose ülikooli akadeemiliste asjade ja üliõpilaste hoolekande teenistus. Erakõrgkoolid pakuvad samalaadset tuge ja abi erivajadustega üliõpilastele oma akadeemiliste teenistuste kaudu.

Tegu on *orienteeriva* tabeliga eri riikides *võimaliku toetuse* kohta – enamiku riikide info puhul on selge, et kõik kõrgkoolid ei paku alati kõiki teenuseid või igat tüüpi toetust. Näiteks Tšehhi Vabariigi Brno ülikoolis on toetuse koordinaator ning saadaval on peaaegu kõik eespool kirjeldatud toetuse tüübid. Samas ei ole see tavapärane kõigis Tšehhi Vabariigi kõrgkoolides.

Riikides pakutakse ka teisi toetuse vorme: Austrias ja Portugalis mobiilsuskoolitust, Küprosel abi füüsilisel juurdepääsul ülikooli hoonetele, Belgia flaami kogukonnas mõnikord erivajadustele vastavaid sportimisvõimalusi, Ungaris ja Hispaanias isiklike abistajaid, Itaalias infotehnoloogia alast koolitust ja tuge, Norras ja Šveitsis üliõpilaste vahendamist ja esindamist näiteks suhtluses avaliku sektori hoolekandesüsteemiga, Poolas mõnikord transporditeenuseid. Rootsi osutas, et erivajadustega üliõpilastele õiglaste õpitingimuste loomisel on kõige enam tähelepanu vaja pöörata õppekavadele ja õppeprogrammidele.

Šveitsis peetakse HEV üliõpilaste kaudse toetamise vormiks ka toetust õppejõududele ning Rootsi märkis, et toetuse vormiks on ka juurdepääsetava kõrghariduskeskkonna loomine. Selline keskkond nõuab koostööd kõigi kõrgkooli töötajate – õppejõudude, raamatukoguhoidjate, administratiiv- ja tugitöötajatega ja nende kaasatust. Vahetult HEV üliõpilaste toetamisega tegelevatel spetsialistidel peavad olema mitmekesised oskused, mis võimaldaksid neil töötada interdistsiplinaarsetes meeskondades ja sageli ka selliste meeskondade tööd koordineerida.



Hoolimata mitmesugustest pakutavatest teenustest, tõstatas Ungari teema, mis tõenäoliselt on aktuaalne paljudes kui mitte kõigis riikides. Ungaris hiljuti tehtud HEV üliõpilaste teemaline uuring näitas, et enamikku üliõpilasi toetasid praktiliselt, rahaliselt ja personaalselt nende pered. Lisaks oli neil niinimetatud mitteametlik mittetasustatav võrgustik kaasüliõpilastest, kes aitasid neil näiteks kopeerida materjale, lugesid neile valjusti ette jne. Selline mitteametlik toetus on hindamatu väärtusega ja mitteametlikule infole toetudes võib oletada, et enamikus riikides on HEV üliõpilastel seda väga vaja.

## **2.4 TAKISTUSED KÕRGKOOLI ASTUMISEL JA KÕRGHARIDUSES**

OECD poolt 2003. aastal tehtud uuring hõlmas viis riiki (ning toetus ka teistes Euroopa riikides tehtud uuringute kohta avaldatud kirjandusele) ning tõi HEV üliõpilaste võimalike takistustena välja järgmised tegurid:

- Rahastamine, eelkõige rahastamismudelite ja -allikate ebapiisav sidusus;
- Hoiakud hariduslike erivajaduste ja puuete suhtes nii poliitika kujundajate kui kõrgkoolide töötajate hulgas;
- Ebapiisav partnerlus ja koostöö kõrgkoolide ja teiste haridussektorite, eelkõige keskkorraldussektori vahel;
- Vähene paindlikkus alternatiivsete, diferentseeritud õpivormide osas;
- Füüsiline juurdepääs hoonetele; õppeprogrammi eesmärkide ja sisu ning individuaalsete vajaduste ebasobivus;
- Ebapiisav arusaamine, et hariduslikud erivajadused tulenevad üliõpilase raskuste ja keskkonna vahelistest suhetest;
- Puuduv usaldusväärne info, mille põhjal teha uuringuid ja anda soovitusi.

Kõigile neile teemadele osutasid mingil määral ka selle peatüki koostamisel osalenud riigid. Samu teemasid tõstatasid ka mitmed HEV õpilased, kes osalesid Euroopa Parlamendi istungil, mille agentuur korraldas osana Euroopa puuetega inimeste aastast (2003). Järgnevalt täiendatakse niinimetatud teemasid infoga, mis pärineb riikidelt ja parlamendiistungil osalenud noorte mõtteavaldustest. Teemad on rühmitatud viie olulisima teguri järgi:

---

füüsilised takistused, info kättesaadavus, toetuse kättesaadavus, hoiakud ja õigused.

### 2.4.1 Füüsilised takistused

Juurdepääs valitud õpikohale oli teema, mille tõstatas Hollandi esindaja Euroopa Parlamendi istungil: (...) *Mõned meist ei saa õppida, mida või kus me tahame ning milleks oleme võimelised. Mõnikord on põhjuseks hooned, millele ei ole võimalik juurde pääseda (...).*

Probleeme, mis on seotud vajaliku füüsilise juurdepääsuga hoonetele, töid olulise tegurina esile Eesti, Ungari, Itaalia, Portugal ja Hispaania. Eesti osutas seigale, mis tõenäoliselt kehtib mitmetes riikides – uued ehitised vastavad juurdepääsunõuetele, aga “vanu, ajalooa” kõrgharidusasutusi ei ole kohandatud. Kõrgharidusele juurdepääsu takistavaks teguriks võivad riigi ebasobiva infrastruktuuri tõttu olla ka ebapiisavad võimalused sõita õppekohta (Ungari).

Siiski tundub, et füüsiline juurdepääs kõrgharidusele on valdkond, kus edasimineku on märgatav. Põhjus võib olla ka arenevas diskrimineerimisevastases poliitikas, millega parandatakse juurdepääsu kõigile avalikele teenustele. Kuigi mõnel puhul tekitab füüsiline juurdepääs kõrgkoolidele veel probleeme, ei ole see peamine takistus kõrghariduse omandamisel – on tegureid, mis võivad tekitada märksa suuremaid probleeme.

### 2.4.2 Info kättesaadavus

HEAGi projektivõrgustiku partnerid tõid oma hindamisaruandes (2002) eri tüüpi vajaliku info kättesaadavuse välja kui valdkonna, mis nõuab süvendatud tähelepanu. Vajaliku infona peetakse silmas eri valdkondi: info HEV õpilastele ja üliõpilastele, info HEV üliõpilaste kohta ja toetuse kohta, mida nad vajavad.

Parlamendiistungi delegaat on õiget tüüpi vajaliku info teema kokku võtnud järgmiselt: (...) *Väga raske on teada saada, mis on võimalik ja saadaval – mis abivahendeid ja toetust on puudega õpilasena võimalik saada ja kuidas seda saada (...)* (Holland).



Info võimaluste ja saadaoleva toetuse kohta on oluline ka spetsialistide jaoks, kes toetavad ja nõustavad HEV üliõpilasi nende õpingute ajal (Prantsusmaa). Kui soovitakse, et õpilased ja üliõpilased teeksid oma haridustee jätkamisel õigeid valikuid ja otsuseid, on kõigil nendega töötavatel spetsialistidel vaja mitmesugust infot.

Spetsialistidele mõeldud info käsitleb enamasti üliõpilasi ja toetust, mida nad võivad vajada. Sellise info puudulikkuse tõid probleemina välja Ungari, Norra, Rumeenia, Rootsi ja Šveits. Samuti võib eri põhjustel puududa info HEV üliõpilaste arvu kohta. Kõik nimetatud riigid osutasid, et puuduvad ulatuslikud HEV üliõpilaste toetamist käsitlevad uuringud, millele saaks edasist tegevust kavandades toetuda. Mõned riigid märkisid, et riiklikul tasandil on uuringuid praeguseks algatatud (näiteks Hollandis), aga üldiselt tuleks valdkonna vajadusi rohkem ja süstemaatilisemalt uurida.

Lisaks tuleb märkida, et probleeme on uuringutega, mis käsitlevad arenguid kõrghariduses üldisemalt. Uuringud nagu Eurydice'i *Fookus kõrghariduse struktuurile Euroopas 2004/05* (2005, *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05*) ja OECD/UNESCO juhised kvaliteetse piiriülese kõrghariduse andmiseks (*OECD/UNESCO Guidelines for Quality Provision in Cross Border HE*) käsitlevad kõrghariduse olulisi aspekte, mis puudutavad kõiki, sh HEV üliõpilasi. Eraldi tähelepanu HEV üliõpilastele pööratakse siiski ülimalt harva ning kuigi tulemused ja/või soovitused on väga pädevad, ei tooda HEV valdkonda selgelt välja ning olulised aspektid HEV üliõpilaste õppes jäävad käsitlemata.

### **2.4.3 Toetuse kättesaadavus**

Adaptech'i uurimisvõrgustiku hiljutises uuringus (Ameerika Ühendriigid, 2004) vaadeldi takistusi ja võimalusi kohustusliku hariduse järgsetel haridustasemetel ning küsiti erivajadustega ja erivajadusteta õpilastelt ja üliõpilastelt, mis on nende õpinguid kergendanud ja raskendanud. Kuigi puuetega uuritavad osutasid, et hariduslike erivajadustega seotud toetus oli oluline soodustav tegur, nimetasid nad lisaks enamasti samu soodustavaid tegureid kui nende puueteta eakaaslased. Ka takistused olid mõlema uuritava rühma puhul suures osas samad, põhierinevus oli selles, et



erivajadustega üliõpilased pidasid peamisteks takistusteks oma puudega seotud teemasid, näiteks tervist.

Erialane toetus võib olla mitut tüüpi. Füüsiline juurdepääs ja info on abivahendid iseenesest, aga enamik riikidest osutab, et võimalus kasutada eriõppe spetsialistide abi, tehnilisi abivahendeid, nõustamist ja juhendamist on enamiku erivajadustega üliõpilaste jaoks eluliselt tähtis. Tšehhi Vabariik, Eesti, Ungari, Holland ja Portugal peavad eriõppe spetsialistide toetuse eri vormide kättesaadavust – nii riiklikke kui institutsioonide teenuseid – eluliselt tähtsaks teguriks HEV üliõpilaste edukal osalemisel õppetöös. Erikoolitusega töötajate ja õppejõudude olemasolu oli teema, mille tõstatas ka parlamendiistungi delegaat: (...) *On väga tähtis, et meil oleksid professionaalsed õpetajad ja tugitöötajad. Neil on vaja head haridust ja koolitust (...)* (Soome).

Lisaks toetusele ja nõustamisele majutuse, rahastamise ja võimaluse korral terviseteenuste osas, on konkreetseteks haridustoetuse vormideks, mida üliõpilased oma õpingute eri etappidel vajavad, eri- ja/või kohandatud õppematerjalid (Holland ja Portugal), tugitehnoloogiad (Kreeka), muutused õppekorralduses (Eesti), eksamikorralduse muutmine (Ungari) ja kutsenõustamine (Eesti). Eri- ja/või kohandatud õppematerjalide osas on palju tööd juba tehtud. Kohandatud hindamine seevastu – sh ülesanded, mida on muudetud erivajaduste kompenseerimiseks – ei ole kuigi levinud (Poola, Ühendkuningriik). Tšehhi Vabariik osutas, et kui erinevate erivajadustega üliõpilastele soovitakse kõrgkoolides pakkuda mitmekülgset toetust, on oluline kõrgkoolide ja eriteenuseid pakkuvate organisatsioonide/valitsusväliste organisatsioonide partnerlus.

Potentsiaalselt oluline toetuse aspekt on seotud HEV üliõpilaste nõustamisega (selle küsimuse tõstatasid Eesti ja Portugal). Heiman ja Kariv (2004) väidavad, et HEV üliõpilased peavad taluma märksa suuremat töö-, sotsiaalset ja kombineeritud stressi ning vajavad seetõttu täpsemat toetust kui erivajadusteta üliõpilased. HEAGi projektis mitteametlikult kogutud info ja käesolevas uuringus osalenud riikide (Tšehhi) märkused toetavad seda: kõrghariduse tasemel õppimise sotsiaalsete ja kultuuriliste aspektide toetamine on



üliõpilase eduelamuse seisukohalt sama oluline kui hariduslike aspektide toetamine.

Oluline on pöörata tähelepanu võimalikele takistustele, mis on lahutamatult seotud õpetamise ja õpituatsiooni endaga. Käsitlev materjal, eeldatav rühma/omavahelise suhtluse vorm, õppimisviisid ja õpetamise meetodid võivad kõik erinevate erivajadustega üliõpilastele takistusi tekitada. Arenev toetusevaldkond eri riikides on õpituatsiooniga lahutamatult seotud takistuste väljaselgitamine ja analüüs. Selliste takistuste kõrvaldamisel on kaks aspekti: üliõpilaste vahetu toetamine toimetulekustrateegiade kujundamise kaudu ning õppejõudude nõustamine ja nendele suunatud strateegiad, mille abil nad saavad nimetatud takistusi õppetöös vähendada.

#### 2.4.4 Hoiakud

Probleemid, mis on seotud HEV üliõpilaste hoiakutega ja hoiakutega HEV üliõpilaste suhtes tekitavad mitmete riikide arvates palju enam takistusi kui füüsiline juurdepääs või toetuse puudus. Probleemi võtab kokku Saksamaa kommentaar: (...) *suurim takistus on inimeste mõttemaailmas!*

Negatiivsed suhtumised ja hoiakud, mis otseselt mõjutavad üliõpilaste edu, võivad olla omased nii kõrgkoolide õppejõududele kui teistele töötajatele. Kõige suurem otsene mõju on siiski institutsioonide juhtidel. Šveitsi kommentaar võtab hästi kokku mitmed teised: (...) *otsustajatel on "tõkked peas". Nad ütlevad loomulikult, et puuetega üliõpilastel on samad õigused õppida kui kõigil teistel, aga nad ei saa aru, et nende üliõpilaste jaoks on õpingud aktiivse ja võrdväärse osaluse vorm, mis on võimalik üksnes tehniliste ja arhitektuuriliste takistuste kõrvaldamise korral. See samm puuetega inimestele võrdsete võimaluste andmisel (...) nende kohtlemiseni võrdsete õigustega inimestena on sageli raskem kui peaks (...).*

Paljud riigid märkisid, et üksnes õigusaktide abil ei saa hoiakuid muuta; tuleb ka tõsta teadlikkust ja kõrgkoolide töökultuuri muutmise lähtekohana pakkuda positiivseid näiteid heast tööst. Johnston (2003), keda on tsiteerinud Hurst (2006), osutab väga selgelt, et: (...) *seadus ei taga seda, mida võib anda kultuur.*



Hoiakud HEV üliõpilaste suhtes võivad viia nende sotsiaalse isolatsioonini, mida HEV üliõpilastel endal on raske ületada. Islandil tehtud uurimus, mis sisaldas üksikasjalikke intervjuusid HEV üliõpilastega, osutas, et üliõpilased pidasid üksmeelselt kõige raskemaks takistuseks sotsiaalset isolatsiooni ja puudulikku kommunikatsiooni kaaslaste ja õppejõududega. Küsitletud töid füüsilisest juurdepääsust märksa suurema murena esile probleemid “sotsiaalsete sidemetega”. Sotsiaalne kohanemine kaasamisega kõrgkoolis oli olulisim aspekt ka Kanada riikliku puuetega inimeste ühenduse korraldatud uuringus. Projektis rõhutati, et kui HEV üliõpilasi soovitakse tõepoolest kaasata, on kõrgkoolidel vaja muuta kõrgharidustasandil õppimise sotsiaalsed aspektid sama kättesaadavaks kui hariduslikud aspektid.

## 2.4.5 Õigused

HEAGi võrgustiku tegevuste hindamisel järeldati, et peamine takistus, millega HEV üliõpilased kõrghariduse tasandil kokku puutuvad, on seotud nende õigustega toetusele. Seda seisukohta toetas noor delegaat, kes osales Euroopa Parlamendi istungil:

*(...) Me usume, et seadused, millega sätestatakse puuetega inimeste juurdepääs ja võrdsed õigused, on äärmiselt tähtsad, kuna sageli on need organisatsioonidele ainsaks motivaatoriks millegi kättesaadavaks muutmisel või puuetega inimestele võrdsete õiguste andmisel (...)* (Holland).

Euroopa ja riikide tasandil on poliitikaid ja strateegiaid, mis kehtestavad puuetega inimeste õigused avalikele teenustele. Ometi näitab OECD 2003. aasta uuring, et kõrgharidust ning üldisi puuetega inimeste õigusi reguleerivate poliitikate eraldamine viib “tühikuteni” õiguste ning kõrgkoolides tegelikult saadaoleva toetuse vahel. Konkreetse näite selle kohta esitab Konur (2002), kelle väitel Ühendkuningriigis valitseb HEV üliõpilaste kohandatud hindamise sisseseadmisel minnalaskmismeeleolu, mille tagajärjel kellelgi ei ole kohustust tagada, et kõigi õppeprogrammide puhul saaks kasutada kohandatud hindamist.

Ka Lazzeretti ja Tavoletti (2006) uurimus viimastest “juhtimissuundadest” kõrghariduses mitmes riigis osutab, et suured muutused kõrgkoolide juhtimises ja rahastamises nii riigi kui





institutsioonide tasandil võivad avaldada mõju ka HEV üliõpilaste hariduse omandamise võimalustele. Need muutused tähendavad, et kõrgkoolidel on üha suuremad õigused kehtestada oma sisseastumisstandardeid ja -poliitikat ning see mõjutab kõiki üliõpilasi, sh HEV üliõpilasi.

Belgia flaami kogukond toob konkreetse näite, kuidas riikide õigusaktid saavad luua selgema raamistiku üliõpilaste õiguste kehtestamiseks. Belgia flaami kogukonnas on jõustamisel kolm õigusakti: esiteks hakatakse föderaalset diskrimineerimisvastast seadust rakendama kõigi avaliku sektori organisatsioonide, sh kõrgkoolide suhtes; teiseks on valmimas uus kõrghariduse rahastamise määrus ja kuigi see ei ole kindel, on olemas poliitiline tahe motiveerida rahaliselt mitmekesisemate vajadustega üliõpilaste, sh HEV üliõpilaste õpet, et kõrgharidusasutused saaksid tõestada, et nad on näidanud selles valdkonnas üles piisavalt initsiatiivi. Teadvustatud on ka vajadust pädevate uurimistulemuste järele ning poliitilisel tasandil on otsustatud eraldada uurimistööle enam raha.

Diskrimineerimisvastased õigusaktid, osalust soodustavad poliitikad ja toetus uurimistöö tegemiseks on olulised elemendid, millega luua ja toetada juurdepääsu kõrgharidusele, tuginedes HEV üliõpilaste õigustele ja mitte lootes juhusele (HEAGi hindamine, 2002). Samas ei tohiks õigusaktide kiire muutmise ja õiguskeskkonna arengu puhul unustada vajadust hinnata õigusaktide mõju.

## **2.5 EDASIMINEKU VÕIMALUSED?**

Üks peamisi HEAGi projekti hindamise (2002) soovitusi oli parandada infolevi heade näidete kohta HEV üliõpilaste toetamist käsitleva poliitika ja HEV tugitegevuste alal Euroopa ja riikide tasandil. Riikidelt saadud info võimaldab seda soovitust isegi süvendada – vaja ei ole üksnes infot jagada, vaid ka töötada välja põhimõtted, mille põhjal kehtestada õigus teatavale toetuse miinimumtasemele.

Töö tõhusa kaasava õppe alal teistes haridussektorites on mitmes mõttes kõrgharidusest kaugemale jõudnud ja paremini kinnistunud ning teiste sektorite peamised kogemused võivad anda juhiseid edasiseks tegevuseks ja uurimistööks ka kõrgharidussektoris. Selle



väljaande teistes peatükkides on põhjalik ülevaade peamistest uurimistulemustest ja soovitustest kaasava hariduse alal keskkhariduse tasandil ning üleminekul koolist tööellu. Järgnevalt osutame mõnele võimalikule kattuvusele kõrgharidussektoriga.

Keskkhariduse tasandi kaasavat haridust ja tõhusat klassitööd käsitleva projekti põhijäreldus oli, et *mis sobib erivajadustega õpilastele, sobib kõigile õpilastele*. Koosõpetamine ja –õppimine, heterogeenne rühmitamine ning alternatiivsed õppimisviisid on tulemusliku kaasava hariduse aspektid, millega kõrgharidussektoris tuleks põhjalikult tutvuda ja mille kasutamist kaaluda.

Körgharidussektoris tasuks arvestada ka üleminekuprotsessi uuringu tulemusel antud soovitustega, mis käsitlevad puudulikke andmeid, õpingute sooritamise määra, ootusi ja hoiakuid, juurdepääsu töökohtadele, olemasolevate õigusaktide rakendamist ning eelkõige noorte endi kaasatust oma tulevikku puudutavate otsuste tegemisse.

Kuigi kohustusliku ja kohustuslikule järgneva hariduse kogemuste põhjal ei saa teha ühest üldistust kõigi haridussektorite kohta, võivad need anda suuniseid HEV üliõpilaste eduka osalemise edendamiseks. Üks kaasavas keskkonnas toimuvale kohustuslikule haridusele omane suundumus, mida võib juba näha mõnes kõrgkoolis, on seotud HEV üliõpilaste tugiteenuste fookuse muutumisega. Õppijate toetamise asemel toetatakse “tavaõppejõude”, et nemad saaksid toetada kõiki oma kursustel osalevaid õppijaid. Mõnes riigis, näiteks Ühendkuningriigis ja eriti Šotimaal on algatatud projekte, millega soodustatakse õppejõudude vastutust ja võimekust töös HEV üliõpilastega (Hurst, 2006).

Vastutus on keskne teema koolist tööellu ülemineku projektis. Noored peaksid vastutama otsuste tegemise eest ka kõrgharidussektoris – HEV üliõpilastel peaks olema võimalused võtta vastutust ja arendada vastutusvõimet oma õpinguid puudutavate otsuste ja olukordade puhul.

HEV õpilased saavutavad madalamatel haridustasemetel täieliku potentsiaali üksnes siis, kui neil on tegelikud võimalused jätkata õpinguid kaasavas keskkonnas. Seda seisukohta toetavad kahe noore delegaadi kommentaarid Euroopa Parlamendi istungilt: (...)



*Haridus on tähtis kõigi jaoks, nii puuetega kui puueteta inimeste jaoks (...)* (Šveits).

*(...) Kõik, kes on siia tulnud ja käivad tava- või erikoolis, tahaksid õpinguid mingil moel jätkata. Kui inimesed on rahul oma tööga, on nad rahul ka oma eluga ja võivad saada karjääris häid tulemusi. Puuetega inimesed ei ole erand (...)* (Leedu).

Selle peatüki materjali ette valmistades puutusime kokku samasuguste probleemidega nagu need, millele osutati HEAGi projektis ja mida väljendati OECD 2003. aasta uuringus. Ei ole kerge anda riiklikul tasandil põhjendatud infot teema kohta, mis on niivõrd institutsioonikeskne. Loodetavasti annab käesolev peatükk debatti oma panuse ning tõstab “asjatundmatute” teadlikkust üldisemalt HEV õpilaste põhihariduse järgsete haridusvõimaluste kontekstis.

Selles peatükis esitatud info eesmärk ei olnud üksnes teavitada lugejaid võimalustest ja teemadest, vaid ka edastada sõnumit, mida on kõige selgemalt väljendanud Van Acker (1996): *(...) puuetega inimeste juurdepääs kõrgharidusele ei ole “luksus”, vaid kohustus ühiskonnas, mis pakub kõigile võrdseid võimalusi.*

---

## Kirjandus

*Adaptech Research Network* [www.adaptech.org/](http://www.adaptech.org/), hinnatud detsembris 2005

ADMIT (2002) Higher Education Admissions and Student Mobility: the ADMIT research project. *European Educational Research Journal, Vol 1 No 1*

*AimHigher* [www.aimhigher.ac.uk/about\\_us/index.cfm/](http://www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/), hinnatud jaanuaris 2006

David, M.E. (2004) Equality and Equity in Higher Education: Learning to develop new paradigms from the US experience? *European Educational Research Journal, Vol 3, No 4*

European Agency for Development in Special Needs Education / Bertrand, L., Pijl, S.J. and Watkins, A. (Toim.) (2000) *The Participation of people with disabilities within the SOCRATES Programme - data appendices*. Raport on koostatud Euroopa Komisjoni hariduse ja kultuuri peadirektoraadi tellimusel.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Toim.) (2003) *Special Needs Education in Europe*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Toim.) (2005) *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Toim.) (2005) *Young Views on Special Needs Education: Results of the Hearing in the European Parliament - November 3<sup>rd</sup>, 2003*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Toim.) (2006) *Individual Transition Plans: Supporting the*



*Move from School to Employment*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission Communication (1999) *Towards a Barrier-free Europe for People with Disabilities, a Roadmap to the Achievement of Greater Community Added Value*. Brussels, Belgium

*EuroStudent Report - Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators* (2005) German Federal Ministry of Education and Research [www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf](http://www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf)

*European Union Disability Strategy* [www.europa.eu.int/comm/employment\\_social/disability/index\\_en.html/](http://www.europa.eu.int/comm/employment_social/disability/index_en.html/) Accessed February 2006

Eurydice (2000) *Key Data on Education in Europe* Luxembourg

Eurydice (2005) *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05: National trends in the Bologna Process*. Luxembourg

Federal Ministry of Education and Research (2002) *Economic and Social Conditions of Student Life* [http://www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung\\_en.pdf](http://www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung_en.pdf)

Heiman, T. and Kariv, D. (2004) Coping experience among students in higher education *Educational Studies Vol 30, No 4, 441 – 455*

HELIOS II (1996) *Higher Education and Disabled Students: Towards a European Integration Policy*. Brussels: European Commission

*Higher Education Accessibility Guide* database [www.heagnet.org/](http://www.heagnet.org/)

Hurst, A. (2006) *Making the Higher Education Curriculum Inclusive*. Ettekanne VEHHO konverentsil Brüsselis, märtsis 2006

Nõukogu ja Komisjoni ühine vaheraport (2004) *Education and Training 2010: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms*.

---

[http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_final.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf)

Katholieke Universiteit Leuven/ European Agency for Development in Special Needs Education (2002): *Higher Education Accessibility Guide - Project Evaluation Report* (avaldamata)

Konur, O. (2002) Assessment of Disabled Students in Higher Education: current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol 27, No 2, 131 – 152*

Lazzeretti, L. and Tavoletti, E (2006) Governance Shifts in Higher Education: a cross-national comparison. *European Educational Research Journal Volume 5 Number 1*

*National Disability Team* [www.natdisteam.ac.uk/](http://www.natdisteam.ac.uk/) Accessed January 2006

*National Educational Association of Disabled Students* (NEADS) [www.neads.ca/](http://www.neads.ca/), hinnatud detsembris 2005

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003) *Disability in Higher Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development and UNESCO (2005) *Guidelines for Quality provision in Cross-border Higher Education*. OECD/UNESCO

Van Acker, M (Toim.) (1995) *Studying Abroad: Part 1 Checklist of needs for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Van Acker, M (Toim.) (1996) *Studying Abroad: Part 2. European Guide for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Selle peatüki koostamisele kaasa aidanud agentuuri esindajate ja ekspertide kontaktandmed on agentuuri veebilehe riikide lehekülgedel (National Pages): [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/)



Koostamisel on kasutatud Liechtensteini, Malta, Poola, Rumeenia ja Rootsi Eurydice'i keskuste ning HEAGi ekspertide võrgustiku ([www.heagnet.org](http://www.heagnet.org)) esitatud infot.

Täname järgmisi puuetega inimeste toetuse eksperte panuse eest selle peatüki ettevalmistamisse: Gaspar Haenecaert (Belgia flaami kogukond); Efstathios Michael (Küpros); Barbora Bazalová (Tšehhi Vabariik); Merit Hallap (Eesti); Jean-Jacques Malandain (Prantsusmaa); Renate Langweg-Berhörster (Saksamaa); Marianna Szemerszki (Ungari); Magnus Stephensen (Island); Elisa Di Luca (Itaalia); Jan Nagtegaal ja Irma van Slooten (Holland); Jarle Jacobsen (Norra); Leonor Moniz Pereira (Portugal); Elena del Campo Adrian (Hispaania); Olga Meier-Popa (Šveits).

Nende täielikud kontaktandmed on HEAGi andmebaasi avalehel: [www.heagnet.org/](http://www.heagnet.org/)

### 3. peatükk

## ÜLEMINEK KOOLIST TÖÖELLU

### 3.1 SISSEJUHATUS

Üleminek koolist tööellu on oluline teema kõigi noorte, aga eriti hariduslike erivajadustega noorte jaoks. Nemad puutuvad märksa sagedamini kokku selliste inimlike ja sotsiaalsete teguritega nagu eelarvamused, vastumeelsus, ülehoolitsemine ning ebapiisav koolitus ja kvalifikatsioon. Kõik need tegurid takistavad või raskendavad nende täielikku juurdepääsu tööhõivele.

**Üleminek** koolist tööellu on mõiste, mida veidi erinevaid määratlusi kasutades käsitletakse mitmetes rahvusvahelistes dokumentides.

Salamanca tegevuskava (UNESCO, 1994):

*(...) hariduslike erivajadustega noori tuleks aidata tõhusal üleminekul koolist täiskasvanu tööellu. Koolid peaksid abistama noori majandusliku aktiivsuse saavutamisel ning varustama nad igapäevaelus vajalike oskustega, pakkudes koolitust selliste oskuste arendamiseks, mis vastavad täiskasvanu sotsiaalsetele ja suhtlusnõuetele ja -ootustele (...)* (lk 34).

Rahvusvaheline Tööhõive Amet (1998) määratleb ülemineku järgnevalt:

*(...) sotsiaalse orientatsiooni protsess, mis eeldab staatuse ja rolli muutust (sh õpilasest praktikandiks, praktikandist töötajaks ning sõltuvast sõltumatuks), ning on keskse tähtsusega ühiskonda lõimumisel (...)* Üleminek nõuab suhete, harjumuste ja enesepildi muutmist. Et tagada sujuvam üleminek koolist tööellu, on puuetega noortel vaja seada eesmärgid ja määratleda roll, mida nad tahavad ühiskonnas täita (...)

 (lk 5 ja 6).

OECD (2000) käsitluses on üleminek tööellu üksnes üks üleminekutest, mis noor peab täiskasvanuks saades läbi tegema. Elukestva õppe kontekstis mõistetakse üleminekut esmaselt haridustasemelt kas kesk- või kõrgema hariduse tasemele lihtsalt





esimesena paljudest töö ja õppimise vahelistest üleminekutest, mis noored elu jooksul läbi teevad.

Tööjõu-uuringu (Euroopa Komisjon, 2000) kohaselt ei ole üleminek koolist tööellu lineaarne; kooli lõpetamisele ei järgne vältimatult tööelu algus. Üleminek toimub järk-järgult ja noored elavad läbi perioode, mil õpingud ja töö on põimunud.

Agentuuri projektis väljatöötatud raamistikust lähtudes ilmneb, et üleminek tööellu on osa pikast ja komplekssest protsessist, mis hõlmab kõiki inimese eluetappe ja mida tuleb kõige sobivamal moel juhtida. Eduka üldise üleminekuprotsessi lõppeesmärgid on “hea elu kõigile” ja “hea töö kõigile”. Hariduse tüübid, koolid või teised haridusasutused ei tohiks selle protsessi kulgu segada või takistada. Üleminek koolist tööellu peaks toimuma noore pideval osalusel, peret kaasates, kõigi osalevate teenistuste kooskõlastatud tegevuses ning tihedas koostöös tööhõivesektoriga.

## **3.2 PÕHITEEMAD**

Üleminekute alase kirjanduse, põhiteemad ja -probleemid võib jagada kaheksasse rühma.

### **3.2.1 Andmed**

Andmed on selles valdkonnas väga piiratud ja riikide võrdlemine on seetõttu keeruline. Sõltuvalt riikidevahelistest erinevustest puuetega või erivajadustega noorte määratlemisel, võib hariduslike erivajadustega alla 20aastaste noorte määr keskmiselt ulatuda 3 kuni 20 protsendini (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 1999).

### **3.2.2 Haridusasutuste lõpetamise määr**

1995. aastal oli 20–29aastaste keskharidustunnistusega noorte määr umbes 30 % (Eurostat, 1998). Hariduslike erivajadustega noorte puhul on see protsent isegi kõrgem. On raske hinnata, kui palju on noori, kes lahkuvad haridussüsteemist kohe pärast kohustusliku etapi läbimist, aga tõenäoliselt on palju neid, kes ei jõua kunagi kohustuslikust haridusest kaugemale. Andmed, mis ei ole küll kuigi



täpsed, osutavad, et suhteliselt suur osa hariduslike erivajadustega õpilastest jätkab pärast kohustusliku hariduse omandamist haridusteed, aga suur osa ei saa kunagi keskharidust (OECD, 1997). Mõnedes riikides ei ole peaaegu 80 % puuetega täiskasvanuid pärast põhihariduse saamist edasi õppinud või võib neid pidada funktsionaalselt kirjaoskamatuks (HELIOS II, 1996a).

### **3.2.3 Juurdepääs haridusele ja koolitusele**

Teoreetiliselt on hariduslike erivajadustega noortel samad haridusvalikud kui teistel noortel, aga praktiliselt pakutakse neile peamiselt üksnes sotsiaalabiprogramme või madalapalgalist tööd (OECD, 1997). Nad ei ole sageli pakutud valikutest huvitatud; haridus- ja koolitusprogrammid ei vasta nende huvidele ja vajadustele. See asetab nad avatud tööturul ebasoodsasse olukorda (ILO, 1998). Õppeprogrammide kaalukamaks muutmine ja õpilaste vajadustega kohandamine võiks olla üks lahendus erinevatele, sh üleminekuetapil tekkivatele probleemidele (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 1999).

### **3.2.4 Kutsealane ettevalmistus**

Kutsekoolitus ei ole sageli seotud tegeliku praktilise tööga; tihti on koolitus töösituatsioonist eraldi ning ei ole tavaliselt seotud komplekssete erialadega. Puuetega inimesed ei saa tööhõiveks vajalikku kvalifikatsiooni; koolitusvõimalusi tuleks enam kohandada tööturu hetkevajadustega (ILO, 1998).

### **3.2.5 Töötuse määr**

Puuetega inimeste hulgas on kaks kuni kolm korda enam töötuid kui puueteta inimeste hulgas (ILO, 1998). Riikide andmed hõlmavad üksnes registreeritud töötuid, aga suur osa erivajadustega inimesi ei ole registreeritud – neil ei ole olnud võimalust saada esimest töökohta (HELIOS II, 1996a). Puuetega inimeste töötubaabirahast on saanud suuruselt kolmas sotsiaalabi kuluartikkel vanaduspensionide ja tervisekindlustuskulude järel (EC, 1998). Tööhõive suurendamiseks on vaja ründestrategieid, aktiivset poliitikat, mis soodustab nõudmise kasvu, mitte kaitsestrateegiat või passiivset poliitikat. See nõuab investeringuid füüsilisse tootlikusse,



inimressurssi, teadmistesse ja oskustesse. Selleks peaksid puuetega noored oma tulevikku aktiivselt kavandama (EC, 1998).

### **3.2.6 Ootused ja hoiakud**

Kõik dokumendid on selle teema puhul ühel meelel: õpetajad, vanemad, tööandjad ning avalikkus alahindab puuetega inimeste võimeid. Koostöö on väga tähtis, et kujundada noorte oskustest realistlik arusaam kõigis haridussektorites (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 1999), sh tööellu üleminekul.

### **3.2.7 Juurdepääs töökohtadele**

Ikka veel on probleeme füüsilise juurdepääsuga töökohtadele ning abistajate ja tehniliste abivahendite kasutamise võimalustega. Võtmetähtsusega teema, millele viidatakse paljudes dokumentides, on ka tööandjate teavitamine ja toetamine.

### **3.2.8 Kehtivate õigusaktide rakendamine**

Mõnedes riikides puudub tööellu üleminekut käsitlev õigusraamistik või tekitavad õigusaktid paindumatu süsteemi. Tööhõivekvootide kui puuetega inimeste tööhõivet soodustava tugimeetme rakendamine ja jõustamine on sageli rohkem või vähem läbi kukkunud. Enamikus riikides kasutatakse meetmete kombinatsiooni, mille tõhusus erineb meetmeti. Puuduvad näited, kus kvoodisüsteem oleks seatud eesmärgid täitnud. Ometi osutavad selle süsteemi toetajad, et maksudest ja trahvidest kogutud vahendid võimaldavad välja töötada teisi tööhõivemeetmeid. Probleeme tekitavad ka diskrimineerimisvastased õigusaktid. Mõnikord jääb mulje, et selliste õigusaktide eesmärk on pigem saata sõnumeid puuetega inimestele ja tööandjatele kui pakkuda inimestele tõhusaid abivahendeid (ECOTEC, 2000).

## **3.3 OLULISED ASPEKTID JA SOOVITUSED**

Vastavalt agentuuri projektis osalenud riikide ekspertide analüüsile, tõusis ülemineku mõiste puhul esile kuus võtmeaspekti. Need aspektid arvestavad probleemsete valdkondade ja oluliste küsimustega. Aspektid on esitatud koos soovitude nimekirjaga, mis

---

on suunatud poliitika kujundajatele ja praktikutele ning mille eesmärk on nõustada üleminekuprotsesside kujundamise ja rakendamise parandamist.

Üleminek on protsess, mida tuleb toetada õigusaktide ja poliitiliste meetmetega.

#### *Soovitused poliitika kujundajatele:*

- edendada ja/või parandada tõhusalt eri teenistuste koordineeritud tegevust, vältides selliste uute õigusaktide vastuvõtmist, mis on vastuolus või kattuvad olemasolevatega;
- tagada vastuvõetud õigusaktide tõhus rakendamine, et vältida erinevusi ja/või diskrimineerimist ebavõrdsete inim- või tehniliste ressursside tagajärjel;
- süstemaatiliselt konsulteerida vabatahtlike ühendustega, mis töötavad koos puuetega inimestega ja nende huvides, ning võtta nende arvamusi kuulda;
- otsida ja edendada aktiivseid poliitikaid, et tõhustada tööhõivet ja inimeste iseseisvust;
- tagada puuetega inimeste huvides võetud meetmete, nt kvoodisüsteemide, maksusoodustuste jms keskendatum kontroll ja hindamine ning riigi, piirkonna ja kohaliku tasandi teenistuste tõhus töö;
- tagada tööandjatele suunatud juriidilisi ja poliitilisi meetmeid käsitleva info kättesaadavus;
- tagada kõiki osapooli kaasavate kohalike võrgustike loomine riigi poliitika rakendamiseks.

#### *Soovitused praktikutele:*

- saada kogu vajalik info, strateegiad ja oskused, et rakendada olemasolevaid õigusakte, ja tagada, et nende rakendamiseks on olemas sobiv meetodika;
- hinnata regulaarselt kohalikke innovatiivseid projekte ja levitada nende tulemusi, et soodustada head praktikat;
- luua kohalikke võrgustikke, milles oleksid esindatud kõik partnerid (tööandjad, sotsiaal-, haridusasutused ja pered), et arutada, kavandada ja rakendada riigi poliitikat;
- kasutada sobivaid vahendeid, mille abil teavitada oma vajadustest riigiasutusi alati, kui uusi meetmeid rakendatakse.

Üleminekul tuleb tagada noore osalus ning austada tema valikuid.

*Soovitused poliitika kujundajatele:*

- planeerida koolide jaoks vajalikud ressursid (aeg ja eelarve) tööks noorte ja nende peredega;
- tagada ressursside tõhus kasutamine, et see koostööd nõudev ülesanne oleks võimalik täita.

*Soovitused praktikutele:*

- pühendada noortele ja nende peredele vajalik aeg, et paremini mõista nende soove ja vajadusi;
- koostada võimalikult vara kirjalikud üleminekuplaanid, mis on kättesaadavad noortele, nende peredele ja üleminekuprotsessi kaasatud spetsialistidele koolis ja väljaspool kooli;
- muuta ja kohandada koos noorega üleminekuplaani, kui see on vajalik;
- julgustada noort võimalikult tõhusalt välja selgitama oma oskusi ja pädevusi;
- anda noortele ja nende peredele nii palju infot, kui nad vajavad, või suunata neid vajalikesse teenistusesse;
- tagada, et nii individuaalsed õppekavad kui individuaalsed üleminekukavad on näiteks lugemisraskustega noortele arusaadavas vormis.

Noore edasiminekuks ja koolisituatsioonis vajalikele muudatustele keskenduva individuaalse õppekava koostamine peaks olema osa üleminekuprotsessist.

*Soovitused poliitikutele:*

- varustada koolid individuaalsete õppekavade koostamiseks vajalike ressurssidega. Eelkõige peaks õpetajatel olema piisavalt aega ja neid tuleks oma ülesannete täitmisel piisavalt juhendada;
- tagada, et individuaalses õppekavas on üleminekuprogramm;
- luua individuaalsete õppekavade kvaliteedistandardid;
- tagada, et noorte omandatud kvalifikatsioonid kajastuvad nende haridustunnistustel ning välditakse diskrimineerimist.

### *Soovitused praktikutele:*

- kindlustada, et noor on individuaalse õppekava ja üleminekuplaani koostamise protsessi keskmes;
- saada vajaminevat tuge, et koostada individuaalset õppekava meeskonnatöös;
- tagada, et noor, tema pere ning kooli ja koolivälised spetsialistid hindavad individuaalset õppekava regulaarselt;
- võtta algusest peale kasutusele "kaust" või kasutada muud vahendit, kus lisaks individuaalsele õppekavale on registreeritud kõik tehtud muudatused;
- kaust peaks sisaldama hinnanguid noore hoiakute, teadmiste, kogemuste ja põhioskuste kohta (nt akadeemilised, praktilised, igapäeva-, vaba aja veetmise oskused, iseseisvus ja suhtluspädevus).

Üleminek peaks põhinema kõigi osaliste vahetul osalusel ja koostööl.

### *Soovitused poliitika kujundajatele:*

- tagada praktilised meetmed teenistuste vaheliseks koostööks ning selle koostöö jätkumiseks;
- jagada vastutusalad teenistuste vahel selgelt, et tagada tõhus ja koordineeritud tegevus;
- tagada, et vastutusalade koordineeritust ja jagunemist hinnatakse, et oleks võimalik teha vajalikke muudatusi;
- tagada, et kõik teenistused täidavad oma kohustusi ja osalevad töö koordineerimisel;
- motiveerida tööandjaid ja ametiühinguid erimeetmete abil vahetult osalema;
- soodustada kõigi riigitasandi struktuuride koostööd ja koordineerimist.

### *Soovitused praktikutele:*

- luua tõhus tugivõrgustik, mis vastaks teiste praktikute vajadustele toe ja info järele;
- saada ametlikud võimalused (mis väljenduvad eelarves või ajaressuris), et koordineerida tegevust teiste teenistustega;
- saada täiendusõpet, et paremini täita oma ülesandeid koordineerijatena ja õppida vastutust jagama.

Üleminek nõuab tihedat koostööd kooli ja tööturu vahel.

*Soovitused poliitika kujundajatele:*

- tagada, et kõik noored saavad tegeliku töökogemuse;
- tagada kõigile noortele mingit tüüpi praktilise koolituse võimalus nende erinevaid vajadusi arvestades;
- korraldada paindlikke koolitusvõimalusi, näiteks eelkutseõpe;
- edendada ettevõtetele suunatud ametlikke ja mitteametlikke algatusi (sh maksuvähendused, sotsiaalne tunnustamine jne), et julgustada neid pakkuma noortele töö- ja õppekohti;
- rõhutada ja illustreerida heade näidete abil üleminekutest tekkivat vastastikust kasu;
- kaasata koostöös tööhõiveteenistustega tööandjaid seda tüüpi algatustesse teavituskampaaniate, tööandjate võrgustike ja ametiühingute kaudu;
- tunnustada vajadust ametliku koostöö järele haridus- ja tööhõiveasutuste vahel;
- eraldada vahendid õpetajate pidevaks erialaseks enesetäiendamiseks.


*Soovitused praktikutele:*

- olla avatud ja paremini informeeritud tööturu võimalustest;
- võtta aega ettevõtete külastamiseks, nende ja teiste tööhõivesektori teenistustega kohtumiste korraldamiseks, luua võimalusi õpetajate ettevõttepraktikate korraldamiseks, et hoida nad igapäevatööga kursis;
- omandada pädevused ettevõtetega kontaktide loomiseks ja koostöö korraldamiseks;
- kutsuda tööhõivesektori spetsialiste haridusasutustesse kohtuma noorte ja õpetajaskonna liikmetega;
- tagada noorte jätkuv toetamine pärast nende lahkumist koolist.

Üleminek tööellu on osa pikast ja komplekssest protsessist.

*Soovitused poliitika kujundajatele:*

- võtta kõik vajalikud meetmed eduka ülemineku tagamiseks, selgitades välja protsessis tekkivad takistused või raskused ja kõrvaldades need;
- vältida jäika hariduskorraldust (sh hindamises);

- 
- 
- hõlbustada koostööd teenistuste sees ja vahel ning tunnustada aega, mida praktikud kulutavad koostööle ja töö koordineerimisele;
  - tagada, et üleminekuplaanid koostatakse noore haridustee piisavalt varajases etapis, mitte alles kohustusliku hariduse lõppjärgus;
  - tunnustada vajadust ühe spetsialisti järele, kes tegutseks tugi- ja kontaktisikuna ning toetaks noort üleminekuprotsessis.

#### *Soovitused praktikutele:*

- kasutada töhusaid vahendeid, hõlbustamaks üleminekut (sh asjakohase juhendamise, paindliku toetuse, hea koordinatsiooni jms abil). Nendele kohustustele kulutatud aeg tuleks ametlikult vormistada ja tasustada.

### **3.4 KOOLIST TÖÖELLU ÜLEMINEKU INDIVIDUAALNE KAVANDAMINE**

Kõik Euroopa riigid ei kasuta terminit “individuaalne üleminekuplaan”. IÜP on terminina kasutusel mõnedes riikides, teised kasutatavad nimetused on *individuaalne õppeprogramm*, *individuaalne integratsiooniprojekt*, *hariduskava*, *personaalne sekkumiskava*, *individuaalne karjääriplaan* jne. Erinev terminoloogia osutab väikestele erinevustele mõistetes. Neist erinevustest hoolimata valitseb riikides selge üksmeel sellise töövahendi loomise vajaduse ja kasuteguri osas. IÜP-d peetakse *iseloomustuseks*, mis jäädvustab noorte soovid ning edasijõudmise hariduses ja koolituses.

Individuaalne üleminekuplaan on dokumendina vormistatud vahend, milles on jäädvustatud noore minevik, olevik ja soovitatav tulevik. See peaks sisaldama infot noore elukäigu kohta (kodused tingimused, tervislik seisund, vaba aeg, väärtused ja kultuuritaust) ning noore hariduse ja koolituse kohta. See aitab kaasa järgmiste eesmärkide saavutamisele:

- suurendada noore võimalusi saada püsiv töö;
- kohandada noore huvid, soovid, motivatsioon, pädevused, oskused, hoiakud ja võimed eriala, töö, töökeskkonna ja ettevõtete nõudmistega;
- parandada noore autonoomiat, motivatsiooni, enesepilti ja enesekindlust;





- luua noore ja tööandjate jaoks olukord, milles võivad kõik.

Üleminekuplaan on tihedalt seotud õppekavaga ning see tuleks koostada võimalikult vara enne kohustusliku hariduse lõppu. IÜP eesmärk on kaotada lõhe kooli ja tööelu vahel ning kindlustada edukas sisenemine tööturule. Plaan kajastab ülemineku dünaamilist protsessi, mille aluseks on:

- noore omadused (oskused, võimed, pädevused ja ootused);
- tööhõivesektori nõuded ja
- tegevuskava pidev ülevaatamine.

Individuaalse õppekava (IÕK) ja individuaalse üleminekuplaani (IÜP) või sellega samaväärse dokumendi vahel tuleb teha vahet. Eri riikides kasutatakse individuaalsete haridusdokumentide tähenduses erinevaid termineid, mis üldjoontes vastavad järgmistele määratlustele: *IÕK rajaneb õppekaval, mille järgi õpiraskuste või puuetega laps õpib, ning kava koostatakse selleks, et määrata kindlaks strateegiad, mida lapse väljaselgitatud vajaduste rahuldamiseks kasutada ... IÜP peaks registreerima üksnes selle, mis lisandub või on erinev kõigi laste jaoks koostatavast individualiseeritud õppekavast* (Ühendkuningriigi Haridus- ja Tööministeerium, 1995).

Ei IÕK ega IÜP eesmärk ei ole kopeerida dokumente või suurendada administratiivseid ülesandeid, mida spetsialistid peavad täitma. Vastupidi, mõlemaid dokumente tuleks kasutada, et registreerida ja säilitada:

- infot õpilase olukorra kohta;
- kokkuleppeid saavutatavate eesmärkide osas;
- kindlaksmääratud hariduslikke/kutsealaseid strateegiaid;
- ülevaadet õpilase edasiminekest igal ajahetkel, ka siis, kui toimub hariduskorralduslikke või geograafilisi muutusi (nt teise kooli minek või pere kolimine teise kohta).

Ülemineku tõhusaks kavandamiseks tuleb järgida põhimõtteid, mis on kooskõlas ülemineku eesmärkidega ning arvestavad perede erinevate omaduste ja hoiakutega. Üleminek on protsess, mis võib indiviidi vajadustest ja võimalustest sõltuvalt võtta rohkem või vähem aega. Peamised juhtmõtted individuaalse üleminekuplaani koostamisel on järgmised:



- erivajadustega inimene peab oma IÜP koostamises aktiivselt osalema;
- pere peab olema kaasatud;
- IÜP tuleks koostada asutustevahelises koostöös;
- üleminekut tuleks kavandada paindlikult ning reageerides väärtuste ja kogemuste muutustele.

Erivajadustega noored peaksid saama kõik vajaminevad võimalused ja neid tuleks toetada, et nad saaksid täita võtmerolli oma IÜP koostamises, kuna nemad on oma elukäigust kõige enam huvitatud. IÜP peab tagama, et noored saaksid optimaalset nõu ja tuge enne üleminekuperioodi, üleminekuperioodi jooksul ja pärast seda. Ka pered peavad aktiivselt osalema, kuna nendest saavad toetavad partnerid. Et see oleks võimalik, peavad spetsialistid arvesse võtma pere olukorda (nii kultuurilisi väärtusi kui ressursse).

IÜP protsess peab hõlmama rida tegevusi ja neis peavad osalema kõik kaasatud pooled: noor, pere, spetsialistid koolis, spetsialistid kogukonnas ja tööandjad. Tegevused võib jagada kolmeks etapiks:

#### 1. etapp: Info, vaatlus ja suuna valimine

Ettevalmistav etapp IÜP koostamise ajal. Eesmärk on aidata noorel valida töö ja leida sobiv koolituskoht.

#### 2. etapp: Koolitus ja kvalifikatsiooni omandamine

See etapp keskendub eelkõige tegevustele koolitusprotsessi ajal. Eesmärk on, et noor omandaks kvalifikatsiooni ja pädevused ning saaks neid tõendava haridustunnistuse.

#### 3. etapp: Iseseisvumine, tööleasumine ja järelmeetmed

See etapp keskendub saadud tulemustele. Eesmärk on, et noorel õnnestuks saada töökoht ja seda säilitada, nautida kõrgenenud elukvaliteeti ning kindlustada ja säilitada integratsioon tööhõivesse.

Kõigis kolmes etapis tuleks arvesse võtta järgmisi aspekte:



*Omandatavad pädevused* – eeldab noore võimaluste selget analüüsi, tema hetkevõimete hindamist, tema soovide väljaselgitamist ja nende arutamist temaga. Seejärel koostatakse koos noore ja tema perega karjääriplaan. Noort ja tema peret tuleb teavitada kutsekoolitusprogrammide sisust.

*Omandatavad kvalifikatsioonid* – noorte saavutusi on vaja dokumenteerida ning haridusdokumente tuleks tunnustada ka juhul, kui tegu on “mitteametliku” tunnistusega, mille on väljastanud koolituskeskus või töandja.

*Eri spetsialistide kaasamine* – IÜP protsess nõuab kõigi osaliste – spetsialistide, perede ja noorte – kaasamist (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2002). Vastutusalad ja rollid tuleb kindlaks määrata, selgeks teha ning kõik pooled peavad neis kokku leppima. Üks spetsialist (nt kutsenõustaja, õpetaja vm) peab IÜP koostamise, rakendamise ja hindamise ajal tegutsema kontaktisikuna. Ka tema kvalifikatsioon ja kohustused tuleb siiski kindlaks määrata.

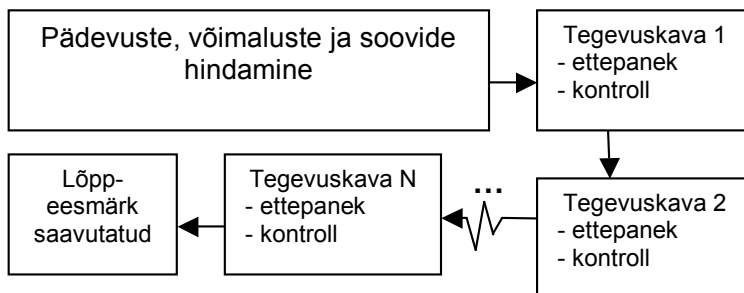
*Töövõimalused ja -kogemused* – noor tuleb ette valmistada tegelikuks töösituatsiooniks ning jätkata toetust töökohal vähemalt teatava aja jooksul. Noor, tema pere ja kontaktisik peavad olema tööturu nõuetega hästi kursis.

*Protsessi hindamine* – kõik osalised (spetsialistid, noored, pered) peavad pidevalt hindama noore edasiminekut ja arengut. See tagab protsessi kvaliteedi ja aitab seda jälgida. Hindamist tuleb korraldada regulaarselt ning see peab olema fikseeritud noore ja määratud kontaktisiku vahelises kokkuleppes. Hindamisel tuleks lähtuda kolmest tasandist, mis on vastavad kolmele eespool kirjeldatud etapile:

- 1) algne hindamine – peamiselt seotud noore võimete ja ootustega. Lerner (1998) järgi tähendab hindamine “*info kogumist, et teha kriitilisi otsuseid lapse [noore] kohta*”, et teha kindlaks tema õppe kavandamiseks ja edasimineku mõõtmiseks vajalikud erimeetmed;
- 2) eesmärkide ja tegevuste kontroll – kõik tegevusi käsitlevad ettepanekud nõuavad kontrollimist kuni lõppeesmärgi

saavutamiseni, so rahuldustpakkuva töö leidmise ja säilitamiseni, nagu on kujutatud järgneval joonisel.

### Joonis 1. Eesmärkide ja tegevuste kontroll



3) Saavutatud tulemuste hindamine – kõik osalised peavad tulemusi hindama kogu protsessi vältel. Silmas tuleb pidada kaht tegurit:

- et teha õigeid otsuseid, peab noorel olema piisavalt aega saada infot ja kogemusi erinevatest töökohtadest ja haridusvõimalustest;
- üleminekuprotsessi tuleks toetada vähemalt esimese töökohta kindlustumiseni; lihtsalt töö leidmine on liiga piiratud parameeter, et olla kindel tulemuste püsivuses. Järelmeetmed tähendavad, et keegi (tavaliselt kontaktisik) peaks vastutama noore toetamise eest pärast tööle üleminekut nii kaua, kui see on vajalik.

Järgmised soovitusel käsitlevad eespool kirjeldatud aspektide ja omaduste praktilist rakendamist. Soovitused on mõeldud juhendmaterjaliks – need pakuvad võrdlusaluse ja võimaldavad kõigil osalistel oma töö üle järele mõelda, et koostada individuaalseid üleminekuplane vastavalt erinevatele haridus- ja sotsiaalsetele kontekstidele. Soovitusi saab kasutada IÜP rakendamise mudelina.

Soovitused on esitatud ajalisel järjestuses. Soovituste esitamisel on eeldatud, et koolis koostatakse hariduslike erivajadustega õpilaste jaoks kohustusliku hariduse ajal individuaalsed õppekavad (või sarnased dokumendid).

### Millal alustada

Täpset aega IÜP koostamiseks kõigi noorte jaoks kõigis riikides on võimatu kindlaks määrata. Tuleb arvestada noorte individuaalsete vajaduste ja haridussüsteemide erinevustega. Eksperdid on siiski



ühel meelel, et 2-3 aastat enne üleminekut tööellu on sobivaim aeg IÜP koostamiseks. See aitab noorel ära hoida võimatuid olukordi, nt ei pea ta viimasel kooliaastal otsustama, mida edasi teha, teda ei keelduta vastu võtmast koolitusele, millest ta on huvitatud, ning tal ei napi infot õige valiku tegemiseks. Vältida tuleb olukorda, kus noor lihtsalt teeb seda, mis täiskasvanute meelest on tema jaoks kõige õigem.

Tuleb leida õige aeg, et alustada paindlikult ning kõigi osaliste kokkuleppel ja osalusel. Nii on hiljem võimalik otsustada, kes (inimestest ja asutustest) vastutab mille eest, kuidas võimalusi rahastatakse ja kuidas tagatakse üldine koordinatsioon.

### Kuidas jätkata

Kohustusliku/üldhariduse ajal ja enne viimast aastat peavad õpetaja, noor ja tema pere kohtuma, arutama ja kavandama koos noore tulevikku. Ühist olukorra selgitamist tuleb ette valmistada väga hoolikalt ja erinevaid olulisi samme arvestades:

*Ümarlauakohtumise korraldamine:* koondab kõik osalised, kes on seotud noore IÜP kavandamise ja väljatöötamisega; eesmärk on moodustada juhendav meeskond.

*Juhendava meeskonna moodustamine:* meeskond peaks kohtuma vähemalt kord või kaks aastat vastavalt noore vanusele, tema erivajaduste mõjule, tekkivatele probleemidele või muudele tingimustele.

*Juhendava meeskonna koosseis:* noor ja/või tema pere on meeskonna alalised liikmed. Meeskonda kuulub ka noore tugiisik ja teiste spetsialistide hulgast nimetatud kontaktisik. Juhendava meeskonna liikmed peaksid selgelt jagama rollid ja vastutusala (kes vastutab mille eest mis aja jooksul vastavalt kehtivatele õigusaktidele ja/või koolireeglitele jne).

*Kontaktisiku nimetamine:* on parem, kui nimetatud isik on sama kogu protsessi vältel, et ta oleks hästi informeeritud ja jälgiks protsessi adekvaatselt. Kontaktisikut nimetades tuleks silmas pidada tema

personaalseid omadusi ja erialast profiili. Inimesena peaks tal olema kõigi osalistega hea kontakt. Erialaselt peaks kontaktisik:

- tundma hästi nii haridus- kui kutsekoolitusvaldkonda;
- looma võrgustikke tööandjate, perede, sotsiaaltöötajate jt vahel;
- otsima töökohti või tegema koostööd meeskonnaliikmega, kes vastutab töökohtade otsimise eest;
- motiveerima noort kogu ülemineku vältel.

*Kontaktisiku roll:* ta on meeskonna jaoks vahendaja, kes võtab ühendust välisekspertidega ja kaasab neid, kui see on vajalik, ning juhatab meeskonna kohtumisi. Ta on ka ühenduses tööandja esindajaga enne ja pärast noore tööleasumist ning tagab noore jälgimise ja jätkuva toetamise töökohal.

*Vahendite ja vajalike rahastamisprotseduuride kindlustamine:* on oluline selgitada välja ja leppida kokku kulude eelarve ja rahastamise eest vastutajad (kui palju üleminek maksab ja kes selle eest maksab).

### Kuidas korraldada esimest kohtumist

Esimene kohtumine erineb järgmistest. Esimesel kohtumisel annavad kõik osalised oma panuse:

- Noor kirjeldab oma soove, pädevusi, huvisid ja vajadusi osana oma enesepildist ja enesehinnangust;
- Pere väljendab oma ootusi ja tähelepanekuid oma lapse tuleviku osas;
- Noore õpetaja iseloomustab noort (tema personaalne ja hariduslik portree);
- Juhendaja ja teised spetsialistid (vastavalt noore olukorrale) selgitavad, milline on tööturul vajaminevate pädevuste ja noore soovide suhe;
- Kontaktisik juhatab koosolekut, kindlustades, et kõik saavad oma mõtteid ja tundeid väljendada. Ta kogub vajalikku infot ja märgib üles kokkulepitud ülesanded, mida järgmisel kohtumisel arutada ja hinnata.

Pädevuste puhul tuleb üksikasjalikult käsitleda kolme võrdselt tähtsat valdkonda:



- Akadeemilised pädevused: õppekava, mille järgi noor koolis on õppinud;
- Kutsealased pädevused: kutsealaste ülesannete täitmiseks vajalike teadmiste ja oskuste omandamine. Sõltuvalt valitud tööst võivad need pädevused olla väga erinevad ning on otseselt seotud töökogemusega;
- Personaalsed pädevused: need personaalse ja sotsiaalse tasandi pädevused on väga tähtsad, kuna toetavad inimese autonoomiat ja iseseisvust. Personaalsete pädevuste hulka kuuluvad sotsiaalsed ja emotsionaalsed oskused (olla iseseisev, järgida reegleid, pidada kinni ajalistest kohustustest jne); personaalsed võimed (suhtlusoskused, oskus end tutvustada, võime ette näha ja planeerida jne); füüsilised võimed (seotud mootorsete ja psühhomotoorsete võimetega).

Kui jõutakse kokkuleppele, on esimese kohtumise eesmärk saavutatud ning koostatakse tegevuskava ja ülesannete loend, mille täitmist arutatakse ja hinnatakse teisel kohtumisel. Kui kokkuleppele ei jõuta, on vaja rohkem infot, arutelu ja järelemõtlemist. Kontaktisik vastutab teise kohtumise korraldamise eest ning annab tegevuskava koostamiseks vajaliku info ja vahendab kontaktid.

### Järgmised kohtumised

Järgmiste kohtumiste ülesehitust tuleb sarnaselt esimese kohtumisega hoolikalt kavandada. Eesmärk peab olema kõigile osalistele selge. Oluline on ka ajastus: kohtumisi ei peaks olema rohkem kui hädavajalik ning need ei tohiks kesta kauem kui vaja.

Kontaktisik peaks selle dokumenteerima. Ülesanded peaksid olema osa IÜPst ja neid tuleks täita, muuta ja pidevalt hinnata kogu protsessi vältel. Noor peaks täitma lihtsat vormi oma edasiminekü dokumenteerimiseks ja hindamiseks.

### 3.5 KOKKUVÕTLIKUD SOOVITUSED

Juhiste tõhusa rakendamise huvides on kaks viimast soovitus suunatud poliitika kujundajatele. Need lähtuvad raporti esimeses osas esitatud soovitustest, mis käsitlesid võtmeaspekti – *tihedaid sidemeid kooli ja tööturu vahel* –, ning täiendavad neid.



Poliitika kujundajad peavad teadlikult välja töötama õigusraamistiku, mis:

- kindlustab, et koostöö haridusasutuste ja tööhõivesektori vahel on korraldatud kindla dokumendi, nt IÜP või sellega samaväärse dokumendi abil;
- aitab erinevate IÜP koostamisega seotud asutuste puhul kaasa selgete vastutusalade määratlemisele ja rahaliste vahendite eraldamisele.

### **3.6 JÄRELDUSED**

On oluline märkida, et riigid, kes selles projektis ei osalenud, töid välja samasuguseid väljakutseid kui agentuuri analüüs. Kõigi riikide probleemid on:

- info puudus;
- tööandjate eelarvamused ja negatiivsed hoiakud;
- spetsialistide ja perede ülehoolitsev suhtumine noortesse;
- piiratud arv töökohti väheste oskustega inimestele;
- vajadus tõhusate võrgustike järele eri sektorite teenuste ja spetsialistide vahel;
- haridus- ja koolitusvõimaluste vähesus nende noorte puhul, kes ei ole omandanud põhiharidust.

Samas tuleb rõhutada, et paljudes riikides on toimunud edasiminekuid, näiteks on suurenenud erinevate koolitusvõimaluste arv ning paranenud eri- või tavakoolitusasutuste antavate kvalifikatsioonide võrdne tunnustamine.

Analüüsi tulemuseks on rida soovitusi, mille eesmärk on anda juhiseid edasiseks tööks. Võib öelda, et projektis osalenud praktikud, poliitika kujundajad ning tööandjate ja ametiühingute esindajad jõudsid järeldusele, et esitatud soovitude rakendamine hõlbustaks kahtlemata üleminekuprotsesse ja minimeeriks probleeme, millega noored praegu koolist lahkudes ja töökohta otsides kokku puutuvad.

Kõiki selles peatükis esitatud soovitusi tuleks kasutada juhendmaterjalina praktilises töös ja professionaalses enesetäiendamises. Need soovitused ei saa anda vastuseid kõigile





---

võimalikele praktilistele küsimustele. Seepärast peaksid spetsialistid rakendama neid paindlikult ja oma töösituatsiooniga kohandades.

---



## Kirjandus

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000) *Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities*. Report conducted on behalf of the European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs Unit EMPL/E/4

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Toim.) (1999) *Financing of Special Needs Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Toim.) (2002) *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs (1998) *Joint Employment Report*. Brussels: European Commission

European Commission (2000) *Labour Force Survey*. Brussels: European Commission

Eurostat (1998) *Education across the European Union - Statistics and Indicators*. Luxembourg: Eurostat

HELIOS II (1996) *Socialisation and Preparation for Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults*. Brussels: European Commission

International Labour Office (1998) *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: International Labour Office

Lerner J.W., Lowenthal B. and Egan R. (1998) *Preschool children with Special Needs: Children at Risk, Children with Disabilities*. Allyn and Bacon



Organisation for Economic Co-operation and Development (1997) *Post-compulsory Education for Disabled People*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development (2000) *Towards a Coherent Policy Mix*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO

Koolist tööellu ülemineku *online*-andmebaas [www.european-agency.org/transit/](http://www.european-agency.org/transit/)

Selle peatüki koostamisel osalenud agentuuri esindajate ja ekspertide kontaktandmed on agentuuri veebilehe riikide lehekülgedel (National Pages): [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org) ja [www.european-agency.org/transit/](http://www.european-agency.org/transit/)

Eurydice'i riiklike keskuste saadetud info on esitatud agentuuri üleminekuteemalisel veebialal: [www.european-agency.org/transit/](http://www.european-agency.org/transit/)

---



## LÖPPSÕNA

Toimetulek mitmekesisusega põhikoolijärgses hariduses ei ole lihtne teema. Et vaadelda ja ka mõista väljakutseid, millega hariduslike erivajadustega õpilased kokku puutuvad, tuleb tähelepanu pöörata mitmete teguritele, muuhulgas põhikoolijärgse haridussektori õppekorralduse komplekskssusele.

Edasimineku hariduslike erivajadustega õpilaste kaasavas keskkonnas kvaliteetse hariduse pakkumise alal on ilmne, kuid siiski tuleb ette probleeme. Füüsilised takistused, negatiivsed hoiakud, eelarvamused ja stereotüübid ning mitmed spetsialistide, perede ja isegi noorte enda kahtlused ja küsimused ei ole kadunud.

Tuleb tunnistada, et hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamine kõigis tavahariduse sektorites on tundlik teema. Kõigi kaasamist käsitlevate seisukohtade puhul tuleb austada riikide erinevat olukorda, vahendeid ja ajalugu.

Käesolev väljaanne toob välja rea olulisi tähelepanekuid kolmel väljaandes käsitletud põhiteemal: kuidas saab rakendada ja toetada kaasamist keskhariiduses; kuidas saab parandada ja toetada hariduslike erivajadustega õppijate juurdepääsu kõrgharidusele ja võimalusi kõrghariduses; kuidas saab parandada erivajadustega noorte juurdepääsu tööhõivele.

Väljaande eesmärk ei ole esitada neile küsimustele lahendusi. Pigem pakume poliitika kujundajatele ja praktikutele mõtteainet, mis võiks neid mõnede väljakutsete puhul aidata, et nad võimalikult hästi toetada hariduslike erivajadustega õppijate õpet põhikoolijärgses hariduses.

**Cor Meijer**  
**Victoria Soriano**  
**Amanda Watkins**



ET

**Põhikoolijärgne haridus** esitab kokkuvõtte Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri kogutud infost. Väljaanne hõlmab kolme prioriteetset valdkonda hariduslike erivajadustega õpilaste õppes: kaasav haridus ja klassitöö põhikooli vanemas astmes ja keskkoolis; hariduslike erivajadustega õpilaste juurdepääs kõrgharidusele ja võimalused kõrghariduses; üleminek koolist tööellu.

Väljaande ettevalmistamisel tegi agentuur tihedat koostööd Eurydice'i riiklike keskuste võrgustikuga. Sellega laiendati teadmisi kolme käsitletava valdkonna kohta, esitades infot enamatest Euroopa riikidest.

Väljaanne käsitleb mitmeid olulisi teemasid kolmes vaadeldavas põhikoolijärgse hariduse aspektis: kuidas rakendada ja toetada kaasamist põhikooli vanemas astmes ja keskkoolis; kuidas suurendada ja toetada hariduslike erivajadustega õppijate võimalusi omandada kõrgharidust; kuidas parandada erivajadustega noorte juurdepääsu tööhõivele.



European Agency for Development in Special Needs Education

