

Puudega tudengid

KUIDAS KOGEVAD ERIVAJADUSTEGA ÜLIÕPILASED KÕRGKOOI-ÕPINGUID?

ANNELI HABICHT

Puudest tingitud erivajadustega üliõpilased (EVÜ) on väike, aga kiirelt kasvav kõrghariduse sihtrühm. Pole teada, milliseni kogevad kõrgkooliõpinguid EVÜ ise. Loomaks eeldusi EVÜ vajadustele vastava õpikeskkonna loomiseks kõrgkoolides otsis uurimus vastust küsimusele: Millised on EVÜ kogemused kõrgkooliõpingutest? Uurimuse eesmärgiks oli kirjeldada ja analüüsida EVÜ kõrgkooliõpingute kogemusi. Valimi moodustas kolm päevase õppevormiga bakalaureuseastme EVÜ kahest Eesti kõrgkoolist, kellega viidi läbi narratiivne intervjuu. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Uuringu tulemusena selgus, et EVÜ kogevad kõrgkooliõpingute erinevaid aspekte ning iseennast üliõpilase rollis valdavalt positiivsetena. Tulemustest järeldus, et EVÜ kogemused on mõjutatud kõrgkooli õpikeskkonnast, EVÜ puude ulatusest ja liigist, kõrgkooliõpingutele eelnenud kogemustest ning EVÜ isiksuseomadustest. Uuringu tulemused kinnitasid puude sotsiaalse mudeli teooriat, mis moodustas uurimuse teoreetilise raamistiku. Uurimistulemused on olulised praegustele ja tulevastele EVÜ-le, kõrgkoolide õppejõududele ja tugipersonalile ning Eesti riigile suurendamaks EVÜ sihtrühma osalust kõrghariduses.

Võtmesõnad: erivajadustega üliõpilane (EVÜ), puue, kogemus, juurdepääsetav kõrgkooliõpe.



Sissejuhatus

Kõrgkoolis õppivate üliõpilaste profiil on viimasel aastakümnel mitmekesisistunud. Üheks selliseks muutuseks on puudest tingitud EVÜ osakaalu suurenemine üliõpilaste hulgas nii Eestis (Huisman et al., 2007; Erivajaduste tudengite stipendiumid, 2010 ja 2011) kui mujal (Barnard-Brak & Lechtenberger, 2010; Fuller, Bradley, Healey, 2010; Jelfs & Richardson, 2010; Madriaga et al., 2010; Quick, Lehmann, Deniston, 2003).

Haridust määratletakse peamise eeldusena puuetega inimeste kujunemisel majanduslikult sõltumatuks ning võrdväärseks ühiskonna liikmeteks (Intervjuu Haukanõmm, 2010; Quick, Lehmann, Deniston, 2003, 816). Eesti hariduspoliitikas deklareeritakse võrdsete võimaluste põhimõtteid, mille kohaselt on peamiseks kõrghariduse saamise eelduseks üliõpilase vaimsed võimed (Eesti kõrgharidusstrateegia aastateks 2006–2015; EVÜ kõrghariduses, 2008, 1; Takistusteta kõrgkooliõpe, 2011, 3). Kaudsetele allikatele (Eesti Inimõiguste Aruanne 2011, 166; Erivajadustega tudengite stipendiumid, 2010, 1; Kõrghariduse omandamine haridusastme ja õppevormi järgi, 2010; Masso & Pedastsaar, 2006, 38; Intervjuu Kukk, 2010; Intervjuu Tiirik 2010 ja 2011) tuginedes saab väita, et puue mõjub kõrgkooli õppima asumisel ja õppimisel takistustena. Kuigi seadusandlik baas juurdepääsetava kõrgkooliõppe loomiseks on olemas, on EVÜ tugisüsteemid loodud arvestamata EVÜ kogemusi kõrgkooliõpingutest (Fuller, Bradley, Healey, 2010; Intervjuu Kukk, 2010; Intervjuu Tiirik 2010 ja 2011; Lewis, Robertson, Parsons, 2009; Madriaga et al, 2010). Kogemust määratletakse antud uurimuses kui pidevalt ajas muutuvat varasema situatsiooni interpreteeritud tõlgendust, mida mõjutavad inimesest endast ja välismaailmast tulenevad tegurid, mis on kogemuse kujunemisel võrdselt olulised (Heavey & Hurlburt, 2008, viidanud Noor, 2011, 14). Teadmata, kuidas kogevad EVÜ kõrgkooliõpinguid, on

riigil ja õppeasutustel keeruline välja arendada tugisüsteeme viisil, mis lähtuks EVÜ tegelikest vajadustest. EVÜ häält on vaja võimendada, sest olemasolevate uuringute ja ekspertarvamuste põhjal võib väita, et kõrgkooliõpinguteks motiveeritud erivajadustega inimeste arv on oluliselt suurem kui EVÜ arv (Masso & Pedastsaar, 2006, 37-39).

Eelnevast tulenevalt kerkis esile probleem, mis on sõnastatud küsimusena: Millised on erivajadustega üliõpilaste kogemused kõrgkooliõpingutest? Uurimistöö eesmärk oli erivajadustega üliõpilaste kogemuste analüüs kõrgkooliõpingutest.

Põhiliste teoreetiliste lähtematerjalidena on uurimuses toetunud Ühendkuningriigi ja Ameerika Ühendriikide EVÜ käsitlevatele uuringutele, valdkonna seadusaktidele ja statistikale Eestis. Teiseste allikatena on kasutatud Eesti puuetega inimeste toimetuleku valdkonna uuringuid (Masso & Pedastsaar, 2006; Sööt, 2008) ja ekspertintervjuusid. Uurimuse teoreetilise raamistiku loob ja puuet defineerib antud uurimuse kontekstis puude sotsiaalse mudeli teooria (Oliver, 1981, viidanud Barnes, 2003, 6), mille erinevus meditsiinilisest mudelist seisneb põhimõttes, mille kohaselt võib sama inimene olla erinevas keskkonnas erineva puudega (Brewster, 2004, 47; Schultz, 2010, 7). EVÜ mõistetakse uurimuses kui rakenduskõrgkoolis või ülikoolis õppijat, kelle puudest tingitud füüsiline või psühhosotsiaalne seisund takistab tal teistega võrdselt osalemast õppeprotsessis (Programmi Primus raames erivajadusega õppijatele tugiteenuste osutamise kord, 2003). Juurdepääsetav kõrgkooliõpe tähendab, et kõik õppijad saavad takistusteta liikuda kõrgkooli hoonetes ning info ja õppe sisu (õppemeetodid, -vahendid ja -korraldus) on neile hõlpsalt ja sobivas vormis kättesaadav (Takistusteta..., 2011).

Käesolevat uurimust koostab autor erivajadustega inimeste ühiskonda kaasamise valdkonna koolitaja ning erivajadustega lapse vanema positsioonilt. Autori arusaam EVÜ-test põhineb seisukohal, et EVÜ on eelkõige tudeng ning alles seejärel erivajadustega. Autori kogemused lubavad eeldada, et EVÜ motivatsioon kõrgkooliõpinguteks ei erine ülejäänutest. Autor loodab, et käesoleva uurimuse tulemused aitavad motiveerida ja informeerida nii praegusi kui potentsiaalseid EVÜ, nii õppeasutusi kui riiklikke institutsioone teadlikumale koostööle eesmärgiga suurendada EVÜ kõrgkooliõpingutes osalemise määra.

Uurimuse kontekst ja teoreetiline raamistik

Puuet defineeritakse antud uurimuses puude sotsiaalse mudeli kaudu, mille töötas 1981. aastal välja Oliver (Barnes, 2003, 6). Mudel väljendab kolme põhiseisukohta. Esiteks asetab puude

sotsiaalne mudel erinevalt puude meditsiinilisest mudelist fookuse mitte inimese piiratud funktsioneerimisvõimele, vaid takistustele, mida põhjustavad ümbritsev keskkond ning kultuuriruum. Puude sotsiaalse mudeli kohaselt võib sama inimene olla erinevas keskkonnas erineva puudega (Brewster, 2004, 47; Schultz, 2010, 7). Teiseks läheneb puude sotsiaalne mudel keskkonna poolt põhjustatud takistustele terviklikult, hõlmates puudulikku ligipääsu haridusele, informatsioonile, ehitistele, suhtlemisele, transpordile, sotsiaalhoolekande teenustele ja puuetega inimeste negatiivset meediakujundit ning neile osutatava abi mittevastavust tegelikele vajadustele. Kolmandaks rõhutab mudel kaasava ühiskonna kujundamise olulisust eesmärgiga suurendada puuetega inimeste mõjuvõimu. Puude sotsiaalse mudeli olemus võimaldab terviklikku lähenemisviisi EVÜ kogemusi mõjutavatele teguritele kõrgkooliõpingutes, hõlmates nii keskkonda kui kultuuriruumi.

Juurdepääsetav kõrgkooliõpe on määratletud juurdepääsetavuse kolme komponendi kaudu: juurdepääsetav õpe (sobivas vormis õppemeetodid, -vahendid ja -korraldus), juurdepääsetav info ning õppehoonete füüsiline juurdepääsetavus (Takistusteta..., 2011). Eesti seadusandlus seab eesmärgiks puuetega inimeste takistusteta liikumise avalikes kohtades sh õppehoonetes ja raamatukogudes. (Nõuded liikumis-, nägemis- ja kuulmispuudega inimeste liikumisvõimaluste tagamiseks üldkasutatavates ehitistes, 2003). Ülikooliseadus (Riigi Teataja nr 8, 2010) ja Rakenduskõrgkooli seadus (Riigi Teataja, 14, 2011) võimaldavad kehtestada EVÜ kandidaatidele ülejäänutest erinevaid sisseastumisinõudeid ning õppimist osakoormusega riigieelarvelisel õppekohal. Alates 2009 saab Primus programmilt taotleda EVÜ stipendiumi kõrgkooliõpingutega seotud lisakulude (nt isiklik abistaja, viipekeeletõlk, invatransport) katteks ja ühekordset toetust (õppimiseks vajaliku abivahendi soetamiseks). Primus programm toetab kõrgkoole EVÜ tugiteenuste (nt tugitudengite koolitus, teavitusüritused töötajatele ja tudengkonnale) väljaarendamiseks ja rakendamiseks (Programmi Primus raames..., 2003). Kõrgkoolide tarbeks on välja antud juhendmaterjal õpikeskkonna kohandamiseks (Takistusteta..., 2011). Seadusandlik taust ja Primus programm loovad tingimused EVÜ kõrgkooliõpingutele juurdepääsuks ning võrdseks kohtlemiseks. Tegelikult on füüsiliselt juurdepääsetavad vaid kolmandik Eesti kõrgkoolidest (Intervjuu Tiirik, 2010; Eesti haridusasutuste füüsilise ligipääsetavuse kaardistus, 2011). Õppe, info ja suhtlemisalase juurdepääsu kohta kõrghariduses kaardistus puudub.

EVÜ täpne arv on teadmata nii Eestis (Intervjuu Ene Varik, 2011; Intervjuu Sven Kõllamets, 2012) kui mujal (Richardson, 2009, 88), kuid on osutatud (Richardson, 2009, 88), et hinnanguliselt võib EVÜ arv olla kaks korda suurem kui registreeritud arv. 2011 sügissemestril esitas EVÜ stipendiumi taotluse 86 tudengit kokku 10-st Eesti kõrgkoolist (Erivajadustega tudengite stipendiumid, 2011). Tasemeõppes kokku on puuetega õppijate osakaal Eestis poole väiksem kui õppijate osakaal

kogurahvastikust (Karjääriinfo erivajadusega noorele, 2009, 4; Masso & Pedastsaar, 2006, 38). Puuetega inimesed, kelle haridusteed peatuvad enne kõrgkooliõpinguid, moodustavad tööturul passiivseteks täiskasvanuteks kujunemise riskirühma (Eesti Inimõiguste... 2012, 166; Sööt, 2008, 16; Registreeritud töötud haridustaseme lõikes, 2011; Riskirühma kuuluvad töötud, 2011), millise tekkimist oleks Eestil demograafilise prognoosi (Eesti Inimarengu Aruanne, 2011, 49-50) valguses parem vältida. 16-24-aastastest puuetega inimestest soovis 2006 a 49% õppida tasemeõppes, tegelikult oli õppijaid 34% (Masso & Pedastsaar, 2006, 37-39). Võrreldes õppida soovivate puuetega inimeste hulka tegelike õppijate hulgaga saab järeldada, et puuetega inimeste õpimotivatsioon on alarakendatud ressurss.

Erivajadustega üliõpilaste kogemused varasemates uuringutes

Kogemused on üks inimese identiteedi kujunemise alustest (Askham, 2008, 89). Kogemus on suhe inimese kui subjekti, inimese tegevuse objekti ning sellele objektile suunatud tegevuse vahel (Virtanen, 2006, viidanud Laherand, 2008, 87). Kogemus on varasema olukorra interpreteeritud tõlgendus, mis muutub ajas pidevalt. Kogemust mõjutavad inimesest endast ja välismaailmast tulenevad tegurid, mis on kogemuse kujunemisel võrdselt olulised (Heavey & Hurlburt, 2008, viidanud Noor, 2011, 14). Kogemus sünnib siis, kui inimene teadvustab oma suhet enda tegevuse objektiga ja annab sellele suhtele tähenduse. Kogemuse uurimine aitab mõista EVÜ-seks olemist ja luua tähendusi kõrgkoolis õppimisele EVÜ-na. Kõrgkooliõpingutes ühendab EVÜ kaks rolli – üliõpilase ja erivajadustega inimese rolli. Joonisel 1 on kujutatud EVÜ rolli ning seejärel EVÜ kogemuse kujunemine kõrgkooliõpingute keskkonnas. EVÜ kogemus kõrgkooliõpingutest sünnib siis, kui EVÜ teadvustab oma suhet kõrgkooliõpingutega ning annab sellele suhtele tähenduse.



Joonis 1. EVÜ kogemuste kujunemine kõrgkooliõpingute kontekstis

Varasemate uuringute põhjal mõjutavad EVÜ-e kogemusi kõrgkooliõpingutest oluliselt eelnevad kogemused ja ettevalmistus kõrgkooliõpinguteks (Garrison-Wade & Lehmann, 2009, 420). EVÜ kogeavad sageli kõrgkooliõpinguid koormavatena, sest õpingutele kulutatud aeg ja raha on suuremad kui ülejäänutel (Garrison-Wade & Lehmann, 2009, 439; Madriaga et al., 2010). Fuller jt (2004) osutavad, et 44% EVÜ kogesid takistusi kontaktõppes (konspekterimisel, grupiaruteludes, lektori kuulmisel või nägemisel); 34% seoses kirjalike ning 20% suuliste ülesannetega; 30% eksamitel (alternatiivsete hindamisvormide puudumine või vähesus); 21% raamatukogu kasutamisel ning 17% juurdepääsul informatsioonile. Juurdepääs informatsioonile mõjutab tulevasi EVÜ-i juba kõrgkooli ja eriala valikul (Fuller et al., 2004). Griffin ja Pollak (2009) osutasid takistustele EVÜ sotsialiseerumisel kaasüliõpilastega. Positiivsetena kogesid EVÜ osade kõrgkooli töötajate toetust, mõistmist ja abi, osade lektorite valmisolekut pakkuda alternatiivseid õppematerjale ja hindamisvorme (Fuller et al., 2004; Madriaga, 2010). Madriaga jt (2010) EVÜ ja ülejäänud üliõpilaste kogemusi võrdleva uuringu tulemustes osutatakse EVÜ raskustele õppematerjalide ja kirjanduse lugemisel, õppehoonetesse pääsemisel ning seal liikumisel. Tuuakse välja, et erivajadust kõrgkoolile mitteavaldanute kogemused kõrgkooliõpingutest olid

negatiivsemad kui puude avaldanud ja vastavat toetust saanud EVÜ kogemused (Barnard-Brak, Lechtenberger, Lan, 2010, 412; Richardson, 2009, 99).

Mitme uuringu oluliseks tulemuseks on, et osaliselt kogevad EVÜ ja erivajadusteta tudengid sarnaseid raskusi (probleemid rühmatööde ja suuliste esitlustega) (Jelfs & Richardson, 2010; Madriaga et al., 2010; Richardson, 2009). Kõrgkooliõpingute keskkonna kohandamine EVÜ-le mõjutab positiivselt ka erivajadusteta üliõpilaste õpikeskkonda (Garrison-Wade & Lehmann, 2009, 418). Järelikult võidavad kõrgkooliõppe kohandamisest vastavalt EVÜ vajadustele kõik tudengid, ka erivajadusteta. EVÜ ja ülejäänud tudengite kõrgkooliõpingute erinev kogemine on seoses puude ulatusega – kergema puudega EVÜ kogemused kõrgkooliõpingutest sarnanevad ülejäänute kogemustele erinevalt sügavama või liitpuudega üliõpilastest, kelle kogemused erinevad tavaüliõpilastest suunaga negatiivsusele (Jelfs & Richardson, 2010, 594).

Varasemate uuringute tulemused EVÜ kogemustest kõrgkooliõpingutest klassifitseerituna negatiivseteks ja positiivseteks ning grupeerituna vastavalt juurdepääsetava kõrgkooliõppe komponentidele (juurdepääsetav õpe, info ja liikumine) ja kogemuse tekkimise allikatele on väljendatud Tabelis 1. Tabeli viimases, negatiivsete kogemuste veerus, on paksus kirjas välja toodud erivajadusteta üliõpilaste negatiivsed kogemused kõrgkooliõpingutest.

Tabel 1. EVÜ kogemused kõrgkooliõpingutest

Juurdepääsetavuse komponendid ja kogemuse allikad			Kogeti positiivsena	Kogeti negatiivsena
Õpe	Kontaktõpe			X X
	Õppematerjalid		X	X X
	Hindamine		X	X X
Info	Õppealane info		X	X X
	Suhtlemine	Õppejõududega	X	X X
		Kaastudengitega	X	X X

	Erivajadustega üliõpilastele suunatud info	X	X
Liikumine			X

Mujal tehtud uuringute tulemuste ületoomisele Eesti konteksti suhtub autor kriitiliselt, põhjuseks puuetega inimeste ühiskonnaellu kaasamise praktikate erinev kestus Eestis ja viidatud uuringute läbiviimise riikides. Puudega inimeste temaatika on Eestis olnud avalikkuse ees vaid viimased 20 aastat ja kuigi ühiskonna hoiakutes on toimumas positiivne nihe (Eesti Inimõiguste... 2012, 159), paigutab tavaarusaam puuetega inimesed Eesti ühiskonnas siiski pigem meditsiini- ja sotsiaalsüsteemi, mitte kõrghariduse konteksti (Uudelepp, 2010; Intervjuu Haukanõmm, 2010). EVÜ näol on tegemist kiirelt kasvava tudengirühmaga, kuid EVÜ osakaal kogutudengkonnast on endisel ebaproportsionaalselt väike. Olemasolevate andmete põhjal võib oletada, et Eestis jõuavad kõrghariduseni vaid need puudest tingitud erivajadustega inimesed, kellel lisaks vaimsele võimekusele on tugevad isiksuslikud eeldused eneseületamiseks ja kõrgkooli õpikeskkonnas ettetulevate takistuste seljatamiseks (Koort, 2011).

Meetod ja valim

Kogemust uuritakse kvalitatiivselt (Pilt, 2010). Ühe võimalusena kasutatakse fenomenoloogilist uurimissuunda, mille sihiks on tuua välja uurimissubjektide vahetud kogemused mõjutamata neid uurija hoiakute või eelarvamustega (Laherand, 2008). Fenomenoloogia selgitab tähenduste arengut ning tähenduste omavahelist suhestumist mõne elulise nähtuse (fenomeni) kohta, kuid ei uur, miks need arusaamad, tähendused ja käsitlused tekivad. Fenomenoloogias lähtutakse põhimõtetest, et reaalsus kujuneb inimese tajumise ja mõistmise kaudu ning et ei ole olemas ühte ja õiget arusaama. (Laherand, 2008, 159, Niglas, 2005, viidatud portaalis KasvE, 2011). Üks andmekogumise võimalustest fenomenoloogias on narratiivne intervjuu ehk jutustus, mis kuulub tõlgendavate meetodite hulka ja võeti kasutusele 1980-ndate Saksamaal Schütze poolt (Pilt, 2010, 7).

Andmekogumismeetodiks valitud narratiivsed intervjuud viidi läbi ja helisalvestati vahemikus veebruar-aprill 2012. Narratiivselt kogutud andmed võimaldasid avada EVÜ kogemusi kõrgkooliõpingutest tähendusi looval viisil ja löid head eeldused uurimuse eesmärkide saavutamiseks. Narratiivid transkribeeriti nädala jooksul, seejärel viidi läbi kvalitatiivne sisuanalüüs. Andmed kategoriseeriti juurdepääsetava kõrgkooliõppe kolme komponendi alusel: õpe, info ja suhtlemine ning liikumine, kuna need tunnused hõlmavad kõiki kõrgkooliõpingute aspekte just EVÜ vaatenurgast. Kategooriad väljendavad EVÜ kõrgkooliõpingute kogemuse tekkimise kohta ehk kogemuse allikat. Alamkategooriad kujunesid varasemate EVÜ kogemuste uuringute tulemuste kokkuvõtte põhjal (vt Tabel 1, lk 7).

Valimi moodustasid kolm puudest tingitud erivajadustega bakalaureuseastme päevase õppevormi üliõpilast – kaks liikumispuudega (L) üliõpilast Tallinna Tehnikaülikoolist, kelleks on Hardi (kõrvalabi vajadus vastanu hinnangul 20h/ööpäevas) ja Priit (6-8h/ööpäevas) ning nägemispuudega (N) Silvia (kuni 2h/ööpäevas) Tallinna Ülikoolist. Hardi (L) ja Silvia (N) olid olnud üliõpilase rollis alla 3a, Priit (L) üle 5a. Erinevad puudeliigid olid valimis esindatud toomaks uurimuse tulemustes välja EVÜ puudeliigiti erinevaid ja sarnaseid kogemusi. Erinevate kõrgkoolide üliõpilased olid valimis esindatud põhjusel, et uurimuse tulemustes väljenduks puude avaldumine sõltuvalt keskkonnast. Päevane õppevorm valiti asetamaks valimi liikmeid sarnasesse õpikeskkonda. Valimi hulka arvati kauaaegse (üle 10a) puudekogemusega üliõpilased eeldades, et nad on oma erivajadustega kohanenud. Kuna valimi sihtgrupp (EVÜ) oli kitsas, osutus uurimuses osalejate anonüümsuse tagamiseks Eesti tingimustes vajalikuks avaldada vaid uurimuse tulemuste mõistmise seisukohast olulisimad vastanute tunnused: kõrgkool, õppimise perioodi pikkus, puude liik ja puude ulatus väljendatuna kõrvalabi vajadusena. Vastanutele on antud pseudonüümid.

Tulemused

Uurimuse olulisemad tulemused esitatakse kolme põhikategooria alusel: 1) Kogemused õppest; 2) Info ja suhtlemisega seotud kogemused; 3) Kogemused liikumisest kõrgkoolis ja kõrgkoolini.

Kogemused õppest. Õppekoormust kõrgkoolis kogesid kõik kolm vastanut toimetulekut võimaldavana, tuues välja nii positiivseid kui negatiivseid näiteid. Kaks vastanut, liikumispuudega (L) Hardi ja Priit (L) kogesid negatiivsena täiendavat koormust, mis kaasneb kõrgkoolis õppimiseks vajalike eelduste loomisega (ravi, taastusravi, tugiisikute leidmine, toetuste taotlemine).

„Põhimõtteliselt ma olin ka väsind, et esimesed kuud ma olin suhteliselt väsind, sest liikumist oli palju rohkem kui muidu.“ (Priit, L).

„/.../ et halduskoormus, et meil on /.../ Kogu see (tugiteenuste) taotlemise protsess on nii suur, et see segab sisulist tööd tegemast. /.../ Siuksed asjad tulevad tudengielule lisaks. /.../ et see jama, millega ma pean nii-öelda tudengi kõrvalt tegelema, kohati segab väga kõvasti, ma ei jõua oma, noh piltlikult öeldes, oma artikleid ja asju läbi lugeda sellepärast, et ... See kõik reaalselt võtab nagu energiat, et sa pead vaatama nagu, et mis sul kuidas klapi, et kui sa siis lisaks sellele pead veel mõtlema, et kuidas sa nende teenuste eest maksad (nt tugiisik) ja kas sul on kõik paberid olemas, siis see kurnab ja sa ei saa tegeleda tegelikult selle õppimisega.“ (Priit, L).

„/.../ tervise eest peaks rohkem hoolitsema, sest muidu võib minna halvemaks, aga see asi on praegu nagu ripakil. Ei jõua, kõik need kojusõidud ja...“ (Hardi, L).

„Alguses mõtlesin, et otsin endale tugiisiku ja enne kooli oli neid 22 nimekirjas. Aga nagu ikka, kõik kukkusid enne kooli ära ja lõpuks kui ma augusti lõpus siia kohale jõudsin, oli seis selline, et polnudki mul kedagi. /.../. Näiteks kui ma oleks Soomes või Rootsis, siis mul oleks kogu aeg inimene kõrval, 24/7.“ (Hardi, L).

Nägemispuudega (N) Silvia koges õppekoormust negatiivsena suure lugemiskoormuse tõttu.

„Tegelt lugeda tuleb suhteliselt palju. /.../ Vahel muidugi on raske ka, mõtled et appi, kas ma jõuan materjali läbi töötada.“ (Silvia, N)

Kõik kolm vastanut märkisid, et õppekoormusega kõrgkoolis aitab toime tulla varasem kogemus toimetulekust uutes olukordades ja enda positiivne hoiak.

„/.../, siis nii nagu ei olnud kunagi kahtlust sellest, et ma võiksin minna tavalisse kooli, ei olnud ka kahtlust sellest, et ma võiksin minna ülikooli.“ (Priit, L).

„Perekonnas oli kogu aeg selline arusaamine, et ma lähen ülikoolini välja.“ (Hardi, L).

„Sest et selle nägemispuudega olen ma elanud nii 20 aastat, ja ma olen käinud ka tavakoolis, nii et ma peaks jõudma üsna kiiresti kirjutada, mul jääb suhteliselt hästi meelde, mis ta (lektor) seal räägib.“ (Silvia, N).

„Pigem ma arvan, et kui sa ikkagi tahad õppida, siis sa saad õppida, et sa ise saad päris palju mõjutada seda, kuidas sa õpid. Kui sa vaeva näed, siis tulevad tulemused ka vastavalt ka tegelikult./.../et ise peab vaeva nägema rohkem, et kõik ei pea olema käe-jala juures.“ (Silvia, N).

Positiivsena koges Hardi (L) loengutes lektori kuulamist ja slaidiesitluse vaatamist, Priit (L) osalemist praktikumides (sh välipraktikumides), mis sai võimalikuks tänu praktikumide kohandamisele vastavalt Priidu erivajadustele.

„Alguses oli suur plaan diktofoniga lindistada ja et teiste käest saan konspekte. Aga kuidagi läks nii, et unustasin, et loeng juba käis ja siis ei hakanud enam sättima seda diktofoni ette laua peale. Ja nii läks, et ei ole salvestanudki. Selgus, et saab niimoodi ka.“ (Hardi, L).

„/.../ ja neid (katseid labori praktikal) ma reaalselt ka siis tegin. /.../ Et, et ja noh seal oli päris palju, tugiraamiga ma liikusin ja tooliga, oli päris palju jooksmist ja oligi lihtsalt seal olid mõningad asjad, mida ma ise nii hästi teha ei saanud nagu näiteks selle söötmepudeli väga ülesse panek, seda panid siis keegi teised. /.../ Ja kohati ma tegingi peale tunde, sest mõned asjad, nagu näiteks nende koguste kaalumise, /.../, siis see võttis mul natukene rohkem aega ja ma ei tahtnud seda päeval teha, sest siis oli mul see saba põhimõtteliselt taga, et me tahame ka kaalusid kasutada.“ (Priit, L).

Silvia (N) märkis kontaktõppe positiivsete aspektidena lektori kuulamist ja märkmete tegemist; negatiivsena lektori poolt tahvlile kirjutatu mittenägemist ning osades loengutes liiga suurt kuulamis- ja konspekterimisintensiivsust.

„See, kui sa ainult kuulad, seda juttu on nii palju. Ka loengus, kui see kestab poolteist tundi see üks osa, sa ei jõua niipalju kuulatagi. Mõte läheb lõpuks ikka mujale ju. Siis ongi, et osa juttu läheb kaduma. /.../ vahepeal oli siuke tunne, et kirjutada ka enam ei jõua, sest kuulata enam ei jõua lihtsalt. Et loeng läheb nii, noh, et õppejõud räägib nii palju.“ (Silvia, N).

„Sest ma sain nagu asjale pihta, aga lihtsalt kui ma ei näe sinna tahvlile, siis on korraiski abi vaja.“ (Silvia, N).

Sobival kujul õppematerjalide kättesaadavust kogesid positiivselt nii Silvia (N) kui Hardi (L). Silvia oli teadlik audio-õpikute kuulamise võimalusest ja punktkirjas raamatute vähesusest, aga ei omanud kummagagi isiklikku kogemust.

„Mina ei tea väga mingeid raskusi, sest õppematerjale ma saan kätte /.../. Prinditud materjale ma saan /.../.“ (Silvia, N).

„Noh, slaidid ja materjalid on tegelikult ka kättesaadavad netis /.../.“ (Hardi, L).

„E-raamatuid ma pole veel kasutand, aga mõtlesin, et kunagi prooviks, äkki on see ka päris hea, sest ma tean, et seal on, et see ei ole nagu arvutiekraan /.../ ma vaatasin, et Tallinna Ülikool pakub ka siukest võimalust, et nad helindavad raamatuid, et minu meelest on ka võimalik seda kasutada. /.../ Aga jah, audio-raamatuid ma ei ole kasutanud /.../.“ (Silvia, N).

Negatiivsena tõi Silvia välja arvutiekraanilt õppematerjalide lugemise keerukuse.

„/.../arvutiekraanilt lugemine väsitab silmi veel rohkem. /.../. Sest arvutiekraanilt on tõesti see, et kui kaua loed, siis on tõesti see, et siis on silmad valusad lõpuks. Arvutiekraan on siuke, mis mul on, ma küll kasutan arvutit palju, aga ma lugemiseks eelistaks siiski pigem siiski paberkandjat.“ (Silvia, N).

Hindamist (eksameid) kõrgkoolis koges positiivselt kaks kolmest valimi liikmest – Priit (L) ja Silvia (N). Silvia tõi negatiivse kogemusena välja ebaõnnestunud sisseastumiseksamid Tartu Ülikooli ülesannete liigse rõhuasetuse tõttu nägemismeele võimekusele.

„Teen eksameid ka sama ajaga, mis teised. /.../mõni on siuke 20-minutiline, aga ma arvan, et see võib teistelgi raske olla. Üldiselt olen jõudnud ära teha. /.../ mul pole olnud siamaani seda, et ei jõuaks /.../.“ (Silvia, N).

„See (Tartu Ülikooli sisseastumiseksam) oli jah, liiga keeruline. /.../ selles mõttes et ma ei ole väga hea mingi ruumiliste kujundite kokkupanija, ei näe nii hästi, aga seal tundus see kõik nagu loterii-allegrii. See test põhineb minu meelest väga palju sellel nägemisel, mida mul ei ole. Seal pole isegi mitte niivõrd teadmisi, seal on vahepeal, et tundub, et ka lihtsalt juhus.. /.../ ja see ka, et nad jätsid absoluutselt välja mingi laialdasemad teadmised, ühiskonnast näiteks ja ajaloost ja niimoodi /.../ et seda me sisse ei pane, mida Tallinna Ülikool tegi. Et see mulle väga meeldis, et küsiti bioloogiast näiteks, matemaatikast, ajaloost.“ (Silvia, N).

„Aga muidu käis see nii, nagu kõigil, et tuli jõuda kuidagi kohale ja siis ma kirjutasin. /.../ ma saan siiski käsitsi kirjutada, et siis nad muud nagu ei olnudki. Et nii nagu teisedki tegin.“ (Priit, L).

Intervjueeritav Silvia tõi esile näite ühe teise, suurema ulatusega nägemispuudega üliõpilase negatiivsest hindamiskogemusest.

„Kui sa tõesti saad oma silmadega hakkama, siis saab vist sama ajaga, näiteks mina küll saan, aga kui sul on vaja kasutada lugemistelevisorit või mingit muud abi, siis võiks küll tegelt olla natuke rohkem aega juures./.../ Mulle mu sõbranna rääkinud, /.../ tema kaebaski, et kuna ta tegi televiisoriga seda (eksamit), siis ta hakkas oma konspekti lugema ja siis ta ei jõudnud kõigile vastata lihtsalt, siis ta sai aru, et tal on mingi resolutsioon seal paigast ära ja see võttis aega.“

(Silvia, N).

Kogemused seoses info ja suhtlemisega. Hardi (L) ja Priit (L), kogesid õppealast ja tugiteenustega seotud infot kättesaadava ja piisavana, aga suurt ajakulu nõudvana. Priit (L) tõi välja negatiivse kogemuse õppeinfosüsteemiga.

„Üks aasta kulus (ülikooli) ettevalmistusteks, et kust rahad saab, kõik otsida, kus elada, et mis ja kuidas. Ma tegin kõvad arvutused enne kui siia tulin ja igalt poolt, kust saab küsida, olen küsinud.“

(Hardi, L)

„/.../ ja ma mäletan, et ma olin kõik need kolm kuud, mis jäid lõpueksamite ja ülikooli vahele, läksidki siis selle peale, et ma käisin erinevatesse ülikoolidesse sisseastumispabereid viimas või siis ma istusin arvutis ja otsisin välja, kust mis teenuseid on võimalik kasutada, kus saab ühiselamusse. /.../ Ja see oli ka (Tallinna Tehnikaülikooli) kodulehe peal väljas, et neil on need invaühiselamud olemas.“ (Priit, L).

„/.../ et sellel hetkel oli see komme, et (eksamile) deklareerimisel sa viid paberi dekanaati. Minul oli see raske ja dekanaat ei olnud siis väga ligipääsetav. /.../ siis seda õppeinfosüsteemi (ÕIS) katsetati, ja mina siis tahtsin teha seda õppeinfosüsteemi järgi noh niimoodi et arvutiga. /.../ Esimene deklaratsioon ei jõudnud tegelikult kohale, sest läks valesse osakonda. Sest ÕIS-s oli unustatud teaduskondade struktuur muutmata. Et niipalju oli, et selliseid probleeme nagu oli.“

(Priit, L).

Kaks kolmest intervjueeritust, Silvia (N) ja Priit (L) kogesid valdavalt õppejõudude poolset vastutulelikkust ja abivalmidust (tahvliteksti ettelugemisel, praktikumi ülesannete kohandamisel, lisaaja andmisel ülesannete sooritamiseks). Ainsa negatiivse kogemusena suhtlemisest õppejõududega tõi Silvia (N) välja ühe õppejõu esialgse mõistmatuse Silvia erivajaduse suhtes. Priit (L) osutas negatiivse kogemusena EVÜ isiklike läbirääkimisoskuste liigsele olulisusele

suhtlemisel õppejõududega õppetöö kohandamise kohustuse puudumise tõttu kõrgkooli normdokumentides.

„Eelmisel aastal (ühes aines) oli ka see, et ma tahtsin, et õppejõud mul aitaks jooniseid täita natuke, et see võib olla raske vahel. Õnneks selles suhtes õppejõud oli suhteliselt vastutulelik, et tal nagu ei olnud selle vastu midagi.“ (Silvia, N).

„/.../ ja jällegi siin ma pean ütlema, et õppejõud oleks saanud öelda, et noh, ratastooliga ja sellisesse kohta (välipraktikumile), et tule nüüd mõistusele, aga ma ei tea, ta kohe automaatselt ei öelnud, et see tingimata täiesti võimatu on.“ (Priit, L).

„/.../ näiteks see, et kui ma juba abi küsin, siis on nii nõme see, kui sellele ei vastata. Näiteks ma käisin andmeanalüüsis, kus õppejõud suhtus umbes niimoodi aa, et otsi endale ise materjalid, umbes et tee kõike ise aga siis ta lõpuks õnneks sai aru, et ma vajan ta abi võib-olla umbes viieks minutiks ainult./.../ ja siis ongi, et tegelikult aidatakse küll, kui on vaja. Kes algul ei aita, selle suhtumine muutub hiljem minu meelest. Kui sa ise üritad, siis on nagu suhtumine ka teine.“ (Silvia, N).

„/.../ koostöö oli nagu okei, aga samas natuke mis võib-olla on, on see, et tegelikult ei ole nagu otseselt kuskile toetuda, et noh õppeeskirjades oleks nagu selline õigus, et asju peab pakkuma. Noh, piltlikult öeldes, et kui ma ei saaks näiteks kirjutada, et siis me teeme seda arvutiga. Et noh väga palju on olnud siukest, et sa pead nagu saama, see on isiklike suhete peal, või õppejõu tahtmise peal, mis nagu kohati... Et kui sa saad õppejõuga nagu halvemini läbi, siis on umbes, et ta ei tule vastu nagu. /.../ mina olen selline, et alati üritan olla meeldiv inimene, et siis minul sellega konkreetselt probleemi polnud, aga see on selline, noh, jah, et see ei tähenda, et see nüüd alati niimoodi tingimata on.“ (Priit, L).

Suhtlemist kaastudengitega kogesid positiivselt kõik kolm valimi liiget. Positiivsena kogeti kaastudengite abivalmidust kõrgkoolis liikumise ning kõrgkoolini jõudmise hõlbustamisel (Hardi ja Priit, mõl L) ning sotsiaalsel läbikäimisel (Hardi, Priit ja Silvia). Negatiivse kogemusena tõi Silvia (N) välja raskused kursusekaaslaste leidmisel suure osalejate hulgaga loengus ning Hardi (L) raskused tugiisiku leidmisel kaasõppijate hulgast. Kolmas vastaja Priit (L) eristus sellega, et ei toonud välja negatiivseid kogemusi suhtlemisel kaastudengitega.

„Eks mõnel (kaastudengil) kindlasti on, et appi-appi, kuidas ma selle inimesega suhtlema lähen või kuidas ma temaga räägin, aga noh õnneks on siukseid normaalseid inimesi ka päris palju, kes ei satu paanikasse, et kuidas suhelda või kuidas selle inimese juurde minna või.“ (Silvia, N)

„Teised on hästi abivalmid, palju abi toimib vabatahtlikult. Noh, inimesed saavad aru ja näevad, et abi on vaja ja aitavad heameelega. /.../ Palju on ikka möödujate peal. Et küsid, kui on vaja ja möödujad aitavad.“ (Hardi, L).

„/.../ mingisugune kolm poissi oli ta (kursusevanem) leidnud (tugiisikuteks) meie kursuselt, kes siis hakkasid vaheldumisi tegelema, et ma trepist ülesse saaks ja lükkamisega ja nii. Ja niimoodi see siis hakkas pihta. /.../ Siis oli veel see vana raamatukogu, siis mu kursakaaslased käisid töid mulle raamatuid, mis mul vaja oli /.../“ (Priit, L).

„Esiteks sellepärast, et mul tekkisid siin... see oli selline vastastikune kasvamine. Kui ma tulin ülikooli, siis kaasüliõpilased, kursakaaslased hakkasid mind aitama, siis alguses küsisid nemad minu käest, et kas kuskilt künkast üles minna või lume seest läbi minna on võimalik. Ja mina olin nagu ma ütlesin, et usk iseendasse, ütlesin, et muidugi on võimalik. Mingil hetkel tuli see piir ette, kus mina ütlesin, et enam ei ole võimalik, aga selleks ajaks olid nemad leidnud, et küll on võimalik, et ja küll nelja mehega ja /.../“ (Priit, L).

„Vahel on raske (kaastudengeid) üles leida, aga üldiselt saab sellega ka hakkama. See võib vahel küll olla, kui on seal 100 inimest parajasti loengus, aga üldiselt leiab siiski üles. Vahel tuleb keegi teine ja otsib minu üles, et niimoodi saab küll. Seda on küll mulle endale kaevatud, et noh raske on üles leida, et teised ka ei tule, noh, vist isegi teavad, et ta ei näe hästi, aga inimestel on see kohmetus vist, et ei julge tulla. Et see on nigu siuke raskem koht. Aga isegi see õnnestub üsna hästi.“

(Silvia, N).

Kogemused liikumisest kõrgkoolis ja kõrgkoolini. Kaks kolmest valimi liikmest (Hardi ja Priit, mõl L) kogesid liikumist kõrgkooli hoonetes ja ühiselamus positiivsena. Priit (L), kelle kõrgkooliõpingute kogemus on pikem kui 5a, tõi välja negatiivsed kogemused liikumisega õpingute algusajast viidates füüsilise ligipääsetavuse puudulikkusele. Silvia (N) koges positiivsena kõrgkoolis orienteerumist hõlbustavaid õpperuumide tähiseid.

„Ülikooli vaadates oli minu jaoks esmatähtis, et see oleks ligipääsetav, sest muidu, noh, ei ole võimalik.“ (Hardi, L).

„/.../ ja kuidas neid ruume üles leida. Õnneks siin (Tallinna Ülikoolis) on see suhteliselt hea, et numbrid on suhteliselt suured, on nagu normaalses suurus. Pole keegi ukse kohale niimoodi

väiksest kirjutanud numbrit. Üldse, terves kampuses on suhteliselt normaalne, et pole raske mingit ruumi üles leida, et sellega on nagu arvestatud, et pole nagu imepisikeselt kirjutatud.“ (Silvia, N).

„Aga ma viisin oma paberid sisse avatud ülikoolist kuuendast korpusest sisse tulles. Seal oli väljas kaldtee ja seal olid veel mõned kaldteed ja siis mul jäi selline mulje, et vau, kus on ülikool, et saab ratastooliga liikuda /.../ siis tuli välja, et mõnede korpuste vahel on trepid, kus ei olnud isegi mitte käsipuid. Nii et ma kuidagi isegi seal seinte kaudu ja üritasin ja kaasüliõpilased, kes koridoris liikusid, ka tõstsid mu koti üles ja tugiraami, aga et põhimõtteliselt oli see ohtlik.“ (Priit, L)

„/.../ aga osalt ma tulin siia (Tallinna Tehnikaülikooli) ka selle pärast, et Tartusse ma ei tahtnud minna /.../ seal ka ei olnud võimalik nii-öelda iseseisvalt. /.../ Ja üks põhjus, miks ma Tallinna Ülikooli ei läinud, oli ka see, et seal ei olnud isegi ühiselamut, kus ma oleksin saanud... Ühesõnaga ma oleksin täielikult sõltunud kõrvalabist ja vanemad või keegi oleks pidanud minuga koos elama. Kui sa ei saa isegi tuppa sisse isegi./.../ Ta oli just valmis saanud see renoveeritud ühiselamu, et see nagu mängis päris olulist rolli et ma just TTÜ (Tallinna Tehnikaülikooli) valisin. Ja see oli ka kodulehe peal väljas, et neil on need invaühisalamud olemas. Et kui ma näiteks käisin Teeviidal (haridusmess), siis noh tol hetkel Tartu Ülikoolist öeldi mulle küsimuse peale, et noh mida ma teie juures teha saaksin, õppida saaksin, et meil üldse ei käi selliseid. Et see oli see aeg, ikkagi noh 10 a tagasi, kus mitte midagi ei olnud.“ (Priit, L).

Uurimuse tulemused klassifitseerituna juurdepääsetava kõrgkooliõppe komponentide ja kogemuse allikate alusel ning grupeerituna positiivseteks ja negatiivseteks on väljendatud Tabelis 2. Tähistes L (liikumispuudega vastanud) ja N (nägemispuudega vastanu) väljendavad tabelis vastavate valimi liikmete poolt välja toodud kogemusi.

Tabel 2. Uurimuse tulemused

Juurdepääsetavuse komponendid ja kogemuse allikad		Kogeti positiivsena	Kogeti negatiivsena
Õpe	Õppekoormus	L L N	L L N
	Kontaktõpe	L L N	N
	Õppematerjalid	L N	N

	Hindamine	L N	N
Info	Õppealane info sh EVÜ-le suunatud info	L L	L
	Suhtlemine õppejõududega	L N	L N
	Suhtlemine kaastudengitega	L L N	L N
Liikumine		L L N	L

Arutelu

Garrison-Wade ja Lehmann (2009, 420) käsitlevad EVÜ kogemusi kõrgkooliõpingute koormusest negatiivsetena õpingutele kulutatud raha ja aja tõttu ning see ilmneb ka kolmest kahe intervjuueeritu ütlustes. Samad autorid (Garrison-Wade & Lehmann, 2009, 420) rõhutavad eelneva kogemuse mõju EVÜ kõrgkooliõpingutele, mis ilmnes tulemustest kõigi kolme vastanu puhul. Olles harjunud päritoluperes ja üldharidusastmes toime tulema takistustega liikumisel ja nägemisel, ei kogetud kõrgkooliõpinguid ületamatult keerukatena. Lisaks ilmneb andmetest, et õppekoormusega toimetulekut raskendava asjaoluna kogevad EVÜ puudest tingitud halduskoormust (nt erinevate toetuste taotlemine erinevatest institutsioonidest), mis tekib väljapool kõrgkooli, kuid millega tegelemine on EVÜ-le kõrgkoolis õppimise eelduseks.

Teoorias ilmneb, et EVÜ-le valmistab raskusi õppematerjalide sobival kujul kättesaadavus (Madriaga jt, 2010), mis aga andmetes ümber lükati. Kõik kolm valimi liiget kogesid õppematerjalide sobivas vormis kättesaadavust positiivselt.

Fuller jt (2004) ja Madriaga jt (2010) poolt positiivse EVÜ kõrgkooliõpingute mõjurina käsitletud õppejõudude valmisolek kohandada õppe- ja hindamismeetodeid ilmneb kolmest kahe intervjuueeritu ütlustes. Üks vastanu kolmest toob välja õppejõududega suhtlemise võimaliku negatiivse mõju kõrgkooliõpingutele ning teine õppejõudude vastutulelikkuse liigse sõltuvuse õppejõu ja EVÜ isiklikest suhetest, millele teoorias ei osutatud.

Teoorias ilmneb kõrgkooliõpingute kogemuse tõlgendamise sõltuvus puude liigist ja ulatusest (Jelfs & Richardson, 2010, 594) ning seda kinnitasid ka andmed. Kui liikumispuudega EVÜ on loengusse kohale jõudnud, siis kogeb ta järgnevat positiivsena vastupidi nägemispuudega EVÜ-le, kelle jaoks kerkivad põhilised takistused just loengus. Mõningaid takistusi koges üks liikumispuudega vastanutest ka praktikumides seostades neid takistusi oma puude liigi ja ulatusega. Andmetest ilmnes lisaks, et puude liik ja ulatus kitsendavad EVÜ erialavalikut, suunates neid lähtuma õpitava eriala valikul esmalt puudest tingitud erivajadustest ning alles seejärel vastavalt huvile ning vaimsetele eeldustele.

EVÜ ja erivajadusteta üliõpilaste poolt kogetud sarnased raskused, millele viitab teooria (Jelfs & Richardson, 2010; Madriaga et al., 2010; Richardson, 2009), leidsid võrdleva valimi puudumise tõttu kinnitust vaid ühes alamkategorias – hindamine. Andmetest ei leidnud otsest kinnitust teoorias Garrison-Wade & Lehmann (2009, 418) poolt esitatud väide, et kõrgkooliõpingute kohandamine EVÜ-le mõjub positiivselt kogu tudengkonna kõrgkooliõpingutele.

Keskkond osutus kaalukaimaks kogemuse mõjuriks. Kõrgkooliõpingute kogemusega seostasid keskkonda kõik kolm vastanut kuues kogemuse allika alamkategorias kaheksast. Kõigi valimi liikmete ütlused kinnitasid puude sotsiaalse mudeli teooria (Oliver, 1981, viidanud Barnes, 2003, 6) põhiseisukohta, et sama inimene võib eri keskkondades olla erineva puudega. Andmetest ilmnes ka, et füüsiline juurdepääs kõrgkoolile ning kõrgkooliõpingutega seotud tugiteenustele on liikumispuudest tingitud EVÜ-le peamine argument kõrgkooli valikul.

Lisaks ilmnes andmetest EVÜ isiksuslike omaduste positiivne mõju kogemuste tõlgendamisele, aga teooria seda ei kinnita. Kõik kolm valimi liiget tähtsustasid enda positiivset suhtumist, järjekindlust ja tahet õppida ning omistasid neile omadustele positiivse kõrgkooliõpingute kogemuse tekkimise mõjuri tähenduse.

Teoorias osutatud erivajaduste kõrgkoolile avalikustamise mõju kõrgkooliõpingute kogemustele (Barnard-Brak, Lechtenberger, Lan, 2010, 412) andmetest kinnitust ei leidnud. Samuti ei leidnud andmetest kinnitust kaasüliõpilaste suhtumisest põhjustatud EVÜ sotsiaalne isolatsioon, millele teoorias osutasid Griffin ja Pollak (2009, 29). Andmed kinnitasid vastupidist – kaasüliõpilastega suhtlemist kogesid EVÜ meeldivatena ja töid välja ka suhete vastastikust positiivset mõju.

Kokkuvõte

Uurimuse tulemused võimaldavad mõista EVÜ kogemusi kõrgkooliõpingutest. EVÜ kogemuste tõlgendamine positiivse või negatiivseks on sõltuvuses keskkonnast ja kultuuriruumist, puudeliigist ja ulatusest, eelnevast kogemusest ning isiksuseomadustest. Kõik valimi kolm liiget kogesid kõrgkooliõpingute erinevaid aspekte pigem positiivsete kui negatiivsetena.

Uurimistulemused on olulised kolmel tasandil. Mikrotasandil on tulemused tähtsad, sest mõistes paremini, kuidas erivajadustega inimene kogeb end tudengina, on praegustel ja potentsiaalsetel EVÜ-l võimalik end paremini kõrgkooliõpinguteks ette valmistada ning edukamalt õpingud läbida. Mesotasandil ehk kõrgkoolidele on tulemused olulised, sest võimaldavad luua ja arendada EVÜ toetussüsteeme arvestades sihtrühma kogemusi ning avardada sellega erivajadustega inimeste võimalusi osaleda kõrgkooliõpingutes. Kui füüsiliselt ligipääsetavate kõrgkoolide rajamine on kulukas ja aeganõudev, siis kultuuriruumis avalduvate takistuste vähendamine EVÜ kõrgkooliõpingute kogemuste mõistmise tulemusena võib olla saavutatav ka suurte kulutusteta. Arusaamade ja hoiakute kujundamine on sama oluline kui juurdepääs hoonetele, informatsioonile ja õppematerjalidele. Makrotasandil ehk riigile on uurimistulemused olulised, sest EVÜ osakaalu suurenemisel ning puuetega täiskasvanute lõpetatud haridustaseme tõusmisel väheneb risk selles sihtrühmas passiivsete tööealiste elanike väljakujunemiseks. Kõrgharitud inimesed on tööturul konkurentsivõimelisemad, kohanduvad paremini muutustega, tarbivad rohkem kultuuri, on väiksem julgeolekurisk ja elavad tervislikumalt, mistõttu on nad ka väiksem koormus tervishoiu- ja sotsiaalsüsteemile.

Allikad

Askham, P. (2008). Context and identity: exploring adult learners' experiences of higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 32, 85–97.

Barnard-Brak, L., Lechtenberger, DA., Lan, W. Y. (2003). Accommodation Strategies of College Students with Disabilities. *The Qualitative Report*, 15, 411-429.

Barnes, C. (2003). *Disability Studies: what's the point?* [Notes for a verbal presentation at the Disability Studies: Theory. Policy and Practice' Conference]. Lancaster: University of Lancaster.

Brewster, S. (2004). Insights from a social model of literacy and disability. *Literacy*, april, 46-51.

Eesti haridusasutuste füüsilise ligipääsetavuse kaardistus. [2011, detsember 2].

Eesti Inimarengu aruanne. (2011). Eesti Koostöö Kogu. [2011, detsember 2]. http://www.kogu.ee/public/eia2011/EIA_2011.pdf

Eesti Inimõiguste Aruanne 2011. (2012). Eesti Inimõiguste Keskus. [2012, aprill 24].

http://humanrights.ee/wp-content/uploads/2012/04/EIKaruanne2011.est_.pdf

Eesti kõrgharidusstrateegia aastateks 2006-2015. [2011, september 25].

<https://www.riigiteataja.ee/akt/12752949>

Erivajadustega tudengite stipendiumid. (2011). [Kommenteeritud aruanne]. Tallinn: SA Archimedes Primus programm.

Erivajadustega tudengite stipendiumid. (2010). [Kommenteeritud aruanne]. Tallinn: SA Archimedes Primus programm.

Erivajadustega üliõpilased kõrghariduses. (2008). [Poliitikapaber]. Tallinn: Eesti Üliõpilaskondade Liit.

Fuller, M., Bradley, A., Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19, 455-468.

Garrison-Wade, D. F., Lehmann, J.P. (2009). A conceptual framework for understanding students 'with disabilities' transition to community college. *Community College Journal of Research and Practice*, 33, 417-445.

Griffin, E., Pollak, D. (2009). Student Experiences of Neurodiversity in Higher Education: Insights from the BRAINHE Project. *Dyslexia*, 15, 23-41.

Haukanõmm, M. (2009). *Puuetega inimeste poliitika kujunemine ja muudatused puudega inimesi puudutavates seadusandlikes aktides.* [Ettekanne seminaril Puuded ja erivajadused – koolitus kohalike omavalitsuste sotsiaalvaldkonna töötajatele]. Tallinn: Sotsiaalministeerium.

Huisman, J., Santiago, P., Högselius, P., Lemaitre, M-J., Thorn, W. (2007). *OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) kolmanda taseme hariduse temaatiline ülevaade. Eesti.* Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Intervjuu Eesti Puuetega Inimeste Koja juhatuse esimehe M. Haukanõmm'ega. (detsember, 2010). *Terviseleht*. [2011, detsember 4].

<http://www.terviseleht.ee/201044/>

Intervjuu Eesti Puuetega Inimeste Koja peaspetsialisti G. Tiirik'iga. (detsember 2010).

Intervjuu SA Archimedes Primus programmi 6 (Õppija toimetuleku toetamine) juhi I. Kukk'ega. (detsember 2010).

Intervjuu Tallinna Ülikooli lektori Ene Varikuga. (2011). Eesti Üliõpilasleht: Erivajadustega tudengite vaheleht, veebruar, 2011.

Intervjuu Tallinna Tehnikaülikooli erivajadustega tudengite nõustaja Sven Kõllametsaga. (veebruar 2012).

Jelfs, A., Richardson, J. T. E., (2010). Perceptions of academic quality and approaches to studying among disabled and nondisabled students in distance education. *Studies in Higher Education*, 35, 593–607.

Karjääriinfo erivajadusega noorele. (2009) *Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus Innove. Karjääriteenuste Arenduskeskus*. [Brošüür]. Tallinn: BalticPrint.

Koort, K. (2011). *Kuidas saavad erivajadustega tudengid ülikoolis hakkama?* Eesti Üliõpilasleht: Erivajadustega tudengite vaheleht, veebruar, 2011.

Kõrghariduse omandamine haridusastme ja õppevormi järgi. (2011). *Statistikaamet*. [Statistiline aruanne]. [2011, oktoober 19]. <http://pub.stat.ee/px-web.2001/Dialog/Saveshow.asp>

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

Lewis, A., Robertson, C., Parsons, S. (2005). *Experiences of disabled students and their families*. [Research Report]. Birmingham: University of Birmingham.

Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S. and Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35, 647-658.

Masso, M., Pedastsaar, K. (2006). *Puuetega inimeste toimetuleku ja vajaduste uuring*. Tallinn: Sotsiaalministeerium.

Noor, A. (2011). *Meesõpetajaks olemise kogemus*. [Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Nõuded liikumis-, nägemis- ja kuulmispuudega inimeste liikumisvõimaluste tagamiseks üldkasutatavates ehitistes. Majandus- ja kommunikatsiooniministri. 28. novembri 2002. a määrus nr 14. (2002). *Riigi Teataja*. 145, 2002.

Pilt, M. (2010). *Kvalitatiivne uurimistöö ja internetifoorumid*. [Õppematerjal]. Tartu: Tartu Ülikool. [2011, november 22].

http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/14841/kvalitatiivne_uurimistoo_internetifoorumid.pdf?sequence=1

Programmi Primus raames erivajadusega õppijatele tugiteenuste osutamise kord. (2003). Koost. Kuk, I. [Juhendmaterjal]. Tallinn: SA Archimedes.

Quick, D., Lehmann, J., Deniston, T. (2003). Opening doors for students with disabilities on community college campuses: What have we learned? What do we still need to know? *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 815-827.

Rakenduskõrgkooli seadus. *Riigi Teataja*. 14, 2011.

Registreeritud töötud haridustaseme lõikes. (2011). *Töötukassa*. [Statistiline aruanne]. [2011, oktoober 16]. <http://www.tootukassa.ee/index.php?id=11328>

Richardson, J. T. E., (2009). The attainment and experiences of disabled students in distance education. *Distance Education*, 30, 87-102.

Riskirühma kuuluvad töötud. (2011). *Töötukassa*. [Statistiline aruanne]. [2011, oktoober 16]. <http://www.tootukassa.ee/index.php?id=13524>

Schultz, G. (2010). *Puudega inimeste tööjõus osalemise modelleerimine eesti näitel*. [Magistritöö kontseptuaalne referaat]. Tartu: Tartu Ülikool.

Sööt, M. (2008). *Puuetega inimeste töötamist toetavad meetmed*. Tallinn: Sotsiaalministeerium.

Takistusteta kõrgkooliõpe. (2011). Koost. Kukk, I. jt. [Juhendmaterjal]. Tallinn: SA Archimedes Primus programm.

Uudelepp, A. (2010). *Puudega inimeste sotsiaalne tõrjutus: kuvand ühiskonnas.* [Ettekanne konverentsil Puudega inimene täna ja tulevikus]. Tallinn: Eesti Puuetega Inimeste Koda.

Ülikooliseadus. *Riigi Teataja*. 8, 2010

ARTIKLID 2011

ARTIKLID 2012

ARTIKLID 2013

ARTIKLID 2014

ARTIKLID 2015

ARTIKLID 2016

ARTIKLID 2017

ARTIKLID 2018

ARTIKLID 2019

ARTIKLID 2020

ARTIKLID 2021

ARTIKLID 2022

ARTIKLID 2023

Otsi

Privaatsusreeglid

© 2025 Tallinna Ülikool | Haridusteaduste instituut | Andragoogika | CC BY-NC-ND 4.0