

Kokemuksia kansalaisopistojen esteettömyydestä

Kyselytutkimus vammaisille, kuuroille,
erilaisille oppijoille ja pitkäaikaissairaille opiskelijoille

Liisa Suni
Pro gradu -tutkielma
Erityispedagogiikka
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto
Tammikuu 2012

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos / Kasvatustieteiden tiedekunta

SUNI, LIISA: Kokemuksia kansalaisopistojen esteettömyydestä
Kyselytutkimus vammaisille, kuuroille, erilaisille oppijoille
ja pitkäaikaissairaille opiskelijoille

Pro gradu -tutkielma, 90 s., 16 liites.

Erytispedagogiikka

Tammikuu 2012

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia kokemuksia vammaisilla, kuuroilla, erilaisilla oppijoilla ja pitkäaikaissairaila on kansalaisopistojen esteettömyydestä. Mielenkiinnon kohteena olivat myös ne osa-alueet, joista kansalaisopistojen esteettömyys kohderyhmän kokemuksissa rakentuu. Tutkimus toteutettiin survey-tutkimuksena. Verkkokyselyllä kerätty tutkimusaineisto koostui 160 vastauksesta, jotka analysoitiin tilastollisin menetelmin. Tutkimus kuului osana Vapaan sivistystyön esteettömyys -hankkeeseen, jonka puitteissa pyrittiin luomaan kuva esteettömyystilanteesta vapaan sivistystyön oppilaitoksissa.

Kansalaisopiston esteettömyys rakentui kuudesta erilaisesta osa-alueesta, joita olivat asenteiden, tiedotuksen ja viestinnän, opetustilanteiden, opiskeluolosuhteiden, rakennusten ja ympäristön esteettömyys sekä monenlaisuuden huomioiminen (monenlaisten osallistujien huomioiminen ja tietoisuus monenlaisuudesta). Asenteiden esteettömyys koettiin muiden osa-alueiden esteettömyyttä myönteisempänä. Suurimmat puutteet esteettömyydessä koettiin osa-alueilla rakennukset ja ympäristö sekä monenlaisuuden huomioiminen. Kaikilla osa-alueilla esteettömyyden kehitys näyttäytyi myönteisenä, joskin osa-alueella rakennukset ja ympäristö kehitys oli ollut vain vähäistä. Noin puolet vastaajista, joiden kokemukset olivat vuodelta 2010 tai myöhemmin, antoi kansalaisopiston esteettömyyden kokonaisarvosanaksi melko hyvä tai erinomainen. Sitä vastoin toinen puoli vastaajista ei kokenut kansalaisopiston esteettömyyttä myönteisenä. Vastaajien antamaan esteettömyyden kokonaisarvosanaan vaikuttivat kokemukset rakennusten ja ympäristön esteettömyydestä sekä monenlaisuuden huomioimisesta.

Tulosten pohjalta voitiin todeta, että vaikka esteettömyyden kehittyminen on kansalaisopistoissa ollut myönteistä, ilmenee esteettömyydessä edelleen puutteita, jotka vaikeuttavat erilaisten ihmisten yhdenvertaista osallistumista toimintaan. Esteettömyyden parantamiseksi tulisi huomiota kiinnittää ensisijaisesti rakennusten ja ympäristön esteettömyyteen sekä tietoisuuden lisäämiseen ja monenlaisuuden huomioimiseen toiminnan suunnittelu- ja strategiatyössä. Varsinaisen tutkimustehtävän ohessa tutkimusprosessi tuotti tarkennuksia myös oppimisympäristön esteettömyyden rakentumista kuvaavaan malliin.

Asiasanat: aikuiskasvatus, esteettömyys, kansalaisopisto, vammaisuus, vapaa sivistystyö

Sisältö

Tiivistelmä	2
1 Johdanto	5
2 Kansalaisopisto kansan sivistäjänä.....	8
2.1 Sivistystyön alkuvaiheet.....	8
2.2 Sivistystyö sotien jälkeen	12
2.3 Kansalaisopisto aikuiskasvatuksen kentällä.....	17
3 Vammaisuus yhteiskunnallisena ilmiönä	20
3.1 Kohderyhmän muotoutuminen	20
3.2 Näkökulmia vammaisuuteen	21
3.3 Vammaisuuden sosiaalinen tulkinta ja kritiikki.....	25
4 Esteettömyys tutkimuksen kohteena	29
4.1 Esteettömyys ja lähikäsitteet	29
4.2 Suomalaisia tutkimuksia esteettömyydestä	32
4.3 Esteettömyys ulkomaisten tutkimusten valossa	36
5 Tutkimuksen toteuttaminen	39
5.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimustehtävät	39
5.2 Aineiston hankinta	41
5.3 Aineiston esityöt ja analyysi.....	44
5.4 Tutkimusjoukon kuvailu	48
6 Tulokset.....	53
6.1 Opiskeluympäristön esteettömyyden osa-alueet.....	53
6.2 Kokemukset kansalaisopiston esteettömyydestä.....	55
6.2.1 Kokemukset esteettömyydestä oppimisympäristön eri osa-alueilla.....	55
6.2.2 Eri aikoina opiskelleiden kokemukset esteettömyydestä.....	57
6.2.3 Esteettömyyden kokemus eri taustamuuttujilla ryhmiteltynä.....	59
6.2.4 Tuen tarvitsemisen ja saamisen yhteys esteettömyyden kokemukseen	62
6.3 Esteettömyyden kokonaisarvosana	64
6.4 Tulosten yhteenveto	66
7 Pohdinta.....	70
7.1 Tulosten tarkastelua	70
7.2 Malli esteettömyyden rakentumisesta oppimisympäristössä.....	76
7.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	81
7.4 Lopuksi	84
Lähteet.....	86

Liitteet.....	91
Liite 1. Kysely kansalaisopistojen esteettömyydestä.....	91
Liite 2. Tiedote esteettömyyskyselystä järjestöille.....	100
Liite 3. Verkkokyselyn saaneet järjestöt.....	101
Liite 4. Saatekirjelmä kansalaisopistoille.....	102
Liite 5. Tiedote esteettömyyskyselystä kansalaisopistoille.....	103
Liite 6. Rotatoitu komponenttimatriisi.....	104
Liite 7. Perustelut pääkomponenttiratkaisulle.....	105
Liite 8. Taulukko 17, Kaavio 7.....	106

1 Johdanto

”Jokaisella on oikeus saada opetusta. Opetuksen tulee olla kaikille avointa ja sen tulee edistää ihmisen persoonallisuuden kehittymistä ja ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamista.” Näin todetaan kansalaisten yhdenvertaisesta oikeudesta koulutukseen YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa vuodelta 1948. Vaikka julistus ei ole valtioita oikeudellisesti velvoittava vaan ennemminkin moraalinen ihmisoikeusnäköalaa esiin tuova teesi, toimii se perustana sekä kansallisille että kansainvälisille ihmisoikeuksia edistäville sopimuksille, päätöksille ja lainsäädännölle.

Vuonna 2000 voimaan tulleessa Suomen perustuslaissa yhdenvertaisuus on nostettu ensimmäiseksi perusoikeudeksi. Lain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Syrjintä muun muassa vammaisuuden ja terveydentilan perusteella kielletään myös yhdenvertaisuuslaissa vuodelta 2004. Laki velvoittaa viranomaisia eli valtion ja kuntien päätöksentekijöitä edistämään yhdenvertaisuutta ja vammaisen henkilön koulutukseen pääsemistä ja koulutuksessa selviämistä. YK:n vuonna 2006 hyväksymässä vammaisten oikeuksia koskevassa yleissopimuksessa korostetaan vammaisten yhdenvertaista oikeutta osallistua yhteiskunnan toimintoihin. Oikeuden toteutumiseksi laissa kielletään kaikenlainen vammaisiin kohdistuva syrjintä, ja esiin nostetaan muun muassa oikeus koulutukseen, elinikäiseen oppimiseen ja esteettömään toimintaympäristöön kaikilla elämän osa-alueilla.

Lainsäädännön velvoitteista huolimatta vammaiset henkilöt eivät kuitenkaan tutkimustiedon valossa ole yhdenvertaisessa asemassa muun väestön kanssa. Yhdenvertaisuuden edellytyksissä – asenteissa, palveluissa, saavutettavuudessa, esteettömyydessä, kuntoutuksessa sekä yhteiskunnan avoimuudessa – ilmenee monenlaisia puutteita, jotka vaikeuttavat osallistumista ja tekevät sen joskus jopa täysin mahdottomaksi. Osallistumisen mahdollisuuksia heikentäviä esteitä vammaiset kohtaavat sekä yhteiskunnan että toisten ihmisten taholta. Tällaisiksi esteiksi voivat nousta muun muassa ennakkoluulot, kielteiset asenteet, tiedonvälitys tai rakennettu ympäristö. Puutteet yhdenvertaisuuden edellytyksissä vaikeuttavat yhdenvertaisuuden toteutumista edelleen koulutuksen ja työllistymisen kentällä. (Haarni 2006, 5; STM 2010, 3, 21; WHO 2011, 7.)

Viitteitä koulutuksellisen eriarvoisuuden lisääntymisestä on nähtävissä tilastoissa ja tutkimuksissa. Koko väestön keskimääräinen koulutustaso on noussut siten, että vuonna 1950 työikäisistä noin 90 prosentilla oli koulutus vain perusasteelta, kun vuonna 2010 peruskoulutuksen varassa oli enää noin 30 prosenttia työikäisistä. Koulutustason kohoamisen trendi ilmenee myös vammaisten kohdalla, mutta vammaisten koulutustaso on noussut muuta väestöä hitaammin. Näkövammarekisterin pohjalta kerätyn tiedon (taulukko 1) perusteella erot koko väestön ja näkövammaisten koulutustasoissa ovat kasvaneet huolimatta kummankin ryhmän koulutustasossa tapahtuneesta noususta. Koulutuksellisista eroista kertovat lisäksi tiedot, että liikuntaesteisillä henkilöillä on vähemmän sekä ylioppilas- että ammatillisia ja korkeakoulututkintoja kuin koko väestöllä, ja että kuulovammaisten henkilöiden keskimääräinen koulutustaso on muuta väestöä alhaisempi. (Airaksinen 2006, tiivistelmä; Haarni 2006, 17–19; Lehtomäki 2005; Ojamo 2011, 62–63; Suomen virallinen tilasto a.)

TAULUKKO 1. Työikäisten rekisteröityjen näkövammaisten sekä koko väestön prosenttiosuudet eri koulutusasteilla vuosina 1995 ja 2005 (Ojamo 2011, 63)

Koulutusaste	Perusaste		Korkea-aste	
	1995	2005	1995	2005
Näkövammaiset	47%	41%	7%	17%
Koko väestö	38%	29%	14%	28%

Koulutuksellisen yhdenvertaisuuden tavoittelussa esteettömyys on ollut yhtenä kehittämiskohteena 1970-luvulta lähtien. Erilaisten selvitysten, tutkimusten ja hankkeiden avulla on kerätty tietoa esteettömyyden toteutumisesta sekä esteettömyyttä edistävästä ja estävästä ratkaisusta ja toimintatavoista. Selvitysten pohjalta esteettömyyteen on ryhdytty kiinnittämään entistä enemmän huomiota. Esteettömyys fyysisessä, sosiaalisessa ja psyykkisessä ympäristössä on noussut merkittäväksi tavoitteeksi niin kehittämis- kuin rakennushankkeissakin. Painopisteenä näissä projekteissa on kuitenkin ollut yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen esteettömyyden parantaminen. Esteettömyys muun muassa aikuiskoulutuksen kentällä on jäänyt vähemmälle huomiolle. (ESOK.)

Vapaalle sivistystyölle asetetut tavoitteet kaudelle 2010–2012 osoittavat, että myös aikuiskoulutuksen alueella esteettömyyden merkitys on korostumassa toiminnan kehittämisen taustalla. Elinikäisen oppimisen ja koulutusmahdollisuuksien saavutettavuuden tavoitteilla pyritään laajentamaan koulutustarjontaa, parantamaan

tiedotusta ja kehittämään aliedustettujen ja erityisryhmien osallistumismahdollisuuksia. Erityisesti nostetaan esiin eri kieliryhmät ja erityistä tukea tarvitsevat ryhmät, joiden tarpeiden huomioiminen ja koulutukseen pääsyn edistäminen nähdään tärkeänä syrjäytymistä ehkäisevänä ja yhteiskunnan kehittymistä tukevana toimintana. (OPM 2009; Savola 2010; Sirelius 2011.) Vapaan sivistystyön oppilaitoksina myös kansalaisopistojen toiminnan ja kehittämisen suunta ohjautuu noiden yhteisten tavoitteiden pohjalta. Esteettömyystilanteen tarkastelua kansalaisopistoissa voitaneen siis kaiken edellä kirjoitetun pohjalta pitää perusteltuna ja tarpeellisena.

Näistä lähtökohdista kumpuaa syksyllä 2010 käynnistynyt Vapaan sivistystyön esteettömyys -hanke, jossa kiinnostuksen kohteena on esteettömyys vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Hankkeen ensisijaisena tavoitteena on selvittää esteettömyystilannetta kansalaisopistoissa sekä kansanopistoissa. Hanketta koordinoi vammaisjärjestö Kynnys ry ja rahoituksesta vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö. Hanke toteutetaan yhteistyössä Vapaan sivistystyön yhteisjärjestöjen sekä Helsingin ja Turun yliopistojen kanssa. Tämä pro gradu -tutkimus toteutetaan esteettömyyshankkeen puitteissa. Tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat vammaisten, kuurojen, erilaisten oppijoiden ja pitkäaikaissairaiden kokemukset kansalaisopistojen esteettömyydestä. (Vapaan sivistystyön esteettömyys.)

2 Kansalaisopisto kansan sivistäjänä

2.1 Sivistystyön alkuvaiheet

Vapaan sivistystyön alkujuuret löytyvät kirkollisesta kansanopetuksesta sekä valistuksen ja nationalismin aatevirtauksista. Hyödyn ja valistuksen aikakausi 1700-luvulla korosti järjen merkitystä ja pyrki vapauttamaan ihmisiä auktoriteettien vallasta ja perinteiden kahleista. Tämä vapautta ja kriittisyyttä tavoitteleva edistysajattelu synnytti Suomeen kasvatusyhteiskunnan, jossa hyödyllisten tietojen ja taitojen opetus nähtiin edellytyksenä kehitykselle ja köyhyyden poistamiselle. Aikaa leimasi vahva usko opetuksen mahdollisuuksiin. Valistuksen ajan henki toimi hedelmällisenä maaperänä kansallisuusaatteen voimistumiselle 1800-luvulla. Kansallisen identiteetin rakentaminen ja vahvistaminen nousi yhteiseksi tavoitteeksi, jonka saavuttamisessa koulutuksen ja valistuksen merkitys jälleen korostui. Kansallisvaltion syntymisen edellytyksenä nähtiin koko kansan sivistäminen. (Tuomisto 1991, 32–33; Tuomisto 1992, 16–17; Tähtinen 2007, 109–110; Tähtinen & Hovi 2007, 35–45.)

Ajan ilmiöt – teollistuminen, sääty-yhteiskunnan mureneminen, liberalismien ja sosialismin uudet aatteet – aktivoivat ihmisiä toimimaan ja johdattivat yhteiskunnan moniin uudistuksiin 1800-luvun loppupuolella. Vapaa järjestötoiminta käynnistyi ja laajeni nopeasti erilaisina kansanliikkeinä. Syntyi vapaapalokuntia, raittius- ja nuorisoseuroja sekä työväenyhdistyksiä. Laajenevat mahdollisuudet osallistua päätöksentekoon lisäsivät kansansivistämisen tarvetta. Kirkollista kansanopetusta ryhdyttiin kehittämään kansakoulumuotoiseksi, mutta yhtä tärkeänä nähtiin myös aikuistuneen väen opetus. Sivistysharrastuksen virittäminen ja ylläpitäminen maaseudun rahvaan ja kaupunkien työväestön parissa koettiin arvokkaana yhteiskuntaa eteenpäin vievänä toimintana. Tämän työn käynnistämisessä ylioppilailta ja kansanliikkeillä oli merkittävä rooli. Ryhdyttiin julkaisemaan suomenkielistä kirjallisuutta ja pitämään yleistajuisia esitelmiä ensin kaupungeissa, sittemmin myös maaseudulla. Syntyi kirjastoja ja lukutupia. Kansallisaatteen innoittamana tavoiteltiin ihmisten omakohtaisen sivistystarpeen herättämistä. (Aaltonen 1991, 17, 27; Anttonen 2007, 619; Huuhka 1990, 16–29; Tuomisto 1991, 34, 42; Tuomisto 1992, 18–20.)

Vuonna 1874 perustettiin Kansanvalistusseura, jonka tehtävänä oli aikuisväestöön kohdistuvan sivistämistyön ohjaaminen ja kehittäminen sekä opettavaisen kirjallisuuden julkaiseminen ja levittäminen. Seuran ohjelmaan kirjattiin toiminnan lähtökohtana

ajatus, että ”sivistyksen tulee olla kaikkien yhteisenä omana, joka virvoittaen elähyttää kaikkia kansanluokkia ja elämäntiloja”. Tuomisto (1991, 36) toteaa Wuorenrinteeseen (1940) viitaten, että tuolloin alkoi kansalaissotaan (1918) asti kestänyt niin sanottu kansanvalistuksen aikakausi. Alkuvaiheessa valistustyötä johtivat pääasiassa fennomaanit, mutta vuosisadan vaihteessa erilaisten kansalaisliikkeiden ja -järjestöjen rooli seuran toiminnassa tuli näkyvämmäksi. Vaikka tasa-arvon ja osallisuuden ajatus sai jalansijaa sivistämistyössä, korostui toiminnassa edelleen herätteellinen ja valistuksellinen luonne. Erotukseksi yleisestä koulumuotoisesta kansansivistystyöstä vapaaehtoisuuteen pohjautuvasta aikuisväestön sivistysharrastuksen edistämisestä ryhdyttiin käyttämään nimitystä vapaa kansansivistys- tai kansanvalistustyö. (Aaltonen 1991, 12–15; Huuhka 1990, 16, 18; Tuomisto 1991, 30–31, 36–43, Tuomisto 1992, 15, 20–28.)

Kansanvalistuskauden ilmapiirissä järjestömuotoisen sivistystyön rinnalle kehittyi laitosmuotoinen sivistystyö. Maaseudulle ryhdyttiin perustamaan kansanopistoja, joiden tarkoituksena oli välittää maalaisnuorille uutta tietoa ja ajattelua isänmaallisessa hengessä. Vastaavanlaisia opinahjoja haviteltiin myös kaupunkeihin ja teollisuuspaikkakunnille, ja näissä pyrkimyksissä työväenyhdistyksillä oli merkittävä rooli. Tavoitetta lähestyttiin järjestämällä kaupunkeihin ensin kansanopistokursseja. Vuonna 1898 syntyi päätös Suomen ensimmäisen työväenopiston perustamisesta Tampereelle. Seuraavien 20 vuoden aikana suurimpiin kaupunkeihin perustettiin kaikkiaan 11 työväenopistoa. Näistä yksi eli Kuopion työväenopisto yhdisti opetustoimintaan kirjastotoiminnan, ja muutti muutoksen myötä nimensä kansalaisopistoksi. Toive yleisestä yhdessä toimivasta valistuslaitoksesta ei kuitenkaan osoittautunut toimivaksi, joten melko pian kirjasto ja opisto erotettiin sekä hallinnollisesti että taloudellisesti. Vain kansalaisopisto opiston nimenä jäi elämään. (Aaltonen 1991, 21–27; Anttonen 2007, 619; Huuhka 1990, 18–58, 68–95; Tuomisto 1991, 36–43; Tuomisto 1992, 28–29.)

Omistuspuoleltaan opistot olivat kunnallisia, mikä oli sekä työväenliikkeen että työväenopetusta edistävän porvaristonkin tavoitteena. Kunnallinen omistus antoi epävakaina aikoina opistoille toimintavarmuutta, ja toisaalta se mahdollisti kunnallisten päätöksentekijöiden osallistumisen opistojen toiminnan ohjaamiseen. Toimintaan vaikutti myös vuoden 1913 päätös opistoille annettavasta valtionavusta, jossa määriteltiin säännöt ja lukuohjelma. 1900-luvun alkuvuosikymmeninä työväenopistojen

toiminnassa painottuivat tieteellisyyttä, yhteiskunnallista tietoutta ja puolueettomuutta korostavat näkemykset. Toiminnan lähtökohtana oli, kuten Yrjö-Koskinen asian Tampereen työväenopiston avajaispuheessaan ilmaisi, ”herättää ja vireillä pitää tiedon ja valistuksen halua sekä isänmaallista ja kansallista mieltä”. Vaikka opistojen pääasiallisena tehtävä oli tarjota yleissivistävää tietoa maaseudun rahvaalle ja kaupunkien työväestölle, olivat opistot avoimia kaikille. Esim. Kuopion kansalaisopisto ilmoitti toimivansa ”Kuopion kaupunkikunnan jäsenten keskuudessa”. (Aaltonen 1991, 26; Huuhka 1990, 58, 94–95, 101, 107–111.)

Autonomian ajalla työväenopistojen toimintaan vakiintui monenlaisia piirteitä. Syys- ja kevätlukukauteen jaksottuva työvuosi alkoi tavallisesti syyskuun puolivälissä ja päättyi huhtikuun lopussa sisältäen 26 – 30 opetusviikkoa. Arkipäivisin opetusta järjestettiin iltaisin, alkaen kello 19.30 tai sen jälkeen. Myös sunnuntaisin oli toimintaa, tavallisesti keskustelutilaisuuksia, illanviettoja ja retkiä, joiden järjestämisessä opistolaisista muodostetut toverikunnat olivat aktiivisesti mukana. Luento-opetuksen rinnalla yleistyi käytännöllinen ryhmäopetus, jota toteutettiin muun muassa kirjanpidon ja kielten opetuksessa. Opetusvälineistöä ja oppimateriaaleja opistoilla oli niukasti, yleensä vain liitutaulu. Tätä ongelmaa pyrittiin ratkaisemaan perustamalla opistojen yhteyteen kirjastoja, joiden oppikirjakokoelmia kartutettiin lahjoituksin ja erilaisin keräyksin. Koska opetuksen tuli olla kaikille avointa, ei opistoissa – Helsingin työväenopistoa lukuun ottamatta – ollut alaikäraja- eikä pohjakouluvaatimuksia. Pääasiassa opiskelijoilla olikin vain vähän tai ei ollenkaan aiempaa koulutusta. (Huuhka 1990, 96–107.)

Ensimmäisen maailmansodan jälkeen kansan valistamisen tavoite muuttui sivistämisen tavoitteeksi. Muutokseen oli syynä maamme uusi yhteiskunnallinen tilanne. Suomi oli itsenäistynyt, mutta kansalaissodan myötä kahtia jakautunut. Vapaa kansanvalistustyö, jolla oli tavoiteltu kansallista yhtenäisyyttä, leimattiin pinnalliseksi ja epäonnistuneeksi. Työväenliikkeessä heräsi nyt tarve kehittää opinnollista sivistämistyötä työväestön keskuudessa, ja asiaa edistämään perustettiin vuonna 1919 Työväen Sivistysliitto. Myös työväenliikkeen ulkopuolella sivistämistyön syvällisemmän vaikutuksen tavoittelemineen nähtiin välttämättömänä. Inkisen (Tuomisto 1991, 49) näkemys, että ”työn päämääränä ei voi olla ylhäältäpäin annettu valistus, vaan yksilöitten johtaminen itsenäiseen toimintaan, joka heitä kehittää ja sivistää”, muodostui kaikille yhteiseksi tavoitteeksi. Tärkeänä nähtiin toiminnan vapaaehtoisuus, puolueettomuus ja

sitoutumattomuus suhteessa valtioon ja viranomaisiin sekä toiminnan kohdistuminen koko aikuisväestöön. Tältä pohjalta käsite vapaa kansansivistystyö vakiintui käyttöön 1920-luvulla. (Huuhka 1990, 128–137, 219; Tuomisto 1991, 47–55, Tuomisto 1992, 15, 33–39.)

Vapaa kansansivistystyö kehittyi itsenäisyyden jälkeisinä vuosikymmeninä Zachris Castrenin vuonna 1929 laatiman komiteamietinnön Valtio ja vapaa kansansivistystyö pohjalta. Mietinnössään Castren korostaa niin sanotun sydämensivistyksen merkitystä kansansivistyksen osana: tietojen syventämisen lisäksi tulisi huolehtia myös tunne-elämän ja käytöstopojen jalostamisesta. Castrenin näkemysten ohella työväenopistojen toiminnan kehittymiseen vaikutti opistojen valtionavun muuttuminen lakisääteiseksi vuonna 1927. Lain määrittämien reunaehtojen ja uusien sivistämistyötä ohjaavien näkemysten seurauksena opistojen toiminnassa tapahtui monenlaisia muutoksia. Itsensä kehittäminen toiminnan lähtökohtana vähensi hyödyn tavoittelua; Opiskelijakeskeisyyden korostumisen myötä yleistyi opetushenkilöstön aiempaa demokraattisempi toimintatapa; Huomio tiedonvälityksestä aikuisopetuksen erityispiirteisiin ohjasi opetuksen sisältöjen ja menetelmien tarkasteluun; Henkilöstön ammatilliset vaatimukset kasvoivat, perustettiin tutkinto kansansivistäjille ja järjestettiin täydennyskoulutusta. Vaikka yhtenä tavoitteena oli tarjota opintoja koko aikuisväestölle, yleistyi aikuisopiskelu kansan keskiluokan piirissä vasta sotien jälkeen. (Huuhka 1990, 138–178, 196–246; Tuomisto 1991, 52–55; Tuomisto 1992, 39–43.)

Vuonna 1919 perustettiin työväenopistojen yhteistoimintaelimeksi Työväenopistojen liitto (1967 Kansalais- ja työväenopistojen liitto KTOL, 2009 Kansalaisopistojen liitto KoL). Liiton tarkoituksena oli työväenopistoaatteen levittäminen, työväenopistojen yhteisetujen valvominen sekä vuorovaikutuksen ylläpitäminen opistojen välillä. Jäseniksi liittoon hyväksyttiin työväenopistot, kansalaisopistot, vapaat opistot ja muut samankaltaiset opistot, joiden toiminta perustui ”tieteellisyyteen pyrkivään asialliseen pohdintaan”. Ensimmäisissä edustajakokouksissa virisi keskustelua työväenopistonimestä. Esille nousi ajatus työväenopistotoiminnan laajentamisesta ja väljentämisestä niin, että työväenopistoista tulisi laaja-alaisia koko kansan sivistämiskeskuksia, kansalaisopistoja. Vastaehdotuksena esitettiin, että opistoja tulisi kehittää edelleen erityisinä työväenopistoina, mutta niissä tulisi noudattaa opiskelu- ja opetusvapauden periaatetta. Varsinaisia päätöksiä asian tiimoilta ei tuolloin tehty, mutta elämään jäi

ymmärrys työväenopistojen tarpeellisuudesta nimenomaan työväestön oppilaitoksina. (Huuhka 1990, 138–143, 165–171, 458–459; Huuhka 1994, 13-15; KoL.)

Työväenopistotoiminta laajeni hitaasti sotien varjossa. Opetustarjonnassa tapahtui autonomian aikaan verrattuna vain vähäisiä muutoksia. Vaikka valtionapuun liittyvä lainsäädäntö määritteli opistojen tehtäväksi ”opetuksen antamisen etupäässä yhteiskunnallisissa ja taloudellisissa mutta myös humanistisissa ja luonnontieteellisissä aineissa”, tarjottiin opetusta myös taideaineissa, musiikissa, liikunnassa sekä käytännöllisissä aineissa, kuten kotitaloudessa ja käsitöissä. Lisäksi muutamissa opistoissa ryhdyttiin järjestämään yliopisto- tai korkeakoulupiirejä, joiden tarkoituksena oli antaa korkeakoulutasoista opetusta yleensä yhteiskunnallisissa aineissa. Sodan jälkeen opistoja oli kaikkiaan 50 ja opiskelijoita vuositasolla noin 22 000, josta naisia kaksi kolmasosaa. Opistot sijaitsivat pääasiassa kaupungeissa, ja niistä puolet oli kunnallisessa ja puolet yhdistysmuotoisessa omistuksessa. (Huuhka 1990, 199–246, 566–567; Tuomisto 1991, 52–55.)

2.2 **Sivistystyö sotien jälkeen**

Pohdinta kansansivistyksen olemuksesta ja ominaispiirteistä toi sotien jälkeen käyttöön uuden käsitteen, aikuiskasvatus. Käsitteen vakiintumiseen vaikutti Urpo Harvan näkemys kansansivistystyön kasvatuksellisesta luonteesta: ”Kansansivistystyö on aikuisten kasvattamista”. Hän määritteli aikuiskasvatukseen kuuluvan kaiken sen aikuisten sivistämiseen tähtäävän toiminnan, joka tapahtuu koulujärjestelmän ja ammatillisen koulutuksen ulkopuolella. Oleellista on opintojen yleissivistävä luonne. Toisaalta Harva totesi ammattisivistyksen ja yleissivistyksen olevan osin päällekkäisiä, joten selkeän rajan vetäminen on mahdotonta. Huuhka tulkitsi aikuiskasvatuksen laajempaan käsitteeseen. Hän sisällytti siihen kaiken sen aikuisiin kohdistuvan kasvatustoiminnan, joka tapahtuu varsinaisen koulutoimen ulkopuolella eli sekä vapaan kansansivistystyön että muun aikuisten kasvattamisen. Tunnuksmerkkinä olisi toiminnan tarkoitus kasvatettavan parhaaksi. (Anttonen 2007, 620–622; Tuomisto 1991, 56–63; Tuomisto 1992, 43–51.)

Sotien jälkeinen yhteiskunnallinen tilanne, johon vaikuttivat muun muassa raskaat rauhan ehdot, sotakorvaukset, jälleenrakentaminen ja siirtoväen asuttaminen, ohjasi kaikkea aikuisille suunnattua opintotoimintaa. Ammatillinen koulutus laajeni, ja sen järjestämisessä aktivoituivat valtiovallan lisäksi työnantajat ja järjestöt.

Kansansivistystoiminta nähtiin edelleen tärkeänä, mikä johti uudistusten käynnistämiseen. Kansanopisto-, työväenopisto-, kirjastolainsäädäntö- ja opintokerhokomiteat asetettiin laatimaan ehdotuksia toiminnan kehittämiseksi. Lisäksi valtion kansansivistyslautakunnan tehtäviin liitettiin koko maan vapaan kansansivistystyön seuraaminen ja kehittämisen edistäminen. Työväenopistokomitean mietinnössä ehdotukset lakiuudistuksista muotoutuivat opistotoiminnan keskeisten tavoitteiden pohjalta. Esiin nousi demokraattisen ajattelutavan syventäminen, työväenopistojen työväenhenkisyys vahvistaminen ja yhteistyön lisääminen työväenjärjestöjen kanssa. Myös opistojen yhteiskunnallista kasvatustehtävää korostettiin. Uusi opistolaki astui kuitenkin voimaan vasta pitkällisen odottelun jälkeen vuonna 1962. (Huuhka 1990, 335–378; Tuomisto 1992, 53.)

Työväenopistotoiminta virisi vilkkaana heti sotien jälkeen. Viidessä vuodessa sekä opistojen että opiskelijoiden määrä lähes kaksinkertaistui. Lakiuudistusta edeltävä kymmenvuotinen pysähtyneisyyden tila vaikutti kuitenkin hidastavasti toiminnan laajenemiseen. Opiskelijoiden odotukset ja tarpeet olivat ristiriidassa vapaan sivistystyön perinteiden, voimassa olevan lainsäädännön sekä uuden lakiehdotuksen kanssa. Hämmennystä aiheutti se, että opistoissa organisoitiin ammatillista opetusta, järjestettiin yleissivistäviä ja ammatillisia tutkintoja sekä kasvatettiin käytännöllisten ja harrastusaineiden opetustarjontaa yhteiskunnallisten aineiden kustannuksella ilman yhteisiä päätöksiä ja ohjeistuksia. Hämmennystä aiheutti myös puolueettomuuden ja työväenhenkisyyden tavoitteiden yhteensovittaminen. Tämä ”työväenopiston kriisi” ratkesi uuden opistolain myötä. (Huuhka 1990, 344–376.)

Vuoden 1962 uudessa opistolaissa eli laissa kansalais- ja työväenopistojen valtionavusta määriteltiin opistot aikuiskasvatusta edistäviksi oppilaitoksiksi. Opistojen tehtävänä korostui opettaa tietoja ja taitoja, jotka ovat tarpeellisia kansalaiselämässä, luovat pohjaa jatko-opinnoille, edistävät itseopiskelua ja henkistä kasvua ja ohjaavat oikeaan vapaa-ajan käyttöön. Ammattiopetukseen ja oppiaineisiin laki ei ottanut kantaa. Väljä tehtävnmäärittely antoi opistoille vapauden kehittää sekä koulukurssien suorittamiseen että vapaa-ajan harrastusten ylläpitämiseen tähtäävää toimintaa. Rahallista tukea eli valtionapua koskevista uudistuksista merkittävin oli perusavustuksen korottaminen 70 prosenttiin, mikä paransi opistojen toimintaedellytyksiä. Muita opistojen piirissä tärkeinä pidettyjä muutoksia olivat opetusryhmän vähimmäiskoon pienentäminen

seitsemään ja opiskeluoikeuden rajaaminen oppivelvollisuuden suorittaneisiin sekä 16 vuotta täyttäneisiin. (Huuhka 1990, 376–380.)

Uusi laki innoitti toimimaan, ja se näkyi uusien opistojen ennätysmäisenä lukumäärän kasvuna. Vuoteen 1970 mennessä opistoja oli jo 229 ja opiskelijoitakin yli 230 000, joista valtaosa oli yli 30-vuotiaita. Muutosta tapahtui myös opistojen sijainnissa ja omistussuhteissa. Kaupunkien työväestön opinahjoksi vahvasti leimautunut työväenopistotoiminta laajeni etupäässä kansalaisopistotoimintana maaseudulle, jossa vuonna 1970 oli opistoista jo yli puolet. Lisäksi kunnallinen omistus kolminkertaistui 1960-luvulla, mikä merkitsi vuosikymmenen lopussa lähes 180 kunnallista opistoa eli 80 prosenttia kaikista opistoista. Opiskelijamäärän kasvu oli suhteessa vielä nopeampaa. Merkittävää oli kuitenkin ruumiillisen työn tekijöiden suhteellisen määrän laskeminen sodan jälkeisestä 44 prosentista alle 20 prosenttiin. Luku kertoo yhden sivistämistyön tavoitteen saavuttamisesta: työväen opistoista oli kehkeytynyt koko kansan opistoja. Vapaa kansansivistystyö oli muuttunut niin käsitetasolla kuin käytännönkin tasolla kaikille ihmisille tarkoitetuksi vapaaksi sivistystyöksi. (Huuhka 1990, 391–407; Tuomisto 1992, 52–53.)

1970-luvulle tultaessa näkemys aikuiskasvatuksesta vapaan sivistystyön synonyyminä jäi taka-alalle, ja laajempi tulkinta yleissivistyksen ja ammattisivistyksen yhdistämisestä yleistyi. Ammatillisen ja tutkintotavoitteisen koulutuksen puolestapuhujat vaativat hyötyajattelun ulottamista myös aikuiskasvatukseen. Vuonna 1971 perustettiin aikuiskoulutuskomitea, jonka tehtäväksi lankesi hajanaisen aikuiskasvatusjärjestelmän hahmottaminen ja kokonaisvaltainen kehittäminen. Kehittämistyön seurauksena aikuisten ammatillinen koulutusjärjestelmä laajeni ja ulottui 1990-luvulla koulutasoisesta ammatillisesta peruskoulutuksesta yliopistojen ammatilliseen lisäkoulutukseen. Komiteatyö tuotti myös aikuiskasvatus-käsitteen rinnalle uuden käsitteen, aikuiskoulutus, jolla haluttiin korostaa toiminnan merkitystä yhteiskunnan koulutusjärjestelmän osana. Termejä ryhdyttiin käyttämään lähes synonyymeinä, joskin julkisen hallinnon ja elinkeinoelämän piirissä aikuiskoulutus-termistä muotoutui virallisen aseman saanut yleiskäsite. (Tuomisto 1991, 63–65; Tuomisto 1992, 52–56, 83–84.)

Vapaan sivistystyön organisaatioiden sekä opiskelijoiden lukumäärät kasvoivat 1970-luvulla tasaisesti. Hyödyn aikakausi, joka korosti tehokkuuden ja kilpailukyvyn

päämääriä, ohjasi järjestämään entistä enemmän ammatillista ja tutkintotavoitteista toimintaa. Tämä tapahtui perinteisen sivistystyön kustannuksella. Toiminnan kohderyhmä laajeni ja ylempien toimihenkilöiden suhteellinen osuus kasvoi. Niin ammatillinen peruskoulutus kuin myös uusiin tarpeisiin räätälöity pitkälle eriytynyt ammatillinen ja tieteellinen lisäkoulutuskin valjasti vapaan sivistystyön organisaatiot kiinteämmin yhteiskunnan koulutusjärjestelmään. Perinteiset vapaan sivistystyön lähtökohdat – laaja-alainen koko kansan sivistäminen, yksilön persoonallisuuden kokonaisvaltainen kehittäminen sekä sivistyksellisen tasa-arvon edistäminen – jäivät yhteiskunnassa voimistuneiden uusien vaikuttimien ja markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan varjoon. (Tuomisto 1991, 65–67; Tuomisto 1992, 56–60.)

Kansalaisopistot pyrkivät järjestämään ensisijaisesti yleissivistävää koulutusta, mutta tarjosivat myös ammattivalmiutta lisäävää, työelämään liittyvää ja tutkintoon tähtävää koulutusta, esimerkiksi opettajien täydennyskoulutusta, kunnallis- ja luottamusmieskoulusta sekä työsuojelu- ja perhepäivähoitajakursseja. Avoimen korkeakoulun kehittämistyö käynnistyi 1970-luvulla, ja 1980-luvun alkuun mennessä jo 26 kansalaisopistoa oli järjestänyt korkeakoulutasoista opetusta pääasiassa kasvatustieteellisissä, humanistisissa ja yhteiskuntatieteellisissä oppiaineissa. Opistolain ja -asetuksen muutokset vuonna 1974 vaikuttivat lisäksi erityisryhmien opetukseen. Lupa järjestää musiikinopetusta alle 16-vuotiaille aktivoi 130 opistoa käynnistämään nuorten musiikinopetuksen, ja vammaisten opintoryhmien opiskelijamäärän alarajan laskeminen viiteen lisäsi näille ryhmille järjestettyjä opintopiirejä. (Huuhka 1990, 418–428; Jokinen 1994, 59.)

Kansalaisopistojen ja opiskelijoiden määrän kasvu hidastui 1980-luvulla ja kääntyi laskuun 1990-luvulla. Ennätysvuodeksi osoittautui lukuvuosi 1990–1991, jolloin opistoja oli kaikkiaan 279 ja opiskelijoita noin 660 000. Tilanne on nähty lainsäädännön uudistusten ja lamakauden säästötoimien seurannaisvaikutuksena. Opetus- ja kulttuuritoimen valtionosuusjärjestelmän uudistaminen tarkoitti siirtymistä menoperusteisesta rahoitusjärjestelmästä laskennalliseen rahoitusjärjestelmään, mikä heikensi kansalaisopistojen toimintamahdollisuuksia. Markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan ohjaamana opistojen toiminta ajautuikin murrostilaan, jossa kysyntäpainotteinen toimintamalli nähtiin ristiriitaisena perinteisen sivistyksellisen tasa-arvon edistämisen kanssa. Vaikka kohonneet osallistumismaksut ymmärrettiin esteeksi tasa-arvoiselle koulutukseen hakeutumiselle, pidettiin tasa-arvon puolustamista kaikesta

huolimatta tärkeimpänä opistotoiminnan perusarvona. (OPM 2009:12; Sihvonen 1997, 64–66; Vapaan sivistystyön tilastot 1991.)

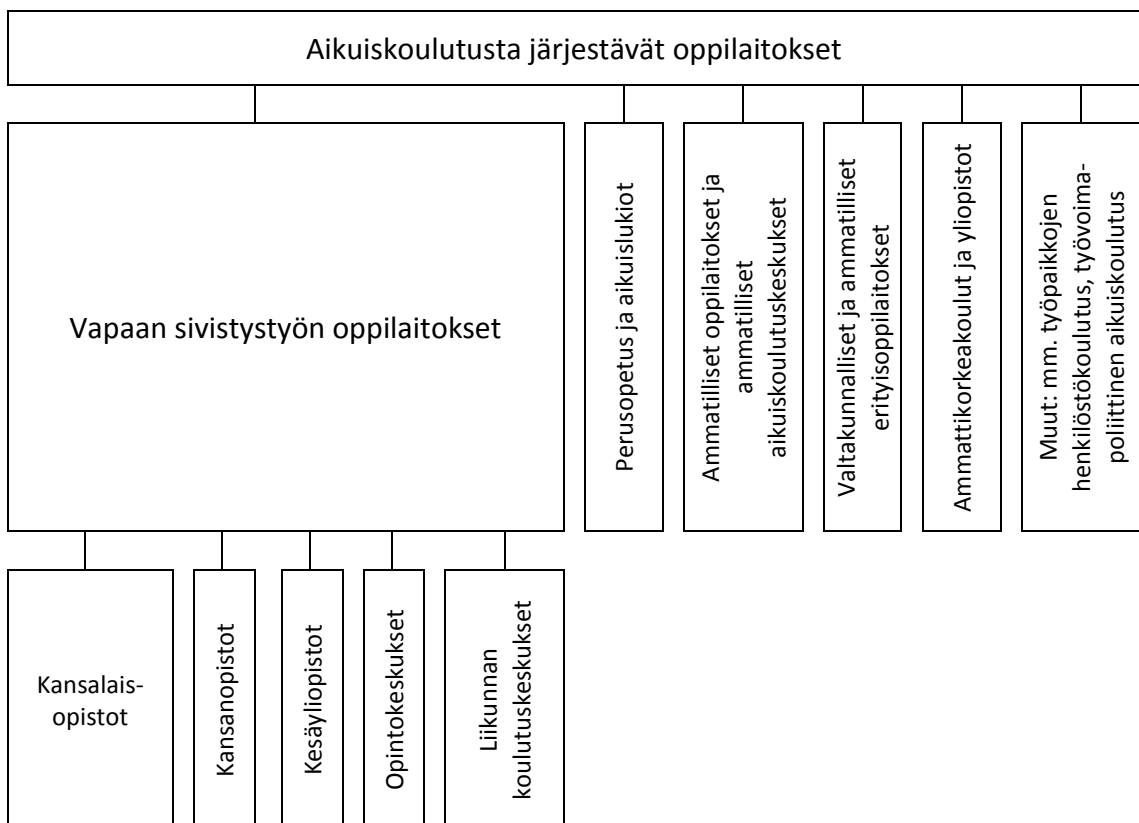
Taulukkoon 2 on koottu yhteenvedona Tuomiston jaottelun mukaisesti aikuiskasvatustoiminnan kehitysvaiheet maassamme. Eri kehitysvaiheita leimanneet ominaispiirteet – vallalla olevat näkemykset ja yhteiskunnallinen tilanne – ovat muokanneet sekä toiminnan päämääriä että sisältöjä. Työn toteuttajataho on laajentunut, samoin kuin opiskelijoiden kirjo. Alkuvaiheen kansan valistamisesta pääpaino on siirtynyt ylemmän keskiluokan ja yhteiskunnan ylimmän kerroksen kouluttamiseen. Nämä kehitysvaiheiden ominaispiirteet ovat luonnollisesti heijastuneet myös vapaaseen sivistystyöhön ja edelleen kansalaisopistotoimintaan. (Tuomisto 1992,56– 57.)

TAULUKKO 2. Aikuiskasvatuksen kehitysvaiheet Tuomiston (1992, 57) mukaan

Kehitysvaihe	Tavoite	Sisältö	Toteuttajat	Kohderyhmä
Vapaa kansanvalistus 1874-1920	Hyöty Suomalais-kansallisen identiteetin luominen Kansanliikkeiden toiminnan tukeminen	Kansalaistaidot Yleissivistys Erilaiset aatteet Käytännönläheiset toimintamuodot	Sivistyneistö Fennomaanit Kansanliikkeet	Maaseudun rahvas Kaupunkien työväestö Teollisuus-työväestö
Vapaa kansansivistys 1920-	Sivistys Omaehtoiset opinnot Kokonaispersoonallisuuden kehittäminen Sivistysjärjestöjen tavoitteiden toteuttaminen	Yleissivistys Kansalaistaidot Harrastusopinnot Kulttuuri-harrastukset	Kansanliikkeet Yhteiskunta (vapaa sivistystyön organisaatiot)	Koko väestö (ei ylin johto)
Aikuiskasvatus 1940-	Sivistys Yksilön persoonallisuuden kokonaisvaltainen kehittäminen Järjestöjen sivistystyön tukeminen	Yleissivistys Yhteiskunnalliset asiat Harrastusopinnot Ammatillinen koulutus	Kansanliikkeet Yhteiskunta (vapaa sivistystyö, muut koulutus-organisaatiot) Työnantajat	Koko väestö
Aikuiskoulutus 1970-	Hyöty Kansainvälinen kilpailukyky Työvoiman ammatillinen kelpoisuus Kansalaisten omat opiskelutarpeet	Aikuisten ammatillinen peruskoulutus Ammatillinen lisäkoulutus	Valtiovalta Työnantajat Vapaa sivistystyö	Koko työvoima Työntekijät ja toimihenkilöt (pääpaino toimihenkilöiden ja ylemmän johdon koulutuksessa)

2.3 Kansalaisopisto aikuiskasvatuksen kentällä

Kansalaisopistot (kansalais- ja työväenopistot sekä aikuisopistot) vapaan sivistystyön oppilaitoksina kuuluvat koulutusjärjestelmässämme aikuiskoulutuksen kenttään. Aikuiskoulutuksella tarkoitetaan perusopetuksen ulkopuolella tapahtuvaa aikuisille suunniteltua koulutusta, joka on joko opetusministeriön järjestämää omaehtoista koulutusta, työnantajien järjestämää henkilöstökoulutusta tai työ- ja elinkeinoministeriön järjestämää työvoimapolitiittista koulutusta. Vuosittain aikuiskoulutukseen osallistuu yli 1,7 miljoonaa henkilöä, puolet 18–64-vuotiaista. Koulutusta järjestetään maassamme noin 800 oppilaitoksessa, joissa tarjotaan opintoja monenlaisilla tavoitteilla. Koulutus voi olla tutkintoon tai tutkinnon osakokonaisuuden suorittamiseen tähtäävää koulutusta, kuten esimerkiksi kielitutkinnot; Koulutus voi olla työllisyyttä edistävää näyttötutkintoon valmentavaa koulutusta tai ammattitaitoa laajentavaa lisäkoulutusta; Koulutus voi olla yleissivistävää, kansalaistaitoja kehittävää koulutusta tai harrastuksellista tietojen ja taitojen kartuttamista. Aikuiskoulutusta järjestävät oppilaitostyytit on esitelty kaaviossa 1. (Laki vapaasta sivistystyöstä; OKM.)



KAAVIO 1. Aikuiskoulutusta järjestävät oppilaitokset

Kansalaisopistotoiminta kuuluu vapaaseen sivistystyöhön, jonka tehtävänä on järjestää yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta tukevaa koulutusta. Lähtökohtana korostuu elinikäisen oppimisen periaate. Toiminnan tavoitteiksi on asetettu sekä ihmisten monipuolisen kehittymisen ja hyvinvoinnin että kansanvaltaisuuden, moniarvoisuuden, kestävän kehityksen, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden toteutumisen edistäminen. Oleellista on omaehtoinen oppiminen, yhteisöllisyys ja osallisuus ilman tutkintotavoitetta. Kansalaisopistojen tehtävää on lakiin tarkennettu seuraavasti: ”Kansalaisopistojen tulee järjestää alueellisiin ja paikallisiin sivistystarpeisiin pohjautuvaa opetusta sekä tarjota mahdollisuuksia omaehtoiselle oppimiselle ja kansalaisvalmiuksien kehittämiseksi.” Opintojen sisältöjä ei säädetä laissa, minkä vuoksi oppilaitosten ylläpitäjät vastaavat itsenäisesti opetuksen suunnittelusta sekä toiminnan kehittämisestä. Tämä mahdollistaa vapaan sivistystyön piirissä sekä neutraalin että erilaisiin arvopohjiin perustuvan toiminnan. (Laki vapaasta sivistystyöstä; OKM.)

Kansalaisopistoja on maassamme 198, joista kunnan tai kuntayhtymän omistuksessa on 171 ja yksityisessä omistuksessa 27 opistoa. Opistoverkosto kattaa koko maan: jokaisessa maakunnassa on opisto tai opistoja, jokaisessa kunnassa järjestetään opetusta, ja monesti toimintaa on myös hajautettu eri puolilla kuntaa sijaitseviin toimipisteisiin. Vapaan sivistystyön piiriin kuuluvina kansalaisopisto-opinnot ovat yleissivistäviä tai yhteiskunnallisia opintoja tai harrastuksellista toimintaa. Nykyään opetustarjonta painottuu erilaisiin taideaineisiin, kädentaitoihin ja kieliopintoihin, jotka lasketaan kuuluviksi kulttuurialaan. Kansalaisopiston lähes kahdesta miljoonasta opetustunnista noin 60 prosenttia järjestetään kulttuurialalla, vajaa 20 prosenttia humanistisella ja kasvatusalalla ja reilu 10 prosenttia sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla (tiedot vuodelta 2007). Kestoltaan opinnot vaihtelevat lyhyt- tai intensiivikursseista kokonaisen lukuvuoden pituisiin kursseihin, joita toteutetaan lähiopetuksen ohella monimuoto-opetuksena sekä verkkokursseina. Opetus painottuu arki-iltoihin ja viikonloppuihin. (KoL; Kumpulainen 2009, 92; Laki vapaasta sivistystyöstä; Manninen & Luukannel 2008, 8; OKM; Suomen virallinen tilasto b.)

Vapaan sivistystyön osallistujista valtaosa opiskelee kansalaisopistoissa, joissa opiskelijoita on vuosittain noin 630 000. Opiskelijajoukon jakautumista ikäryhmittäin sekä koulutustaustan ja työllisyystilanteen mukaan selventävät seuraavat taulukot 3, 4 ja 5. Taulukoiden prosenttiosuudet on laskettu Aikuiskasvatuksen vuosikirjaan kootuista

opiskelijaprofiileista, ja ne perustuvat vuosien 2005 tai 2006 tilastoihin (ko. tietoja ei ole myöhemmin kerätty). Vuonna 2007 naisten osuus kansalaisopisto-opiskelijoista oli 78%. Kansalaisopistot voidaan nykyään nähdä monipuolisina opetus-, koulutus- ja harrastetoiminnan keskuksina, joiden tarjonta tavoittaa väestöä kaikista sosiaaliluokista sekä ikä- ja ammattiryhmistä. (KoL; Kumpulainen 2008, 94–97; Kumpulainen 2009, 91; Suomen virallinen tilasto b.)

TAULUKKO 3. Kansalaisopisto-opiskelijoiden ikäjakauma vuonna 2005

Ikävuodet	-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-
Opiskelijoiden prosenttiosuudet %	12	11	15	19	21	23

TAULUKKO 4. Kansalaisopisto-opiskelijoiden koulutustausta vuonna 2005

Koulutustausta	Perusaste	Toinen aste	Korkea-aste
Opiskelijoiden prosenttiosuudet %	31	41	28

TAULUKKO 5. Kansalaisopisto-opiskelijoiden työllisyystilanne vuonna 2006

Työllisyystilanne	Työssä	Työtön	Opiskelija	Eläkkeellä	Muu
Opiskelijoiden prosenttiosuudet %	50	6	15	21	7

Vapaan sivistystyön vaikuttavuutta ja merkitystä on selvitetty oppilaitoksilta kerätyn kyselyaineiston (OPM 2009, 71) sekä aikuisopiskelijoille kohdistetun verkkokyselyn ja haastattelujen (Manninen & Luukannel 2008, 65–66) pohjalta. Yksilötasolla selvityksissä nousee esiin sosiaalisen vuorovaikutuksen ja uusien tietojen ja taitojen oppimisen myönteiset vaikutukset useille elämänalueille: Opinnot koetaan fyysistä, psyykkistä ja henkistä hyvinvointia lisäävinä; Ne kehittävät itsetuntoa ja kasvattavat itseluottamusta; Ne vahvistavat yhteisöön kuulumista ja edistävät suvaitsevaisuutta; Ne lisäävät kansalaisvalmiuksia ja tukevat aktiivista kansalaisuutta; Ne tarjoavat väylän jatko-opintoihin, antavat valmiuksia edetä uralla ja lisäävät toimeentulomahdollisuuksia. Merkityksellistä on myös se, että opinnot tarjoavat mahdollisuuden elinikäisen oppimisen ja koulutuksellisen tasa-arvon kokemuksille. Näiden kokemusten pohjalta voidaan arvioida vapaan sivistystyön ihanteiden ja keskeisten tavoitteiden toteutumista yhteiskunnassamme.

3 Vammaisuus yhteiskunnallisena ilmiönä

3.1 Kohderyhmän muotoutuminen

Vammaisuus mielletään monesti marginaaliseksi ilmiöksi, joka koskettaa vain harvoja. Onkin totta, että vain pienellä osalla ihmisistä vammaisuus on olemassa oleva ominaisuus syntymästä asti. Kun asiaa tarkastellaan laajemmin, voidaan kuitenkin huomata, että vammaisuus ja toimintakyvyn aleneminen koskettavat ikääntymisen myötä suurinta osaa ihmisistä. Henkinen, fyysinen ja sosiaalinen toimintakyky ei ole staattinen tila vaan elää ja muuttuu sekä ympäristöolosuhteiden että ihmisen luontaisen vanhenemisen johdosta. Toisaalta normaaliuden rajan kaventuminen erityisesti länsimaissa on laajentanut vammaisuuden kenttää: yhä useampi ja yhä pienemmästä erilaisuudesta johtuen luokitellaan vammaiseksi. Vammaisuus ilmiönä on siis kaikkialla läsnä, ja se koskettaa lähes jokaista ihmistä jossain elämän vaiheessa. (Vehmas 2005, 11–12; WHO 2011, 7.)

Vammaisuus ei ole sairautta. Voi olla vammainen ja terve, mutta ei sairas ja terve. Vammaisuudesta ei voi parantua, se on olemassa tiettyssä ruumiinosassa jatkuvasti, eikä siihen ole lääkettä. Sitä vastoin sairauteen käytetään usein lääkitystä, jolla parannetaan sairautta, hidastetaan sairauden etenemistä tai helpotetaan sairauden aiheuttamia oireita. (Vehmas 2005, 16–17.) Vammaisuuden ja sairauden eroavaisuuksista huolimatta sairauden aiheuttamat muutokset toimintakyvyssä voivat kuitenkin tuottaa yksilölle samanlaisia kokemuksia kuin vammaisuus. Yksilön kohdalla kokemuksiin esimerkiksi pyörätuolin käyttäjänä ei vaikuta se, mikä on johtanut tilanteeseen, vaan se, millaiset mahdollisuudet pyörätuolin käyttäjällä on osallistua ja toimia. Tämän johdosta kohderyhmän ymmärtäminen väljästi liittyy siihen luontevasti myös pitkäaikaissairaat.

”Kuuroutta on 1980-luvulle asti jäsennetty lähinnä poikkeavuuden ja vammaisuuden käsitteiden kautta” (Luukkainen 2008, 15–16). Vaikka kuurous edelleen määritellään lääketieteellisesti aistivammaksi, eivät kuurot henkilöt välttämättä pidä itseään vammaisina. He kuuluvat omaan kieli- ja kulttuuriryhmään ja haluavat mieluummin tulla huomioiduiksi viittomakielisen vähemmistöryhmän edustajina. (Niemelä 2007, 20.) Silti oppimisympäristön esteettömyyden merkitys osallistumisesta ja oppimisesta edistävänä tekijänä korostuu myös heidän kohdallaan, mikä puhuu kohderyhmään sisällyttämisen puolesta. Jotta kuurojen oma kokemus kuuroudesta ennemminkin

sosiokulttuurisena kuin lääketieteellisenä ilmiönä tulisi huomioiduksi, on perusteltua tuoda ryhmä esiin vammaisuudesta erillisenä.

Erilaisella oppijalla on erilainen tapa oppia, hahmottaa ja prosessoida tietoa. Kyse on nimenomaan erilaisuudesta, joka on ominaisuus, ei piirre tyhmyydestä tai laiskuudesta. Erilainen oppijuus näkyy oppimisvaikeutena yhdellä tai useammalla seuraavista osa-alueista: kielellinen kehitys, lukeminen, kirjoittaminen, matematiikka, tarkkaavuus tai ajan, tilan tai suunnan hahmottaminen. (Erilaisten oppijoiden liitto.) ”Oppimisvaikeuksia ei yleensä mielletä vammaksi, eivätkä erilaiset oppijat useinkaan määrittele itseään vammaisiksi henkilöiksi”, silti oppimisympäristön esteettömyys, esimerkiksi asenteiden ja opetustilanteiden esteettömyys, voidaan nähdä heidän opiskeluaan ja osallistumistaan edistävänä seikkana samalla tavalla kuin vammaistenkin henkilöiden kohdalla (Niemelä 2007, 8). Näin ollen erilaisten oppijoiden kokemuksia voidaan pitää tärkeänä osana tutkittavan ilmiön tarkastelussa.

WHO:n (2011, 7) uudessa raportissa vammaisuus ymmärretään ICF:n (The International Classification of Functioning, Disability and Health) luokittelun mukaisena sateenvarjokäsitteenä. Siinä vammaisuuden nähdään muotoutuvan joko vamman (impairment) tai toiminnan ja osallistumisen rajoitteiden seurauksena. Vammaisuudella viitataan niihin negatiivisiin tekijöihin, jotka ilmenevät terveydentilan sekä henkilökohtaisten ja ympäristöllisten tekijöiden vuorovaikutuksessa. Näkökulma sisällyttää vammaisuus-käsitteen alle laajasti erilaisia vammairyhmiä ja erilaisilla ominaisuuksilla varustettuja ihmisiä, mihin perustuen vammaisuus-käsitteen voisi ajatella kattavan kaikki edellä eriteltyt ryhmät. Koska tämä teoreettinen ymmärrys ei käytännön tasolla kuitenkaan edusta yhteisesti jaettua ymmärrystä vammaisuudesta (vrt. mm. kuurot), on tutkimuksen pääotsikossa kohderyhmät eritelty.

3.2 Näkökulmia vammaisuuteen

Ymmärrys vammaisuudesta nousee ajassa vallitsevasta ihmiskuvasta ja yhteiskuntakäsityksestä (Haarni 2006, 11). ”Vammaisuus syntyy ja saa merkityksensä tietyn elimellisen vamman ominaispiirteiden, yhteisön sille antamien tulkintojen sekä laajemman poliittisen ja taloudellisen yhteyden leikkauspisteessä.” Siten eri yhteisöissä vammaisuuden merkitykset ja sisällöt ovat muotoutuneet erilaisiksi. (Vehmas 2005, 21). Tämän johdosta vammaisuutta selitetään useilla erilaisilla tavoilla. Erilaiset selitysmallit vaikuttavat siihen, miten yhteiskunnassa suhtaudutaan vammaisiin ihmisiin ja miten

toteutetaan vammaisia ihmisiä koskevia käytännön järjestelyitä (Haarni 2006, 11; Vehmas 2005, 13). Näin ollen vammaisuutta voidaan pitää normatiivisena käsitteenä, joka tuottaa ymmärrystä joko ihmisyyteen kuuluvista ominaisuuksista tai yhteiskunnan velvoitteista oikeudenmukaisuuden tavoittelussa (Vehmas 2005, 15).

Vammaisuutta voidaan karkeasti jaotellen tarkastella joko yksilön tai yhteisön patologiana, mikä tarkoittaa joko yksilökeskeistä tai yhteiskunnallista (ts. sosiaalista, yhteisökeskeistä) lähestymistapaa vammaisuuteen. Yksilökeskeisessä lähestymistavassa vammaisuus nähdään yksilöön rajoittuvana ongelmana. Vammaisuuden selittäminen yksilön vialla kohdistaa toimenpiteet yksilöön ja antaa niille moraalisen oikeutuksen. Yhteisöpatologisessa lähestymistavassa ongelma kohdistuu ympäristöön, sen ihmisiin ja rakenteisiin. Vammaisuus syntyy, kun ympäristön esteet vaikeuttavat osallistumista tai tekevät sen kokonaan mahdottomaksi. Näkemys ohjaa etsimään ja eliminoimaan ympäristössä ilmeneviä epäkohtia. Tutkimuksissa yksilökeskeisesti vammaisuutta tarkastelevina selitysmalleina tuodaan esiin muun muassa hyväntekeväisyysmalli, lääketieteellinen, biomedikaalinen ja toiminnallinen malli. Yhteiskunnallista lähestymistapaa edustavat esimerkiksi sosiaalinen, ympäristöllinen, moniulotteinen ja ihmisoikeusmalli. (Haarni 2006, 11; Oliver 1996, 30–33; Rioux 1997, 102–106; Vehmas 2005, 15.)

Hyväntekeväisyysmalli on varhaisin tapa tarkastella vammaisuutta ja poikkeavuutta. Siinä vammaiset ihmiset nähdään muista ihmisistä riippuvaisina säälin ja avun kohteina. Mallin voidaan nähdä syntyneen hyväntekeväisyystyön pohjalta jo keskiajalla. Silloin voimistui Jumalan huolenpitoa ja armollisuutta korostava näkemys, joka ohjasi ja velvoitti ihmisiä ja yhteiskuntaa pitämään huolta heikompiosaisista eli köyhistä ja vammaisista. Aiemmin vallalla olleet selitysmallit olivat pääosin yliluonnollisia, ja ne tukivat vammaisten henkilöiden sortamista ja sosiaalista hyljeksintää. Keskiajan kristillisistä lähtökohdista kummunnut lähimmäisen rakastamista ja edelleen pyyteetöntä laupeudentyötä korostanut ilmapiiri paransi vammaisten ihmisten asemaa ja loi perustan vammaisten hoitamiselle, kouluttamiselle ja kuntouttamiselle. (Haarni 2006, 11; Vehmas 2005, 29–46.)

Keskiajan jälkeen alkoivat yleistyä biologiset ja tieteelliset selitysmallit, joiden pohjalta lääketiede nousi 1800-luvun loppupuolella vammaisuutta koskevien käsitysten ja toimenpiteiden merkittävimmäksi määrittelijäksi. Muutosta kiihdyttivät valistuksen ajan

järjen käyttöä ja tieteen arvoa korostavat näkemykset sekä teollistumisen seurauksena tapahtunut normaaliuden rajojen kaventuminen. Vaikka ymmärrys koulutuksen merkityksestä vammaisten henkilöiden elämään lisääntyi, ryhdyttiin vammaisuuteen ja poikkeavuuteen etsimään ensisijaisesti lääketieteellisiä ratkaisuja. Tämä tarkoitti vammaisuuden medikalisoitua. Käsitteellä medikalisaatio kuvataan prosessia, jossa yhteiskunnan ilmiöitä pyritään selittämään lääketieteellisesti terveys-sairaus-jaottelun pohjalta. Medikalisaation vahvistumisen myötä korostui lääkäreiden ammattikunnan valta määrittellä ja hallita vammaisuutta, mikä edelleen vaikuttaa vammaisia ihmisiä koskevien institutionaalisten järjestelyiden taustalla. (Shakespeare 2006a, 15; Vehmas 2005, 6–63.)

Lääketieteellinen, biomedikaalinen ja toiminnallinen malli lähestyvät vammaisuutta lääketieteen ja kuntoutuksen keinoin. Vammaisuus määritellään toimintavajeiden kautta, jolloin vammaiset henkilöt nähdään lääkinnän, kuntoutuksen ja hoidon kohteina. Toimenpiteiden taustalla on nähtävissä vammaisten henkilöiden normaalistamisen tarve, jolla tarkoitetaan pyrkimystä muokata vammaisista keskiarvoisen ihmisen kaltaisia. Kansainvälisen terveysjärjestön WHO:n vammaisluokitus ICDH vuodelta 1980 on esimerkki lääketieteelliseen malliin perustuvasta asiakirjasta, jossa vammaisuus määritellään vaurion (impairment), toiminnanvajavuuden (disability) ja sosiaalisen haitan (handicap) avulla. Lääketieteellinen näkökulma heijastuu myös vammaispalvelulakiin kirjatusta vammaisuuden määritelmästä. Siinä vammaisuus kuvataan pitkäaikaisena vaikeutena suoriutua tavanomaisista elämän toiminnoista jonkin vamman tai sairauden johdosta. (Haarni 2006, 11; Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista; Niemelä 2007, 9; Rioux 1997, 103–105; Shakespeare 2006a, 16–17, 22–23; Vehmas 2005, 58, 76, 112.)

Yhteiskunnallinen lähestymistapa vammaisuuteen kumpuaa vammaisten poliittisesta aktivoitumisesta 1960- ja 1970-luvuilla. Lääketieteellisen ajattelumallin nojalla tehdyt ratkaisut vammaisten hoidossa ja elämisen järjestämisessä eivät huomioineet ympäristössä ilmenevien rakenteellisten ja sosiaalisten tekijöiden merkitystä, mikä sai vammaiset järjestäytymään ja vaatimaan muutosta tilanteeseen. Poliittinen toiminta sai kipinän vähemmistöryhmäajattelusta (minority group model), jossa vähemmistöryhmän ongelmat nähtiin sosiopoliittisista järjestelyistä aiheutuvana ilmiönä. Vammaisuuteen liittyviä rajoituksia pidettiin ympäristön aiheuttamina, koska ympäristössä ei huomioitu

valtaväestöstä poikkeavien ihmisryhmien tarpeita. Vammaiset ihmiset kokivat, että arkkitehtuurisia ja ympäristöllisiä esteitä poistamalla ja ihmisten asenteita muuttamalla heidän ongelmansa vähenisivät merkittävästi. (Shakespeare 2006a, 24; Vehmas 2005, 109–110.)

Sosiaalinen malli selittää vammaisuuden yhteiskunnan rakenteista johtuvana vammaisten henkilöiden eriarvoistamisena. Yksilöllisten rajoitteiden sijasta ihmisiä vammauttavina koetaan muun muassa yhteiskunnan palvelut, julkiset rakennukset, liikenne, koulutus ja työmarkkinat. Vammaisuus nähdään osana sosiaalista alistamista, sorron muotona ja institutionaalisen syrjintänä. Tämän tradition pohjalta kumpuavat muun muassa YK:n yleisohjeet, joissa tuodaan esille vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistaminen. Tällä yhdenvertaistamisella tarkoitetaan yhteiskunnan ja ympäristön erilaisten järjestelmien saattamista sellaiseen muotoon, että ne olisivat myös vammaisten henkilöiden saavutettavissa. (Haarni 2006, 11; Loijas & Merentie 1995; Niemelä 2007, 9; Oliver 1996, 22, 32–33, 129.)

Ympäristöllisessä mallissa vammaisten henkilöiden toimimisen ja osallistumisen katsotaan riippuvan fyysisen ja teknisen ympäristön sekä yhteiskunnan palvelujärjestelmän tarjoamista mahdollisuuksista. Näkökulma kohdistaa huomion ensisijaisesti elinympäristöön, sen fyysisten, sosiaalisten ja taloudellisten esteiden poistamiseen, mutta myös palvelujärjestelmien kehittämiseen. Vammaisten henkilöiden osallisuuden edistämiseksi merkityksellisenä nähdään ympäristön kehittäminen vammaisille ihmisille sopivaksi, jolloin esteettömyys korostuu mallissa yhtenä elinympäristön kehittämisen osa-alueena. (Haarni 2006, 11; Rioux 1997, 104–105.) Ympäristöllinen malli on hyvin lähellä sosiaalista mallia, jopa niin lähellä, että sen voi tulkita sisältyvän sosiaaliseen malliin.

Haarni (2006, 11) nimeää yksilökeskeisen ja yhteisökeskeisen lähestymistavan välimaastoon asettuvan mallin moniulotteiseksi malliksi, jossa huomioidaan niin yksilön kuin yhteisön ja ympäristönkin ominaisuuksia vammaisuutta aiheuttavina osatekijöinä. Tämän mallin näkökulmaa edustaa WHO:n vuonna 2001 hyväksymä tautien sijaan terveyden määrittelyyn keskittyvä standardi ICF, joka kuvaa vammaisuuden luonnetta usean ulottuvuuden avulla. Ulottuvuuksiin sisältyvät vammojen ja poikkeavuuksien lisäksi toiminnalliset ja osallistumisen rajoitteet sekä ympäristön esteet ja edistävät tekijät. Vammaisuus selitetään vaihteluna ihmisten

toimintakyvyssä, joka on usean tekijän yhteisvaikutuksen tulosta. Yhteiskunnallisten tekijöiden merkitys korostuu siinä, miten elimellinen vamma vaikuttaa ihmisen elämään. (Haarni 2006, 11; Vehmas 2005, 113.)

Riouxin (1997) mukaan ihmisoikeusmalli kiinnittää huomion sosiaalisten rakenteiden merkitykseen vammaisuuden kokemuksissa. Vammaisten ihmisten ongelmien taustatekijöinä nähdään ennemminkin yhteisön eli ympärillä olevien ihmisten asenteet ja toimintatavat kohtaamisissa kuin fyysiset rakenteet yhteiskunnassa. Näkökulma kohdistaa vastuun poliittisten ja sosiaalisten oikeuksien turvaamisesta yhteisölle. Haarni (2006) taas toteaa, että ihmisoikeusmallissa huomio kiinnitetään ihmisoikeuksiin, niiden toteutumiseen ja toteuttamiseen. Tämän mallin näkökulma vaikuttaa YK:n yleissopimuksen taustalla. YK:n vammaisten oikeuksia koskevassa yleissopimuksessa vammaiseksi määritellään henkilö, jolla on jokin ruumiillinen, henkinen, älyllinen tai aisteihin liittyvä vamma. Määritelmässä tarkennetaan, että vamma yhdessä ympäristön esteiden kanssa voi vaikeuttaa henkilön täysimääräistä ja tehokasta osallistumista yhteiskuntaan yhdenvertaisena muiden kanssa. (Haarni 2006, 11; Rioux 1997, 106; Suomen YK-liitto 2009, 21.)

Shakespeare (2006) nostaa esiin Pohjoismaissa muotoutuneen lähestymistavan vammaisuuteen, jota hän nimittää Pohjoismaiden suhteelliseksi malliksi. Mallin ominaispiirteet kulminoituvat kolmeen keskeiseen Jan Tøssebron (2004) esittämään näkemykseen: vammaisuus syntyy yksilön ja ympäristön yhteensopimattomuudesta, vammaisuus on tilanteesta riippuvaista ja vammaisuus on suhteellista. Mallin mukaan sokea henkilö ei ole vammaisen puhelinkeskustelutilanteessa eikä viittomakielinen henkilö ympäristössä, jossa kaikki kommunikoi viittomakielellä. Muodollisesti malli on Pohjoismaissa hyväksytty päätöksenteon teoreettiseksi lähtökohdaksi, mutta käytännössä sen merkitys on jäänyt vähäiseksi. Edelleen hyvinvointipalveluiden saaminen perustuu lääketieteellisiin diagnooseihin ja koulutuksessa vaikuttavat psykologiset leimat. (Shakespeare 2006a, 25–26.)

3.3 Vammaisuuden sosiaalinen tulkinta ja kritiikki

Sosiaalisessa vammaistutkimuksessa vammaisuutta tarkastellaan sosiaalisena, poliittisena ja kulttuurisena ilmiönä, joka syntyy vuorovaikutuksessa yhteisön ja elimellisen vamman omaavan yksilön välillä. Tutkimussuuntaus hyväksyy ihmisten fyysiset ja psyykkiset erot eli vammaisuuden taustalla vaikuttavat lääketieteellisesti

määritellyt elimelliset vammat, mutta näkee vammaisuuden kokemusten ja merkitysten kuitenkin rakentuvan sosiaalisesti. Sosiaalinen vammaistutkimus tarttuukin yksilön ongelmien sijasta niihin yhteiskunnallisiin tekijöihin, jotka vammaisten ihmisten elämää ovat vaikeuttamassa. Näitä yhteiskunnallisia piirteitä sosiaalisessa vammaistutkimuksessa tarkastellaan joko materialististen tai sosiaaliskonstruktivististen selitysmallien avulla. Postmoderni näkökulma on tuonut vammaistutkimukseen mukaan myös niin sanotun sisäisen kritiikin. (Barnes, Oliver & Barton 2002, 5; Vehmas 2005, 17, 115–120.)

Materialistinen näkökulma vammaisuuteen kumpuaa Karl Marxin materialistisesta historiakäsityksestä, jossa yhteiskunnallisten muutosten taustalla nähdään taloudelliset tekijät. Englannissa kehitetty UPIAS-järjestön (The Union of Physically Impaired Against Segregation) periaatteisiin nojautuva vammaisuuden sosiaalinen malli (the social model of disability) perustuu tähän käsitykseen. Mallin mukaan vammaisuus on yhteiskunnan synnyttämä ilmiö. Vammaisuus muotoutuu joko sosiaalisten esteiden aiheuttamista toiminnan rajoitteista tai vammattoman valtaväestön vammaisia sortavista toimintatavoista. Malli kohdistaa huomion yhteiskunnan sosiaaliin rakenteisiin, organisaatioihin, ammatillisiin käytäntöihin sekä ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Oleellisena nähdään se, että yhteiskunta eristää vammaiset ja tekee heille mahdottomaksi yhteiskunnallisen osallistumisen. Tämä ilmenee esimerkiksi ennakkoluuloina, institutionaalisen syrjintänä, eristävänä opetuksena tai tavoittamattomina työpaikkoina. (Oliver 1996, 33; Shakespeare 2006a, 17–18; Vehmas 2005, 120–121.)

Sosiaalinen konstruktivismi korostaa kielen, ideoiden ja arvojen pohjalta tuotetun kielenkäytön merkitystä maailmaa kuvaavana ja samalla maailmaa luovana elementtinä. Vallitsevien käytäntöjen ja tulkintojen ajatellaan syntyvän vuorovaikutuksessa, mistä rakentuu myös vammaisuutta määrittävä sosiaalinen maailma. Sosiaaliskonstruktivistisessa näkökulmassa vammaisuus nähdäänkin kulttuurisen ympäristön, sen uskomusten ja arvojen tuottamana ilmiönä. Vammaisuus selitetään, ei vammaisen ihmisen omilla ominaisuuksilla, vaan muiden ihmisten tarpeella määritellä poikkeavuutta. Kielenkäyttö yhtenä taustalla vaikuttavana osatekijänä heijastelee ajattelutapoja, ja sillä on myös ohjaava vaikutus ihmisten ajatteluun ja toimintaan. Vaikka sosiaaliskonstruktivistisessä tulkinnassa korostetaan asenteiden ja kielen

merkitystä vammaisuutta tuottavina osatekijöinä, todetaan myös materiaalistien tekijöiden vaikuttavan vammaisuuden kokemuksiin. (Vehmas 2005, 121–124.)

Materialistisen ja sosiaaliskonstruktivistisen selitysmallin perusteella yhteiskunta, sen käytännöt ja instituutiot luovat vammaisuutta. Tämä tulee näkyväksi muun muassa rakennetun ympäristön ratkaisussa, koulutuksen ja työelämän järjestelyissä ja kulttuurin tuottamassa vammaiskuvassa. Rakennettu ympäristö on suunniteltu ja toteutettu ensisijaisesti valtaväestön tarpeista käsin, minkä johdosta vammaisten henkilöiden yhdenvertainen oikeus toimia yhteiskunnassa ei useinkaan toteudu. Myös kouluissa opetustoimintaa hallitsee käsitys normaalista lapsen kehityksestä, mikä tekee lapsesta, jolla on jokin elimellinen vamma, ongelman toimintajärjestelmässä. Ongelman ratkaisemiseksi on luotu erityisopetusjärjestelmä, jonka puitteissa korkeista tavoitteista huolimatta toteutuu sekä koulutuksellinen että sosiaalinen eristäminen. Työmarkkinat taas tavoittelevat voittoa, jolloin vammaisen työntekijän työllistäminen ei työnantajan näkökulmasta edusta optimaalisinta valintaa. Työstä pois sulkeminen nähdäänkin jatkumona kaikelle aiemmalle koulutukselliselle ja sosiaaliselle eristämislle. (Vehmas 2005, 124–131.)

Shakespearen (2006) mukaan sosiaalisen mallin etuna on huomion kiinnittäminen vammaisen yksilön fyysisistä tai psyykkisistä puutteista niihin yhteiskunnan toimintoihin, jotka vaikuttavat joko inklusion tai eksklusion toteutumiseen. Silti hän kritisoi mallia kapea-alaisen näkökulman välittämistä. Ensinnäkin malli jättää huomiotta yksilöllisen vamman tai ominaisuuden kokemuksen, joka ympäristöstä riippumatta vaikuttaa yksilön elämään. Malli ei selitä eikä ratkaise kivun ongelmaa, eikä yhdistä esimerkiksi kuulovammaisen ja liikuntavammaisen kokemuksia. Toisekseen vammaisuuden ymmärtäminen vain sosiaalisesti tuotetun sorron seurauksena kieltää tai ainakin jättää huomiotta lääketieteeseen perustuvan hoidon merkityksen vammaisen ihmisen elämässä. Kolmanneksi vammaisuuden ymmärtäminen yksilöllisten kokemusten sijaan rakenteellisena pois sulkemisena kohdistaa muutostarpeen ensisijaisesti ympäristön ja yhteisön esteisiin. Näin ollen vammaisen yksilön erityiset tarpeet voivat jäädä kohtaamatta. (Shakespeare 2006a, 29–32; Shakespeare 2006b, 200–202.)

Shakespearen edustama postmoderni näkökulma sosiaalisen vammaistutkimuksen yhtenä osa-alueena on syntynyt kritiikkinä materialististen ja

sosiaaliskonstruktivististen selitysmallien mahdollistamille näkemyksille, joissa biologiset ominaispiirteet jätetään kokonaan huomiotta. Kritiikki kohdistuu sosiaalisen mallin kyvyttömyyteen tarkastella vammaisuutta biologisten, psykologisten, kulttuuristen ja sosiaalipoliittisten tekijöiden yhteisvaikutuksen tuloksena. Huomiota kiinnitetään myös siihen, että jaottelua vammaisiin ja vammattomiin ei kyseenalaisteta, kuin ei myöskään vamman tuottaman identiteetin ensisijaisuutta. Postmoderni näkökulma korostaakin, että vammaisten ihmisten kokemukset erilaisissa historiallisissa ja kulttuurisissa yhteyksissä voivat olla hyvin erilaisia ja monimutkaisia. Tämän johdosta kaikkia vammaisuuden ulottuvuuksia ja kaikkien vammaisten kokemuksia on mahdotonta selittää kattavasti yhden yleispätevän mallin avulla. (Vehmas 2005, 119–120, 140–142.)

4 Esteettömyys tutkimuksen kohteena

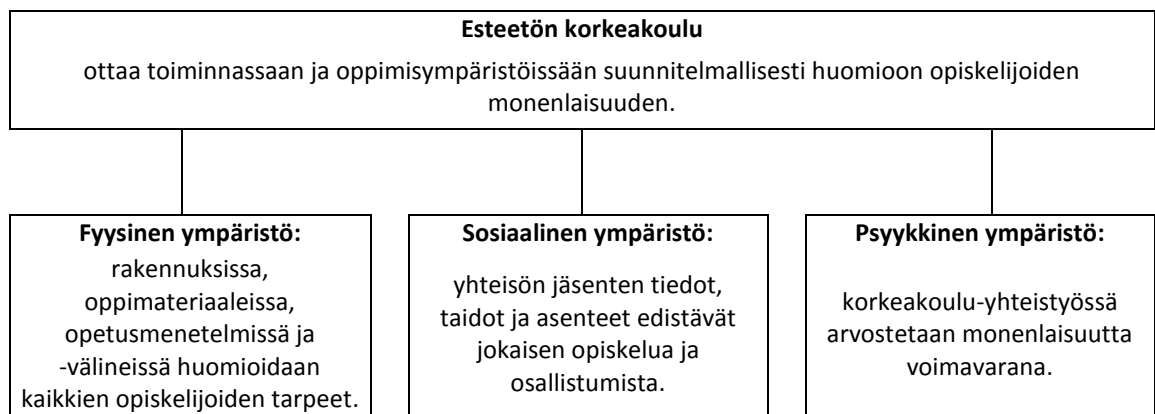
Kansalaisten yhdenvertaisuutta korostavien ja syrjinnän kieltävien lakien ja sopimusten myötä (kts. Johdanto s. 5–7) esteettömyys on noussut yhdeksi tasa-arvoisen yhteiskunnan tunnusmerkiksi. Esteettömyydellä pyritään turvaamaan erityisesti vammaisten henkilöiden oikeudenmukainen asema yhteiskunnassa, mutta samalla sillä edistetään myös muiden marginaaliryhmien, kuten esimerkiksi ikääntyvien ja kielivähemmistöjen, oikeuksien toteutumista. Suomen vammaispoliittisessa ohjelmassa (VAMPO) todetaan, että yhteiskunnan rakenteelliset esteet ja vallitsevat asenteet rajoittavat vammaisten ihmisten itsenäistä suoriutumista, itsemääräämisoikeutta ja yhteiskunnallista osallisuutta. Esteettömyyttä edistävien tutkimusten ja edelleen toimenpiteiden avulla pyritään puuttumaan näihin rajoittaviin tekijöihin ja parantamaan kaikkien ihmisten osallisuutta yhteiskunnassa. (Niemelä 2007, 5; STM 2010, 3.)

4.1 Esteettömyys ja lähikäsitteet

Esteettömyys voidaan määritellä liikkumisen, kuulemisen, näkemisen ja ymmärrettävyyden esteettömyytenä, joka tarjoaa jokaiselle yksilölle mahdollisuuden osallistua yhteiskunnan toimintaan riippumatta iästä, sukupuolesta, terveydentilasta tai sosiaalisesta, psyykkisestä ja fyysisestä toimintakyvystä. Oleellista on ymmärtää, että esteetön ympäristö soveltuu kaikille ja esteettömässä ympäristössä kaikki voivat toimia yhdenvertaisina. Esteettömyys mahdollistaa kaikille sujuvan osallistumisen työntekoon, harrastuksiin, kulttuuriin ja opiskeluun. Se ilmenee palvelujen saatavuutena, välineiden käytettävyytenä, tiedon ymmärrettävyytenä sekä mahdollisuutena osallistua itseä koskevaan päätöksentekoon. (Invalidiliitto; Kuuloliitto; Turun esteettömyysohjelma 2005–2012, 4.)

Laaksonen (2005, 4, 12) määrittelee yliopistojen esteettömyyttä tarkastelevassa tutkimuksessaan esteettömyyden fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön toteutumisenä niin, että jokainen voi ominaisuuksistaan riippumatta toimia yhdenvertaisesti muiden kanssa. Samat osa-alueet sisällytetään esteettömyyteen myös korkeakoulujen yhteisessä esteettömyyshankkeessa (ESOK). Jäsennyksen taustalla on näkemys esteettömästä korkeakoulusta, jossa sekä toiminnassa että opiskeluympäristössä otetaan suunnitelmallisesti huomioon opiskelijoiden monenlaisuus. Tutkimuksen jaottelussa fyysiseen ympäristöön sisällytetään rakennetun

ympäristön lisäksi opetukseen liittyviä elementtejä, kuten opetusmenetelmät ja oppimateriaalit. Sosiaalinen ympäristö muotoutuu yhteisön jäsenten asenteista, tiedoista ja taidoista. Toimintaa ohjaavat arvot taas ilmentävät psyykkistä ympäristöä, joka Pietilän (2008, 8, 23) mukaan luo perustan sosiaaliselle esteettömyydelle ja edelleen konkreettisimmin havaittavissa olevalle fyysiselle esteettömyydelle. Seuraava kaavio 2 havainnollistaa ESOK-hankkeen lähtökohtana olevaa käsitystä esteettömyyden rakentumisesta korkeakoulujen oppimisympäristöissä.



KAAVIO 2. Esteettömän oppimisympäristön rakentuminen korkeakoulussa ESOK-hankkeen mukaan

Esteettömyydellä on useita lähikäsitteitä. Yksi niistä on saavutettavuus, jota usein käytetään myös esteettömyyden synonyyminä. Sana tulee englannin kielen sanasta accessibility, ja se korostaa rakennetun ympäristön esteettömyyden sijasta muun muassa tiedonsaannin, palveluiden ja tuotteiden esteettömyyttä (Kuuloliitto). Laaksosen (2005, 12) mukaan keskeistä on palveluiden toteuttaminen niin, että ne ovat yhdenvertaisesti kaikkien saatavissa ja saavutettavissa riippumatta henkilökohtaisista ominaisuuksista. Kuuloliiton mukaan saavutettavuudessa huomio kohdistuu asenteisiin; miten eri toimijat – suunnittelijat, rahoittajat ja toteuttajat – pyrkivät vastaamaan erilaisten käyttäjäryhmien tarpeisiin. Tampereen yliopiston saavutettavuustyöryhmä (Tampereen yliopisto 2007, 6) määrittelee saavutettavuuden esteettömyyttä laajempänä käsitteenä, johon esteettömyys liittyy yhtenä osa-alueena. Työryhmän raportissa saavutettavuus merkitsee kohteen helppoa lähestyttävyyttä kaikkien ihmisten, ei pelkästään vammaisten tai väliaikaisesti toimintaesteisten, näkökulmasta.

Inklusiolla tarkoitetaan jokaisen oikeutta osallistua yhdenvertaisena jäsenenä yhteiskunnan toimintaan (Tampereen yliopisto 2007, 6). Sama ajatus kiteytyy myös Vehmaksen (2005, 102) määritelmään: Inklusio tarkoittaa vammaisten ihmisten sisällyttämistä yhteisöön tasavertaisina jäseninä. Ajattelutavan taustalla vaikuttaa pyrkimys sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvoon ja demokratiaan. Ikäheimo (2009, 85) korostaa, että inklusiossa oleellista on nimenomaan sosiaaliseen elämään osallistuminen. Tämä mahdollistuu fyysisen esteettömyyden, institutionaalisten ihmisoikeustavoitteiden ja myönteisten asenteiden luomien vuorovaikutustilanteiden avulla. Laaksonen (2005, 12) tarkentaa inklusion yliopisto-opiskelussa merkitsevän kaikille toimivia opiskelujärjestelyjä ja -ympäristöjä. Inklusioajattelussa perinteinen näkemys opiskelijan roolista sopeutua opiskeluympäristöönsä on kääntynyt päinvastaiseksi. Johtoajatuksena korostuu opiskeluympäristöjen muuttaminen kaikenlaiset opiskelijat huomioiviksi, kaikille esteettömiksi. Keskeistä inklusiossa on täysi osallisuus ja tasa-arvo (Saloviita 2009).

Englannin kielessä esteettömyydestä puhuttaessa käytetään käsitteitä accessibility, barrier-free, Design for All, universal design ja inclusive design. Vakiintunein näistä käsitteistä on eurooppalainen Design for All eli lyhyemmin DfA. Käsitteellä ymmärretään sellaisia suunnitteluun liittyviä strategioita ja keinoja, joilla edistetään ympäristöjen, tuotteiden ja palveluiden käytettävyyttä, saavutettavuutta ja esteettömyyttä kaikille käyttäjille. Käyttäjakeskeisyyden ja käytettävyyden huomioiminen suunnitteluprosessissa liittyy käsitteeseen eettisen näkökulman, joka muistuttaa erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten monimuotoisista tarpeista. Yhteiskunnallisesta viitekehyksestä tarkasteltuna käsitettä DfA käytetään myös työkaluna erityisesti sosiaalisesti kestävä kehityksen tavoittelussa. Universal design voidaan tulkita kaikkien tarpeet huomioivaksi suunnitteluksi eli yleispäteväksi suunnitteluksi. Inclusive design taas kuvaa osallistavaa suunnittelua eli se painottuu osallistumisen mahdollistamiseen. (Niemelä 2007; Pesola 2009, 1; DfA-tieto 2008.)

Esteettömyys näyttäytyy laajana käsitteenä, johon aiemmissa tutkimuksissa ja taustakirjallisuudessa sisällytetään erilaisia osa-alueita. Fyysisen esteettömyyden rinnalla tarkastelun kohteina vaihtelevat muun muassa psyykkinen, sosiaalinen, psykologinen, pedagoginen ja taloudellinen esteettömyys tai ympäristön esteettömyyden lisäksi huomioidaan esimerkiksi asenteellinen, toiminnallinen, opetuksen tai tiedottamisen esteettömyys. Vaihtelevuutta ilmenee myös näiden eri osa-

alueiden määrittelyissä. Käsitteet ovat osin päällekkäisiä, eivätkä ne ole muotoutuneet tarkkarajaisiksi ja sisällöltään yksiselitteisiksi. Eri teksteissä käsitteiden määrittelyt voivat jopa merkittävästi erota toisistaan. Tästä on esimerkkinä muun muassa psyykinen esteettömyys, joka Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) palvelusanaston määritelmän mukaan viittaa niihin käyttäjien kykyihin, tietoihin ja taitoihin, jotka mahdollistavat täysipainoisen toimimisen erilaisissa toimintaympäristöissä. ESOK-hankkeessa psyykkisellä esteettömyydellä taas viitataan toimintaympäristössä vallitseviin institutionaalisiin arvoihin, jotka luovat edellytyksiä tasavertaiselle osallistumiselle. (ESOK; THL.)

4.2 Suomalaisia tutkimuksia esteettömyydestä

Kansalaisopisto-opiskelua on tarkasteltu näkövammaisten kokemusten pohjalta Nivalaisen pro gradu -tutkimuksessa vuonna 2000. Tutkimuksessa selvitettiin näkövammaisten aikuisten käsityksiä osallistumisestaan kansalaisopiston integroituihin harrastus- ja opintoryhmiin. Aineisto kerättiin haastattelemalla kymmentä kohderyhmään kuuluvaa henkilöä. Opiskelijat kokivat osallistumista vaikeuttavina tekijöinä liikkumisen esteet, ystävän tuen puuttumisen, puutteelliset opintojärjestelyt sekä ennakkokäsitykset opistosta. Osallistumista edistävinä tekijöinä taas mainittiin ennakkoyhteydet henkilökuntaan, soveltuvat oppimateriaalit sekä aiemmat kokemukset integroiduista ryhmistä. Opiskelijoiden kokemuksissa korostui opetushenkilöstön puutteellinen opetustaito ja varautunut suhtautuminen näkövammaisiin opiskelijoihin. Sitä vastoin muiden opiskelijoiden suhtautuminen koettiin myönteisenä. (Nivalainen 2000, tiivistelmä.)

Pääkkölä (2004) on pro gradu -tutkimuksessaan kartoittanut Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden kokemuksia tekijöistä, jotka opiskelua ja osallistumista ovat olleet estämässä tai edistämässä. Tutkimusaineisto on kerätty kyselylomakkeella, jossa esteettömyys on jaettu viiteen osa-alueeseen: fyysinen ympäristö, opetustilanteet ja oppimateriaalit, vuorovaikutus ja yhteistyö, tiedottaminen ja viestintä sekä ohjaus. Kyselyyn vastasi 47 opiskelijaa, mukana muun muassa liikuntavammaisia, viittomakielisiä sekä opiskelijoita, joilla oli oppimisvaikeuksia. Koska kyselyyn pyydettiin vastauksia kaikilta sellaisilta opiskelijoilta, jotka olivat kokeneet opiskelussaan esteitä, oli vastaajina myös opiskelijoita, joilla ei ollut opiskelua haittaavia ominaisuuksia.

Pääkkölän tutkimuksessa opiskelijoista suurin osa koki, että fyysinen (rakennukset ja ympäristö) opiskeluympäristö ei ollut rajoittanut opiskelua. Silti rakennusten, näkemisen ja kuulemisen esteet olivat haitanneet lähes kolmasosaa vastaajista ja yli 40 prosenttia vastaajista oli kokenut ongelmia ulkotilojen esteiden kanssa. Opetustilanteisiin liittyviä esteitä oli kokenut 80 prosenttia vastaajista ja lähes 60 prosenttia ilmoitti oppimateriaaleihin liittyviä esteitä. Luentomateriaalin saaminen etukäteen olisi parantanut tilannetta huomattavasti sekä liikuntarajoitteisten että näkö- ja kuulovammaisten kohdalla. Esteet tiedottamisessa ja viestinnässä olivat vaikeuttaneet opiskelujen käytännön sujuvuutta yli 60 prosentilla vastaajista, ja lähes 80 prosenttia opiskelijoista koki opetushenkilökunnan asenteiden rajoittaneen opiskelua. Sitä vastoin muun henkilökunnan ja opiskelutovereiden asenteita ei koettu yhtä paljon rajoittavina. Merkittävimpana opiskelua rajoittavana tekijänä vastauksista nousi ohjauksen puute. Opettajatutoroinnin koki riittävänä vain noin viidesosa opiskelijoista, ja kaikilla muillakin osa-alueilla ohjauksen puutteita oli kokenut yli puolet vastaajista. (Pääkkölä 2004.)

Laaksosen vuonna 2005 opetusministeriölle tekemä selvitys oli ensimmäinen suomalaisten yliopistojen esteettömyystilannetta kartoittava valtakunnallinen tutkimus. Aineisto kerättiin yliopistojen hallinnolle suunnattuna kyselynä, joka rakentui viidestä osa-alueesta: opintoasiat, tilajärjestelyt, henkilöstökoulutus, suunnittelutoiminta ja viestintä. Tuolloin esteettömyydessä ilmeni huomattavia puutteita kaikilla tarkastelluilla osa-alueilla. Tutkimuksen mukaan vähäiset yliopistoissa suoritettut esteettömyyttä edistävät toimenpiteet olivat kohdistuneet etupäässä tilakysymyksiin, kun sitä vastoin opintoasioihin, viestintään, henkilöstökoulutukseen ja suunnittelutoimintaan liittyvä esteettömyys tuntui jäävän kokonaan huomiotta tai oli vasta käynnistymässä. Johtopäätöksenä Laaksonen toteaa, että esteettömyyden edistäminen kaikilla osa-alueilla edellyttää kattavia esteettömyyskartoituksia ja toimenpidesuunnitelmia sekä esteettömyyden sisällyttämistä niin henkilöstökoulutukseen kuin yliopistojen strategiaan suunnitelmiinkin. (Laaksonen 2005, 4,5.)

ESOK-hanke (Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa) oli valtakunnallinen korkeakoulujen ja järjestöjen yhteistyöverkostojen vuosina 2007–2009 toteuttama esteettömyysprojekti, jolla tuettiin ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen esteettömyyden edistämistä. Hankkeen lähtökohtana oli edellä mainittu Laaksosen

(2005) selvitys yliopistojen ja korkeakoulujen esteettömyydestä, jossa esteettömyys ymmärrettiin laajasti fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen ympäristön esteettömyytenä. Vaikka hankkeen tavoitteena oli ensisijaisesti lisätä esteettömyystietoisuutta ja -tietoa, laatia suosituksia oppilaitosten esteettömyyttä koskevan tiedon välittämisestä ja kehittää esteettömyyden edellytyksiä korkeakoulupolitiikan ja johtamisen kautta, tuotettiin projektin puitteissa myös esteettömyyttä kartoittavia tutkimuksia (mm. Niemelä 2007, Pietilä 2008 ja Taskinen 2008) ja arviointeja. Keskeisimpinä tuloksina loppuraportissa mainitaan esteettömyyteen liittyvän tietoisuuden lisääntyminen ja laajeneminen kattamaan fyysisen esteettömyyden lisäksi myös psyykkinen ja sosiaalinen esteettömyys. Tämän tietoisuuden lisääntymisen on nähty vaikuttavan korkeakouluissa myönteisesti yhdenvertaisuuden tavoittelussa: yhdenvertaisuuden toteutumiseen on ryhdytty aiempaa määrätietoisemmin kiinnittämään huomiota niin hallinnon ja ohjauksen kuin käytännön opetuksenkin tasolla. (ESOK.)

Niemelä (2007, 1) selvitti tutkimuksessaan vammaisten nuorten ja erilaisten oppijoiden koulutuspolkua, opintojen esteitä ja esteettömyyttä sekä työllistymistä nuorten itsensä kokemana. Tutkimuksessa kartoitettiin toisen asteen koulutuksessa ja korkeakoulutuksessa ilmenneitä asenteellisia, sosiaalisia ja fyysisiä esteitä sekä tukena ja kannustimena koettuja toimintatapoja ja ympäristön ominaisuuksia. Tutkimusaineisto koostui kahdesta ryhmähaastattelusta ja 28 yksilöteemahaastattelusta, joissa oli mukana yhteensä 34 haastateltavaa. Tutkimustuloksena Niemelä toteaa, että olennaisia tekijöitä koulutuspolun muotoutumisessa ovat opiskelijan henkilökohtaiset voimavarat ja opiskelutaidot, opiskeluympäristön asenteellinen ja fyysinen esteettömyys sekä vammaispalvelut ja muu yhteiskunnan tuki. Suurimpina ongelmia haastateltavat kokivat oppilaitosten asenteelliset esteet ja yhteiskunnan vammaispalvelujen riittämättömyyden. Haastateltavien kokemuksissa asenteelliset esteet ilmenivät välinpitämättömyytenä tai kielteisenä suhtautumisena vammaista opiskelijaa kohtaan ja liittyivät etupäässä henkilökunnan, ei niinkään opiskelutovereiden asenteisiin. Tutkija arvelee asenteellisten esteiden hidastavan kokonaisvaltaisen esteettömyyden toteutumista. Asenteellisella esteettömyydellä tutkimuksessa tarkoitettiin aktiivista ja myönteistä asenneilmapiiriä oppilaitoksessa. (Niemelä 2007, 1–2, 47.)

Pietilä tarkasteli tutkimuksessaan (2008, 2) Suomen korkeakoulujen, niiden opiskelijakuntien sekä ESOK-hankkeessa mukana olevien vammais- ja

kansalaisjärjestöjen näkemyksiä esteettömyydestä korkeakouluissa. Tutkimuksella kartoitettiin esteettömyyden toteutumista ja hyviksi koettuja käytännön ratkaisuja ja toimenpiteitä. Kyselytutkimukseen vastasi 43 henkilöä, joista noin puolet edusti korkeakoulujen henkilökuntaa ja puolet opiskelijoita. Vastausten perusteella Pietilä on jaotellut hyvät käytännöt neljään eri kategoriaan, joita ovat opiskeluympäristö, viestintä ja tiedonkulku, opetus ja ohjaus sekä arvot ja asenteet. Korkeakoulun arvojen hän toteaa heijastuvan yhteisön jäsenten asenteissa ja edelleen hyvien käytäntöjen toteuttamisessa ja ympäristön esteettömyyden tasossa. Arvot ja asenteet vaikuttavat siis kaiken esteettömyyden edistämisen taustalla. (Pietilä 2008, 23.)

Fyysisiin esteisiin – liikkumisen, näkemisen ja kuulemisen esteisiin – on tutkimuksen mukaan korkeakouluissa jo kiinnitetty huomiota. Sitä vastoin psyykkiset ja sosiaaliset esteet ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Tutkimuksessa nousi esiin muun muassa opettajien ja ohjaajien koulutuksen merkitys esteettömyyden edistämässä. Koulutustilaisuuksien antina nähtiin tiedon lisääntyminen, eri toimijoiden välisen yhteistyön parantuminen sekä työnjaon selkiytyminen. Kyselyyn vastanneet arvelivat tietoisuudella olevan yhteyttä vallitseviin asenteisiin: lisääntynyt tietoisuus muuttaa asenteita positiivisemmiksi. Vastaajien kokemuksissa positiiviset asenteet ilmenevät myönteisenä suhtautumisena ja käytännön tilanteita helpottavina toimenpiteinä. Negatiiviset asenteet sitä vastoin näkyvät usein välinpitämättömyytenä ja vastuun välttämisenä. Esteettömyysosaamisesta Pietilä toteaa, että se vaatii tietämyksen ja osaamisen mekaanisen siirtämisen tueksi aina myös vuorovaikutusta ja kokemusten vaihtoa. Esteettömyyden tulisikin olla luonnollinen osa korkeakoulujen politiikkaa, strategioita ja suunnitelmia. Näin voidaan taata tiedon siirtyminen ja edelleen esteettömyyden ja yhdenvertaisuuden lisääntyminen. (Pietilä 2008, 12, 22–28.)

Taskisen tutkimuksessa (2008) tarkastelun kohteena olivat lukivaikeuden aiheuttamat haasteet korkeakoulussa. Tutkimusaineisto kerättiin kyselyllä, johon vastasi yhdeksän lukivaikeuksien kanssa työskentelevää yliopistoyhteisön jäsentä. Mukana oli opiskelijoita, opettajia ja projektityöntekijöitä. Tutkimuksen mukaan lukivaikeutta ilmenee 6–7 prosentilla väestöstä. Korkeakouluissa lukivaikeuksisten kohtaamisessa haasteina nousee esiin tiedon puute, korkeakoulujen yhteisten käytäntöjen puute, lukivaikeuden tunnistamisen ja tukipalveluiden kohdentamisen ongelmat sekä ympäristön ja opiskelijoiden omat asenteet. Tutkimuksessa vastuu lukivaikeuden

huomioimisesta ja tuen tarjoamisesta osoitetaan koko korkeakoulu yhteisölle. (Taskinen 2008, 2.)

Minna Markkanen (2011) on tutkinut oppimisympäristön esteettömyyden kokemuksia kansanopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Tutkimuksessa verrattiin kohderyhmän (n=279) ja verrokkiryhmän (n=498) kokemuksia oppimisympäristön eri osa-alueilla sekä tarkasteltiin esteettömyyskokemusten jakautumista kohderyhmän sisällä. Kohderyhmään kuuluivat vammaiset opiskelijat sekä opiskelijat, joilla oli lukemisen tai kirjoittamisen vaikeutta tai oppimisvaikeutta. Tutkimuksessa selvisi, että kohderyhmän kokemukset ovat verrokkiryhmän kokemuksia kielteisempiä kaikilla esteettömyyden osa-alueilla. Kokemukset kuitenkin myötäilevät vahvasti verrokkiryhmän kokemuksia, mikä tukee ajatusta esteettömyyden kehittämisen kaikkia ihmisiä hyödyttävästä merkityksestä. Tutkimuksen pohjalta esteettömyyttä parantavat toimenpiteet tulisi ensisijaisesti kohdistaa opiskelun ja opetuksen yksilöllistämiseen, opiskelijoiden tiedotusmahdollisuuksien kehittämiseen sekä ympäristön tietoisuuden lisäämiseen. Lisäksi huomiota tulisi kiinnittää ympäristön asenteisiin ja vertaissuhteisiin. (Markkanen 2011, 67–94.)

4.3 Esteettömyys ulkomaisten tutkimusten valossa

Oppimisympäristöjen esteettömyyttä vammaisten opiskelijoiden kokemusten valossa on myös Suomen ulkopuolella tarkasteltu pääasiassa toisen asteen jälkeisissä oppilaitoksissa (käsittää sekä ammatilliset että akateemiset korkeakoulut ja yliopistot). Kanadalaisessa tutkimuksessa, jossa selvitettiin yliopistossa olevien vammaisten opiskelijoiden opiskelukokemuksia, korostui henkilökunnan ja opiskelutovereiden asenteiden merkitys. Tutkimus oli toteutettu haastattelemalla seitsemää naisopiskelijaa, joista viidellä vammaisuuden määreenä oli oppimisen vaikeus. Asenteiden lisäksi haastateltavat kokivat täyden osallisuuden esteeksi henkilökohtaiset ominaisuudet ja vammaan liittyvät erityiset tarpeet. Tutkimuksen päätelmänä esitettiin, että instituutioiden tulisi puuttua niihin piileviin asenteisiin, jotka estävät kaikkien opiskelijoiden tasa-arvoisen osallistumisen. (Erten 2011, 101.)

Etelä-Afrikassa on selvitetty vammaisten opiskelijoiden kokemuksia korkeakoulun vammaispalveluista ja palveluiden laajemmista mahdollisuuksista. Opiskelijat arvostivat vammaispalveluita, kuten avustavan teknologian, tulkkauspalveluiden ja nauhoitettujen kirjojen saamista, mutta erityisesti he korostivat palveluiden

järjestämisen ohessa syntyneiden ystävyyssuhteiden merkitystä. Ystävyyssuhteet edistivät sosiaalista osallisuutta ja helpottivat käytännön elämää. Opetushenkilökunnan opiskelijat kokivat jakaantuneen kahteen erilaiseen ryhmään, myönteisesti ja kielteisesti suhtautuviin. Myönteisesti vammaisiin opiskelijoihin suhtautuvat opettajat mukauttivat opetustaan kaikille opiskelijoille sopivaksi. Lisäksi tutkimuksessa ilmeni, että vaikka opiskelijat kokivat opiskeluympäristön melko esteettömänä, mainitsivat he ongelmina liikkumisen esteet ja tiedon saatavuuden. Muun muassa sokeille opiskelijoille tiedotteet ilmoitustauluilla aiheuttavat haasteita. Opiskelijat ehdottivat ratkaisuksi koulutusta ja tiedon jakamista vammaisten tuen tarpeista. (Matshedisho 2010, 730–732.)

Kyproksella on tehty tutkimus, jossa on kerätty tietoa liikuntavammaisten opiskelijoiden kokemuksista. Tutkimus on toteutettu haastatteleamalla kymmentä eri tavalla liikuntavammaista opiskelijaa eri yliopistoista. Haastattelujen perusteella opiskelijoiden kokemusten muotoutumiseen vaikuttivat merkittävimmin fyysisen ympäristön esteettömyys, tukitoimien saatavuus, vammattomien opiskelutovereiden suhtautuminen ja tietoisuuden taso yhteisön jäsenten keskuudessa. Päätelmänä tutkimuksessa todetaan, että instituutioiden tasolla tulisi luoda sellaisia uusia käytäntöjä ja menettelytapoja, joiden avulla vammaiset opiskelijat tulisivat paremmin huomioituiksi. (Hadjikakou, Polycarpou & Hadjilia 2010, 403.)

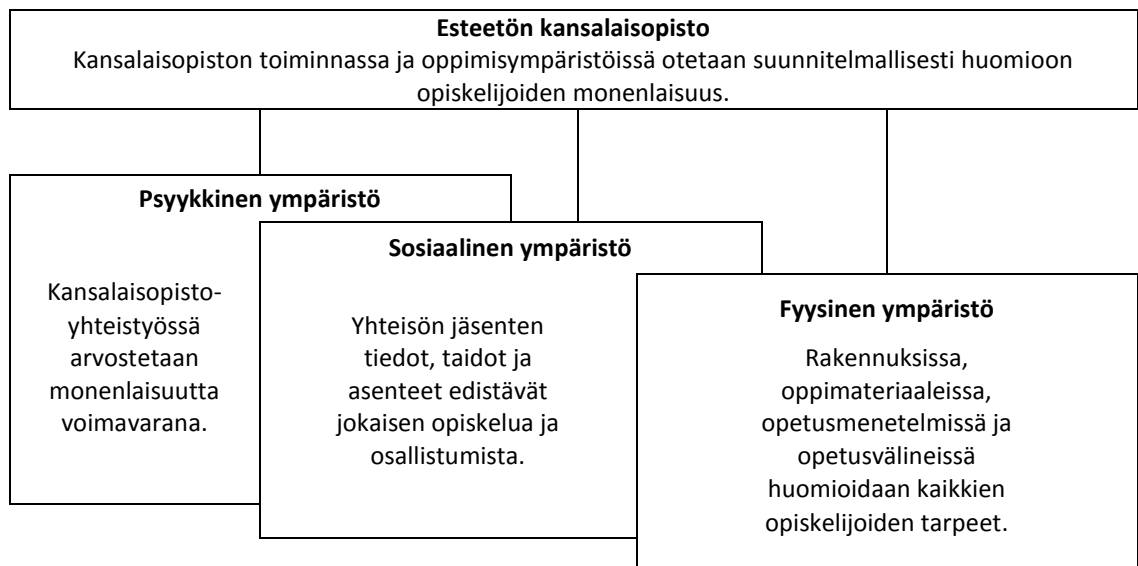
Burgstahler ja Moore (2009, 155–168) ovat tutkimuksessaan keränneet tietoa koetuista haasteista ja edelleen parannusehdotuksista toisen asteen jälkeisten oppilaitosten opiskelijapalveluihin (student service office) liittyen. Tutkimusaineisto on kerätty kyselyllä ja ryhmähaastatteluilla, joissa oli mukana Pohjois-Amerikan eri oppilaitoksista kaikkiaan 53 vammaista opiskelijaa ja 72 henkilökuntaan kuuluvaa. Tutkimusaineiston pohjalta keskeisinä saavutettavuuden osa-alueina nousivat esiin tietoisuus, asenteet ja taidot. Sekä opiskelijat että henkilökuntaan kuuluvat kokivat, että henkilökunnalla ei ole riittävästi tietoa oikeuksista ja velvollisuuksista, vammaisuudesta, vammaisten tarpeista eikä niistä strategioista, joiden avulla heidän olisi mahdollista opiskelijoiden tarpeita kohdata. Taitojen puutteena näyttäytyi kummankin tutkimusryhmän kokemuksissa vähäinen kommunikaatio. Sitä vastoin asenteet korostuivat ongelmana ensisijaisesti opiskelijoiden kokemuksissa. He kokivat, että palvelutehtävässä olevan henkilökunnan toiminnasta heijastui ennemminkin vastustus kuin pyrkimys helpottaa opiskelijan osallistumista. Vastustuksen opiskelijat kokivat joskus jopa halveksuntana.

WHO:n raportissa (2011, 9–10) nostetaan aiempien tutkimusten pohjalta esille niitä keskeisiä ympäristössä ilmeneviä tekijöitä, jotka rajoittavat vammaisten ihmisten osallisuutta. Esteitä ovat erilaiset käytännöt ja menettelytavat, joiden suunnittelussa ja toteuttamisessa ei huomioida vammaisten ihmisten tarpeita. Esteitä ovat uskomukset ja ennakkoluulot, jotka asenteisiin välittyneinä vaikuttavat niin koulutuksen ja työelämän kuin terveydenhoidonkin kentällä. Esteitä ovat julkinen liikenne, informaatiotekniikka, puutteellinen rahoitus, puutteelliset palvelut ja tarjottujen palveluiden ongelmat, kuten laadun heikkous. Lisäksi esteenä mainitaan se, että vammaiselle ihmiselle ei anneta oikeutta osallistua itseä koskevaan päätöksentekoon. Viimeisenä esteenä raportissa kiinnitetään huomiota tiedon puuttumiseen. Lisääntynyt tieto vammaisten ihmisten elinolosuhteista ja asemasta yhteiskunnassa lisää tietoisuutta ja ymmärrystä. Tämä voisi vaikuttaa myönteisesti siihen kehitykseen, jolla tavoitellaan esteiden poistamista ja vammaisten henkilöiden osallisuuden lisäämistä yhteiskunnassamme.

5 Tutkimuksen toteuttaminen

5.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimustehtävät

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia vammaisilla ja erilaisilla oppijoilla on kansalaisopistojen esteettömyydestä. Selvitystyön lähtökohdaksi tarkentui näkemys, että opiskeluympäristön esteettömyys rakentuu fyysisestä, sosiaalisesta ja psyykkisestä esteettömyydestä kaavion 3 mukaisesti. Kaavio on laadittu korkeakoulujen esteettömyyttä tarkastelleen ESOK-hankkeen jäsenystä mukaellen. Taustalla on ajatus, että malli korkeakoulujen oppimisympäristöjen esteettömyyden muotoutumisesta voidaan yleistää koskemaan muitakin oppimisympäristöjä. Lisäksi kaavio hahmottaa esteettömyyden eri ulottuvuuksien kerroksellisuutta: psyykinen ympäristö vaikuttaa siihen, millaiseksi sosiaalinen ja edelleen fyysinen ympäristö muotoutuvat. Esteettömyys ilmentää aina toiminnan taustalla vaikuttavia arvoja (Pietilä 2008, 23). Tämä jaottelu oli ohjaamassa sekä kyselylomakkeen laadintaa että tutkimusongelmien jäsentymistä. Jaottelun myötä tässä tutkimuksessa tarkastelun ulkopuolelle jäivät muun muassa esteettömyyteen vaikuttavat taloudelliset seikat sekä vastaajien omat ominaisuudet ja asenteet.



KAAVIO 3. Jäsennys esteettömyyden ulottuvuuksista kansalaisopistojen opiskeluympäristöissä ESOK-hankkeen jäsenystä mukaellen

Tutkimuksen kohderyhmänä vammaiset ja erilaiset oppijat oli hyvin heterogeeninen joukko erilaisilla ominaisuuksilla varustettuja ihmisiä. Tarkkarajaisesti ryhmää olikin vaikea määritellä. Kun taustalla oli ajatus vammaisuudesta sosiaalisena ilmiönä,

suuntautui huomio poikkeavuudesta, vammasta, terveydentilasta tai ominaisuudesta ympäristössä ja vuorovaikutuksessa ilmeneviin epäkohtiin. Tämän näkökulman johdosta tuntui luonteelta kohdistaa tutkimus kaikkiin sellaisiin henkilöihin, joilla oli kokemusta oman ominaisuutensa ja ympäristön vaatimusten välisestä ristiriidasta. Toisaalta tutkimushankkeessa yhtenä rajauksena painotettiin kansalaisopistojen esteettömyystilanteen kartoittamista nimenomaan vammaisten ja erilaisten oppijoiden kokemusten kautta. Näistä lähtökohdista tehtyjen valintojen johdosta kohderyhmänä vammaiset ja erilaiset oppijat laajeni tässä tutkimuksessa käsittämään lisäksi kuurot ja pitkäaikaissairaat. Vaikka luokittelua voinee pitää hienoisena ongelmana taustateorian näkökulmasta, on se perusteltavissa aineistoa rajaavana valintana.

Kokemuksellisella tutkimuksella vammaistutkimuksen kentällä tavoitellaan ”vaiennettujen ja hiljaiseksi jääneiden ryhmien” kokemusten esiin tuomista. Kokemus ymmärretään ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa, jossa ilmenee niin kehollista toimintaa kuin havainnointia ja koetun ymmärtävää jäsentämistäkin. Kokemus muotoutuu siis vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Tutkimuksessa, joka perustuu kokemuksista saatuun tietoon, tavoitteena on tehdä havaintoja, jäsentää kokemusperäistä tietoa ja lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimussuuntauksen vahvuutena nähdään pyrkimys vammaisten ihmisten aseman parantamiseen. Tutkimustehtäväksi kokemusperäiseen tietoon nojautuvassa tutkimuksessa muotoutuu tyypillisesti kokemusten kuvaaminen, jäsentely ja kokemusten tuottaman tiedon analysointi. (Kröger 2002, 31–33; Laine 2007, 29; Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola & Himberg.)

Tutkimustehtävänä oli selvittää vammaisten ja erilaisten oppijoiden kokemuksia kansalaisopistojen esteettömyydestä. Tavoitteena oli opiskelijoiden kokemusten avulla saada kuva kansalaisopistojen esteettömyyden nykytilasta ja siitä, miten esteettömyys ilmenee kansalaisopistoissa opiskelu- ja toimintaympäristöjen eri osa-alueilla. Näistä lähtökohdista tutkimustehtäväksi tarkentui etsiä vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

Millainen on kansalaisopistojen esteettömyys opiskelijoiden kokemusten perusteella?

1. Mistä opiskeluympäristön osa-alueista esteettömyys opiskelijoiden kokemuksissa rakentuu?
2. Miten vastaajat kokevat esteettömyyden opiskeluympäristön eri osa-alueilla?
3. Millaisena vastaajat kokevat kansalaisopiston yleisen esteettömyystason?

5.2 Aineiston hankinta

Tutkimusaineisto kerättiin Internet-kyselyllä. Kyselymenetelmän etuna pidetään mahdollisuutta saada tehokkaasti kerättyä laaja tutkimusaineisto (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195). Pyrkimyksenä olikin tavoittaa laajalta alueelta suuri joukko erilaisia kohderyhmään kuuluvia henkilöitä ja selvittää tutkimusongelmaa kattavasti monipuolisen kyselypatteriston avulla. Toisaalta kyselymenetelmän valintaan ohjasi henkilökohtainen kiinnostukseni tutustua opinnäytetyössä uuteen menetelmään, harjaantua sen käytössä sekä saada kokemusta tilastollisesta aineiston käsittelystä. Tältä pohjalta valikoitui kysely tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi.

Vaikka opiskelijoiden kokemuksia esteettömyydestä on kyselylomakkeella kerätty aiemminkin (mm. Pääkkölä 2004), ei tämän tutkimuksen tarpeisiin löytynyt valmiita lomaketta. Kysymysten laatimiseksi tutustuin aiempiin esteettömyyttä kartoittaviin tutkimuksiin (mm. Pääkkölä 2004, Laaksonen 2005, Pietilä 2008), niiden kyselylomakkeisiin tai haastattelurunkoihin sekä tuloksiin ja pohdintoihin. Toki muitakin kyselytutkimuksia selasin, lähinnä taustakysymysten muotoilun tueksi. Lisäksi luin esteettömyyttä, vammaisuutta ja poikkeavuutta käsittelevää kirjallisuutta sekä menetelmäoppaita. Nykyhetken kansalaisopistotoimintaan, kurssitarjontaan ja osallistumismahdollisuuksiin tutustuin etupäässä verkkomateriaalin avulla. Kyselylomakkeen laatimisessa teimme yhteistyötä Helsingin yliopiston opiskelija Minna Markkasen (2011) kanssa, joka omassa opinnäytetyössään tarkasteli vammaisten ja erilaisten oppijoiden kokemana kansanopistojen esteettömyyttä. Arvoihin liittyviä väittämiä lukuun ottamatta esteettömyyttä ja tuen tarvetta kartoittavien kyselyosoiden pohjana on ollut Minna Markkasen laatimat luonnokset kyseisistä osioista.

Kysely toteutettiin Webropol-ohjelman avulla, ja se koostui monivalintakysymyksistä, asteikkoihin perustuvista väittämistä sekä avoimista kysymyksistä. Taustatietojen selvittämisessä käytettiin pääasiassa monivalintakysymyksiä, joiden etuna voidaan pitää sekä vastaamisen että vastausten käsittelyn helppoutta. Kysymystyyppin valmiit vastausvaihtoehdot auttavat vastaajaa tunnistamaan asian, sen sijaan että asia pitäisi muistaa. Avoimilla kysymyksillä haluttiin antaa vastaajalle mahdollisuus vapaamuotoisesti ilmaista itseään, kokemuksiaan ja tunteitaan. Vastausten avulla on mahdollista tulkita strukturoitujen kysymysten poikkeavia vastauksia ja elävöittää numeeristen tulosten analyysiä. Taustatietoja kartoittavien kysymysten joukossa oli

myös strukturoidun ja avoimen kysymyksen välimuotoja, joissa valmiiden vastausvaihtoehtojen viimeisenä vaihtoehtona oli valinta 'Muu' ja jatkokysymyksenä 'Mikä?'. Tämän kysymystyyppin käyttö on perusteltu tilanteessa, jossa kaikkia vastauksissa mahdollisesti ilmeneviä näkökulmia ei saada vaihtoehtoisissa esiin. Kokemuksia esteettömyydestä ja viihtymisestä kartoitettiin väittämällä ja kysymyksillä, joiden vastaukset oli rakennettu 5-portaisen Likertin tai Osgoodin asteikon muotoon. Kysely on kokonaisuudessaan liitteessä 1. (Hirsjärvi ym. 2009, 201; Tähtinen & Isoaho 2001, 21–22; Valli 104–106, 117–120.)

Lomake, jonka käytöstä ei ole kokemuksia, tulisi esitellä tutkimusryhmää vastaavilla henkilöillä. Esitestauksella tulisi tarkistaa kysymysten tarkoituksenmukaisuus ja ymmärrettävyys, sekä lisäksi saatujen tietojen käsittely ja analysointi tilasto-ohjelmalla. (Tähtinen & Isoaho 2001, 23–25.) Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen esitestaus tuotti kuusi vastausta, joista yksikään ei tullut kohderyhmään kuuluvalta. Vastaajat olivat erityisopettajia ja maisterivaiheen kasvatustieteen opiskelijoita. Vastaajien kommenttien perusteella tein lomakkeeseen muutamia tarkennuksia ja korjauksia. Lomakkeella saatavien tietojen analysoitavuutta ei ollut pienellä aineistolla mahdollista testata. Monivalintakysymyksiin, joilla kartoitettiin vastaajien harrastamia kurssityyppisiä ja -aiheita, pyysin kommenttia Etelä-Suomessa sijaitsevan kansalaisopiston rehtorilta. Hänen palautteensa perusteella tein näihin kysymyksiin muutaman korjauksen.

Kyselyn laadin Webropol-ohjelmalla ja toteutin julkisena kyselynä internetissä. Kyselytiedotteessa (liite 2) ja saatekirjeissä osoitin kyselyn vammaisille, kuuroille, erilaisille oppijoille ja muille sellaisille henkilöille, jotka terveydentilansa, ominaisuutensa tai ympäristötekijöiden vuoksi kokevat esteettömyyden tärkeäksi, ja joilla on kokemusta kansalaisopiston toiminnasta. Sanamuodoilla, joilla kohderyhmää lähestyin, tavoittelin vammaisuuden sosiaalisen mallin henkeen soveltuvaa lähestymistapaa huomioiden myös hankkeen taholta esitetyn rajauksen, lähtökohtana vammaisten ja erilaisten oppijoiden kokemukset. Osallistumisen kiinnostavuutta pyrittiin lisäämään tarjoamalla kyselyyn vastanneille mahdollisuutta osallistua 200 euron arvontaan. Kustannus veloitettiin kokonaishankkeeseen myönnettyistä määrärahoista.

Kyselylinkki oli auki 11.3.2011 ja 30.4.2011 välisen ajan. Kyselylinkin levittämisessä ja tiedon välittämisessä hyödynsin kahta eri kanavaa, vammaisjärjestöjä ja kansalaisopistoja verkostoineen. Ensimmäisessä vaiheessa pyrin tavoittamaan kohderyhmään kuuluvia järjestöjen kautta. Lähetin kyselylinkin saatekirjeineen 39 erilaiselle järjestölle (liite 3). Kaikkia järjestöjä olin etukäteen informoinut tulevasta tutkimuksesta, ja samalla olin kysynyt heidän mahdollisuuksiaan välittää tietoa ja kyselylinkkiä jäsenistölleen eri foorumeissa jaettavaksi: kotisivut, Facebook-sivustot, sähköpostiryhmät, keskustelualueet, jäsenyhdistykset. Alustavaan tiedusteluun sain vastauksen 11 järjestöltä, jotka kaikki lupasivat olla avuksi mahdollisuuksiensa mukaan. Se, kuinka moni järjestö linkkiä on lopulta jäsenistölleen välittänyt ja millä tavoin, ei ole tiedossani. Seuraavaksi käännyin Turun yliopiston vammaisasiamiehen Paula Pietilän ja Invalidiliiton esteettömyysasiamiehen Harri Leivon puoleen, ja kysyin heidän mahdollisuuksiaan auttaa kyselylinkin levittämisessä. Heidän välityksellään kyselylinkki levisi useisiin erilaisiin vammaisia ja erilaisia oppijoita tavoittaviin internetin verkostoihin. Lisäksi Lihastautiliiton puheenjohtaja lupasi pyynnöstäni välittää liittokokouksessa tietoa tutkimuksesta kokouksen osallistujille.

Toinen informointikanava kansalaisopistojen suuntaan poiki kyselylinkille niin sanotun banneripaikan Sivistys-verkkolehden etusivulle. Sivistys-verkkolehti on Kansalaisopistojen liiton (KoL) ja Kansanvalistusseuran (KVS) yhteistyössä julkaisema vapaan sivistystyön uutiskanava internetissä. Kyselylinkin kiinteä sijainti mahdollisti näin ollen suoran tiedottamisen myös kansalaisopistojen kautta. Tämän seurauksena lähetin sähköpostiviestin (liite 4) kaikille suomenkielisten kansalaisopistojen rehtoreille, muutamassa tapauksessa sihteerille tai jollekulle muulle henkilökuntaa kuuluvalla, jossa pyysin heitä välittämään tietoa kyselystä sekä opetusryhmien vetäjille että kurssilaisille. Viestin liitteenä oli kyselytiedote (liite 5), joka oli mahdollista tulostaa ja kiinnittää ilmoitustaululle. Kansalaisopistokentällä tietoisuutta avoimena olevasta kyselystä lisäsi myös Kansalaisopistojen liiton toiminnanjohtajan Jaana Nuottasen pitämä tiedotuspuheenvuoro kansalaisopistojen kehittämisseminaarissa Pieksämäellä maaliskuussa 2010.

Siihen, että päädyin suuntaamaan aineistonkeruun vain suomenkielisiin kansalaisopistoihin, vaikuttivat seuraavat seikat. Saatekirjelmän ja kyselylomakkeen kääntäminen ruotsin kielelle olisi vaatinut ylimääräistä panostusta, josta saatavaa hyötyä ei voinut pitää merkityksellisenä. Kyselyvastauksia oli jo kertynyt laajalta alueelta

kaikista Suomen maakunnista Ahvenanmaata lukuun ottamatta, joten siltä osin aineiston saattoi ajatella olevan riittävän kattava. Toisaalta kyselylomake on voinut suomenkielisenäkin tavoittaa joitakin ruotsinkielisten opistojen opiskelijoita. Tieto kyselylinkin sijainnista kulki useita väyliä pitkin, mikä on tehnyt mahdolliseksi kaikkien suomenkieltä taitavien, vaikkakin äidinkielenään esimerkiksi ruotsia puhuvien, osallistumisen kyselyyn. Myöskään tutkimuksen tavoitteiden näkökulmasta asiaa tarkastellen mikään ei velvoittanut laajentamaan aineistonkeruuta eri kieliryhmille.

Tutkimusaineisto muodostuu perusjoukon, tässä tapauksessa kansalaisopiston toiminnassa mukana olleiden vammaisten, kuurojen, erilaisten oppijoiden ja pitkäaikaissairaiden muodostaman ryhmän, otoksesta. Jotta perusjoukkoa koskevia päätelmiä voisi tehdä luotettavasti, tulisi otoksen mahdollisimman kattavasti vastata perusjoukkoa (Tähtinen & Isoaho 2001, 12). Koska edellä mainitun perusjoukon lukumäärästä ja luonteesta ei ole tarkkaa tietoa, vaikeutuu myös otoksen edustavuuden arvioiminen. Aineiston keräystavasta johtuen saatua otosta voidaan kuitenkin pitää yksinkertaisena satunaisotantana, jossa jokaisella perusjoukon jäsenellä on yhtä suuri todennäköisyys tulla valituksi – tässä tapauksessa tulla osallistuneeksi – kyselyyn (Valli 2009, 113–117).

5.3 Aineiston esityöt ja analyysi

Määrällisen aineiston analyysin lähtökohtana on aineiston kuvaaminen ja tulkitseminen tilastojen ja numeroiden avulla (Lähdesmäki ym.). Päätelmiä aineistosta voi kuitenkin tehdä vasta esitöiden jälkeen (Hirsjärvi ym. 2009, 221). Tällaisia esitöitä ovat tietojen tarkistus, toimenpiteet virheiden ja puutteiden johdosta sekä aineiston järjestäminen analyysiä varten. Määrällisen aineiston järjestäminen sisältää muuttujien nimeämisen ja vastausten koodaamisen. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu tuotti 178 vastauksesta koostuvan valmiin taulukkomuotoisen aineiston, jonka kokonaisuudessaan siirsin aineiston tilastolliseen käsittelyyn tarkoitettuun SPSS-ohjelmaan. Aineiston järjestämisen aloitin nimeämällä muuttujat.

Ennen aineiston tarkempaa tutkimista poistin neljä vastausta, joissa esteettömyyteen liittyviin kysymyksiin oli jätetty kokonaan vastaamatta. Seuraavassa vaiheessa selvitin vastaajan kuulumisen kohderyhmään. Tällä perusteella poistin 14 vastausta, joiden joukossa oli muutamia avustajien ja huoltajien mielipiteitä ja kokemuksia kartoitettavia vastauksia sekä vastauksia, joissa kohderyhmään kuuluminen ei tullut ilmi. Harkinnan

alla oli poistaa aineistosta myös ne vastaukset, jotka kertovat kokemuksista ennen vuotta 2000 ja ne, joista puuttuu tieto kokemusten ajankohdasta. Jottei aineistosta häviäisi arvokasta tietoa, päädyin kuitenkin pitämään nämä vastaukset mukana. Lopulliseen tutkimusaineistoon jäi näin ollen 160 vammaisen, kuuron, erilaisen oppijan tai pitkäaikaissairaana vastausta.

Aineiston alustavan tarkastelun seurauksena tein matriisiin seuraavia korjauksia. Ensin tein korjaukset niihin puuttuviin tai virheellisiin taustatietoihin, joihin löysin selkeät vastaukset avointen vastausten teksteistä. Tällaisia muutoksia tein 28 muun muassa muuttujiin, jotka kertoivat koulutuksesta, tämän hetkisestä työllisyystilanteesta tai vamman tyypistä. Lisäksi selvitin avointen vastausten perusteella puuttuvia tietoja ajankohdista, joilta kokemukset olivat peräisin. Aineistossa oli 12 vastausta, joissa tuli ilmi, että kokemukset olivat peräisin ennen vuotta 2010, mutta tarkka aika puuttui. Näistä seitsemän siirsin avointen vastausten antaman informaation perusteella aikavälille 2000–2009. Neljä vastaajaa oli jättänyt kokonaan vastaamatta kokemusten ajankohtaa selvittävään kysymykseen. Avointen vastausten perusteella näistä kaksi vaikutti hyvin tuoreilta kokemuksilta, joten korjasin matriisiin näiden kahden vastaajan kohdalla kokemusten ajankohdaksi vuoden 2010 tai myöhemmin.

Kyselyssä oli 45 väittämää, jotka kartoittivat vastaajien kokemuksia esteettömyyden eri osa-alueilta. Näiden väittämien sisältämä informaatio oli tarkoituksenmukaista tiivistää pienempään määrään muuttujia, niin sanottuihin summamuuttujiin. Summamuuttajat voivat kuitenkin pienessä aineistossa muodostua ongelmaksi, jos aineistossa on paljon puuttuvia tietoja. Tämä johtuu siitä, että puuttuva tieto summamuuttujan yhdessäkin väittämässä tekee myös summamuuttujan arvoksi puuttuvan tiedon. Koska kyselyssä oli mahdollista edetä ilman, että vastaa jokaiseen kysymykseen tai väittämään, kertyi aineistoon puuttuvia vastauksia muuttujasta riippuen 2–18. Eniten oli jätetty vastaamatta väittämään 'Kansalaisopiston kahvio on toimiva' (11%). Jottei arvokasta tietoa katoaisi, suositellaan (Metsämuuronen 2006, 512; Tähtinen & Isoaho 2001, 64) pienessä aineistossa puuttuvien tietojen korvaamista esimerkiksi muuttujien keskiarvolla eli sillä arvolla, mitä muut vastaajat ovat kyseiseen muuttujaan keskimäärin vastanneet. Näin ollen tein korvaukset kaikkiin 45 esteettömyyttä kartoittavaan väittämään sekä kysymyksiin, joilla selvitettiin viihtymistä (3 puuttuvaa tietoa) ja esteettömyyden kokonaisarvosanaa (2 puuttuvaa tietoa).

Pääkomponenttianalyysiä käytin apuna, kun tarkastelin taustateorian pohjalta ryhmiteltyjen 45 esteettömyyttä kuvaavan väittämän kuulumista ennalta oletettuihin kokonaisuuksiin eli kuuteen sisällöltään erilaiseen esteettömyyden osa-alueeseen: a) rakennukset ja ympäristö, b) opiskelu ja osallistuminen, c) vuorovaikutus, d) tiedotus ja viestintä, e) asenteet, f) arvot. Koska teoria jo ohjasi ryhmittelyä, en hakenut kokonaisratkaisua, vaan enemminkin vahvistusta jo olemassa olevalle ryhmittelylle. Toisaalta valmiin ryhmittelyn pohjalta en voinut suoraan tehdä summamuuttujia, koska muuttujamäärät ryhmissä a, e ja f olivat suurehkoja. Suuri muuttujamäärä kasvattaa Alphan arvoa teknisesti, mutta ei lisää mittarin luotettavuutta (Metsämuuronen 2006, 495). Pääkomponenttianalyysillä pyrin siten myös hahmottamaan, miten näiden ryhmien sisällä muuttujat voisivat jakaantua eri komponentteihin.

Suuntaa-antava pääkomponenttianalyysi, jossa oli mukana kaikki 45 muuttujaa, tuki osittain alkuperäistä ryhmittelyä. Erinäiset iteraatiokierrokset paljastivat, että a-, b- ja d-ryhmien väittämistä muodostuu neljä luontevaa kokonaisuutta. Vastaavaa selkeää ryhmittelyä ei c-, e- ja f-ryhmien väittämistä löytynyt; Väittämät latautuivat vahvasti kahteen eri pääkomponenttiin, mikä kertoi siitä, että ne mittasivat osittain samaa asiaa. Pyrin kiertämään ongelman tekemällä reliabiliteettianalyysit alkuperäisen ryhmittelyn mukaisille muuttujaryhmille. Toimenpide ei tarjonnut ratkaisua, koska kaikkien muuttujien korrelaatiot muuttujista muodostettuun mittariin olivat korkeat ja muuttujien karsinnalle ei siten löytynyt perusteluja. Koska mittarissa nyt oli ilmennyt useita samaa asiaa mittaavia väittämiä, ja koska pääkomponentteja muodostui luontevasti kuusi ja tavoitteena oli saada muodostettua pääkomponentit kohtuullisella muuttujamäärällä, oli perusteltua rohkeasti karsia muuttujia ja etsiä uutta ennalta suunnittelematonta ratkaisua väittämien ryhmittelemiseksi.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsin vastausta pääkomponenttianalyysin avulla. Tavoitteena oli tiivistää 45 esteettömyyttä kuvaavaa väittämää samaa asiaa mittaaviin kokonaisuuksiin eli löytää ne kokonaisuudet, joista tutkimusjoukon kokemuksissa esteettömyys kansalaisopistojen opiskeluympäristössä rakentui. Analyysin käyttö oli mahdollista, koska väittämien mitta-asteikkona oli 5-portainen likert-asteikko ja muuttujat voitiin tulkita normaalisti jakautuneiksi vinous- ja huipukkuuslukujen ollessa välillä -2 ja +2. Myös otoskoko (160) voitiin tulkita riittäväksi. Comreyn ja Leen mukaan (1992) otoskoon tulisi olla vähintään 200 (Metsämuuronen 2006, 585).

Tähtinen ja Isoaho (2001, 127) kuitenkin toteavat yleisen minimin olevan 100, mikä tässä aineistossa ylittyi. Mahdolliset poikkeavat havainnot (outlierit) jätin työssä tutkimatta.

Ratkaisuun valikoitui 30 väittämää 45:stä esteettömyyttä kartoittavasta väittämästä. Väittämiä poistin seuraavilla perusteluilla (vrt. kyselylomake liitteessä 1): väittämässä oli paljon puuttuvia tietoja eli moni oli jättänyt vastaamatta (a8, b4), väittämä ei sopinut sisällöllisesti ryhmään (a5), väittämä latautui usealle pääkomponentille (a7, c1, c2, e2, e3, f4), väittämä latautui lähes yhtä vahvasti kahteen pääkomponenttiin (b6, d6, f5, f8, f9, f10). Ratkaisun heikkoutena voi pitää sitä, että edelleen yhdeksän muuttujaa latautui kahdelle eri pääkomponentille. Koska pääkomponenttianalyysissä usean muuttujan välistä yhteisvaihtelua ei kuitenkaan pidetä ongelmana (Metsämuuronen 2006, 585) ja koska kaikkien muiden kriteerien valossa ratkaisu oli kelvollinen, hyväksyin ratkaisun summamuuttujien muodostamisen pohjaksi. Reliabiliteettianalyysin mukaan pääkomponenttien osamuuttujat olivat riittävän homogeenisia (Cronbach'in Alphan arvot 0,81–0,92) eli ne kuvasivat vastaajien mielestä samaa kokonaisuutta. Näin ollen pääkomponentit olivat kelvollisia summamuuttujiksi. Rotatoitu pääkomponenttiratkaisu on liitteessä 6 ja perustelut valitsemalleni ratkaisulle liitteessä 7.

Vastauksena toiseen tutkimuskysymykseen kuvailin ja vertailin esteettömyyden kokemuksia eri osa-alueilla ja eri taustamuuttujilla tarkastelemalla summamuuttujien keskiarvoja tai muutamassa tapauksessa järjestyslukujen keskiarvoja (Mean Rank - arvoja). Eri osa-alueiden keskiarvojen erojen tilastollista merkitsevyyttä tutkin parittaisella t-testillä. Eroja eri taustamuuttujilla jaoteltujen vastaajaryhmien kokemuksista etsin varianssianalyysillä (ryhmittelevä muuttuja vähintään kolmeluokkainen), sen epäparametrisella vastineella Kruskal-Wallis testillä (otoskoko yhdessä tai useammassa ryhmässä pieni, alle 30) tai t-testillä (ryhmittelevä muuttuja kaksiluokkainen). Kolmannessa tutkimuskysymyksessä esittelin frekvenssien ja prosentiosuuksien avulla, miten vastaajat olivat kokeneet kokonaisvaltaisen esteettömyyden kansalaisopistossa. Kokemusten eroja eri aikoina opiskelleiden vastauksissa tarkastelin ristiintaulukoinnilla ja Khin neliö -testillä. Regressioanalyysin avulla etsin selittäviä tekijöitä esteettömyyden kokonaisarvosanaan. Testien käyttö ja kriteerit on kirjattu tulosten yhteyteen.

5.4 Tutkimusjoukon kuvailu

Lopullinen tutkimusaineisto koostui 160 vammaisen, kuuron, erilaisen oppijan tai pitkäaikaissairaana vastauksesta. Taulukossa 6 esitetään tutkimukseen osallistuneiden sukupuoli- ja ikäjakaumat. Naisten osuus tutkimusjoukossa oli 77%. Iältään vastaajat olivat 18–81-vuotiaita (ka=51, kh=14).

TAULUKKO 6. Vastaajien sukupuoli- ja ikäjakaumat (n=160)

		N	%
Sukupuoli	Mies	37	23
	Nainen	123	77
Ikä	alle 30	11	7
	30 -39	25	16
	40 - 49	38	24
	50 - 59	31	19
	60 - 69	43	27
	70 -	12	8

Sukupuolijakauma tutkimusjoukossa oli sama kuin vuoden 2007 tilaston mukainen kaikkien kansalaisopisto-opiskelijoiden sukupuolijakauma eli miesten osuus oli vajaa neljännes. Ikäjakaumassa sen sijaan oli havaittavissa hieman eroja (vrt. taulukko 3 s. 19): alle 30-vuotiaiden osuus oli tutkimusjoukossa pienempi (7%) kuin koko opiskelijajoukossa (23%), kun vastaavasti 60-vuotta täyttäneiden osuus oli tutkimusjoukossa suurempi (35%) kuin koko opiskelijajoukossa (23%). Näitä eroja selittänee se, että kansalaisopiston toiminnassa on mukana suuri joukko lapsia ja nuoria suorittamassa muun muassa musiikin ja taiteen perusoppimäärää, jotka tutkimusjoukkoon kuuluville voivat näyttäytyä enemmän esteellisinä ja siten nuorten osallistuminen on vähäisempää. Vanhemman ikäluokan suurempi määrä taas selittynee luonnollisilla ikääntymisen seurannaisvaikutuksilla. Toimintakyvyn rajoittumisen myötä vanhemmista ikäluokista, myös kansalaisopistossa opiskelevista, yhä suurempi osa voidaan katsoa kuuluvaksi ryhmään vammaiset, kuurot, erilaiset oppijat ja pitkäaikaissairaajat, mikä kasvattaa tutkimusjoukossa tämän ryhmän prosenttiosuutta.

Tutkimusjoukon kokemukset olivat kertyneet eri vuosilta taulukon 7 mukaisesti. Yli puolet vastaajista oli ollut mukana kansalaisopiston toiminnassa vuonna 2010 tai sen jälkeen, minkä vuoksi tämän ryhmän kokemusten voi olettaa kertovan melko tarkasti kansalaisopistojen nykyisestä esteettömyystilanteesta. Yli 90 prosenttia kokemuksista ajoittui 2000-luvun jälkeisiin vuosiin.

TAULUKKO 7. Kokemusten ajankohta (n=160)

		N	%
Ajankohta, jolta kokemukset peräisin	2010 tai myöhemmin	84	53
	2000-2009	60	38
	1987-1999	9	6
	ennen 2010, ei tarkkaa tietoa	5	3
	ei mitään tietoa ajankohdasta	2	1

Tutkimusjoukon koulutustaustaa havainnollistaa taulukko 8, joka perustuu monivalintakysymyksen 'Korkein koulutus' antamaan informaatioon. Vastaajista 11 prosentilla oli perusasteen koulutus ja 36 prosentilla korkeakoulututkinto. Suurimmalla osalla vastaajista (83 %) oli vähintään ammatillinen tutkinto.

TAULUKKO 8. Vastaajien koulutustausta (n=160)

	N	%
Kansa- tai kansalaiskoulu, keskikoulu tai peruskoulu	17	11
Lukio tai ylioppilastutkinto	10	6
Toisen asteen ammatillinen koulutus	35	22
Opistotason tutkinto	39	24
Alempi korkeakoulututkinto	31	19
Ylempi korkeakoulututkinto, lisensiaatin tai tohtorin tutkinto	27	17
Puuttava tieto	1	1

Kun verrataan tutkimusryhmän koulutustaustaa kaikkien kansalaisopisto-opiskelijoiden koulutustaustaan (31% perusaste, 28% korkea-aste), voidaan huomata, että tutkimusjoukkoon on selvästi valikoitunut enemmän koulutettuja henkilöitä (vrt. taulukko 4 s. 19). Erojen merkittävyyttä lisää vielä se, että koulutuksellisen eriarvoisuuden olisi olettanut näkyvän tutkimusjoukossa – koko opiskelijajoukkoon verrattuna – alhaisempana korkeakoulutettujen osuutena ja vastaavasti korkeampana perusasteen koulutuksen suorittaneiden osuutena. Näin ollen tutkimusjoukosta voidaan koulutustaustan perusteella sanoa, että sen edustavuus on kyseenalainen verrattuna koko väestöön, mutta etenkin verrattuna ryhmään vammaiset, kuurot, erilaiset oppijat ja pitkäaikaissairaat. Tutkimuksen tarkoituksen kannalta epäkohta edustavuudessa ei liene merkityksellinen.

Tutkimusjoukon tämän hetkisestä työllisyystilanteesta kertoo taulukko 9. Kokopäivä- tai osa-aikatyössä vastaajista kävi 32 prosenttia. Suurin osa eli 55 prosenttia vastaajista sai toimeentulonsa eläkkeen muodossa.

TAULUKKO 9. Vastaajien tämän hetkinen työllisyystilanne (n=160)

	N	%
Kokopäivätyössä	35	22
Osa-aikatyössä	16	10
Opiskelija	12	8
Eläkkeellä	88	55
Työtön	5	3
Kotiäiti, -isä tai omaishoitaja	4	3

Kaikkiin kansalaisopisto-opiskelijoihin verrattuna tutkimusryhmässä oli vähemmän työssäkäyviä (32% vrt. 50%) ja opiskelijoita (8% vrt. 15%), kun taas eläkkeellä olevia (55% vrt. 21%) oli tutkimusjoukossa enemmän (vrt. taulukko 5 s. 19). Erot kuvastavat sitä tosiasiaa, että vammaisten ja pitkäaikaissairaiden koulutukseen pääsy ja työllistyminen on keskimääräistä vaikeampaa, ja eläkepäätös on siten monen kohdalla luonteva ratkaisu perustoimeentulon takaamiseksi.

Vastaajien kokemukset kattoivat Ahvenenmaata lukuun ottamatta koko Suomen. Eniten vastauksia tuli kokemuksista Uudenmaan kansalaisopistoista (25 %). Suuralueittain tarkasteltuna vastauksista yli 75 prosenttia kertoi Etelä- ja Länsi-Suomen kansalaisopistojen esteettömyystilanteesta. Taulukko 10 havainnollistaa, miten kyselyllä saatiin kartoitettua kokemuksia eri alueilta.

TAULUKKO 10. Vastaajien kokemukset suuralueittain (n=160)

	N	%
Etelä-Suomi	73	46
Länsi-Suomi	49	31
Itä-Suomi	15	9
Pohjois-Suomi	23	14

Taulukossa 11 on esitetty, minkä tyyppisistä kansalaisopiston opintoryhmistä, kursseista tai muusta toiminnasta vastaajilla oli kokemuksia. Noin puolet vastaajista ilmoitti osallistuneensa perinteisille lukukauden tai lukuvuoden kestäville kursseille. Myös yleisöluennot olivat olleet suosittuja vastaajien keskuudessa. Erityisryhmälle suunniteltu kurssi oli tullut tutuksi 18 prosentille. Avoimeen yliopisto-opetukseen oli osallistunut lähes neljännes vastaajista, miehistä 14 prosenttia ja naisista 25 prosenttia.

TAULUKKO 11. Vastaajien osallistuminen eri tyyppiseen toimintaan

	%
Lukuvuoden kestävä kurssi	51
Lukukauden kestävä kurssi (syys- tai kevätlukukausi)	43
Intensiivikurssi	26
Erytisryhmälle (esim. vammaisille) suunnattu kurssi	18
Tutkintoon tähtäävä kurssi (esim. tietokoneajokortti, ensiapu)	15
Avoin yliopisto-opetus	23
Yleisöluento	43
Tapahtuma (esim. musiikkitapahtuma, kevätjuhla)	21

Taulukko 12 kertoo, minkä aihepiirin opintoryhmistä, kursseista tai muusta toiminnasta vastaajilla oli kokemuksia. Kielten opiskeluun oli osallistunut yli puolet vastaajista. Suosituttuja olivat olleet myös kädentaitojen ja tietotekniikan kurssit. Nykyään opetustarjonta painottuu erilaisiin taideaineisiin, kädentaitoihin ja kieliopintoihin, mikä heijastui myös tutkimusryhmän kurssivalinnoissa.

TAULUKKO 12. Vastaajien osallistuminen eri aihepiireihin liittyvään toimintaan

	%
Historia, yhteiskunta	22
Ilmaisutaito	16
Kielet	51
Kirjallisuus	13
Kotitalous	8
Kuvataide	21
Kädentaidot	36
Liikunta	21
Luonto	6
Musiikki	12
Tietotekniikka	29

Kyselyyn pyrittiin saamaan vastauksia vammaisilta, kuuroilta, erilaisilta oppijoilta ja pitkäaikaissairailta, ja kysely tavoittikin kaikkia näitä erilaisilla ominaisuuksilla varustettuja henkilöitä. Suurimmalla osalla vastaajista oli kuitenkin enemmän kuin yksi näistä kriteereinä olleista ominaisuuksista. Tutkimusjoukko koostui siis hyvin heterogeenisestä ryhmästä, mistä kertoo sekin, että ryhmästä löytyi 67 erilaista eri ominaisuuksien kombinaatiota. Suurimmat yksittäiset eroteltavissa olevat ryhmät olivat pitkäaikaissairaant liikkuntavammaiset henkilöt (13%) ja pelkästään liikkuntavammaiset henkilöt (11%). Seuraava taulukko 13 tuo esille yksittäisen ominaisuuden esiintyvyyden tutkimusjoukossa.

TAULUKKO 13. Yksittäisen ominaisuuden esiintyvyys tutkimusjoukossa

	%
Liikuntavamma	51
Pitkäaikainen sairaus, joka vaikeuttaa osallistumista	46
Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta	28
Sosiaaliset tilanteet haastavia	28
Kuulovamma	26
Näkövamma	21
Keskittymisen ja hahmottamisen vaikeutta	19
CP-vamma	8
Kuuro	3
Kehitysvamma	2

Koska erilaisten vammaisryhmien erottelu tutkimusjoukosta tuntui keinotekoiselta, oli luontevaa jättää esteettömyyskokemusten tarkastelu eri vammaisryhmissä tutkimuksen ulkopuolelle.

6 Tulokset

Seuraavassa tarkastellaan, mitä vammaisten, kuurojen, erilaisten oppijoiden ja pitkäaikaissairaiden kokemukset toivat esiin esteettömyydestä kansalaisopistoissa. Ensin selvitetään ne esteettömyyden osa-alueet, joista esteettömyys tutkimusryhmän kokemuksissa kansalaisopistojen oppimisympäristöissä muodostui. Seuraavaksi vertaillaan ja kuvaillaan esteettömyyden kokemuksia eri osa-alueilla ja eri taustamuuttujilla ryhmiteltynä. Viimeisenä tarkastellaan esteettömyyden kokonaisarvosanan antamaa kuvaa esteettömyydestä sekä sitä, mitkä osa-alueet kokonaisarvosanaa eli kokonaisvaltaisen esteettömyyskokemuksen muodostumista selittivät.

6.1 Opiskeluympäristön esteettömyyden osa-alueet

Ryhmittely esteettömyyden osa-alueisiin on toteutettu pääkomponenttianalyysin avulla. Menetelmän käyttöön liittyvät seikat on kirjattu menetelmäosioon (s. 46–47). Seuraava taulukko 14 esittelee analyysin pohjalta esiin nousseet summamuuttujat 1–6, jotka on nimetty myös sisällöllisesti. Taulukkoon on merkitty kutakin summamuuttujaa kuvaavat tunnusluvut eli selitysaste, ominaisarvo, alpha, keskiarvo, keskihajonta, vinous ja huipukkuus. Myös summamuuttujan sisältämät osamuuttujat kommunaliteetteineen, latauksineen ja korrelaatioineen on kirjattu taulukkoon.

Pääkomponenttianalyysin perusteella vammaisten, kuurojen, erilaisten oppijoiden ja pitkäaikaissairaiden kokemuksissa kansalaisopiston esteettömyyden voidaan tässä tutkimuksessa katsoa rakentuvan kuuden erilaisen osa-alueen esteettömyydestä. Näitä osa-alueita ovat asenteet, monenlaisuuden huomioiminen, rakennukset ja ympäristö, opetustilanteet, tiedotus ja viestintä sekä opiskeluolosuhteet. Rakennukset ja ympäristö, opetustilanteet ja opiskeluolosuhteet välittävät tutkimusjoukon yhteisen kokemuksen konkreettisista osallistumista helpottavista olosuhteista, rakenteista ja toimintatavoista kansalaisopistoympäristössä. Asenteet heijastelevat kokemusta siitä, miten kansalaisopistossa ympärillä olevat ihmiset suhtautuvat tutkimusjoukkoon. Informaation merkityksestä yhtenä osallistumiseen vaikuttavana tekijänä kertoo osa-alue tiedotus ja viestintä. Monenlaisuuden huomioiminen taas tuo esille sekä henkilökunnan tietoisuuteen että toiminnassa näkyvään erilaisuuden arvostamiseen liittyviä kokemuksia.

TAULUKKO 14. Summamuuttujat ja niiden osamuuttujat tunnuslukuineen

Selity- aste %	Ominais- arvo	Alpha	Ka	Kh	Vinous	Huipuk- kuus	Osiot	Kommu- nali- teetit %	Lataukset	Osioiden väliset korre- laatiot
1. Asenteet										
17	5,21	0,92	4,01	0,83	-0,7	-0,16	e7. Minut hyväksytään sellaisena kuin olen.	81	0,84	0,85
							e6. Opiskelutoverit suhtautuvat minuun hyvin.	81	0,83	0,85
							e4. Opettajat suhtautuvat minuun hyvin.	74	0,78	0,79
							e8. Tunnen kuuluvani muiden opiskelijoiden joukkoon.	68	0,74	0,74
							e1. Minua kohdellaan tasa-arvoisesti muiden osallistujien kanssa.	62	0,73	0,7
							e5. Muu henkilökunta suhtautuu minuun hyvin.	66	0,69	0,69
c3. Kanssakäyminen toisten opiskelijoiden kanssa on helppoa.	57	0,67	0,66							
2. Monenlaisuuden huomioiminen										
13	3,9	0,91	3,1	0,95	0,01	-0,6	f2. Kurssitarjonnassa on huomioitu vammaiset, kuurot ja erilaiset oppijat.	78	0,82	0,78
							f1. Toiminnassa huomioidaan vammaiset, kuurot ja erilaiset oppijat.	78	0,79	0,8
							f3. Kansalaisopistossa arvostetaan monenlaisuutta.	72	0,72	0,75
							f7. Opettajilla ja opintoryhmien vetäjillä on tietoa erilaisuudesta.	72	0,7	0,77
							d3. Saan helposti tietoa tarjolla olevista tukitoimista.	62	0,62	0,6
							f6. Henkilökunta on tietoinen oikeudestani osallistua yhdenvertaisena muiden kanssa.	72	0,61	0,74
3. Rakennukset ja ympäristö										
12	3,46	0,86	3,24	1	-0,11	-0,53	a1. Kulku kansalaisopistolle on toimiva.	80	0,87	0,77
							a3. Rakennuksiin on helppo päästä sisälle.	73	0,8	0,71
							a4. Kansalaisopiston sisätiloissa on helppo liikkua.	68	0,76	0,71
							a2. Ulkoympäristössä on helppo liikkua.	60	0,72	0,62
							a6. Eri kerrosten välillä on helppo liikkua.	54	0,62	0,6
							4. Opetustilanteet			
11	3,25	0,86	3,69	0,88	-0,22	-0,56	b2. Opetustavat ovat minulle sopivia.	77	0,8	0,74
							b5. Työskentelyyn varattu aika on minulle sopiva.	67	0,76	0,67
							b3. Oppimateriaalit ovat minulle sopivia.	65	0,71	0,7
							b1. Opetustilanteisiin tai opintoryhmän kokoontumisiin on helppo osallistua.	58	0,64	0,6
							b7. Käytössäni on kaikki opiskeluun tarvitsemäni välineet ja laitteet.	67	0,61	0,65
							5. Tiedotus ja viestintä			
9	2,61	0,81	3,71	0,88	-0,56	0,22	d1. Saan helposti tietoa toiminnasta ja tapahtumista.	72	0,77	0,62
							d2. Saan helposti tietoa opiskeluun liittyvistä käytännön asioista.	72	0,68	0,68
							d5. Henkilökunta on helppo tavoittaa.	62	0,58	0,6
							d4. Opintoryhmään tai kurssille ilmoittautuminen on helppoa.	57	0,56	0,62
6. Opiskeluolosuhteet										
8	2,29	0,81	3,57	0,94	-0,46	-0,09	a9. Kansalaisopiston tiloissa on toimiva valaistus.	76	0,81	0,68
							a10. Kansalaisopiston tiloissa on sopiva äänympäristö.	77	0,79	0,69
							a11. Kansalaisopiston tiloissa on sopiva lämpötila.	67	0,69	0,62

6.2 Kokemukset kansalaisopiston esteettömyydestä

Seuraavassa kokemuksia kansalaisopistojen esteettömyydestä tutkitaan ensin osa-alueittain ja sen jälkeen erilaisilla taustamuuttujilla ryhmiteltyinä. Ryhmittelevillä taustamuuttujilla selvitetään, vaikuttivatko kokemusten ajankohta, sukupuoli, ikäluokka, koulutustausta, työllisyystilanne tai opiston sijainti esteettömyyden kokemuksiin. Lisäksi tarkastellaan, miten tuen tarvitsemisen ja saamisen kokemukset olivat yhteydessä kokemuksiin esteettömyydestä.

6.2.1 Kokemukset esteettömyydestä oppimisympäristön eri osa-alueilla

Kokemuksia esteettömyyden eri osa-alueilla tarkastellaan sekä keskiarvoja vertailemalla että luokittelemalla. Taulukkoon 15 on koottu opiskeluympäristön esteettömyyden eri osa-alueet ja vastaajien kokemusten keskiarvot ja keskihajonnat jokaisella osa-alueella. Vastaukset yksittäisiin summamuuttujan väittämiin on kerätty 5-portaisella mittarilla, jossa luku 1 tarkoitti, että vastaaja oli täysin eri mieltä ja luku 5, että vastaaja oli täysin samaa mieltä väittämän kanssa (kts. kyselylomake liitteessä 1).

Keskiarvojen perusteella voidaan päätellä, että vastaajat kokivat asenteiden esteettömyyden muiden osa-alueiden esteettömyyttä parempana. Tiedotuksen ja viestinnän, opetustilanteiden ja opiskeluolosuhteiden esteettömyys koettiin hieman asenteiden esteettömyyttä heikompana, mutta keskenään lähes samantasoisina. Heikoimpana opiskelijat kokivat esteettömyyden osa-alueella 'monenlaisuuden huomioiminen'. Lähes yhtä heikkona koettiin rakennusten ja ympäristön esteettömyys.

TAULUKKO 15. Vastaajien kokemukset esteettömyydestä eri osa-alueilla (n=160)

Esteettömyyden osa-alue	Ka	Kh
Asenteet: Asenteiden myönteisyys	4,01	0,83
Tiedotus ja viestintä: Tiedotuksen ja viestinnän toimivuus	3,71	0,88
Opetustilanteet: Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen opetustilanteissa	3,69	0,88
Opiskeluolosuhteet: Opiskeluolosuhteiden esteettömyys	3,57	0,94
Rakennukset ja ympäristö: Rakennusten ja ympäristön esteettömyys	3,24	0,99
Monenlaisuuden huomioiminen: Tietoisuudessa ja toiminnassa näkyvä monenlaisuuden huomioiminen	3,1	0,95

Seuraavaan taulukkoon 16 on koottu osa-alueittain, kuinka suuri osa vastaajista koki esteettömyyden kyseisellä osa-alueella myönteisenä ja kuinka suuren osan kokemus ei ollut myönteinen. Koska summamuuttujat (muodostettu 5-portaisista likertasteikollisista väittämistä) voivat saada kaikkia arvoja myös kokonaislukujen väliltä, voidaan arvot, jotka ovat suurempia kuin 3, tulkita myönteisiksi kokemuksiksi. Muut arvot sijoittuvat siten kielteisten kokemusten ryhmään. Taulukko on kaksiluokkaisena yksinkertaistava, mutta selkeä.

Taulukon perusteella voidaan todeta, että osa-alueella 'asenteet' myönteisten kokemusten osuus oli suurin: viidestä vastaajasta neljä koki asenteet kansalaisopistossa enemmän myönteisinä kuin kielteisinä. Sitä vastoin monenlaisuuden huomioimisen koki myönteisenä vain puolet tutkimusjoukosta.

TAULUKKO 16. Myönteisten ja kielteisten kokemusten osuus esteettömyyden toteutumisesta eri osa-alueilla (n=160)

Esteettömyyden osa-alue	Kokemus myönteinen	Kokemus kielteinen
Asenteet	84 %	16 %
Tiedotus ja viestintä	74 %	26 %
Opetustilanteet	76 %	24 %
Opiskeluolosuhteet	67 %	33 %
Rakennukset ja ympäristö	56 %	44 %
Monenlaisuuden huomioiminen	52 %	48 %

Parittaisen t-testin avulla selvitettiin keskiarvoja vertaamalla, erosivatko vastaajien kokemukset esteettömyydestä oppimisympäristön eri osa-alueilla tilastollisesti merkitsevästi. Otokseen (n=160) suuruudesta johtuen voitiin testin käyttöä pitää luotettavana. Muuttujien normalisuus oli riittävä, koska vinous- huipukkuusluvut sijoittuivat välille -2 ja +2 (kts. taulukko 14). Myös varianssien yhtäsuuruus voitiin tulkita riittäväksi. Kaikkien pariin väliset korrelaatiot (0,28–0,65) olivat tilastollisesti merkitseviä, koska p-arvot jäivät alle 0,001. Testitulokset on kirjattu liitteessä 8 olevaan taulukkoon 17.

Testin mukaan (taulukko 17 liitteessä 8) vastaajat kokivat asenneympäristön esteettömyyden merkitsevästi parempana kuin muiden osa-alueiden esteettömyyden. Tämä näkyi sekä muita korkeampana keskiarvona että suurimpana myönteisten kokemusten prosenttina. Kokemukset esteettömyydestä tiedotuksessa ja viestinnässä, opiskelutilanteissa ja opiskeluolosuhteissa olivat keskenään melko samanlaisia, mistä

kertoo myös muuttujien keskiarvojen samanlaisuus. Rakennusten ja ympäristön esteettömyys sekä monenlaisuuden huomioiminen koettiin myös keskenään melko samanlaisina, mutta kuitenkin merkittävästi heikompina kuin muiden osa-alueiden esteettömyys. Näillä osa-alueilla lähes puolella vastaajista kokemukset olivat kielteisiä.

6.2.2 Eri aikoina opiskelleiden kokemukset esteettömyydestä

Seuraavassa tarkastelun kohteena on kokemusten ajankohdan merkitys esteettömyyden kokemuksiin. Tarkastelu suoritettiin epäparametrisen Kruskal-Wallis testin ja järjestyslukujen keskiarvojen (Mean Rank -arvojen) avulla, koska yhden ryhmän pieni koko (n=9) olisi heikentänyt keskiarvojen pohjalta tehtävän tarkastelun luotettavuutta. Taulukkoon 18 on koottu tunnuslukuja eri aikoina opiskelleiden esteettömyyden kokemuksista. Luokittelevana muuttujana on kolmiluokkainen kokemusten ajankohta - muuttuja. Seitsemässä vastauksessa kokemusten ajankohta ei selvinnyt, joten ne jätettiin puuttuvina tietoina huomioimatta.

TAULUKKO 18. Kokemukset esteettömyydestä kolmessa eri aikaluokassa (n=153)

		N	Ka	Kh	Mean Rank	Ryhmiä välinen ero
Asenteet	2010 tai myöhemmin	84	4,25	,72	88,74	Khin neliö(2,153)=13,20; p=0,001
	2000-2009	60	3,72	,87	62,28	
	1987-1999	9	3,81	,96	65,56	
Tiedotus ja viestintä	2010 tai myöhemmin	84	3,97	,75	88,70	Khin neliö(2,153)=13,14; p=0,001
	2000-2009	60	3,42	,95	63,12	
	1987-1999	9	3,39	,95	60,28	
Opetustilanteet	2010 tai myöhemmin	84	3,86	,80	85,22	Khin neliö(2,153)=6,47; p=0,039
	2000-2009	60	3,49	1,00	67,20	
	1987-1999	9	3,53	,63	65,61	
Opiskeluolosuhteet	2010 tai myöhemmin	84	3,74	,92	84,83	Khin neliö(2,153)=7,34; p=0,025
	2000-2009	60	3,43	,98	69,91	
	1987-1999	9	3,06	,75	51,17	
Rakennukset ja ympäristö	2010 tai myöhemmin	84	3,35	1,09	82,01	Khin neliö(2,153)=2,43; p=0,296
	2000-2009	60	3,13	,83	70,48	
	1987-1999	9	3,09	1,25	73,67	
Monenlaisuuden huomioiminen	2010 tai myöhemmin	84	3,25	,95	84,47	Khin neliö(2,153)=5,37; p=0,068
	2000-2009	60	2,89	,93	67,38	
	1987-1999	9	2,98	,78	71,39	

Kaikilla esteettömyyden osa-alueilla korkein järjestyslukujen keskiarvo (Mean Rank - arvo) muodostui niiden henkilöiden vastauksista, joiden kokemukset olivat tuoreita eli kokemukset vuodelta 2010 tai myöhemmin olivat myönteisempiä kuin kokemukset aiemmilta vuosilta. Merkittäviä erot olivat Kruskal-Wallis testituloksen perusteella

asenteiden, tiedotuksen ja viestinnän, opetustilanteiden ja opiskeluolosuhteiden esteettömyyden kokemuksissa. Rakennusten ja ympäristön esteettömyyden sekä monenlaisuuden huomioimisen kokemuksiin kokemusten ajankohdalla ei näyttänyt olevan merkitystä.

Järjestyslukujen keskiarvoja (Mean Rank -arvoja) tarkastelemalla voidaan havaita, että kokemukset ajalta 2000–2009 olivat melko samanlaisia kuin kokemukset ajalta 1987–1999 lukuun ottamatta opiskeluolosuhteiden kokemuksia, jotka olivat muuttuneet huomattavasti myönteisemmiksi kaikkina tarkasteltavina ajanjaksoina. Nämä kaksi ryhmää on siis perusteltua yhdistää, jolloin saadaan kaksiluokkainen muuttuja ’kokemukset ennen vuotta 2010’ ja ’kokemukset vuodelta 2010 tai sen jälkeen’.

Seuraavaksi tarkastellaan, miten vastaajien kokemusten eroavaisuudet ilmenevät, kun luokittelevana muuttujana on kaksiluokkainen kokemusten ajankohta -muuttuja. Erojen merkitsevyyttä tarkastellaan t-testillä. Ryhmävarianssit ovat Levenen testin mukaan melko samanlaiset ($p > 0,05$) ja normaalijakaumaoletus toteutuu kaikkien ryhmien vinous- ja huipukkuuslukujen sijoituessa välille -2 ja +2. Seuraavaan taulukkoon 19 on koottu tunnusluvut ja testitulokset kahdessa eri aikaluokassa.

TAULUKKO 19. Kokemukset esteettömyydestä kahdessa eri aikaluokassa (n=153)

		N	Ka	Kh	Ryhmien välinen ero
Asenteet	2010 tai myöhemmin	84	4,25	,72	t(151)=3,98; p<0,001
	ennen 2010	69	3,73	,88	
Tiedotus ja viestintä	2010 tai myöhemmin	84	3,97	,75	t(151)=4,03; p<0,001
	ennen 2010	69	3,42	,95	
Opetustilanteet	2010 tai myöhemmin	84	3,86	,80	t(151)=2,57; p=0,011
	ennen 2010	69	3,50	,95	
Opiskeluolosuhteet	2010 tai myöhemmin	84	3,74	,92	t(151)=2,32; p=0,022
	ennen 2010	69	3,38	,96	
Rakennukset ja ympäristö	2010 tai myöhemmin	84	3,35	1,09	t(151)=1,39; p=0,168
	ennen 2010	69	3,13	,89	
Monenlaisuuden huomioiminen	2010 tai myöhemmin	84	3,25	,95	t(151)=2,32; p=0,022
	ennen 2010	69	2,90	,91	

Testi osoittaa, että kokemusten ajankohdalla oli merkitsevä vaikutus siihen, miten vastaajat esteettömyyden kokivat. Ainoastaan rakennusten ja ympäristön esteettömyyden kokemuksiin kokemusten ajankohdalla ei ollut merkitystä. Keskiarvoja tarkastellen voidaan taulukosta 19 havaita, että kaikilla esteettömyyden osa-alueilla ne henkilöt, joiden kokemukset olivat vuodelta 2010 tai myöhemmin, kokivat esteettömyyden parempana kuin ne henkilöt, joiden kokemukset olivat peräisin ennen

vuotta 2010. Muilla osa-alueilla erot olivat tilastollisesti merkitseviä, vain rakennusten ja ympäristön esteettömyyden kokemuksessa ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

Seuraavaan taulukkoon 20 on koottu myönteisten ja kielteisten kokemusten osuus esteettömyyden eri osa-alueilla kahdessa eri aikaluokassa. Esteettömyyden kokemus on määritelty myönteiseksi, jos summamuuttujan arvo ylittää arvon 3, muussa tapauksessa kokemus tulkitaan kielteiseksi. Taulukko on luotu ristiintaulukoinnin avulla. Khin neliö -testin antama tulos tukee t-testin tulosta: rakennukset ja ympäristö -osa-alueella ($p>0,05$) tilastollisesti merkitsevää muutosta esteettömyydessä ei ole tapahtunut, sitä vastoin muilla osa-alueilla ($p<0,05$) esteettömyys on parantunut tilastollisesti merkitsevästi. Testiä voidaan pitää luotettavana, koska solufrekvenssit ovat miniarvoa 5 suurempia.

TAULUKKO 20. Myönteisten ja kielteisten kokemusten osuus esteettömyyden toteutumisesta eri osa-alueilla kahdessa eri aikaluokassa (n=153)

		N	Kokemus myönteinen	Kokemus kielteinen
Asenteet	Kokemukset vuodelta 2010 tai myöhemmin	84	93 %	7 %
	Kokemukset ennen vuotta 2010	69	75 %	25 %
Tiedotus ja viestintä	Kokemukset vuodelta 2010 tai myöhemmin	84	85 %	15 %
	Kokemukset ennen vuotta 2010	69	61 %	39 %
Opetustilanteet	Kokemukset vuodelta 2010 tai myöhemmin	84	85 %	15 %
	Kokemukset ennen vuotta 2010	69	65 %	35 %
Opiskeluolosuhteet	Kokemukset vuodelta 2010 tai myöhemmin	84	76 %	24 %
	Kokemukset ennen vuotta 2010	69	57 %	43 %
Rakennukset ja ympäristö	Kokemukset vuodelta 2010 tai myöhemmin	84	60 %	40 %
	Kokemukset ennen vuotta 2010	69	51 %	49 %
Monenlaisuuden huomioiminen	Kokemukset vuodelta 2010 tai myöhemmin	84	61 %	39 %
	Kokemukset ennen vuotta 2010	69	39 %	61 %

Testitulokseen ja taulukon prosenttilukuihin nojaten voidaan todeta, että myönteisten kokemusten osuus oli kasvanut kaikilla esteettömyyden osa-alueilla. Vain osa-alueella 'rakennukset ja ympäristö' ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

6.2.3 Esteettömyyden kokemus eri taustamuuttujilla ryhmiteltynä

Tutkimusaineisto antoi mahdollisuuden tarkastella kokemusten eroja useilla eri taustamuuttujilla. Seuraavassa tuodaan esiin, millainen vaikutus sukupuolella, ikäluokalla, koulutustaustalla, työllisyystilanteella sekä suuralueella (alue, jolta kokemukset peräisin) oli esteettömyyden kokemuksiin. Erojen tarkastelussa käytettiin

varianssianalyysiä tai sen epäparametristä vastinetta Kruskal-Wallis testia. Tavallisesti kahden eri ryhmän keskiarvojen vertailu suoritetaan t-testillä. Tässä tarkastelussa varianssianalyysin käyttöön päädyttiin siksi, että tarkastelut eri taustamuuttujilla olisivat yhteneväisiä. Tarkastelun tuloksena selvisi, että sukupuolella ja koulutustaustalla ei ollut vaikutusta siihen, miten vastaajat kokivat esteettömyyden. Myöskään alueellisia eroja vastaajien kokemuksista ei löytynyt. Sitä vastoin eri-ikäisten esteettömyyskokemuksista löytyi eroja. Eroja oli havaittavissa myös erilaisissa työllisyystilanteissa elävien kokemuksissa, vaikkakaan erot eivät tulleet esiin testin tuottamina merkitsevyyksinä.

Seuraavassa tarkastellaan, miten vastaajan ikä vaikutti esteettömyyden kokemukseen. Luokittelevana muuttujana käytettiin kaksiluokkaista ikämuuttujaa, jossa vastaajat oli jaoteltu alle 50-vuotiaisiin ja 50-vuotiaisiin ja sitä vanhempiin. Testin käyttö oli mahdollista, koska ryhmäkoot olivat riittävän suuret, ryhmävarianssit olivat Levenen testin mukaan riittävän samanlaiset ($p > 0,05$) ja normaalijakaumaoletus toteutui kaikkien ryhmien vinous- ja huipukkuuslukujen sijoittuessa välille -2 ja +2. Tunnusluvut eri ryhmien esteettömyyskokemuksista on koottu taulukkoon 21.

TAULUKKO 21. Eri ikäluokkien kokemukset esteettömyydestä (n=160)

		N	Ka	Kh
Asenteet	alle 50-vuotias	74	3,90	,86
	50-vuotias tai vanhempi	86	4,09	,80
Tiedotus ja viestintä	alle 50-vuotias	74	3,55	,89
	50-vuotias tai vanhempi	86	3,84	,85
Opetustilanteet	alle 50-vuotias	74	3,67	,88
	50-vuotias tai vanhempi	86	3,71	,88
Opiskeluolosuhteet	alle 50-vuotias	74	3,48	1,00
	50-vuotias tai vanhempi	86	3,65	,88
Rakennukset ja ympäristö	alle 50-vuotias	74	3,16	1,00
	50-vuotias tai vanhempi	86	3,32	,98
Mönylaisuuden arvostaminen	alle 50-vuotias	74	2,95	,97
	50-vuotias tai vanhempi	86	3,24	,92

Testin mukaan eri ikäryhmät kokivat tiedotuksen ja viestinnän esteettömyyden merkitsevästi eri tavalla, $F(1,158)=4,41$; $p=0,037$. Muilla osa-alueilla kokemusten erot eri ikäryhmillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$). Taulukosta 21 voidaan kuitenkin havaita, että kaikilla osa-alueilla vanhemman ikäryhmän keskiarvot olivat suurempia kuin nuoremman ryhmän eli 50-vuotiaat ja sitä vanhemmat kokivat kaikilla

osa-alueilla esteettömyyden parempana kuin alle 50-vuotiaat. Ero oli tilastollisesti merkitsevä vain tiedotuksen ja viestinnän kohdalla: 50-vuotiaat ja sitä vanhemmat kokivat tiedotuksen ja viestinnän tilastollisesti merkitsevästi toimivampana kuin alle 50-vuotiaat.

Työllisyystilanteen merkitystä esteettömyyden kokemuksissa tarkasteltiin Kruskal-Wallis testillä, koska mukana oli ryhmiä, joiden otokset olivat pieniä (työttömät 5 vastausta, kotiäidit, -isät ja omaishoitajat 4 vastausta).

TAULUKKO 22. Esteettömyyden kokemus työllisyystilanteen mukaan jaoteltuna (n=160)

		N	Ka	Kh
Asenteet	kokopäivätyössä	35	3,99	,65
	osa-aikatyössä	16	4,10	,87
	opiskelija	12	3,94	1,16
	eläkkeellä	88	4,07	,82
	työtön	5	2,69	,44
	kotiäiti, -isä tai omaishoitaja	4	4,25	,59
Tiedotus ja viestintä	kokopäivätyössä	35	3,65	,75
	osa-aikatyössä	16	3,77	,93
	opiskelija	12	3,69	,88
	eläkkeellä	88	3,75	,89
	työtön	5	2,65	,96
	kotiäiti, -isä tai omaishoitaja	4	4,25	,89
Opetustilanteet	kokopäivätyössä	35	3,63	,70
	osa-aikatyössä	16	4,00	,79
	opiskelija	12	3,78	,80
	eläkkeellä	88	3,64	,95
	työtön	5	3,12	,93
	kotiäiti, -isä tai omaishoitaja	4	4,54	,79
Opiskeluolosuhteet	kokopäivätyössä	35	3,34	,74
	osa-aikatyössä	16	3,70	,80
	opiskelija	12	3,81	,95
	eläkkeellä	88	3,60	1,01
	työtön	5	3,07	1,23
	kotiäiti, -isä tai omaishoitaja	4	4,39	,61
Rakennukset ja ympäristö	kokopäivätyössä	35	3,23	,89
	osa-aikatyössä	16	3,55	1,02
	opiskelija	12	3,08	1,25
	eläkkeellä	88	3,25	1,01
	työtön	5	2,56	,55
	kotiäiti, -isä tai omaishoitaja	4	3,31	,76
Monenlaisuuden arvostaminen	kokopäivätyössä	35	3,10	,68
	osa-aikatyössä	16	3,46	1,00
	opiskelija	12	2,87	1,13
	eläkkeellä	88	3,12	1,02
	työtön	5	2,57	,71
	kotiäiti, -isä tai omaishoitaja	4	2,87	,98

Testin mukaan työllisyystilanteella ei ollut merkitsevää vaikutusta kokemuksiin (p -arvot $> 0,05$). Keskiarvoja tarkastellessa taulukosta 22 voidaan kuitenkin huomata, että työttömien vastaajien keskiarvot olivat kaikilla osa-alueilla alhaisemmat kuin muiden ryhmien keskiarvot. Ero ei kuitenkaan pienen otoskoon johdosta muodostunut merkitseväksi.

6.2.4 Tuen tarvitsemisen ja saamisen yhteys esteettömyyden kokemukseen

Seuraavassa tarkastellaan, miten eri sukupuolet kokivat tarvitsevansa ja saaneensa tukea opiskeluunsa kansalaisopistossa. Lisäksi selvitetään, miten kokemus tuen tarvitsemisesta ja saamisesta oli yhteydessä kokemukseen esteettömyydestä. Taulukko 23 selventää, millainen näkemys eri sukupuolilla oli siitä erityisestä tuesta ja avusta, mitä he kokivat tarvitsevansa ja mitä he kokivat saaneensa osallistuessaan kansalaisopiston toimintaan. Tukea tarvitsevat miehet olivat tukea saaneet. Naisista sitä vastoin lähes puolet koki tarvitsevansa tukea, mutta vain kolmasosa oli tukea saanut.

TAULUKKO 23. Vastaajien näkemys tarvitsemastaan ja saamastaan tuesta ja avusta kansalaisopistossa (n=153)

	Miehet	Naiset
Kokee tarvitsevansa erityistä tukea osallistuessaan kansalaisopiston toimintaan.	54 %	48 %
On saanut erityistä tukea osallistuessaan kansalaisopiston toimintaan.	57 %	36 %

Taulukkoon 24 on koottu esteettömyyden kokemusten keskiarvot ja keskihajonnat ryhmillä, jotka kokivat tarvitsevansa ja jotka eivät kokeneet tarvitsevansa tukea osallistuessaan kansalaisopiston toimintaan. Keskiarvoja tarkastelemalla voitiin havaita, että kokemuksella tuen tarpeesta oli yhteys kokemukseen esteettömyydestä seuraavasti: ne vastaajat, jotka eivät tarvinneet tukea, kokivat esteettömyyden kaikilla osa-alueilla parempana kuin ne, jotka tukea tarvitsivat.

T-testin avulla selvitettiin, olivatko erot tilastollisesti merkitseviä. Testin käyttö oli mahdollista, koska ryhmäkoot olivat riittävän suuret, ryhmävarianssit olivat Levenen testin mukaan riittävän samanlaiset ($p > 0,05$) ja normaalijakaumaoletus toteutui ryhmien vinous- ja huipukkuuslukujen sijoituessa välille -2 ja $+2$. Kokemus tuen tarpeesta vaikutti tilastollisesti merkitsevästi kokemukseen asenteiden esteettömyydestä $t(151) = -2,40$; $p = 0,018$, tiedotuksen ja viestinnän esteettömyydestä $t(151) = -2,10$; $p = 0,038$ sekä opetustilanteiden esteettömyydestä $t(151) = -4,42$; $p < 0,001$. Ne henkilöt,

jotka eivät tarvinneet apua ja tukea osallistuessaan kansalaisopiston toimintaan, kokivat asenteet, tiedotuksen ja viestinnän sekä opetustilanteet tilastollisesti merkitsevästi parempina kuin ne, jotka apua tarvitsivat.

TAULUKKO 24. Esteettömyyden kokemus avun tarpeen mukaan jaotelluilla ryhmillä (n=153)

		N	Ka	Kh
Asenteet	Tarvitsen apua osallistuakseni toimintaan.	79	3,87	,88
	En tarvitse apua.	74	4,19	,77
Tiedotus ja viestintä	Tarvitsen apua osallistuakseni toimintaan.	79	3,57	,89
	En tarvitse apua.	74	3,87	,82
Opetustilanteet	Tarvitsen apua osallistuakseni toimintaan.	79	3,41	,84
	En tarvitse apua.	74	4,01	,84
Opiskeluolosuhteet	Tarvitsen apua osallistuakseni toimintaan.	79	3,52	,90
	En tarvitse apua.	74	3,63	,99
Rakennukset ja ympäristö	Tarvitsen apua osallistuakseni toimintaan.	79	3,11	,97
	En tarvitse apua.	74	3,40	,99
Monenlaisuuden huomioiminen	Tarvitsen apua osallistuakseni toimintaan.	79	3,04	,98
	En tarvitse apua.	74	3,17	,94

Tuen saaminen (taulukko 25) vaikutti esteettömyyden kokemuksiin siten, että opetustilanteiden esteettömyyttä lukuun ottamatta tukea saaneiden keskiarvot olivat korkeammat kuin niiden, jotka tukea eivät olleet saaneet.

TAULUKKO 25. Esteettömyyden kokemus avun saamisen mukaan jaotelluilla ryhmillä (n=153)

		N	Ka	Kh
Asenteet	Olen saanut apua osallistuessani toimintaan.	65	4,12	,81
	En ole saanut apua.	88	3,91	,87
Tiedotus ja viestintä	Olen saanut apua osallistuessani toimintaan.	65	3,81	,85
	En ole saanut apua.	88	3,65	,89
Opetustilanteet	Olen saanut apua osallistuessani toimintaan.	65	3,67	,86
	En ole saanut apua.	88	3,72	,92
Opiskeluolosuhteet	Olen saanut apua osallistuessani toimintaan.	65	3,73	,86
	En ole saanut apua.	88	3,46	,99
Rakennukset ja ympäristö	Olen saanut apua osallistuessani toimintaan.	65	3,34	,93
	En ole saanut apua.	88	3,23	1,00
Monenlaisuuden huomioiminen	Olen saanut apua osallistuessani toimintaan.	65	3,49	,83
	En ole saanut apua.	88	2,85	,92

Vaikka keskiarvojen perusteella tukea saaneet kokivat esteettömyyden kaikilla osa-alueilla myönteisempänä kuin henkilöt, jotka tukea eivät olleet saaneet, oli keskiarvojen ero tilastollisesti merkitsevä vain monenlaisuuden huomioimisen kohdalla, $t(151)=4,45$;

$p < 0,001$. Testinä käytettiin t-testiä. Testin käyttö oli mahdollista, koska ryhmäkoot olivat riittävän suuret, ryhmävarianssit olivat Levenen testin mukaan riittävän samanlaiset ($p > 0,05$) ja normaalijakaumaoletus toteutui kaikkien ryhmien vinous- ja huipukkuuslukujen sijoittuessa välille -2 ja +2.

6.3 Esteettömyyden kokonaisarvosana

Kyselylomakkeessa vastaajia pyydettiin arvioimaan viisiportaisella asteikolla (1=heikko, 5=erinomainen) sen kansalaisopiston esteettömyyttä, josta kokemukset pääasiassa olivat peräisin (kts. liite 1). Nämä vastaajien antamat esteettömyyden kokonaisarvosanat on ryhmitelty taulukkoon 26. Muuttujan tunnusluvut on liitetty taulukon alareunaan. Luvuista voidaan huomata, että 28 prosenttia vastaajista koki esteettömyyden tason kansalaisopistossa melko heikkona tai heikkona. Sitä vastoin 42 prosenttia piti esteettömyyden tasoa omassa kansalaisopistossaan melko hyvänä tai jopa erinomaisena.

TAULUKKO 26. Vastaajien kokemukset esteettömyyden tasosta kokonaisarvosanalla mitattuna (n=160)

	N	%
Hyvin heikko	14	9
Melko heikko	31	19
Ei hyvä eikä huono	47	29
Melko hyvä	47	29
Erinomainen	21	13

Ka=3,19; Kh=1,16; Vinous= -0,21; Huipukkuus= -0,75

Seuraavassa taulukossa 27 tuodaan esille, miten kokemusten ajankohta vaikutti kokemusten myönteisyyteen eli millaisena kokonaisvaltainen esteettömyyden kokemus näyttäytyi eri aikoina. Arvosanat 4 ja 5 yhdistettiin kuvaamaan myönteistä ja sitä pienemmät arvosanat kielteistä käsitystä esteettömyydestä.

Luokittelu ei aivan vastaa osa-alueittain tehtyä luokittelua. Osa-alueet olivat summamuuttujia ja saivat siten kaikenlaisia arvoja myös kokonaislukujen väliltä. Tästä johtuen osa-alueilla myönteisiksi luokiteltiin arvot, jotka olivat suurempia kuin kolme. Esteettömyyden kokonaisarvosana oli kokonaisluku, ja sen tähden yksiselitteisesti myönteisiksi kokemuksiksi saattoi tulkita vain arvot 4 ja 5. Luokittelulla ei ole merkitystä, kun verrataan, miten kokemus esteettömyydestä on muuttunut ajan suhteen. Sitä vastoin verrattaessa kokonaisarvosanan antamaa tulosta osa-alueittain saatuihin tuloksiin, eroavaisuudet luokittelussa tulee huomioida.

TAULUKKO 27. Myönteisten ja kielteisten kokemusten osuus kokonaisarvosanalla mitattuna kokemusten ajankohdan mukaan (n=153)

	Kokemus myönteinen	Kokemus kielteinen
Kokemukset vuodelta 2010 tai myöhemmin	51 %	49 %
Kokemukset ennen vuotta 2010	33 %	67 %

Tuoreiden kokemusten mukaan vastaajista noin puolet koki esteettömyyden myönteisenä. Sitä vastoin kokemuksissa ennen vuotta 2010 myönteisenä esteettömyyden koki vain kolmannes vastaajista. Khin neliö -testin mukaan kokemusten ajankohta vaikutti tilastollisesti merkitsevästi kokemuksiin, $X^2(1,153)=4,93$; $p=0,026$. Testin käyttöä voi pitää luotettavana, koska kaikki solufrekvenssit ylittivät minimiarvon 5 ja muuttujat olivat luokittelevia.

Esteettömyyden kokonaisarvosanan pohjalta rakentunut mielikuva esteettömyyden tasosta kansalaisopistoissa poikkeaa siitä mielikuvasta, joka muodostui esteettömyyden tasosta osa-alueiden esteettömyyskokemusten tarkastelulla. Kokemuksissa vuodelta 2010 tai myöhemmin osa-alueiden myönteisten kokemusten osuudet olivat 61–93 prosenttia, kun kokonaisvaltainen esteettömyyden kokemus näyttäytyi myönteisenä vain 51 prosentilla. Kokonaisvaltaisesti esteettömyys koettiin siis heikompana kuin mitä kokemusten tarkastelu osa-alueittain olisi antanut ymmärtää (vrt. edellistä taulukkoa 27 ja taulukkoa 20 s. 59). Tulosten vertailtavuutta heikentää edellä (s. 64) esitetyt eroavaisuudet luokittelussa.

Regressioanalyysin avulla selvitettiin, mitkä summamuuttujat selittivät esteettömyyden kokonaisarvosanaa. Riippuva muuttuja, jota pyrittiin selittämään, oli esteettömyyden kokonaisarvosana ja riippumattomat muuttujat olivat esteettömyyden eri osa-alueilta muodostetut summamuuttujat. Askeltavan ratkaisun malli otti mukaan ensimmäiseksi summamuuttujan monenlaisuuden huomioiminen, koska se korreloi voimakkaimmin kokonaisarvosanan kanssa (Pearsonin korrelaatiokerroin=0,73; selitysaste $R^2=53\%$). Seuraavana malliin tuli mukaan summamuuttuja rakennukset ja ympäristö, koska sen lisääminen malliin lisäsi tilastollisesti merkitsevästi mallin selitysastetta ($p<0,001$; $R^2=58\%$). Muiden summamuuttujien mukaan ottaminen ei lisännyt mallin selitysastetta tilastollisesti merkitsevästi (p -arvot suurempia kuin 0,05), joten ne jäivät pois mallista.

Regressioanalyysin mukaan malli oli kelvollinen, $F(2,157)=110,43$; $p<0,001$. Selittävien muuttujien toleranssit olivat riittävän lähellä tavoitearvoa 1 (molemmissa

0,74), joten niiden keskinäisen korrelaatiot eivät heikentäneet tulosta. Otoskoko 160 oli riittävän suuri ylittäessään arvon 100, ja kaikki muuttujat olivat jatkuvia muuttujia. Muuttujien normalisuus voitiin katsoa riittäväksi, koska vinous- ja huipukkuusluvut sijoittuivat välille -2 ja +2. Myös jäännöstermit voitiin tulkita riittävän normaalisti jakautuneiksi, koska standardoiduissa residuaaliarvoissa (minimi -3,05, maksimi 2,29) oli vain vähäinen ylitys kriteerinä olleeseen raja-arvoon $\frac{1}{3}$. Ratkaisun heikkoutena oli yksi poikkeava havainto (outlier). Sirontakuviot on liitteessä 8.

Testin mukaan monenlaisuuden huomioiminen, $B=0,73$; $t(158)=10,06$; $p<0,001$, ja rakennusten ja ympäristön esteettömyys $B=0,30$; $t(158)=4,27$; $p<0,001$, selittivät esteettömyyden kokonaisarvosanaa tilastollisesti merkitsevästi 58 %:lla. Sitä vastoin asenteiden myönteisyys, tiedotuksen ja viestinnän toimivuus, yksilöllisten tarpeiden huomioiminen opetustilanteissa ja opiskeluolosuhteet eivät kokonaisarvosanaa selittäneet. Monenlaisuuden huomioiminen ($\beta=0,60$) ja rakennusten ja ympäristön esteettömyys ($\beta=0,26$) vaikuttivat siten, että mitä paremmin vastaajan mielestä monenlaisuus huomioitiin ja mitä esteettömämpänä hän koki rakennukset ja ympäristön sitä paremmaksi hän koki esteettömyyden. Kokonaisavaltainen kokemus esteettömyydestä rakentui siten konkreettisesta rakennetun ympäristön esteettömyydestä sekä niistä kokemuksista, joista välittyi monenlaisuuden huomioiminen. Muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat esitetään taulukoissa 15 (s. 55) ja 26 (s. 64).

6.4 Tulosten yhteenveto

Tässä tutkimuksessa kansalaisopiston oppimisympäristön esteettömyys rakentui vammaisten, kuurojen, erilaisten oppijoiden ja pitkäaikaissairaiden kokemuksissa kuudesta erilaisesta osa-alueesta: asenteiden, tiedotuksen ja viestinnän, opetustilanteiden, opiskeluolosuhteiden, rakennusten ja ympäristön esteettömyydestä sekä monenlaisuuden huomioimisesta. Asenteiden esteettömyyteen sisältyi henkilökunnan ja opiskelutovereiden asenteisiin liittyviä kokemuksia sekä kokemuksia hyväksytyksi tulemisesta. Tiedotukseen ja viestintään liittyivät kokemukset tiedon saantiin, ilmoittautumiseen ja henkilökunnan tavoitettavuuteen liittyvistä seikoista. Osa-alue 'opetustilanteet' välitti kokemuksia opetustilanteisiin liittyvistä toimintatavoista sekä opetusmateriaalien ja -välineiden saatavuudesta ja sopivuudesta. Opiskeluolosuhteet käsitti kokemuksia aistein havaittavista oppimisympäristön ominaisuuksista. Rakennusten ja ympäristön esteettömyys kuvasi liikkumisen ja tilojen

esteettömyyttä. Monenlaisuuden huomioimisessa taas tulivat esille kokemukset siitä, mikä on henkilökunnan tietoisuus erilaisuudesta ja miten erilaisuuden huomioiminen näkyy toiminnassa.

Asenneympäristö näyttäytyi sekä keskiarvojen että myönteisten kokemusten prosentiosuuksien perusteella osa-alueelta, jolla esteettömyys toteutui merkittävästi muita osa-alueita paremmin. Yli 90 prosenttia vastaajista, joiden kokemukset olivat vuodelta 2010 tai myöhemmin, koki asenteet kansalaisopistossa enemmän myönteisinä kuin kielteisinä. Esteettömyys osa-alueilla tiedotus ja viestintä, opetustilanteet ja opiskeluolosuhteet koettiin keskenään melko samantasoisina, mutta kuitenkin selvästi asenteiden esteettömyyttä heikompana. Suurimmat puutteet esteettömyyden toteutumisessa koettiin osa-alueilla rakennukset ja ympäristö sekä monenlaisuuden huomioiminen. Näillä osa-alueilla 40 prosenttia vastaajista koki esteettömyyden enemmän kielteisenä kuin myönteisenä.

Seuraava kaavio 4 havainnollistaa, miten vastaajat kokivat kansalaisopistojen esteettömyyden eri osa-alueilla. Kaavioon on koottu tulokset, joiden avulla voidaan lisätä ymmärrystä mahdollisimman lähellä nykyhetkeä olevasta tilanteesta. Keskiarvot ja myönteisten kokemusten prosentiosuudet ovat siten kokemuksista, jotka ovat vuodelta 2010 tai myöhemmin. Kaaviossa on myös lyhyesti tarkennettu esteettömyyden eri osa-alueiden sisältöjä. Keskihajonnat löytyvät taulukosta 19 (s. 58).

Kokemusten keskiarvo	Myönteisten kokemusten osuus	
4,25	93 %	Asenteet: henkilökunnan ja opiskelutovereiden asenteet sekä kokemus hyväksytyksi tulemisesta
3,97	85 %	Tiedotus ja viestintä: tiedonsaanti, ilmoittautuminen ja henkilökunnan tavoitettavuus
3,86	85 %	Opetustilanteet: oppimateriaalit, opetusmenetelmät ja opetusvälineet
3,74	76 %	Opiskeluolosuhteet: lämpötila, valaistus- ja kuunteluolosuhteet
3,35	60 %	Rakennukset ja ympäristö: rakennusten ja ympäristön esteettömyys
3,25	61 %	Monenlaisuuden huomioiminen: tietoisuus erilaisuudesta ja erilaisuuden huomioiminen

KAAVIO 4. Esteettömyyskokemukset osa-alueittain vuodelta 2010 tai sen jälkeen

Esteettömyyden kehitys kansalaisopistoissa näyttäytyi myönteisenä kaikilla tarkasteltavilla osa-alueilla: kokemukset vuodelta 2010 tai myöhemmin olivat

myönteisempiä kuin kokemukset aiemmilta vuosilta. Asenteiden, tiedotuksen ja viestinnän, opetustilanteiden ja opiskeluolosuhteiden esteettömyys sekä monenlaisuuden huomioiminen olivat kokemusten perusteella parantuneet tilastollisesti merkitsevästi. Myönteisten kokemusten osuus näillä osa-alueilla oli kasvanut keskimäärin 20 prosenttiyksikön verran. Sitä vastoin osa-alueella 'rakennukset ja ympäristö' myönteinen kehitys oli ollut vähäisempää.

Kokemukset kansalaisopiston esteettömyydestä olivat hyvin samansuuntaisia koko maassa: tarkasteltujen suuralueiden väliltä ei löytynyt eroja. Eroja esteettömyyden kokemuksista ei löytynyt myöskään eri sukupuolten ja erilaisen koulutustaustan omaavien vastaajien väliltä. Sitä vastoin eri ikäluokkien kokemuksista löytyi yksi selkeä ero: tiedotuksen ja viestinnän esteettömyyden 50-vuotiaat tai sitä vanhemmat kokivat tilastollisesti merkitsevästi parempana kuin alle 50-vuotiaat. Tarkastelu työllisyystilanteen vaikutuksesta kokemusten muotoutumiseen tuotti havainnon, että työttömien kokemukset olivat kaikilla osa-alueilla huomattavasti muiden vastaajien kokemuksia heikompia. Tämä tulos on viitteellinen ja perustuu keskiarvojen silmämääräiseen tarkasteluun. Pienen otoskoon (5) johdosta erot eivät tulleet testissä esiin tilastollisina merkitsevyyksinä.

Tuen tarvitsemisesta ja saamisesta miehillä ja naisilla oli hieman erilaisia kokemuksia. Karkeasti noin puolet sekä miehistä että naisista koki tarvitsevansa jonkinlaista tukea osallistuessaan kansalaisopiston toimintaan. Miehistä samansuuruinen joukko koki tukea myös saaneensa, mutta naisista vain kolmasosa koki saaneensa tukea. Kaikista vastaajista ne henkilöt, jotka tarvitsivat tukea, kokivat asenteiden, tiedotuksen ja viestinnän sekä opetustilanteiden esteettömyyden tilastollisesti merkitsevästi heikompana kuin ne, jotka tukea eivät tarvinneet. Tuen saaminen taas vaikutti esteettömyyden kokemuksiin siten, että ne vastaajat, jotka tukea olivat saaneet, kokivat monenlaisuuden huomioimisen tilastollisesti merkitsevästi myönteisempänä kuin ne, jotka tukea eivät olleet saaneet. Kokemukset muilla osa-alueilla olivat samansuuntaisia, mutta eivät tulleet esiin tilastollisina merkitsevyyksinä.

Vastaajista, joiden kokemukset olivat vuodelta 2010 tai myöhemmin, noin puolet koki kansalaisopiston kokonaisvaltaisen esteettömyyden kokonaisarvosanalla mitattuna enemmän myönteisenä kuin kielteisenä. Tulos oli heikompi kuin kokemukset yhdelläkään tarkastellulla esteettömyyden osa-alueella (61–93%) ja siten ristiriitainen

näiden osa-alueittain tarkasteltujen kokemusten perusteella. Kokonaisarvosanan muodostumista selittivät 58 prosentilla kokemukset monenlaisuuden huomioimisesta ja rakennusten ja ympäristön esteettömyydestä. Mitä myönteisempänä rakennusten ja ympäristön esteettömyys ja monenlaisuuden huomioiminen koettiin, sitä myönteisempänä koettiin myös kokonaisvaltainen esteettömyyden taso.

7 Pohdinta

7.1 Tulosten tarkastelua

Vammaisten, kuurojen, erilaisten oppijoiden ja pitkäaikaissairaiden kokemusten pohjalta kansalaisopistojen oppimisympäristöistä erottui kuusi erilaista osa-alueita, joille esteettömyyteen liittyvät kokemukset ryhmittivät. Näitä osa-alueita olivat asenteet, tiedotus ja viestintä, opetustilanteet, opiskeluolosuhteet, rakennukset ja ympäristö sekä monenlaisuuden huomioiminen. Näistä asenteet, tiedotus ja viestintä, opetustilanteet sekä rakennukset ja ympäristö ovat osa-alueita, jotka aiemmissakin tutkimuksissa ovat nousseet esille lähes vastaavan sisältöisinä (mm. Laaksonen 2005, Niemelä 2007, Pietilä 2008 ja Pääkkölä 2004). Sitä vastoin opiskeluolosuhteet ja monenlaisuuden huomioiminen eivät aiemmin ole näkyneet niin selkeästi omina tarkastelualueinaan. Tulosten vertailtavuutta kaikilla osa-alueilla vaikeuttavat eroavaisuudet sekä aineistojen keräämisen että analysoinnin toteuttamisen tavoissa. Toisaalta oppilaitokset, joissa esteettömyyttä on tarkasteltu, ovat olleet myös luonteeltaan erilaisia. Aiemmin on tutkittu etupäässä yliopistoympäristöjen esteettömyyttä, mikä mahdollisesti on vaikuttanut eroavaisuuksiin myös esiin nousseissa tarkastelualueissa.

Useissa aiemmissa tutkimuksissa oppimisympäristöjen asenteelliset esteet on koettu yhtenä merkittävimpänä opiskelua haittaavana tekijänä (Erten 2011, 101; Niemelä 2007, 2; Pääkkölä 2004, 57–58). Tämän tutkimuksen mukaan asenteet kansalaisopistoissa kuitenkin koetaan hyvin myönteisinä. Kun tulosta vertaa aiempiin tutkimuksiin, voidaan todeta, että asennoituminen erilaisiin opiskelijoihin näyttää kansalaisopistoissa myönteisempänä kuin yliopistoissa tai muissa tutkintoon tähtäävissä oppilaitoksissa. Näkemystä tukee se, että asenneympäristön esteettömyys koettiin sekä tuoreissa että vanhemmissa kokemuksissa muiden osa-alueiden esteettömyyttä parempana. Tämän tutkimuksen puitteissa niitä seikkoja, jotka myönteiseen tilanteeseen ovat johtaneet, ei ole selvitetty. Se, mikä merkitys esimerkiksi vapaan sivistystyön perinteillä – tasa-arvon ja kaikille avoimen opetustarjonnan tavoitteilla – on tulokseen, jää toisen tutkimuksen tehtäväksi.

Aiempien tutkimusten valossa tiedotuksen ja viestinnän sekä opetustilanteiden esteettömyydessä on yliopistoissa ilmennyt huomattavia puutteita. Opiskelua ovat olleet vaikeuttamassa muun muassa tiedon kulkuun, ohjaukseen ja oppimateriaaleihin liittyvät

ongelmat. (Burgstahler & Moore 2009; Laaksonen 2005, 33; Matshedisho 2010; Pietilä 2008, 3; Pääkkölä 2004, 44, 49–50.) Kansalaisopistoissa kokemukset tiedotuksen ja viestinnän toimivuudesta sekä opiskelutilanteiden esteettömyydestä vaikuttivat kuitenkin myönteisemmiltä kuin mitä yliopistoympäristöissä oli koettu. Päätelmään on tosin suhtauduttava varauksella, koska tutkimusten menetelmälliset erot eivät mahdollista suorien johtopäätösten tekemistä. Se voidaan kuitenkin todeta, että niin kuin yliopistoissa myös kansalaisopistoissa tiedotuksen ja viestinnän sekä opetustilanteiden esteettömyyteen on edelleen syytä kiinnittää huomiota. Vaikka valtaosalla vastaajista kokemukset olivat enemmän myönteisiä kuin kielteisiä, oli joukossa vielä 15 prosenttia vastaajia, joille esteettömyys näillä osa-alueilla näyttäytyi enemmän kielteisenä ja oli siten heikentämässä yhdenvertaisen osallistumisen mahdollisuuksia.

Rakennusten ja ympäristön esteettömyys nimenomaan liikkumisen ja tilojen esteettömyytenä on osa-alue, johon esteettömyyden on ensisijaisesti nähty kohdistuvan. Tähän esteettömyyden osa-alueeseen on yliopistoissa eniten kiinnitetty huomiota, ja siten esteettömyyttä parantavat toimenpiteetkin ovat pääasiassa kohdistuneet rakennuksissa ja ympäristössä ilmenneiden esteiden poistamiseen. (Laaksonen 2005, 33; Pietilä 2008, 3, 12.) Opiskelijoiden kokemuksissa rakennusten ja ympäristön esteettömyyttä on pidetty yhtenä olennaisena, joskaan ei merkittävimpanä, tekijänä koulutuspolulla. Epäkohdat esteettömyydessä on koettu enimmäkseen osallistumista hankaloittavina, ei niinkään estävinä piirteinä. (Niemelä 2007, 44; Pääkkölä 2004, 2, 39.) Kansalaisopistoissa rakennukset ja ympäristö koettiin kuitenkin monenlaisuuden huomioimisen ohella osa-alueena, jolla esteettömyys toteutui huomattavasti muita osa-alueita heikommin. Tulos poikkeaa siitä olettamuksesta, mitä edellä mainituista yliopistoissa tehdyistä tutkimuksista saattoi päätellä. Huomiota kiinnittää myös asenteiden merkitys rakennusten ja ympäristön esteettömyyden taustalla. Koska hyvien käytäntöjen toteutuminen on koettu myönteisten asenteiden seurannaisvaikutuksena (Pietilä 2008, 23), täytyy tutkimuksen nojalla todeta, että kansalaisopistoissa myönteisinä koetut asenteet eivät kuitenkaan näytä välittyneen käytännön toimintaan konkreettisina esteettömyyttä edistävinä ratkaisuin.

Rakennetun ympäristön muita osa-alueita heikompaa esteettömyyden tasoa selittänee se, että useilla paikkakunnilla kansalaisopistot toimivat muihin tarkoituksiin

suunnitelluissa tiloissa, monesti myös hajautettuna useisiin eri toimipisteisiin, hyvinkin vanhoihin ja epäkäytännöllisiin rakennuksiin. Tämän johdosta esteettömyyden saattaminen asianmukaiselle tasolle 'kaikissa toimipisteissä ja heti' merkitsisi mittavia muutostöitä, joiden yhtenä mahdollistajana ovat luonnollisesti taloudelliset tekijät. Ymmärrettävästi kansalaisopistot tasapainoilevat ongelman kanssa – järjestääkö opetusta esteellisissä tiloissa vai jättääkö kokonaan järjestämättä. Varovaisesti tutkimuksen tuloksia tulkiten voidaan kuitenkin havaita, että hienoista muutosta parempaan on tapahtunut myös rakennusten ja ympäristön esteettömyyden osa-alueella. Kun muutoksen suunta säilyy samana, lähestytään myös kansalaisopistoissa rakennusten ja ympäristön tavoitetasoista esteettömyyttä. Olisi tosin toivottavaa, että myönteinen kehitys saisi lisää vauhtia. Tämä tietenkin edellyttää kansalaisopistojen ja rahoittajatahojen entistä määrätietoisempaa paneutumista ongelmaan.

Useissa aiemmissa tutkimuksissa osa-alue rakennukset ja ympäristö sisältää tässä tutkimuksessa erikseen tarkastellun osa-alueen opiskeluolosuhteet. Osa-alue käsittää aistein havaittavia oppimisympäristön ominaisuuksia, ja onkin siten luonnollinen osa fyysisen ympäristön kokonaisuutta. Vaikka olosuhdetekijät ovat aiemmin jääneet vähemmälle huomiolle tilakysymysten rinnalla (Laaksonen 2005, 33), löytyy tutkimuksista mainintoja opiskelijoiden kokemuksista tälläkin osa-alueella. Muun muassa näkemisen ja kuulemisen esteitä oli Jyväskylän yliopistossa kokenut noin kolmannes tutkimusjoukosta (Pääkkölä 2004, 39), ja Turun yliopistossa esteettömyyskyselyyn vastanneet nostivat esiin myös olosuhdetekijöitä esteettömyyteen vaikuttavina seikkoina. (Pietilä 2008, 29). Tämän tutkimuksen tulosten tarkastelun pohjalta voitaneen karkeana johtopäätöksenä todeta, että kokemukset opiskeluolosuhteiden esteettömyydestä lienevät samansuuntaisia niin yliopistoissa kuin kansalaisopistoissakin. Vaikka olosuhteet eivät olleet merkittävimpiä esteitä, olivat ne osaltaan vaikeuttaneet monen vastaajan osallistumista ja opiskelua. Neljänneksen kokemukset opiskeluolosuhteista olivat enemmän kielteisiä kuin myönteisiä.

Tiedon puute on tuotu aiemmissa tutkimuksissa esiin merkittävänä ongelmana esteettömyyden toteutumisessa. Tiedolla ja tietoisuudella on nähty selkeä yhteys asenteisiin eli lisääntyneen tietoisuuden on koettu vaikuttavan asenteisiin myönteisesti. Asenteiden puolestaan on ymmärretty vaikuttavan hyvien käytäntöjen toteuttamisen taustalla. Tutkimuksissa onkin korostettu, että henkilökunnan koulutuksella on tietoa

lisäävänä toimintana ratkaiseva merkitys esteettömyyden edistämistyössä. (Laaksonen 2005, 34; Pietilä 2008, 22–25.) Myönteisten asenteiden taustalla on siis nähty yhtenä oleellisena tekijänä henkilökunnan koulutus ja edelleen tietoisuuden lisääntyminen. Tämä aiemmissa tutkimuksissa esiin tuotu seurannaisvaikutusten sarja voidaan yksinkertaistaa seuraavaan kaavioon: koulutus → tietoisuus → asenteet → konkreettiset toimenpiteet.

Tässä tutkimuksessa osa-alueella monenlaisuuden huomioiminen, joka sisälsi kokemuksia sekä tietoisuudesta että toiminnassa heijastuvasta erilaisuuden huomioimisesta, esteettömyys koettiin (rakennusten ja ympäristön esteettömyyden ohella) kuitenkin kaikkein heikoimpana, vaikka kokemus asenteista oli päinvastainen. Tuloksen pohjalta nouseekin ajatus, että asenteiden taustalla tietoisuuden merkitys on ehkä vähäisempi, kuin aiemmin on ajateltu. Ehkä asenteet heijastelevat enemmän muita taustalla vaikuttavia tekijöitä. Se ei kuitenkaan sulje pois sitä tosiasiaa, etteikö tietoisuudella olisi merkitystä esteettömyyden edistämisessä. Koska tietoisuuteen liittyvät kokemukset korreloivat vahvasti niiden kokemusten kanssa, jotka välittivät ymmärrystä toiminnassa ilmenevästä erilaisuuden huomioimisesta, näyttäisi tietoisuus vaikuttavan ennemminkin suunnittelutyön ja toiminnan organisoinnin kuin ihmisten asenteiden taustalla. Tämä johdattaisi päätelmään, että mitä enemmän henkilökunnalla on tietoa erilaisuudesta, sitä paremmat edellytykset heillä on huomioida erilaiset ihmiset toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa.

Esteettömyyden kehitys kansalaisopistoissa näyttäytyi myönteisenä kaikilla tarkasteltavilla osa-alueilla. Osa-alueella rakennukset ja ympäristö kehitys oli tosin ollut vain vähäistä, kun se muilla osa-alueilla voitiin tulkita jopa huomattavaksi. Myönteinen kehitys voitaneen nähdä luonnollisena seurauksena esteettömyyden edistämiseksi tehdylle työlle. Lakimuutokset syrjinnän kieltämiseksi ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi ovat ohjanneet, jopa velvoittaneet, kiinnittämään aiempaa enemmän huomiota esteettömyysnäkökohtiin. Tämä on lisännyt sekä esteettömyyteen liittyvää tutkimustoimintaa että tietoisuutta esteettömyydestä ja erilaisuudesta. Tietoisuuden myötä esteettömyysnäkökohdat näyttävät tulleen aiempaa paremmin huomioituiksi jo toiminnan suunnitteluvaiheessa, mistä kertoo osa-alueella monenlaisuuden huomioiminen tapahtunut myönteinen kehitys.

Rakennusten ja ympäristön esteettömyyden kehitys poikkesi kokemusten pohjalta tehtyjen päätelmien valossa merkittävästi heikompana siitä kehityksestä, mitä esteettömyydessä oli tapahtunut muilla osa-alueilla. Koska esteettömyyttä parantavat toimenpiteet viime vuosikymmenellä ovat aiempien tutkimusten mukaan kohdistuneet pääasiassa fyysisessä ympäristössä ilmenneiden esteiden poistamiseen (Laaksonen 2005, 32, 34; Pietilä 2008, 12), olisi kehityksen olettanut näkyvän voimakkaimpana juuri osa-alueella rakennukset ja ympäristö. Nyt tilanne näyttäytyi kuitenkin täysin päinvastaisena. Yhtenä syynä ristiriitaan voidaan nähdä se, että tutkimusten yliopistokonteksti ei mahdollista kaikilta osin tulosten ja päätelmien siirtämistä kansalaisopistoympäristöön. Yliopistot oppimisympäristöinä ovat tutkimustiedon valossa edelläkävijöitä esteettömyyden edistämässä. Kansalaisopistoissa fyysisen ympäristön esteiden poistamiseen ei oletettavasti ole panostettu siinä määrin kuin mitä yliopistoissa on tehty.

Esteettömyyskokemusten tarkastelu eri taustamuuttujilla ryhmiteltynä nosti esiin yhden merkittävän eron kokemuksissa: tiedotuksen ja viestinnän esteettömyyden 50-vuotiaat ja sitä vanhemmat kokivat huomattavasti parempana kuin alle 50-vuotiaat. Koska tiedotus ja viestintä nyky-yhteiskunnassamme painottuu informaation välittämiseen tietoverkkojen kautta, herättää tulos pohtimaan syitä siihen, miksi tietotekniikan käyttöön oletettavasti paremmin harjaantunut nuorempi sukupolvi kokee tiedotuksen ja viestinnän enemmän esteellisenä kuin vanhemmat. Yhtenä syynä tulokseen voinee olla se, että vanhempi ikäluokka peilaa nykyistä tiedonvälityksen toimivuutta muutaman vuosikymmenen takaiseen aikaan, jolloin tietotekniset ratkaisut eivät vielä mahdollistaneet nykyisen kaltaista informaation jakamista tietoverkoissa. Todennäköisesti tuo heidän kokemansa edistys tiedonvälityksen toimivuudessa näkyy tässä myönteisempinä esteettömyyden kokemuksina. Nuoremmat sitä vastoin arvioivat nykyistä tilannetta ehkä enemmän kriittisesti, tämän hetkisiä epäkohtia huomioiden.

Kokemusten tarkastelussa työllisyystilanteen mukaan huomiota kiinnitti työttömien muita ryhmiä kielteisemmät kokemukset kaikilla esteettömyyden osa-alueilla (taulukko 22 s. 61). Vaikka erot eivät pienen otoskoon johdosta tulleet esille tilastollisina merkitsevyysinä, kannattanee asia nostaa esille. Toteutuuko esteettömyys heidän kohdallaan heikompana? Suhtaudutaanko heihin kielteisemmin kuin muihin ryhmiin? Jos näin on, kansalaisopistoissa on syytä itsetarkasteluun. Vai onko taustalla

mahdollisesti työttömyyden seurauksena kehittynyt mielentila, joka vaikuttaa siten, että henkilön kaikki kokemukset värittyvät muiden ihmisten kokemuksia negatiivisempina? Asiaa olisi hyvä selvittää jatkossa tarkemmin. Joka tapauksessa voisi olettaa, esteettömyyden aiempaa määrätietoisempi huomioiminen kaikilla osa-alueilla vaikuttaisi myös työttömien kokemuksiin myönteisesti.

Noin puolet vastaajista koki tarvitsevänsä tukea osallistuessaan kansalaisopiston toimintaan. Miehet kokivat tukea myös saaneensa, naisista sitä vastoin tukea koki saaneensa vain kolmannes. Tulos herättää pohtimaan, mistä kokemusten erot johtunevat. Onko syynä se, että miehet tulevat paremmin huomioiduiksi, vai se, että miehet pitävät paremmin puolensa, vai mahtaako tulos kertoa siitä, että miehet, jotka eivät ole saaneet riittävästi tukea, eivät ole osallistuneet kansalaisopiston toimintaan? Tämän tutkimuksen pohjalta kokemusten erojen taustalla olevia syitä ei voi selvittää. Esteettömyyden kehittämistyön tueksi lisäinformaatio aiheesta olisi kuitenkin tarpeellista: syiden selvittäminen auttaisi kohdistamaan esteettömyyden kehittämiseen tähtäävät toimenpiteet tarkoituksenmukaisesti.

Tukea tarvinneet vastaajat kokivat asenteiden, tiedotuksen ja viestinnän sekä opetustilanteiden esteettömyyden merkittävästi heikompana kuin vastaajat, jotka tukea eivät olleet tarvinneet. Koska muilla osa-alueilla ryhmien välillä ei ollut eroja, nousee esiin ajatus, että esteettömyyden kokemukset kulminoituvat näille kolmelle osa-alueelle eli muiden osa-alueiden esteettömyys jää toisarvoiseksi, jos asenteiden, tiedotuksen ja viestinnän sekä opetustilanteiden esteettömyydessä koetaan puutteita. Tukea saaneet taas kokivat monenlaisuuden huomioimisen merkittävästi parempana kuin muut vastaajat, sitä vastoin muilla osa-alueilla kokemukset olivat kaikilla vastaajilla samansuuntaisia. Tuloksesta voidaan havaita, että tukea saaneiden keskimääräistä myönteisemmät kokemukset henkilökunnan tietoisuudesta ja toiminnassa näkyvästä monenlaisuuden huomioimisesta eivät kuitenkaan heijastelleet suurempaa myönteisyytenä muille esteettömyyden osa-alueille. Nämä edeltävät huomiot vaikeuttavat esteettömyyden eri osa-alueiden näkemistä toisiaan seuraavina tasoina (kaavio 3, s. 39), mikä heikentää tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana olleen mallin pätevyyttä.

Kokemus esteettömyydestä kokonaisarvosanalla mitattuna muotoutui rakennusten ja ympäristön esteettömyyden ja monenlaisuuden huomioimisen kokemusten pohjalta,

jotka selittivät arvosanan muodostumista lähes 60 prosentilla. Kokonaisarvosanan perusteella esteettömyyden taso kansalaisopistoissa näyttäytyi kuitenkin heikompana kuin yhdenkään osa-alueen esteettömyys erikseen tarkasteltuna, mikä tekee tuloksesta ristiriitaisen (vrt. taulukkoja 20 ja 27). Yhtenä syynä ristiriitaan voidaan nähdä eroavaisuudet luokittelujen taustalla olleiden jakaumien rakentumisen tavassa. Osa-alueet muodostuivat summamuuttujista, ja olivat siten jatkuvia muuttujia, joiden arvoa kolme suuremman summan muodostivat myönteisesti suhtautuvien ryhmän. Kokonaisarvosana taas oli viisiluokkainen muuttuja, jossa arvot 4 ja 5 luokiteltiin myönteisesti ajattelevien ryhmään. Luokittelujen erot tuskin kokonaan kuitenkaan ristiriitaa selittävät. Kaikesta huolimatta kokonaisarvosanan antama tulos viittaa siihen, että esteettömyyden kehittämisen kohdistaminen osa-alueille rakennukset ja ympäristö sekä monenlaisuuden huomioiminen olisi tehokkain tapa vaikuttaa myönteisesti opiskelijoiden kokonaisvaltaisiin esteettömyyden kokemuksiin kansalaisopistossa.

Päätelmänä voidaan todeta, että esteettömyyden kehittyminen on kansalaisopistoissa ollut myönteistä. Silti esteettömyyden toteutumisessa ilmenee vielä monenlaisia puutteita, jotka vaikeuttavat erilaisten ihmisten yhdenvertaista osallistumista toimintaan. Esteettömyyden parantamiseksi tulisi huomiota kiinnittää ensisijaisesti rakennusten ja ympäristön esteettömyyteen sekä tietoisuuden lisäämiseen ja monenlaisuuden huomioimiseen. Pietilän (2008, 25) ja Laaksosen (2005, 35) esiintuoma näkemys esteettömyyden sisällyttämisestä osaksi oppilaitosten strategista toimintaa saa tämän tutkimuksen tuloksista vahvistusta.

7.2 Malli esteettömyyden rakentumisesta oppimisympäristössä

Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana oli ymmärrys kansalaisopiston esteettömyyden rakentumisesta psyykkisessä, sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössä. Taustalla oli ajatus, että psyykkisen ympäristön esteettömyys luo edellytykset sosiaalisen ympäristön esteettömyydelle, mikä edelleen vaikuttaa siihen, miten esteettömyys fyysisessä ympäristössä toteutuu. Lähtökohta vaikutti selkeältä. Tutkimustulosten pohjalta tarkasteltuna malli osoittautui kuitenkin osittain epämääräiseksi, jopa harhaanjohtavaksi. Ensinnäkin laajentunut ymmärrys osa-alueiden yhteyksistä toisiinsa ei tukenut taustateorian pohjalta rakentunutta käsitystä syy- ja seuraussuhteiden muodostumisesta. Toiseksi malli ei ollut yksiselitteinen. Määritelmät mahdollistivat erilaisia tulkintoja, mikä vaikeutti esteettömyyden tarkastelua psyykkisessä,

sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössä. Seuraavassa paneudutaan mallin ongelmiin ja tarkastelujen pohjalta esitetään ehdotus mallin kehittämiseksi.

Fyysiseen ympäristöön on lähtökohtana olleen määritelmän mukaan luontevaa liittää osa-alueet rakennukset ja ympäristö, opiskeluolosuhteet sekä opetustilanteet. Osa-alue asenteet taas asettuu niihin puitteisiin, mitä sosiaalisen ympäristön määritelmässä tuodaan esiin. Pulmia syntyy, kun tarkastelun kohteena on osa-alue tiedotus ja viestintä tai monenlaisuuden huomioiminen. Mitä oppimisympäristön ulottuvuutta osa-alue edustaa? Sisältääkö osa-alue piirteitä useammasta oppimisympäristön ulottuvuudesta? Jääkö osa-alue oppimisympäristöjen määritelmien nojalla kokonaan näiden ulkopuolelle? Jos pohdinta johtaisi siihen, että tähän viimeiseen kysymykseen tulisi myönteinen vastaus, osoittautuisi malli esteettömän oppimisympäristön rakentumisesta puutteelliselta. Sen tähden tarkastellaan mallia nyt ensisijaisesti määritelmässään niin joustavana, että osa-alueet on mahdollista malliin sijoittaa.

Tiedotus ja viestintä -osa-alue kartoitti kokemuksia tiedonsaantiin, ilmoittautumiseen ja henkilökunnan tavoitettavuuteen liittyvistä seikoista. Osa-alue kattoi siten kokemuksia sekä tietoteknisistä että perinteisemmistäkin ratkaisuksista, käytännöistä ja toimintatavoista, joiden avulla tiedonvälitys kansalaisopistoissa toteutuu. Ensisilmäyksellä osa-alueen mahduttaminen taustalla olleisiin psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen ympäristön puitteisiin näytti mahdottomalta. Määritelmien venyttäminen taas johdatti tilanteeseen, jossa osa-alue olisi ollut mahdollista sijoittaa kaikkiin kolmeen ympäristön ulottuvuuteen. Psyykkiseen ympäristöön kuuluvana tiedonvälitys olisi osoitus siitä, miten monenlaisia ihmisiä arvostetaan kansalaisopistossa; Sosiaaliseen ympäristöön kuuluvana tiedonvälitys olisi osa laajasti ymmärrettyä sosiaalisen vuorovaikutuksen kenttää; Fyysiseen ympäristöön kuuluvana tiedonvälitys sisältyisi infrastruktuuriin, jolla tarkoitetaan sekä sosiaalisia että teknisiä toiminnan mahdollistavia rakenteita organisaatiossa. Näiden pohdintojen jälkeen osa-alue tiedotus ja viestintä tuntui luontevimmalta liittää osaksi fyysistä oppimisympäristöä.

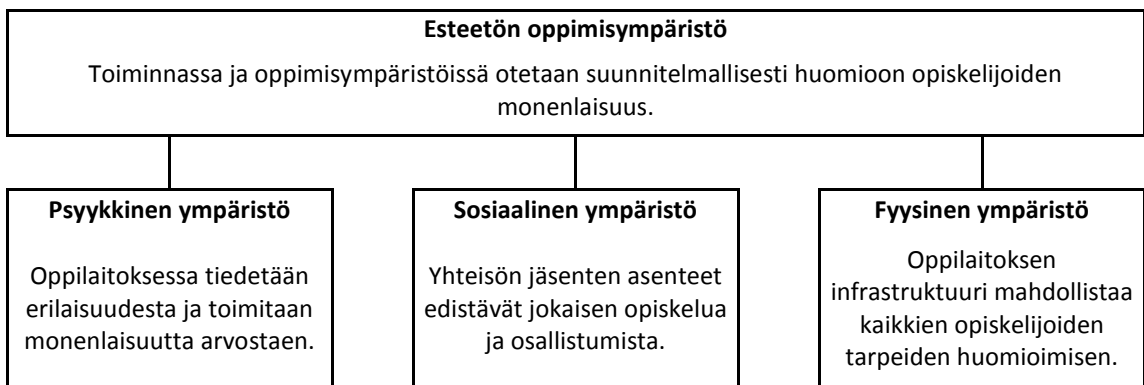
Osa-alue monenlaisuuden huomioiminen välitti tutkimusjoukon kokemuksen siitä, onko henkilökunnalla tietoa erilaisuudesta, huomioidaanko toiminnan suunnittelussa ja järjestelyissä erilaisten ryhmien tarpeita ja arvostetaanko erilaisuutta mahdollistamalla erilaisten ihmisten osallistuminen. Määritelmien nojalla henkilökunnan tietoisuus näytti liittyvän sosiaaliseen ympäristöön ja erilaisuuden arvostaminen ja huomioiminen taas

psykkiseen ympäristöön. Pohjimmiltaan näiden kaikkien kokemusten voidaan kuitenkin ajatella heijastelevan niitä arvoja, jotka toimintaympäristössä vaikuttavat ja jotka luovat pohjan tasavertaiselle osallistumiselle (ESOK), mikä puhuisi psykkiseen ympäristöön liittämisen puolesta. Osa-alueen sisällyttämistä psykkiseen ympäristöön tukee myös huomio, että asenteiden taustalla tietoisuudella ei näyttänytkään olevan sellaista merkitystä kuin aiemmin oli ajateltu. Enemminkin tietoisuus voitiin tulkita taustatekijänä monenlaisuuden huomioimisessa ja arvostamisessa. Loppupäätelmänä osa-alueen monenlaisuuden huomioiminen voi näin ollen ajatella ilmentävän kansalaisopiston psykkistä esteettömyyttä.

Lähtökohtana olleessa mallissa (kaavio 3 s. 39) psykkisen ympäristön merkitys sosiaalisen ja fyysisen ympäristön muotoutumisen taustalla tuodaan esiin eri ulottuvuuksien kerroksellisuutena. Tutkimustulokset eivät kuitenkaan tue tätä kaaviossa 3 esitettyä näkemystä. Myönteisten asenteiden eli sosiaalisen esteettömyyden taustalla ei ollutkaan nähtävissä vähintään yhtä myönteisenä koettu psykkinen esteettömyys. Myös tutkimustulos, että tukea saaneet kokivat monenlaisuuden huomioimisen – ei muita osa-alueita – huomattavasti myönteisempänä kuin muut, herätti miettimään: Miksi myönteisemmät kokemukset psykkisessä ympäristössä eivät heijastuneet myönteisyytenä myös muille osa-alueille? Toisaalta tukea tarvinneet kokivat esteettömyyden osa-alueilla asenteet, tiedotus ja viestintä sekä opiskelutilanteet kielteisempänä kuin muut, vaikka psykkisen esteettömyyden kokemuksissa eroa ei ollut. Näiden havaintojen pohjalta kaavion kerroksellisuus näyttää harhaanjohtavalta. Se, millä tavalla yhteydet eri osa-alueiden välillä muodostuvat, vaatisi kuitenkin tarkempaa perehtymistä aiheeseen.

Tämän tutkimuksen pohjalta nousseiden havaintojen perusteella osa-alueet psykkinen, sosiaalinen ja fyysinen ympäristö ovat perusteltuja esteettömyyden rakentumista kuvaavassa mallissa, joskaan niiden yhteydestä toisiinsa ei voi tehdä niin suoraviivaista päätelmää, kuin mitä tutkimuksen lähtökohtana on kuvattu (kts. kaavio 3 s. 39). Edellä tehdyt tarkastelut johdattavat kuitenkin huomion vielä niihin määritelmiin, jotka mallissa on esitetty. Tarkennusten tekeminen määritelmiin näyttäisi tarpeelliselta, ei pelkästään siksi, että malli paremmin tukisi esteettömyyden tutkimusta, vaan myös siksi, että mallin välittämä informaatio ei olisi johdattamassa harhaan. Tarkastelujen pohjalta määritelmissä tulisi huomioida tiedonvälityksen ja viestinnän osuus fyysiseen ympäristöön kuuluvana osiona, tietoisuuden osuus monenlaisuuden arvostamisen

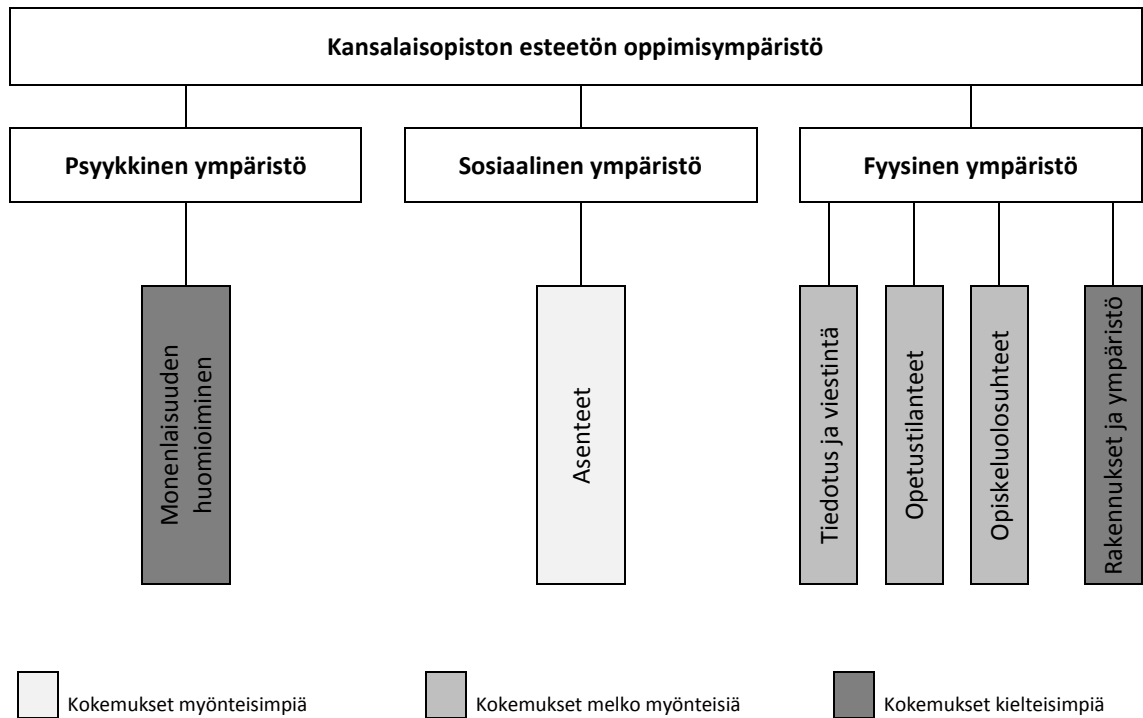
taustalla sekä yhteisön jäsenten tietojen ja taitojen erillisyyden sosiaalisen ympäristön asenteista. Seuraavassa kaaviossa 5 esitettyyn esteettömyyden rakentumista kuvaavaan malliin on tehty niitä tarkennuksia ja korjauksia, mitkä tämän tutkimuksen pohjalta ovat osoittautuneet tarpeellisiksi. Malli on ennemminkin luonnos kuin täydellinen totuus ilmiöstä, ja vaatii ymmärrettävästi tarkempaa tutkimista asemansa vakiinnuttamiseen.



KAAVIO 5. Tutkimuksen pohjalta muokattu malli esteettömän oppimisympäristön rakentumisesta kansalaisopistossa

Tarkennetun mallin avulla esteettömyyden tarkastelua on mahdollista avartaa psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen esteettömyyden tasolle. Kaaviossa 6 esteettömyyden rakentumisen mallia on täydennetty niillä osa-alueilla, jotka tässä tutkimuksessa nousivat kuvaamaan kansalaisopiston oppimisympäristön esteettömyyttä. Kaavion perusteella voidaan todeta, että esteettömyys kansalaisopiston sosiaalisessa ympäristössä koettiin myönteisimpänä verrattuna muiden osa-alueiden esteettömyyteen. Valtaosa vastaajista koki, että niin henkilökunta kuin opiskelutoveritkin suhtautuivat heihin myönteisesti, heidät hyväksyttiin yksilöllisine ominaisuuksineen ja heitä kohdeltiin tasa-arvoisesti. Kokemukset fyysisestä ympäristöstä eivät olleet aivan yhtä myönteisiä. Tiedonsaamisessa ja henkilökunnan tavoitettavuudessa, opetustilanteisiin liittyvissä seikoissa sekä lämpötila- valaistus- ja kuulemisolosuhteissa koettiin selvästi enemmän puutteita kuin sosiaalisessa ympäristössä. Lisäksi kokemukset rakennusten ja ympäristön esteettömyydestä olivat yhtä kielteisiä kuin psyykkisen ympäristön esteettömyys, mikä vielä heikensi fyysisen ympäristön esteettömyyttä. Kielteisimpänä koettiin psyykkisen ympäristön esteettömyys. Tulos kertoo siitä, että henkilökunnan tietoisuus erilaisuudesta ja edelleen erilaisuuden arvostaminen koettiin melko

puutteellisena. Puutteet näkyvät siinä, miten aktiivisesti erilaiset ihmiset huomioidaan toiminnassa jo sen suunnitteluvaiheessa, miten heille järjestetään mahdollisuuksia osallistua ja miten heitä informoidaan näistä mahdollisuuksista.



KAAVIO 6. Esteettömän oppimisympäristön rakentuminen kansalaisopistossa

Yhteenvetona voidaan todeta, että varsinaisen tutkimustehtävän ohessa tutkimusprosessi tuotti tarkennuksia esteettömyyden rakentumista kuvaavaan malliin. Mallin mukaan kansalaisopiston esteettömyys rakentuu psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen ympäristön esteettömyydestä seuraavasti: Esteettömässä psyykkisessä ympäristössä henkilökunnalla on tietoa erilaisuudesta. Tietoisuus vaikuttaa siihen, miten suunnittelu- ja strategiatyössä erilaiset ihmiset tulevat huomioiduiksi; Esteettömässä sosiaalisessa ympäristössä kaikkiin ympärillä oleviin ihmisiin suhtaudutaan myönteisesti. Myönteinen suhtautuminen vaikuttaa vuorovaikutuksen toimivuuteen ja edistää osallistumista ja oppimista; Esteettömässä fyysisessä ympäristössä – nimenomaan oppimisympäristössä – sekä rakennetun ympäristön ratkaisut että tiedonvälityksen ja opetustilanteiden toiminnan mahdollistamat rakenteet tukevat tavoitetta, että jokainen opiskelija tulee huomioiduksi yksilöllisine tarpeineen. Opetustilanteisiin katsotaan sisältyvän kaikki

erilliset oppimista edistävät elementit eli niin opetusmenetelmät kuin materiaalit ja välineetkin.

7.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen luotettavuuden taustalla vaikuttaa hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen, joka ilmenee rehellisyytenä, huolellisuutena ja tarkkuutena sekä eettisesti kestävinä toimintatapoina tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tärkeää on myös avoimuus, erityisesti tuloksia julkaistaessa, mutta myös tutkimuksen muissa vaiheissa mahdollistamassa tarpeellisen informaation välittyminen tutkimuksen koettelemiseksi. Luotettavuuden rakentuminen toteutuu perustelemalla tieto kriittisesti. Kriittisyyden tulisi kohdistua kaikkiin tutkimuksessa käytettyihin menetelmiin, niin tiedonhankinnassa kuin tulosten analysoinnissa ja arvioinnissakin. Seuraavassa tarkastellaan tutkimuksen eri vaiheita luotettavuuden näkökulmasta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002, 3.)

Tutkimus kuului osana laajempaan Vapaan sivistystyön esteettömyyshankkeeseen. Hanketta koordinoi vammaisjärjestö Kynnys ry ja rahoituksesta vastasi opetus- ja kulttuuriministeriö. Hanke toteutettiin yhteistyössä Vapaan sivistystyön yhteisjärjestöjen sekä Helsingin ja Turun yliopistoiden kanssa. Vammaisten ja erilaisten oppijoiden kokemusten tarkastelu suuremman hankkeen puitteissa toteutetussa opinnäytetyössä ei tutkimuksen luotettavuuden kannalta osoittautunut ongelmalliseksi. Keskustelut hankkeessa mukana olevien eri tahojen kanssa sekä johtoryhmän kokousten anti avarsivat näköaloja, mutta eivät kahlinneet näkökulman valinnassa. Johtoryhmässä oli edustettuina kaikki tutkimuksessa mukana olevat eri tahot, joten voitaneen ajatella, että kokouksissa ilmiöön liittyviä piirteitä käsiteltiin monipuolisesti. Tältä pohjalta tutkimuksella voidaan katsoa olevan edellytykset tuottaa totuudenmukaista ja riippumatonta tietoa.

Tulosten yleistettävyys edellyttää, että otos edustaa mahdollisimman kattavasti perusjoukkoa (Hirsjärvi ym. 2009, 180). Otoksen edustavuudesta tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole mahdollista saada varmuutta. Perusjoukkoon kuuluvat kaikki kansalaisopistoa käyneet vammaiset, kuurot, erilaiset oppijat ja pitkäaikaissairaat, joten luonnollisesti perusjoukon koosta ja jakaumasta erilaisten ominaisuuksien perusteella ei ole olemassa tietoa. Koska kokemukset esimerkiksi kuulovammaisilla ja liikuntavammaisilla eroavat jossain määrin toisistaan, voidaan ajatella, että myös

tuloksissa voi olla eroja riippuen siitä, millainen on ominaisuuksien pohjalta muodostunut jakauma kohderyhmän sisällä verrattuna perusjoukkoon. Yhtenä jakaumaa vääristävänä tekijänä voidaan pitää aineistonkeruumenetelmää: Kyselyyn vastaaminen edellytti tietokoneen käytön kohtuullista hallintaa; Kysely ei ollut selkokielineen, mikä esti monien kehitysvammaisten osallistumisen; Kyselyn avaaminen ei onnistunut ruudunlukuohjelmalla (yksi palaute), mikä vaikeutti sokeiden osallistumista. Lisäksi luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä voidaan tuoda esiin niiden henkilöiden puuttuminen otosjoukosta kokonaan, joille kansalaisopiston esteettömyyden puutteet ovat nousseet täydellisesti osallistumisen esteeksi. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa edellä mainitut näkökohdat on hyvä tiedostaa.

Julkisena verkkokyselynä toteutetussa aineistonkeruussa on lisäksi seuraavia heikkouksia, joilla voi olla merkitystä tutkimuksen luotettavuuteen: sama vastaaja voi osallistua useamman kerran kyselyyn, vastaajan antamien tietojen oikeellisuutta ei voi mitenkään kontrolloida, menetelmä voi houkuttaa välinpitämättömään ja virheelliseen vastaamiseen. Lisäksi houkuttimena toiminut osallistumismahdollisuus 200 euron arvontaan saattoi lisätä sellaisten henkilöiden osallistumista, joiden motiivina ei ollut niinkään esteettömyyskokemusten jakaminen vaan ennemminkin arpavoiton tavoittelu. Toisaalta luotettavuuden puolesta puhuu se, että 82 prosenttia vastaajista ilmoitti nimensä ja yhteystietonsa, mikä oli edellytyksenä arvontaan osallistumiselle. Vaikka yhteystietoja ei tutkimuksessa yhdistetty vastauksiin – myös vastaajat tiesivät tämän – on oletettavaa, että nimensä ja yhteystietonsa antaneilla on ollut korkeampi kynnys vastata kyselyyn huolimattomasti tai epärehellisesti. Näin ollen aineiston voisi ajatella tältä osin tarjoavan tietoa kokemuksista melko luotettavasti. (Hirsjärvi ym. 2009, 195; Valli 2001, 101–102.)

Määrällisen aineiston luotettavuus perustuu ensisijaisesti mittarin luotettavuuteen. Mittarin luotettavuutta on tapana tarkastella reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittauksen pysyvyyttä eli kuinka tarkasti toistomittaus antaisi saman tuloksen. Validiteetilla taas ilmaistaan mittarin pätevyyttä eli millainen on mittarin kyky mitata juuri sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Tutkimuksessa tarkasteltujen osioiden Cronbachin alfan arvot olivat välillä 0,81 ja 0,92 (kts. taulukko 14 s. 54), mikä osoittaa, että mittarin reliabiliteetin voi katsoa olevan riittävän hyvä eli tulokset eivät ole sattumanvaraisia. Validiteetin arvioiminen on tulkinnanvaraisempaa. Sisältövaliditeetti, millä tarkoitetaan mittarin todellisen sisällön teorian mukaisuutta ja

riittävää laajuutta ilmiötä ajatellen, voidaan seuraavin perustein ajatella riittäväksi: kysely on laadittu teoriaan ja aiempiin kyselyihin tukeutuen, ja tulosten perusteella kyselyllä saatiin kartoitettua kokemuksia kaikilta esteettömyyden osa-alueilta (psykkinen, sosiaalinen, fyysinen). Myös käsitevaliditeetti voidaan tulkita riittävän hyväksi. Päätelmä perustuu korrelaatioiden tarkasteluun: kunkin osa-alueen muuttujat korreloivat pääasiassa systemaattisemmin keskenään kuin toistensa kanssa. Jonkin verran oli poikkeuksia yksittäisten muuttujien kohdalla, mutta korrelaatioiden erot eivät silloin olleet suuria. (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Metsämuuronen 2006, 64–65.)

Koko tutkimuksen validiteetti rakentuu sisäisestä ja ulkoisesta validiteetista. Sisäinen validiteetti, johon sisältyy myös mittarin tarkkuus, tarkoittaa sitä, että tulokset ja päätelmät perustuvat aineistoon ja sen analyysiin. Sisäisen validiteetin arvioimiseksi on menetelmäosiossa pyritty tarkkaan tutkimuksen kulun ja tutkimusjoukon kuvailuun, tulososiossa tarkoituksenmukaiseen menetelmien ja edelleen tunnuslukujen raportointiin ja pohdintaosiossa monipuoliseen päätelmien argumentointiin. Myös otoskoolla on merkitystä sisäiseen validiteettiin, koska otoskoon kasvaessa tulosten tarkkuus paranee. Tässä tutkimuksessa otoskokoa (160) voi pitää suurena, mikä lisää sisäistä validiteettia. Ulkoinen validiteetti taas kuvaa tutkimuksen yleistettävyyttä, vertailtavuutta ja siirrettävyyttä. Yleistettävyyttä vaikeuttaa jo edellä mainittu epätietoisuus otoksen edustavuudesta. Toisaalta varsinaiset tulokset eivät ensisijaisesti ole tarkoitettu yleistettäväksi. Tulokset kertovat tähän tutkimukseen osallistuneiden vammaisten ja erilaisten oppijoiden kokemuksista kansalaisopistojen esteettömyydestä. Jonkin toisen ryhmän kokemukset samoin kuin kokemukset eri oppilaitoksista voivat olla erilaisia. Sitä vastoin tulosten vertailtavuudelle ei liene esteettä. Kokemusten tarkastelu erilaisilla vastaajaryhmillä tai erilaisissa oppimisympäristöissä avartaisi näkemystä esteettömyyden merkityksestä erilaisille ihmisille ja esteettömyyden tasosta erilaisissa konteksteissa. (KvantiMOTV; Metsämuuronen 2006, 55.)

Tulosten pohjalta tarkennettua mallia oppimisympäristön esteettömyydestä voitaneen pitää sekä yleistettävänä, että siirrettävänä ja vertailtavana. Mallin avulla on aiemmin hahmotettu yliopisto- ja korkeakouluympäristöjen esteettömyyttä, mutta samojen esteettömyyden ulottuvuuksien – psykkinen, sosiaalinen ja fyysinen – avulla voidaan hahmottaa myös muiden oppimisympäristöjen esteettömyyttä. Toisaalta mallin avulla lienee mahdollista tarkastella esteettömyyttä myös muissa arkielämään liittyvissä

toimintaympäristöissä, kuten esimerkiksi terveystalveissa tai kirjastoympäristöissä. Tällöin fyysisen ympäristön infrastruktuuri sisältää luonnollisesti kullekin ympäristölle ja siellä tehtävälle toiminnalle olennaisia elementtejä. Mutta, kuten aiemmin on jo todettu, malli on luonnos, jonka yleispätevyyttä tulisi jatkossa vielä koetella. Vasta tarkemman tutkimisen ja perusteellisempien määrittelyjen jälkeen mallin voi ajatella kantavan teoreettisena rakenteena.

7.4 Lopuksi

Kansalaisopiston toimintaa on lähes koko sen satavuotisen historian ajan ohjannut tavoite tarjota sivistystä ja opiskelu- ja harrastusmahdollisuuksia koko väestölle. Tavoite on kulkenut kansalaisopistotoiminnassa mukana tasa-arvon ja osallisuuden ajatuksena, johon näin jälkepäin voisi luontevasti liittää myös ajatuksen yhdenvertaisuudesta ja yhdenvertaisista itsensä kehittämisen mahdollisuuksista. Toiminnassa on korostunut opistojen avoimuus, kaikkien kansanluokkien yhtäläinen oikeus osallistua ilman alaikäraja- ja pohjakoulutusvaatimusta. Silti sivistämisen historiassa maininnat vammaisten henkilöiden tai muiden marginaaliryhmiin kuuluvien osallisuudesta tai osallistumisen mahdollistamisesta ovat vähäisiä.

Yhdenvertaisten osallistumismahdollisuuksien tarjoaminen kaikille erilaisille ihmisille on tullut näkyvämmäksi velvoitteeksi lainsäädännön uudistusten myötä. Velvoite koskee kaikkia koulutuksenjärjestäjiä ja kohdistuu myös kansalaisopistoihin, joissa sivistyksellisen tasa-arvon edistämisen perinnettä on toki puolustettu viime vuosikymmenten markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan varjossakin. Vapaan sivistystyön tavoitteiden pohjalta merkityksellistä on se, että kansalaisopistojen tulisi tarjota kaikille ihmisille yhtäläiset mahdollisuudet elinikäiseen oppimiseen ja koulutukselliseen tasa-arvoon. Näiden tavoitteiden saavuttamisessa yhtenä merkittävänä osatekijänä voidaan nähdä kaikki esteettömyyden edistämiseksi tehtävä työ. Tutkimuksella, tiedon keräämisellä ja tiedon jakamisella on käytännön toimenpiteiden rinnalla tärkeä tehtävä yhdenvertaisuuden tavoittelussa.

Lisäselvitystä vaativana seikkana tässä tutkimuksessa nousi esiin kansalaisopistoissa koetut myönteiset asenteet. Mitkä ovat ne tekijät, jotka vaikuttavat myönteisten asenteiden taustalla, ja mitkä ovat ne keinot, joilla asenteiden myönteisyyteen voidaan vaikuttaa? Tutkimustieto aiheesta voisi ohjata asenteiden parantamiseen tähtäävää kehittämistyötä muissakin oppimisympäristöissä. Tutkimustulosten pohjalta lähempää

tarkastelua vaatisivat myös seuraavat ilmiöt: kohderyhmään kuuluvien työttömien muita kielteisemmät esteettömyyskokemukset sekä sukupuolten erot kokemuksissa tuen saamisesta. Miten kokemus yhdenvertaisista opiskelumahdollisuuksista voisi tavoittaa myös ne henkilöt, joiden kokemukset tässä tutkimuksessa erottuivat muita kielteisempinä? Lisäksi tutkimusta vaatisi esteettömyyden teorian kehittäminen (mm. oppimisympäristön esteettömyyttä kuvaava malli). Selkeä teoreettinen kehys tarkentaisi esteettömyyteen liittyvien käsitteiden sisältöä, jäsentäisi esteettömyyden tarkastelua ja loisi tukevan perustan esteettömyyden edistämiseen tähtäävälle tutkimustoiminnalle.

Tässä tutkimuksessa esteettömyyden tarkastelu vammaisten, kuurojen, erilaisten oppijoiden ja pitkäaikaissairaiden kokemusten valossa luo yhden kuvan kansalaisopistojen esteettömyyden tasosta. Toivottavaa on, että tuo kuva toimii apuna kansalaisopistojen esteettömyyden kehittämistyössä ja antaa puhtia tarttua niihin haasteisiin, joita esteettömyyden parantaminen vääjäämättä tarjoaa sekä kansalaisopistojen henkilökunnalle että rahoittajatahoille. Tavoitteena on se, että tulevaisuudessa kaikki erilaiset ihmiset voisivat yhdenvertaisina osallistua ja opiskella, harrastaa ja sivistää itseään kansalaisopistoissa. Se edellyttää esteettömyyttä kaikilla oppimisympäristön erilaisilla osa-alueilla. Vaikka tavoitteen saavuttamiseen on vielä matkaa, ovat tutkimustulokset rohkaisevia. Suunta on oikea!

Lähteet

- Aaltonen, R. 1991. Fennomaanit kansansivistystyössä: Vapaan kansansivistystyön synty Suomessa. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 10 – 29.
- Airaksinen, T. 2006. Syrjäyttäminen eriarvoistaa. Vertaileva tutkimus liikkumisesteisten ihmisten asemasta. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Anttonen, S. 2007. 1900-luvun humanistinen sivistysperintö suomalaisessa kansansivistysajattelussa. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 613 – 642.
- Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. 2002. Introduction. Teoksessa C. Barnes, M. Oliver & L. Barton (toim.) Disability studies today. Cambridge: Polity, 1–17.
http://books.google.com/books?id=4B4hC_WxC7gC&pg=PA18&hl=fi&source=gbs_to_c_r&cad=4#v=onepage&q&f=false. Luettu 18.10.2011.
- Burgstahler, S. & Moore, E. 2009. Making Student Services Welcoming and Accessible Through Accommodations and Universal Design. Journal of Postsecondary Education and Disability 21 (1), 155–174.
- DfA-tieto 2008. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. [verkkójulkaisu]
<http://dfasuomi.stakes.fi/FI/DFA+tieto/index.htm>. Luettu 2.1.2011.
- Erilaisten oppijoiden liitto. <http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/>. Luettu 16.12.2010.
- Erten, O. 2011. Facing Challenges: Experiences of Young Women with Disabilities Attending a Canadian University. Journal of Postsecondary Education and Disability 24 (2), 101–104.
- ESOK. Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa. <http://esok.jyu.fi/>. Luettu 2.1.2011.
- Haarni, I. 2006. Keskeneräistä yhdenvertaisuutta. Vammaisten henkilöiden hyvinvointi ja elinolot Suomessa tutkimustiedon valossa. Raportteja 6/2006. Helsinki: Stakes.
- Hadjikakou, K., Polycarpou V. & Hadjilia A. 2010. The Experiences of Students with Mobility Disabilities in Cypriot Higher Education Institutions: Listening to their voices. Development & Education 57 (4), 403–426.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huuhka, K. 1990. Kansalais- ja työväenopistotoiminnan historia 1899 – 1979. Jyväskylä: Kosti Huuhka ja Kansalais- ja työväenopistojen liitto ry.
- Huuhka, K. 1994. Kansalais- ja työväenopistojen liitto 1919–1970, Viiden vuosikymmenen vaiheita. Teoksessa T. Törmä (toim.) Sivistys perusoikeutena, KTOL 75 vuotta 1919–1994. Helsinki: Kansalais- ja työväenopistojen liitto, 13–38.
- Invalidiliitto. Esteettömyys. <http://www.invalidiliitto.fi/portal/fi/esteettomyys/>. Luettu 29.12.2010.

- Ikäheimo, H. 2009. Personhood and the social inclusion of people with disabilities: a recognition-theoretical approach. Teoksessa K. Kristiansen, S. Vehmas & T. Shakespeare (toim.) *Arguing about disability, philosophical perspectives*. London and New York: Routledge, 77–92.
- Jokinen, J. 1994. Liiton viime vuodet ja tulevaisuudennäkymät. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) *Valistus, sivistys, kasvat. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 53–76.
- KoL. Kansalaisopistojen liitto. Liiton toimintasuunnitelma vuosille 2011–2014. <http://www.ktol.fi/index.php?k=21379>. Luettu 15.12.2011.
- Kröger, T. 2002. Tutkimuksen kolme näkökulmaa vammaisuuteen. *Janus* 10 (1), 27–37.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2008. *Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2006*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:22.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2009. *Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2007*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:42.
- Kuuloliitto. www.kuulokynnys.fi/kuulokynnys/. Luettu 29.12.2010.
- KvantiMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 31.8.2011.
- Laaksonen, E. 2005. Esteetön opiskelu yliopistoissa. Opetusministeriön julkaisuja 2005:6.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laki vapaasta sivistystyöstä (1998/632). <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632>. Tulostettu 26.5.2011.
- Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista (1987/380). <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1987/19870380>. Luettu 28.12.2011.
- Lehtomäki, E. 2005. *Pois oppimisyhteiskunnan marginaalista? Koulutuksen merkitys vuonna 1960–1990 opiskelleiden lapsuudestaan kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämänselämisessä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Loijas, S. & Merentie, A. 1995. *Kohti yhteiskuntaa kaikille – Vammaispoliittinen ohjelma*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1995:10. <http://www.vane.to/> Luettu 27.9.2011.
- Luukkainen, M. 2008. *Viitotut elämät. Kuurojen nuorten aikuisten kokemuksia viittomakielisestä elämästä Suomessa*. Väitöskirja. Helsinki: Kuurojen palvelusäätiö.

Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola & L., Himberg, T. Menetelmäpolkuja humanisteille. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. <https://www.jyu.fi/mehu>. Luettu 21.6.2011.

Markkanen, M. 2011. Kansanopistojen esteettömyys erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta. Yhdenvertaisten opiskelumahdollisuuksien esteet. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://www.kynnys.fi/vse/images/stories/gradu_minnamarkkanen.pdf.

Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Omaehtoisen opiskelun vaikutukset. Vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä. Vantaa: VSY.

Matshedisho, K. R. 2010. Experiences of disabled students in South Africa: Extending the thinking behind disability support. *Sajhe* 24 (5), 730–744.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Opiskelijalaitos. Helsinki: Gummerus.

Niemelä, A. 2007. Joutuu vähän taisteleen. Tutkimus vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspoluista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 29/2007. Helsinki: Otus.

Nivalainen, K. 2000. ”Haluaa mennä semmoisena kuin toisetkin” – näkövammaiset aikuiset kansalaisopiston opiskelijoina. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Ojamo, M. 2011. Näkövammarekisterin vuosikirja 2010. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, Näkövammaisten keskusliitto ry.

OKM. Koulutusjärjestelmä. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://www.minedu.fi>. Luettu 26.5.2011.

OPM. 2009. Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009–2012. Opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:12. Helsinki: Opetusministeriö.

Oliver, M. 1996. Understanding disability, from theory to practice. New York: Palgrave.

Pesola, K. 2009. Esteettömyysopas: mitä, miksi, miten. Invalidiliiton julkaisuja O.39.

Pietilä, P. 2008. Liikkumisen esteistä ajan hallintaan. Esteettömyyden hyvät käytännöt ja kovat kokemukset korkea-asteen oppilaitoksissa. ESOK -hanke. Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa 2006 – 2009. www.esok.fi<http://esok.jyu.fi/kaytannot/hkraportti.pdf/>

Pääkkölä, E. 2004. Kohti esteetöntä yliopistoa. Opiskelijoiden kokemuksia Jyväskylän yliopiston opiskeluympäristöstä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Rioux, M. H. 1997. Disability: the place of judgement in a world of fact. *Journal of Intellectual Disability Research* 41 (2), 102–111.

Saloviita, T. 2009. Inclusive education in Finland: A thwarted development. *Zeitschrift für Inklusion* Nr. 1 (2009). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/18/29> Luettu 28.12.2011.

- Savola, M. 2010. Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009–2012. Esitelmä aikuiskoulutuksen sidosryhmäseminaarissa 7.5.2010.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/liitteet/Savola.VST.pdf . Luettu 8.8.2011.
- Shakespeare, T. 2006a. Disability Rights and Wrongs. London and New York: Routledge.
- Shakespeare, T. 2006b. The Sosial Model of Disability. Teoksessa L. J. Davis (toim.) The disability Studies Reader. London and New York: Routledge, 197–204.
- Sihvonen, J. 1997. Sivistystä kaikille vai valituille? Aikuiskasvatus (1), 64–66.
- Sirelius, E. 2011. Vapaan sivistystyön tilasto- ja tietopohjan kehittämishanke. Alustus Itä-Suomen ajankohtaisseminaarissa 15.4.2011.
<http://www.avi.fi/fi/virastot/itasuomenavi/Ajankohtaista/tapahtumat>. Luettu 8.8.2011.
- STM. 2010. Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle. Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO 2010–2015. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Suomen virallinen tilasto a. (SVT): Väestön koulutusrakenne [verkkojulkaisu]. Luettu 1.6.2011.
- Suomen virallinen tilasto b. (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset [verkkojulkaisu]. Luettu 26.4.2011.
- Suomen YK-liitto. 2009. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Helsinki: Suomen YK-liitto.
- Tampereen yliopisto 2007. Oppimisen esteet. Tampereen yliopiston saavutettavuustyöryhmän raportti ja suositukset. Tampereen yliopisto tänään ja huomenna 74. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Taskinen, E. 2008. Korkeakouluopiskelijoiden lukivaikeudet ja hyvät käytännöt opiskelun tukemiseksi. Turun yliopisto. <http://esok.jyu.fi/julkaisut/luki/>. Luettu 21.12.2011.
- THL. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://sty.stakes.fi/>. Luettu 3.1.2011.
- Turun esteettömyysohjelma 2005–2012. Tarttis päästä. Koordinaatiotyöryhmän esitys. <http://www.turku.fi/public/download.aspx?ID=138334&GUID=%7B993CACCD-881B-4D5E-AC05-400AEED97FCD%7D>. Luettu 2.1.2011.
- Tuomisto, J. 1991. Aikuiskasvatuksen peruskäsitteen historiallinen kehitys. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 30 – 69.
- Tuomisto, J. 1992. Aikuiskasvatuksen perusaineksia. Julkaisusarja B 2/92. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

http://www.tenk.fi/hyva_tieteellinen_kaytanto/Hyva_Tieteellinen_FIN.pdf . Luettu 30.8.2011.

Tähtinen, J. 2007. Modernia koulutusyhteiskuntaa kohti – suomalaisen kansanopetuksen ja koululaitoksen kehitysjuonteita autonomian ajalla. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 101 – 147.

Tähtinen, J. & Hovi, R. 2007. Kansanopetuksen ja koulujen kehityslinjoja Suomessa 1500-luvulta 1800-luvun alkuun. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13 – 53.

Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiasteleet kvantitatiivisen käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Julkaisusarja C, Oppimateriaalit:13. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Valli, R. 2009. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 103–127.

Vapaan sivistystyön esteettömyys. www.vapaansivistystyöesteettömyys.fi.

Vapaan sivistystyön tilastot. 1991. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 327–332.

Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.

WHO. 2011. World Report on Disability. Summary. World Health Organization.

Liitteet

Liite 1. Kysely kansalaisopistojen esteettömyydestä

Kysely kansalaisopistojen esteettömyydestä

Hienoa, että päätit osallistua kyselyyn!

Kyselyllä kartoitetaan kansalaisopiston toimintaan osallistuneiden kokemuksia opistojen esteettömyydestä. Kysely on tarkoitettu vammaisille, kuuroille, erilaisille oppijoille sekä muille sellaisille henkilöille, jotka terveydentilansa, ominaisuutensa tai ympäristötekijöiden vuoksi kokevat esteettömyyden tärkeäksi. Vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä yksittäistä vastaajaa voida tuloksista tunnistaa. Mielenpitesii on tärkeä, ja toivon, että palautat lomakkeen, vaikka joihinkin kysymyksiin jättäisit vastaamatta.

Ohjeet:

Vastaa kysymyksiin valitsemalla sopivin vaihtoehto ja tarvittaessa kirjoittamalla vastaus sille varattuun tilaan. Siirtyminen kyselykaavakkeen sivuilla eteen- ja taaksepäin tapahtuu jokaisen sivun alalaidassa olevien EDELLINEN- ja SEURAAVA-painikkeiden avulla.

TAUSTATIEDOT

Tietoja käytetään aineiston tilastolliseen ryhmittelyyn.

1) Sukupuoli *

- Mies
- Nainen

2) Ikä vuosina *

3) Korkein koulutus *

- Ei koulutusta
- Kansa- tai kansalaiskoulu
- Keskikoulu
- Peruskoulu
- Lukio tai ylioppilastutkinto
- Toisen asteen ammatillinen koulutus (esim. ammattikoulu)
- Opistotason tutkinto
- Alempi korkeakoulututkinto (AMK-tutkinto / kandidaatin tutkinto)

- Ylempi korkeakoulututkinto
- Licensiaatin tai tohtorin tutkinto
- Muu. Mikä?

4) Mikä seuraavista vaihtoehdoista kuvaa parhaiten tämän hetkistä tilannettasi? *

- Kokopäivätyössä
- Osa-aikatyössä
- Opiskelija
- Eläkkeellä
- Työtön
- Kotiäiti tai koti-isä
- Omaishoitaja
- Muu. Mikä?

OSALLISTUMINEN KANSALAIPOISTON TOIMINTAAN

Kansalaisopistot järjestävät monipuolista toimintaa, kuten kursseja, yleisöluentoja, opintoneuvontaa ja erilaisia tapahtumia.

5) Minkä tyyppisistä kansalaisopiston opintoryhmistä, kursseista tai muusta toiminnasta sinulla on kokemuksia?

Valitse kaikki itseäsi koskevat vaihtoehdot.

- Lukuvuoden kestävä kurssi
- Lukukauden kestävä kurssi (syys- tai kevätlukukausi)
- Intensiivikurssi
- Erityisryhmälle (esim. vammaisille) suunnattu kurssi
- Tutkintoon tähtäävä kurssi (esim. tietokoneajokortti, hygieniapassi, ensiapukurssi)
- Avoin yliopisto-opetus
- Yleisöluento
- Tapahtuma (esim. liikunta- tai musiikkitapahtuma, kevätjuhla)
- Muu. Mikä?

6) Minkä aihepiirin opintoryhmistä, kursseista tai muusta toiminnasta sinulla on kokemuksia?

Valitse kaikki itseäsi koskevat vaihtoehdot.

- Historia, yhteiskunta
- Ilmaisutaito
- Kielet
- Kirjallisuus
- Kotitalous
- Kuvataide
- Kädentaidot
- Liikunta
- Luonto
- Musiikki
- Tietotekniikka
- Muu. Mikä?

7) Milloin olet viimeksi osallistunut kansalaisopiston toimintaan?

- Vuonna 2010 tai myöhemmin
- Ennen vuotta 2010. Milloin viimeksi?

8) Valitse maakunta, jossa kansalaisopisto sijaitsee.

Jos sinulla on kokemuksia useista kansalaisopistoista, valitse maakunta sen kansalaisopiston perusteella, jonka toiminnassa olet viimeksi ollut mukana.

- Uusimaa
- Varsinais-Suomi
- Satakunta
- Kanta-Häme
- Pirkanmaa
- Päijät-Häme
- Kymenlaakso
- Etelä-Karjala
- Etelä-Savo
- Pohjois-Savo

- Pohjois-Karjala
- Keski-Suomi
- Etelä-Pohjanmaa
- Pohjanmaa
- Keski-Pohjanmaa
- Pohjois-Pohjanmaa
- Kainuu
- Lappi
- Ahvenanmaa – Åland

KOKEMUKSET KANSALAIPOISTON ESTEETTÖMYYDESTÄ

Kokemukset voivat olla peräisin useammasta eri kansalaisopistosta ja kansalaisopiston toimipisteestä.

Lue väittämä kerrallaan ja valitse kuhunkin väittämään OMAA KOKEMUSTASI parhaiten kuvaava vaihtoehto. Mitä suuremman numeron valitset, sitä enemmän olet väittämän kanssa samaa mieltä asiasta.

9) Kansalaisopiston rakennukset ja ympäristö

1=Täysin ERI mieltä, 2=Jokseenkin eri mieltä, 3=En saamaa enkä eri mieltä, 4=Jokseenkin samaa mieltä, 5=Täysin SAMAA mieltä

	1	2	3	4	5
a1. Kulku kansalaisopistolle on toimiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a2. Kansalaisopiston ulkoympäristössä on helppo liikkua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a3. Kansalaisopiston rakennuksiin on helppo päästä sisään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a4. Kansalaisopiston sisätiloissa on helppo liikkua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a5. Kansalaisopiston luokkatiloissa on helppo toimia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a6. Eri kerrosten välillä on helppo liikkua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a7. Kansalaisopiston wc-tilat ovat toimivia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a8. Kansalaisopiston kahvio on toimiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a9. Kansalaisopiston tiloissa on toimiva valaistus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a10. Kansalaisopiston tiloissa on sopiva ääniympäristö.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a11. Kansalaisopiston tiloissa on sopiva lämpötila.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10) Tähän voit kommentoida ja kertoa lisää.

11) Opiskelu ja osallistuminen kansalaisopistossa

1=Täysin ERI mieltä, 2=Jokseenkin eri mieltä, 3=En saamaa enkä eri mieltä, 4=Jokseenkin samaa mieltä, 5=Täysin SAMAA mieltä

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| b1. Opetustilanteisiin tai opintoryhmän kokoontumisiin on helppo osallistua. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b2. Opetustavat ovat minulle sopivia. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b3. Oppimateriaalit ovat minulle sopivia. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b4. Kurssien suoritustavat (esim. tentit) ovat minulle sopivia. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b5. Työskentelyyn varattu aika on minulle sopiva. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b6. Kurssien vaatimustaso on minulle sopiva. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b7. Käytössäni on kaikki opiskeluun tarvitsemani välineet ja laitteet. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

12) Tähän voit kommentoida ja kertoa lisää.

13) Vuorovaikutus kansalaisopistossa

1=Täysin ERI mieltä, 2=Jokseenkin eri mieltä, 3=En saamaa enkä eri mieltä, 4=Jokseenkin samaa mieltä, 5=Täysin SAMAA mieltä

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| c1. Kanssakäyminen (esim. keskustelu) opettajien kanssa on helppoa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c2. Kanssakäyminen muun henkilökunnan kanssa on helppoa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c3. Kanssakäyminen toisten opiskelijoiden kanssa on helppoa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

14) Tähän voit kommentoida ja kertoa lisää.

15) Tiedotus ja viestintä kansalaisopistossa

1=Täysin ERI mieltä, 2=Jokseenkin eri mieltä, 3=En saamaa enkä eri mieltä, 4=Jokseenkin samaa mieltä, 5=Täysin SAMAA mieltä

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| d1. Saan helposti tietoa kansalaisopiston toiminnasta ja tapahtumista. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d2. Saan helposti tietoa kansalaisopistossa opiskeluun liittyvistä käytännön asioista. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d3. Saan helposti tietoa kansalaisopistossa tarjolla olevista tukitoimista (esim. tulkki, induktiosilmukka, lisävalaistus). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d4. Opintoryhmään tai kurssille ilmoittautuminen on helppoa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d5. Kansalaisopiston henkilökunta on helppo tavoittaa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d6. Voin vaikuttaa itseäni liittyviin asioihin kansalaisopistossa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

16) Tähän voit kommentoida ja kertoa lisää.

17) Asenteet kansalaisopistossa

1=Täysin ERI mieltä, 2=Jokseenkin eri mieltä, 3=En saamaa enkä eri mieltä, 4=Jokseenkin samaa mieltä, 5=Täysin SAMAA mieltä

	1	2	3	4	5
e1. Minua kohdellaan tasa-arvoisesti muiden osallistujien kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e2. Koen, että kaikille osallistujille tarjotaan samat mahdollisuudet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e3. Opettajat suhtautuvat hyvin osallistujien yksilöllisiin tarpeisiin (esim. lisääika).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e4. Opettajat suhtautuvat minuun hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e5. Muu henkilökunta suhtautuu minuun hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e6. Opiskelutoverit suhtautuvat minuun hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e7. Minut hyväksytään sellaisena kuin olen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e8. Tunnen kuuluvani muiden opiskelijoiden joukkoon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18) Tähän voit kommentoida ja kertoa lisää.

19) Arvot kansalaisopistossa

1=Täysin ERI mieltä, 2=Jokseenkin eri mieltä, 3=En saamaa enkä eri mieltä, 4=Jokseenkin samaa mieltä, 5=Täysin SAMAA mieltä

	1	2	3	4	5
f1. Kansalaisopiston toiminnassa huomioidaan vammaiset, kuurot ja erilaiset oppijat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f2. Kurssitarjonnassa on huomioitu vammaiset, kuurot ja erilaiset oppijat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f3. Kansalaisopistossa arvostetaan monenlaisuutta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f4. Ilmapiiri kansalaisopistolla on avoin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f5. Ilmapiiri kansalaisopistolla on uudistusmyönteinen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f6. Henkilökunta on tietoinen oikeudestani osallistua yhdenvertaisena muiden kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f7. Opettajilla ja opintoryhmien vetäjillä on tietoa erilaisuudesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f8. Henkilökunnalla on halu tehdä osallistumiseni mahdolliseksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f9. Henkilökunta ratkaisee osallistumista vaikeuttavia ongelmia aktiivisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f10. Koen, että olen tervetullut kansalaisopistoon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20) Tähän voit kommentoida ja kertoa lisää.

Esteettömyys voidaan määritellä seuraavasti: Esteettömyys mahdollistaa kaikille sujuvan osallistumisen työntekoon, harrastuksiin, kulttuuriin ja opiskeluun. Se ilmenee palvelujen saatavuutena, välineiden käytettävyytenä, tiedon ymmärrettävyytenä sekä mahdollisuutena osallistua itseä koskevaan päätöksentekoon. (www.esteeton.fi.)

21) Minkä arvosanan esteettömyydestä annat sille kansalaisopistolle, josta kokemuksesi pääasiassa ovat peräisin?

	1	2	3	4	5	
Heikko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erinomainen

22) Kuinka hyvin olet viihtynyt kansalaisopiston toiminnassa?

	1	2	3	4	5	
Huonosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erinomaisesti

23) Miten kansalaisopiston esteettömyyttä voisi parantaa niin, että osallistumisesi kansalaisopiston toimintaan tulisi helpommaksi?

ERITYISEN TUEN JA AVUN TARVE

Erityisen tuen tai avun tarve opiskelussa voi liittyä joko opiskelijan omaan ominaisuuteen tai ympäristön puutteelliseen kykyyn kohdata erilaisia opiskelijoita. Erityistä tukea tai apua voivat olla erityisopetus, avustaja, lisäaika, lisävalaistus, muokattu oppimateriaali, tukiopetus, apuvälineet, tulkki, fyysinen apu jne.

24) Lue väittämä ja vastaa KYLLÄ tai EI.

	Kyllä	Ei
Olen saanut erityistä tukea tai apua, kun olen osallistunut kansalaisopiston kurssille tai muuhun kansalaisopiston toimintaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tarvitsen erityistä tukea tai apua, kun osallistun kansalaisopiston kurssille tai muuhun kansalaisopiston toimintaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut erityistä tukea tai apua aiemmissa opinnoissani, esim. peruskoulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25) Kerro lisää mahdollisesta tuen tai avun tarpeestasi.

26) Lue väittämä ja vastaa KYLLÄ tai EI.

	Kyllä	Ei
Lukeminen tai kirjoittaminen tuottavat minulle vaikeuksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on vaikeuksia keskittymisessä tai hahmottamisessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sosiaaliset tilanteet ovat minulle haastavia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on liikuntavamma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on näkövamma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on kuulovamma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minä olen kuuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on CP-vamma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on kehitysvamma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on pitkäaikainen sairaus, joka vaikeuttaa osallistumistani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27) Kerro lyhyesti, miksi esteettömyys on sinulle tärkeää.

28) Halutessasi voit vielä kommentoida aihetta, arvioida kyselyä, kertoa itsestäsi tai vain purkaa ajatuksiasi.

Kaikkien kyselyyn vastanneiden kesken arvotaan 200 euron palkinto. Arvontaan osallistuminen edellyttää yhteystietojen (nimi ja puhelinnumero tai sähköpostiosoite) jättämistä kyselyn loppuun. Palkinnosta ilmoitetaan voittajalle toukokuun aikana.

29) Haluatko osallistua arvontaan?

Kyllä Ei

Mikäli tutkimustyön edetessä ilmenee tarvetta esittää lisäkysymyksiä kansalaisopiston esteettömyyteen liittyen, toivoisin saavani luvan ottaa sinuun yhteyttä. Osallistumisen esteitä ja hyviksi koettuja käytäntöjä kartoittamalla voimme lisätä tietoisuutta aiheesta, ja edelleen edistää esteettömyyttä kansalaisopistojenkin toiminnassa. Jos olet valmis kertomaan lisää kokemuksistasi, jätä yhteystietosi (puhelinnumero tai sähköpostiosoite) kyselyn loppuun.

30) Kertoisitko tarvittaessa lisää kokemuksistasi?

Kyllä Ei

Yhteystietojen jättäminen on vapaaehtoista, ja niitä käytetään vain edellä mainittuihin tarkoituksiin.

Nimi

Sähköposti

Puhelin

Halutessasi voit vielä tarkastella antamiasi vastauksia painamalla EDELLINEN-painiketta.

Kun kysely on valmis, paina LÄHETÄ-painiketta.

Kiitos!

Toivotaan, että vaivannäkösi palkintona saat kokea uusia esteettömyyden elämyksiä kansalaisopistossasi.

Liite 2. Tiedote esteettömyyskyselystä järjestöille

Osallistu esteettömyyskyselyyn – voita 200 euroa!

Onko sinulla kokemuksia **kansanopistosta** ja/tai **kansalaisopistosta**? Vastaamalla alla oleviin kyselyihin autat meitä selvittämään esteettömyyden toteutumista ja siihen liittyviä ongelmia opistojen toiminnassa.

Kyselyihin toivotaan vastauksia vammaisilta, kuuroilta, erilaisilta oppijoilta (henkilöt, joilla oppimisen haasteita) sekä muilta sellaisilta henkilöiltä, jotka terveydentilansa, ominaisuutensa tai ympäristötekijöiden vuoksi kokevat esteettömyyden tärkeäksi. Vastaaminen vie aikaa 15-20 minuuttia. Kaikkien vastanneiden kesken arvotaan 200 euron palkinto molemmissa kyselyissä.

Kyselyt kuuluvat Vapaan sivistystyön esteettömyys -tutkimukseen, jonka rahoituksesta vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö. Tutkimusprojektia hallinnoi Kynnys ry, ja projektin johtajana toimii dosentti Matti Laitinen Helsingin yliopistosta.

Linkit kyselyihin:

Kansanopiston esteettömyys (auki 31.3.2011 asti)

<https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/26461/lomake.html>

Kansalaisopiston esteettömyys (auki 30.4.2011 asti)

<https://www.webropol.com/P.aspx?id=511692&cid=133881231>

Annamme mielellämme lisätietoja kyselyihin liittyen.

Minna Markkanen (kansanopistokysely)

Helsingin yliopisto

minna.m.markkanen(at)helsinki.fi

Liisa Suni (kansalaisopistokysely)

Turun yliopisto

satsun(at)utu.fi

Liite 3. Verkkokyselyn saaneet järjestöt

ADHD-liitto
Aivoliitto
Aivovammaliitto
Allergia- ja astmaliitto
Autismiliitto
Avanneleikattujen yhdistys
CP-liitto
Diabetesliitto
Epilepsialiitto
Erialaisten oppijoiden liitto
Harvinaiset-verkosto
Hemofiliayhdistys
Hengityслиitto
Iholiitto
Immuunipuutospotilaiden yhdistys
Invalidiliitto
Kallon- ja kasvonluiden kasvuhäiriötä sairastavien tukiyhdistys
Kansalaisopistojen liitto
Kehitysvammaisten tukiliitto
Kehitysvammaliitto
Kuurojen liitto
Kynnys ry
Lihastautiliitto
Lyhytkasvuiset ry
Me Itse ry
Mielenterveyden keskusliitto
MS-liitto
Munuais- ja maksaliitto
Näkövammaisten keskusliitto
Parkinson-liitto
Polioliitto
Psoriasisliitto
Reumaliitto
Selkäliitto
Suomen Kurkku- ja suusyöpäyhdistys
Suomen Kuurosokeat ry
Tapaturma- ja sairausinvalidien liitto ry
Uniliitto
Vammaisfoorumi

Liite 4. Saatekirjelmä kansalaisopistoille

Hei!

Olen mukana Vapaan sivistystyön esteettömyys -hankkeessa graduntekijänä. Tehtävänäni on kartoittaa kansalaisopistojen toimintaan (esim. opintoryhmät, yleisöluennot, tapahtumat) osallistuneiden kokemuksia kansalaisopistojen esteettömyydestä. Aineisto kerätään kyselyllä, ja vastauksia toivotaan vammaisilta, kuuroilta, erilaisilta oppijoilta, sekä muilta sellaisilta henkilöiltä, jotka terveydentilansa, ominaisuutensa tai ympäristötekijöiden vuoksi kokevat esteettömyyden tärkeäksi.

Yksi suuri haaste on tavoittaa kohderyhmään kuuluvia. Siihen tällä viestillä toivon saavani apua, ja siksi lähetän liitteenä lyhyen tiedotteen esteettömyyskyselystä.

- **Olisiko mahdollista saada liitteen tiedote opistonne ilmoitustaululle?**
- **Olisiko mahdollista, että jakaisitte tiedotetta opintoryhmien vetäjille?**

Toiveenani on, että näillä toimenpiteillä kysely tavoittaisi mahdollisimman monta kohderyhmään kuuluvaa.

Kyselylinkki löytyy osoitteesta www.sivistys.net eli Sivistys -verkkolehden etusivulta. Halutessanne voitte tarkistaa kyselyn, mutta silloin ÄLKÄÄ PAINAKO kyselyn lopussa olevaa LÄHETÄ-painiketta. Oppilaitoksen nimeä ja sijaintipaikkakuntaa kyselyssä ei selvitetä.

Olisin kiitollinen, jos voisitte välittää tietoa esteettömyyskyselystä.

Ystävällisin terveisin

Liisa Suni



Liite 5. Tiedote esteettömyyskyselystä kansalaisopistoille

Osallistu esteettömyyskyselyyn – voita 200 euroa!

Millaisia ovat kokemuksesi **kansalaisopistosta/työväenopistosta/aikuisopistosta**? Vastaamalla kyselyyn autat selvittämään esteettömyyden toteutumista ja siihen liittyviä ongelmia opistojen toiminnassa.

Kyselyyn toivotaan vastauksia **vammaisilta, kuuroilta, erilaisilta oppijoilta** (henkilöt, joilla oppimisen haasteita) sekä muilta sellaisilta **henkilöiltä, jotka terveydentilansa, ominaisuutensa tai ympäristötekijöiden vuoksi kokevat esteettömyyden tärkeäksi**. Vastaaminen vie aikaa 15-20 minuuttia. Kaikkien vastanneiden kesken arvotaan 200 euroa.

Kysely kuuluu Vapaan sivistystyön esteettömyys -tutkimukseen, jonka rahoituksesta vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö. Tutkimusprojektia hallinnoi Kynnys ry, ja projektin johtajana toimii dosentti Matti Laitinen Helsingin yliopistosta.

Linkki kansalaisopistojen esteettömyyskyselyyn löytyy Sivistys -verkkolehden etusivulta osoitteesta www.sivistys.net. Linkki on auki 30.4.2011 asti.

Annan mielelläni lisätietoja kyselyyn liittyen.

Liisa Suni
Turun yliopisto
satsun(at)utu.fi

Liite 6. Rotatoitu komponenttimatriisi (Rotated Component Matrix^a)

	Component					
	1	2	3	4	5	6
e7. Minut hyväksytään sellaisena kuin olen.	,836					
e6. Opiskelutoverit suhtautuvat minuun hyvin.	,834					
e4. Opettajat suhtautuvat minuun hyvin.	,778					
e8. Tunnen kuuluvani muiden opiskelijoiden joukkoon.	,743					
e1. Minua kohdellaan tasa-arvoisesti muiden osallistujien kanssa.	,729					
e5. Muu henkilökunta suhtautuu minuun hyvin.	,691				,347	
c3. Kanssakäyminen toisten opiskelijoiden kanssa on helppoa.	,672					
f2. Kurssitarjonnassa on huomioitu vammaiset, kuurot ja erilaiset oppijat.		,820				
f1. Toiminnassa huomioidaan vammaiset, kuurot ja erilaiset oppijat.		,793				
f3. Kansalaisopistossa arvostetaan monenlaisuutta.	,331	,720				
f7. Opettajilla ja opintoryhmien vetäjillä on tietoa erilaisuudesta.	,378	,702				
d3. Saan helposti tietoa tarjolla olevista tukitoimista.		,621			,354	
f6. Henkilökunta on tietoinen oikeudestani osallistua yhdenvertaisena muiden kanssa.	,483	,613				
a1. Kulku kansalaisopistolle on toimiva.			,865			
a3. Rakennuksiin on helppo päästä sisälle.			,801			
a4. Kansalaisopiston sisätiloissa on helppo liikkua.			,763			
a2. Ulkoympäristössä on helppo liikkua.			,715			
a6. Eri kerrosten välillä on helppo liikkua.			,619			
b2. Opetustavat ovat minulle sopivia.				,801		
b5. Työskentelyyn varattu aika on minulle sopiva.				,762		
b3. Oppimateriaalit ovat minulle sopivia.				,707		
b1. Opetustilanteisiin tai opintoryhmän kokoontumisiin on helppo osallistua.				,643		
b7. Käytössäni on kaikki opiskeluun tarvitsemani välineet ja laitteet.				,608	,477	
d1. Saan helposti tietoa toiminnasta ja tapahtumista.					,770	
d2. Saan helposti tietoa opiskeluun liittyvistä käytännön asioista.				,319	,682	
d5. Henkilökunta on helppo tavoittaa.		,373			,581	
d4. Opintoryhmään tai kurssille ilmoittautuminen on helppoa.				,312	,557	
a9. Kansalaisopiston tiloissa on toimiva valaistus.						,805
a10. Kansalaisopiston tiloissa on sopiva ääniympäristö.						,793
a11. Kansalaisopiston tiloissa on sopiva lämpötila.						,694

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 6 iterations.

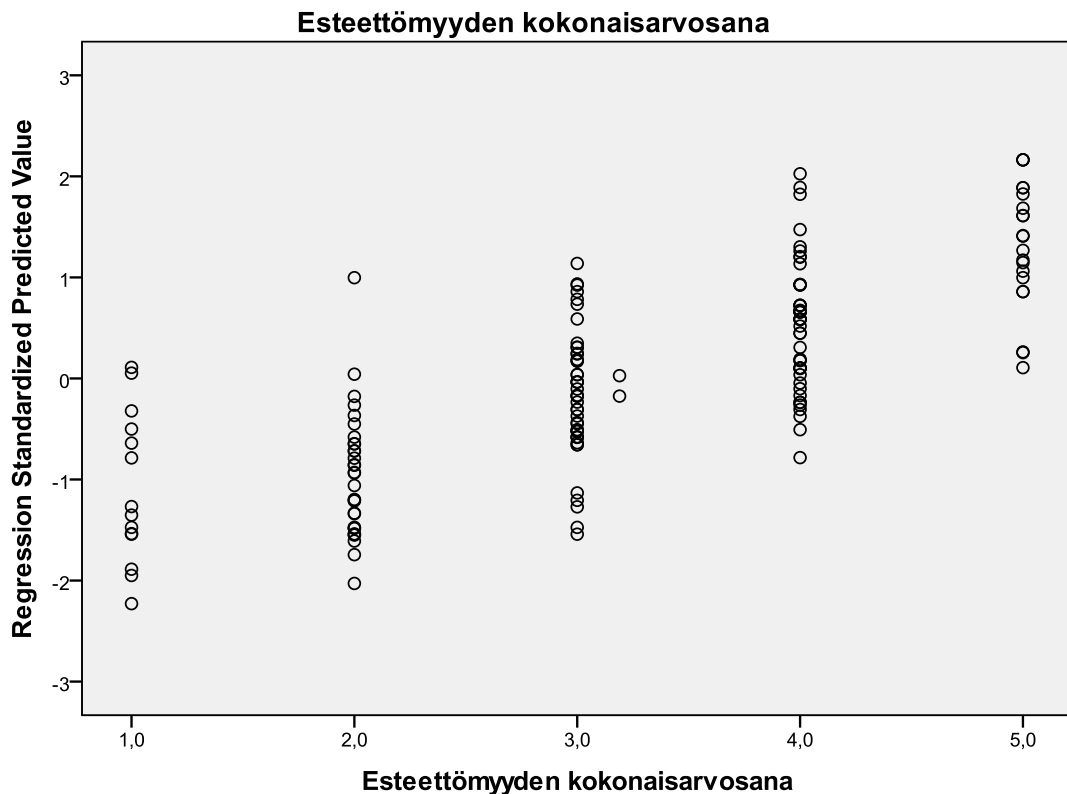
Liite 7. Perustelut pääkomponenttiratkaisulle

- KMO testiarvo on suurempi kuin 0,6 (0,89).
- Bartlett'in testin p-arvo alittaa arvon 0,05 ($p < 0,001$).
- Pääkomponenttien lukumäärä kuusi on 20% väittämien (30 kpl) lukumäärästä.
- Muuttujien kommunaliteetit ovat suurempia kuin 0,30 (0,54 – 0,81).
- Pääkomponenttien ominaisarvot ovat suurempia kuin 1 (2,29 – 5,21).
- Pääkomponenttien selitysasteet ovat yli 5% (7,64% – 17,37%).
- Kokonaisselitysaste ylittää suositellun 60% (69%).
- Ratkaisun muuttujat b7, d2, d3, d4, d5, e5, f3, f6 ja f7 latautuvat kahdelle pääkomponentille. Sijoitan muuttujat siihen pääkomponenttiin, johon ne latautuvat voimakkaammin.
- Viidessä pääkomponentissa muuttujat kuvaavat loogisesti samaa asiaa: pääkomponentti 1 kuvaa kokemusta ympärillä olevien ihmisten asenteista, pääkomponentti 3 arvioi rakennusten ja ympäristön esteettömyyttä, pääkomponentti 4 selvittää kokemuksia opiskelutilanteista, pääkomponentti 5 hahmottaa kokemuksia tiedotuksesta ja viestinnästä, pääkomponentti 6 kertoo opiskeluolosuhteiden merkityksestä.
- Pääkomponentissa 2 on eroteltavissa sekä henkilökunnan tietoisuuteen (tietoisuus erilaisuudesta) että monenlaisuuden arvostamiseen ja erilaisuuden huomioimiseen liittyviä muuttujia. Hyväksyn muuttujat samaan pääkomponenttiin sillä perusteella, että ne kaikki heijastelevat sitä arvopohjaa, josta toiminta kumpuaa. Se, mitä arvostetaan ja pidetään tärkeänä vaikuttaa siten, että ne asiat huomioidaan käytännön toiminnassa, tässä tapauksessa esim. kurssitarjonnassa, tukitoimien tiedottamisessa ja tietoisuuden lisäämisessä henkilökunnan keskuudessa.

Liite 8. Taulukko 17, Kaavio 7

TAULUKKO 17. Testitulokset: Esteettömyyden kokemusten erojen merkitsevyydet eri osa-alueiden välillä (n=160)

	Ryhmiä välinen ero
Asenteet - Tiedotus ja viestintä	t(159)=5,00; p<0,001
Asenteet - Opetustilanteet	t(159)=4,75; p<0,001
Asenteet - Opiskeluolosuhteet	t(159)=5,64; p<0,001
Asenteet - Rakennukset ja ympäristö	t(159)=8,76; p<0,001
Asenteet - Monenlaisuuden huomioiminen	t(159)=14,3; p<0,001
Tiedotus ja viestintä - Opetustilanteet	t(159)=0,20; p=0,841
Tiedotus ja viestintä - Opiskeluolosuhteet	t(159)=1,74; p=0,084
Tiedotus ja viestintä - Rakennukset ja ympäristö	t(159)=5,40; p<0,001
Tiedotus ja viestintä - Monenlaisuuden huomioiminen	t(159)=8,87; p<0,001
Opetustilanteet - Opiskeluolosuhteet	t(159)=1,63; p=0,105
Opetustilanteet - Rakennukset ja ympäristö	t(159)=5,31; p<0,001
Opetustilanteet - Monenlaisuuden huomioiminen	t(159)=7,82; p<0,001
Opiskeluolosuhteet - Rakennukset ja ympäristö	t(159)=4,10; p<0,001
Opiskeluolosuhteet - Monenlaisuuden huomioiminen	t(159)=5,92; p<0,001
Rakennukset ja ympäristö - Monenlaisuuden huomioiminen	t(159)=1,85; p=0,067



KAAVIO 7. Sirontakuvio