



KANSANOPISTOJEN ESTEETTÖMYYS ERILAISTEN OPPIJOIDEN JA VAMMAISTEN OPISKELIJOIDEN NÄKÖKULMASTA

Yhdenvertaisten opiskelumahdollisuuksien esteet

Minna Markkanen
Pro gradu -tutkielma
Erityispedagogiikka
Opettajankoulutuslaitos
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto
Elokuu 2011
Ohjaaja: Jarkko Hautamäki

Vapaan sivistystyön esteettömyys -tutkimushanke

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution – Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare – Author Minna Markkanen			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Kansanopistojen esteettömyys erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta: Yhdenvertaisten opiskelumahdollisuuksien esteet			
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Pro gradu -tutkielma / Jarkko Hautamäki		Aika - Datum - Month and year 08/2011	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 126/15 liitettä
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Tutkielman tarkoitus oli selvittää kansanopisto-opiskelun esteettömyyttä erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta. Opiskelun esteettömyys tarkoittaa psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen ympäristön toteuttamista siten, että opiskelumahdollisuudet ovat yhdenvertaiset. Tutkimuksessa korostuikin esteettömyyden tarkastelu yhdenvertaisuutta heikentävien esteiden kautta. Kansanopistot ovat olennainen esteettömyystutkimuksen kohde, koska niiden toiminta perustuu vapaan sivistystyön koulutuksellisen tasa-arvon ideologiaan. Tutkimus on osa Vapaan sivistystyön esteettömyys -tutkimushanketta (2010–2012), jonka myötä esteettömyystutkimus laajenee Suomessa ensimmäistä kertaa vapaan sivistystyön pariin.</p> <p>Esteettömyyspyrkimyksen taustalla oleva yhdenvertaisuuden vaade sekä tarve erottaa erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyskokemukset yleisistä kokemuksista johtivat luontevasti vertailevaan tutkimusasetelmaan. Ensin vertailtiin erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden muodostaman kohderyhmän (n=279) ja koulutuksellista valteryhmää edustavan verrokkiryhmän (n=498) kokemuksia esteettömyydestä. Toiseksi vertailtiin kohderyhmän sisäisiä esteettömyyskokemuksia sukupuolen, tuen tarpeen ja koulutustaustan mukaan. Tutkimus oli pääosin kvantitatiivinen survey-tutkimus. Aineisto kerättiin kansanopisto-opiskelijoilta tätä tutkimusta varten laaditulla verkkokyselyllä. Pääasiallisina analyysimenetelminä käytettiin varianssianalyysiä (GLM), Kruskalin-Wallisin testiä ja täydentävänä elementtinä laadullista kvantifiointia.</p> <p>Kohderyhmän yhdenvertaisia opiskelumahdollisuuksia heikentäviä esteitä ilmeni opetuksessa ja opiskelussa, ympäristön tietoisuudessa, omissa ja ympäristön asenteissa, vertaisuhteissa sekä tiedotusmahdollisuuksissa, jotka koettiin kohderyhmässä merkittävästi verrokkiryhmää esteellisemmiksi. Kaikkein merkittävimpänä ryhmien välinen ero ilmeni opetuksessa ja opiskelussa, joissa koetut esteet poikkesivat toisistaan myös laadullisesti eniten. Erilaisista oppijoista ja vammaisista opiskelijoista naiset, paljon ja säännöllisesti tukea tarvitsevat sekä alhaisesti koulutetut kokivat kansanopisto-opiskelussa eniten esteitä.</p> <p>Johtopäätöksenä voidaan todeta, että erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta kansanopistojen yhdenvertaisia opiskelumahdollisuuksia edistäisi etenkin opetuksen ja opiskelun eriyttäminen entistä opiskelijalähtöisemmin. Tutkimuksen myötä ilmeni myös yleistä tarvetta esteettömyyspyrkimysten eksaktimpaan määrittelyyn: priorisoidaanko ”kaikkien” hyötymistä vai yhdenvertaisuuspyrkimystä, ja tavoitellaanko esteiden lähtökohtien poistamista vai niiden ylittämiseen tarvittavien tukitoimien kehittämistä.</p>			
Avainsanat – Nyckelord - Keywords Aikuiskasvatus, elinikäinen oppiminen, erilaiset oppijat, esteettömyys, kansanopistot, vammaiset, vapaa sivistystyö, yhdenvertaisuus			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston käyttätymistieteellisen tiedekunnan kirjasto			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Behavioural Sciences		Laitos - Institution – Department Department of Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Minna Markkanen			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Accessibility in folk high schools from the perspective of students with disabilities and learning difficulties: Equal study opportunity deficiencies			
Oppiaine - Läroämne - Subject Special Education			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Master´s theses / Jarkko Hautamäki		Aika - Datum - Month and year 08/2011	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 126/15appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>The aim of this study was to examine accessibility in folk high schools from the perspective of students with disabilities or learning difficulties. Accessibility in education means that psychological, sociological and physical environment enables equal study opportunities. Therefore the focus in this survey was on equal study opportunity deficiencies. Folk high schools are an essential subject for accessibility research as they follow the equal educational policy of liberal adult education. This study is a part of Liberal adult education -research project (2010–2012), which is the first accessibility research in Finnish liberal adult education.</p> <p>The equality-based claim of accessibility together with the need to separate the experiences of students with disabilities and learning difficulties from common experiences led naturally to comparative research frame. Firstly, experiences of the experimental group (students with disabilities or learning difficulties, N=278) were compared to experiences of the comparison group (students representing the educational majority, N=498). Secondly, experiences within the experimental group were examined according to gender, need of support and educational background. This study was mostly quantitative survey study. Data was collected from folk high school students with an inquiry created for this study. Data-analysis was mainly made by using analysis of variance (GLM) and test of Kruskal-Wallis. Qualitative data was analysed as an additional element by quantification.</p> <p>Equal study opportunity deficiencies were found in teaching and studying, other people’s awareness and attitudes, own attitudes, information and peer group, where the experimental group found significantly more accessibility deficiencies than the comparison group. The most considerable difference was found in teaching and studying, wherein also the quality of deficiencies was explained differently between the groups. Within the experimental group women experienced more accessibility deficiencies than men. Also regular and great need of support and low educational background were connected with the experience of greater accessibility deficiencies.</p> <p>As a conclusion it seems that the equality-based accessibility in folk high schools could be improved especially by differentiating teaching and learning. This study also proved general need for more exact definition of the intention of accessibility: is the priority to develop common quality or equality of education, and is the aim to remove the “barriers” or advance support to overcome them.</p>			
Avainsanat – Nyckelord - Keywords Accessibility, adult education, disability, folk high school, learning difficulty, liberal adult education, lifelong learning			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Faculty of Behavioural Sciences library			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 ESTEETTÖMYYSPIRKIMYKSEN TAUSTALLA OLEVA YHDENVERTAISUUDEN PERIAATE	5
2.1 YHDENVERTAISUUSPERIAATTEEN LAINSÄÄDÄNNÖLLINEN TAUSTA	5
2.2 YHDENVERTAISUUDEN MORAALIFILOSOFISIA ULOTTUVUUKSIA	8
2.2.1 Mahdollisuuksien tasa-arvo koulutuksen yhdenvertaisuuden keskeisenä lähtökohtana.....	9
2.2.2 Oikeudenmukainen epätasa-arvo ja ryhmäsidonnaiset oikeudet yhdenvertaisuuden välineinä ...	10
2.2.3 Ei-hyväksyttävät esteet yhdenvertaisuustarkastelun kohteena.....	12
2.3 AIKUISKOULUTUKSEN KASAUTUMINEN JA ELINIKÄISEN OPPIMISEN YHDENVERTAISUUDEN PERIAATTEEN KOROSTUMINEN.....	13
3 ESTEETTÖMYYS KÄSITTEENÄ, OPISKELUSSA JA AIKUISKOULUTUKSEN TUTKIMUKSESSA	16
3.1 ESTEETTÖMYYDEN KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ JA RAJAUSTA	16
3.2 OPISKELUN ESTEETTÖMYYDEN TARKASTELU KOLMIJAKOISEN MALLIN AVULLA	17
3.2.1 Opiskelun psyykinen esteettömyys.....	18
3.2.2 Opiskelun sosiaalinen esteettömyys.....	19
3.2.3 Opiskelun fyysinen esteettömyys.....	24
3.3 AIKUISKOULUTUKSEN ESTEETTÖMYYSTUTKIMUS	26
3.3.1 Aikuiskoulutuksen esteettömyystutkimuksen painottuminen korkeakouluihin.....	26
3.3.2 Kansanopistot esteettömyyden uutena tarkasteluympäristönä.....	28
4 VAMMAISTEN JA ERILAISTEN OPPIJOIDEN MÄÄRITTELY JA ESTEETTÖMYYDEN TULKINTA SOSIAALISEN JA YKSILÖLLISEN LÄHESTYMISTAVAN MUKAISESTI	33
4.1 VAMMAISUUDEN MÄÄRITTELY JA ESTEETTÖMYYDEN TULKINTA SOSIAALISESTA LÄHESTYMISTAVASTA KÄSIN.....	33
4.2 ERILAISEN OPPIJUUDEN MÄÄRITTELY JA ESTEETTÖMYYDEN TULKINTA YKSILÖLLISESTÄ TUKEEN PERUSTUVASTA LÄHESTYMISTAVASTA KÄSIN	36
4.3 SOSIAALISEN JA YKSILÖLLISEN LÄHESTYMISTAVAN RINNAKKAISELO	38
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
5.1 VAPAAN SIVISTYSTYÖN ESTEETTÖMYYS -TUTKIMUSHANKE	41
5.2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA KYSYMYKSET	42
5.3 TUTKIMUKSEN RAJAUKSET	43
5.4 TUTKIMUSPROSESSIN ETENEMINEN	45
5.5 TUTKIMUSMENETELMÄT	47
5.5.1 Kysely aineiston keruumenetelmänä.....	47
5.5.1.1 Kyselyn sisäinen luotettavuus ja yhdistelmämuuttujien muokkaus.....	49
5.5.1.2 Kyselyn validiteetti	55
5.5.2 Otantamenetelmät ja vastausprosentti	57
5.5.3 Aineiston analyysimenetelmät	59
5.6 OSALLISTUJIEN KUVAILU	63
5.6.1 Kohde- ja verrokkiryhmä	63
5.6.2 Sukupuoli- ja ikäjakaumat kohde- ja verrokkiryhmässä.....	64
5.6.3 Tuen ja avun tarve sekä koulutustausta kohde- ja verrokkiryhmässä	65
6 TULOKSET	67
6.1 KOHDERYHMÄN ESTEETTÖMYYSKOKEMUKSET SUHTEESSA VERROKKIRYHMÄÄN	67
6.1.1 Kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemusten yhtäläisyydet ja niiden laadullinen tarkastelu.....	67
6.1.2 Kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemusten erot.....	74
6.1.3 Yhteenvetoa ja keskustelua esteettömyyskokemusten yhtäläisyyksistä ja eroista kohde- ja verrokkiryhmässä.....	78
6.2 ESTEETTÖMYYSKOKEMUSTEN JAKAUTUMINEN KOHDERYHMÄN SISÄLLÄ.....	84
6.2.1 Sukupuolen yhteys esteettömyyskokemuksiin kohderyhmässä	84

6.2.2 Tuen ja avun tarpeen yhteys esteettömyyskokemuksiin kohderyhmässä.....	86
6.2.3 Koulutustaustan yhteys esteettömyyskokemuksiin kohderyhmässä	90
6.2.4 Yhteenvetoa ja keskustelua kohderyhmän esteettömyyskokemusten jakautumisesta.....	94
7 LOPUKSI	99
7.1 PÄÄTULOSTEN YHTEENVETO	99
7.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	105
7.3 KESKUSTELU JA JATKOTUTKIMUS	109
LÄHTEET	116

LIITTEET

<i>Liite 1 Tämän tutkimuksen synteesi yhdenvertaisuudella perusteltavasta esteettömyystutkimuksesta.</i>	127
<i>Liite 2 Saatekirje kansanopistoille ja opiskelijoille</i>	128
<i>Liite 3 Verkkokyselyn saaneet järjestöt.....</i>	129
<i>Liite 4 Saatekirje järjestöille.....</i>	130
<i>Liite 5 Kysely kansanopisto-opintojen esteettömyydestä</i>	131
<i>Liite 6 Kyselyn oletetut yhdistelmämuuttujat</i>	139
<i>Liite 7 Eksploratiivisen faktorianalyysin perusteella muodostuneet ja nimetyt faktorit.....</i>	141
<i>Liite 8 Lopulliset yhdistelmämuuttujat Cronbachin α- tarkastelun ja faktoroinnin perusteella tehtyjen muutosten jälkeen.....</i>	142
<i>Liite 9 Analyysimenetelmiin liittyvät tiedot tutkimuskysymyksittäin</i>	144
<i>Liite 10 Analyysimenetelmien edellyttämien kriteerien tarkastelu</i>	145
<i>Liite 11 Kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemusten keskiarvot ja -hajonnat sekä tilastollisten erojen tunnusluvut osioittain</i>	147
<i>Liite 12 Kohderyhmän miesten ja naisten tilastollisesti merkitsevästi eroavien osioiden keskiarvot ja -hajonnat sekä tilastollisten erojen tunnusluvut.....</i>	148
<i>Liite 13 Kohderyhmän tuen tarpeen mukaisten ryhmien esteettömyyskokemusten keskiarvot ja -hajonnat osa-alueittain ja osioittain</i>	149
<i>Liite 14 Kohderyhmän koulutustaustan mukaisten ryhmien esteettömyyskokemusten keskiarvot ja -hajonnat osa-alueittain ja osioittain</i>	150
<i>Liite 15 Tutkimuksen tulokset yhdenvertaisuudella perusteltavan esteettömyystutkimuksen synteisiin sijoitettuna.....</i>	151

TAULUKOT

<i>Taulukko 1. Alkuperäisten yhdistelmämuuttujien sekä Cronbachin alfa -tarkastelun ja faktorianalyysin perusteella muokattujen yhdistelmämuuttujien sisäinen yhdenmukaisuus.....</i>	53
<i>Taulukko 2. Sukupuoli- ja ikäjakaumat kohde- ja verrokkiryhmässä.....</i>	64
<i>Taulukko 3. Kansanopisto-opinnoissa koettu tuen tarve kohde- ja verrokkiryhmässä.....</i>	65
<i>Taulukko 4. Koulutustaustan jakautuminen kohde- ja verrokkiryhmässä.....</i>	66
<i>Taulukko 5. Kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemusten erot ja niiden tilastolliset merkitsevyydet.....</i>	75
<i>Taulukko 6. Miesten ja naisten esteettömyyskokemusten tilastollisesti merkitsevät erot kohderyhmässä.....</i>	85
<i>Taulukko 7. Tuen tarpeen perusteella muodostettujen ryhmien esteettömyyskokemusten tilastollisesti merkitsevät erot kohderyhmän sisällä pareittain vertailtuna.....</i>	87
<i>Taulukko 8. Yhteenveto niistä ryhmäkohtaisista tarkasteluista, jotka selittivät esteettömyyden kokemuksia tilastollisesti merkitsevästi.....</i>	103

KUVIOT

<i>Kuvio 1. Kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemusten jakautuminen osioittain keskiarvojen perusteella</i>	68
<i>Kuvio 2. Tuen tarpeen mukaisten ryhmien esteettömyyskokemusten jakautuminen osa-alueittain kohderyhmässä.....</i>	89
<i>Kuvio 3. Koulutustaustan mukaisten ryhmien esteettömyyskokemusten jakautuminen osa-alueittain kohderyhmässä.....</i>	93

1 Johdanto

Tutkielman tarkoitus oli selvittää kansanopisto-opiskelun esteettömyyttä erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta. Opiskelun esteettömyys tarkoittaa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön toteuttamista siten, että jokainen yksilö voi ominaisuuksistaan riippumatta toimia yhdenvertaisesti muiden kanssa (ks. esim. Hämäläinen ym. 2008; Laaksonen 2005; Laaksovirta 2006; Turun yliopisto 2002). Esteettömyyspyrkimyksen taustalla oleva yhdenvertaisuuden vaade johdatti luontevasti tarkastelemaan erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden kokemuksia esteettömyydestä suhteessa koulutukselliseen valtaryhmään. Suomalaisista kansanopistoista ei toistaiseksi ole tehty esteettömyystutkimusta. Näin on siitä huolimatta, että kansanopistot ovat osa vapaan sivistystyön tarjoamaa koulutusta ja siten koulutuksellista tasa-arvoa korostavan ideologiansa puolesta olennainen esteettömyystarkastelun kohde.

Suomessa toimii tällä hetkellä hieman alle yhdeksänkymmentä kansanopistoa ja opiskelijamäärät ovat varsin merkittäviä. Kansanopistoyhdistyksen keräämän tiedon mukaan kansanopistoissa opiskelee vuosittain eripituisissa koulutuksissa jopa 120000–130000 opiskelijaa. Kansanopistojen pitkäkestoiseen koulutukseen (vuosi tai puoli vuotta) osallistuu noin 11000–12000 opiskelijaa vuodessa. (Kansanopistoyhdistyksen verkkotiedotteet.) Eri-alaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden määrää kansanopistoissa ei tarkkaan tiedetä, mutta kyse on varsin merkittävistä koulutuksellisista vähemmistöryhmistä. Erilaisia oppijoita arvioidaan olevan Suomessa 20–25 prosenttia (Hämäläinen ym. 2008, 15) ja vammaisia henkilöitä määrittelytavasta riippuen yhdestä kymmeneen prosenttia väestöstä (Lepola & Villa 2007, 66–68).

Vapaaseen sivistystyöhön rinnastettavaa aikuiskoulutusta toteutetaan myös muualla maailmassa. Etenkin Pohjoismaiden ja Baltian alueella toimii vapaan sivistystyön ja kansanopistojen kaltaisia aikuiskoulutusverkostoja (Kulich 2002, 178–179). Alkujaan vapaan sivistystyön tarkoitus oli tarjota yleissivistävää koulutusta laajasti eri kansankerroksille. Tämä on edelleen kansanopistojenkin keskeinen tehtävä, mutta nykyisin vapaa sivistystyö tarjoaa yleissivistävän koulutuksen lisäksi myös tutkintotavoitteista opetusta ja koulutusta täydentäen virallista koulutusjärjestelmää. Vapaa sivistystyö, ja kansanopistot sen osana, ovat

tällä hetkellä varsin merkittävien muutospaineiden alla esimerkiksi väestön ikääntymisen myötä (ks. esim. Painilainen 2009; Ranta 2011). Kansanopistojen toiminnan perustelu ja potentiaalisten opiskelijoiden tavoittaminen on ajankohtainen haaste opistojen säilymisen kannalta. Valtion tasolla vapaan sivistystyön yhdenvertaisuuteen pyrkivää ja syrjäytymistä ehkäisevää tehtävää on korostettu (ks. esim. Opetusministeriö 2009). Kansanopistojen rooli koulutuksellisten vähemmistöryhmien kouluttajana ja syrjäytymisen ehkäisijöinä nousi esiin myös vuoden 2011 Kansanopistopäivillä (ks. esim. Rinne 2011).

Koulutuksellisia vähemmistöryhmiä tavoittava ja syrjäytymistä ehkäisevä tehtävä soveltuvat kansanopistojen ideologiaan, jonka mukaisesti koulutuksen tulisi olla helposti lähestyttävää ja kaikille mahdollista elinikäistä koulutusta. Vapaan sivistystyön tarkoitus on tukea elinikäisen oppimisen periaatteita noudattaen yksilöiden kehittymistä ja kykyä toimia yhteisössä, sekä edistää kansanvaltaisuuden, tasa-arvoisuuden ja moniarvoisuuden toteutumista (Laki vapaasta sivistystyöstä 1998/632; 2009/1765). Näiden tehtävien puolesta kansanopistot ovat olennainen esteettömyyden tarkastelun kohde. Esteetön opiskeluympäristö on yhdenvertaisten opiskelumahdollisuuksien keskeinen edellytys (Laaksonen 2005, 12; Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 79). Ideologiansa mukaisesti kansanopistojen tulisi tarjota esteettömät opiskelumahdollisuudet mahdollisimman monenlaisille opiskelijoille.

Yhdenvertaisuuden edistäminen on paitsi keskeinen periaate kansanopistojen ideologiassa myös osa yleistä yhteiskunnallista ja edelleen koulutuspoliittista pyrkimystä. Yhdenvertaisuuden vaadetta on 2000-luvulla korostettu merkittävästi niin valtakunnallisen lainsäädännön kuin kansainvälisten säädösten ja julistusten kautta (ks. esim. Euroopan yhteisöt 2007; Commission of the European communities 2003; 2007; Convention on the rights of persons with disabilities 2006; Laki yhdenvertaisuudesta 2004/21; Sosiaali- ja terveysministeriö 2010). Etenkin vammaisten ihmisten yhdenvertaisuuden korostaminen on tämän tutkimuksen näkökulmasta keskeinen suuntaus. Erilaisten oppijoiden yhdenvertaisuusvaade esiintyy virallisissa yhteyksissä harvemmin erikseen mainittuna, mutta se sisältyy yleisiin yhdenvertaisuuspyrkimyksiin (Hämäläinen 2008, 390–391).

Yhdenvertaisuuden vaade on korostunut viime vuosina aikuiskoulutuksessa erityisesti elinikäisten oppimismahdollisuuksien näkökulmasta. OECD (1999) on asettanut tavoitteeksi elinikäisen oppimisen toteutumisen koko väestössä. Elinikäinen koulutus on eräs keino, jolla pyritään edistämään yhdenvertaisuutta ja ehkäisemään syrjäytymistä. Euroopan

unionissa onkin asetettu tavoitteeksi sellaisten oikeudellisten ja organisatoristen esteiden poistaminen, jotka haittaavat esimerkiksi vammaisten pääsyä elinikäisen oppimisen piiriin. (Euroopan komissio 2010, 8.) Myös YK:n vammaisia koskevassa yleissopimuksessa mainitaan erikseen vammaisten henkilöiden oikeus elinikäiseen oppimiseen (Convention on the rights of persons with disabilities 2006). Kansanopistot ovat osa elinikäistä koulutusta tarjoavaa aikuiskoulutusverkostoa, minkä vuoksi niiden yhdenvertaisuuden mahdollistava esteetön opiskeluympäristö on olennainen tarkastelun kohde (Nyyssölä & Hämäläinen 2001, 68; Vaherva ym. 2007, 5; 71; 79).

Elinikäisen oppimisen yhdenvertaisuuspyrkimyksistä huolimatta aikuiskoulutuksen on todettu kasautuvan tietyille väestöryhmille (ks. esim. Heinonen 2001, 27–34), mikä herättää kysymyksen muun muassa opiskelumahdollisuuksien esteettömyydestä erilaisten ihmisten näkökulmasta. Ollessaan esteellistä joillekin ihmisille elinikäinen koulutus saattaa pyrkimystensä vastaisesti jopa lisätä yhteiskunnan polarisoitumista. Osa kansanopistoista on selkeästi suuntautunut tarjoamaan koulutusta erityisryhmille, kuten vammaisille, maahanmuuttajille tai muille syrjäytymisen riskiryhmille, mutta suurin osa kansanopisto-opinnoista kohdennetaan kuitenkin valtaväestölle (Heinonen 2001, 145). Mikä on esteettömyystilanne kansanopistoissa ajatellen elinikäisten oppimismahdollisuuksien yhdenvertaisuuden toteutumista? Kuinka esteettömiä yleiset kansanopistot ovat erilaisille oppijoille ja vammaisille opiskelijoille?

Aikuiskoulutuksen esteettömyystutkimus on toistaiseksi painottunut korkeakouluihin (Fuller, Bradley & Healey 2004, 467). Tällä hetkellä esteettömyystutkimus Suomessa on laajentumassa myös vapaan sivistystyön piiriin. Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti vuosille 2009–2012 sijoittuvan Vapaan sivistystyön kehittämishankkeen, jonka tavoitteissa mainitaan muun muassa pyrkimys kyetä vastaamaan eri väestöryhmien sivistys- ja osaa-mistarpeisiin sekä kehittää aikuisopiskelussa aliedustettujen ja erityisryhmien koulutusmahdollisuuksia. (Opetusministeriö 2009.) Osana tätä kehittämishanketta toteutetaan Vapaan sivistystyön esteettömyys -tutkimushanke. Esteettömyystutkimuksen tavoitteena on selvittää esteettömyyden toteutumista ja siihen liittyviä ongelmia vapaan sivistystyön (kansan- ja kansalaisopistojen) opinnoissa sekä muussa toiminnassa. (Opetusministeriö 2009.) Esteettömyystutkimuksen puitteissa toteutetaan esteettömyyskysely kansan- ja kansalaisopistojen johdolle ja opiskelijoille. Lisäksi joissakin opistoissa toteutetaan esteettömyyskartoitus.

Tämä tutkimus oli Vapaan sivistystyön esteettömyys -tutkimushankkeen osa, jossa tarkastelin kansanopistojen esteettömyyttä erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta. Pyrin mahdollisimman laajan kokonaiskuvan selvittämiseen kahdella tavalla. Ensiksi vertailin erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden kokemaa esteettömyyttä opiskelijoiden valtarehmää edustavan verrokkiryhmän esteettömyyskokemuksiin. Siten oli mahdollista erottaa erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyskokemukset yleisistä kokemuksista. Yhdenvertaisuuteen perustuvan esteettömyyspyrkimyksen näkökulmasta erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden verrokkiryhmää esteellisemmiksi kokemien tekijöiden selvittäminen oli olennaista. Toisena näkökulmana vertailin erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden muodostaman kohderyhmän sisäisten esteettömyyskokemusten jakautumista sukupuolen, tuen tarpeen ja koulustaustan perusteella.

Toistaiseksi suurin osa esteettömyystutkimuksista on ollut yhtä oppilaitosta koskevia laadullisia tutkimuksia (Fuller ym. 2004, 467). Fuller ym. (mt.) toteavatkin, että olisi aika siirtyä tutkimaan esteettömyyttä yhtä oppilaitosta laajempina kokonaisuuksina. Merkille pantavaa aiemmassa esteettömyystutkimuksessa on laadullisen lähestymistavan painottamisen lisäksi se, että vaikka esteettömyyspyrkimys pohjautuu yhdenvertaisuuteen, tähänastiset tutkimukset ovat suurelta osin tarkastelleet vain erilaisten vähemmistö- tai riskiryhmien näkökulmia ja kokemuksia, tai ainakaan vähemmistö- ja valtarehmän kokemuksia ei ole keskitytty vertaamaan. Tarkasteltaessa vain koulutuksellisen vähemmistö- tai riskiryhmän kokemuksia voidaan ainoastaan olettaa, että esteettömyyden tai esteellisyyden kokemus on yhteydessä vähemmistöryhmään kuulumiseen.

Yhdenvertaisuus sisältää ajatuksen siitä, että vähintään kaksi asiaa, tässä tapauksessa ryhmää, ovat yhdenvertaisia keskenään. Vähemmistöryhmien yhdenvertaisuutta on luonnollista ja tyypillistä tarkastella suhteessa valtaväestöön (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 3). Valtaväestöön vertaavaa näkökulmaa käytetään esimerkiksi kansainvälisessä vammaisten ihmisoikeuksia käsittelevässä yleissopimuksessa (ks. Convention on the rights of persons with disabilities 2006), sillä absoluuttista esteettömyyttä on mahdotonta määrittää. Esteettömyystutkimuksissa vertaileva asetelma näyttäisi ilmenevän yllättävän harvoin. Tässä tutkimuksessa pyrin liittämään esteettömyyden tarkastelun aiempaa selkeämmin yhdenvertaisuuden kontekstiin käyttämällä vertailevaa tutkimusasetelmaa.

2 Esteettömyyspyrkimyksen taustalla oleva yhdenvertaisuuden periaate

Esteettömyyden voidaan katsoa rakentuvan ihmisoikeudellisesta lähestymistavasta monenlaisuuteen, yhdenvertaisuutta edistävästä ja syrjinnän vastaisista periaatteista, konkreettisuudesta esteitä poistavista ratkaisuista sekä esteettömien ratkaisujen ja välineiden saavutettavuudesta (ks. Puupponen 2006, 162). Tässä luvussa esittelen esteettömyyspyrkimyksen taustalla olevan yhdenvertaisuuden periaatteen lainsäädännöllistä taustaa ja moraalifilosofisia ulottuvuuksia. Lisäksi tarkastelen elinikäisen oppimisen lisääntyvää yhdenvertaisuuspyrkimystä ja tuon sen myötä esiin kansanopistoihin kohdistuvia odotuksia.

2.1 Yhdenvertaisuusperiaatteen lainsäädännöllinen tausta

Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo ovat tiiviisti toisiinsa liittyviä käsitteitä, ja niitä näkeekin käytettävän toistensa synonyymeinä. Lainsäädännössä tasa-arvolla viitataan etenkin sukupuoliseen tasa-arvoon siinä missä yhdenvertaisuuslaki säättää laajasti ikään, etniseen tai kansalliseen alkuperään, kansalaisuuteen, kieleen, uskontoon, vakaumukseen, mielipiteeseen, terveydentilaan, vammaisuuteen, sukupuoliseen suuntautumiseen tai muuhun henkilöön liittyvää tasa-arvoa (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609; Yhdenvertaisuuslaki 2004/21).

Suomi on sekä kansallisesti että kansainvälisesti sitoutunut edistämään kaikille avointa ja syrjimätöntä yhteiskuntaa. Suomen perustuslaissa taataan kansallisten vähemmistöjen yhdenvertaisuus ja kielletään syrjintä. Yhdenvertaisuudesta on säädetty Suomessa laki vuonna 2004 (Laki yhdenvertaisuudesta 2004/21). Lain tarkoituksena on määritellä yhdenvertaisuuden edistäminen ja turvaaminen sekä syrjinnän kohteeksi joutuneen oikeudellisen suojan turvaaminen. Laissa asetetaan viranomaisille velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti sekä muuttaa erityisesti niitä olosuhteita, jotka estävät yhdenvertaisuuden toteutumista. (Laki yhdenvertaisuudesta 2004/21.)

Yhdenvertaisuuden lakiin kuuluu erillinen pykälä (2004/21, 6§) syrjinnän kieltämisestä. Sen mukaan ketään ei saa syrjiä iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden, sukupuolisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Vammaiset mainitaan yhdenvertaisuuslain syrjinnän kieltävässä pykälässä erikseen, mutta erilaisiin oppijoihin so-

velletaan kohtaa ”muun henkilöön liittyvän syyn perusteella” (Hämäläinen ym. 2008, 390–391). Syrjinnällä tarkoitetaan välitöntä ja välillistä syrjintää, häirintää sekä syrjintään kehottavaa ohjetta tai käskyä. Välitön syrjintä tarkoittaa epätasa-arvoista kohtelua toisiinsa verrattavissa tilanteissa. Välillinen syrjintä tarkoittaa epäedullisen aseman tuottamista säännöksillä, perusteilla tai käytänteillä. Häirinnällä tarkoitetaan henkilön tai ryhmän arvon ja koskemattomuuden tarkoituksellista loukkaamista. (Yhdenvertaisuuslaki 2004/21.)

Koulutukseen liittyvistä yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon periaatteista säädetään erikseen etenkin perusasteen ja toisen asteen koulutusta koskevassa lainsäädännössä, mutta tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja syrjinnän kieltoon liittyvä yleinen lainsäädäntö säätelee koko koulutusta. Koulutuksen yhteydessä yhdenvertaisuuden periaatteesta käytetään myös normalisaation käsitettä. Normalisaation periaatteen mukaisesti jokaisella ihmisellä on elämässään samanlaiset oikeudet, mahdollisuudet ja velvollisuudet sekä oikeus opiskella ja toimia edellytystensä mukaisesti (Brown & Smith 2001, 1–4; Opetusministeriö 2002, 11).

Yhdenvertaisuuden edistämiseksi on kansallisesti ja kansainvälisesti laadittu erilaisia ohjelmia etenkin vammaisten ihmisten näkökulmasta. Suomessa on laadittu vammaispoliittinen ohjelma (VAMPO) vuosille 2010–2015. Ohjelmassa todetaan, että vammaisilla ihmisillä ei ole mahdollisuutta käyttää oikeuksiaan ja vapauksiaan täysimääräisesti. Syynä tähän ovat yhteiskunnan rakenteelliset esteet, vallitsevat asenteet, tiedon puute ja paikalliset erot vammaispolitiikan toteuttamisessa. Nämä tekijät rajoittavat vammaisten ihmisten itseenäistä suoriutumista, itsemääräämisoikeutta ja yhteiskunnallista osallisuutta koko elinkaarilla. Tulevaisuuden tavoitteeksi ohjelmassa määritellään kestävä vammaispolitiikka, joka antaa tilaa yhteiskunnan monimuotoisuudelle, torjuu syrjintää ja vahvistaa yhteiskunnan esteettömyyttä ja saavutettavuutta. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 2–5; 21.)

Euroopan Unionilla on ollut käytössään kansallisen vammaispoliittisen ohjelman kaltainen vammaistoimintasuunnitelma (Disability Action Plan, DAP) vuodesta 2003 lähtien sekä vammaisstrategia vuosille 2010–2020. Vammaistoimintasuunnitelman laatimisen tarkoitus on ollut vammaisten henkilöiden yhdenvertaisten mahdollisuuksien toteutuminen. (Commission of the European communities 2003; 2007; Euroopan yhteisöt, 2007 1–6.) EU:n vammaisstrategian (2010–2020) päätavoitteena mainitaan vammaisten henkilöiden toimintamahdollisuuksien lisääminen, jotta he voisivat nauttia kaikista oikeuksistaan ja hyötyä täysipainoisesti yhteiskuntaan ja Euroopan talouteen osallistumisesta. Strategiassa maini-

taan keskeisinä vammaisten oikeuksia edistävinä toiminta-alueina myös esteettömyys ja saavutettavuus, joiden toteutumisen todetaan olevan vielä haasteellista. Edelleen on olemassa lukuisia esteitä, joiden vuoksi vammaiset eivät voi täysipainoisesti käyttää perusoikeuksiaan ja osallistua yhteiskunnan toimintaan yhdenvertaisesti muiden kanssa. Koulutusta tarkasteltaessa osallistumattomien osuus on Euroopassa 16–19 -vuotiaiden ikäryhmässä huomattavasti toimintarajoitteisista henkilöistä 27 prosenttia, jonkinasteisesti toimintarajoitteisista henkilöistä 25 prosenttia ja 17 prosenttia niistä, joilla ei ole toimintarajoitteita. (Euroopan komissio 2010, 4; 5; 8.)

EU:n vammaisstrategiassa määritellään esteettömyyttä ja saavutettavuutta edistäviksi tavoitteiksi tavaroiden, palvelujen ja apuvälineiden saavutettavuuden varmistaminen. Osallisuutta kehitetään strategian mukaan tarjoamalla vammaisille mahdollisuus hyödyntää kaikkia EU-kansalaisuudesta koituvia etuja ja hoitopalveluja sekä poistamalla yhdenvertaista osallistumista haittaavia hallinnollisia ja asenteisiin liittyviä esteitä. Koulutuksellista tasa-arvoa puolestaan parannetaan edistämällä vammaisten oppilaiden ja opiskelijoiden pääsyä osallistavan koulutuksen ja elinikäisen oppimisen piiriin. Syrjintää pyritään vähentämään tavoittelemalla vammaisuuteen perustuvan syrjinnän poistamista EU:sta. Strategiassa peräänkuulutetaan yhteistyötä EU:n toimielimiltä ja jäsenvaltioilta esteettömän Euroopan rakentamiseksi kaikkia varten. (Euroopan komission 2010, 3–7; 12; Euroopan yhteisöt 2007, 3–4.) Euroopan unionissa ihmisoikeuksia korostava näkökulma on nopeasti vahvistumassa vammaispolitiikan keskeiseksi lähtökohdaksi. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 23).

Sekä Suomessa että EU:ssa vammaispolitiikan suuntauksena on, että vammaisten ihmisten oikeuksia, vapauksia ja yhdenvertaisuutta pyritään kehittämään osana kaikkia politiikan osa-alueita. Tarkoitus on, että politiikan eri osa-alueita analysoidaan vammaisnäkökulmasta. Jatkossa pyritään siihen, että vammaisten erilaisten tarpeiden samoin kuin heidän tarjoamiensa kontribuutioiden huomioiminen tapahtuu integroituna muuhun poliittiseen päätöksentekoon ja toimintaan – ei erillisenä osa-alueena. Tätä kutsutaan vammaisuuden valtavirtaistamiseksi (mainstreaming on disability issues). (Commission Of The European Communities 2003; 2007; Euroopan yhteisöt, 2007 1-6; Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 2-5; 21.)

Yhdistyneiden kansakuntien (YK) maailmanjärjestöä voidaan pitää ihmisoikeuksien yhtenä arvovaltaisimpana edistäjänä ja valvojana. YK:n ihmisoikeuksia koskeva yleissopimus edellyttää myös Suomelta yhdenvertaisen kansalaisuuden toteutumista. Koulutuksen yhdenvertaisuuden edistämisen keinoiksi määritellään itsemääräämisoikeuden vahvistaminen, inklusiivisuuden edistäminen sekä yksilöllisen tuen tarjoaminen (Towell 2009, 4;7). Suomi on allekirjoittanut myös YK:n vammaisia koskevan yleissopimuksen, mutta tätä kirjoitettaessa sitä ei ole Suomessa vielä ratifioitu. Ratifioituna sillä olisi laillinen peruste. Sopimus koskee nimensä mukaisesti ensisijaisesti vammaisia, mutta englanninkielisissä yhteyksissä käsitteellä ”disability” tarkoitetaan usein laajempaa vähemmistöä kuin Suomessa käytettävällä vammaisuus-käsitteellä. Esimerkiksi oppimisen vaikeudet (learning disabilities) tai erityisen tuen tarve (special educational need) määritetään usein vammaisuuden (disability) alakäsitteeksi. (Ks. esim. Wolfendale & Corbett 1996, 67.) Sellaisissa yhteyksissä, joissa erilaiset oppijat halutaan selkeästi erottaa vammaisista henkilöistä, käytetään usein käsitettä oppimisvaikeudet (learning disabilities) (Chappel, Goodley & Lawthom 2001, 47).

2.2 Yhdenvertaisuuden moraalifilosofisia ulottuvuuksia

Tarkasteltaessa yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon lähtökohtia päädytään väistämättä varsin syvien moraalifilosofisten kysymysten äärelle, vaikkakin yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon käsitteet ovat arkipäiväistyneet. Moraalifilosofisia ulottuvuuksia ei kuitenkaan ole syytä sivuuttaa, jotta yhdenvertaisuuden periaatteen sisältämä kompleksisuus ei yksinkertaistuisi. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusajattelu ovat lähtöisin uskonnoista ja antiikin filosofiasta. Yhteiskunnallisiksi periaatteiksi ja lainsäädännön lähtökohdiksi ne ovat vakiintuneet vasta myöhemmin. Voinee sanoa, että tasa-arvo ja yhdenvertaisuus kiteytyvät yleisinä poliittisina periaatteina vuonna 1948 hyväksytyssä yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien julistuksessa, joka alkaa sanoilla: ”Kaikki ihmiset syntyvät vapaina ja tasavertaisina arvoltaan ja oikeuksiltaan” (The Universal Declaration of Human Rights 1948). Tasa-arvoajattelu on kuitenkin eri aikoina pitänyt sisällään hyvin heterogeenisiä tulkintoja ja koskenut tai jättänyt ulkopuolelle vaihtelevasti erilaisia ryhmiä. Viime vuosikymmeninä monien vähemmistöjen puutteellisesti toteutuvia oikeuksia on pyritty korjaamaan erillisillä laeilla, säädöksillä tai julistuksilla (ks. esim. Commission of the European communities 2003;

2007; Convention on the rights of persons with disabilities 2006; Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/60; Yhdenvertaisuuslaki 2004/21)

2.2.1 Mahdollisuuksien tasa-arvo koulutuksen yhdenvertaisuuden keskeisenä lähtökohtana

Yhdenvertaisuudesta voidaan puhua monessa eri merkityksessä, ja sitä voidaan tarkastella ainakin muodollisen, mahdollisuuksien tai lopputuloksen tasa-arvon näkökulmista (ks. Harisalo & Miettinen 1995, 205–207; Hautamäki 2001, 62; Raunio 2004, 190; Turner 1986). Lopputuloksen tasa-arvo lienee monissa yhteyksissä kestävämpi päämäärä, mutta se on ollut olennainen osa sosiaalipolitiikkaa. Lopputuloksen tasa-arvo johtaa helposti samankaltaistamiseen ja luonnollisen heterogeenisyyden kieltämiseen. Muodollinen yhdenvertaisuus taas ei riitä, mikäli mahdollisuuksia sen toteutumiseen ei tosiasiallisesti ole. Ehkä yleisemmin käytössä oleva yhdenvertaisuuden sovellus pitääkin sisällään ajatuksen mahdollisuuksien tasa-arvosta. Mahdollisuuksien tasa-arvo on ollut olennainen modernin yhteiskunnan koulutuspolitiikan kehittämisen lähtökohta. Mahdollisuuksien tasa-arvolla viitataan siihen, että erilaiset mahdollisuudet ovat kaikkien yksilöiden saavutettavissa yksilön valintojen ja kykyjen mukaisesti. (Ks. Turner 1968.) Mahdollisuuksien tasa-arvossa viitataan usein erilaisiin ryhmiin, ja niiden puutteellisesti toteutuviin oikeuksiin. Mahdollisuuksien tasa-arvossa kuitenkin helposti unohdetaan ryhmien sisäinen heterogeenisyys ja sorruutaan ajattelemaan ryhmiä homogeenisinä kokonaisuuksina (Harisalo & Miettinen 1995, 205–207).

Euroopan unionissa vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaisuus määritellään siten, että vammaiset voivat hyödyntää täysipainoisesti oikeuksiaan osallistua yhteiskunnan toimintaan (Euroopan yhteisöt, 2007 1–6). Myös laki yhdenvertaisuudesta pitää sisällään ajatuksen mahdollisuuksien yhdenvertaisuudesta. Laissa turvataan kaikille ihmisille samat ihmisoikeudet ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuudet. Yhdenvertaisuus merkitsee yhteiskunnallisesti samoja mahdollisuuksia päästä koulutukseen, saada työtä ja sosiaalisia palveluja. (Ks. Laki yhdenvertaisuudesta 200/21.) Lainsäädännön turvaamista ja saatavilla olevista mahdollisuuksista huolimatta herää edelleen kysymys mahdollisuuksien tosiasiallisesta saavutettavuudesta. Tällöin ajaudutaan tarkastelemaan muun mu-

assa esteettömyyskysymyksiä ja erityisiä toimenpiteitä joidenkin yksilöiden tai ryhmien mahdollisuuksien turvaamiseksi.

2.2.2 Oikeudenmukainen epätasa-arvo ja ryhmäsidonnaiset oikeudet yhdenvertaisuuden välineinä

Yhdenvertaisuuden, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon suhde on erittäin kompleksinen, ja sitä on vaikea kuvailla ristiriidattomasti. Jo pelkästään tasa-arvo-käsitteen erilaiset tulkinnat voivat olla ristiriidassa keskenään. Tietyillä kriteereillä tuotettu tasa-arvo voi ohittaa jollakin toisella kriteerillä perusteltavan tasa-arvon. (Raunio 1999, 83–84.) Oikeudenmukaisuuden käsitettä ei voida sivuuttaa yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon yhteydessä, vaikka se tekee tulkinnoista vielä monisyisempiä.

Oikeudenmukaisuus on eettinen arvo (Niiniluoto 2001) ja etiikka puolestaan moraalifilosofiaa, jossa ollaan kiinnostuneita hyvästä, pahasta, oikeasta ja väärästä (Häyry 2003). Oikeudenmukaisuuskäsitys vaikuttaa näin ollen siihen, mitä pidetään tasa-arvoisena tai yhdenvertaisena (ks. esim. Puupponen 2006, 159–161). Onkin ymmärrettävää, että yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon tulkinnat eivät ole yksiselitteisiä. Arvot ovat aina yhteydessä ihmisiin ja ihmisten väliseen kanssakäymiseen. Arvot ovat ihmisten muodostamia sosiaalisia konstruktioita, jotka vaikuttavat yhteiskunnalliseen toimintaan ja toimintajärjestelmiin. (Niiniluoto 2001, 183–184; 177–178.) Kulloinkin vallalla olevat arvot vaikuttavat siten myös oikeudenmukaisuuden käsitykseen.

Eräs esteettömyyspyrkimyksen kannalta keskeinen tapa tarkastella oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon suhdetta on se, että yhdenvertaisuus voi pitää sisällään oikeudenmukaista epätasa-arvoa. Oikeudenmukainen epätasa-arvo viittaa siihen, että esimerkiksi erilaiset ryhmäsidonnaiset tai yksilölliset oikeudet tulee voida perustella moraalilla oikeudenmukaisuudella yhdenvertaisiin mahdollisuuksiin. (Puupponen 2006, 159; Räikkö 1998, 288.) Pelkkää mahdollisuuksien tasa-arvoa voidaan ilman pidemmälle vietyä tarkastelua pitää riittämättömänä lähtökohtana oikeudenmukaiselle yhdenvertaisuudelle. Monissa tapauksissa yhdenvertaisuuden takaavia erityisiä tukitoimia tai erityisjärjestelyitä voidaan pitää oikeudenmukaisina. Tällöin puhutaan positiivisesta syrjinnästä tai

diskriminaatiosta, oikeudenmukaisesta epätasa-arvosta (Puupponen 2006, 160) tai positii-
visesta erityiskohtelusta (Laki yhdenvertaisuudesta 2004/21, 7§).

Oikeudenmukaisuuden moraalinen peruste voidaan jakaa ainakin tasa-arvo-, tarve- ja an-
sioperustaiseen oikeudenmukaisuuteen. Tasa-arvoisen oikeudenmukaisuuden perusteella
ihmisiä tulee kohdella tasa-arvoisesti riippumatta muista tekijöistä, tarveoikeudenmukai-
suudessa ihmisiä kohdellaan tarpeen mukaan ja ansio-oikeudenmukaisuudessa ansioiden
mukaan. (Turunen 1997, 225–229.) Erilaisiin oppijoihin ja vammaisiin opiskelijoihin so-
vellettavat ryhmäsidonnaiset tai yksilölliset oikeudet perustuvat useimmiten juuri tarpeen
mukaiseen oikeudenmukaisuuskäsitykseen. Heille tarjotaan tarpeen mukaan erilaisia tuki-
toimia, erityisjärjestelyjä tai palveluja, jotta he saavuttavat tosiasiallisen mahdollisuuksien
yhdenvertaisuuden. Erilaisia ryhmäsidonnaisia oikeuksia sovellettaessa on kuitenkin kiin-
nitettävä erityistä huomioita siihen, että epätasa-arvo ei saa perustua ryhmään kuulumiseen
sinänsä vaan todelliseen tarpeeseen (Puupponen 2006, 160; Räikkä 1998, 284).

Esteettömyyden toteutuminen voi esimerkiksi vammaisten tai erityistä tukea tarvitsevien
ihmisten kohdalla edellyttää oikeudenmukaista epätasa-arvoa ja ryhmäsidonnaisia oikeuk-
sia, jotta yhdenvertaisuus voidaan turvata (Lepola & Villa 2007, 72; Sosiaali- ja terveys-
ministeriö 2006, 9). Koulutuksen yhdenvertaisuuden periaate sisältää ajatuksen siitä, että
esimerkiksi vammaisilla ja erityistä tukea tarvitsevilla ihmisillä on tarpeidensa perusteella
oikeus sellaiseen erityiseen tukeen, että he kykenevät toimimaan toivomallaan tavalla ja
integroitumaan yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä (Brown & Smith 2001, 1–4; Opetus-
ministeriö 2002, 11). Myös perustuslain mukaisesti ryhmäsidonnaiset oikeudet ovat sallit-
tuja, kunhan hyväksyttävä peruste on olemassa (Laki syrjinnän kieltämisestä 2004/21, 6 §).

Ryhmäsidonnaisten oikeuksien hyväksyttäviä perusteita määriteltäessä palataan väistämät-
tä oikeudenmukaisuuden tulkintaan. Koulutuksessa on käytettävissä erilaisia järjestelyitä,
jotka ovat sallittuja vain erikseen määritellyillä erityisperusteilla. Tällaisia järjestelyitä voi-
vat olla esimerkiksi pidempi suoritus aika kokeessa, erilaiset apuvälineet tai maksuttomat
ääni-, piste- tai digitaalikirjat. (Puupponen 2006, 169.) Oikeudenmukaiseen epätasa-arvoon
perustuvat ratkaisut herättävät ymmärrettävästi ristiriitaisia näkemyksiä erilaisten oikeu-
denmukaisuuskäsitysten myötä. Moni opiskelija voisi kokea hyötyvänsä erilaisten ryh-
mäsidonnaisten oikeuksien tuomasta helpotuksesta, mutta erivapaus on usein pidettävä
ryhmäsidonnaisena, jotta tosiasiallista mahdollisuuksien yhdenvertaisuutta tasoitetaan.

Myös yhteiskunnallisella tasolla erilaiset ryhmäsidonnaiset oikeudet ovat herättäneet keskustelua. Esimerkiksi sukupuoleen perustuvat kiintiöt ja maahanmuuttajien sekä vammaisten ihmisten erilaiset ryhmäsidonnaiset oikeudet ovat herättäneet viime vuosina keskustelua oikeudenmukaisuudesta.

Kansanopistoissa on käytössä joitakin ryhmäsidonnaisia oikeuksia, kuten opintoseteliavustuksia ja opiskelun yksilöllisiä tai joustavia järjestelyitä. Opintoseteliavustukset ovat opistoille hakemuksen perusteella myönnettävää taloudellista tukea, jonka turvin opistot voivat tarjota taloudellista helpotusta sellaisille opetusministeriön määrittämille ryhmille, joiden opintoihin hakeutumista ja pääsyä halutaan edistää. Tällaisia ryhmiä kansanopistoissa ovat maahanmuuttajat, työttömät, alhaisen pohjakoulutuksen omaavat, oppimisvaikeuksia kokevat ja vailla jatko-opintopaikkaa olevat peruskoulun päättäneet nuoret. Opintoseteliavustuksia voidaan käyttää kohderyhmien aktivoimiseksi sekä opetusjärjestelyistä tai erityispalveluista aiheutuviin kustannuksiin. (Opetushallitus 2010, 1–2; Opetusministeriö 2009, 37; Opetusministeriö 2010:12, 17–18.) Opetusministeriön hyväksymien vähemmistöjen kokema taloudellinen esteettömyys kohenee avustusten myötä, mutta myös opistojen vähemmistöjen kouluttamiseen liittyvät asenteet voivat kehittyä myönteisemmiksi, kun erityisryhmien kouluttamisen kustannusvaikutus vähenee. On kuitenkin huomattava, että taloudellinen esteettömyys on koulutukseen hakeutumisen ja pääsyn edellytys, mutta ei vielä riittävä tae opiskelun esteettömyydestä.

2.2.3 Ei-hyväksyttävät esteet yhdenvertaisuustarkastelun kohteena

Yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon liittyvässä diskurssissa esitetään usein kysymys siitä, tuleeko kaiken olla kaikkien saavuttavissa. Siitäkö esteettömyydessä on kysymys? Yhteiskunnallinen järjestelmä sisältää erilaisia positioita ja reunaehtoja ominaisuuksiltaan ja kyviltään erilaisten ihmisten mahdollisuuksille. Onko hyväksyttävää, että jokin yksilöllinen ominaisuus aiheuttaa esteitä erilaisiin mahdollisuuksiin? Tasa-arvoyhteiskunnan velvollisuus on ottaa huomioon yksilöllisiä mahdollisuuksia rajoittavia ominaisuuksia – joitakin subjektiivisen oikeuden perustein ja joitakin harkinnanvaraisesti (Kemppainen 2008, 11–12). Mahdollisuuksien yhdenvertaisuutta tarkasteltaessa on syytä välttää liian naiivia ja yksinkertaista tulkintaa. Esteettömyyden tarkoitus ei ole tasapäistä ja samankaltaistaa yhteiskuntaan ja ihmisiin luonnostaan liittyvää monenlaisuutta pyrkimällä lopputulosten sa-

mankaltaisuuteen tai poistamalla kaikki esteet. Tällainen esteettömyys olisi ymmärrettävästi yhteiskunnallisesti absurdi ajatus.

Koulutuksellisen yhdenvertaisuuden periaatteen (normalisaation periaatteen) mukaisesti jokaisella ihmisellä on oikeus opiskella ja toimia edellytystensä mukaisesti (Brown & Smith 2001,1–4; Opetusministeriö 2002, 11). Yksilöllisten edellytysten mainitseminen herättää ajatuksen luonnollisten ja hyväksyttävien mahdollisuuksien esteiden olemassaolosta. Esimerkiksi ikäraja, kognitiivinen kapasiteetti tai koulutustausta voi joissakin tapauksissa olla hyväksyttävä mahdollisuuksien este. Esteettömyystarkastelu tuleekin keskittää ei-hyväksyttäviin yhdenvertaisuuden esteisiin, jotka estävät ihmisiä toimimasta täysivaltaisesti oman elämänsä subjekteina. Ei-hyväksyttävien esteiden poistamisen yhteydessä voidaan lainsäädännöllisin termein puhua syrjinnän kieltämisestä. (Kempainen 2008, 11–12.) Esteettömyydessä on näin tarkasteltuna kyse juuri ei-hyväksyttävien mahdollisuuksien esteiden poistamisesta ja syrjinnän kieltämisestä.

Koulutuksen järjestäjien kannalta haasteellista on se, että ei-hyväksyttäviä esteitä ei ole säädöksillä tarkkaan määritelty. Yhdenvertaisuuslaki ja syrjinnän kieltäminen luovat viitekehyksen, mutta koulutuksen järjestäjän vastuulle jää paljon. Kansallisen lainsäädännön perusteella koulutuksen järjestäjältä edellytetään kohtuullisia toimia yhdenvertaisen koulutuksen mahdollistumiseksi ja onnistumiseksi (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 79). Kohtuullisuutta arvioitaessa otetaan erityisesti huomioon toimista aiheutuvat kustannukset ja koulutuksen järjestäjän taloudellinen asema sekä mahdollisuudet saada toimien toteuttamiseen tukea julkisista varoista tai muualta (Laki yhdenvertaisuudesta 2004/21).

2.3 Aikuiskoulutuksen kasautuminen ja elinikäisen oppimisen yhdenvertaisuuden periaatteen korostuminen

Suomessa aikuiskoulutuksen tasa-arvon periaate voimistui 1960- ja 1970 -lukujen taitteessa, kun eriarvoisuus oli todettu keskeiseksi ongelmaksi. Aikuiskoulutuskomitea esitti 1970-luvun puolivälissä koulutuksellisen tasa-arvon tähtäävän aikuisten koulutusmahdollisuuksien tasoittamiseen poistamalla sosiaalisia, taloudellisia, alueellisia sekä opiskelunvalmiuksiin liittyviä esteitä. (Sihvonen 1996, 56–61.) Aikuisten kouluttaminen oli 1970-luvun alkuun saakka pääasiassa vapaan sivistystyön vastuulla (Sihvonen 1996, 56–61). Sitten-

min aikuiskoulutus on laajentunut eri sektoreille, mutta vapaan sivistystyön ja siten myös kansanopistojen rooli väestön elinikäisen oppimisen mahdollistajina on edelleen merkittävä.

Elinikäisen koulutuksen ja oppimisen vertaistermejä ovat esimerkiksi elinikäinen kasvatus ja jatkuva koulutus (ks. Tuomisto 2001, 13–42). Elinikäinen oppiminen kattaa oppimisen varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatuksen osuus kuitenkin painottuu etenkin elinikäiseen oppimiseen liittyvässä tutkimuksissa. (Kungu & Machtmes 2009, 502.) Elinikäinen oppiminen kattaa niin formaalin, ei-formaalin, informaalin kuin satunnaisoppimisenkin. Tässä jaottelussa formaali oppiminen käsittää virallisen koulutusjärjestelmän, ei-formaali oppiminen virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella organisoidut opinnot, informaali oppiminen tavoitteellisen itseopiskelun ja satunnaisoppiminen arkipäiväoppimisen. (Tuomisto 2001, 25.) Kansanopistoissa sekoittuvat ainakin formaali ja ei-formaali koulutus.

Elinikäinen oppiminen on varsin yleisesti tunnustettu koulutuspoliittinen periaate nopeasti muuttuvassa maailmassa, jossa syntyy jatkuvasti tarve sopeutua ja oppia uutta (Ahola 1999, 318–320; Kungu & Matchmes 2009, 502–506). Monet kansainväliset yhteisöt, kuten Unesco tai Euroopan neuvosto ovat asettaneet elinikäisen koulutuksen keskeiseksi päämääräksi (Longworth & Davies 1996, 18). Elinikäistä oppimista korostetaan muun muassa sen yhdenvertaisuutta lisäävän merkityksen vuoksi. Elinikäinen oppiminen on Laukaisen (1998, 208–217) mukaan keskeinen OECD-maiden koulutusjärjestelmän kehittämisen periaate, jolla pyritään lisäämään sosiaalista yhdenvertaisuutta esimerkiksi tasoittamalla pohjakoulutuksen mukaisia eroja (ks. myös Nirje 1993, 25). OECD (1999) on asettanut tavoitteeksi elinikäisen oppimisen toteutumisen koko väestössä. Samalla etenkin Euroopan unionissa muistutetaan, että elinikäisen oppimisen yhdenvertaisuutta lisäävä merkitys toteutuu vain, mikäli mahdollisuudet siihen ovat yhdenvertaiset. EU:n tavoitteena on poistaa sellaisia oikeudellisia ja organisatorisia esteitä, jotka haittaavat esimerkiksi vammaisten pääsyä elinikäisen oppimisen piiriin. (Euroopan komissio 2010,8.) Myös YK:n vammaisia koskevassa yleissopimuksessa mainitaan erikseen vammaisten henkilöiden oikeus elinikäiseen oppimiseen (Convention on the rights of persons with disabilities 2006). Erilaisia kouluttautumismahdollisuuksia on tänä päivänä runsaasti saatavilla, mutta ovatko ne esteettömästi erilaisten ihmisten saavutettavissa?

Aikuiskoulutuksen tarjoamien elinikäisten opiskelumahdollisuuden on yhdenvertaisuuspyrkimyksestä huolimatta todettu kasautuvan tietyille väestöryhmille (ks. esim. Heinonen 2001, 27–34; Nyysölä & Hämäläinen 2001, 51–53), minkä vuoksi elinikäiseen oppimiseen on kohdistettu lisääntyneitä yhdenvertaisuuspyrkimyksiä (ks. esim. OECD 1999). Kansainvälisesti tarkasteltuna suomalaiset osallistuvat varsin vilkkaasti aikuiskoulutukseen (50–60 prosenttia), mutta osallistumisaktiivisuuden todetaan vähentyneen ja osallistumisen voidaan nähdä kasautuvan nuorille, hyvin koulutetuille, työssä käyville, eteläsuomalaisille naisille (Heinonen 2001, 27–34). Aikuiskoulutus on näin ollen pikemminkin myötäillyt ja edistänyt yhteiskunnan polarisoitumista kuin vähentänyt tai estänyt sitä.

Esimerkiksi sukupolvien väliset koulutuserot ovat Suomessa suuremmat kuin yhdessäkään muussa OECD-maassa ja pohjakoulutuksen mukaiset erot näyttäisivät aikuiskoulutuksen myötä pikemminkin kasvavan kuin tasoittuvan. Vaikka eroihin vaikuttaa koulutuksen nopea laajeneminen Suomessa, liittyy aikuisväestön kouluttamiseen myös eriarvoisuutta. (Heinonen 2001, 27–29; 43–47; Nyysölä & Hämäläinen 2001, 50–53; Poropudas & Volanen 2003, 107–108; Rantanen 1995, 92.) Lisäksi sosiaaliryhmien erilainen suhtautuminen kouluttautumiseen ja opiskeluun voi näkyä osallistumisen epätasaisuutena. Esimerkiksi negatiiviset koulutukselliset kokemukset tai heikot edellytykset voivat synnyttää kielteistä suhtautumista ja nostaa osallistumiskynnystä. (Heinonen 2001, 27–29; Rantanen 1995, 91–94.) Myös oppilaitosten halukkuus tarjota koulutusta erityisryhmille voi olla vaihdella johtuen tietämättömyydestä tai tuen tarpeen aiheuttamista tai luulluista kustannuksista.

3 Esteettömyys käsitteenä, opiskelussa ja aikuiskoulutuksen tutkimuksessa

Tässä luvussa tarkastelen esteettömyyden käsitettä ja koulutus kontekstissa usein käytettyä kolmijakoista tarkastelumallia, jonka avulla jäsenän opiskelun esteettömyyttä konkreettisesti. Esteettömyyden kolmijakoisen tarkastelumallin jäsentely on hyvin vakiintumatonta, joten tässä luvussa esitän väistämättä myös esteettömyyden määritelmän rajausta tässä tutkimuksessa. Lisäksi esittelen aiempaa opiskelun esteettömyystutkimusta aikuiskasvatuksessa.

3.1 Esteettömyyden käsitteen määrittelyä ja rajausta

Esteettömyys on monimuotoinen ja tieteellisesti vakiintumatonta käsite. Se on eräänlainen laatua kuvaava määritelmä, joka rakentuu negatiivista. Esteettömyyden käsite kieltää määrittämättömien esteiden olemassaolon. (Laaksovirta 2006, 10.) Esteettömyydelle ei ole olemassa varsinaista vastakäsitettä. Esteettömyys-käsite ei ota kantaa siihen, onko esteitä alun perin ollut olemassa. Esteellisyys-käsitettä on kuitenkin käytetty kuvaamaan esteettömyyden teoreettista vastakohtaa esimerkiksi Helsingin yliopiston esteettömyyshankkeen raportoinnissa (ks. Laaksovirta 2006). Esteellisyydellä ei kuitenkaan voida määritellä esteiden määrää tai laatua vaan ainoastaan se, että jokin ympäristö tai toiminta ei ole esteetöntä.

Saavutettavuus on esteettömyyden kanssa rinnastettava käsite. Esteettömyyden ja saavutettavuuden suhdetta on kuvattu siten, että esteettömyys näyttäytyy ehdottomana saavutettavuutena, eli jonkinlaisena yhdenvertaisuuden ideaalitulana (Puupponen 2006, 162). Toisaalta esteettömyys käsitetään helposti vain fyysistä ympäristöä koskevaksi käsitteeksi siinä missä saavutettavuuden käsitettä käytetään etenkin palveluiden yhteydessä. Saavutettavuus liitetään esteettömyyttä helpommin immateriaalisiin asioihin (Pesola 2009, 1).

Esteettömyyden konkreettinen määrittely yksiselitteisesti on hankalaa esteettömyyden koskettaessa laajasti elämän eri osa-alueita. Esteettömyyden on läpäistävä kaikki inhimillisen toiminnan alueet yhteiskunnassa: tilat, tilanteet, toiminta ja palvelut (Rauhala-Hayes, Topo & Salminen 1998, 13). Konkreettisen esteettömyyden vaikean määriteltävyyden vuoksi

esteettömyyden käsitteeseen liitetäänkin usein esteettömyyspyrkimystä perusteleva yhdenvertaisuuden periaate (ks. esim. Puupponen 2006, 162). Puupponen (mts. 162–163) ja Rauhala-Hayes ym. (1998, 13) ilmentävät esteettömyyden periaatteellista määrittelyä esittäessään, että esteettömyyden (samoin kuin saavutettavuuden) käsitettä tulisi käyttää kuvaamaan yhdenvertaisten mahdollisuuksien ja oikeuksien toteutumista yhteiskunnassa. Yhdenvertaisuuteen perustuva esteettömyyden määrittely ilmenee vertailevina näkökulmina myös esimerkiksi vammaisten ihmisten oikeuksia koskevassa yleissopimuksessa (ks. Convention on the rights of persons with disabilities 2006, Article 9). Myös sosiaali- ja terveystieteiden esteettömyysmäärittelyssä korostuu konkreettisen kuvauksen lisäksi periaatteellinen ulottuvuus: ”Esteettömyydellä tarkoitetaan yhteiskunnan rakenteiden, toimintojen ja palveluiden esteettömyyttä, joka edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta, ennaltaehkäisee ongelmia ja vähentää syrjintää” (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2006, 9). Absoluuttista esteettömyyttä lienee mahdoton määrittää, joten yhdenvertaisuuteen perustuva lähtökohta vaikuttaa perustellulta.

Esteettömyyskäsitteen määrittelyn yhteydessä tulee muistaa myös sen rajaamisen välttämättömyys. Absoluuttisen esteettömyyden mahdottomuus ja mielettömyys rajautuvat pois esteettömyyden määrittelmästä, kun hyväksyttävät esteet rajataan ulkopuolelle ja tarkastellaan vain ei-hyväksyttäviä esteitä (ks. tarkemmin kohta 2.2.3 tai Kemppainen 2008, 11–12). Lisäksi esteettömyys on kontekstisidonnaista, joten on olennaista tarkastella esteettömyyttä suhteessa kussakin yhteydessä tarkoitettuun ja tavoiteltuun toimintaan. Koulutuskontekstissa varsin kattavan määrittelmän mukaan esteettömässä oppimisympäristössä ei ole liikkumiseen, ryhmään kuulumiseen tai oppimiseen liittyviä esteitä (Hämäläinen ym. 2008, 179). Liikkuminen kuvaa fyysistä, ryhmään kuulumisen sosiaalista ja oppimiseen liittyvät tekijät psyykkistä esteettömyyttä. Tämän jaottelun mukaisesti rakentuu myös esteettömyyden kolmijakoinen tarkastelumalli, joka on koulutuskontekstissa varsin yleisesti käytetty.

3.2 Opiskelun esteettömyyden tarkastelu kolmijakoisen mallin avulla

Esteettömyyden kolmijakoinen tarkastelumalli sisältää näkemyksen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön toteuttamisesta siten, että jokainen yksilö voi ominaisuuksistaan riippumatta toimia yhdenvertaisesti muiden kanssa (ks. esim. Hämäläinen ym. 2008; Laaksonen 2005; Laaksovirta 2006; Turun yliopisto 2002). Kolmijakoisen tarkastelumallin

määritelmä on kuitenkin huomattavan laeva, eikä esteettömyyden kolmijakoa ole kuvattu yhdenmukaisella tavalla eri yhteyksissä. Tämä on ymmärrettävää esteettömyyden kontekstisidonnaisuutta ajatellen; konkreettinen esteettömyys toteutuu suhteessa kulloiseenkin ympäristöön ja siellä tavoiteltuun toimintaan. Opiskeluympäristössä psyykkistä, sosiaalista ja fyysistä osa-alue voidaan tulkita tarkemmin esimerkiksi oppimisen, ryhmään kuulumisen ja liikkumisen esteettömyyden näkökulmista (Hämäläinen ym. 2008, 179). Seuraavaksi esittelen esteettömyyden kolmijakoisen tarkastelumallin tulkintaa opiskelukontekstissa. Kansanopistoille ei ole olemassa mitään omaa esteettömyyden tarkastelumallia, vaan sen luominen aiempien opiskelun esteettömyystutkimusten pohjalta on tämän tutkimuksen aineiston keräämisen edellytys. Näin ollen seuraavassa esteettömyyden kolmijakoisen tarkastelumallin kuvauksessa osoitan myös rajauksiani tässä tutkimuksessa.

3.2.1 Opiskelun psyykinen esteettömyys

Psyykinen esteettömyys määritellään eri tutkimuksissa ja yhteyksissä varsin vaihtelevasti. Useissa yhteyksissä psyykkisellä esteettömyydellä tarkoitetaan kompetenssia, eli niitä kykyjä, tietoja ja taitoja, joita yksilöt tarvitsevat voidakseen elää ja toteuttaa itseään täysipainoisesti (ks. esim. Hämäläinen ym. 2008, 179; Puupponen 2006, 171; Rauhala-Hayes ym. 1998, 13; Stakes 2006, 9–10.) Koulutuskontekstissa itsensä toteuttamisen voinee liittää opetus- ja opiskeluprosessiin oppimisen mahdollistumisen näkökulmasta. Edellä kuvattu yksilön kompetenssiin tukeutuva määritelmä psyykkisestä esteettömyydestä vaikuttaisi olevan varsin yleisesti käytetty, vaikkakin se sitoutuu kovin yksilölliseen näkökulmaan; yksilön ominaisuuteen.

Korkeakoulujen esteettömyyshankkeessa (ESOK-hanke) ja esimerkiksi Kankaan (2009) yliopiston esteettömyyttä käsitelleessä tutkimuksessa psyykinen esteettömyys käsitetään toisin kuin edellä on määritelty. Niissä psyykinen esteettömyys määritellään ympäristön arvoina. Monissa tutkimuksissa psyykkisen esteettömyyden kirjavat määritelmät on ohitettu siten, että psyykkisen esteettömyyden käsitettä ei ole käytetty, vaan opiskelun ja oppimisen esteettömyyttä on tutkittu omana kokonaisuutenaan (ks. esim. Pekonen 2010; Laaksonen 2005; Pääkkölä 2004). Tämä kuvaa esteettömyyden kolmijakoisen mallin vakiintumattomuutta.

Sosiaalisesta ja ihmisoikeudellisesta näkökulmasta tarkasteltuna on tyypillistä tarkastella yksilön ja ympäristön rajapintaa ympäristön ominaisuuksista käsin (ks. tarkemmin kohta 4.1). Psykkisen esteettömyyden ensiksi esitettyä yksilön kompetenssiin perustuvaa määritelmää voisikin olla syytä täydentää ympäristön ominaisuuksista käsin. Tällöin psyykkistä esteettömyyttä voisi koulutus kontekstissa tarkastella siitä näkökulmasta, miten esimerkiksi ympäristön tarjoamat opetustavat, -menetelmät ja -materiaalit tavoittavat erilaisten yksilöiden tiedollisen ja taidollisen kompetenssin. *Vapaasti johdettuna psyykinen esteettömyys voi tarkoittaa mahdollisuutta oppia oman kognitiivisen kompetenssin mukaisesti sen sijaan, että ympäristö rajoittaa oppimisen mahdollisuutta. Tässä tutkimuksessa tukeudun tähän yksilön kompetenssin ja ympäristön tarjoamat oppimismahdollisuudet yhdistävään psyykkisen esteettömyyden määritelmään, vaikka sen on vapaasti johdettu aiemmin esiintyneistä määritelmistä. Siinä yhdistyvät sekä yksilöllinen että sosiaalinen lähestymistapa monenlaisuuteen ja esteettömyyteen, mutta ei oteta kantaa erilaisiin tiedollisia tai taidollisia puutteita kompensoiviin tukitoimenpiteisiin.*

Esimerkiksi Kankaan (2009) psyykkisen esteettömyysmääritelmän mukaisia ympäristön arvoja tarkastelen sosiaalisen esteettömyyden yhteydessä (vrt. esim. Pietilä 2008a). *Sen sijaan psyykkisen esteettömyyden yhteydessä tarkastelen oppimisprosessin lisäksi yksilön omia asenteita.* Lepola ja Villa (2007, 68–70) muistuttavat, että yksilön omilla asenteilla on suuri merkitys esteiden ylittämässä, joten tarkastelen psyykkisen esteettömyyden yhteydessä myös opiskelijan omia asenteita kansanopisto-opintoja ja opetus- ja muuta henkilökuntaa sekä opiskelijatovereita kohtaan. Siitä huolimatta, että esteettömyyspyrkimys pyrkii vastuuttamaan ympäristön tarjoamaan yhdenvertaiset opiskelumahdollisuudet, ei ole syytä sivuuttaa yksilön vastuuta oman elämänsä mahdollisuuksien toteutumisessa. Esteettömyyden tarkastelu yksipuolisesti ympäristön vastuun näkökulmasta voi vääristää tai liiallisesti yksinkertaistaa yksilön ja ympäristön välisen rajapinnan.

3.2.2 Opiskelun sosiaalinen esteettömyys

Sosiaalinen esteettömyys on psyykkisen esteettömyyden tavoin määritelty hyvin vaihtelevasti eri yhteyksissä. Monissa korkeakoulututkimuksissa sosiaalista esteettömyyttä ei ole erikseen määritelty, vaan erilaisten sosiaalisten osa-alueiden esteettömyyttä on tarkasteltu erillisinä kokonaisuuksina. Korkeakoulujen esteettömyyshankkeessa (ESOK) ja esimerkik-

si Puupposen (2006) tutkimuksessa sosiaalinen esteettömyys määritellään yhteisön tietojen, taitojen, asenteiden ja sosiaalisen toiminnan suhteen. Sosiaalisen esteettömyyden määrittelyn variaatiota kuvaa Rauhala-Hayesin ym. (1998) käyttämä määritelmä, jonka mukaan sosiaalinen esteettömyys tarkoittaa kaikille sosiaaliryhmille esteetöntä ympäristöä.

Sosiaalisen esteettömyyden viitattaessa yhteisöön ja sosiaaliseen toimintaan, se voidaan nähdä kansanopistojen yhteisöllisen luonteen vuoksi tässä yhteydessä jopa esteettömyyden tärkeimpänä osa-alueena. Sosiaalinen toiminta ja osallisuus kiteytyvät myös vapaan sivistystyön perustason tehtävissä. Vapaassa sivistystyössä korostuu omaehtoinen oppiminen, yhteisöllisyys ja osallisuus (Laki vapaasta sivistystyöstä 1998/632; 2009/1765, 1§). Pietilä (2008a, 23) toteaa tarkoituksellisesti kärjistäen, että kaikki opetus ja opiskelu perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen, joten sosiaalisen toiminnan ollessa ”esteellistä” oppiminenkin estyy. Sosiaalisen konstruktivismiin näkökulmasta tähän on helppo yhtyä. Niinpä sosiaalinen esteettömyys on olennaista myös konkreettisen opiskelu- ja oppimisprosessin näkökulmasta.

Etenkin sosiaalisen esteettömyyden yhteydessä esiintyy usein osallisuuden käsite. Osallisuuden perusteet ovat perustuslaissa (1999/731), jossa sillä tarkoitetaan kansalaisten mahdollisuuksia vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristönsä päätöksentekoon. Osallisuuteen liitetään usein täysivaltaisuuden tai valtaistumisen käsitteet (empowerment). Valtaistumisen käsite on peräisin Yhdysvalloista 1960-luvulta, ja sillä on osallistuttu etenkin vähemmistöjen epätasa-arvoa ja sortoa koskevaan tieteelliseen keskusteluun. Valtaistumisella viitataan yhteiskunnallisessa viitekehyksessä prosessiin, jossa yksilön tai ryhmän mahdollisuudet vaikuttaa merkittäviin henkilökohtaisiin, sosiaalisiin, taloudellisiin ja poliittisiin päätöksiin vahvistuvat. (Nouko-Juvonen 1999, 109.)

Syrjimätön mahdollisuus oman tahdon ja mielipiteen ilmaisemiseen, toimintaan osallistumiseen, tarvitsemansa tiedon saavuttamiseen, oikeus sananvapauteen sekä etujen valvontaan ovat keskeisiä osallisuuden muotoja (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 55) ja siten myös sosiaalisen ympäristön esteettömyystarkastelun kohteita. Osallisuuden lisäämisen keinoiksi määritelläänkin esteettömyyden ja saavutettavuuden lisääntyminen (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 55.) Tämä herättää kysymyksen, minkälaisia konkreettisia asioita täysivaltaisen osallisuuden tarjoavaan sosiaaliseen opiskelu-ympäristöön voidaan lopulta liittää? Seuraavaksi nostan esiin joitakin sosiaalisen esteettömyyden osatekijöitä, joita so-

vellan aiemman kirjallisuuden ja tutkimuksen pohjalta kansanopistojen esteettömyyden tutkimiseen.

Tässä tutkimuksessa liitän sosiaalisen esteettömyyden edellä ensiksi mainitun määritelmän mukaisesti yhteisön tietoihin, taitoihin, asenteisiin ja sosiaaliseen toimintaan (ks. Puupponen 2006). Näitä osa-alueita olen kuitenkin edelleen operationalisoinut pienemmiksi kokonaisuuksiksi. Liitän sosiaaliseen esteettömyyteen ympäristön asenteet ja erilaisten yksilöiden tarpeisiin liittyvän tietoisuuden (ks. Lepola & Villa 2007; Puupponen 2006; Sosiaali- ja terveysministeriö 2003; 2006), tiedotuksen ja vuorovaikutuksen (ks. Alanen 1992, Puupponen 2006; Rauhala- Hayes ym. 1998), sekä osallistumisen (ks. Perustuslaki 1999/731; Nouko-Juvonen 1999, Sosiaali- ja terveysministeriö 2010). Lisäksi liitän sosiaaliseen esteettömyyteen kansanopistoille tyypillisenä piirteenä asuntola-asumisen sosiaalisen esteettömyyden.

Ympäristön asenteet ja tietoisuus erilaisten ihmisten tarpeista voidaan nähdä keskeisinä sosiaalisesti esteettömän ympäristön elementteinä. Esteettömyys rakentuu lopulta pitkälti asenteista, ja ne voidaankin monella tapaa nähdä esteettömyyden tärkeimpinä portinvartijoina. Halu ja herkkyys esteiden tunnistamiseen ja motivaatio niiden poistamiseen kumpuavat muodollisten säädösten ohella juuri asenteista (Laaksovirta 2006, 41). Asenteiden lisäksi opettajien ja muun henkilökunnan tietoisuus erilaisten ihmisten tarpeista ja mahdollisuuksista vaikuttaa paljon siihen, saako opiskelija tarvitsemiaan erityisjärjestelyjä, ja minkälaiseksi hänen kokemuksensa opiskeluympäristöstä muodostuu (Haapala 2000, 32; Jung 2003, 105; Tinklin & Hall 1999, 109; Pääkkölä 2007, 72). Myös Pietilä (2008a) toteaa vammaisasiamies-projektin loppuraportissaan, että sosiaalisen esteettömyyden keskeisessä osassa ovat juuri arvot ja asenteet. Näkymätön ja näkyvä arvoperusta ratkaisee sen, ovatko vammaiset opiskelijat ja erilaiset oppijat tervetulleita yhdenvertaisesti muiden opiskelijoiden kanssa. (Pietilä 2008a, 23.) Asenteellisten esteiden on Niemelän (2007, 47) koulutuspolkuja käsittelevässä tutkimuksessa koettu liittyvän enemmän henkilökuntaan kuin muihin opiskelijoihin.

Stereotyyppiset asenteet saattavat tuottaa suurempia toiminnan ja osallistumisen rajoituksia kuin vamma itsessään tai esimerkiksi rakennetun ympäristön esteet (Suokas 1992, 109). Toisaalta juuri tietoisuuden puutteista ja kielteisistä asenteista aiheutuvat näkymättömät esteet voivat muuttua näkyviksi esimerkiksi vammaisten henkilöiden tiedon saannin vai-

keutena tai ympäristön fyysisinä ominaisuuksina (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 9). Asenteiden näyttäytyminen suurimpina esteinä on sinänsä paradoksaalista, että niiden korjaaminen olisi kansantaloudellisesti kaikkein edullisinta – jopa ilmaista. Usein esteettömyyskeskustelussa keskitytäänkin taloudellisten resurssien riittämättömyyteen sen sijaan, että vapautettaisiin reservissä olevat asenteelliset resurssit. Erilaisuuden kohtaamisen vaikeutta voi kuitenkin inhimillisesti tarkasteltuna pitää ymmärrettävänä. Esimerkiksi tietämättömydestä aiheutuva sääli tai ennakkoluulot voivat vaikeuttaa erilaisuuden lähestymistä ja siten lisää syrjäytymisriskiä (Lepola & Villa 2007, 68–70).

Vammaisiin ihmisiin kohdistuvien asenteiden on todettu vähitellen muuttuneet parempaan suuntaan (Lepola & Villa 2007, 68–70), mutta vammaisneuvosto teki vuonna 2006 järjestöselvityksen, jonka mukaan yleisen asenneilmaston kohenemisesta huolimatta yhteiskunnallisella tasolla koettiin vielä paljon asenteellisia esteitä. Asenteista ja tietämättömyydestä aiheutuvaa syrjintää esiintyi kaikkien järjestöjen mielestä myös koulutuksen yhteydessä. Vammaiset henkilöt nähdään edelleen helposti toiminnan kohteina ja homogeenisena stereotyyppisenä ryhmänä. Heitä ei nähdä yksilöinä ja oman elämänsä täysivaltaisina subjekteina. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 111–112.)

Pietilä (2008a, 14) toteaa erilaisten oppijoiden kokeneen Turun yliopistossa henkilöstön kielteistä ja torjuvaa suhtautumista vammaisia enemmän. Ympäristön kielteisten asenteiden korostama leimautumisen pelko voi merkittävästi haitata erilaisten oppijoiden yhdenvertaista osallistumista (ks. esim. Kuikka ym. 2009, 113). Nopeatempoisen kilpailuyhteiskunta ei ole omiaan lisäämään myönteisiä asenteita esimerkiksi hitaampia tiedon prosessoijia kohtaan, vaan heidät leimataan helposti laiskoiksi (Hämäläinen ym. 2008, 17; 29). Ihmisten moninaisuuden kohdistuvien asenteiden myönteinen kehitys vaikuttaisikin olevan keskeistä tavoiteltaessa yhdenvertaisuutta ja esteettömyyttä. Yhdenvertaisia periaatteita ei voida toteuttaa pelkästään lain keinoin – ihmisten täytyy ne hyväksyä ja kokea oikeudenmukaisiksi. (Lepola & Villa 2007, 70.)

Tehokas ja jatkuva tiedottaminen on keino poistaa asenteellisia esteitä (Laaksovirta 2006, 41; Niemelä 2007, 47; Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 112). YK:n vammaisia koskevan yleissopimuksen tavoitteiden toteutumisen keskeinen edellytys on yleinen asennemuutos. Asennemuutoksen aikaansaamiseksi sopimuksen ratifioineet jäsenvaltiot ovat sitoutuneet edistämään stereotyyppien ja ennakkoluulojen poistamista sekä lisäämään tietoa ja

siten tietoisuutta eri vammoista ja monimuotoisuuden resursseista. (Convention on the rights of persons with disabilities 2006; Pesola 2009.) Suomi on käytännössä allekirjoituksellaan sitoutunut YK:n vammaisia koskevaan yleissopimukseen, vaikka ei olekaan sitä tätä kirjoitettaessa vielä virallisesti ratifioinut.

Tiedotuksella ja kaikenlaisella viestinnällä on merkittävä rooli vuorovaikutuksellisessa arjessa. Tiedotuksen ja viestinnän esteettömyyttä voidaan tarkastella sisällön ja saavutettavuuden suhteen (Puupponen 2006). Tiedotuksen sisältö voi toimia välineellisenä esteettömyyden edesauttajana, jos siinä käsitellään esimerkiksi vammaisuuteen ja erilaiseen oppimiseen liittyviä asioita ja siten lisätään ympäristön tietoisuutta erilaisista ihmisistä ja tarpeista. Tiedotustavan ja tiedotuksen sisällön saavutettavuus ovat puolestaan tiedotuksen toteutumiseen liittyvää esteettömyyttä. (Puupponen 2006, 174.) Tiedotuksen saavutettavuuden kannalta on olennaista, että tietoa on tarjolla eri muodoissa, ja että tiedotusmenetelmät ja välineet ovat kaikkien saavutettavissa. Eristäytymisen ja syrjäytymisen vaara kasvaa, mikäli mahdollisuudet viestintään ja informaation saavuttamiseen ovat rajoitetut. (Puupponen 2006, 173–175; Vivolin-Karén 2009, 3–5; 8.)

Verkkoviestintä voi olla joidenkin erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden saavutettavissa paremmin kuin perinteiset painotuotteet (Puupponen 2006, 174–180). Verkkoviestinnällä voidaan kuitenkin kaikkien muiden viestintätapojen tavoin syrjäyttää osa opiskelijoista, mikäli sen käyttäminen ei ole esteetöntä (Puupponen 2006, 171–174; Rauhala-Hayes ym. 1998, 8). Verkkoa myös käytetään etäopetuksessa yhä enemmän, joten tietoisuus verkkoviestinnän esteettömyydestä muodostuu yhä tärkeämmäksi (Puupponen 2006, 174–180). Myös kansanopistot ovat vuoden 1991 jälkeen saaneet valtionapua etäopetukseen (Alanen 1992, 74), joten verkkoviestinnän merkitys lienee kansanpoistoissakin korostunut. Tässä tutkimuksessa en ole kuitenkaan erotellut erikseen eri tiedotusmenetelmiä, vaan tarkastelen yleisesti tiedotuksen koettua esteettömyyttä yleiskuvan muodostamiseksi.

Yhteisön kanssa tapahtuvan välittömän vuorovaikutuksen mahdollisuus voidaan liittää tiedotukseen ja viestintään. Tiedotuksen ja viestinnän yhteys vuorovaikutukseen on veteen piirretty viiva. Käsitteenä vuorovaikutus viittaa ihmisten välittömiin kontakteihin, verbaaliin ja nonverbaaliin viestintään (Gahagan 1977, 7; 10; 21–22). Vuorovaikutuksella voidaankin käsittää konkreettinen kanssakäyminen, kuten keskustelu opetus- ja muun henki-

lökunnan sekä opiskelutovereiden kanssa. Vuorovaikutuksen esteettömyyden voikin olettaa olevan kiinteästi yhteydessä muuhun sosiaaliseen esteettömyyteen, kuten asenteisiin tai tietoisuuteen.

3.2.3 Opiskelun fyysinen esteettömyys

Fyysinen esteettömyys on kenties konkreettisimmin ja tunnetuin esteettömyyden osa-alue. Psykkisen ja sosiaalisen esteettömyyden määrittelyistä poiketen fyysisen ympäristön esteettömyyden määrittelyt ovat keskenään varsin yhdenmukaisia. Yleisimmin fyysinen esteettömyys käsitetään ympäristön, rakennusten, laitteiden ja palvelujen savutettavuutena (ks. esim. Pesola 2009; Puupponen 2006; Pääkkölä 2004). Joissakin yhteyksissä fyysisen esteettömyyteen on liitetty opetusmateriaalien ja -menetelmien esteettömyys. Näin on tehty esimerkiksi Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa -hankkeessa (ESOK) (ks. myös Kangas 2009).

Fyysinen esteettömyys rakentuu lukuisista eri elementeistä ja huomioon otettavat seikat määräytyvät sen mukaan, minkälaista toimintaa ympäristössä on tarkoitus toteuttaa. Esimerkiksi sisäänkäynnin hankaluus, ovien vaikeakäyttöisyys, tilajoen ahtaus, opasteiden puuttuminen, portaat, hissit – tai hissittömyys – huono akustiikka, puuttuvat induktiosilmukat (tilaan sijoitettava kuulovammaisten apuväline), hankalat pintamateriaalit, kynnykset, liian kaltevat luiskat, puutteellinen valaistus tai tilojen vaikea hahmotettavuus ovat fyysisen ympäristön esteellisyysaiheuttajia. (Pesola 2009, 18–33; Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 61–62.) Näin määriteltynä fyysisen esteettömyyden tarkastelu kohdistuu etenkin liikkumiseen ja toimimiseen rakennetun ympäristön ja olosuhteiden (aistiolosuhteet) näkökulmasta.

Tärkeä osa fyysisistä esteettömyydestä on rakennetun ympäristön esteettömyyden lisäksi erilaisten välineiden ja laitteiden käytön esteettömyys. Välineiden ja laitteiden esteettömyys on usein huomioitu liikkumisen esteettömyyttä heikommin (Pietilä 2008b, 3). Pääkkölä (2004, 71) kuitenkin korostaa omassa tutkielmassaan, että liikkumisen lisäksi ympäristössä toimimisen esteettömyys tai esteellisyys nousi esiin hänen aineistostaan. Myös fyysisen ympäristön tarkastelu erilaisten oppijoiden näkökulmasta on jäänyt taka-alalle. Erilaiset oppijat voivat kokea fyysisen esteettömyyden ongelmia esimerkiksi hankalien tilajärjestel-

lyiden (Hämäläinen ym. 2008, 178) tai vaikkapa puutteellisten opasteiden myötä. *Tässä tutkimuksessa tarkastelen fyysisen ympäristön esteettömyyttä niin liikkumisen ja toimimisen kuin olosuhteidenkin (aistiolosuhteet) näkökulmasta, mutta on huomioitava, että ne kaikki liittyvät kiinteästi toisiinsa.*

Fyysisen esteettömyyden puutteet voivat aiheuttaa monitasoisempia ongelmia kuin esimerkiksi pelkkä esteellinen käynti opetustilaan. Esteellinen ympäristö on yhteydessä monenlaiseen ja kokonaisvaltaiseen osallistumiseen. (Happonen 2002, 235.) Fyysisesti esteetön ympäristö on usein välttämätön – joskaan ei riittävä – edellytys itsenäiselle toimimiselle ja yhdenvertaisuudelle (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 62–63). Monille vammaisille henkilöille osa yhteiskunnan toiminnoista ja palveluista on saavuttamattomissa pelkästään rakennusten ja niiden ympäristön esteellisyyden vuoksi (Pesola 2009, 18–33; Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 61–62). Fyysisen ympäristön esteet korostuvat etenkin liikunta- vammaisten opiskelijoiden kohdalla (Tinklin & Hall 1999, 186), mutta esimerkiksi Pääkölä (2004, 71) on todennut Jyväskylän yliopiston esteettömyyttä käsittelevässä tutkimuksessaan, että kaikki opiskelijat olivat suurelta osin kokeneet samat fyysisen ympäristön ominaisuudet esteellisiksi.

Fyysistä esteettömyyttä ajatellen ensisijainen pyrkimys on, että jo suunnittelu- ja rakennusvaiheessa voitaisiin turvata kaikille yhdenvertainen mahdollisuus itsenäiseen toimintaan ympäristössä. Tarvittaessa esteitä tulee poistaa myös valmiista ympäristöstä. Tällä hetkellä esteettömyyden huomiointia edellytetään uudisrakentamisessa ja peruskorjauksissa. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 62–63.) Esteellisten kiinteistöjen ja toimitilojen korjaamisesta ja uudisrakennusten esteettömyydestä vastaa kiinteistön omistaja. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 64.) Kansanopistot omistavat pääsääntöisesti omat kiinteistönsä, joten niiden kunnossapito- ja korjaustyöt aiheuttavat useimmille opistoille taloudellisia haasteita. Valtionapu ulottuu myös kiinteistöön ja rakentamiseen, mutta se on usein ollut riittämätön opistojen esittämiin tarpeisiin nähden. (Alanen 1992, 70.)

Invalidiliiton esteettömyysprojektissa (2005–2008) perusteltiin fyysistä esteettömyyspyrkimystä kaikkien hyötymisen näkökulmalla. Projektin puitteissa toteutetussa esteettömyysoppaassa todetaan, että huonosti suunnitellussa ympäristö kuka tahansa voi olla ”liikkumistai toimintaesteinen” (Pesola 2009, 9–14). Esteetöntä ympäristöä perustellaankin usein sillä, että se hyödyttää kaikkia erilaisia ja eri elinkaaren vaiheessa olevia ihmisiä. Fyysisen

esteettömyyden kaikkia hyödyttävää näkökulmaa edustaa myös esimerkiksi ”universaali suunnittelu” (Design for All/ DfA), jota käytetään esimerkiksi YK:n vammaisten oikeuksia koskevassa yleissopimuksessa. Universaali suunnittelu tarkoittaa tilojen, tilanteiden, toimintojen ja palveluiden soveltuvuutta mahdollisimman monelle ilman yksilöllisiä erityisratkaisuja (ks. Convention on the rights of persons with disabilities 2006). Euroopan neuvostossa ja kirjallisuudessa samaa mahdollisimman monelle soveltuvan ympäristön ideologiaa kuvataan myös Universal Design -käsitteellä (ks. esim. Ginnerup 2009; Kemppainen 2008, 14–15; Puupponen 2006, 162–163; Rauhala-Hayes 1998, 71; Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2010, 62).

3.3 Aikuiskoulutuksen esteettömyystutkimus

Tasa-arvopyrkimykset ovat kohdistuneet aikuiskoulutukseen aiemminkin, mutta peruskoulu-uudistuksen myötä koulutuksen yhdenvertaisuuden periaate, tai sen vaade, näyttää siirtyneen Suomessa entistä voimakkaampana vähitellen ensin toiselle asteelle ja viime vuosiina myös korkeakouluihin. Peruskoulun yhteydessä käytetään yhdenvertaisuuspyrkimyksistä inklusiivisuuden käsitettä siinä missä aikuiskoulutuksessa puhutaan yleisemmin opiskelun esteettömyydestä (Laaksonen 2005, 12–13.) Peruskoulun inklusiivisuuteen liittyvää tutkimusta on tehty paljon. Myös toisen asteen koulutuksesta, lähinnä ammatillisesta koulutuksesta, on tehty joitakin esteettömyyteen ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen liittyviä tutkimuksia (ks. esim. Kimari, Lehtinen & Väyrynen 1996). Aikuiskoulutuksen esteettömyystutkimus on toistaiseksi keskittynyt korkeakouluihin niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Seuraavaksi käsitellen lyhyesti korkeakouluissa tehtyä esteettömyystutkimusta eräänlaisena vertaistutkimuskenttänä, minkä jälkeen esittelen tarkemmin vapaata sivistystyötä ja etenkin kansanopistoja esteettömyyden uudempana tarkasteluympäristönä.

3.3.1 Aikuiskoulutuksen esteettömyystutkimuksen painottuminen korkeakouluihin

Erityisen sysäyksen korkeakoulujen esteettömyystutkimukselle Suomessa on antanut opetusministeriön rahoittama ja Jyväskylän yliopiston koordinoima Esteetön opiskelu korkeaasteen oppilaitoksissa (ESOK) -hanke vuosina 2007–2009. Ensimmäisiä yksittäisiä esteettömyyteen liittyviä tutkimuksia ja selvityksiä on tehty yliopistoissa jo huomattavasti aiemmin (ks. esim. Hakkola 1975; Laitinen 1982). Tutkimustiedon lisäksi erilaisia esteettö-

myyteen liittyviä oppaita, selvityksiä ja raportteja on tehty 2000-luvulla korkeakouluista paljonkin. Esimerkiksi kuulonhuoltoliitto, Kynnys ry, Näkövammaisten Keskusliitto, Suomen ammattikorkeakouluopiskelijajyhdistysten liitto ja Suomen ylioppilaskuntien liitto toteuttivat vuoden 2003 lopussa korkeakouluissa opiskelevien vammaisten henkilöiden aseman parantamista käsittelevän muistion ja toimenpideohjelman (ks. Esteetön opiskelu kuuluu kaikille 2003). Opetusministeriö on julkaissut vuodesta 1985 saakka opasta yliopisto-opintoja harkitseville vammaisille henkilöille (Korkeakouluopintoja suunnittelevan vammaisen opas). Vuodesta 2004 saakka on julkaistu myös Esteetön korkeakouluopiskelu-opasta, jossa painotetaan esteettömyyttä ja saavutettavuutta.

Korkeakoulujen esteettömyystutkimusten kohderyhmät ja näkökulmat ovat vaihdelleet. Laaksonen (2005) on tutkinut Suomen yliopistokoulutuksen esteettömyyttä hallinnon näkökulmasta. Opiskelijoiden näkökulmasta on tehty Suomessa lähinnä pro gradu -tasoisia tutkimuksia, joiden kohderyhmänä ovat olleet esimerkiksi huonokuuloiset (Kalela ym. 2003; Kankaanpää 2003), erityisjärjestelyjä käyttävät (Kangas 2009; Pekonen 2010), vammaiset (ja kuurot) (Haapala 2000; Niemelä 2007) sekä näkövammaiset opiskelijat (Poussu-Olli 1999). Kansainvälisissä tutkimuksissa pääasiallisena esteettömyystutkimuksen kohderyhmänä korkeakouluissa ovat olleen vammaiset opiskelijat (Borland & James 1999; Fuller ym. 2004; Holloway 2001; Losinsky ym. 2003; Tinklin & Hall 1999). Vammaisuuden määritelmät kuitenkin vaihtelevat tutkimuksittain.

Toistaiseksi suurin osa korkeakoulujen esteettömyystutkimuksista on ollut laadullisia yksilö tai ryhmähaastattelututkimuksia vammaisten ja erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden kokemuksen kartoittamiseksi. Meijer ym. (2006) ovat kuitenkin kasanneet yhteen Euroopassa tehtyjä korkeakoulujen tutkimuksia käyttäen hyödyksi OECD-maissa tehtyjä tutkimuksia ja selvityksiä. Iso osa niin kansallisista kuin kansainvälisistäkin tutkimuksista on toteutettu yhtä oppilaitosta koskevana tutkimuksena. Fuller ym. (2004, 467) toteavatkin, että olisi aika siirtyä tutkimaan esteettömyyttä yhtä oppilaitosta laajempina kokonaisuuksina. Merkille pantavaa on myös se, että vaikka esteettömyystutkimus pohjautuu yhdenvertaisuuteen, tähänastiset tutkimukset ovat suurelta osin tarkastelleet vain erilaisten vähemmistö- tai riskiryhmien näkökulmia ja kokemuksia, tai ainakaan kokemuksiaan ei ole näkyvästi vertailtu, vaikka osallistujiin olisi kuulunut myös niin sanotun koulutuksellisen valtaryhmän edustajia.

Tarkasteltaessa vain koulutuksellisen vähemmistö- tai riskiryhmän kokemuksia voidaan ainoastaan olettaa, että esteettömyyden tai esteiden kokemus on yhteydessä vähemmistöryhmään kuulumiseen. Yhdenvertaisuus sisältää jo käsitteenä ajatuksen vähintään kahden asian, tässä tapauksessa ryhmän keskinäisestä yhdenvertaisuudesta. Vähemmistöryhmien yhdenvertaisuutta onkin luonnollista ja tyyppillistä tarkastella suhteessa valtaväestöön (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 2006, 3). Esteettömyystutkimuksissa tämä asetelma näyttäisi ilmenevän yllättävän harvoin. Pääkkölä (2004) on Jyväskylän yliopiston esteettömyyttä tarkastelevassa pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut sekä ”opiskelijoita, joilla on jokin opiskelua vaikeuttava ominaisuus että sellaisia, joilla ei ole”. Vertaileva asetelma ei kuitenkaan ole Pääkkölän (mt.) tutkimuksessa keskiössä, vaan hän toteaa, ettei vertailulla saavuteta merkittävää lisähyötyä.

Helsingin yliopiston esteettömyyskartoituksessa (Laaksovirta 2006) opiskelijakyselyyn kerrotaan vastanneen pääosin sellaisia opiskelijoita, jotka eivät itse ole vammaisia, mutta vertailu ei tässä tarkastelussa nouse raportoinnissa esiin. Korkeakoulujen esteettömyyshankkeen (ESOK) yhteydessä on toteutettu jonkin verran myös vertailevaa näkökulmaa, mikä tulee esiin esimerkiksi Pietilän (2009b) raportissa, jossa hän toteaa Turun yliopistossa toteutetun Hyvät käytännöt -kyselyn osoittaneen, että esteettömyyteen liittyvät kysymykset koskettavat kaikenlaisia opiskelijoita. Esteitä olivat kohdanneet niin ikään tytöt, erilaiset oppijat, vammaiset tai sairaat sekä perheelliset ja työssäkäyvät opiskelijat. Kyselyyn oli vastattu myös seksuaalisen tasa-arvon ja sukupuoli-identiteetin näkökulmasta. (Pietilä 2009b, 4; 26.) Yhdenvertaisten opiskelumahdollisuuksien esteitä ei kuitenkaan tietyistä olosuhteista aiemmin erityisesti keskitytty vertailemaan vähemmistö- ja valtarühmien kesken tai ryhmien sisäisesti.

3.3.2 Kansanopistot esteettömyyden uutena tarkasteluympäristönä

Tällä hetkellä aikuiskasvatuksen esteettömyystutkimus on Suomessa laajentumassa korkeakouluista ensimmäistä kertaa myös vapaaseen sivistystyöhön Vapaan sivistystyön esteettömyys -tutkimushankkeen myötä. Esteettömyystutkimuksen tavoitteena on selvittää esteettömyyden toteutumista ja siihen liittyviä ongelmia vapaan sivistystyön (kansan- ja kansalaisopistojen) opinnoissa sekä muussa toiminnassa. (Opetusministeriö 2009). Aikuiskasvatuksen esteettömyystutkimuksen laajentuminen vapaaseen sivistystyöhön ja sen myö-

tä kansanopistoihin on keskeistä niiden toiminnan periaatteita ajatellen. Vapaan sivistystyön periaatteiden mukaisesti kansanopistojen tarjoaman koulutuksen tulisi olla helposti lähestyttävää ja kaikille mahdollista elinikäistä koulutusta. Vapaan sivistystyön tarkoitus on tukea elinikäisen oppimisen periaatteita noudattaen yksilöiden kehittymistä ja kykyä toimia yhteisössä, sekä edistää kansanvaltaisuuden, tasa-arvoisuuden ja moniarvoisuuden toteutumista (Laki vapaasta sivistystyöstä 1998/632; 2009/1765).

Kansanopistojen esteettömyystutkimukseen rinnastettavien kansainvälisten tutkimusten arviointia vaikeuttaa eri maiden toisistaan poikkeavat aikuiskoulutusverkostot. Vapaata sivistystyötä vastaavia virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella olevia, tai sitä täydentäviä aikuiskoulutustahoja on runsaasti eri maissa. Koulutustahojen toiminta voi poiketa toisistaan merkittävästikin, mutta ainakin Suomessa, Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa toteutuu varsin samankaltainen vapaan sivistystyön aikuiskoulutusverkosto, (residential) Folk high school, joka pohjautuu tanskalaisen runoilijan, teologin ja filosofin, Nikolaj Grundtvikin (1972–1983), alullepanemaan tasa-arvoiseen sivistysideologiaan. ”Grundtvigilaisia” aikuiskoulutustahoja on lisäksi ainakin Puolassa, Unkarissa, Virossa, Latviassa ja Liettuassa. (Kulich 2002, 178–179.) Vapaan sivistystyö ideologiaa on tietävästi pyritty viemään myös Yhdysvaltoihin (ks. Toiviainen 1995), mutta sen asema ei ole siellä vakiintunut. Sen sijaan Yhdysvalloissa jollakin tapaa vapaaseen sivistystyöhön rinnastettava koulutuksen tarjoaja on tietävästi Community college (ks. esim. Weiss & Repetto 1997), mutta sen toimintaideologia voi poiketa suomalaisesta vapaasta sivistystyöstä. Euroopan sisälläkin erilaiset aikuiskoulutustahot voivat poiketa toisistaan nimellisesti tai periaatteellisesti. Jokseenkin vapaan sivistystyön kaltaisen verkoston muodostavat esimerkiksi Kreikan aikuis-koulutuskeskukset (Adult Education Center) (ks. Papastamatis & Panitsidou 2009).

Yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa on tarkasteltu viime vuosia etenkin aikuiskoulutustahojen verkkoviestinnän esteettömyyttä (ks. esim. Erickson ym. 2009; Flowers, Bray & Algozzine 2001). Syynä tähän voi olla se, että Flowersin ym. (2001, 475–485) mukaan etenkin fyysisen esteettömyyden hyväksi on tehty jo paljon. Weiss ja Repetto (1997) ovat tarkastelleet floridalaisten aikuiskoulutustahojen (Community Colleges) vammaisille opiskelijoille tarjoamia tukitoimia ja todenneet, että kaikki tarkastellut koulutustahot tarjoavat varsin monipuolista tukea vammaisille opiskelijoille. Tarjottu tuki luokiteltiin seitsemään ei-osa-alueeseen: neuvonta, apuvälineet ja erityiset opiskelumateriaalit, fyysisesti esteetön kampusalue, yksilöllinen opiskelun tuki, opiskelutekniikan tukipalvelu, yksilölliset ja jous-

tavat opiskelujärjestelyt sekä erityisryhmille suunnitellut koulutusohjelmat. Vammaisilla opiskelijoilla todettiin olevan varsin hyvät mahdollisuudet osallistua koulutukseen, etenkin kun he oppivat hyödyntämään tarjottuja tukitoimia täysipainoisesti. (Weiss & Repetto 1997, 709–720.)

Pohjoismaisista vapaan sivistystyön verkostoista ei ole toistaiseksi löytynyt esteettömyyttä tai saavutettavuutta käsitteleviä tutkimuksia. Euroopassa Papastamatis ja Panitsidou (2009) ovat tutkineet Kreikan aikuiskoulutuskeskusten (Adult Education Centers) saavutettavuutta eri koulutuksellisten vähemmistöryhmien näkökulmasta. Heidän kohderyhmäänsä kuuluivat alhaisen koulutustason omaavat, työttömät, ikääntyneet, naiset, maahanmuuttajat ja lukutaidottomat henkilöt. Kohderyhmä ei näin ollen vastaa täysin tämän tutkimuksen kohderyhmää, mutta Papastamatis ja Panitsidou (mts. 335–336) toteavat tutkimuksessaan yleisesti, että aikuiskoulutuksen yhdenvertaisuudessa on edelleen haasteita koko Euroopassa. Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että Suomessa vapaan sivistystyön esteettömyystutkimus on hieman jäljessä kansainvälistä aikuiskoulutustutkimusta, vaikka kansainvälisestikin aikuis-koulutuksen esteettömyystutkimus vaikuttaa vähäiseltä.

Kansanopistojen esteettömyystutkimusta voidaan pitää ajankohtaisena ajatellen kansanopistoihin kohdistuvia muutos- ja vähentämispaineita, joita aiheuttaa muun muassa väestön ikääntyminen (ks. esim. Painilainen 2009; Ranta 2011). Kansanopistojen toiminnan perustelu ja potentiaalisten opiskelijoiden tavoittaminen on ajankohtainen haaste opistojen menestymisen kannalta. Valtion tasolla korostetaan kansanopistojen yhdenvertaisuuteen pyrkivää ja syrjäytymistä ehkäisevää tehtävää (ks. esim. Opetusministeriö 2009). Kansanopistojen rooli koulutuksellisten vähemmistöryhmien kouluttajana ja syrjäytymisen ehkäisijöinä nousi esiin myös vuoden 2011 Kansanopistopäivillä (ks. esim. Rinne 2011). Kansanopistoissa onkin otettu merkittäviä askeleita kohti inklusiivista (kaikille yhteistä) ja esteettöntä opiskeluympäristöä. Esimerkiksi oikeudenmukaiseen epätasa-arvoon ja ryhmäsidonnaisiin oikeuksiin perustuva taloudellinen opintoseteliavustus sekä opiskelun yksilölliset ja joustavat järjestelyt ovat raivanneet esteitä esimerkiksi erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden tieltä.

Kansanopistot ovat olleet muutospaineiden alla aiemminkin. Monet kansanopistojen ja koko vapaan sivistystyön tasa-arvon periaatteet joutuivat koetukselle, kun markkinahenki alkoi korostua muiden yhteiskunnallisten sektoreiden ohella myös vapaan sivistystyön

kentällä 1980-luvulla. Tämä merkitsi vapaalle sivistystyölle uudenlaista sopeutumista ja arvojen uudelleen punnitsemista. (Poropudas & Volanen 2003, 104–106; Sihvonen 1996, 56–61). Vähitellen koko aikuiskasvatus on valjastettu yhä enemmän työ- ja elinkeinoelämän palvelemiseen (Poropudas & Volanen 2003, 104–105) ja ammatillisen koulutuksen lisääntyminen näkyy myös kansanopistoissa. Vapaan sivistystyön oppilaitokset ovat säilyttäneet varsin mittavan itsemääräämisoikeuden (Alanen 1992, 11–18; Toiviainen 1998, 11–12), mutta nykyinen vapaa sivistystyö tarjoaa yleissivistävän koulutuksen lisäksi myös tutkintotavoitteista opetusta ja koulutusta täydentäen virallista koulutusjärjestelmää.

Vuosikymmenten varrella tapahtuneista muutoksista huolimatta koulutuksellinen tasa-arvo on edelleen vapaan sivistystyön keskeinen periaate (Laki vapaasta sivistystyöstä 2009/1765). Koskinen (2003) toteaa kansanopistojen toimintakulttuuria tarkastelevassa väitöskirjassaan, että arvot ovat kansanopistojen toiminnassa tärkeitä (mts. 77; 124). Arvojen keskeisyys on nähtävissä myös siitä, että moni kansanopisto perustaa toimintansa vapaan sivistystyön periaatteiden lisäksi johonkin omaan arvo- ja aatetaustaan (Vaherva ym. 2007, 22). Kansanopistoista hieman alle puolet omaa kristillisen taustan ja noin kymmenen prosenttia kansanopistoista on poliittisten liikkeiden, ammattijärjestöjen tai kansalaisjärjestöjen ylläpitämiä. Noin kolmasosalla kansanopistoista ei ole poliittisesti tai ideologisesti sitoutunutta taustaorganisaatiota. (Heinonen 2001, 104–105.)

Tällä hetkellä kansanopistot ovat toiseksi suurin vapaan sivistystyön toteuttaja kansalaisopistojen jälkeen. Kansan- ja kansalaisopistojen lisäksi muita vapaata sivistystyötä tarjoavia tahoja ovat työväenopistot, opintokeskukset, kesäyliopistot ja liikunnan koulutuskeskukset. (Kumpulainen 2007, 19; 97–99; Nyysölä & Hämäläinen 2001, 68; Vaherva ym. 2007, 5; 71; 79.) Osa kansanopistoista on suuntautunut tarjoamaan koulutusta erityisryhmille, kuten vammaisille, maahanmuuttajille tai muille syrjäytymisen riskiryhmille, mutta suurin osa kansanopisto-opinnoista kohdennetaan kuitenkin valtaväestölle. Kansanopistojen ja samalla koko vapaan sivistystyön suurin opetusala opetustunneissa tarkasteltuna on kulttuuriala. (Heinonen 2001, 104–105.)

Tiedot kansanopistojen opiskelijämääristä vaihtelevat huomattavasti laskutavasta riippuen. Kansanopistoyhdistyksen keräämän tiedon mukaan kansanopistoissa opiskelee vuosittain eripituisissa koulutuksissa jopa 120000–130000 opiskelijaa. Kansanopistojen pitkäkestoiseen koulutukseen (vuosi tai puoli vuotta) osallistuu noin 11000–12000 opiskelijaa vuo-

nessa, joista noin puolet vapaatavoitteiseen ja puolet tutkintotavoitteiseen koulutukseen. (Kansanopistoyhdistyksen verkkotiedotteet.) Kansanopistojen opiskelijoista noin 60 prosenttia on naisia (Kumpulainen 2007, 91), viidesosa alle 19-vuotiaita ja hieman alle kolmasosa alle 25-vuotiaita. Kansanopisto-opiskelijoista kolmasosalla on perusasteen koulutus, puolella keskiasteen koulutus ja hieman alle viidesosalla korkea-asteen koulutus. Opiskelijoista työssä käyviä on puolet ja täysipäiväisiä opiskelijoita neljännes. (Hämäläinen ym. 2007; Vaherva ym. 2007, 165; 168.) Vapaan sivistystyön koulutukseen osallistuvien vammaisten ja erilaisten oppijoiden määrästä ei ole toistaiseksi löytynyt arvioita.

4 Vammaisten ja erilaisten oppijoiden määrittely ja esteettömyyden tulkinta sosiaalisen ja yksilöllisen lähestymistavan mukaisesti

Esitin aiemmin, että esteettömyyden voidaan katsoa rakentuvan ihmisoikeudellisesta lähestymistavasta ihmisten monenlaisuuteen, yhdenvertaisuutta edistävästä ja syrjinnän vastaisista periaatteista, konkreettisista esteitä poistavista ratkaisuista sekä esteettömien ratkaisujen ja välineiden saavutettavuudesta (ks. Puupponen 2006, 162). Tässä osiossa esitän ihmisten monenlaisuuteen kohdistuvan lähestymistavan merkityksen paitsi kohderyhmän määrittelyyn myös esteettömyyden tulkintaan. Lähestymistavat vammaisuuteen ja erilaiseen oppijuuteen ovat olleet jokseenkin eriytyneitä niin yhteiskunnallisissa intentioissa kuin tutkimuksessakin. Tutkimuksellisesti voidaan puhua sosiaalisesta ihmisoikeusparadigmasta (vammaset) ja yksilöllisestä tukiparadigmasta (erilaiset oppijat). Käytännössä nämä kaksi lähestymistapaa ilmenevät myös rinnakkain. Onkin mielekästä, että koulutuksellisia vähemmistöryhmiä voitaisiin tarkastella mahdollisimman yhdenmukaisilla lähestymistavoilla ja tutkijoita on jopa kannustettu lähestymistapojen yhdistämiseen (ks. esim. Chappel 2001, 45–46; 48).

4.1 Vammaisuuden määrittely ja esteettömyyden tulkinta sosiaalisesta lähestymistavasta käsin

Sosiaaliseen vammaistutkimukseen ja vammaisten yhteiskunnallisiin intentioihin liittyvät vahvasti sosiaalinen lähestymistapa monenlaisuuteen sekä ihmisoikeudelliset tavoitteet. Sosiaalisen lähestymistavan mukaan vammaisuuden syyt ovat ensisijaisesti ympäristössä ja yhteiskunnan rakenteissa. Vammaisuuden määrittelyä sosiaalisen lähestymistavan mukaisesti kutsutaan myös vammaisuuden sosiaalisiksi malliksi, jonka mukaan vammaisuus nähdään yhteiskunnan aiheuttamana eksklusiona, mahdollisuuksien rajallisuutena ja syrjintänä (Barnes & Mercer 2010, 20–24; 30; Chappel ym. 2001, 46; Oliver 2004, 21), asenteiden, instituutioiden ja rakennetun ympäristön synnyttämänä epätasa-arvona sekä ympäristön kyvyttömyytenä vastata erilaisten yksilöiden tarpeisiin (Lepola & Villa 2007, 67–68; Oliver 1986; 1996; Suikkanen 1999, 77–79; 84–85; Vehkakoski 2000, 13–15; Vehmas 2005, 56–59; 109–119; Vehmas & Mäkelä 2009, 42–43). Sosiaalinen vammaisuuden määritelmä tarkoittaa käytännössä sitä, että yhteisöllä on vastuu muokata toimintakulttuuriaan

ja ympäristöään siten, että se olisi mahdollisimman monen saavutettavissa sen sijaan, että interventiot ja muutosvaateet kohdistuisivat yksilöön (Kristiansen, Vehmas & Shakespeare 2009, 2–3; Suikkanen 1999, 91). Sosiaalisella vammaisuuden määritelmällä voidaan perustella ympäristön vastuu myös esteettömyyskysymyksissä.

Ihmisoikeudellinen näkökulma vammaisiin ja vammaisuuteen liittyviin kysymyksiin on rakentunut vähitellen. Lääketieteen kehitys poisti aikanaan vammaisuudesta mystisyyden ja ylikuonnollisuuden leiman, mutta toi tilalle hyvin yksilökeskeisen ja yksilön vajavaisuuteen perustuvan näkökulman (Barnes & Mercer 2010, 14–18; Vehmas 2005, 21–75). Vammaisia henkilöitä edustavien etujärjestöjen tyytymättömyys vammaisuuden yksilölliseen lähestymistapaan ja lääketieteelliseen asiantuntijuuteen perustuvaan ylivaltaan sai aikaan vammaisten poliittisen aktivoitumisen etenkin Yhdysvalloissa ja Englannissa 1960–1970 -luvulla. Poliittisen aktivoitumisen myötä syntyi vammaisuuden sosiaalinen lähestymistapa ja sosiaalinen vammaistutkimus. (Vehmas 2005, 56–59; 109–110.)

Vammaisuuden sosiaalinen lähestymistapa jakautuu kahteen näkökulmaan sen perusteella, tuleeko vammaisuus pyrkiä poistamaan muokkaamalla ympäristöä, vai tuleeko sitä kunnioittaa positiivisena resurssina (Smith 2009, 20–22). Toisaalta sosiaalinen malli voidaan jakaa myös ympäristölliseen tai ihmisoikeudelliseen näkökulmaan. Ympäristöllisen näkökulman mukaan vammaisuutta aiheuttaa fyysinen ja tekninen ympäristö sekä palvelujärjestelmän puutteet. Ihmisoikeudellisen näkökulman mukaan vammaisuus muodostuu sosiaalisista rakenteista, vammaisiin kohdistuvista asenteista ja puutteellisesti toteutuvista ihmisoikeuksista (Rioux 1997, 102–111). Ympäristöllinen näkökulma on varsin lähellä yksilöllistä tuen tarjoamiseen perustuvaa lähestymistapaa. Viime vuosikymmeninä sosiaalisen lähestymistavan ihmisoikeudellinen näkökulma on korostunut vammaisuuteen liittyvässä tutkimuksessa (Kristiansen ym. 2009, 2) ja poliittisissa intentioissa (ks. esim. Convention on the rights of persons with disabilities 2006; Euroopan yhteisöt 2007; Sosiaali- ja terveysministeriö 2010; Yhdenvertaisuuslaki 2004/21). Ihmisoikeudellisen näkökulman yleistymisestä huolimatta sen ei toistaiseksi voi sanoa täysin vakiintuneen vammaisuuden tai monenlaisuuden tarkastelutavaksi, mutta se on selkeä suunta (Lepola & Villa 2007, 66–68).

Vammaisuuden sosiaalinen lähestymistapa on laajentuessaan saanut osakseen kritiikkiä ja erilaisia tulkintoja. Sitä on kritisoitu riittämättömyyden, yksinkertaistavuuden ja rajoitta-

vuoden vuoksi. Äärimmillään vammaisuuden sosiaalinen määrittely johtaa yksilöllisyydestä, tilanteesta, yhteiskunnasta ja esimerkiksi biologisista erityispiirteistä riippumattomaan vammaisuuden tulkintaan (Suikkanen 1999, 78; Vehmas 2005, 11) ja liialliseen yksinkertaistamiseen (ks. esim. Hughes 1999; Shakespeare & Watson 2001; Suikkanen 1999, 84–91). Yksiselitteisesti ympäristöstä riippuva vammaisuuden määrittely voi johtaa kohtuutomiin vaatimukseen ympäristön esteettömyysvaatimuksia ajatellen.

Vammaisuuden viralliset määritelmät eivät ole (vielä) täysin sosiaalisen mallin mukaisia. Suomen vammaispalvelulain (1987/380) mukaan vammaisella henkilöllä tarkoitetaan henkilöä, jolla on vamman tai sairauden johdosta pitkäaikaisesti erityisiä vaikeuksia suoriutua tavanomaisista elämän toiminnoista. YK:n yleissopimuksen määritelmän mukaan vammaisia ovat ne, joilla on sellainen pitkäaikainen ruumiillinen, henkinen, älyllinen tai aisteihin liittyvä vamma, joka yhdessä erilaisten esteiden kanssa voi estää täysimääräisen ja tehokkaan osallistumisen yhteiskuntaan yhdenvertaisesti muiden kanssa (Convention on the rights of persons with disabilities 2006; Euroopan komissio 2010, 3). Hieman sosiaalisempi vammaisuuden määritelmä on maailman terveysjärjestöllä (WHO).

WHO julkaisi vuonna 2001 kansainvälisen toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokituksen (International Classification of Functioning, ICF). Luokituksessa toimintakykyä tarkastellaan vamman tai vaurion, toiminnan ja yhteisöön osallistumisen tasoilla siten, että sekä yksilön että ympäristön tekijät otetaan huomioon (Ueda & Okawa 2003, 596). Toiminnan ja osallistumisen tasoilla rajoituksia tarkastellaan suhteessa siihen, miten vammattomat ihmiset pystyvät toimimaan ja osallistumiaan (Edwards 2009, 37–38). ICF-luokituksessa on nähtävissä vaikutteita vammaisuuden sosiaalisesta mallista etenkin ympäristötekijöiden huomioimisessa ja osallistumisen tarkastelussa. Puutteena voidaan kuitenkin pitää sitä, että luokituksesta puuttuu subjektiivinen vamman tai vammaisuuden kokemus (Ueda & Okawa 2003, 596), mitä pidetään sosiaalisessa lähestymistavassa keskeisenä vammaisuuden määrittelyn perusteena verrattuna asiantuntijan määrittämään diagnoosiin (Edwards 2009, 30; Lepola & Villa 2007, 68; Vehmas 2004, 214).

Esteettömyyden kannalta huomionarvoisessa vammaisuuden määritelmässä perspektiiviä laajennetaan elinkaariajatteluun: vammaisuus ei koske vain pientä ihmisryhmää, vaan eri elämänvaiheissa suurta joukkoa ihmisistä (Vehmas 2005, 11; Zola 2005, 1). Englanninkielisessä vammaiskeskustelussa onkin kehitelty vammaisuuden vastapariksi ”TAB”-käsite

(Temporarily Able Bodied). Käsite perustuu ajatukseen toimintarajoitteisuuden kohtaamisen todennäköisyydestä jokaisen ihmisen elämässä viimeistään ikääntymisen myötä. (Mosen 1999, 13; Puupponen 2006, 159.) Tämä on tärkeä näkökulma ajatellen elinikäisen oppimisen piiriin kuuluvaa eri-ikäistä väestöä. Eri elämänvaiheissa yksilön ominaisuuksien ja ympäristön luomat toimintarajoitteet vaihtelevat ja luovat vammaisuutta eri tavoin. Aina voidaan kysyä, onko vammaisuus-käsite oikea kuvaamaan elinkaaren eri vaiheissa ilmenyvää toiminta- ja osallistumiskyvyn vaihtelua, mutta esteettömyyden tarve on käsitteestä riippumatta yhteinen.

Vammaisuuden määritelmä vaikuttaa vammaisia henkilöitä käsitteleviin yhteiskunnallisiin ja koulutuksellisiin tilastoihin. Vammaisten lukumäärän arviointi riippuu paljon vammaisuuden tulkintatavasta. Esimerkiksi vammaisuuden yksilölliseen tai lääketieteelliseen tulkintaan perustuvat arviot tuottavat aivan erilaisia näkemyksiä kuin sosiaaliseen tulkintaan perustuvat arviot (Nouko-Juvonen 1999, 26). Yksilöllisesti painottuvien tutkimustulosten perusteella on arvioitu, että vaikeavammaisia olisi noin yksi prosentti väestöstä ja vammaisia noin viisi prosenttia. Laajemmasta sosiaalisesta näkökulmasta käsitettyä vammaisuutta on arvioitu esiintyvän väestöstä jopa kymmenellä prosentilla. (Lepola & Villa 2007, 66–68.)

4.2 Erilaisen oppijuuden määrittely ja esteettömyyden tulkinta yksilöllisestä tukeen perustuvasta lähestymistavasta käsin

Erityispedagogiseen tutkimukseen ja erilaisiin oppijoihin liittyviin koulutuksellisiin (ja yhteiskunnallisiin) intentioihin on vakiintunut sosiaalista lähestymistapaa yksilöllisempi ja tuen tarjoamiseen perustuva lähestymistapa monenlaisuuteen. Tätä tuen ja palveluiden avulla toteutuvaa vähemmistöjen yksilöllistä kohtaamismallia voidaan kutsua etenkin tutkimuksessa myös tukiparadigmaksi (Lehtinen 2006, 47–48; 53–59). Tukiparadigmaa ei kuitenkaan yksilöllisestä lähestymistavasta huolimatta tule enää verrata vammaisuuden sosiaalisen mallin medikalistiseen vastakohtaan. Vuosien myötä yksilöllinen lähestymistapa on saanut vaikutteita sosiaalisen lähestymistavan ihmisoikeudellisesti painottuvasta näkökulmasta ja ammatillinen ylivalta on huomattavasti vähentynyt suhteessa tukea tarvitsevan henkilön autonomiaan. (Kristiansen ym. 2009, 3; Lehtinen 2006, 55; Lepola & Villa 2007, 68–69.)

Ihmisoikeudellisten vaikutteiden muokkaamaa tuki- ja palvelukulttuuria voidaan kutsua myös uudeksi palvelukulttuuriksi (ks. Kristiansen ym. 2009; Lehtinen 2006). Keskeinen lähtökohta uudessa palvelukulttuurissa on se, että ihminen valitsee itse omat arvonsa ja on täysivaltainen palveluiden käyttäjä (Kristiansen ym. 2009, 3; Lehtinen 2006, 55). Nykyisen yksilöllisen lähestymistavan voidaankin sanoa pyrkivän sosiaalisen ihmisoikeusnäkökulman tavoin yhdenvertaisuuteen, mutta keinot sen saavuttamiseksi poikkeavat sosiaalisen ihmisoikeusnäkökulman keinoista. Esteitä aiheuttavia tekijöitä ei yksilöllisessä lähestymistavassa pyritä välttämättä täysin poistamaan, vaan esteettömyyden tai yhdenvertaisuuden toteutumiseen riittää niiden ylittäminen tarjottavien tukien ja palveluiden avulla. Ero sosiaaliseen lähestymistapaan ilmenee siten, että ihmisoikeudellisesta näkökulmasta esteettömyydessä oppimisympäristössä ei oikeastaan ilmene tuen tarvetta. Todellisuus lienee edelleen se, että koulutus ei ole täysin esteetöntä, joten tuen tarjoaminen on realismia ja tukikäsitteen avulla operointi myös tutkimuskäytännöissä yleistä (Wolfendale & Corbett 1996, 67).

Erityispedagogiikassa ja -opetuksessa (erityinen) tuki on keskeinen käsite, joka on oikeastaan yhä korostunut etenkin perusopetuksessa (ks. esim. Opetushallitus 2010; 9–20). Erityisen tuen käsitettä käytetään kuitenkin myös kansainvälisissä korkeakouluopiskelijoita käsittelevässä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa (ks. esim. Meijer ym. 2006; Wolfendale & Corbett 1996). Myös kansanopistojen yhteydessä puhutaan erityisen tuen tarpeesta olevista opiskelijoista (ks. esim. Opinnollinen kuntoutus). Näin ollen yksilöllinen tuen tarjoamiseen perustuva lähestymistapa läpäisee virallisen koulutusjärjestelmän eri tasot ja ulottuu myös vapaan sivistystyön piiriin.

Erilaisten oppijoiden määritelmät ovat mukailleet yksilöllistä lähestymistapaa ja tukiparadigman mukaista ajattelua, mutta muodostuneet hyvin monenkirjavista rajauksista (ks. Shapiro & Rich 1999, 15–19). Viime vuosina määritelmät ovat yhä enemmän alkaneet korostaa luonnollista erilaisuutta ja geneettisiä perusteita stigmatisoinnin (leimaamisen) välttämiseksi. Kaikkein laveimman ja luonnollista erilaisuutta korostavan määritelmän mukaan jokainen oppija on erilainen oppija (Lonka 2000, 27). Tämän määritelmän mukaan tulisikin oikeastaan tarkastella monenlaisia oppijoita erilaisten oppijoiden sijaan. Tarkkaa rajausta erilaisen oppijan määritelmälle onkin vaikea antaa juuri sen vuoksi, että kunkin

erilaisen oppijan pulmat ovat hyvin yksilöllisiä ja koostuvat erilaisista päällekkäisyyksistä (komorbiditeetti). (Hämäläinen ym. 2008, 17; 29.)

Määritelmien variaatioista huolimatta erilainen oppijuus voidaan pyrkiä määrittämään erilaisena tapana oppia, hahmotta ja prosessoida tietoa suhteessa yleiseen käsitykseen. Yleisyys erilaiseen oppijuuteen on nykykäsityksen mukaan perimä (Hämäläinen ym. 2008, 17; 29). Etenkin englanninkielisessä kirjallisuudessa oppimisvaikeuksia (learning difficulties) käytetään usein erilaisiin oppijoihin rinnastettavana käsitteenä (Shapiro & Rich 1999, 15). Myös Suomessa erilainen oppijuus määritellään usein oppimisvaikeuksina (Hämäläinen ym. 2008, 15). Oppimisen vaikeuksiin perustuvan määritelmän mukaan erilaisia oppijoita arvioidaan olevan Suomessa 20–25 prosenttia väestöstä (Hämäläinen ym. 2008, 15). Tämä arvio perustuu Tilastokeskuksen arvioon peruskoululaisista, ja se on Opetushallituksen käyttämä. Arvioon on laskettu mukaan hyvin laaja kirjo erilaisia oppimisen vaikeuksia: lukemisen ja kirjoittamisen, matematiikan, hahmottamisen ja motoriikan haasteet. Myös fyysisen tai kehityksellisen vamman aiheuttamat oppimisvaikeudet on arvioissa huomioitu. Näin ollen vammaisuuden ja oppimisvaikeuksien määritelmät voivat mennä päällekkäin (Hämäläinen ym. 2008, 15–16), eikä ole välttämättä tarkoituksenmukaista erotella jyrkästi erilaisia oppijoita tai vammaisia henkilöitä toisistaan.

4.3 Sosiaalisen ja yksilöllisen lähestymistavan rinnakkaiselo

Yhdenvertaisuuden pyrkimys yhdistää sosiaalista ja yksilöllistä lähestymistapaa monenlaisuuteen, vaikka vammaisiin ja erilaisiin oppijoihin liittyvä tutkimus ja yhteiskunnalliset intentiot ovatkin olleet varsin eriytyneitä. Molemmat lähestymistavat tähtäävät esteettömyyteen yhdenvertaisuuden saavuttamiseksi, vaikka keinot tavoitteen toteuttamiseksi eroavatkin toisistaan. Äärimmillen yksinkertaistettuna yksilöllisen tukiparadigman mukaisessa ajattelussa tarjotaan tukea esteiden ylittämiseksi siinä missä sosiaalisen ihmisoi-keusparadigman mukaan poistetaan esteet ja siten tuen tarpeet. Ympäristön vastuun näkökulma sisältyy kuitenkin molempiin paradigmoihiin, vaikka se korostuu sosiaalisessa lähestymistavassa. Sosiaalisen ja yksilöllisen lähestymistavan rinnakkaiselo toteutuu tässä tutkimuksessa, jossa tarkastelen sekä erilaisia oppijoita että vammaisia opiskelijoita. Tässä osiossa osoitan näiden kahden lähestymistavan rinnakkaiseloa ja siihen liittyviä näkemyksiä.

Erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden tarkastelu yhteisestä lähestymistavasta käsin on herättänyt erisuuntaisia mielipiteitä ja tieteellisiä näkökulmia. Vammaisten henkilöiden ihmisoikeudellisten intentioiden ja erilaisia oppijoita käsittelevän tutkimuksen yhdistäminen on hakenut paikkaansa. Chappel ym. (2001) toteavat tutkijoiden näkevän oppimisvaikeudet jälkikäteen ”päälle liimattuna” osana ihmisoikeudellista näkökulmaa. Toisaalta joissakin tutkimuksissa oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia omaavat henkilöt on katsottu kuuluvaksi vammaisiin henkilöihin (ks. esim. Hämäläinen ym. 2008, 390; Niemelä 2007; Niemi, Mietola & Helakorpi 2010).

Tutkijat ovat kokeneet ongelmalliseksi, ettei erilaisten oppijoiden liittämistä sosiaaliseen lähestymistapaan ole teoretisoitu. Teoreettisen kontribuution puute on osasyynä sille, että oppimisvaikeuksien tutkijat eivät ole juurikaan hyödyntäneet sosiaalista lähestymistapaa tutkimuksissaan. Sosiaalisen mallin tarkempaa määrittelyä pidetäänkin tärkeänä, jotta se ei unohda oppimisvaikeuksien huomioon ottamista. Tutkijoita kannustetaan etsimään innovatiivisia ratkaisuja sosiaalisen lähestymistavan mukaisten tutkimuskäytänteiden ja oppimisvaikeuksiin liittyvän tutkimuksen yhdistämisessä. (Ks. Chappel ym. 2001, 45–46; 48.)

Vammaisaktivistien keskuudessa on käyty periaatteellista keskustelua siitä, soveltuvatko erilaiset oppijat sosiaalisen lähestymistavan, tai etenkin sen ihmisoikeudellisen näkökulman avulla tarkasteltavaksi (Chappel ym. 2001, 45–46). Vammaisaktivistien ihmisoikeudellista näkökulmaa hyödyntävissä yhteyksissä on ajoittain luotu käsitys, jonka mukaan oppimisvaikeudet eivät ole vammaisuuden tavoin ympäristön esteellisyyden kautta problematisoitavissa, ja niiden tulisikin säilyä vammaisuuden sosiaalista lähestymistapaa hyödyntävissä tutkimuksissa marginaalisessa osassa (Campbell & Oliver 1996, 97, ref. Chappel ym. 2001, 46; Goodley 2004, 49).

Erilaisten oppijoiden keskuudessa on vammaisaktivistien tavoin esitetty soraääniä sosiaalisen lähestymistavan soveltamisesta heihin liittyvään tutkimukseen tai yhteiskunnallisiin intentioihin. Osa erilaisten oppijoiden etujärjestöistä ja yhteisöistä (self-advocacy) haluaa erottautua vammaisten sosiaalisen lähestymistavan mukaisesta suuntauksesta, koska eivät koe vammaisidentiteettiä omakseen (Chappel ym. 2001, 46 Campbellin & Oliverin 1996, 97 mukaan). Monet erilaiset oppijat käyttävät oppimisvaikeuksistaan enemmän käsitettä ”learnin difficulties” kuin ”learning disabilities” korostaakseen eroa vammaisiin henkilö-

hin (Chappel ym. 2001, 48). Toisaalta jotkin erilaisia oppijoita Isossa-Britanniassa edustavat yhteisöt ovat esittäneet, että sosiaalisen lähestymistavan soveltaminen oppimisvaikeuksiin on hyödyllistä ja sopivaa (Goodley 2004, 49–51).

Huolimatta siitä, että sosiaalisen lähestymistavan soveltaminen erilaisiin oppijoihin on riskitiraisten näkemysten perusteella toistaiseksi ratkaisematon kysymys (Chappel ym. 2001, 46), sosiaalinen ja yksilöllinen lähestymistapa monenlaisuuteen esiintyvät rinnakkain tämän hetken poliittisissa yhteyksissä. Esimerkiksi vammaispoliittisissa yhteyksissä ilmenee myös yksilölliseen tuen tarjoamiseen perustuvaa lähestymistapaa. Suomen vammaispalvelulaissa (380/1987) ja siihen 1.9.2009 sisällytetyissä muutoksissa määritetään vammaisuuden perusteella järjestettävät palvelut ja tukitoimet. Palvelu- ja tukipainotteisuudesta huolimatta lain tarkoitus määritellään kuitenkin ihmisoikeudellisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta. Lain tarkoitus on edistää vammaisen henkilön edellytyksiä elää ja toimia muiden kanssa yhdenvertaisena yhteiskunnan jäsenenä sekä ehkäistä ja poistaa vammaisuuden aiheuttamia haittoja ja esteitä (Suomen vammaispalvelulaki 380/1987; 2009). Vammaispoliittisessa selonteossa yhdistyvät niin ikään sekä yksilöllinen että sosiaalinen lähestymistapa. Vammaispoliittisen selonteon mukaan suomalainen vammaispolitiikka koostuu vammaisten henkilöiden oikeudesta yhdenvertaisuuteen, osallisuuteen ja tarpeellisiin palveluihin ja tukitoimiin (Lampinen 2011, 3; 43; Lepola & Villa 2007, 73–74).

Ideaalissa tilanteessa ympäristö kykenee tarjoamaan esteettömät ja yhdenvertaiset mahdollisuudet kaikille erilaisille yksilöille, mutta toistaiseksi ympäristön puutteellista kykyä kohdata erilaisten yksilöiden tarpeita kompensoidaan tuella ja palveluilla. Tämä on nähdäkseni yhdenvertaisuuden ja syrjinnän vastaisen kehityksen yhteiskunnallinen vaihe, joka olisi epärealistista sivuuttaa, mutta myös ihmisoikeudellista yhdenvertaisuutta korostavat yhteiskunnalliset sitoumukset ovat osa tämänhetkisiä pyrkimyksiä. Lähestymistapojen rinnakkaisessa tarkastelussa yksilön tuen tarpeen voi katsoa johtuvan niin yksilön omasta ominaisuudesta kuin ympäristön kyvyttömyydestä kohdata erilaisia yksilöitä. Tarjottu tuki voidaan nähdä esteettömyyden välineenä, jolla oikeuksien ja mahdollisuuksiin puutteita pyritään korjaamaan – johtuivatpa ne yksilöstä tai ympäristöstä.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen prosessia ja toteutusta osana Vapaan sivistystyön esteettömyys -tutkimushanketta sekä osoitan tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymykset. Lisäksi esitän tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja valintojani tutkimukseen liittyvistä rajauksista. Lopuksi esittelen tutkimukseen osallistujat.

5.1 Vapaan sivistystyön esteettömyys -tutkimushanke

Tutkimukseni oli osa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa ja Kynnys ry:n hallinnoimaa Vapaan sivistystyön esteettömyys -tutkimushanketta. Hanke on kaksivuotinen, ja se käynnistyi syksyllä 2010. Tutkimushanke toteutetaan yhteistyössä muun muassa Helsingin yliopiston, Kansalaisopistojen liiton, Suomen kansanopistoyhdistyksen ja Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön kanssa. Tutkimusjohtajana toimii dosentti Matti Laitinen Helsingin yliopistosta.

Vapaan sivistystyön esteettömyys -tutkimushankkeen tavoitteena on selvittää esteettömyyden toteutumista ja siihen liittyviä ongelmia vapaan sivistystyön (kansan- ja kansalaisopistojen) opinnoissa sekä muussa toiminnassa. Tutkimushankkeen puitteissa toteutetaan esteettömyyskysely kansan- ja kansalaisopistojen johdolle ja opiskelijoille. Opiskelijakyselyjen tarkoitus on selvittää erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden kokemuksia kansanopisto-opistojen esteettömyydestä, ja siinä ilmenevistä ongelmista. Lisäksi joissakin opistoissa toteutetaan esteettömyyskartoitus. Tämä tutkimus oli kansanopistojen opiskelijoiden esteettömyyskokemuksia tarkasteleva osuus. Tutkimushankkeen puitteissa ei määriteltä tutkielmassa käytettävää viitekehystä, rajoituksia tai menetelmiä, vaan ainoastaan tutkimuksen tarkoitus.

5.2 Tutkimuksen tarkoitus ja kysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää kansanopisto-opiskelun esteettömyyttä erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta. Erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden kokemuksia opiskelun esteistä ja esteettömyydestä verrattiin koulutuksellista valtaryhmää edustavan verrokkiryhmän kokemuksiin, jotta voitiin erottaa erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden kokemukset yleisistä kokemuksista. Tarkastelemalla pelkästään erilaisia oppijoita ja vammaisia opiskelijoita voitaisiin ainoastaan olettaa, että esiin tulleet kokemukset ovat yhteydessä nimenomaan erilaiseen oppijuuteen tai vammaisuuteen, eivätkä kuvasta yleistä kokemusta. Yhdenvertaisuuteen perustuvan esteettömyyspyrkimyksen näkökulmasta kohderyhmän verrokkiryhmää esteellisemmiksi kokemien tekijöiden selvittäminen oli olennaista.

Lisäksi selvitettiin esteettömyyskokemusten jakautumista erilaiset oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden muodostaman kohderyhmän sisällä sukupuolen, tuen tarpeen ja koulutustaustan mukaan. Siten pyrittiin tarkastelemaan erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden muodostaman kohderyhmän sisäistä yhdenvertaisuutta joidenkin aikuiskoulutuksen kasautumista aiheuttavien tekijöiden näkökulmasta. Samalla pyrittiin korostamaan erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden muodostaman ryhmän heterogeenisyyttä ja ehkäisemään liiallista yleistämistä. Synteesini yhdenvertaisuudella perusteltavasta esteettömyystutkimuksesta ja samalla tässä tutkimuksessa käytettävästä tutkimusasetelmasta olin tiivistänyt kuvioksi liitteessä 1.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1 Minkälainen on erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden muodostaman kohderyhmän esteettömyyskokemus suhteessa verrokkiryhmään?
 - 1.1 Minkälaisia yhtäläisyyksiä esteettömyyskokemuksissa on?
 - 1.2 Minkälaisia eroja esteettömyyskokemuksissa on?
- 2 Vaihtelee erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyskokemus kohderyhmän sisällä?
 - 3.1 Miten sukupuoli on yhteydessä erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyskokemukseen?
 - 3.1 Miten tuen tarve on yhteydessä erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyskokemukseen?
 - 3.3 Miten koulutustausta on yhteydessä erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyskokemukseen?

5.3 Tutkimuksen rajaukset

Käsitteellisenä rajauksena käytin esteettömyyden vastakäsitteenä tässä tutkimuksessa esteellisyys-käsitettä. Esteettömyys-käsitteelle ei ole olemassa varsinaista vastakäsitettä, mutta esteellisyys-käsitettä on kuitenkin käytetty kuvaamaan esteettömyyden teoreettista vastakohtaa (ks. esim. Laaksovirta 2006). Ei ole olemassa mitään viitearvoja siitä, milloin jokin asia on koettu esteettömäksi tai esteelliseksi. Siitä syystä tämän tutkimuksen keskiössä oli verrata kokemuksia kansanopisto-opiskelun esteettömyydestä. Vertailemalla voidaan todeta, onko jokin asia koettu toisessa ryhmässä esteettömämmäksi tai esteellisemmäksi kuin jossakin toisessa ryhmässä, tai toisaalta esteettömimmäksi tai esteellisimmäksi ryhmän sisällä.

Tässä tutkimuksessa liitin esteettömyyden tarkastelun kenties aiempaa esteettömyystutkimusta selvemmin osaksi yhdenvertaisuuden periaatetta. Yhdenvertaisuuteen perustuva esteettömyystutkimus kiteytyy mielestäni vertailevaan tutkimusasetelmaan ajatellen absoluuttisen esteettömyyden määrittelyn vaikeutta. Tulkitsin yhdenvertaisuuden, oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja esteettömyyden suhteen tässä tutkimuksessa siten, että eihyväksyttävien esteiden poistamisella ja tarvittaessa oikeudenmukaisella epätasa-arvolla pyritään mahdollisuuksien tasa-arvoon, joka on opiskeluun liittyvä yhdenvertaisuuden periaate. Esteettömyys on puolestaan yhdenvertaisten opiskelumahdollisuuksien edellytys.

Rajasin esteettömyyden tarkastelun tässä tutkimuksessa kolmijakoisen tarkastelumallin mukaisesti psyykkiseen, sosiaaliseen ja fyysiseen esteettömyyteen. Ajoittain esteettömyyden määritelmään lisätään neljäntenä osa-alueena taloudellinen esteettömyys (ks. esim. Laaksonen 2005; Rauhala-Hayes, Topo & Salminen 1998). Heinonen (2001, 34) viittaa Suomen aikuiskoulutuskatsauksessaan taloudellisiin syihin aikuiskoulutukseen osallistumisen suurimpana esteenä. Suomalaisessa korkeakouluja käsittävässä esteettömyystutkimuksessa taloudellista ulottuvuutta ei ole juurikaan huomioitu johtuen virallisen koulutusjärjestelmän maksuttomuudesta. Myös tässä tutkimuksessa taloudellinen esteettömyys jätettiin tarkastelun ulkopuolelle, vaikka kansanopistojen tarjoama koulutus on maksullista. Tämän tutkimuksen ei ollut tarkoitus käsitellä koulutukseen hakeutumisen ja pääsyn esteettömyyttä. Siitä syystä en myöskään tarkastellut kansanpoistojen maantieteellistä esteettömyyttä tai saavutettavuutta. Taloudellinen esteettömyys on jopa niin olennainen vapaan sivistystyön ja kansanopistojen esteettömyyden osa-alue, että se tulisi käsitellä erillisellä tutkimuksella.

Opiskelijamaksujen merkitys on kenties suurin juuri vapaan sivistystyön ja etenkin kansanopistojen tarjoamassa koulutuksessa, koska opiskelu on sisäoppilaitosmuotoista ja etenkin pitkillä opintolinjoilla usein päätoimista (Opetusministeriö 2006, 30).

Tässä tutkimuksessa yhdistyi vammaisia ja erilaisia oppijoita käsittävä tutkimus, joten sosiaalinen ja yksilöllinen lähestymistapa monenlaisuuteen ja esteettömyyteen kulkivat rinnakkain. Tarkastellessani yhdenvertaisuuteen perustuvaa esteettömyyttä sitouduin väistämättä ainakin osittain sosiaaliseen ja ihmisoikeudelliseen lähestymistapaan, koska esteettömyyspyrkimyksen voidaan katsoa perustuvan ensisijaisesti siihen (ks. Puupponen 2006, 162). Erilaisten oppijoiden myötä sosiaaliseen lähestymistapaan sekoittui kuitenkin väistämättä myös yksilöllisempi lähestymistapa. En ole tutkijana sitoutunut mihinkään yksittäiseen vähemmistöryhmiin liittyvään lähestymistapaan, vaan suhtaudun yhdenvertaisten opiskelumahdollisuuksien toteutumiseen realistisella mielenkiinnolla ja tärkeänä koulutuspoliittisena periaatteena.

Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ollut vertailla tuloksia sosiaalisen ja yksilöllisen lähestymistavan mukaisesti tai tavoitella teoreettista kontribuutiota näiden kahden (tutkimuksellisenkin) paradigman yhdistämispyrkimysten problematiikkaan. Käytännössä ne kulkivat tässä tutkimuksessa rinnakkain jo siitä syystä, että aineisto kerättiin samalla menetelmällä molemmista ryhmistä ja käsitteet tuli rakentaa molemmille ryhmille soveltuviksi. Pääasiassa tämä tutkimus pyrki tuomaan tietäväksi näiden kahden lähestymistavan esiintymisen kohderyhmän määrittelyssä, tutkimuksessa ja yhteiskunnallisissa intentioissa sekä osoittamaan lähestymistapojen merkityksen esteettömyyspyrkimykseen. Lähestymistavalla on keskeinen merkitys esteettömyyden ja ”riittävän” esteettömyyden määrittelyyn. Naiivisti kárjistäen lähestymistapojen ero esteettömyyspyrkimyksessä ilmenee siinä, onko tuen avulla ylitetty este esteettömyyttä (tukiparadigma) vai tuleeko este poistaa, jotta esteettömyys toteutuu (ihmisoikeusparadigma). Lähestymistavoilla on merkitystä myös tuloksista tehtäviin johtopäätöksiin ja kehittämisehdotuksiin.

Vammaisuuden ja erilaisen oppijuuden määrittely perustui tässä tutkimuksessa osallistujien subjektiiviseen kokemukseen. Näin ollen tämän tutkimuksen vammaisuuden ja erilaisen oppijuuden määrittelyyn voi sanoa painottuvan sosiaalisen lähestymistavan mukaisesti. Subjektiivista määrittelyä on käytetty muun muassa vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksia selvittäneessä haas-

tattelututkimuksessa (Niemi ym. 2010). Vammaiseksi tai erilaiseksi oppijaksi määrittämiseen riitti tässä tutkimuksessa se, että osallistuja ilmoitti omaavansa jonkin vamman, koki kohtaavansa lukemisen ja/ tai kirjoittamisen hitautta tai muita oppimisen haasteita esimerkiksi hahmottamiseen, keskittymiseen tai tarkkaavaisuuteen liittyen. Sen sijaan matemaattisia tai motorisia vaikeuksia ei vastaajilta tiedusteltu (vrt. Hämäläinen ym. 2008, 15–16). Etenkään aikuisten oppimisvaikeuksien määrittämiseen ja arviointiin ei ole olemassa yhtä erityisen hyväksytyä tapaa (Mapou 2008, 267), mutta lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä diagnostiikka on yksi keskeinen menetelmä (ks. esim. Daniels 2008; Mapou 2008), minkä vuoksi se oli yksi kokemuksellinen kriteeri myös tässä tutkimuksessa.

Tämä tutkimus rajoittui yleisiin kansanopistoihin siten, että erityistehtävän saaneet kansanopistot jäivät tarkastelun ulkopuolelle. Yleisiin kansanopistoihin keskittyminen mukaillee inklusiivista, kaikille avointa koulutuspolitiikkaa. Erityiskansanopistojen esteettömyyden tarkastelu laajentaisi kontekstia tätä tutkimusta ajatellen liikaa, joten niiden esteettömyyttä on syytä tarkastella erityisopistojen kohderyhmän tarpeita ajatellen erikseen.

Sekaannusten välttämiseksi on syytä täsmentää otsikkoon sisältyvän opiskelu-käsitteen ja psyykkiseen esteettömyyteen sisältyvän opiskelu-käsitteen rajaukselliset erot. Tutkimuksen otsikossa kansanopisto-opiskelu tarkoittaa kokonaisvaltaisesti ja laajasti kansanopistossa tapahtuvaa opiskelua siten, että se käsittää laajasti muitakin kuin välittömään opiskeluprosessiin liittyviä esteettömyystekijöitä. Esimerkiksi kansanopiston sisäoppilaitosluonteen vuoksi asuntola-asumiseen liittyvä esteettömyys liitettiin tässä tutkimuksessa kansanopistoissa tapahtuvaan opiskeluun kuuluvaksi. Ainoastaan psyykkisen esteettömyyden yhteydessä tarkoitan opiskelulla konkreettista ja välitöntä oppimis- ja opiskeluprosessia.

5.4 Tutkimusprosessin eteneminen

Tutkielmani käynnistyi lokakuussa 2010, kun pääsin mukaan Vapaan sivistystyön esteettömyys -tutkimushankkeeseen. Vuoden 2010 loppu ja vuoden 2011 alku kuuluivat intensiivisesti kyselylomakkeen laadinnan ja kansanopisto-opiskelun esteettömyyden operationalisoinnin parissa. Samalla tutustuin aiempaan esteettömyystutkimukseen ja oma tutkimuksellinen lähestymistapani jäsentyi.

Ennen varsinaista kyselyn esitestausta sain arvokasta palautetta ja korjausehdotuksia Helsingin yliopiston pro gradu -ryhmäni opiskelijakollegoilta ja ohjaajalta (n=8), Kynnys ry:n työntekijöiltä (n=3), Kansanopistoyhdistyksen jäseniltä (n=2) sekä Vapaan sivistystyön esteettömyys -tutkimushankkeen tutkimusryhmän jäseniltä (n=2). Palautteen pohjalta muutin etenkin joitakin käsitteitä vastaamaan paremmin sekä erilaisten oppijoiden että vammaisten opiskelijoiden lähestymistapoja esteettömyyteen. Esimerkiksi vammaisilta esitetaajilta saadun palautteen perusteella tuen tarpeeseen liittyvään taustatietokysymykseen lisättiin avun käsite, jonka vammaiset henkilöt kokivat omakseen enemmän kuin tuki-käsitteen. Lisäksi vammaiset henkilöt korostivat avun tarpeen frekvenssin tiedustelun merkitystä määrän lisäksi.

Lomakkeen valmistelussa on hyvä tehdä esitutkimus, jolla lomakkeet testataan (Hirsjärvi ym. 2008, 199). Edellä mainittujen palautteiden ja korjausten jälkeen esitetasin kyselyn yhdessä kansanopistossa (N=30) helmikuun (2011) alussa. Ongelmia ei ilmentynyt, eikä muutoksia enää tarvittu, joten myös esitestaukseen osallistuneet informantit ovat mukana analysoitavassa aineistossa. Varsinaisen aineistonkeruun kansanopistoista toteutin Kansanopistoyhdistyksen avustuksella. Kysely toimitettiin kaikkiin yleisiin (ei erityistehtävän saaneisiin) suomenkielisiin kansanopistoihin (N=72) helmikuun (2011) puolessa välissä ja muistutus lähetettiin helmikuun lopulla. Saatekirje on nähtävissä liitteessä 2.

Kansanopistojen lisäksi kysely lähetettiin kansalaisopistoja koskevan esteettömyystutkimuksen yhteydessä toimitettavaksi etenkin erilaisia oppijoita ja vammaisia henkilöitä koskevien järjestöjen, liittojen ja yhdistysten Internet-sivuilla. Järjestöt on lueteltu liitteessä 3 ja saatekirje järjestöille on nähtävissä liitteessä 4. Kansalaisopistoja koskevaa pro gradu -tutkimusta toteutti Liisa Suni Turun yliopistosta. Kyselyt lähetettyäni kirjoitin kirjallisuuteen pohjautuvaa viitekehystä valmiiksi. Suljin kyselyn alkuperäisestä maaliskuun lopun ajankohdasta poiketen huhtikuun ensimmäisen viikon jälkeen, kun vastaaminen oli lopulta kylläntynyt.

Loppukevään ja kesän (2011) tutkielman tekeminen oli päätoimista. Aineiston tarkastelun ja valmistelun jälkeen toteutin kyselyn reliabiliteettitarkastelun ja faktorianalysoinnin yhdistelmämuuttujien luotettavuuden tarkastamiseksi ja lisäämiseksi huhtikuussa 2011. Varsinainen aineiston analysointi alkoi huhti- ja toukokuun vaihteessa ja kesti kesäkuun lop-

puun saakka. Heinä-elokuussa 2011 toteutin tutkimusraportin viimeistelyn, luotettavuus-tarkastelun ja keskusteluosuuden.

5.5 Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus oli pääosin kvantitatiivinen kyselyyn pohjautuva survey-tutkimus. Laadullista analyysiä käytettiin täydentävänä elementtinä. Havaintoyksikkönä oli kansanopisto-opiskelija, jonka kokemuksia kartoitettiin pääosin asenneväittämiin pohjautuvalla verkkokyselyllä. Aineiston keräämiseen käytin kokonaisotantaa, josta valikoin lopulta harkinnanvaraisen otoksen siten, että vain erilaisista oppijoista ja vammaiset opiskelijoista koostuva kohderyhmä sekä koulutuksellista valtakuntaa edustava verrokkiryhmä päätyivät analysoitavaan aineistoon taustamuuttujien perusteella. Tässä osuudessa kuvaan tarkemmin näitä tutkimuksessa käytettyjä aineiston keruu- ja analyysimenetelmiä sekä otantamenetelmää.

5.5.1 Kysely aineiston keruumenetelmänä

Toteutin kyselyn sähköisenä verkkokyselyinä mahdollisimman laajan aineiston keräämiseksi ja vertailevan tutkimusasetelman mahdollistamiseksi. Rakensin kyselyn Helsingin yliopiston tarjoamalla verkkopohjaisella E-lomake -ohjelmalla. Verkkokysely sisältää pääosin kvantitatiivisia ja pelkästään positiivisia väittämiä, joihin vastaaminen tapahtui viisiportaisella Likert-asteikolla (ks. kysely liitteestä 5). Kysely sisältää myös avoimia laadullisia kysymyksiä kvantitatiivisten osuuksien täydentäjinä.

Esteettömyyden tutkimiseen ei toistaiseksi ole käytettävissä valmiiksi koeteltua mittaria esteettömyyskäsitteen tieteellisen vakiintumattomuuden vuoksi. Esteettömyyden teoreettinen käsite tulikin operationalisoida ja sitoa kansanopistokontekstiin. Alkula ym. (1995, 75–76) erottavat neljä eri vaihetta operationalisoinnissa: käsitteen yleinen hahmottaminen ja määrittäminen, käsitteen osa-alueiden määrittelemineen, siirtyminen teoreettisesta kielestä konkreettiseen arkikieleen ja indikaattoreihin sekä operationalisoinnin tarkka kuvaaminen. Esteettömyys-käsitteen yleisen hahmottamisen ja määrittämisen olen esittänyt kohdassa 3.1 ja aiempaan kirjallisuuteen pohjautuvan esteettömyyden osa-alueiden (psykykinen, sosiaalinen ja fyysinen) kuvauksen kohdassa 3.2. Siirtyminen teoreettisesta kielestä konkreettiseen arkikieleen ja indikaattoreihin tapahtui jatkuvasti operationalisoinnin ja kansanopistoihin kontekstualisoinnin yhteydessä, ja sen tulos on nähtävissä kyselylo-

makkeessa (ks. liite 5). Seuraavaksi esitän mahdollisimman tarkan kuvauksen operationalisoinnista, ja siihen käytetyistä lähteistä.

Laadin tässä tutkimuksessa käytetyn kyselyn synteesinä etenkin korkeakouluista tehdyistä esteettömyystutkimuksista (ks. esim. Kangas 2009; Laakso 2005; Pekonen 2004; Pääkkölä 2004). Olen hyödyntänyt myös eurooppalaisten korkeakoulujen esteettömyystutkimuksia yhdistävää teemajulkaisua (Meijer ym. 2006). Korkea-asteen koulutuksesta tehdyt tutkimukset eivät luonnollisesti ole suoraan verrattavissa vapaan sivistystyön kontekstiin, mutta vastaavia selvityksiä ei ole vapaasta sivistystyöstä toistaiseksi saatavilla. Korkeakoulututkimusten lisäksi sovelsin erilaisia yksittäisiä esteettömyyden osa-alueita käsitteleviä tutkimuksia ja kirjallisuutta. Fyysisen esteettömyyden operationalisoinnissa hyödynsin Happosen (2002) näkemyksiä fyysisestä opiskeluympäristöstä sekä Työterveyslaitoksen ESTE-kartoitusmenetelmän kriteerejä (Työterveyslaitos). Puupposen (2006) sekä Rauhala-Hayesin ym. (1998) näkemyksiä sovelsin etenkin tiedotuksesta. Heinosen (2001) raportointia aikuisten kokemista koulutusesteistä hain aikuiskasvatuksellista kontekstia kansanopisto-opiskelun esteettömyyden operationalisointiin.

Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen (Stakes, nyk. THL) esteettömyysmääritelmää käytin tarkentamaan käytännönläheisiä esteettömyysnäkökulmia soveltuvilta osin (Stakes 2006). Sitoessani esteettömyyspyrkimystä osaksi suomalaista yhteiskuntaa hyödynsin lainsäädäntöä: perustuslakia (1999), lakia yhdenvertaisuudesta (2004) ja YK:n vammaisia koskevaa yleissopimusta (2006) sekä niiden tulkintoja (ks. esim. Kempainen 2008). Lisäksi sovelsin kyselyä laatiessani henkilökohtaista kokemusta vammaisten henkilöiden ja esteettömyyden parissa työskentelystä. Olen toiminut fysioterapeuttina ja henkilökohtaisena avustajana vammaisten henkilöiden parissa. Lisäksi olen ollut mukana toteuttamassa Helsingin yliopiston esteettömyysvideota vuonna 2009.

Määritelmien ja näkökulmien laveuden keskellä on syytä muistaa, että esteettömyys on aina sidoksissa siihen toimintaan, jota ympäristössä on tarkoitus toteuttaa. Näin ollen rakennettavan kyselyn sitominen osaksi kansanopistojen kontekstia oli olennaista. Liittäakseni esteettömyyden kansanopistojen toimintaympäristöön ja selvittääkseni, minkälaiseen toimintaan opiskelijoiden tulee voida osallistua, tutustuin opiskelijoiden kirjoituksiin kansanopistojen Internet-sivuilla ja Kansanopisto-lehdissä. Kyselyn kohderyhmän, opiskelijat, pyrin huomioimaan väittämien asettelussa. Hakeakseni monipuolista näkökulmaa erilaisia

oppijoita ajatellen hyödynsin Erilaisten oppijoiden liiton käsityksiä esteettömästä oppimisympäristöstä (ks. Hämäläinen ym. 2008).

Kysely rakentuu siten, että se on jaettu osa-alueisiin (psykkinen, sosiaalinen ja fyysinen esteettömyys). Osa-alueet jakautuvat edelleen yhdeksään kansanopisto-opiskelua koskevaan osioon, jotka sisältävät yhteensä 64 väittämää. Kyselyssä osa-alueiden sisältämät osiot ja väittämät eivät täysin rakennu oletettujen yhdistelmämuuttujien mukaisesti johtuen teknisistä rajoitteista ja mahdollisimman käyttäjäystävällisen toteutuksen tavoittelusta. Operationalisoinnin tuloksena rakentuneet oletetut yhdistelmämuuttujat ja niiden sisältämät väittämät on esitetty liitteessä 6.

5.5.1.1 Kyselyn sisäinen luotettavuus ja yhdistelmämuuttujien muokkaus

Kyselyn luotettavuutta voidaan tarkastella reliabiliteetin ja validiteetin näkökulmista eri tavoin. Tässä yhteydessä tarkastelen kyselyn sisäistä yhdenmukaisuutta. Tällainen mittarin konsistenssin tarkastelu on kenties yleisin kvantitatiivisen mittarin luotettavuuden arviointikeino (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 155) ja tulee kyseeseen etenkin silloin, kun kysely koostuu monista osioista (Nummenmaa 2009, 354–356). Sisäisen yhdenmukaisuustarkastelun perusteella muokkasin oletettuja yhdistelmämuuttujia ennen aineiston analyysiä. Muutosten jälkeen kysely on kokonaisuutena yhdenmukaisempi ja uuden vertaisuhteita käsittelevän osion sekä kahteen osaan jakautuneen tiedotuksen ja viestinnän osion myötä monipuolisempi.

Kyselyn osioiden sisäinen yhdenmukaisuus oli varsin hyvä jo ennen muutoksia, joten tältä osin kyselyä voidaan pitää jokseenkin onnistuneena. On kuitenkin huomioitava, että väittämien suuri määrä lisää osioiden sisäistä luotettavuutta (Nummenmaa 2009, 356–358). Mitä enemmän samankaltaisia väittämiä osio sisältä, ja mitä korkeampia korrelaatiot väittämien välillä ovat, sitä luotettavampi kysely on. Reliabiliteettia on näin ollen mahdollista kasvattaa lisäämällä väittämiä tai niiden välistä korrelaatiota. (Nummenmaa 2009, 356; Rosenthal & Rosnow 2008, 92.) Jotkin oletetut yhdistelmämuuttujat sisältävät useita väittämiä johtuen esteettömyyden operationalisoinnin tieteellisestä vakiintumattomuudesta. Runsaille väittämille varmistan kyselyn luotettavuutta. Yhdenmukaisuutta tarkastelemalla

pyrin kuitenkin selvittämään, onko osioissa joitakin epäsoivia tai turhia väittämiä, tai tulisi osioita muotoilla jotenkin toisin.

Kyselyn sisäistä yhdenmukaisuutta tarkastelin kahdessa osassa. Ensin tarkastelin alkuperäisiä oletettuja yhdistelmämuuttujia Cronbachin α -kertoimen avulla. Tämän tarkastelun perusteella tehtyjen muutosten jälkeen tarkastelin aineistoa eksploratiivisella faktorianaalyysillä. Näin pääsin tarkastelemaan, poikkeavatko faktoreiden kuvaamat latentit muuttujat Cronbachin α :n avulla muokatuista yhdistelmämuuttujista. Pääpaino oli kuitenkin Cronbachin α :n avulla tehtävässä sisäisen yhdenmukaisuuden tarkastelussa. Kyselyn sisäisen yhdenmukaisuuden ja luotettavuuden tarkasteluun käytin PASW (SPSS) 18.0 -tilasto-ohjelmaa ja käytin tarkastelussa koko kansanopistoista kerättyä aineistoa (N=844).

Cronbachin α -kerroin kuvaa sitä, miten hyvin osioiden väittämät mittaavat samaa asiaa (Nummenmaa 2009, 356; Rosenthal & Rosnow 2008, 92). Kerroin saa arvoja nolasta yhteen. Mitä lähempänä yhtä kerroin on, sitä korkeampi on osion reliabiliteetti – tässä tapauksessa sisäinen yhdenmukaisuus. Hairin ym. (1998, 118) mukaan luotettavuuden rajana pidetään yleensä arvoa 0.7. Sisäisen yhdenmukaisuuden tarkastelu Cronbachin α :n avulla antaa α -kertoimen lisäksi tiedon muuttujien välisistä korrelaatioista (inter-item correlation) sekä muuttujien korrelaatioista osion kokonaispistemäärän kanssa (item-total correlation). Ensin mainittujen korrelaatioiden tulisi olla yli 0.3 ja jälkimmäisten yli 0.5, jotta sisäinen yhdenmukaisuus olisi luotettava. (Hair ym. 1998, 118; Metsämuuronen 2000, 32–37.) Tarkastelin kriittisimmin väittämien korrelaatioita osion kokonaispistemäärän suhteen, mutta myös väittämien väliset korrelaatiot tarkistin raja-arvon ($r \geq 0.3$) mukaisesti. Lisäksi tarkastelin poistettavien tai siirrettävien väittämien vaikutusta Cronbachin α -kertoimeen, eli oletetun yhdistelmämuuttujan sisäiseen yhdenmukaisuuteen.

Väittämien poistaminen tai siirtäminen alkuperäisestä osiostaan Cronbachin α -tarkastelun pohjalta tapahtui sillä perusteella, että väittämät eivät olleet riittävän yhdenmukaisia osion kokonaispistemäärän kanssa (item-total $r < 0.5$). Mikäli väittämien poistaminen ei luotettavuuden kannalta olisi ollut tarpeellista, ratkaisuni perustui järjestysasteikollisesti tarkasteltuna väittämien vähäisimpään yhdenmukaisuuteen osiossa, samankaltaisuuteen muiden poistettujen väittämien kanssa sekä siihen, että väittämien poistaminen nosti osion luotettavuutta. Jotkin poistetut väittämät saattoivat kuitenkin myös laskea osion yhdenmukaisuutta hieman. Tällöin väittämien poistamisen ehtona oli, ettei muutos ollut merkittävä. Pelkkä

väittämien vähentyminen voi aiheuttaa sisäisen yhdenmukaisuuden vähentymistä (Nummenmaa 2009, 356; Rosenthal & Rosnow 2008, 92). Yhdestä osiosta poistin vertaissuhteita koskevan väittämän sillä perusteella, että väittäjä olisi muutoin ollut ainoa erillään oleva vertaissuhteita koskeva väittäjä, eikä sen poistaminen vaikuttanut olennaisesti alkupe- räisen osion luotettavuuteen. Huomioitavaa yhdenmukaisuustarkastelussa oli se, että ympä- ristön asenteita mittaavaa osiota lukuun ottamatta kaikki sosiaalisen esteettömyyden vähi- ten yhdenmukaiset väittämät liittyvät vertaissuhteisiin.

Vertaissuhteita kuvaavan osion muodostuminen toi aineiston tulkintaan uuden näkökul- man. Kirjallisuudesta löytyy tukea vertaissuhteiden erilliselle tarkastelulle. Sääntti (1999) toteaa, että vuorovaikutus toisten opiskelijoiden kanssa ja opiskelijoiden asenteet ovat yksi keskeinen osa epävirallista sosiaalista opiskeluympäristöä. Opiskelutoverit ovat merkittä- viä palautteen ja tuen antajia ja heillä on merkitystä myös erilaisten opiskelutehtävien suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Sääntti 1999, 44.) Myös Niemelä (2007) on todennut etenkin ympäristön asenteisiin liittyvien esteettömyyskokemusten olevan kovin erilaisia vertaisryhmässä tai suhteessa henkilökuntaan. Vertaissuhteiden tarkastelu erillisenä osana vaikuttaisi näin tarkasteltuna perustellulta.

Faktorianalyysin toteutin eksploraatiivisella faktorianalyysillä. Eksploraatiivinen faktoriana- lyysi pyrkii etsimään muuttujajoukosta faktoreita (latenteja muuttujia), jotka pystyvät se- littämään havaittujen muuttujien vaihtelua. Toisin sanoen faktorianalyysin avulla saadaan selville, millä muuttujilla on keskenään samankaltaista vaihtelua verrattuna muihin muuttu- jiin. Samankaltaisista muuttujista muodostuu faktoreita, jotka tiivistävät niille latautuvien muuttujien informaation yksinkertaisempaan, mutta myös epäinformatiivisempaan muo- toon. Faktorianalyysi soveltuu tilanteeseen, jossa havaintoja on vähintään yli 200, mutta mielellään yli 500 tai 1000. Lisäksi faktorianalyysi edellyttää vähintään välimatka- asteikollisia muuttujia ja varianssien homogeenisuutta. (Nummenmaa 2009, 397; 407; 418.) Muuttujien varianssien homogeenisuusoletusta testasin Kolmogorovin-Smirnovin testillä, jonka mukaan homogeenisuusoletus ei täysin täyttynyt, mutta toteutin faktoriana- lyysin silti sisäistä luotettavuusarviointia tukevana tarkasteluna.

Eksploraatiivisessa faktorianalyysissä ei yleensä ole olemassa vahvoja ennako-oletuksia faktoreiden määrästä tai rakenteesta. Erilaiset faktorointiratkaisut tarjoavat kuitenkin mah- dollisuuden määrittellä muodostuvien faktoreiden määrän. Tässä yhteydessä käytin oletet-

tua yhdistelmämuuttujien määrää kriteerinä. Ilman asuntolaan liittyviä osioita oletettuja yhdistelmämuuttujia oli kymmenen. Asuntolaan liittyvät väittämät jäivät faktorianalyysin ulkopuolelle, koska niiden numerus on huomattavasti pienempi kuin muiden osioiden. Ekstraktointimenetelmänä käytin Maximum Likelihoodia, joka on eräänlainen suurimman uskottavuuden yleisratkaisu ja soveltuu suurille aineistoille (ks. Nummenmaa 2009, 410). Rotaatiovaihtoehdona käytin Promaxia, jotta muodostuvat faktorit voivat korreloida myös keskenään. Faktorianalyysissä oli mukana koko aineisto, sillä erikseen tarkasteltuna kohde- ja verrokkiryhmän faktoriratkaisut eivät eronneet merkittävästi toisistaan.

Faktorianalyysin tuottamat ja nimetyt faktorit (ks. liite 7) mukailevat varsin hyvin oletettuja ja Conbachin α -tarkastelun perusteella muokattuja yhdistelmämuuttujia. Faktorianalyysin voi ajatella tukevan vertaissuhteita koskevien väittämien tarkastelua omana kokonaisuutenaan, sillä ne latautuivat selkeästi omalle faktorilleen. Silti muodostuneita faktoreita on tulkittava vain sisäisen yhdenmukaisuustarkastelun täydentäjänä, sillä faktoriratkaisulla ei Goodness-of-fit -testin perusteella ole vahvaa luotettavuusastetta ($\chi^2=2329, df=731, p=.000$). Muodostuneita faktoreita ei hyödynnetty sellaisenaan, vaan niiden pohjalta tehtiin harkinnan jälkeen muutoksia sosiaalisen esteettömyyden yhdistelmämuuttujiin. Muutokset koskevat tiedotuksen ja viestinnän sekä vuorovaikutuksen osioista muodostuvia yhdistelmämuuttujia. Tiedotuksen ja viestinnän osio jakautui kahteen eri osioon: omaan tiedotukseen ja tiedon saantiin. Vuorovaikutuksen osioon oli vertaisväittämien poistamisen jälkeen jäänyt vain kaksi väittämää, jotka latautuivat perustellusti myös toisiin faktoreihin, joihin ne siirrettiin. Näin ollen vuorovaikutusta erikseen mittaava yhdistelmämuuttuja poistui.

Psyykkisen ja fyysisen esteettömyyden osa-alueiden yhdistelmämuuttujiin ei tehty muutoksia enää faktorianalyysin perusteella, vaikka fyysistä esteettömyyttä kuvaavia väittämiä voisi faktorianalyysin perusteella tarkastella myös yhtenä yhdistelmämuuttujana. Olosuhteita kuvaavat väittämät latautuvat yhteiselle faktorille kuitenkin vähemmän kuin liikkuamista ja toimintaa kuvaavat väittämät, joten päädyin priorisoimaan sisäisen yhdenmukaisuustarkastelun tuloksia ja säilytin osiot erillään. Fyysisestä esteettömyydestä häviäisi liikaa tietoa, mikäli kaikki väittämät tiivistettäisiin yhteen yhdistelmämuuttujaan.

Taulukko 1. Alkuperäisten yhdistelmämuuttujien sekä Cronbachin alfa -tarkastelun ja faktorianalyysin perusteella muokattujen yhdistelmämuuttujien sisäinen yhdenmukaisuus.

		Alkuperäiset yhdistelmämuuttujat			Muokatut yhdistelmämuuttujat		
Esteettömyyden osa-alue	Osio	Väittämiä	Cron-	Väittämien	Väittämiä	Cron-	Väittämien
			bachin	korrelaatiot		bachin	korrelaatiot
			alfa	kokonaispistemäärän kanssa		alfa	kokonaispistemäärän kanssa
Psyykinen							
n= 841	Opetus ja opiskelu	8	.824	.223 - .641	7	.843	.530 - .655
n= 841	Omat asenteet	5	.808	.446 - .707	4	.825	.575 - .740
Sosiaalinen							
n= 841	Vuorovaikutus	3	.688	.396 - .570	-	-	-
n= 841	Osallistuminen	5	.788	.492 - .679	4	.771	.454 - .667
n= 841	Tiedotus ja viestintä	8	.872	.506 - .727	-	-	-
n=841	Oma tiedotus	-	-	-	5	.892	.556 - .856
n=841	Tiedon saanti	-	-	-	4	.801	.568 - .655
n= 841	Tietoisuus	3	.826	.621 - .733	2	.819	.694
n= 841	Ympäristön asenteet	7	.890	.553 - .797	6	.875	.567 - .799
n= 492	Asuntola-asuminen	2	.771	.640	2	.771	.640
n= 841	Vertaissuhteet	-	-	-	5	.825	.572 - .682
Fyysinen							
n= 843	Kansanopisto (liikkuminen ja toiminta)	10	.860	.312 - .670	9	.879	.577 - .678
n= 843	Kansanopiston olosuhteet	3	.719	.472 - .598	3	.719	.472 - .598
n= 465 (494)	Asuntola (liikkuminen)	6	.770	.411 - .654	4	.880	.710 - .784
n= 494	Asuntola (toiminta)	4	.803	.516 - .699	4	.803	.516 - .699
		Yht. 64			Yht. 59		

Epäonnistuneita ja ainoita poistettavia väittämiä ilmeni psyykkisen ja fyysisen esteettömyyden osa-alueilla. Poistettavia väittämiä oli lopulta viisi, ja ne näkyvät liitteessä 8. Fyysisen esteettömyyden osa-alueella hissiä ja parveketta koskevat väittämät olivat selkeästi epäonnistuneita. Kaikissa kansanopistoissa ei välttämättä ole lainkaan hissiä, jolloin vastaaja oli mahdottoman tilanteen edessä. Väittäjä olisi tullut muotoilla toisin ("Siirtyminen kerrosten välillä on helppoa"). Kyseiset väittämät eivät tässä tapauksessa luotettavasti mitata kerrosten välisen siirtymisen esteettömyyttä ja ne tuli poistaa siitä huolimatta, että kerrosten välillä liikkuminen ilman hissiä voi olla monille erityisen esteellistä. Selkeä tekninen virhe tapahtui asuntolan oheistoimintaan osallistumista kuvaavassa väittämässä. Siihen

olivat pakotettuja vastaamaan myös sellaiset opiskelijat, jotka eivät välttämättä asu asuntolassa. Väittämä jäi kuitenkin analysoitavaan aineistoon.

Esteettömyyden tarkastelu rakentui tutkimuksessa sisäisen luotettavuuden perusteella tehtyjen muutosten jälkeen seuraavasti (lopullisten yhdistelmämuuttujien sisältämät tarkat väittämät näkyvät liitteessä 8):

Psyykinen esteettömyys

Opetuksen ja opiskelun esteettömyys koostuu opetustilanteisiin osallistumisen, opetustapojen, oppimateriaalien, kurssien suoritustapojen, opiskelupäivien kuormittavuuden, opiskelutehtäviin annettun ajan ja kurssien vaatimustason kokemuksista.

Omien asenteiden esteettömyys koostuu omasta suhtautumisesta kansanopisto-opintoihin, muihin opiskelijoihin, opettajiin ja muuhun henkilökuntaan.

Sosiaalinen esteettömyys

Osallistumisen esteettömyys koostuu koetusta mahdollisuudesta osallistua halutessaan opiston opiskelijatoimintaan, asuntolan tarjoamiin ohjelmiin, muuhun oheistoimintaan (juhlat, retket ym.) ja mahdollisuudesta vaikuttaa itseensä liittyviin asioihin kansanopistossa.

Oman tiedotuksen esteettömyys koostuu koetusta helppoudesta ilmaista omat mielipiteensä ja toiveensa opettajille, mahdollisuudesta tiedottaa opettajia omista tarpeistaan sekä kanssakäymisestä opettajien ja muun henkilökunnan kanssa.

Tiedon saannin esteettömyys koostuu opiskeluun liittyviä käytännön asioita, oheistoimintaa ja -tapauksia sekä tarjolla olevia tukitoimia koskevan tiedon saannin koetusta helppoudesta sekä henkilökunnan tavoittamisesta.

Tietoisuuden esteettömyys koostuu opettajien ja muun henkilökunnan opiskelijan tarpeisiin liittyvän tietämyksen kokemuksesta.

Ympäristön asenteiden esteettömyys koostuu opiskelijoiden tasa-arvoisen kohtelun ja yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamisen kokemuksesta, opettajien suhtautumisesta opiskelijoihin ja heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa, muun henkilökunnan suhtautumisesta opiskelijoihin sekä hyväksytyksi tulemisen kokemuksesta.

Asuntola asumisen sosiaalinen esteettömyys koostuu tasa-arvoisuuden kokemuksesta muihin asukkaisiin verrattuna sekä avun saantiin tarvittaessa muilta asukkailta tai henkilökunnalta.

Vertaissuhteiden esteettömyys koostuu kanssakäymisestä ja yhteenkuuluvuuden kokemuksesta muiden opiskelijoiden kanssa, muiden opiskelijoiden tavoittamisen helppoudesta sekä muiden opiskelijoiden koetusta tietoisuudesta ja suhtautumisesta itseän.

Fyysinen esteettömyys

Kansanopistossa liikkumisen ja toimimisen esteettömyys koostuu kokemuksista, jotka liittyvät rakennuksiin, opiskelijoiden yhteisiin tiloihin ja ruokailutiloihin pääsemiseen, sisä- ja ulkoympäris-

tössä liikkumiseen, luokkatiloissa ja ruokalassa toimimiseen, opiskeluun tarvittavien välineiden ja laitteiden käytettävyyteen sekä wc-tilojen toimivuuteen.

Kansanopiston olosuhteiden esteettömyys koostuu valaistuksen, ääniympäristön ja lämpötilan sopivuuden kokemuksesta.

Asuntolassa liikkumisen esteettömyys koostuu asuntolaan sisäänkäynnin, sisä- ja ulkoympäristössä liikkumisen sekä asuntoon pääsyn koetusta helppoudesta.

Asuntolassa toimimisen esteettömyys koostuu asunnossa toimimisen sekä wc- ja peseytymistilojen käytettävyyden koetusta helppoudesta sekä ruuanlaittomahdollisuuksien toimivuudesta.

5.5.1.2 Kyselyn validiteetti

Synteessä laatimani kysely vaikuttaa sisäisen luotettavuustarkastelun perusteella varsin reliabelilta, mutta numeerinen reliabiliteettitestaus ei vielä anna kuvaa siitä, mittaako kysely luotettavasti tavoiteltua asiaa. Validiteettitarkastelussa keskitytään oletetun ja mittauksella tavoitetun asian yhteyteen (Rosenthal & Rosnow 2008, 87; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 158). Mittarin reliabiliteetti on kuitenkin validiteetin välttämätön ehto – joskaan ei riittävä (Hair 1998, 3).

Mittarin validiteettia voi tarkastella sekä teoreettisesta että empiirisestä näkökulmasta. Empiirinen validiteetti edellyttäisi kriteerimittaria, jonka yhtäpitävyyttä tutkittavan mittarin kanssa tarkasteltaisiin ja määriteltäisiin validiteettikerroin. (Ks. Nummenmaa 2009, 362–363; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 158). Kriteerimittaria ei tämän tutkimuksen yhteydessä ole käytettävissä, joten keskityn teoreettisten käsite- ja sisältövaliditeettien tarkasteluun. Käsite- ja sisältövaliditeetilla tarkoitetaan teoreettisen käsitteen ja mittarin tuottaman informaation välistä suhdetta. Mikäli teoreettinen validiteetti on korkea, mittaustulokset sisältävät paljon informaatiota tutkittavasta käsitteestä – tässä tapauksessa esteettömyydestä. Operationalisoinnin onnistuminen on näin ollen teoreettisen validiteetin keskiössä. (Ks. Nummenmaa 2009, 360–362; 366; Rosenthal & Rosnow 2008, 113; 115; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 158–159).

Tässä tutkimuksessa käytetyssä kyselyssä teoreettisen validiteetin uhkaa aiheuttaa se, että esteettömyys on tieteellisesti vakiintumaton käsite ja operationalisointi tuli toteuttaa synteessä. Usein teoreettinen käsite jaotellaan operationalisoinnin yhteydessä osa-alueisiin (Nummenmaa 2009, 362). Tässä tutkimuksessa esteettömyys jaoteltiin jokseenkin vakiin-

tuneen esteettömyyden kolmijakoisen tarkastelumallin mukaisesti psyykkiseen, sosiaali- seen ja fyysiseen osa-alueeseen, jotka edelleen operationalisoitiin pienemmiksi osioiksi. Esteettömyyden kolmijakoisen tarkastelumallin sisällölliseen rakentumiseen ei kuitenkaan ole vakiintunutta mallia, vaan osa-alueet koostuvat vaihtelevasti erilaisista tekijöistä. Kyselyä rakennettaessa tuli siis erityisen tarkkaan harkita, mitkä tekijät kuuluvat esteettömyyden käsitteeseen (ks. Nummenmaa 2009, 362). Operationalisoinnin luotettavuutta lisäävinä tekijöinä voinee pitää synteessin rakentumista useiden eri tutkimusten ja esteettömyyskirjalisuuden sekä tutkijan oman esteettömyyteen liittyvän työkokemuksen pohjalta. Aiemmin kuvatun sisäisen yhdenmukaisuustarkastelun perusteella osioiden operationalisoinnin voi sanoa jokseenkin onnistuneen ja yhdenmukaisuustarkastelun perusteella tehdyt muutokset paransivat sisältövaliditeettia edelleen.

Operationalisoitujen osa-alueiden suhteellinen tärkeys tai olennaisuus tulee jollakin tavalla määrittää (Nummenmaa 2009, 362). Ei voida sanoa, että kaikki kyselyssä käytetyt tai lopulliset yhdistelmämuuttujat olisivat välttämättömiä kuvaamaan kansanopisto-opiskelun esteettömyyttä, tai että mitään ei puuttuisi. Lopulliset yhdistelmämuuttujat korreloivat keskenään välillä [0.255, 0.672], joten pidemmälle vietävissä mittarin luotettavuustarkaste- luissa joitakin osioita voitaisiin todennäköisesti edelleen yhdistää tai jättää kokonaan pois. Mittari on kuitenkin tämän tutkimuksen yhteydessä käytössä ensimmäistä kertaa, minkä vuoksi säilytän mahdollisimman paljon sen sisältämää informaatiota mukana tarkastelussa.

Kyselyn validiteettia tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon, että väittämissä voi painottua erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden näkökulma. Kysymys kuuluukin, kuinka hyvin kysely onnistuu tavoittamaan verrokkiryhmän esteettömyyskokemukset? Toisaalta esteettömyyspyrkimystä perustellaan yhdenvertaisuusvaateen lisäksi sillä, että se hyödyttää kaikkia (ks. esim. Pietilä 2008a, 7; Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 9), minkä perusteella kyselylomakkeella tulisi olla tarttumapintaa niin kohde- kuin verrokkiryhmäänkin. Lisäksi jokaiseen kyselyn osioon liittyvä avoin vastausmahdollisuus tarjoaa mahdollisuuden sellaisten esteiden esiin nostamiseen, joita ei kyselyssä ole osattu kysyä. Siitä huolimatta mittarin validiteettia tarkasteltaessa tulee etenkin verrokkiryhmässä huomioida esteettömyyden mahdollinen sekoittuminen mukavuustekijöihin sekä se, että vastauksia on voitu ohjeistuksesta huolimatta pohtia erilaisten oppijoiden tai vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta, mikäli esteettömyydellä ei ole ollut omakohtaista kosketuspintaa.

Kyselyn luotettavuutta arvioitaessa ei voida unohtaa, että kysely oli käytössä ensimmäistä kertaa, ja siinä ilmeni joitakin selkeitä puutteita – ja joitakin puutteita ilmenisi varmasti vasta toistomittauksella. Huonosti aseteltujen väittämien puutteita on pyritty korjaamaan yhdenmukaisuustarkastelun avulla, mutta tuen tarpeeseen liittyvän taustamuuttujan huonosti aseteltuihin vastausvaihtoehtoihin ei voitu enää vaikuttaa. Tuen tarvetta mittaavaa kysymystä muokattiin esitestauksen perusteella siten, että tuen tarpeen määrän lisäksi tiedusteltiin frekvenssiä. Tämä oli etenkin vammaisten esitestaajien keskuudesta tullut tärkeä palaute, jonka viimeistely jäi kuitenkin kohdaltani puutteelliseksi. Tuen tarpeen frekvenssiä tiedustellaan kyselyssä vaihtoehtoilla ”harvoin” ja ”säännöllisesti”, vaikka ne eivät jälkikäteen tarkasteltuna ilmennä frekvenssin teoreettisia vastakohtia – myös harvoin esiintyvä tarve voi olla säännöllistä. Säännöllisyydellä tarkoitettiin usein ilmenevää tuen tarvetta. Vastausvaihtojen esittämisjärjestys on kuitenkin saattanut edesauttaa, että osallistujat ovat ymmärtäneet säännöllisen tuen tarpeen harvoin esiintyvän tarpeen vastakohtana. Osallistujat eivät myöskään ilmaisseet hämmennystä vastausvaihtoehdoista, eikä ongelmaa havaittu suoritetuissa esitesteissa. Tuloksissa tarkastelen säännöllisesti esiintyvää tarvetta tiheänä frekvenssiä ja harvoin esiintyvää tarvetta harvana frekvenssinä. Tämä teoreettinen epäloogisuus tulee tuloksia tarkasteltaessa huomioida.

5.5.2 Otantamenetelmät ja vastausprosentti

Keräsin aineiston kansanopisto-opiskelijoilta ensisijaisesti suoraan kansanopistoista ja toissijaisesti erilaisten erityisryhmiä koskettavien järjestöjen, liittojen ja yhdistysten kautta. (Järjestöt, liitot ja yhdistykset on lueteltu liitteessä 3.) Kaiken kaikkiaan kansanopistoista kerätyn aineiston (N=844) sekä järjestöjen, liittojen ja yhdistysten kautta kerätyn aineiston (N=30) jälkeen osallistujia oli yhteensä 874. En suorittanut mitään osallistujien harkinnanvaraista tai satunnaista valikointia etukäteen, vaan pyrin tavoittamaan mahdollisimman laajan osallistujajoukon mahdollistaakseni vertailevan tutkimusasetelman. Tästä näkökulmasta otantamenetelmää voi kutsua kokonaisotannaksi (ks. esim. Nummenmaa 2009, 26). Luonnollista karsintaa tapahtui kuitenkin kahdella tavalla: puolet kansanopistoista ei toimittanut kyselyä opiskelijoilleen, eivätkä kaikki opiskelijat vastanneet kyselyyn. Järjestöjen, liittojen ja yhdistysten kautta kerätyllä aineistolla pyrin varmistamaan kohderyhmän tavoittamisen, mutta se ei osoittautunut tarpeelliseksi ja vastauksia tulikin järjestöjen kautta

erittäin vähän. Kokonaisotannalla kerätystä aineistosta käytin analyysiin lopulta harkinnanvaraisella otannalla valitun aineiston.

Harkinnanvarainen otanta kerätystä aineistoista tapahtui vaiheissa. Ensimmäiseksi karsin järjestöjen kautta kerättyä aineistoa (N=30), josta hyväksyin lopulta vain kahdeksan osallistujaa mukaan harkinnanvaraiseen otokseen. Järjestöistä tulleista vastauksista hyväksyttiin sellaiset osallistujat, jotka olivat opiskelleet kansanopistossa vuonna 2010 tai sen jälkeen, mutta eivät opiskele tällä hetkellä. Lisäksi opintojen tuli olla suoritettu yleisessä kansanopistossa, eikä erityisryhmille suunnatussa kansanopistossa. Näillä ehdoilla varmistettiin, että otokseen päätyi vain yleisissä kansanopistoissa toteutuneita tuoreita opiskelukokemuksia, eikä kansanopistossa parhaillaan opiskelevien opiskelijoiden vastauksia päätyneeseen aineistoon toistamiseen. Harkinnanvaraisen karsinnan jälkeen yhdistin järjestöistä kerätyn aineiston kansanopistoista kerättyyn aineistoon. Näin muodostuneesta otoksesta (N=852) suoritin edelleen harkinnanvaraista valikointia taustamuuttujien avulla.

Lopulta vain tutkimuskysymysten kannalta oleelliset kohde- ja verrokkiryhmä päätyivät analysoitavaan aineistoon (N=777). Kohderyhmä (n=279) muodostuu erilaisista oppijoista ja vammaisista opiskelijoista. Heidät on seulottu vastaajajoukosta sillä perusteella, että he ovat ilmaisseet omaavansa yhden tai useampia seuraavista ominaisuuksista: lukemisen ja/tai kirjoittamisen hitaus, oppimisen vaikeus tai vammaisuus. Verrokkiryhmä (n=498) edustaa koulutuksellista valteryhmää ja muodostuu sellaisista kansanopisto-opiskelijoista, jotka eivät ole ilmaisseet itsellään mitään kysytyistä ”erityisstatukseen” oikeuttavista ominaisuuksista. Muut kuin kohde- tai verrokkiryhmään kuuluvat opiskelijat muodostivat ryhmän ”Muut” (n=74), joka jäi pois analysoitavasta aineistosta. Ryhmään ”Muut” valikoituivat harkinnanvaraisen otannan jälkeen sellaiset osallistujat, jotka olivat valinneet itselleen jonkin muun kuin erilaisen oppijan tai vammaisen opiskelijan ominaisuuden. Lisäksi analyysin ulkopuolelle jäi yksi virheellinen vastaus.

Vastausprosenttia arvioitaessa on järkevää huomioida vain kansanopistoista kerätty aineisto (N=844). Kansanopisto-opiskelijoille toimitettu kysely tuotti vastauksia kaikkiaan 36 (50%) kansanopistosta, kun kysely toimitettiin 72 opistoon. Vastausprosentin määrittämisen kannalta on haasteellista, että kansanopistojen kokonaisopiskelijamäärän arvioimiseen kyselyn toteutushetkellä vaikuttaa lukuvuoden aikana eripituisina toteutuvat koulutukset. Kansanopistoyhdistyksen keräämien tietojen mukaan pitkäkestoiseen koulutukseen (kesto

puoli vuotta tai yli) osallistui lukuvuonna 2010–2011 noin 12800 opiskelijaa, kun mukaan lasketaan kansanopistojen tarjoama vapaa sivistystyön yleissivistävä koulutus, lukio, peruskoulutus, kymppiluokat ja ammatillinen perus- ja lisäkoulutus (S. Virtanen, henkilökohtainen tiedonanto 8.7.2011). Näin tarkasteltuna vastausprosentti on noin seitsemän prosenttia. Osallistujat jakautuvat kuitenkin kaikkiaan 16 maakunnan alueella sijaitseviin kansanopistoihin. Otos kattaa näin ollen kolmea maakuntaa lukuun ottamatta kaikki Suomen maakunnat. Kolme pois jäänyttä maakuntaa ovat Etelä-Karjalan, Kanta-Hämeen ja Pohjanmaan maakunta.

5.5.3 Aineiston analyysimenetelmät

Aineiston analysoinnissa käytetyt menetelmät on tiivistetty tutkimuskysymyksittäin liitteessä 9 ja tarvittavien tutkimuskysymysten osalta analyysimenetelmien edellyttämien kriteerien tarkasteluprosessit on kiteytetty liitteessä 10. Tässä luvussa esitän yksityiskohtaisemman kuvauksen käytetyistä analyysimenetelmistä.

Ensimmäinen tulososio (kohta 6.1) muodostuu erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyskokemusten tarkastelusta suhteessa verrokkiryhmän kokemuksiin. Aluksi tarkastelin kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemusten yhtäläisyyksiä keski- ja hajontalukujen avulla. Lisäksi täydensin yhtäläisyyksien vertailua laadullisella aineistolla vertailemalla kohde- ja verrokkiryhmän kuvaamia tyypillisimpiä esteitä. Laadullisen aineiston analysoinnin toteutin varsin vapaamuotoisesti kvantifiointiin perustuvan tyyppittelyn keinoin. Nostin vastauksista esiin määrällisesti useimmin esiin nousevia esteitä. Näitä ”estetyyppejä” nostin esiin molemmista ryhmistä niin monta kuin selkeästi yhtenäisiä estetyyppejä oli löydettävissä. Kokonaisuudet (estetyypit) ovat löydettävissä sisäisen yhteenkuuluvuuden eli samankaltaisuuden perusteella. (Alasuutari 1999, 39–42; Eriksson & Koistinen 2005, 32; Laine 2001, 39–41.) Avoimia vastauksia oli kohderyhmässä kaikkien osioiden avoimet vastaukset huomioiden 231466 merkkiä (välilyönnit mukana) ja verrokkiryhmässä 271816 merkkiä (välilyönnit mukana). Laadullista analyysia varten teemottelin tiedotuksen ja viestinnän sekä fyysisen esteettömyyden avoimet vastaukset uudelleen siten, että ne vastasivat lopullisia yhdistelmämuuttujia.

Kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemusten kuvailun, yhtenäisten kokemusten osoittamisen, ja niiden laadullisen tarkastelun jälkeen selvitin ryhmien esteettömyyskoke-

musten merkitseviä eroja yksisuuntaisella riippumattomien otosten varianssianalyysillä (GLM, Univariate/Multivariate). Usean riippuvan muuttujan vaihtoehtoa (Multivariate) käytin siten, että sijoitin kunkin esteettömyyden eri osa-alueen (psykykinen, sosiaalinen ja fyysinen) sisältämät osiot (yhdistelmämuuttujat) samalla kertaa vertailtavaksi. Asuntolaa koskevat yhdistelmämuuttujat tarkastelin erikseen niiden huomattavasti vähäisemmän informanttimäärän vuoksi.

Varianssianalyysillä pyritään selvittämään, poikkeavatko kahden tai useamman muuttujan keskiarvot toisistaan tilastollisesti merkitsevästi (Nummenmaa 2009, 184–195). Kahden ryhmän välisiä eroja voitaisiin tarkastella myös riippumattomien otosten t-testillä. Varianssianalyysi tuottaa kahdesta ryhmästä kuitenkin täysin identtisen tuloksen, on tehokkaampi ja ryhmien vertailuun laajakäyttöisempi kuin t-testi (Yli-Luoma 2000, 66). Ryhmien varianssien on oltava tarkasteltavissa muuttujissa yhtä suuria, jotta varianssianalyysi on luotettava (Nummenmaa 2009, 914). Kohderyhmän yhdistelmämuuttujien varianssi vaihteli välillä [.389, 1.070] ja verrokkiryhmän välillä [.282, .774]. Varianssien homogeenisuutta mittaavan Levenen testin perusteella ryhmien varianssit eivät olleet kaikissa osioissa riittävän homogeeniset varianssianalyysin toteuttamiselle ($p < .05$). T-testin avulla tarkasteltuna ryhmien välisten erojen tilastollinen merkitsevyys ei tarkasteltavissa yhdistelmämuuttujissa kuitenkaan muuttunut, vaikka homogeenisuusoletus ei olisi täyttynyt. Myöskään varianssianalyysin kahta ryhmää koskevan epäparametrisen vastineen (Mannin–Whitneyn U -testin) tulokset eivät tulkinnallisesti poikkea varianssianalyysin tuloksista. Epäparametrisessä testissä varianssien homogeenisuusoletusta ei ole.

Varianssianalyysin edellytyksinä ovat myös laatueroasteikollinen riippumaton muuttuja sekä vähintään välimatka-asteikolliset riippuvat muuttuja (Nummenmaa 2009, 194). Likert-asteikon soveltuvuudesta välimatka-asteikollisiin menetelmiin voidaan käydä keskustelua, mutta käytännössä sitä sovelletaan välimatka-asteikollisena muuttujana kategorisuudesta huolimatta. Tällöin voidaan puhua pseudovälimatka-asteikollisesta muuttujasta (Karma & Komulainen 2002, 20). Varianssianalyysissä muuttujien jakaumien tulisi lisäksi olla normaalisti jakautuneita (Metsämuuronen 2001, 14–15; Nummenmaa 2009, 194). Tarkastelun kohteena olevat yhdistelmämuuttujat olivat negatiivisesti (oikealle) vinoja, eli suurin osa arvoista oli keskiarvoa suurempia. Kohderyhmässä jakaumien vinous vaihteli välillä [-1.5, -0.5] ja verrokkiryhmässä [-1.7, -0.5]. Sekä kohde- että verrokkiryhmässä yhdistelmämuuttujat poikkesivat Kolmogorovin–Smirnovin testin mukaan normaalija-

kaumasta tilastollisesti merkitsevästi tai erittäin merkitsevästi. Suurissa aineistoissa testit tosin varsin helposti osoittaa jakauman poikkeavan normaalijakaumaoletuksesta, eikä isojen aineistojen normaalijakaumaoletuksen täyttymisehtoa pidetä parametrisia menetelmiä ajatellen ehdottomana (Metsämuuronen 2001, 14–15).

Osi- eli yhdistelmämuuttujatasoisen varianssianalyysin lisäksi nostin ensimmäisessä tulossiossa tarvittaessa esiin sellaisia yksittäisiä tekijöitä (väittämiä), jotka olivat merkittäviä ryhmien välisen eron aiheuttajia ja niiden esiin nostaminen toi laadullisesti ja käytännön kannalta relevanttia yksityiskohtaista tietoa. On varsin poikkeuksellista nostaa esiin erikseen yhdistelmämuuttujan osatekijöitä. Osiot rakentuvat kuitenkin laadullisesti erilaisista väittämistä, vaikka ne kuvaavat yhtenäistä kokonaisuutta, ja joissakin tapauksissa yksityiskohtaisempi informaatio osoittautui merkitykselliseksi.

Toisessa tulosiossa (kohta 6.2) tarkastelin kohderyhmän sisäistä esteettömyyskokemusten jakautumista sukupuolen, tuen ja avun tarpeen, sekä koulutustaustan perusteella muodostuvien luokittelevien muuttujien avulla. Luokittelevat muuttujat valikoituivat taustamuuttujista sillä perusteella, että niiden on todettu olevan keskeisiä aikuiskoulutuksen kasaantumiseen vaikuttavia tekijöitä (ks. kohta 2.3). Iän perusteella toteutettava vertailu olisi tästä näkökulmasta myös perusteltua, mutta otoksen ikäjakaumassa nuoret (alle 25-vuotiaat) olivat niin merkittävästi yliedustettuja, että ikäperustaisten ryhmien muodostaminen ei ole mielekäästä. Pitäydyn tarkastelussa lähinnä osiotasolla, mutta tuon joissakin tapauksissa esiin yleistä kuvausta myös osa-alueetasolla (psykykinen, sosiaalinen ja fyysinen esteettömyys) havainnollisuuden lisäämiseksi ja yleisten trendien osoittamiseksi.

Sukupuolen perusteella tapahtuvan kohderyhmän tarkastelun toteutin yksisuuntaisen riippumattomien otosten varianssianalyysin (GLM) avulla. Näin siitä huolimatta, että tarkastelussa oli vain kaksi ryhmää. Varianssianalyysin käyttöön ei ilmentynyt ehdottomia esteitä, ja sitä voidaan pitää t-testiä monipuolisempana (Yliluoma 2000, 66). Varianssianalyysissä osiot (yhdistelmämuuttujat) sijoitettiin analyysiin osa-alueittain (psykykinen, sosiaalinen ja fyysinen). Ainoastaan asuntolaa koskevat yhdistelmämuuttujat tarkasteltiin omista osa-alueistaan irrallaan niiden huomattavasti pienemmän informantimäärän vuoksi.

Tuen ja avun tarpeen perusteella muodostettujen ryhmien eroja testasin epäparametrisella Kruskalin–Wallisin testillä (1-way ANOVA, k-samples), sillä parametrinen menetelmän

kriteerit eivät täyttyneet normaalijakauman, varianssien homogeenisuuden, ryhmien vähimmäiskoon ja yhtäsuuruuden perusteella. Lisäksi epäparametrisen ja parametrisen testauksen tulokset poikkesivat toisistaan. Tarkemmat kuvaukset kriteerien tarkasteluprosessista löytyvät liitteestä 10. Kruskalin–Wallisin testi on varianssianalyysin epäparametrinen vastine, jolla voidaan verrata useamman kuin kahden ryhmän keskiarvoja tai mediaaneja keskenään (Metsämuuronen 2004, 194; Nummenmaa 2009, 266). Kruskalin–Wallisin testi on perinteistä epäparametrista mediaanitestiä voimakkaampi siitä syystä, että se käyttää hyödykseen mediaanisuhteen lisäksi informaation havaintojen järjestyksestä (Metsämuuronen 2004, 194).

Kruskalin–Wallisin testi sallii ryhmien otoskokojen erisuuruuden, varianssien heterogeenisuuden ja normaalista poikkeavan jakauman, mutta edellyttää satunnaisotosta ja vähintään järjestysasteikollisia muuttujia (Metsämuuronen 2004, 195). Yksi näkemys onkin, että Likert-asteikolliset muuttujat soveltuvat niiden järjestysasteikollisen luonteen vuoksi parhaiten testattavaksi nimenomaan epäparametrisilla menetelmillä (Metsämuuronen 2004, 14; Nummenmaa 2009, 266). Aiemmissä tutkimuskysymyksissä epäparametrisen ja parametrisen menetelmän välillä ei ole havaittu eroja, joten lopullinen valinta on monipuolisuuden vuoksi ollut parametrinen menetelmä. Epäparametrisuudestaan huolimatta Kruskalin–Wallisin testi tarjoaa mahdollisuuden ryhmien pareittaiseen vertailuun ja tilastollisesti merkitsevän eron suunnan tarkasteluun järjestyskeskiarvon perusteella. Järjestyskeskiarvo ei ole alkuperäisen mitta-asteikon mukainen, mutta ryhmien välinen järjestys siitä on edelleen nähtävissä. Sen sijaan efektikoon, eli selitysosuuden, tarkasteluun Kruskalin–Wallisin testi ei varianssianalyysin (GLM) tavoin tarjoa mahdollisuutta.

Koulutustaustan perusteella muodostettujen ryhmien esteettömyyskokemusten eroja testasin yksisuuntaisella riippumattomien otosten varianssianalyysillä (GLM). Parametrisen menetelmän kriteerien testauksessa ei ilmennyt ehdottomia esteitä, eivätkä epäparametrisen testauksen tulokset poikenneet parametrisen testin tuloksista (ks. kriteerien tarkasteluprosessi tarkimmin liitteestä 10). Koulutustaustan mukaisia eroja tarkasteltaessa osallistujat jaettiin koulutustaustan perusteella kolmeen ryhmään: perus-, keski- ja korkea-asteen koulutuksen saaneet.

5.6 Osallistujien kuvailu

Tässä luvussa esittelen aineiston analysoinnissa käytetyn harkinnanvaraisen otoksen osallistujista tutkimuskysymysten kannalta olennaiset tiedot. Tutkimuskysymysten ulkopuolelta otoksen sijoittamista perusjoukkoon voi helpottaa tieto, että osallistujajoukko koostuu pääosin päätoimisista opiskelijoista, jotka opiskelevat jossakin kansanopistojen pitkäkestoisessa koulutuksessa.

5.6.1 Kohde- ja verrokkiryhmä

Lopullinen analyysiin käytetty harkinnanvarainen tutkimusaineisto koostuu kohde- ja verrokkiryhmästä (N=777). Aineisto on jaoteltu siten, että kohderyhmä (n=279) muodostuu erilaisista oppijoista ja vammaisista opiskelijoista. Heidät on seulottu vastaajajoukosta sillä perusteella, että he ovat ilmaisseet omaavansa yhden tai useampia seuraavista ominaisuuksista: lukemisen ja/tai kirjoittamisen hitaus, oppimisen vaikeus (esimerkiksi keskittymisen, tarkkaavuuden tai hahmottamisen vaikeus) tai vammaisuus. Verrokkiryhmä (n=498) muodostuu sellaisista kansanopisto-opiskelijoista, jotka ovat ilmaisseet, että mikään kysytyistä ominaisuuksista (lukemisen ja/tai kirjoittamisen hitaus, oppimisen vaikeus, kuurous, pitkäaikainen sairaus, maahanmuuttajatausta tai sosiaalisten tilanteiden vaikeus) ei koske heitä.

Erilaisia oppijoita ja vammaisia opiskelijoista on koko kansanopistoista kerätty aineisto (N=844) huomioon ottaen noin 30 prosenttia. Kohderyhmän osuuden edustavuutta on vaikea vertailla määritelmien ja siten tilastojen heterogeenisyyden vuoksi, mutta karkeasti arvioiden erilaisia oppijoita arvioidaan olevan Suomessa 20–25 prosenttia (Hämäläinen ym. 2008, 15) ja vammaisia henkilöitä tulkintatavasta riippuen yhdestä kymmeneen prosenttia väestöstä (ks. esim. Lepola & Villa 2007, 66–68). Näin ollen erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden osuutta aineistoissa voi pitää jokseenkin edustavana koko väestöön nähden. Kansanopistoissa opiskelevien erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden osuutta ei ole tiedossa.

Erilaiset oppijat muodostavat kohderyhmästä valtaosan. Kohderyhmässä on 29 vammaista henkilöä ja 250 erilaista oppijaa. Vammaisista henkilöistä 12 on ilmaissut itsellään myös erilaisen oppijan ominaisuuksia. Näin ollen ei ole myöskään mielekästä erotella vammaisia

henkilöitä ja erilaisia oppijoita erikseen tarkasteltavaksi, eikä se tilastollisesti olisi perusteltua. Erilaisiin oppijoihin kuuluu sekä sellaisia opiskelijoita, joilla on joko lukemisen ja kirjoittamisen hitautta tai oppimisen vaikeutta (n=184) ja sellaisia opiskelijoita, joilla on molemmat edellä mainitut ominaisuudet (n=66). Tulosten tarkastelussa kohderyhmää käsitellään yhtenä kokonaisuutena.

5.6.2 Sukupuoli- ja ikäjakaumat kohde- ja verrokkiryhmässä

Kohde- ja verrokkiryhmän, eli lopullisen harkinnanvaraisen otoksen, sukupuoli- ja ikäjakaumat on esitetty taulukossa 2. Naisia oli osallistujista 76 prosenttia ja miehiä 24 prosenttia. Kohde- ja verrokkiryhmän välillä ei ollut eroa sukupuolijakaumassa ja naisia oli molemmissa ryhmissä hieman enemmän kuin kansanopistoissa yleisesti on todettu opiskelevan (vrt. kohta 3.3.2; Kumpulainen 2007, 91). Otoksen voidaan sanoa mukailevan populaation naisenemmistöä, mutta ei vastaavan sitä täysin. Ikäjakaumasta (taulukosta 2) on nähtävissä, että niin kohde- kuin verrokkiryhmässäkin noin 70 prosenttia osallistujista oli alle 25-vuotiaita. Tämä kuvastaa kansanopisto-opintojen painottumisen peruskoulun jälkeiseen aikaan, mutta alle 25-vuotiaat olivat otoksessa selvästi yliedustettuna (vrt. kohta 3.3.2; Hämäläinen ym. 2007; Vaherva ym. 2007), eikä ikäryhmiä sen vuoksi tarkastella tulososiossa erikseen. On mahdollista, että verkkopohjainen aineiston keruu on osa syy nuorten yliedustukseen otoksessa.

Taulukko 2. Sukupuoli- ja ikäjakaumat kohde- ja verrokkiryhmässä.

	Sukupuoli	Ikä (v)								Yhteensä	
		-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-49	50-59	60-		
Kohderyhmä											
	Mies	22	17	8	4	3	6	5	2	67	24 %
	Nainen	82	82	15	6	1	10	8	8	212	76 %
	Yht.	104	99	23	10	4	16	13	10	279	100 %
Verrokkiryhmä											
	Mies	23	46	16	10	9	9	6	0	119	24 %
	Nainen	121	132	36	22	13	26	22	7	379	76 %
	Yht.	144	178	52	32	22	35	28	7	498	100 %
Yhteensä		248	277	75	42	26	51	41	17	777	
		32 %	36 %	10 %	5 %	3 %	7 %	5 %	2 %	100 %	

5.6.3 Tuen ja avun tarve sekä koulutustausta kohde- ja verrokkiryhmässä

Kohde- ja verrokkiryhmästä yhteensä vain hieman yli 25 prosenttia ilmaisi, ettei tarvitse kansanopisto-opinnoissaan lainkaan tukea tai apua (ks. taulukko 3). Näin ollen noin 75 prosenttia kohde- ja verrokkiryhmän osallistujista tarvitsi kansanopisto-opinnoissaan tukea tai apua. Tuen ja avun tarve määriteltiin kyselyssä seuraavasti: ”Tuen tai avun tarve opiskelussa voi liittyä joko opiskelijan omaan ominaisuuteen tai ympäristön puutteelliseen kykyyn kohdata erilaisia opiskelijoita. Tukea tai apua voivat olla esimerkiksi opettajan yksilöllinen tuki ja ohjaus, lisäaika kokeissa, muokattu oppimateriaali, tukiopetus, erityisopetus, avustaja, apuvälineet, tulkki, fyysinen apu jne.” Kohde- ja verrokkiryhmän tuen ja avun tarpeessa oli eroja. Verrokkiryhmästä noin 60 prosenttia ei tarvinnut tukea tai apua lainkaan tai tarvitsee sitä vähän ja harvoin. Sen sijaan kohderyhmästä noin 60 prosenttia tarvitsi tukea tai apua vähintään vähän, mutta säännöllisesti. Eniten kohderyhmässä oli sellaisia opiskelijoita, joka tarvitsevat tukea tai apua vähän, mutta säännöllisesti. Verrokkiryhmässä oli eniten sellaisia opiskelijoita, jotka eivät tarvitse tukea tai apua lainkaan.

Taulukko 3. Kansanopisto-opinnoissa koettu tuen tarve kohde- ja verrokkiryhmässä.

	Tuen Tarve					Yhteensä
	Ei lainkaan	Vähän ja harvoin	Vähän, mutta säännöllisesti	Paljon, mutta harvoin	Paljon ja säännöllisesti	
Kohderyhmä	29	79	109	24	38	279
	10 %	28 %	39 %	9 %	14 %	100,00 %
Verrokkiryhmä	176	139	143	21	19	498
	35 %	28 %	29 %	4 %	4 %	100,00 %
Yhteensä	205	218	252	45	57	777
	26 %	28 %	32 %	6 %	7 %	100,00 %

Kohde- ja verrokkiryhmästä valtaosalla (90 prosentilla) oli toisen asteen tai sitä alhaisempi koulutus. Lukiokoulutus oli hieman alle puolella osallistujista ja toisen asteen ammatillinen koulutus alle viidesosalla. Ilman mitään koulutusta koko otoksesta oli vain alle yksi prosentti, pelkän peruskoulun oli suorittanut noin viidesosa osallistujista ja kansa-, kansalais- tai keskikoulun oli käynyt hieman alle neljä prosenttia osallistujista. Eritasoisia korkeakoulututkintoja suorittaneita osallistujia oli noin kymmenen prosenttia. Osallistujien koulutustaso mukailee kansanopistoista koottuja tilastoja (vrt. kohta 3.3.2; Hämmäläinen ym. 2007; Vaherva ym. 2007) ja siten kansanopisto-opiskelijoiden populaatiota. Silti on huomattava,

että nuorten yliedustus otoksessa voi aiheuttaa sen, että koulutustausta ei kuvaa kaikkien osallistujien korkeinta mahdollista koulutusta, vaan korkeinta ehdittyä koulutusta. Koulutustaustan mukaista esteettömyyskokemuksen tarkastelua varten muodostin koulutustaustojen perusteella kolme ryhmää (taulukko 4).

Taulukko 4. Koulutustaustan jakautuminen kohde- ja verrokkiryhmässä.

Koulutustausta	Peruskoulutus*	Keskiasteen koulutus**	Korkeakoulutus***	Yhteensä
Kohderyhmä	94 34 %	169 61 %	16 6 %	279 100 %
Verrokkiryhmä	95 19 %	351 70 %	52 10 %	498 100 %
Yhteensä	189 24 %	520 67 %	68 9 %	777 100 %

* Peruskoulutus= Ei koulutusta, perus-, kansa-, kansalais- tai keskikoulu tai jokin muu kuin mikään kysytyistä koulutuksista.

** Keskiasteen koulutus= Toisen asteen ammatillinen koulutus, lukiokoulutus ja/ tai ylioppilastutkinto

*** Korkea-asteen koulutus= Korkea-asteen koulutus

6 Tulokset

Tulososion luettavuuden helpottamiseksi muistutan lukijaa siitä, että kansanopisto-opiskelun esteettömyyden osa-alueilla tarkoitan psyykkistä, sosiaalista ja fyysistä esteettömyyttä. Osiot (yhdistelmämuuttajat) ovat näiden osa-alueiden pienempiä kokonaisuuksia jotka rakentuvat yksittäisistä esteettömyyttä mittaavista väittämistä (ks. liite 8). Kohderyhmä koostuu erilaisista oppijoista ja vammaisista opiskelijoista ja verrokkiryhmä sellaisista opiskelijoista, jotka eivät ole ilmaisseet itsellään mitään kysytyistä ominaisuuksista. Esteettömyyttä on kyselyssä arvioitu asteikolla 1–5, jossa 1 merkitsee sitä, että osallistujat ovat täysin eri mieltä ja 5 sitä, että he ovat täysin samaa mieltä esteettömyyttä positiivisesti kuvaavan väittämän kanssa.

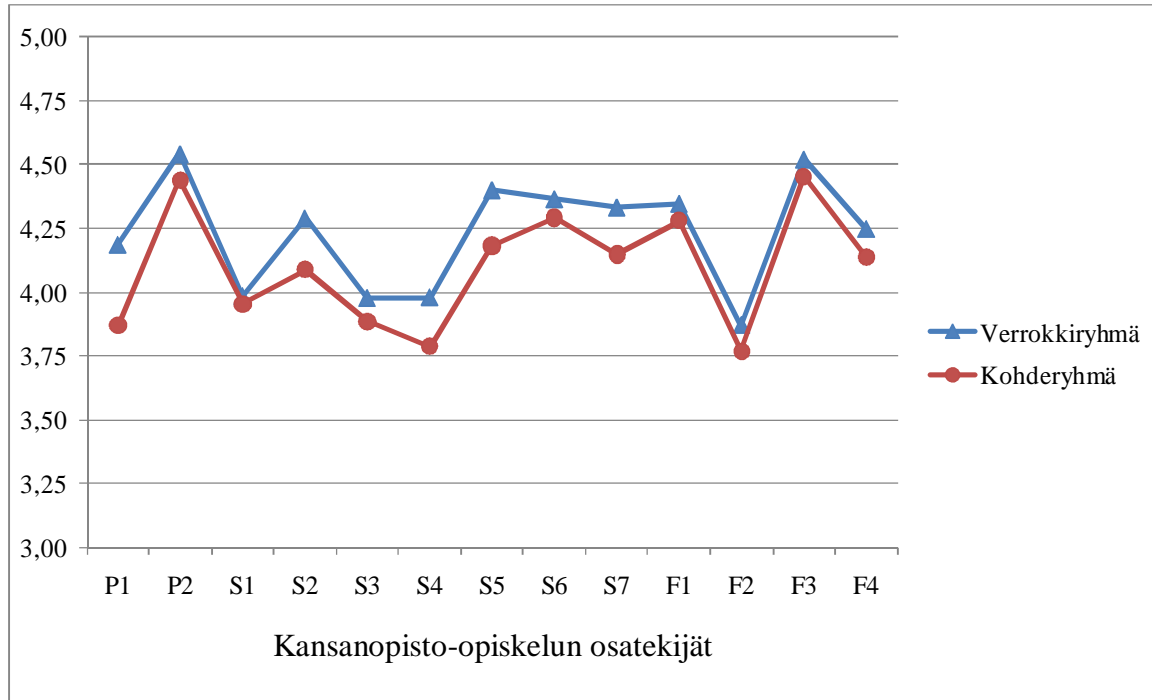
6.1 Kohderyhmän esteettömyyskokemukset suhteessa verrokkiryhmään

Tässä tulososiossa tarkastelen kohderyhmän esteettömyyskokemuksia suhteessa verrokkiryhmään. Vertaan kokemusten yhtäläisyyksiä ja eroja. Siten muodostuu käsitys niistä erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyteen liittyvistä kokemuksista, jotka ovat yhteisiä muiden kanssa ja toisaalta jotka liittyvät erilaiseen oppijuuteen tai vammaisuuteen. Yhdenvertaisuuden näkökulmasta erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden verrokkiryhmää esteellisemmäksi kokemien tekijöiden havaitseminen on keskeistä.

6.1.1 Kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemusten yhtäläisyydet ja niiden laadullinen tarkastelu

Kuviosta 1 nähdään, että kohderyhmä koki kaikki kansanopisto-opiskelun osiot esteellisemmiksi kuin verrokkiryhmä. Ainoastaan ei-formaaliin oheistoimintaan osallistumisen esteettömyys koettiin keskiarvoltaan lähes samankaltaisesti. Lisäksi kuviosta 1 huomataan, että esteettömyyden kokemus vaihteli molemmissa ryhmissä samansuuntaisesti eri osioiden välillä: samat osiot koettiin esteellisimmiksi ja esteettömimmiksi. Sekä kohde- että verrokkiryhmä kokivat kansanopistotilojen fyysiset olosuhteet (kuulo-, näkö- ja lämpöym-

päristön), ympäristön tietoisuuden, opetuksen ja opiskelun, tiedon saannin sekä oheistointaan osallistumisen kaikkein esteellisimmiksi. Kaikkein esteettömimmiksi kohde- ja verrokkiryhmä kokivat omat asenteet, ympäristön asenteet, vertaissuhteet, kansanopiston tiloissa liikkumisen ja toimimisen sekä asuntolassa liikkumisen.



Kuvio 1. Kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemusten jakautuminen osioittain keskiarvojen perusteella. (Tarkat keskiarvot ja -hajonnat löytyvät liitteestä 11 ja taulukosta 5.)

Huomaa, että y-akseli on katkaistu. Alkuperäinen asteikko on välillä 1–5, jossa 1 merkitsee sitä, että osallistujat ovat täysin eri mieltä ja 5 sitä, että he ovat täysin samaa mieltä esteettömyyttä positiivisesti kuvaavan väittämän kanssa. Mitä suurempi keskiarvo on, sitä esteettömämmäksi osio on koettu.

Kuviossa 1 käytettyjen kansanopisto-opiskelun osatekijöiden määritelmät:

Psyykinen esteettömyys	Sosiaalinen esteettömyys	Fyysinen esteettömyys
P1= Opetus ja opiskelu P2= Omat asenteet	S1= Osallistuminen S2= Oma tiedotus S3= Tiedon saanti S4= Tietoisuus S5= Ympäristön asenteet S6= Asuntola-asuminen (sosiaalinen) S7= Vertaissuhteet (sosiaalinen)	F1= Kansanopistotilat (liikkuminen ja toiminta) F2= Kansanopistotilat (olosuhteet) F3= Asuntola (liikkuminen) F4= Asuntola (toiminta)

Ei ole olemassa mitään selkeää kriteeriä tai viitearvoa, jonka perusteella voitaisiin sanoa, että jokin osio on koettu esteettömäksi tai esteelliseksi. Kohderyhmässä kaikkein esteellisimmiksi koetut osiot rajasin sillä perusteella, että niiden yhdistelmämuuttujan keskiarvo oli alle neljä. Osion keskiarvona neljä tarkoittaisi kielellisesti ilmaistuna sitä, että esteetöntä tilannetta kuvaavien väittämien kanssa ollaan jokseenkin samaa mieltä. Mikäli näin ei ole, on syytä olettaa, että osion esteettömyydessä on puutteita. Kielellinen ilmaus on kerrottu myös osallistujille.

Se, että kohde- ja verrokkiryhmä kokivat samat osiot kaikkein esteellisimmiksi, tukee esteettömyyspyrkimyksen kaikkia hyödyttävää perustelua. Kohde- ja verrokkiryhmän yhteisesti esteelliseksi kokemat osiot herättävät kuitenkin kysymyksen esteettömyyskokemusten mahdollisista laadullisista eroista. Erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden kokemien esteiden poistaminen kehittää esteettömyyttä myös muiden opiskelijoiden näkökulmasta, mikäli esteettömyyskokemukset eivät muodostu laadullisesti tai yksityiskohdittaan olennaisesti erilaisista asioista.

Kohde- ja verrokkiryhmän yhteisesti esteellisimmiksi kokemien osioiden mahdollisten laadullisten ja yksityiskohtaisten erojen tarkastelemiseksi nostan esiin osioiden yksittäisiä esteellisimmiksi koettuja väittämiä ja esteellisyyden kuvausta avoimista laadullisista vastauksista. Asuntolaa koskevissa väittämissä osallistujia oli vähemmän kuin muissa väittämissä johtuen siitä, että asuntolaa koskeviin väittämiin vastasivat vain asuntolassa asuvat opiskelijat. Kohderyhmässä asuntolaa koskevissa väittämissä osallistujia (n) on 182–184. Kaikissa muissa kuin asuntolaa koskevissa väittämissä koko, tai yhtä osallistujaa lukuun ottamatta koko kohderyhmä (n=278–279) on antanut vastauksen. Verrokkiryhmässä osallistujia (n) on asuntolaa koskevissa väittämissä 271–278 ja muissa väittämissä koko, tai yhtä osallistujaa lukuun ottamatta koko verrokkiryhmä on antanut vastauksen (n=497–498). Laadulliset esteellisyyden kuvaukset olen nostanut esiin avoimista vastauksista kvantifioimalla tyypillisimmät esteet (ks. tarkemmin kohta 5.4.3). Raportoin laadullisten esteiden kvantifioinnin siten, että mainitsen suluissa ensin estetyypin esiintymisfrekvenssin ja sen jälkeen kyseessä olevan osion avointen vastausten kokonaismäärän kohde- tai verrokkiryhmässä. Lainaukset aineistostani kuvaavat tyypillistä esimerkkiä kohde- tai verrokkiryhmän vastausta.

Kansanopiston fyysiset olosuhteet koettiin kaikkein esteellisimmäksi molemmissa ryhmissä. Olosuhteet mittaavat valaistuksen, ääniympäristön ja lämpötilan esteettömyyttä. Erilaiset oppijat ja vammaiset opiskelijat kokivat fyysisten olosuhteiden väittämistä kaikkein esteellisimmäksi kansanopistotilojen lämpötilan (M=3.22, SD=1.3). Myös verrokkiryhmä koki lämpötilan olosuhteosion yksittäisistä väittämistä kaikkein esteellisimmäksi (M=3.24, SD=1.25). Molemmissa ryhmissä keskihajonta (SD) on lämpötilaa koskevassa väittämässä poikkeuksellisen suuri.

Kokemus kansanopiston fyysisten olosuhteiden esteettömyydestä oli kohde- ja verrokkiryhmässä myös laadullisten vastausten perusteella hyvin yhdenmukainen. Lämpötilaan liittyvät ongelmat tulivat esiin myös laadullisissa vastauksissa siten, että molemmat ryhmät kokivat avoimien vastausten perusteella liian kylmät olosuhteet kansanopiston sisätiloissa opiskelua ja keskittymistä eniten haittaavaksi tekijäksi (kohderyhmä 24/53, verrokkiryhmä 26/35). Kohderyhmän vastauksista nousi lisäksi esiin myös huono äänieristys (7/35), jonka he mainitsivat hankaloittavan keskittymistä. Pääasiassa äänieristystä koskevat maininnat liittyivät käytäviltä ja toisista luokista kuuluvaan meluun.

”Luokissa on liian kylmä.”

Kohderyhmän opiskelija

”Ääniympäristö on kamala, äänieristystä ei ole käytännössä lainkaan. Yritä siinä sitten keskittyä ---.”

Kohderyhmän opiskelija

”Joissakin luokissa on talvella todella kylmä. On ikävää, kun kylmyys haittaa jopa keskittymistä.”

Verrokkiryhmän opiskelija

Ympäristön tietoisuus koettiin esteellisimpien tekijöiden joukkoon molemmissa ryhmissä. Tietoisuus mittaa opettajien ja muun henkilökunnan tietoisuutta opiskelijoiden yksilöllisistä tarpeista. Molemmat väittämät koettiin kohderyhmässä esteettömyydeltään samankaltaisesti (M=3.80, SD=1.1). Aineiston perusteella ei voida näin ollen sanoa, että kohderyhmä kokisi eroa opetus- ja muun henkilökunnan tietoisuuden välillä. Myöskään verrokkiryhmä ei kokenut eroa opetus- ja muun henkilökunnan välillä.

Ympäristön tietoisuudessa ilmeni avointen vastausten perusteella molemmissa ryhmissä vain yksi selkeästi yhtenäinen estetyyppi. Molemmissa ryhmissä tietoisuuden suurimpana esteenä pidettiin oman tiedotuksen puutteellisuutta. Tässä kohtaa sekä kohde- että verrokkiryhmän opiskelijat ottivat selkeästi vastuuta itselleen kokiessaan, että tietoisuuden puut-

teet ovat ainakin osittain heidän oman puutteellisen tiedonantonsa seurausta. Kohderyhmässä oman tiedotuksen puutteellisuus nousi esiin hieman useammin (7/15) kuin verrokkiryhmässä (5/15). Molemmissa ryhmissä oman tiedotuksen vähäisyys oli tietoinen valinta ja liittyi haluttomuuteen kertoa omista asioista. Kohderyhmän vastauksissa painottui kuitenkin hieman verrokkiryhmää enemmän näkökulma, jonka mukaan vastuu omien tarpeiden tiedottamisesta jää liiaksi opiskelijan vastuulle.

”Kerron itse melko vähän, joten he eivät itse voi vaikuttaa siihen, onko tietoa riittävästi.”

Kohderyhmän opiskelija

”Sen verran tiedetään, mitä haluan näyttää ja kertoa.”

Verrokkiryhmän opiskelija

Opetuksen ja opiskelun osio mittaa monipuolisesti opetuksen toteutukseen ja kurssien suorittamiseen liittyviä tekijöitä. Sekä kohde- että verrokkiryhmä on kokenut opetuksen ja opiskelun esteellisimpien osioiden joukkoon. Kaikkein esteellisimmiksi kohderyhmä koki opiskelutehtäviin annetun ajan sopivuuden ($M=3.7$, $SD=1.2$) ja oppimateriaalit ($M=3.75$, $SD=1.0$). Myös verrokkiryhmä koki opiskelutehtäviin annetun ajan sopivuuden ($M=4.06$, $SD=.90$) ja oppimateriaalit ($M=4.07$, $SD=.88$) kaikkein esteellisimmiksi.

Opetuksen ja opiskelun laadullisten vastausten tarkastelu osoitti jopa päinvastaisia esteellisyyden kokemuksia opiskeluun annetun ajan sopivuudesta kohde- ja verrokkiryhmässä. Kohderyhmän esteellisyyden kuvauksista nousi esiin tehtäviin annetun ajan puute (13/61) ja opetuksen laadun puutteet (8/61). Verrokkiryhmä puolestaan nosti opetuksen ja opiskelun esteenä esiin kurssien liian alhaisen vaatimustason tai hitaan etenemisen (13/52) ja toisaalta opiskelupäivien haasteellisen rakentumisen (9/52). Haasteelliseksi koettiin lähinnä perheen ja opiskelun yhdistäminen ja opiskelupäivien pituuden kuormittavuus.

”--- aika oppimistehtävien tekemiseen tuntuu usein loppuvan kesken.”

Kohderyhmän opiskelija

”--- toiset (opettajat) keskittyvät luennoimaan, jolloin ei ole välttämättä niin helppo seurata, varsinkaan jos opettaja käyttää latinalaisia lainauksia tai paljon vierasperiäisiä sanoja tai ammattikieltä, johon ei ole vielä päässyt sisään.”

Kohderyhmän opiskelija

”Opistossa on liian lepsu arvostelu ja opiskelutehtäviin annetaan liikaa aikaa”

Verrokkiryhmän opiskelija

”Perheelliselle opiskelupäivät ovat raskaita”

Verrokkiryhmän opiskelija

Tiedon saanti mittaa opiskelun käytännön asioihin, oheistoimintaan ja tukitoimiin liittyvää tiedonsaannin sekä henkilökunnan tavoittamiseen liittyvää esteettömyyttä, ja se koettiin yhdeksi esteellisimmistä tekijöistä molemmissa ryhmissä. Tiedon saannissa erilaiset oppijat ja vammaiset opiskelijat kokivat esteellisimmäksi tarjolla olevia tukitoimia koskevan tiedon saannin ($M=3.39$, $SD=1.2$). Myös verrokkiryhmä koki tukitoimia koskevan tiedon saannin kaikkien esteellisimmäksi ($M=3.65$, $SD=1.05$). Tukitoimia koskevan tiedon saannin esteettömyyskokemuksia tarkasteltaessa tulee kuitenkin huomioida, että verrokkiryhmästä 35 prosenttia ei tarvitse tukea lainkaan siinä missä kohderyhmästä tukea tarvitsemattomia on vain 10 prosenttia (ks. taulukko 3). Tukitoimia koskevan tiedon saannin tarpeet voivat olla ryhmissä erilaiset, joten tiedon saannin esteettömyyskokemuskin voi koostua erilaisista tekijöistä.

Tiedon saantia koskevia avoimia vastauksia oli varsin vähän. Molemmista ryhmistä nousi esiin yhdet selkeät estetyypit. Kohderyhmässä koettiin, että tiedon kulku tai vastaanottaminen on vaikeaa (5/27). Myös verrokkiryhmä koki puutteita tiedonkulussa (5/19). Näin ollen tiedon saannin esteettömyyden kokemus oli myös laadullisesti jokseenkin samankaltainen, vaikka kohderyhmän kokemukseen liittyy myös tiedon vastaanottamisen vaikeus. Vastaanottamisen vaikeus aiheutui opiskelijan omasta keskittymisen vaikeudesta tai viestin epäselvyydestä. Tukitoimiin liittyvän tiedon saannin vaikeus ei väittämäkohtaisesta tarkastelusta poiketen tullut esiin avoimissa vastauksissa.

”Joskus tiedot voivat mennä minulta ohi korvien, kun keskittymiseni herpaantuu.”
Kohderyhmän opiskelija

”Välillä tieto jää puolitiehen ja sen saa kaivaa itse pienimmän kiven alta.”

Verrokkiryhmän opiskelija

Osallistuminen koettiin yhdeksi esteellisimmistä tekijöistä molemmissa ryhmissä, ja se mittaa osallistumista ei-formaaliin opiskelija- ja oheistoimintaan sekä vaikutusmahdollisuuksia itseensä liittyviin asioihin. Osallistumisen esteettömyyteen liittyvistä väittämistä erilaiset oppijat ja vammaiset opiskelijat kokivat vaikuttamismahdollisuuden itseensä liittyviin asioihin kaikkein esteellisimmäksi ($M=3.77$, $SD=1.1$). Osallistumista kuvaavista väittämistä verrokkiryhmä koki kaikkein esteellisimmäksi asuntolaan liittyviin oheistoimintoihin osallistumisen. Tässä yhteydessä on kuitenkin mainittava, että tähän yksittäiseen asuntolaan koskevaan väittämään ovat kyselyssä tapahtuneen virheen vuoksi voineet vastata

myös sellaiset opiskelijat, jotka eivät asu asuntolassa, mikä voi vääristää tulosta tämän väittämän osalta. Toisiksi esteellisimmäksi verrokkiryhmässä koettiin itseensä liittyviin asioihin vaikuttamisen mahdollisuudet.

Osallistumisen esteettömyys koettiin kohde- ja verrokkiryhmässä yhtenäisesti myös laadullisesti tarkasteltuna, mutta itseensä liittyviin asioihin vaikuttaminen ei väittämäkohtaisesta tarkastelusta poiketen noussut esiin laadullisissa vastauksissa. Molemmissa ryhmissä tyyppillisimmäksi osallistumisen esteeksi nousi ulkopuolisuuden kokemus, joka johtui joko käytännön järjestelyistä (esimerkiksi asumisjärjestelyt tai perhe-elämän järjestelyt) tai erilaisuuden kokemuksesta. Kohderyhmässä järjestelyistä johtuvaa ulkopuolisuuden kokemusta koskevia mainintoja oli hieman enemmän (6/42) kuin erilaisuuden kokemuksesta johtuvia mainintoja (4/42). Verrokkiryhmässä järjestelyistä johtuva ulkopuolisuuden kokemus (10/48) ja erilaisuuden kokemuksesta johtuva kokemus (9/48) mainittiin lähes yhtä monta kertaa. Avoimien vastausten suuri määrä osallistumisen osiossa johtuu lähinnä siitä, että moni vastaaja kertoi asuvansa muualla kuin asuntolassa. Kommentin sisällyttäminen järjestelyistä johtuvaan kvantifiointiin edellytti kuitenkin lisäksi jonkinlaista mainintaa muualla asumiseen liittyvästä ulkopuolisuuden kokemuksesta.

*”Kuljen kotoa enkä asu opistolla ja joskus tuntuu että olen hieman ulkopuolinen---.”
Kohderyhmän opiskelija*

*”Porukoihin on vaikea päästä, jos haluaa harkita asioita rauhassa ja puhuu hitaasti---.”
Kohderyhmän opiskelija*

*”Asun kauempana, joten osallistuminen kouluaktiviteetteihin on hankalaa.”
Verrokkiryhmän opiskelija*

*”Suurin osa opiskelijoista on huomattavasti minua nuorempia joten joukkoon kuuluminen on välillä senkin takia hieman hankalaa.”
Verrokkiryhmän opiskelija*

Erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyskokemusten tarkastelu suhteessa verrokkiryhmään luo kuvaa siitä, että molemmat ryhmät ovat kokeneet samat osiot kaikkein esteellisimmiksi ja esteettömimmiksi. Kokemukset osioiden esteettömyydestä rakentuvat myös yksityiskohtien (väittämien) tasolla ja laadullisesti varsin samankaltaisista tekijöistä, lukuun ottamatta opetuksen ja opiskelun osiota ja joitakin lieviä laadullisia painotuseroja olosuhteissa ja tiedon saannissa. Näin ollen on muodostunut käsitys sel-

laisista kansanopisto-opiskelussa koetuista esteistä, jotka koskettavat sekä kohde- että verrokkiryhmää. Kokemusten jakautuminen samankaltaisesti tukee ajatusta siitä, että esteellisten osioiden kehittäminen hyödyttää ”kaikkia”.

Yhteisesti esteelliseksi koettujen osioiden laadullisesta tarkastelusta huolimatta jää edelleen selvittämättä, onko joitakin sellaisia esteettömyyden osioita, jotka erilaiset oppijat ja vammaiset opiskelijat kokevat merkittävästi heikommaksi kuin verrokkiryhmä. Se, että esteellisimmiksi ja esteettömimmiksi koetut osiot ovat kohde- ja verrokkiryhmässä samat, ei vielä kerro eroaako ryhmien kokemus toisistaan joissakin osioissa merkittävästi. Yhdenvertaisuuteen perustuvan esteettömyyspyrkimyksen näkökulmasta kohderyhmän verrokkiryhmää esteellisemmiksi kokemien osioiden selvittäminen on olennaista. Seuraavaksi siirryn kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemusten erojen tarkasteluun.

6.1.2 Kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemusten erot

Tässä tulososiossa tarkastelen niitä esteettömyyskokemuksia, joita erilainen oppijuus ja vammaisuus näyttäisivät selittävän. Erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden merkittävästi verrokkiryhmää esteellisemmäksi kokemien tekijöiden kautta voidaan havaita mahdolliset yhdenvertaisuutta heikentävät esteet. Osiotasolla tapahtuvan tarkastelun lisäksi nostan esiin yksittäisiä asioita (väittämiä), jotka kohderyhmä on kokenut merkittävästi verrokkiryhmää esteellisemmäksi, mikäli se tuottaa mielestäni käytännön kannalta laadullisesti olennaista lisätietoa.

Taulukosta 5 nähdään, että kuudessa eri osiossa kohderyhmä koki kansanopisto-opiskelun tilastollisesti merkittävästi verrokkiryhmää esteellisemmäksi. Kohderyhmän esteellisemmäksi kokemia osioita olivat opetus ja opiskelu, omat asenteet, omat tiedotusmahdollisuudet, ympäristön tietoisuus, ympäristön asenteet sekä vertaissuhteet. Tilastollisesti merkittävät erot kohde- ja verrokkiryhmän välillä jakoutuivat psyykkisen ja sosiaalisen esteettömyyden osa-alueille. Fyysisen esteettömyyden osa-alueella kohde- ja verrokkiryhmän kokemukset eivät eronneet toisistaan merkittävästi missään osiossa.

Taulukko 5. Kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemusten erot ja niiden tilastolliset merkitsevyydet. (Vapausasteet ja F-arvot on esitetty liitteessä 11.)

		Kohderyhmä (N=279)			Verrokkiryhmä (N=498)			Tilastollinen ero	
Esteettömyyden Osa-alue	Osio	n	ka	kh	n	ka	kh	sig.	(eta ²)
Psykykinen	Opetus ja opiskelu	278	3.87	0.76	497	4.19	0.59	.000**	.050
	Omat asenteet	278	4.44	0.62	497	4.54	0.53	.015*	.008
Sosiaalinen	Osallistuminen	278	3.95	0.80	497	3.98	0.80	.618	.000
	Oma tiedotus	278	4.09	0.88	497	4.29	0.69	.000**	.016
	Tiedon saanti	278	3.88	0.79	497	3.97	0.75	.112	.003
	Tietoisuus	278	3.79	1.03	497	3.98	0.88	.007*	.009
	Ympäristön asenteet	278	4.18	0.79	497	4.40	0.64	.000**	.022
	Vertaissuhteet	278	4.29	0.86	497	4.36	0.80	.000**	.018
	Asuntola-asuminen	183	4.15	0.65	274	4.33	0.60	.340	.002
Fyysinen	Kansanopisto (liikkum. ja toiminta)	279	4.28	0.91	498	4.35	0.84	.141	.003
	Kansanopisto (olosuhteet)	279	3.77	0.70	498	3.87	0.66	.119	.003
	Asuntola (liikkuminen)	186	4.45	0.83	278	4.52	0.75	.309	.002
	Asuntola (toiminta)	184	4.14	0.78	497	4.25	0.57	.147	.005

n = osallistujat

puut. = puuttuvia tietoja

ka = keskiarvo

kh = keskihajonta

sig = ryhmien välisen eron tilastollinen merkitsevyys (p)

eta² = selitysosuus

* (p ≤ .05) Tilastollisesti merkitsevä ero

** (p ≤ .001) Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero

Psykykinen esteettömyys. Psykykisellä osa-alueella kohde- ja verrokkiryhmän välillä oli merkitsevää eroa sekä opetuksen ja opiskelun että omien asenteiden esteettömyyskokemuksissa siten, että kohderyhmä koki osiot esteellisemmiksi kuin verrokkiryhmä. Opetuksessa ja opiskelussa ryhmien välisen esteettömyyskokemuksen ero oli kaikki osiot huomioiden merkittävien.

Sen lisäksi, että kohderyhmä koki *opetuksen ja opiskelun* tilastollisesti erittäin merkittävästi esteellisemmäksi kuin verrokkiryhmä, molemmat ryhmät kokivat sen yhdeksi kaikkein esteellisimmistä osioista (ks. kohta 6.1). Voidaankin todeta, että opetus ja opiskelu koettiin sekä kohde- että verrokkiryhmässä yhdeksi esteellisimmistä osioista, mutta kohderyhmä koki sen vielä tilastollisesti merkittävästi esteellisemmäksi kuin verrokkiryhmä.

Opetuksen ja opiskelun esteettömyydessä voidaan näin ollen olettaa olevan sekä yleisesti koettuja koulutuksen (laadun) puutteita että erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden yhdenvertaisuutta heikentäviä esteitä.

Opetuksen ja opiskelun esteettömyyskokemuksessa ilmennyttä ryhmien välistä eroa voidaan pitää kaikkein merkittävimpana siitä syystä, että sen selitysosuus on kaikkein suurin. Kohde- tai verrokkiryhmään kuulumisen selittää viisi prosenttia opiskelun ja opetuksen esteettömyyskokemuksen vaihtelusta. Väittämätasolla tarkasteltaessa kohde- tai verrokkiryhmään kuulumisen selitti erittäin merkitsevästi ($p=.000$) opetustapojen, opetustilanteiden ja kurssien suoritustapojen koettua esteettömyyttä siten, että kohderyhmä koki ne esteellisemmiksi kuin verrokkiryhmä. Kohde- tai verrokkiryhmään kuulumisen selitti väittämien esteettömyyskokemuksen vaihtelusta kolmesta neljään prosenttia.

Omien asenteiden koettu esteettömyys erosi kohde- ja verrokkiryhmän välillä tilastollisesti merkitsevästi siten, että kohderyhmä koki omat asenteet esteellisemmäksi kuin verrokkiryhmä. Ryhmään kuulumista ei kuitenkaan voida pitää merkittävänä omia asenteita selittävä tekijänä selitysosuuden jäädessä alle yhden prosentin. Näin ollen omien asenteiden tarkempi väittämäkohtainen tarkastelu ei ole tarpeellista.

Sosiaalinen esteettömyys. Sosiaalisen esteettömyyden osa-alueella kohde- ja verrokkiryhmän kokemuksissa oli merkitsevää eroa omien tiedotusmahdollisuuksien, ympäristön tietoisuuden, ympäristön asenteiden ja vertaissuhteiden osioissa siten, että kohderyhmän koki ne esteellisemmiksi kuin verrokkiryhmä.

Omien tiedotusmahdollisuuksien esteettömyys muodostui omaksi osiokseen sisäisen yhdenmukaisuus- ja faktoritarkastelun yhteydessä. Oma tiedotus on näin ollen aineiston perusteella muodostunut sosiaalisen esteettömyyden osio. Kohderyhmä koki oman tiedotuksen erittäin merkitsevästi esteellisemmäksi kuin verrokkiryhmä. Ryhmään kuulumisen selitti hieman alle kaksi prosenttia oman tiedotuksen esteettömyyskokemuksen vaihtelusta, joten sitä voidaan pitää jokseenkin merkittävänä. Väittämätasolla tarkasteltuna kohderyhmä koki kaikkein merkitsevimmän verrokkiryhmää esteellisemmäksi omien mielipiteiden ilmaisemisen ($p=.000$, 2%).

Ympäristön tietoisuus koettiin opetuksen ja opiskelun tavoin yhdeksi esteellisimmistä osista sekä kohde- että verrokkiryhmässä, mutta erilaiset oppijat ja vammaiset opiskelijat kokivat ympäristön tietoisuuden vielä merkittävästi esteellisemmäksi kuin verrokkiryhmä. Näin ollen opetuksen ja opiskelun lisäksi myös ympäristön tietoisuuden esteettömyydessä voidaan olettaa olevan sekä yleisesti koettuja esteitä että erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden yhdenvertaisuutta heikentäviä esteitä. Kohde- tai verrokkiryhmään kuulumisen selitti kuitenkin vain noin yhden prosentin ympäristön tietoisuuteen liittyvän esteettömyyskokemuksen vaihtelusta, joten sitä ei voida pitää erityisen merkittävänä selittäjänä, eikä yksityiskohtaisten erojen tarkastelu ole tarpeellista.

Ympäristön asenteisiin liittyvässä esteettömyyskokemuksessa oli kohde- ja verrokkiryhmän välillä tilastollisesti erittäin merkittävä ero siten, että kohderyhmä koki ympäristön asenteet esteellisemmiksi kuin verrokkiryhmä. Kohde- tai verrokkiryhmään kuulumista voidaan pitää ympäristön asenteisiin liittyvän esteettömyyskokemuksen kannalta varsin merkittävänä selittäjänä, sillä sen selitysosuus oli hieman yli kaksi prosenttia. Väittämätasolla tarkasteltaessa kohderyhmä koki erittäin merkittävästi verrokkiryhmää esteellisemmiksi opettajien suhtautumisen opiskelijaan ($p=.000$, 2.7%) sekä hyväksytyksi tulemisen ($p=.000$, 2.5%).

Vertaissuhteisiin liittyvä sosiaalinen esteettömyys on kyselyn sisäisen yhdenmukaisuus- ja faktoritarkastelun perusteella muodostunut osio. Kohderyhmä koki opiskelutovereista muodostuvaan vertaisryhmään liittyvän esteettömyyden verrokkiryhmää tilastollisesti erittäin merkittävästi esteellisemmäksi. Kohde- tai verrokkiryhmään kuulumisen selitti noin kaksi prosenttia esteettömyyskokemusten vaihtelusta, mitä voidaan pitää jokseenkin merkittävänä. Väittämätason tarkastelussa huomattiin, että merkittävimmin verrokkiryhmää esteellisemmäksi kohderyhmä koki opiskelutovereidensa kanssa tapahtuvan kanssakäymisen ($p=.000$, 2%) sekä muiden opiskelijoiden suhtautumisen itseensä ($p=.000$, 1.7%).

Fyysinen esteettömyys. Missään fyysisen esteettömyyden osioissa kohde- ja verrokkiryhmän kokemukset eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkittävästi. Väittämätason tarkastelussa huomattiin kuitenkin, että kansanopiston olosuhteissa kohderyhmä koki ääniympäristön verrokkiryhmää merkittävästi esteellisemmäksi ($p=.008$, 1%). Ääniympäristöön liittyvä esteellisyyden kokemus tuli aiemmin esiin myös kohderyhmän laadullisissa vastauksissa. Asuntolassa toimimisen väittämätason tarkastelussa kävi ilmi, että asuntolan

peseytymistilojen helppokäyttöisyys koettiin kohderyhmässä merkitsevästi ($p=.024$, 1%) esteellisemmäksi kuin verrokkiryhmässä.

6.1.3 Yhteenvetoa ja keskustelua esteettömyyskokemusten yhtäläisyyksistä ja eroista kohde- ja verrokkiryhmässä

Tarkastelemalla pelkästään erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden kokemuksia esteettömyydestä voisi syntyä oletus, että esteellisimmiksi koetut tekijät selittyisivät nimenomaan erilaisella oppijuudella tai vammaisuudella. Vertailevalla tutkimusasetelmalla oli mahdollista erottaa erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyskokemukset yleisistä kokemuksista. Yhdenvertaisuuteen perustuvan esteettömyyspyrkimyksen näkökulmasta keskeisimpiä ovat kohderyhmän merkitsevästi verrokkiryhmää esteellisemmäksi kokemat tekijät, joita olivat opetus ja opiskelu, ympäristön tietoisuus, omat tiedotusmahdollisuudet, ympäristön asenteet, omat asenteet sekä vertaissuhteet.

Opetuksen ja opiskelun esteettömyydessä oli kohde- ja verrokkiryhmän välillä kaikkein merkitsevin ja merkittävin ero siten, että erilaiset oppijat ja vammaiset opiskelijat kokivat sen esteellisemmäksi kuin verrokkiryhmä. Kansanopistojen opiskeluun liittyvää perustettavaa ajatellen voinee pitää keskeisenä havaintona, että opetus ja opiskelu näyttäisivät olevan erilaisille oppijoille ja vammaisille opiskelijoille kansanopistoissa merkitsevästi esteellisempiä kuin verrokkiryhmälle. Kansanopistot eivät ole yksin opetuksen ja opiskelun esteettömyyteen liittyvien haasteiden kanssa. Myös yliopistoissa opetukseen ja opiskeluun liittyviä esteitä on noussut esiin opiskelijoiden kokemuksissa (ks. esim. Laaksonen 2005; Laaksovirta 2006; Pekonen 2010; Pääkkölä 2004), etenkin liittyen opetustilanteisiin osallistumiseen ja oppimateriaaleihin (Pääkkölä 2004) sekä opiskelun apuvälineiden puuttumiseen (Laaksonen 2005). Yliopistopedagogiikan kehittämisenä on todettu olevan suuri merkitys esteettömyyden kannalta (ks. esim. Laaksovirta 2006), mutta opintoasioihin liittyvää esteettömyyttä ei toistaiseksi ole pyritty tarpeeksi aktiivisesti kehittämään monissakaan yliopistoissa (Laaksonen 2005).

Opetuksen ja opiskelun esteettömyys näyttäisi olevan kansanopistoissa kaiken kaikkien varsin kompleksinen tarkastelun kohde. Se koettiin esteellisimpien tekijöiden joukkoon sekä kohde- että verrokkiryhmässä, mutta kohderyhmässä vielä merkitsevästi esteellisemmäksi kuin verrokkiryhmässä. Lisäksi opetuksen ja opetuksen koetut esteet rakentuvat

kohde- ja verrokkiryhmässä laadullisesti jopa päinvastaisista tekijöistä: kohderyhmä kokee esteenä liian nopean opiskelutahdin ja kurssien etenemisen siinä missä verrokkiryhmä kaipaa lisää haastetta ja nopeampaa etenemistä. Näin ollen esteettömyyden parantaminen edellyttää kohde- ja verrokkiryhmän osalta laadullisesti erilaisia toimenpiteitä. Ottaen huomioon sekä kohde- että verrokkiryhmän kokemukset ja niiden laadulliset erot, opetuksen ja opiskelun esteettömyyttä kehitettäessä tulisi mahdollisesti huomioida nykyistä enemmän eriyttäminen etenkin hitaampia opiskelijoita ajatellen. Erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden kohdalla voidaan mahdollisesti pohtia myös erilaisten ryhmäsidosnaisien oikeuksien hyödyntämistä.

Kohderyhmä koki *ympäristön tietoisuuden* verrokkiryhmää esteellisemmäksi. Ympäristön tietoisuutta sekä opetusta ja opiskelua voidaankin pitää kohderyhmän kannalta jopa esteettömyyspyrkimyksen tärkeimpinä kehityskohteina siitä näkökulmasta, että kohderyhmä oli kokenut ne paitsi esteellisimpien tekijöiden joukkoon myös merkitsevästi verrokkiryhmää esteellisemmiksi, vaikkakaan ympäristön tietoisuuteen liittyvä ero ei ollut erityisen merkittävä. Ympäristön tietoisuutta monenlaisuudesta ja erilaisista yksilöllisistä tarpeista on pidetty tärkeänä esteettömyystekijänä myös muissa yhteyksissä (ks. esim. Laaksovirta 2006, 41; Pesola 2009; Ridell ym. 2004, 29–45; Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 112). Opettajien tietoisuus opiskelijoiden yksilöllisistä tarpeista on todettu keskeiseksi ajatellen ympäristöstä välittyviä asenteita ja opiskelijoiden kokemuksia opiskeluympäristöstään (ks. Haapala 2000, 32; Jung 2003, 105; Tinklin & Hall 1999, 190). Tietämättömyys aiheuttaa ennakkoluulojen ja pelkojen kautta syrjintää ja osallistumisen esteitä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 112; Suokas 1992, 109.) Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajien ja muun henkilökunnan lisääntyvä tietoisuus opiskelijoiden yksilöllisistä tarpeista voisi parantaa erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyden kokemusta jonkin verran. Tehokkaan ja jatkuvan tiedottamisen on todettu olevan tehokas keino tietoisuuden parantamiseksi (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 112).

Kokemus ympäristön tietoisuuden puutteesta on problemaattinen kun siihen liitetään opiskelijoiden omien tiedotusmahdollisuuksien esteettömyyskokemuksesta saatu tieto. *Opiskelijoiden omat tiedotusmahdollisuudet* koettiin kohderyhmässä verrokkiryhmää merkitsevästi esteellisemmiksi. Tämä on siinä mielessä huolestuttavaa, että omilla tiedotusmahdollisuuksilla on olennainen merkitys yhteisöön osallistumisen kannalta (Puupponen 2006, 174–180). Opiskelijoiden omien tiedotusmahdollisuuksien esteettömyyden parantuminen

voisi madaltaa kynnystä tiedottaa omista tarpeista. Opiskelijoiden oman tiedottamisen kynnyks tulisi olla alhainen ja tiedotusmahdollisuuksien esteettömiä, jotta ympäristön tietoisuus erilaisten ihmisten tarpeista voisi lisääntyä ja sen myötä myös asenteet kehittyä myönteisemmiksi. Toisaalta laadullisissa vastauksissa ilmeni myös, että opiskelijat eivät kovin mielellään kerro omista tarpeistaan, mikä aiheuttaa haasteita ympäristön tietoisuuden lisääntymiselle. Aiemmassa esteettömyystutkimuksessa tiedon saannin esteellisyys on korostunut omien tiedotusmahdollisuuksia enemmän (ks. esim. Pääkkölä 2004).

Osa kohderyhmän opiskelijoista mainitsi myös, että ympäristön tietoisuuden lisääminen on liaksi opiskelijan omalla vastuulla. Haaste kansanopistoille onkin siinä, miten kunnioitetaan opiskelijan yksityisyyttä ja toisaalta huolehditaan, ettei tiedottaminen erilaisista tarpeista jää pelkästään opiskelijan vastuulle. Ratkaisu ei varmasti ole yksinkertainen, mutta todennäköisesti avainasemassa on vähentää pelkoa leimatuksi tulemisesta (stigmatisointi) omien ominaisuuksiensa tai tarpeidensa vuoksi (ks. esim. Kuikka ym. 2009, 113). Leimatuksi tulemisen pelkoon liittyvät keskeisesti ympäristöstä välittyvät asenteet, jotka on kohderyhmässä koettu merkitsevästi esteellisemmiksi kuin verrokkiryhmässä.

Kohderyhmän merkitsevästi verrokkiryhmää esteellisemmäksi kokemat *ympäristön asenteet* nousevat esiin monessa muussakin tutkimuksessa (Jung 2003; Laaksovirta 2006; Niemelä 2007; Riddell ym. 2004; Suokas 1992). Myös Suomen vammaispoliittisessa ohjelmassa (VAMPO) mainitaan vallitsevat asenteet ja tiedon puute yhtenä vammaisten ihmisten yhdenvertaisten mahdollisuuksien esteenä (ks. tämä tutkimus kohta 2.1 tai Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 2–5; 21). Niemelä (2007) toteaa vammaisten ja kuurojen koulutuspolkuja tarkastelevassa tutkimuksessaan, että haastateltavat kokivat etenkin oppilaitosten asenteelliset esteet koulutuspolkujensa hankaloittajina. Tulosvastuullisessa kilpailuyhteiskunnassa erityisen tuen tarpeessa olevat opiskelijat nähdään helposti ylimääräisen ja ilman korvausta tehtävän työn aiheuttajina, mikä näkyy asenneilmapiirissä. (Mts. 2; 47–51.) Sosiaalisesta ja ihmisoikeudellisesta lähestymistavasta käsin ympäristön asenteet nähdään hyvin keskeisenä vammauttavana ja esteitä tuottavana tekijänä (ks. esim. Rioux 1997, 102–111).

Opiskelijoiden omien asenteiden esteettömyydessä oli havaittavissa kohde- ja verrokkiryhmän välillä tilastollisesti merkitsevä ero, mutta sen ei voida nähdä olevan kovinkaan merkittävä. Kun lisäksi huomioidaan, että kohde- ja verrokkiryhmä ovat molemmat koke-

neet omat asenteet yhdeksi kaikkein esteettömmistä tekijöistä, ei voida sanoa omien asenteiden osoittautuneen olennaisiksi kohderyhmän opiskelun esteiksi. Kohderyhmän asenteet näyttäytyvät päinvastoin varsin esteettöminä niin opintoja, opetus- ja muuta henkilökuntaa kuin vertaisryhmääkin kohtaan, vaikka kohderyhmä on kokenut omat asenteensa hieman esteellisemmiksi kuin verrokkiryhmä. Heinonen (2001) ja Rantanen (1995) ovat nostaneet esiin yhtenä aikuiskoulutuksen osallistumisen kasautumisen syynä sosiaaliryhmien erilaisen suhtautumisen kouluttautumiseen ja todenneet, että sillä voi olla yhteyttä esimerkiksi aikuiskoulutukseen osallistumiseen. Kielteiset oppimiskokemukset tai heikot oppimisen edellytykset voivat olla yhteydessä kielteisiin asenteisiin koulutusta kohtaan. (Heinonen 2001, 27–29; Rantanen 1995, 91–94.) Kohderyhmän omien asenteiden ei voida todeta tässä tutkimuksessa nousevan erityisiksi kohderyhmän opiskelun esteiksi, vaikka niillä jonkinlainen merkitys olikin.

Vertaissuhteisiin liittyvät tekijät koettiin kohderyhmässä merkitsevästi verrokkiryhmää esteellisemmiksi. Tämä on huolestuttavaa ajatellen Pietilän (2008a, 23) muistutusta siitä, että kaikki opetus ja opiskelu perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen, joten sosiaalisen toiminnan ollessa esteellistä oppiminenkin voi estyä. Etenkin sosiaalisen konstruktivismin näkökulmasta kanssaopiskelijoista muodostuvan vertaisryhmän kanssa toimimisen esteettömyys on keskeistä myös oppimisen näkökulmasta. Opiskelijatovereilla on merkitystä erilaisten opiskelutehtävien suunnittelussa ja toteuttamisessa, mutta myös muutoin (Säntti 1999, 44). Opiskelutoverien merkityksen voi ajatella jopa korostuvan kansanopistoissa niiden yhteisöllisen luonteen ja sisäoppilaitosmaisen opiskelun vuoksi. Kohderyhmän kokemusta vertaissuhteiden ”esteellisyydestä” voisi olla syytä tarkastella myös suhteessa opetuksen ja opiskelun koettuun ”esteellisyyteen”. Kansanopistoissa korostuva yhteisöllinen oppiminen saattaa näyttäytyä esteellisenä, mikäli vertaissuhteissa koetaan esteitä.

Fyysisen esteettömyyden osa-alueella ei ilmentynyt lainkaan merkitseviä eroja kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemuksissa. Tulokset poikkeavat yliopistoista tehdyistä tutkimuksista, joissa fyysisen ympäristön esteet on koettu keskeisiksi esteellisyyden aiheuttajiksi (ks. esim. Kalela ym. 2003; Laaksonen 2005). Samankaltainen kokemus kohde- ja verrokkiryhmän välillä saattaa johtua tosiasiallisen esteettömyyskokemuksen samankaltaisuudesta, mutta myös siitä, että verrokkiryhmä on voinut vastata fyysisen esteettömyyden väittämiin ajatellen esimerkiksi liikuntavammaisia henkilöitä. Näin on voinut käydä siitä huolimatta, että ohjeistuksessa pyydettiin vastaamaan väittämiin oman kokemuksen perus-

teella. Voi olla, että fyysinen esteettömyyden osa-alue mielletään liikuntavammaisten haasteiksi, eikä siihen ole helppoa vastata omakohtaisesti, mikäli liikkumisen ja toimimisen esteitä ei ole. Etenkin fyysisen esteettömyyden osa-alueella myös mukavuustekijät voivat sekoittaa esteettömyyskokemuksiin, mikä voi osaltaan näkyä kohde- ja verrokkiryhmän samankaltaisina kokemuksina. Verrokkiryhmän käsitys esteettömyydestä voi rakentua toisin kuin erilaisten oppijoiden tai vammaisten opiskelijoiden. On mahdollista, että fyysisen osa-alueen esteet korostuisvati enemmän, mikäli suurempi joukko kohderyhmästä olisi vammaisia.

Kohde- ja verrokkiryhmän yhdenmukaisin esteettömyyskokemus ilmenee ei-formaaliin oheistoimintaan osallistumisessa. Osallistumisen yhdenmukaisesta esteettömyyskokemuksesta huolimatta molemmat ryhmät ovat kokeneet osallistumisen esteettömyyden yhdeksi heikoimmista tekijöistä. Ei kuitenkaan ole olemassa mitään viitearvoja ”riittävästä” esteettömyydestä, joten yhdenvertaisuuden näkökulmasta on olennaista, että osallistumisen esteettömyyskokemukseen ei vaikuta se, onko opiskelija erilainen oppija tai vammainen opiskelija. Huomattavaa on kuitenkin, että vertaissuhteet on koettu kohderyhmässä merkittävästi verrokkiryhmää esteellisemmiksi samoin kuin formaaliin opetustoimintaa osallistuminen, joten osallistumisen esteettömyys näyttäisi koskevan vain ei-formaalia oheistoimintaa.

Yhdenvertaisuuteen perustuvan lähtökohdan lisäksi esteettömyyspyrkimyksen kannattavuutta perustellaan usein sillä, että se hyödyttää kaikkia ihmisiä (ks. esim. Pietilä 2008a, 7; Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 9). Tässä tutkimuksessa kohde- ja verrokkiryhmän yhteisesti esteellisimmiksi kokemat tekijät mukailevat kaikkien hyötymisen näkökulmaa. Esteettömyyspyrkimyksen yhteys kaikkien hyötymiseen ja siten yleiseen koulutuksen laadun kehittämiseen on todettu myös Helsingin yliopiston esteettömyyskartoituksessa. Laaksovirta (2006, 40) toteaa esteettömyyskartoituksen raportissa, että suurin osa esteettömyyspyrkimyksistä liittyy seikkoihin, jotka kuuluvat yleiseen toiminnan parantamiseen. Tällaisiksi yhteisesti esteellisimmiksi koetuiksi tekijöiksi osoittautuivat tässä tutkimuksessa opetus ja opiskelu, ympäristön tietoisuus, kansanopistojen fyysiset olosuhteet (kuulo-, näkö- ja lämpöympäristö), tiedon saanti ja osallistuminen. Opetuksen ja opiskelun sekä ympäristön tietoisuuden kohdalla tulee kuitenkin muistaa, että kohderyhmä koki ne vielä merkittävästi esteellisemmiksi kuin verrokkiryhmä. Pietilä (2009b, 4) on todennut, että joillekin esteettömyys merkitsee opiskelun helpottumista, toisille taas opiskelun mahdollistumista. Tämä

kuvaa mielestäni etenkin opetusta ja opiskelua sekä ympäristön tietoisuutta, jotka sisältävät sekä yleisesti koettuja että yhdenvertaisuutta heikentäviä esteitä.

Sekä kohde- että verrokkiryhmän yhteiset esteellisyyden kokemukset herättivät kysymyksen esteiden mahdollisista laadullisista eroista. Yhteisesti esteellisiksi koettujen tekijöiden esteettömyyden kehittäminen kohentaa molempien ryhmien opiskelun esteettömyyttä vain, mikäli esteet koostuvat laadullisesti samankaltaisista asioista. Laadullisessa tarkastelussa huomattiinkin, että opetuksessa ja opiskelussa koetut esteet olivat osittain laadultaan jopa päinvastaisia, vaikka ”esteellisyyden” kokemus oli yhteinen. Opetusta ja opiskelua lukuun ottamatta yhteisesti esteellisimmiksi koetut tekijät koostuivat jokseenkin samanlaatuisista esteistä.

Kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemusten tarkastelu rinnakkain osoitti, etteivät kansanopistojen fyysiset olosuhteet, tiedon saanti tai oheistoimintaan osallistuminen ole erityisen esteellisiä erilaisille oppijoille ja vammaisille opiskelijoille, vaikka he ovat kokeneet kyseiset tekijät kaikkein esteellisimpien tekijöiden joukkoon. Myös verrokkiryhmä on kokenut samat asiat esteellisimmiksi. Vertailevalla tutkimusasetelmalla voidaan välttää tämänkaltaisia virhepäätelmiä erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteellisyyden kokemuksista. Kohderyhmän kokemuksia esteettömyydestä tulee verrata verrokkiryhmän kokemuksiin, jotta erilaisen oppijuuden tai vammaisuuden selittämät kokemukset voidaan erottaa yleisistä esteettömyyden kokemuksista ja löydetään yhdenvertaisia opiskelumahdollisuuksia heikentävät esteet.

Johtopäätöksenä ja kehitysehdotuksena voidaan kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemusten vertailun perusteella todeta, että erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta kansanopistoissa ilmeni kehitettävää etenkin opetuksen ja opiskelun esteettömyydessä. Tuloksissa ilmeni tarvetta opetuksen ja opiskelun eriyttämiselle antamalla lisäaikaa tehtävien tekemiseen ja valitsemalla opetusmateriaaleja ja -menetelmiä entistä opiskelijalähtöisemmin. Opetuksen ja opiskelun – etenkin kansanopistoille ominaisen yhteisöllisen oppimisen – esteettömyyttä edesauttaisi kohderyhmän opetustilanteisiin osallistumisen ja vertaisryhmän kanssa toimimisen helpottuminen. Lisäksi henkilökunnan tietoisuuden lisääntyminen ja sitä kautta monenlaisuutta kohtaan esiintyvien asenteiden myönteinen kehitys parantaisi erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden kokemaa esteettömyyttä. Henkilökunnan tietoisuutta edistäisi opiskelijoiden omien tiedotusmahdolli-

suuksien esteettömyyden kehittyminen, jotta opiskelijat voisivat ja uskaltaisivat paremmin kertoa omista tarpeistaan. Kokonaisvaltaisen esteettömyyden kehittymisen myötä voidaan tarjota myönteisiä opiskelukokemuksia, joilla voi olla merkitystä erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden verrokkiryhmää jokseenkin esteellisempiin asenteisiin kansanopisto-opiskelua kohtaan.

6.2 Esteettömyyskokemusten jakautuminen kohderyhmän sisällä

Tässä tulososiossa selvitän erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyskokemusten jakautumista sukupuolen, tuen ja avun tarpeen sekä koulutustaustan perusteella. Tarkastelen näin ollen kohderyhmän sisäistä yhdenvertaisuutta ja joidenkin aikuiskoulutuksen kasautumista aiheuttavien tekijöiden yhteyttä kohderyhmän esteettömyyskokemuksiin. Samalla vältetään kohderyhmän liiallinen homogenisointi, johon vähemmistö- ja valtaryhmän mahdollisuuksien tasa-arvoa tarkasteltaessa usein sorrutaan (ks. Harisalo & Miettinen 1995, 205–207). Mahdollisuuksien mukaan vertaan tuloksia myös verrokkiryhmään, jotta voidaan erottaa onko kyseessä yleisempi vain vaan kohderyhmää koskeva havainto. Tarkastelu tapahtuu osioiden (yhdistelmämuuttujien) tasolla sekä havainnollisuuden vuoksi joiltakin osin myös osa-alueiden (psykykinen, sosiaalinen ja fyysinen esteettömyys) tasolla.

6.2.1 Sukupuolen yhteys esteettömyyskokemuksiin kohderyhmässä

Miesten ja naisten välisten erojen tarkastelu kansanopisto-opiskelun esteettömyyskokemuksissa on sinänsä mielenkiintoista, että enemmistö kansanopisto-opiskelijoista on naisia (ks. esim. Kumpulainen 2007, 91) ja aikuiskoulutuksen on yleisesti todettu kasautuvan naisille (Heinonen 2001, 27–34). Naisia on populaation mukainen enemmistö myös kohderyhmässä. Tässä tulososiossa tarkastellaan sitä, eroavatko kohderyhmän miesten (N=46–67) ja naisten (N=137–212) esteettömyyskokemukset toisistaan. Informanttien määrä vaihtelee asuntolaan liittyvien osioiden vähäisemmän osallistujamäärän vuoksi.

Sukupuolella oli merkitystä kansanopisto-opiskelun koettuun esteettömyyteen kohderyhmässä siten, että miehet kokivat kaikki psykkinen, sosiaalisen ja fyysisen osa-alueen osiot esteettömämmiksi kuin naiset. Omien asenteiden esteettömyys koettiin miesten ja naisten

kesken kaikkein samankaltaisimmin. Miesten esteettömyyden kokemus on siinä mielessä hämmäntävä, että naisten kansanopistoissa ilmenevän yliedustuksen perusteella voisi olettaa, että kansanopisto-opiskelu on heille esteettömämpää. On syytä tarkastella, missä osissa sukupuoli selittää erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyskokemusta tilastollisesti merkitsevästi (ks. taulukko 6).

Taulukko 6. Miesten ja naisten esteettömyyskokemusten tilastollisesti merkitsevät erot kohderyhmässä. (Vapausasteet ja F-arvot löytyvät liitteestä 12.)

		Miehet (N=67)			Naiset (N=212)			Tilastollinen ero	
Esteettömyyden osa-alue	Osio	n	ka	kh	n	ka	kh	sig	eta ²
Sosiaalinen	Oma tiedotus	67	4.42	0.63	211	3.98	0.92	.000**	.046
	Tiedon saanti	67	4.07	0.67	211	3.82	0.82	.026*	.018
	Asuntola-asuminen	46	4.52	0.65	137	4.21	0.91	.034*	.024
Fyysinen	Kansanopisto (liikkum. ja toiminta)	67	4.45	0.50	212	4.22	0.68	.012*	.022
	Kansanopisto (olosuhteet)	67	4.06	0.79	212	3.67	0.93	.002*	.034
	Asuntola (liikkuminen)	47	4.64	0.56	139	4.39	0.71	.035*	.024

n= osallistujat

ka= keskiarvo

kh= keskihajonta

sig= tilastollinen merkitsevyys (p=)

eta²= selitysosuus

* (p ≤ .05) Tilastollisesti merkitsevä ero

** (p ≤ .001) Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero

Sukupuoli selitti tilastollisesti merkitsevästi kohderyhmän esteettömyyden kokemuksia (Wilks' Lambda=.966, F(3/273)=3.225, p=.023, 3.4%), mutta vain joillakin sosiaalisen ja fyysisen esteettömyyden osa-alueilla. Sukupuolen merkitys omien tiedotusmahdollisuuksien esteettömyyteen oli kohderyhmässä tilastollisesti erittäin merkitsevä ja selitysosuudeltaan varsin merkittävä. Sukupuoli selitti eniten juuri miesten esteettömämmäksi kokemia tiedotusmahdollisuuksia. Toiseksi eniten sukupuoli selitti kansanopistojen fyysisten olosuhteiden (kuulo-, näkö- ja lämpöympäristö) koettua esteettömyyttä. Asuntolassa liikkumisen ja asuntola-asumisen sosiaalisten tekijöiden, kansanopistotiloissa liikkumisen ja toimimisen sekä tiedon saannin esteettömyyskokemukset erosivat myös sukupuolen perusteella tilastollisesti merkitsevästi, mutta eivät niin merkittävästi kuin omien tiedotusmahdollisuuksiin ja fyysisiin olosuhteisiin liittyvät kokemukset. Vertailun vuoksi on syytä mainita, että miehet kokivat kansanopisto-opiskelun naisia esteettömämmäksi myös ver-

rokkiryhmässä. Miehiä ja naisia oli verrokkiryhmässä suhteessa yhtä paljon kuin kohde-ryhmässä.

6.2.2 Tuen ja avun tarpeen yhteys esteettömyyskokemuksiin kohderyhmässä

On todettu, että esimerkiksi vammaisuuden aiheuttaman toimintarajoitteisuuden noustessa työllistyminen (Linnakangas ym. 2006, 5) ja koulutukseen osallistuminen (Euroopan komissio 2010, 5; 8) vähenevät. Tässä tulososiossa tarkastelen, onko erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden ilmaisemalla tuen ja avun tarpeen määrällä ja frekvenssillä yhteyttä esteettömyyden kokemukseen. Tuen ja avun tarve on ilmaistu osallistujille kyselyssä seuraavasti: ”Tuen ja/tai avun tarve voi liittyä joko opiskelijan omaan ominaisuuteen tai ympäristön puutteelliseen kykyyn kohdata erilaisia opiskelijoita. Tukea ja apua voivat olla esimerkiksi opettajan yksilöllinen tuki ja ohjaus, lisäaika kokeissa, muokattu oppimateriaali, tukiopetus, erityisopetus, avustaja, apuvälineet, tulkki, fyysinen apu jne.” Tässä tulososiossa viitataan jatkossa tuen ja avun tarpeeseen pelkästään tuen tarpeella raportoinnin selkeyden vuoksi.

Tuen tarve on jaettu kyselyn taustamuuttujissa viiteen vaihtoehtoon tuen tarpeen määrän ja frekvenssin suhteen¹. Osallistujamäärät vaihtelevat yhdistelmämuuttujittain asuntolaa koskevien väittämien pienemmän osallistujamäärän vuoksi. Tuen tarpeeseen perustuvien ryhmien osallistujat vaihtelevat yhdistelmämuuttujissa seuraavasti: ei lainkaan (n=18–29), vähän ja harvoin (n=53–79), vähän mutta säännöllisesti (n=79–108), paljon mutta harvoin (n=15–23) tai paljon ja säännöllisesti (n=28–38).

Tuen tarpeen mukaisten ryhmien esteettömyyskokemus jakautui siten, että kaikkein esteellisimmäksi kansanopisto-opiskelun kokivat sellaiset opiskelijat, jotka tarvitsevat tukea paljon ja usein. He kokivat kaikki osiot esteellisemmiksi kuin muut tuen tarpeen mukaiset ryhmät. Sellaiset opiskelijat, jotka eivät tarvitse lainkaan tukea, kokivat puolestaan ympäristön asenteita lukuun ottamatta kaikki osiot esteettömämmin kuin muut ryhmät. Vähän ja harvoin tukea tarvitsevat kokivat ympäristön asenteet kaikkein esteettömimmiksi

¹ *Vaihtoehdot ”harvoin” ja ”säännöllisesti” eivät ilmennä frekvenssin teoreettisia vastakohtia, mutta tulosten tulkinnassa säännöllisesti esiintyvää tarvetta käsitellään tiheänä frekvenssiä ja harvoin esiintyvää tarvetta harvana frekvenssinä. Ks. tarkemmin kohta 5.5.1.2.*

Tuen tarve oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opetuksen ja opiskelun, ympäristön asenteiden, asuntola-asumisen sosiaalisten tekijöiden ja asuntolassa liikkumisen esteettömyyskokemuksiin. Kaikkien selkeimmin muista tuen tarpeen ryhmistä erottuivat sellaiset opiskelijat, jotka tarvitsevat tukea paljon ja säännöllisesti. Tuen tarpeen määrän lisäksi frekvenssillä oli merkitystä esteettömyyden kokemukseen. Sekä paljon että vähän tukea tarvitsevista opiskelijoista ne, jotka tarvitsevat tukea harvoin kokivat kansanopisto-opiskelun esteettömämmäksi kuin ne opiskelijat, joiden tuen tarve ilmenee säännöllisesti. Oma tiedotusta ja kansanopiston olosuhteita mittaavat esteettömyyden osiot ovat ainoita, joissa kokemus poikkesi tästä taipumuksesta. Tuen tarpeen frekvenssin mukainen ero esteettömyyskokemuksessa näyttäytyi tilastollisesti merkitsevänä kuitenkin vain opetuksessa ja opiskelussa. Seuraavaksi tarkastelen ryhmien välisiä eroja tarkemmin tilastollisesti merkitsevästi eroavien osioiden suhteen (ks. taulukko 7).

Taulukko 7. Tuen tarpeen perusteella muodostettujen ryhmien esteettömyyskokemusten tilastollisesti merkitsevät erot kohderyhmän sisällä pareittain vertailtuna. (Tarkat tiedot keskiarvoista ja -hajonnoista löytyvät liitteestä 13.)

		Pareittainen vertailu tuen tarpeen mukaan				
Osa-alue	Osio	Tuen tarve	n	järj.ka	χ^2	adj.sig
Psyykkinen esteettömyys	Opetus ja opiskelu	Paljon ja säännöllisesti	38	93.1		
		Vähän, mutta säännöllisesti	109	136.8	43.7	.039
		Vähän ja harvoin	79	149.7	56.6	.004
		Paljon, mutta harvoin	23	160.9	67.8	.014
		Ei lainkaan	29	165.7	72.6	.002
Sosiaalinen esteettömyys	Ympäristön asenteet	Paljon ja säännöllisesti	38	96.1		
		Vähän, mutta säännöllisesti	108	141.9	45.8	.024
		Vähän ja harvoin	79	152.6	56.5	.003
	Asuntola-asuminen (sos.)	Paljon ja säännöllisesti	28	71.9		
		Ei lainkaan	18	120.2	48.3	.013
Fyysinen esteettömyys	Asuntolassa liikkuminen	Ei lainkaan	18	128.8		
		Paljon ja säännöllisesti	28	82.1	46.6	.027
		Vähän, mutta säännöllisesti	69	84.5	44.3	.011

n = osallistujat * ($p \leq .05$) = tilastollisesti merkitsevä ero
 järj.ka = järjestyskeskiarvo
 χ^2 = khiin neliön arvo
 adj.sig = mukautettu merkitsevyys (p)

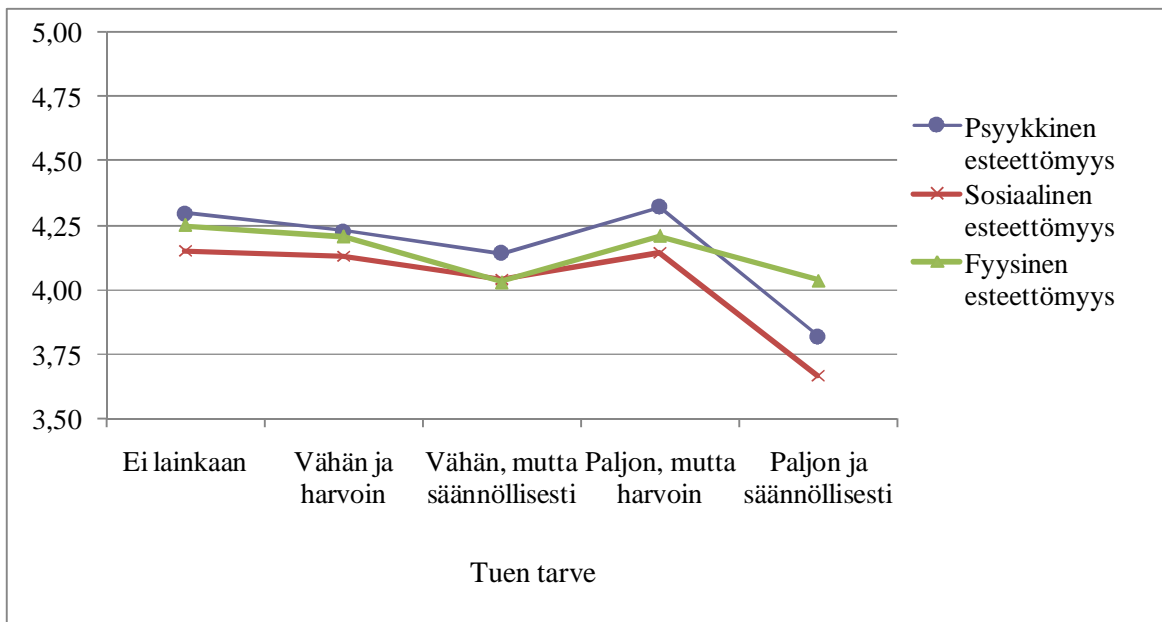
Opetus ja opiskelu. Kruskalin-Wallis testin avulla tarkasteltuna tuen tarve oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä opetuksen ja opiskelun esteettömyyden kokemukseen ($KW, \chi^2(4)=18.83, p=.001$). Paljon ja usein tukea tarvitsevat opiskelijat kokivat opetuksen ja opiskelun esteellisemmäksi kuin kaikki muut ryhmät. Tämä on nähtävissä järjestykseskisarvoista, vaikka ne eivät noudatakaan enää alkuperäistä Likert-asteikkoa. Kaikkein merkitsevimmän paljon ja usein tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemus erosi vähän ja harvoin sekä tukea tarvitsemattomien opiskelijoiden kokemuksista. Myös tuen tarpeen frekvenssillä oli merkitystä opetuksen ja opiskelun esteettömyyden kokemukseen. Harvoin tukea tarvitsevat opiskelijat kokivat opetuksen ja opiskelun esteettömämmäksi kuin säännöllisesti tukea tarvitsevat. Paljon tukea tarvitsevilla opiskelijoilla frekvenssin mukainen ero esteettömyyskokemuksessa oli tilastollisesti merkitsevä.

Ympäristön asenteet. Tuen tarve oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä ympäristön asenteiden koettuun esteettömyyteen ($KW, \chi^2(4)=13.848, p=.008$). Paljon ja säännöllisesti tukea tarvitsevien kohderyhmän opiskelijoiden kokemus erosi tilastollisesti merkitsevästi niistä opiskelijoista, jotka tarvitsevat tukea vähän (säännöllisesti tai harvoin). Ryhmien välinen ero ilmeni siten, että paljon ja säännöllisesti tukea tarvitsevat opiskelijat kokivat ympäristön asenteet esteellisemmiksi.

Asuntola-asuminen (sosiaalinen esteettömyys). Tuen tarve oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä asuntola-asumisen esteettömyyskokemukseen ($KW, \chi^2(4)=11.30, p=.023$). Paljon ja säännöllisesti tukea tarvitsevat opiskelijat kokivat asuntola-asumisen sosiaalisen osion merkitsevästi esteellisemmäksi kuin sellaiset opiskelijat, jotka eivät tarvitse tukea lainkaan.

Asuntolassa liikkuminen. Tuen tarve oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä asuntolassa liikkumisen esteettömyyskokemukseen ($KW, \chi^2(4)=15.25, p=.004$). Ryhmien välisten kokemusten tilastollisesti merkitsevät erot poikkesivat asuntolassa liikkumisen osalta hieman muista osioista. Tukea tarvitsemattomat opiskelijat kokivat asuntolassa liikkumisen merkitsevästi esteettömämmäksi kuin tukea tarvitsevat opiskelijat. Ainoastaan vähän ja harvoin tukea tarvitsevien opiskelijoiden esteettömyyskokemus ei eronnut merkitsevästi tukea tarvitsemattomien opiskelijoiden kokemuksesta.

Kuvatakseni yleisesti esteettömyyskokemusten vaihtelua tuen tarpeen mukaisten ryhmien välillä, olen muodostanut esteettömyyden osa-alueista (psykkinen, sosiaalinen ja fyysinen) yhdistelmämuuttujat osiotason muuttujien perusteella. Kuviossa 2 olen kuvannut näiden osa-alueiden mukaiset esteettömyyskokemukset tuen tarpeen perusteella. Tarkoitus ei ole kuvata esteettömyyskokemuksia numeerisesti näin yleisellä tasolla, vaan osoittaa tuen tarpeen mukaisten ryhmien esteettömyyskokemusten trendit visuaalisesti.



Kuvio 2. Tuen tarpeen mukaisten ryhmien esteettömyyskokemusten jakautuminen osa-alueittain kohderyhmässä. (Tarkat keskiarvot ja -hajonnat löytyvät liitteestä 13.)

Huomaa, että y-akseli on katkaistu. Alkuperäinen asteikko on välillä 1–5, jossa 1 merkitsee sitä, että osallistujat ovat täysin eri mieltä ja 5 sitä, että he ovat täysin samaa mieltä esteettömyyttä positiivisesti kuvaavan väittämän kanssa. Mitä suurempi keskiarvo on, sitä esteettömämmäksi osa-alue koettiin.

Kuviosta 2 havaitaan tuen tarpeen frekvenssin merkitys jopa niin, että paljon mutta harvoin tukea tarvitsevat opiskelijat kokivat opiskelun esteettömämmäksi kuin sellaiset, jotka tarvitsevat tukea vähän, mutta säännöllisesti. Tuen tarpeen frekvenssin merkityksen lisäksi taulukosta 2 havaitaan, että paljon ja säännöllisesti tukea tarvitsevien ryhmässä osa-alueiden välinen esteettömyyskokemus vaihteli kaikkein eniten. Paljon ja säännöllisesti tukea tarvitsevat kohderyhmän opiskelijat kokivat fyysisen esteettömyyden kaikkein esteettömimmäksi ja sosiaalisen esteettömyyden kaikkein esteellisimmäksi. Tuen tarpeen mukaisten ryhmien esteettömyyskokemusten jakautumista ei ole mielekäästä verrata verrokkiryhmään, koska tuen tarve jakautuu ryhmissä kovin eri tavoin. Näin ollen ei voida

sanoa, onko kyseessä vain kohderyhmää koskeva tuen tarpeen mukainen esteettömyyskokemuksen jakautuminen.

6.2.3 Koulutustaustan yhteys esteettömyyskokemuksiin kohderyhmässä

Elinikäisen oppimisen yhteydessä todetaan usein, että aikuiskoulutus kasautuu niille, joilla on parhaat opiskeluedellytykset. Totesin aikuiskoulutukseen osallistumisen kasautumista käsittelevässä osuudessa, että pohjakoulutuksen mukaiset erot näyttäisivät aikuiskoulutuksen myötä pikemminkin kasvavan kuin tasoittuvan. Tässä tulososiossa tarkastelen koulutustaustan yhteyttä kohderyhmän sisäisiin esteettömyyskokemuksiin.

Kohderyhmä on jaettu koulutustaustan mukaisiin ryhmiin siten, että perustason koulutusluokkaan (n=65–94) kuuluvat opiskelijat, jotka ovat suorittaneet perus-, kansa-, kansalais- tai keskikoulun. Lisäksi perustason koulutusluokkaan kuuluu kymmenen sellaista kohderyhmän opiskelijaa, joilla on jokin muu kuin jokin kysytyistä koulutuksista tai ei mitään koulutusta. Keskiasteen koulutusluokkaan (n=109–169) kuuluvat opiskelijat, jotka ovat suorittaneet opistotasoisena tai toisen asteen koulutuksen joko ammatillisena koulutuksena tai lukiossa. Korkeasti koulutettujen luokkaan (n=9–16) kuuluvat opiskelijat, jotka ovat suorittaneet jonkin korkeakoulututkinnon. Ryhmien koko vaihtelee sen vuoksi, että asunto-
laa koskevissa osioissa on vastaajina vain sellaisia opiskelijoita, jotka asuvat kansanopiston asuntolassa.

Korkeasti koulutetut kohderyhmän opiskelijat kokivat asuntolaan liittyviä osioita lukuun ottamatta kaikki osiot esteettömämmiksi kuin keskiasteen ja perustason koulutuksen saaneet. Perustason koulutuksen saaneiden kokemus oli vastaavissa osioissa kaikkein esteellisin. Näin ollen voidaan todeta, että kokemus oli kohderyhmässä sitä esteettömämpi mitä korkeampi kohderyhmän opiskelijan koulutustausta oli. Asuntola-
laa koskevissa osioissa ryhmien välinen järjestys oli edellä kuvatusta säännönmukaisuudesta poikkeava, eikä niistä ollut löydettävissä koulutustason mukaisten ryhmien välillä systemaattisesti esiintyviä eroja. Asuntola-
laa koskevien osioiden tulkinta on hieman kyseenalaista jo siitä syystä, että niissä etenkin korkeimman koulutusluokan osallistujien määrä vähenee huomattavasti. Verrokkiryhmässä kokemukset jakautuvat hyvin samankaltaisesti kuin kohderyhmässä, joten kyse ei ole pelkästään kohderyhmää koskevasta koulutustaustan ja esteettömyyskokemuk-

sen välisestä yhteydestä. Verrokkiryhmässä koulutustausta on jakautunut lähes identtisesti kohderyhmän kanssa siten.

Koulutustausta oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kohderyhmän esteettömyyskokemuksia (Wilks' Lambda=.914, $F(6/544)=4.12, p=.000, 4.4\%$), mutta vain psyykkisen ja sosiaalisen osa-alueen joidenkin osioiden esteettömyyskokemuksia. Fyysisen esteettömyyden kokemukset eivät näyttäneet tilastollisesti merkitsevinä, vaikka jakautuivatkin yleisen trendin mukaisesti. Kohderyhmän esteettömyyskokemuksissa oli koulutustason perusteella tilastollisesti merkitsevää eroa opetuksessa ja opiskelussa, omissa asenteissa, ympäristön asenteissa ja tiedon saannissa. Seuraavaksi tarkastelen näitä koulutustaustan perusteella merkitsevästi eroavia kokemuksia tarkemmin. Koulutustaustan mukaisten ryhmien esteettömyyskokemusten tarkat keskiarvot ja -hajonnat löytyvät koottuna liitteestä 14.

Omat asenteet. Koulutustausta selitti erittäin merkitsevästi omista asenteista koituvaa esteettömyyskokemusta (GLM, $F(2/278)=9.112, p=.000, 6.2\%$). Pareittaisessa vertailussa (Scheffe) kävi ilmi, että omien asenteiden esteettömyyden kokemuksessa perustason koulutuksen saaneet erosivat tilastollisesti merkitsevästi niin keskitason koulutuksen ($p=.003$) kuin korkeakoulutuksen ($p=.003$) saaneista. Peruskoulutuksen saaneet kokivat omat asenteet esteellisemmäksi kuin muut. Kaikki esteettömyyden osiot huomioiden koulutustausta selittää merkittävimmin omien asenteiden esteettömyyskokemusta.

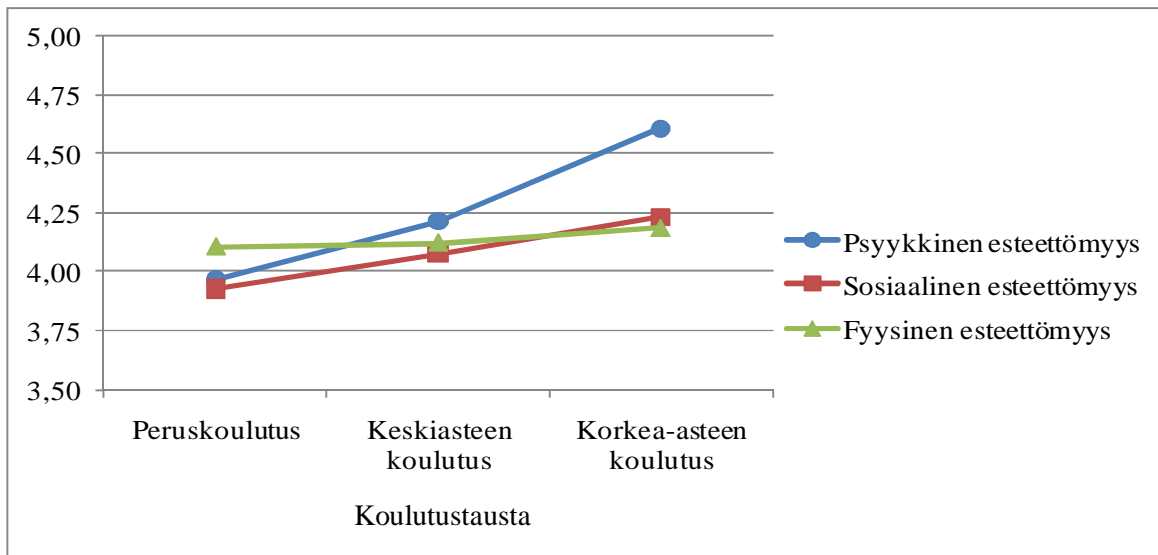
Opetus ja opiskelu. Koulutustausta selitti erittäin merkitsevästi myös opetukseen ja opiskeluun liittyvää esteettömyyden kokemusta (GLM, $F(2/278)=7.156, p=.001, 4.9\%$). Pareittaisessa vertailussa huomattiin ryhmien välisten erojen ilmenevän siten, että korkeasti koulutetut kokivat opetuksen ja opiskelun tilastollisesti merkitsevästi esteettömämmäksi kuin perustason koulutuksen ($p=.002$) tai keskiasteen koulutuksen ($p=.047$) saaneet. Koulutustaustan yhteyttä opetuksen ja opiskelun esteettömyyskokemukseen voidaan selitysosuusprosentin perusteella pitää varsin merkittävänä.

Ympäristön asenteet. Koulutustausta selitti merkitsevästi ympäristön asenteiden koettua esteettömyyttä (GLM, $F(2/278)=5.921, p=.003, 4.1\%$). Pareittaisessa vertailussa kävi ilmi, että perustason ja keskiasteen koulutuksen saaneiden opiskelijoiden kokemukset ympäristön asenteiden esteettömyydestä erosivat toisistaan merkitsevästi ($p=.008$) siten, että perustason koulutuksen saaneet kokivat ympäristön asenteet esteellisemmiksi. Kaikkein esteet-

tömmimmäksi ympäristön asenteet kokivat korkeasti koulutetut, vaikka koulutustausta selittääkin merkitsevästi vain perus- ja keskiasteen esteettömyyskokemuksen eroa.

Tiedon saanti. Tiedon saannin esteettömyyskokemus erosi kohderyhmässä koulutustaustan perusteella merkitsevästi (GLM, $F(2/278)=3.152,p=.044$, 2.2%). Koulutustausta selitti tiedon saannin esteettömyyskokemuksesta kuitenkin huomattavasti vähemmän kuin opetuksen ja opiskelun sekä omien tai ympäristön asenteiden kokemusta. Pareittaisessa vertailussa ei ollut havaittavissa, minkä koulutuksellisten ryhmien välillä erot olivat merkitseviä, vaikka ryhmään kuulumisella ja esteettömyyskokemuksella olikin tiedon saannin osalta merkitsevä yhteys. Esteettömyyskokemus jakautui kuitenkin myös tiedon saannissa siten, että korkeampi koulutustausta oli yhteydessä esteettömämpään kokemukseen.

Kaikissa osioissa, joissa koulutustaustalla on merkitystä esteettömyyskokemukseen, korkeampi koulutustausta on yhteydessä esteettömämpään kokemukseen kuin alhaisempi koulutustausta. Näin on siitä huolimatta, että pareittaisessa vertailussa toisistaan merkitsevimminkin poikkeavat ryhmät vaihtelevat. Esteettömyyden osa-alueella voidaan karkeasti kuvata koulutustaustan merkitys esteettömyyskokemukselle kohderyhmässä (ks. kuvio 3). Keskiarvotarkastelu näin suurina kokonaisuuksina ei ole mielekästä, mutta kuviosta nähdään yleisesti koulutustaustan yhteys esteettömyyskokemuksiin.



Kuvio 3. Koulutustaustan mukaisten ryhmien esteettömyyskokemusten jakautuminen osa-alueittain kohderyhmässä. (Tarkat keskiarvot ja -hajonnat löytyvät liitteestä 14.)

Huomaa, että y-akseli on katkaistu. Alkuperäinen asteikko on välillä 1-5, jossa 1 merkitsee sitä, että osallistujat ovat täysin eri mieltä ja 5 sitä, että he ovat täysin samaa mieltä esteettömyyttä positiivisesti kuvaavan väittämän kanssa. Mitä suurempi keskiarvo on, sitä esteettömämmäksi osa-alue koettiin.

Kuviosta 3 huomataan, että korkeampi koulutustausta on yhteydessä esteettömämpään kokemukseen etenkin psyykkisellä osa-alueella. Myös sosiaalisen esteettömyyden kokemus kohenee koulutustaustan noustessa, mutta fyysisen esteettömyyden kokemukseen koulutustaustan merkitys on vähäisin. Lisäksi kuviosta 3 voidaan havaita, että korkea-asteen koulutuksen saaneiden ryhmässä opiskelun psyykkinen osa-alue on koettu selvästi esteettömämmäksi kuin muut osa-alueet. Perus- ja keskiasteen koulutuksen saaneiden ryhmissä eri osa-alueiden esteettömyys on koettu yhdenmukaisemmin. Kaikissa koulutustaustan mukaisissa ryhmissä osa-alueiden keskinäinen järjestys on esteettömyyskokemuksen perusteella erilainen. Esimerkiksi perusasteen koulutuksen saaneet ovat kokeneet fyysisen esteettömyyden kaikkein esteettömimmäksi siinä missä korkea-asteen koulutuksen saaneet ovat kokeneet sen kaikkein esteellisimmäksi.

6.2.4 Yhteenvetoa ja keskustelua kohderyhmän esteettömyyskokemusten jakautumisesta

Tulosten perusteella voidaan todeta, että sukupuolella, tuen tarpeella ja koulutustaustalla oli merkitystä esteettömyyskokemusten jakautumiseen kohderyhmässä. Naiset kokivat kansanopisto-opiskelun miehiä esteellisemmäksi. Samoin runsas ja etenkin säännöllinen tuen tarve sekä alhainen koulutustausta olivat yhteydessä esteellisemmäksi koettuun kansanopisto-opiskeluun. Kaikkein merkittävimpana esteettömyyskokemusten selittäjänä voi pitää koulutustaustaa, joka selitti etenkin psyykkisen ja sosiaalisen osa-alueen esteettömyyskokemuksia. Sukupuoli sen sijaan selitti useampien eri tekijöiden esteettömyyskokemusta, vaikka sen selitysosuus ei olekaan yhtä merkittävä kuin koulutustaustan. Sukupuoli oli yhteydessä etenkin sosiaalisen ja fyysisen esteettömyyden kokemuksiin. Tuen tarpeen selitysosuutta kohderyhmän esteettömyyskokemusten jakautumisessa ei voida määrittää epäparametrisen menetelmän vuoksi, mutta tuen tarve selittää merkittävästi joitakin kohderyhmän esteettömyyskokemuksia niin psyykkisen, sosiaalisen kuin fyysisenkin esteettömyyden osa-alueilla.

Sukupuolen mukaisessa tarkastelussa kävi ilmi, että kohderyhmässä naiset kokivat kansanopisto-opiskelun kaikilta osin esteellisemmäksi kuin miehet. Sama trendi oli nähtävissä myös verrokkiryhmässä. Tilastollisesti merkitsevästi miehiä esteellisemmäksi kohderyhmän naiset kokivat omat tiedostusmahdollisuudet, tiedon saannin, asuntola-asumisen sosiaaliset tekijät, kansanopistoissa liikkumisen ja toimimisen, fyysiset olosuhteet ja asuntolassa liikkumisen. Näiden tekijöiden esteettömyyden kehittämisen voi tulkita kohentavan naisten yhdenvertaisuutta suhteessa miehiin. On jokseenkin yllättävää, että kohderyhmässä miehet ovat kokeneet kansanopisto-opiskelun esteettömämmäksi kuin naiset. Naisten on todettu osallistuvan aikuiskoulutukseen miehiä enemmän ja siten sen voisi olettaa olevan naisille esteettömämpää (vrt. esim. Heinonen 2001, 27–34). Se, että miehet ovat kokeneet kansanopisto-opiskelun esteettömämmäksi, herättää kysymyksiä esimerkiksi sukupuolisen tasa-arvolla perusteltujen ryhmäsidonnaisten oikeuksien olemassaolosta. Ei ole kuitenkaan tiedossa mitään sukupuoleen sidottuja ryhmäsidonnaisia oikeuksia, jotka selittäisivät miesten esteettömyyskokemusta.

Tehtäessä johtopäätöksiä miesten ja naisten esteettömyyskokemusten eroista tulee kuitenkin muistaa, että kansanopistoissa miehet ovat aliedustettuina. On mahdollista, että kan-

sanopistoihin valikoituu miehistä jokin erityinen ryhmä, mikä ilmenee tuloksissa. Toisaalta juuri se, että miehet ovat aliedustettuja, antoi olettaa kansanopisto-opiskelun olevan miehille jollakin tapaa esteellisempää kuin naisille. Olennaiset miesten kokemat esteet kansanopisto-opinnoissa selviäisivät tarkastelemalla niiden miesten kokemuksia, jotka eivät haakeudu tai pääse kansanopisto-opintoihin. Liian yksioikoisia johtopäätöksiä sukupuolen mukaan jakautuvista esteettömyyskokemuksista ei voi tehdä siitäkään syystä, että miesten ja naisten taipumus vastata kyselyihin voi vaihdella. Esimerkiksi kykyihin viittaavissa kyselyissä miehillä on taipumus vastata liiankin optimistisesti, eli toisin sanoen he saattavat arvioida pystyvyytensä paremmaksi kuin mitä se todellisuudessa on. (Pajares 2006.) Ei voida varmuudella sanoa, miten miehet ja naiset kokevat esteettömyyden, tai vaihtelee heidän taipumuksensa vastata esteettömyyttä käsittelevään kyselyyn.

Tuen tarvetta voi pitää tämän tarkastelun perusteella varsin selkeästi esteettömyyskokemuksia erottelevana tekijänä. Kohderyhmässä paljon ja säännöllisesti tukea tarvitsevat opiskelijat kokivat kansanopisto-opiskelun esteellisimmäksi ja tukea tarvitsemattomat lähes kaikilta osin esteettömimmäksi. Tätä voinee pitää jokseenkin odotettuna tuloksena, joka mukaillee työllistymisestä ja koulutukseen osallistumisesta raportoituja tuloksia, joiden mukaan työllistymisen ja koulutukseen osallistumisen on todettu vähentyvän toimintarajoitteisuuden lisääntyessä (Linnakangas ym. 2006, 5: Euroopan komissio 2010, 5; 8).

Tuen tarpeeseen perustuvien esteettömyyskokemusten perusteella voi todeta, että yleiset kansanopistot näyttäisivät olevan kaikkein esteettömmimpiä sellaisille tukea tarvitseville erilaisille oppijoille ja vammaisille opiskelijoille, joiden tuen tarve on harvakseltaan ilmevä riippumatta tuen tarpeen määrästä. Kaikkein esteellisimpiä kansanopistot näyttäisivät olevan sellaisille erilaisille oppijoille ja vammaisille opiskelijoille, jotka tarvitsevat tukea paljon ja säännöllisesti. Kohderyhmän sisäisen yhdenvertaisuuden näkökulmasta tuen tarpeen mukaisten ryhmien yhdenvertaisuuden kehittäminen edellyttäisi opetuksen ja opiskelun, ympäristön asenteiden ja asuntola-asumisen sosiaalisen esteettömyyden parantamista etenkin niiden kohderyhmän opiskelijoiden osalta, jotka tarvitsevat tukea paljon ja säännöllisesti. Lisäksi kohderyhmän sisäisen yhdenvertaisuuden parantuminen edellyttäisi asuntolassa liikkumisen esteettömyyden kohentamista kaikkien tukea tarvitsevien opiskelijoiden osalta suhteessa niihin opiskelijoihin, jotka eivät tarvitse tukea lainkaan.

Koulutustaustalla oli merkitystä kohderyhmän esteettömyyskokemusten jakautumiseen. Asuntolaan liittyviä tekijöitä lukuun ottamatta kansanopisto-opiskelu koettiin sitä esteettömämmiksi mitä korkeampi koulutustausta oli. Ainoastaan asuntolaan liittyvissä asioissa koulutustaustan merkitys ei ollut aivan näin säännönmukainen. Koulutustaustan mukaiset esteettömyyskokemusten erot näyttäytyivät tilastollisesti merkitsevinä kuitenkin vain opetuksessa ja opiskelussa, omissa asenteissa, ympäristön asenteissa ja tiedon saannissa. Korkeammin koulutetut kokivat kansanopisto-opiskelun muita koulutustaustan mukaisia ryhmiä esteettömämmäksi myös verrokkiryhmässä, joten kyseessä ei ole pelkästään kohderyhmää koskeva kokemusten jakautuminen. Aikuiskoulutuksen eriarvoisuutta lisäävä ja pohjakoulutuksen mukaisia eroja kasvattava ilmiö on todettu muissa(kin) aikuiskoulutuksen kasautumista käsittelevissä yhteyksissä (ks. Heinonen 2001, 27–29; 43–47; Nyysölä & Hämäläinen 2001, 50–53; Poropudas & Volanen 2003, 107–108; Rantanen 1995, 92).

Olisi jokseenkin absurdia ajatella, että tasoeroja tasaavakaan koulutus voisi, tai sen tulisi olla jollakin tapaa esteellisempää niille, joilla on koulutustaustan perusteella parhaat opiskelun edellytykset. On ymmärrettävää, että parhaat edellytykset tuottavat esteettömimmän kokemuksen. Koulutustaustan mukaisia esteettömyyskokemuksia ajatellen kansanopistoilla olisi kuitenkin mahdollisuus miettiä periaatteidensa toteutumista ja yhteiskunnan yhdenvertaisuuden lisäämisen tavoitettaan. Kansanopistoissa voitaisiin tarkastella etenkin sitä, mikä tekee opetuksesta ja opiskelusta esteettömintä niille, joiden koulutustausta on korkein ja toisaalta, miksi ympäristöstä välittyvät asenteet sekä tiedon saanti koetaan tilastollisesti merkitsevästi esteellisimmäksi vähiten koulututtujen ryhmässä.

Koulutustausta selitti kaikkein merkittävimmin opiskelijoiden omien asenteiden esteettömyyskokemusta. Perusasteen koulutuksen saaneet kohderyhmän opiskelijat kokivat omat asenteet merkitsevästi esteellisempinä kuin keskiasteen tai korkea-asteen koulutuksen saaneet. Alhaisen koulutustason ja kielteisten asenteiden yhteys mukailee Heinosen (2001) ja Rantasen (1995) esittämää näkemystä, jonka mukaan eri sosiaaliryhmät suhtautuvat kouluttautumiseen eri tavoin, millä voi olla merkitystä aikuiskoulutuksen kasautumiseen. Omien asenteiden ja koulutustaustan välistä yhteyttä on mahdollista tarkastella myös siten, että alhainen koulutustaso voi pohjautua negatiivisiin koulutuksellisiin kokemuksiin (Heinonen 2001, 27–29; Rantanen 1995, 91–94), joilla voi edelleen olla merkitystä negatiivisten asenteiden syntymiseen. Nuoret ovat tässä otoksessa yliedustettuja, joten alhainen pohjakoulutus voi liittyä myös elinkaaren vaiheeseen ja negatiiviset opiskeluasenteet ikävai-

heeseen. Avoimissa vastauksissa olikin havaittavissa opiskelijoiden jonkinlaista jakautumista nuoriin ja vanhempiin opiskelijoiden asenteiden myönteisyyden perusteella.

”Olen hakeutunut tälle kurssille sen kiinnostavuuden perusteella, tästä johtuen opiskelumotivaatio on 100%.”

Tutkimukseeni osallistuja 40–49 -vuotta.

”--- Kansanopisto on minulle vain tapa hyödyntää pakollinen välivuosi---.”

Tutkimukseeni osallistuja alle 19-vuotta.

Vuonna 2006 tuotetussa vammaisten henkilöiden yhdenvertaisuutta käsittelevässä raportissa (Linnakangas 2006) todetaan, että erityisen haasteellista yhteiskunnallisen osallisuuden toteutuminen on niillä ihmisillä, joilla vammaisuuteen yhdistyy alhainen tai puuttuva koulutus. Syrjäytymistä esimerkiksi työelämästä ei välttämättä aiheuta vammaisuudesta aiheutuva toiminnan vaje, vaan alhainen koulutustaso. Raportissa todetaan myös, että valitettavan usein alhainen koulutustaso ei ole henkilön oma – vaan ympäristön – valinta. (Mts. 5; 39.) Etenkin vapaan sivistystyön tarjoaman koulutuksen on periaatteidensa puolesta tarkoitus olla helposti lähestyttävää ja kaikille mahdollista elinikäistä koulutusta (Laki vapaasta sivistystyöstä 1998/632; 2009/1765), joten kansanopistojen esteettömyyttä tulisikin tarkastella erityisesti alhaisen koulutustason omaavien erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta.

Kaiken kaikkiaan tuen tarpeen ja koulutustaustan yhteys esteettömyyskokemukseen kohde-ryhmässä näyttäisi mukailevan sitä aikuiskoulutuksessa tunnustettua ongelmaa, että opiskelumahdollisuudet ovat parhaat niille, joilla on parhaat opiskeluedellytykset (ks. esim. Heinonen 2001, 27–34; Rantanen 1995, 91–94). Näin on siitä huolimatta, että aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi on määritelty väestön koulutuksellisten erojen tasoittaminen ja yhdenvertaisuuden edistäminen. Elinikäistä oppimista tuodaan usein esiin jonkinlaisena avaimena sosiaalisen yhdenvertaisuuden ja täysivaltaisen osallisuuden saavuttamiseksi. (Ks. esim. Nirje 1993, 31.) Osallistumisen kasautuminen, mikä tämänkin tutkimuksen tuloksissa on osittain osoitettavissa, herättää kysymyksen elinikäisen oppimisen yhdenvertaisuutta lisäävästä merkityksestä.

Yhdenvertaisuuden tavoitteesta huolimatta elinikäinen koulutus voidaan nähdä myös huomattavasti merkityksettömämpänä tekijänä ajatellen syrjäytymistä ja syrjintää. Kriittisestä näkökulmasta elinikäistä oppimista voidaan tarkastella jopa yhdenvertaisuutta estävänä ja

syrijintää tuottavana koulutuspoliittisena periaatteena (ks. esim. Edwards, Armstrong & Miller 2001; Jokisaari 2001). Mikäli elinikäisen oppimisen mahdollisuudet eivät ole helpposti saavutettavissa, jatkuva kouluttautuminen saattaa lisätä syrjintää ja syrjäytymistä (Edwards ym. 2001, 419; 423). Elinikäinen oppiminen voidaan radikaalista näkökulmasta nähdä jopa koulutuspolitiikkana, joka tuottaa joillekin yksilöille kyvyttömyyden kokemuksesta seuraavan jatkuvan ylivoimaisen häpeän tilan (Jokisaari 2001, 4).

Huolimatta aikuiskoulutukseen osallistumisen kasautumiseen ja elinikäisen oppimisen yhdenvertaisuuden puutteisiin kohdistuvasta kritiikistä on varsin ymmärrettävää, että kaikilla ihmisillä ei ole samanlaisia haluja tai kykyjä opiskella, vaikka ympäristön tarjoamat tosiasialliset mahdollisuudet olisivat yhdenvertaiset. Elinikäisen koulutuksen ei myöskään ole tarkoitus olla tasapäistävää ja ihmisten luonnollista erilaisuutta tasoittavaa koulutusta, vaikka sen ei tietenkään tule tarpeettomasti lisätä väestön epäoikeudenmukaista epätasa-arvoa – saati syrjiä ketään tai mitään vähemmistöjä. Hyväksyttävien ja ei-hyväksyttävien aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen esteiden määrittely, ja niihin puuttuminen vaikuttaisikin tärkeältä ajatellen yhdenvertaisten opiskelumahdollisuuksien toteutumista ja aikuiskoulutuksen esteettömyystutkimusta.

Ei voida sanoa, toteutuuko aikuiskoulutukseen osallistumisen kasautumista kansanopistoissa erityisen vähän tai paljon verrattuna muihin aikuiskoulutustahoihin. Kansanopistoissa koetaan tehtävän varsin merkittävää syrjäytymistä ehkäisevää työtä (ks. esim. Rinne 2011), mitä ei tällä tutkimuksella voida, tai ole millään tapaa tarkoitus kiistää. Kansanopistojen osallistumisen kasautumista koskevan johtopäätöksen yleistämiseksi kansanopistokoulutusta tulisikin tarkastella laajemmin osana muuta elinikäisen koulutuksen verkostoa. Voi jopa olla, että kansanopistot vahvistavat väestön polarisaatiota poikkeuksellisen vähän tai jopa vähentävät sitä muihin aikuiskoulutustahoihin verrattuna.

7 Lopuksi

Tässä luvussa esitän päätulosten yhteenvedon, tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun sekä keskustelun, jossa pyrin esittämään tutkimuksen aikana esiin nousseita yleisiä kansanopisto-opiskelun esteettömyyteen ja esteettömyystutkimukseen liittyviä näkökulmia sekä esittämään jatkotutkimusaiheita.

7.1 Päätulosten yhteenveto

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään kansanopisto-opiskelun esteettömyyttä erilaisen oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta. Erilaisen oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden kokemuksia opiskelun esteettömyydestä verrattiin verrokkiryhmän kokemuksiin, jotta saatiin selville erilaisen oppijuuden tai vammaisuuden yhteys esteettömyyskokemukseen. Yhdenvertaisuuteen perustuvan esteettömyyspyrkimyksen näkökulmasta kohderyhmän verrokkiryhmää esteellisemmiksi kokemien tekijöiden selvittäminen oli olennaista. Lisäksi selvitettiin esteettömyyskokemusten jakautumista kohderyhmän sisällä sukupuolen, tuen tarpeen ja koulutustaustan mukaan, jotta kohderyhmän sisäisen yhdenvertaisuuden haasteet tulivat esiin ja vältettiin kohderyhmän liiallista homogenisointia.

Kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemukset jakautuivat samansuuntaisesti molemmissa ryhmissä: samat asiat koettiin esteellisimmiksi ja esteettömmimmiksi, mutta erilaiset oppijat ja vammaiset opiskelijat kokivat oheistoimintaan osallistumista lukuun ottamatta kansanopisto-opiskelun esteellisemmäksi kuin verrokkiryhmä. Tätä voi pitää odotettuna tuloksena ajatellen aikuiskoulutuksen kasautumista niille, joilla on parhaat opiskeluedellytykset (ks. esim. Heinonen 2001; Nyssölä & Hämäläinen 2001; Poropudas & Volanen 2003; Rantanen 1995). Joissakin kansanopisto-opiskeluun liittyvissä asioissa erilaiset oppijat ja vammaiset opiskelijat kokivat merkitsevästi enemmän esteitä kuin verrokkiryhmä.

Merkitsevästi verrokkiryhmää esteellisemmäksi erilaiset oppijat ja vammaiset opiskelijat kokivat kansanopistoissa psyykkisellä osa-alueella opetuksen ja opiskelun ja sosiaalisella osa-alueella ympäristön tietoisuuden, omat asenteet, tiedotusmahdollisuudet, ympäristön

asenteet sekä vertaissuhteet. Näistä opetus ja opiskelu sekä ympäristön tietoisuus koettiin kohderyhmässä myös kaikkein esteellisimpien asioiden joukkoon, joten niiden kehittämistä voi pitää olennaisena erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyden parantamiseksi. Sen sijaan fyysisen esteettömyyden osa-alueella erilaiset oppijat ja vammaiset opiskelijat eivät kokeneet verrokkiryhmää enempää esteitä. Molemmissa ryhmissä kansanopistotilojen fyysiset olosuhdetekijät (kuulo-, näkö- ja lämpöympäristö) koettiin kuitenkin kaikkein esteellisimmäksi kansanopisto-opiskelun osatekijäksi. Olosuhteet ovat näin ollen yleisesti koettu esteellisyyden aiheuttaja, mutta eivät erityisen esteellisiä erilaisille oppijoille ja vammaisille opiskelijoille.

Kaikkein merkittävimmin verrokkiryhmää esteellisemmäksi erilaiset oppijat ja vammaiset opiskelijat kokivat opetuksen ja opiskelun, jossa ilmeni tarvetta eriyttämiselle. Opetuksen ja opiskelun esteettömyyttä kehittäisi opetusmateriaalien ja -menetelmien valitseminen entistä opiskelijälähtöisemmin sekä lisäajan antaminen tehtävien tekemiseen. Myös opetus-tilanteisiin osallistuminen ja vertaissuhteet koettiin kohderyhmässä verrokkiryhmää esteellisemmäksi, millä voi olla merkitystä etenkin yhteisöllisenä toteutuvan opetuksen ja opiskelun esteettömyyteen. Kansanopistojen opiskeluun liittyvää perustehtävää ajatellen on keskeinen havainto, että kaikkein merkittävimmät erot kohde- ja verrokkiryhmän välillä ilmenevät juuri opetuksessa ja opiskelussa.

Opetuksen ja opiskelun esteettömyys näyttäytyi kaiken kaikkiaan varsin kompleksisena kansanopistojen esteettömyyden tarkastelun kohteena. Se koettiin esteellisimpien tekijöiden joukkoon sekä kohde- että verrokkiryhmässä, mutta kohderyhmässä vielä merkitsevästi esteellisemmäksi. Lisäksi opetuksen ja opiskelun koetut esteet rakentuivat kohde- ja verrokkiryhmässä laadullisesti erilaisista tekijöistä – jopa päinvastaisista. Kohderyhmässä koettiin esteiksi kurssien liian nopea etenemistahti ja riittämätön aika tehtävien tekemiseen siinä missä verrokkiryhmä kaipasi lisää haastetta ja nopeampaa etenemistahtia. Näin ollen esteettömyyden parantaminen edellyttäisi kohde- ja verrokkiryhmän osalta laadullisesti erilaisia toimenpiteitä.

Aiempaan esteettömyystutkimukseen ja -kirjallisuuteen rinnastettuna tämän tutkimuksen kaikkein yhdenmukaisimmat tulokset koskivat ympäristön asenteita ja tietoisuutta. On todettu, että erityistä tukea tarvitsevat ja vammaiset opiskelijat kokevat huomattavia esteitä nimenomaan asenteiden kielteisyydessä ja ympäristön tietoisuudessa (ks. esim. Haapala

2000; Jung 2003; Laaksovirta 2006; Niemelä 2007; Pesola 2009; Ridell ym. 2004; Sosiaali- ja terveysministeriö 2006; Sosiaali- ja terveysministeriö 2010; Suokas 1992; Tinklin & Hall 1999). Sosiaalisen lähestymistavan mukaan asenteet voidaan nähdä yhtenä suurimpana vammauttava tekijä ja yhdenvertaisuuden esteenä (ks. esim. Barnes & Mercer 2010; Chappel ym. 2001; Lepola & Villa 2007; Oliver 1986; 1996; 2004; Rioux 1997, 102–111; Suikkanen 1999; Vehkakoski 2000; Vehmas 2005; Vehmas & Mäkelä 2009). Myös tässä tutkimuksessa korostuneet opetuksen ja opiskelun esteet ovat nousseet olennaisiksi kehityskohteiksi yliopistoista tehdyissä tutkimuksissa (ks. esim. Laaksonen 2005; Laaksovirta 2006; Pekonen 2010; Pääkkölä 2004).

Kohderyhmän verrokkiryhmää esteellisemmäksi kokemat omat asenteet mukailevat Heinosen (2001) ja Rantasen (1995) tuloksia sosiaaliryhmien erilaisesta suhtautumisesta koulutukseen, mutta ero ei näyttäytynyt tässä tutkimuksessa erityisen merkittävänä. Tämän tutkimuksen tuloksista poiketen omiin tiedotusmahdollisuuksiin liittyvät esteettömyyskokemukset eivät sen sijaan ole nousseet selkeästi esiin yliopistojen esteettömyystutkimuksessa, vaan tiedon saannin vaikeus on korostunut enemmän (ks. esim. Pääkkölä 2004). Vertaissuhteisiin liittyvästä esteettömyydestä on aiemmin todettu, että etenkin ympäristön asenteisiin liittyvät esteet ovat olleet vähäisempiä vertaisryhmässä kuin suhteessa henkilökuntaan (Niemelä 2007). Tässä tutkimuksessa sekä henkilökunnan että vertaisryhmän asenteet koettiin varsin samankaltaisesti ja molemmat näyttäytyivät kohderyhmässä verrokkiryhmää esteellisempinä.

Kohderyhmän sisäistä esteettömyyskokemusten jakautumista tarkasteltaessa kävi ilmi, että niin sukupuoli, koulutustaustalla kuin tuen tarpeella oli merkitystä esteettömyyden kokemuksiin. Koulutustaustaa voi selitysosuuksiensa perusteella pitää kenties merkittävimpänä erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyskokemusten selittäjänä. Korkeampi koulutustausta oli yhteydessä esteettömämmäksi koettuun kansanopisto-opiskeluun etenkin psyykkisellä ja sosiaalisella osa-alueella. Sama trendi oli nähtävissä myös verrokkiryhmässä, joten kyseessä ei ole pelkkää kohderyhmää koskeva taipumus. Merkitsevästi koulutustausta selitti psyykkisen ja sosiaalisen esteettömyyden kokemuksia opetuksessa ja opiskelussa, omissa asenteissa, tiedon saannissa ja ympäristön asenteissa. Koulutustaustan merkitys esteettömyyskokemukseen mukailee aikuiskoulutukseen osallistumisen kasautumista käsittelevää tutkimusta ja kirjallisuutta (ks. esim. Heinonen 2001; Nyssölä & Hämäläinen 2001; Poropudas & Volanen 2003; Rantanen 1995).

Sukupuoli selitti varsin merkittävästi kohderyhmän sisäistä esteettömyyskokemuksen jakautumista. Sukupuolen selitysvoima ei ollut keskimäärin yhtä suuri kuin koulutustaustan, mutta sukupuoli selitti esteettömyyskokemusta useammassa asioissa. Miehet kokivat kansanopisto-opiskelun kaikilta osin esteettömämmäksi kuin naiset. Sama trendi näkyi tarkasteltaessa verrokkiryhmää. Tilastollisesti merkitsevästi sukupuoli selitti oman tiedotuksen ja tiedon saannin sekä asuntola-asumiseen sosiaalista esteettömyyttä ja kansanopistotiloissa liikkumisen, olosuhteiden (kuulo-, näkö- ja lämpöympäristö) sekä asuntolassa liikkumisen fyysistä esteettömyyttä. Miesten ja naisten välinen ero esteettömyyden kokemuksessa on jokseenkin yllättävä, ajatellen naisten yliedustusta kansanopistoissa ja koko aikuiskoulutuksen kasautumista naisille (ks. esim. Heinonen 2001; Kumpulainen 2007). Toisaalta juuri se, että miehet ovat aliedustettuina kansanopistoissa asettaa tuloksen tulkinnanvaraiseksi. Miesten valikoitumisesta kansanopistoihin ei ole tietoa ja keskeisimmät miesten kokemat esteet selviäisivät tiedustelemalla kokemuksia niiltä miehiltä, jotka eivät ole kansanopistoihin hakeutuneet tai päässeet. Myös miesten ja naisten taipumus vastata kyselyihin voi vaihdella (ks. esim. Pajares 2006).

Kohderyhmän esteettömyyskokemuksessa havaittiin varsin odotettu tulos, jonka mukaan paljon ja säännöllisesti tukea tarvitsevat opiskelijat kokivat kansanopisto-opiskelun kaikkein esteellisimmäksi verrattuna muihin tuen tarpeen perusteella muodostettuihin ryhmiin. Tulos mukailee esimerkiksi työllistymisestä ja koulukseen osallistumisesta saatuja tuloksia, joiden mukaan toimintarajoitteisuuden lisääntyessä myös työllistyminen ja koulutukseen osallistuminen vähenevät (ks. esim. Euroopan komissio 2010, 5; 8; Linnakangas ym. 2006). Esteettömimmäksi kansanopisto-opiskelun kokivat puolestaan ne kohderyhmän opiskelijat, jotka eivät tarvitse tukea lainkaan. Tuen tarve oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opetuksen ja opiskelun psyykkiseen esteettömyyteen, ympäristön asenteiden ja asuntola-asumisen sosiaaliseen esteettömyyteen sekä asuntolassa liikkumisen fyysiseen esteettömyyteen. Myös tuen tarpeen frekvenssillä on merkitystä esteettömyyden kokemukseen. Harvoin tukea tarvitsevat opiskelijat kokivat kansanopisto-opiskelun esteettömämmäksi kuin säännöllisesti tukea tarvitsevat opiskelijat riippumatta siitä, oliko tuen tarve vähäinen vai runsas. Kohderyhmän tuen tarpeen mukaisia esteettömyyskokemuksia ei verrattu verrokkiryhmään, koska tuen tarve jakautui ryhmissä kovin eri tavoin. Ei siis voida sanoa, koskevatko tuen tarpeen mukaiset esteettömyyskokemukset vain kohderyhmää.

Taulukossa 8 on esitetty yhteenveto niistä ryhmittäisistä tarkasteluista, jotka selittävät esteettömyyskokemuksia tilastollisesti merkitsevästi. Yhteenvetotaulukkoa tarkasteltaessa muistutan lukijaa niistä yleisistä trendeistä, joita ryhmien esteettömyyskokemuksia vertailtaessa oli havaittavissa: Kohderyhmä koki kansanopisto-opiskelu verrokkiryhmää esteellisemmäksi. Kohderyhmän sisällä naiset kokivat kansanopisto-opiskelun miehiä esteellisemmäksi ja runsas ja säännöllisesti esiintyvä tuen tarve sekä alhainen koulutustausta olivat yhteydessä esteellisimmäksi koettuun kansanopisto-opiskeluun. Lisäksi säännöllinen tuen tarve oli yhteydessä esteellisemmäksi koettuun opiskeluun kuin harvoin esiintyvä tarve riippumatta tuen tarpeen määrästä.

Taulukko 8. Yhteenveto niistä ryhmäkohtaisista tarkasteluista, jotka selittivät esteettömyyden kokemuksia tilastollisesti merkitsevästi.

Esteettömyyden osa-alue	Osio (yhdistelmämuuttujat)	Esteettömyyskokemusta selittävät tekijät (Sig. (p) / selitysosuusprosentti)			
		Koko otos	Kohderyhmä		
		Kohde-/verrokki-ryhmä	Sukupuoli	Tuen tarve	Koulutustausta
Psyykinen	Opetus ja opiskelu	.000 / 5 %	-	.001	.001 / 5 %
	Omat asenteet	.015 / 1 %	-	-	.000 / 6 %
Sosiaalinen	Osallistuminen	-	-	-	-
	Oma tiedotus	.000 / 2 %	.000 / 5 %	-	-
	Tiedon saanti	-	.026 / 2 %	-	.044 / 2 %
	Tietoisuus	.007 / 1 %	-	-	-
	Ympäristön asenteet	.000 / 1 %	-	.008	.003 / 4 %
	Vertaissuhteet	.000 / 2 %	-	-	-
	Asuntola-asuminen	-	.034 / 2 %	.023	-
Fyysinen	Kansanopisto (liikkuminen ja toiminta)	-	.012 / 2 %	-	-
	Kansanopisto (olosuhteet)	-	.002 / 3 %	-	-
	Asuntola (liikkuminen)	-	.035 / 2 %	.004	-
	Asuntola (toiminta)	-	-	-	-

Huomaa, että tuen tarpeen mukaisessa tarkastelussa ei ole selitysosuusprosenttia (Kruskalin-Wallis testin).

($p \leq .05$) = Tilastollisesti merkitsevä ero

($p \leq .001$) = Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero

- = ei selitä osion esteettömyyskokemusta

Johtopäätöksenä päätuloksista (taulukko 8) voidaan todeta, että kohde- ja verrokkiryhmän välistä yhdenvertaisuutta edistäisi etenkin opetuksen ja opiskelun esteettömyyden kehittäminen. Kohderyhmän sisällä yhdenvertaisuuteen perustuvaa esteettömyyspyrkimystä voisi edistää etenkin puuttamalla alhaisesti koulutettujen kokemuksiin opetuksen ja opiskelun sekä omien ja ympäristön asenteiden esteisiin. Kohderyhmän naisten yhdenvertaisia opiskelumahdollisuuksia edistäisi etenkin omien tiedotusmahdollisuuksien ja kansanopiston olosuhteiden (kuulo-, näkö- ja lämpöympäristön) esteiden poistaminen. Paljon ja säännöllisesti tukea tarvitsevien kohderyhmään kuuluvien opiskelijoiden yhdenvertaisia opiskelumahdollisuuksia kohentaisi etenkin opetuksessa ja opiskelussa ilmenevien esteiden poistaminen. Lisäksi kaikkien asuntolassa asuvien ja tukea tarvitsevien erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden kokema esteettömyys kohenisi parantamalla asuntolassa liikumisen esteettömyyttä.

Kaiken kaikkiaan opetuksen ja opiskelun esteettömyyden kehittäminen näyttäytyy kaikkein keskeisimpänä kehityskohteena ajatellen kansanopistojen koulutuksellista perustehtävää ja yhdenvertaisten opiskelumahdollisuuksien koettuja esteitä. Erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden, ja etenkin alhaisesti koulutettujen ja paljon ja säännöllisesti tukea tarvitsevien näkökulmasta opetusta ja opiskelua tulisi eriyttää entistä tehokkaammin; antaa lisäaikaa tehtävien tekemiseen, helpottaa opetustilanteisiin osallistumista ja valita opetusmateriaalit ja -menetelmät entistä opiskelijalähtöisemmin.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella kahdella tasolla: mittarin ja koko tutkimuksen. Mittarin luotettavuutta tulee arvioida sekä reliabiliteetin (mittausvirheettömyyden) että validiteetin (pätevyyden) tasolla. Reliabiliteetti voidaan jakaa ekvivalenssiin (yhtäpitävyyteen), stabiliteettiin (pysyvyyteen) ja konsistenssiin (sisäiseen johdonmukaisuuteen). (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 151–153.) Ekvivalenssin ja stabiliteetin tarkastelu edellyttäisi rinnakkais-, tai toistomittauksia, joita ei tämän tutkimuksen yhteydessä ole toteutettu. Sen sijaan kyselyn konsistenssia olen tarkastellut ennen aineiston analysointia ja raportoinut siitä erikseen (ks. kohta 6.3). Toteutin kyselyn sisäisen luotettavuus- ja validiteettitarkastelun ennen aineiston analysointia, koska koko tutkimuksen luotettavuuden lähtökohta on mittarin luotettavuus (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 151). Tässä luotettavuustarkastelussa keskityn mittaria enemmän etenkin tutkimuksen yleiseen luotettavuuteen sisäisen ja ulkoisen validiteetin sekä objektiivisuuden näkökulmista (ks. mts. 162–164). Aloitan tarkastelun kuitenkin sellaisista tutkimusprosessin aikana esiin tulleista mittarin luotettavuustekijöistä, jotka eivät tulleet esiin aiemmassa tarkastelussa.

Joitakin kyselyyn liittyviä luotettavuuden haasteita ilmaantui vasta analyysin edetessä. Niin sanottu pakotettu vastaaminen aiheutti sen, että vastaajat eivät päässeet etenemään kyselyssä ilman, että he olivat vastanneet kaikkiin määrällisiin kysymyksiin. Avoimiin kysymyksiin vastaaminen oli vapaaehtoista. Pakotettu vastaaminen vähentää puuttuvien tietojen määrää ja helpottaa siten aineiston käsittelyä. Pakotetun vastaamisen voi kuitenkin ajatella sekä heikentävän että kohentavan tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuutta heikentää se, että vastaajien täytyy vastata jokaiseen kysymykseen, vaikka heillä ei olisi siitä selkeää mielipidettä. Tällöin vastauksen todellinen merkitys jää kyseenalaiseksi, mutta vastaus on tullut huomioiduksi aineiston analysoinnissa. Varsin suuren aineiston voi kuitenkin olettaa kompensoivan virheellisten vastausten merkitystä. Toisaalta pakotettu vastaaminen myös auttaa vastaajia kyselyn huolellisessa täyttämässä, kun tahattomia unohduksia ei pääse syntymään.

Tutkimuksen sisäiseen validiteetin vaikuttavat Tuckmanin (1994, 122–125) mukaan taustatekijät eli ennalta suunnittele mattomat tekijät, maturaatio eli kypsytminen tai väsyminen, testaaminen eli testauksen aikaansaama oppiminen tai järjestelyjen aikaansaama vääristy-

mä, instrumentaatio eli mittavälineessä tapahtuvat muutokset mittausten aikana, tilastollinen regressioharha, valinta eli tutkittavien henkilöiden valikoituminen tutkimukseen sekä eksperimentaalinen mortaliteetti eli koehenkilöiden kato tutkimusprosessin aikana.

Ennalta suunnittelemattomat tekijät ja testaaminen liittyivät kiinteästi toisiinsa. Kyselyyn vastaamisesta luvattiin mahdollisuus osallistua 200 euron vastauspalkkion arvontaan. Tämä on voinut toimia osallistujien vastausmotiivina, mikä asettaa todellisen vastausmotivaation kyseenalaiseksi. Toisaalta vastauspalkkion arvonta on voinut lisätä tutkimuksen luotettavuutta lisäämällä osallistujamääriä ja siten otoksen edustavuutta. Vastaamistilanteeseen liittyviin tekijöihin en tutkimuksen tekijänä voinut vaikuttaa. Vastaajat saivat vastata kyselyyn itselleen sopivana ajankohtana ja sopivassa paikassa. Kontrollioimaton tekijä testaamisen yhteydessä on etenkin se, onko kyselyyn vastannut henkilö varmasti sama kuin tavoiteltu henkilö. Kyselyn toimitustavasta johtuen ei myöskään voitu ehdottomasti kontrolloida, että jokainen osallistuja vastaa kyselyyn vain kerran, vaikka saatekirjeessä niin ohjeistettiin. Arvontaan osallistuminen edellytti kuitenkin yhteystietojen luovuttamista, joten ainakin sillä tavoin saman henkilön useamman vastauskerran riskiä voitiin vähentää. Moneen kertaan tapahtuvan vastaamisen ongelmaa ei ollut havaittavissa aineistoa tarkasteltaessa, eikä valheellisella profiililla vastaaminen olisi arvonnasta kannalta ollut mielekäästä.

Testaamisen tapahtuminen verkkokyselyllä edellyttää sen tosiasian tunnustamista, että verkkokysely ei itsessään ole kaikille ihmisille esteetön tai mieluisa viestintäkeino. Aineiston keruu verkkokyselyllä on voinut vaikuttaa esimerkiksi siihen, että otoksessa nuoret ovat yliedustettuna. Kyselytyyppiseen survey-tutkimukseen perustuvassa tutkimuksessa tulee huomioida myös ihmisten vastaamistaipumus. Vastausvaihtoehtojen perustuessa samaa tai eri mieltä olemiseen, on ihmisillä taipumus vastata kysymyksiin siten kuin uskovat kyselyn tekijän toivovan (Hirsjärvi ym. 2008, 198). Toinen yleinen virhelähde, joka voi liittyä survey-tyyppiseen tutkimukseen on valehteleminen. Se voi johtaa satunnaisvirheeseen tai systemaattiseen poikkeamaan totuudesta. (Metsämuuronen 2005, 66; Nummenmaa ym. 1997, 89–90.) Tässä tutkimuksessa valehtelun todennäköisyyttä vähentää se, etteivät osallistujat hyötäneet vastausten laadusta henkilökohtaisesti, eikä kyseessä ollut omaa toimintaa, ajattelua tai yleistä moraalikäsitystä peilaava aihepiiri.

Osallistujien *valinnassa* pyrittiin kansanopistojen osalta kokonaisotantaan eikä mitään valikointia suoritettu etukäteen. Luonnollista karsintaa tapahtui kuitenkin kahdella tavalla. Puolet kansanopistoista ei toimittanut kyselyä opiskelijoilleen, eivätkä kaikki opiskelijat

vastanneet kyselyyn. Lopullisessa harkinnanvaraisessa otoksessa tulee huomioida, että osallistujat ovat etukäteen valikoituneita siten, että he ovat ylittäneet kansanopistoon haikutumisen tai pääsemisen mahdolliset esteet. Myös se tulee huomioida, että kohderyhmästä suurin osa on erilaisia oppijoita, joten heidän esteettömyyskokemuksensa painottuvat tuloksissa vammaisia enemmän. Kohde- ja verrokkiryhmä edustavat tietyllä tavalla ääriyhtimiä, joiden tarkastelu voi olla yhteydessä regressioharhaan. Regressioharhalla tarkoitetaan äärimmäisten havaintojen oletettua ”keskinkertaistumista”. Tämä tutkimus ei kuitenkaan ole interventiotutkimus, jossa regressioharhan riski korostuisi. (Ks. esim. Met-sämuuronen 2005, 1135.)

Lopullinen harkinnanvarainen otos määrittyi tässä tutkimuksessa erilaisen oppijuuden ja vammaisuuden subjektiivisen kokemuksen perusteella. Tämä yksilön kokemusta kunnioitava ja asiantuntijuuden ylivaltaa karsiva rajaus mukailee sosiaalista ja ihmisoikeudellista lähestymistapaa monenlaisuuteen, mutta se saattaa aiheuttaa tutkimuksen luotettavuuden kannalta joitakin huomionarvoisia haasteita. Opiskelijan oma määrittely opiskeluun liittyvistä vaikeuksista voi olla vaikeaa (Kuikka, Salonen & Niutanen 2009). Osa nuorista ei välttämättä aina osaa hyvin kertoa tai arvioida tilannettaan tai nykyistä tuen tarvettaan. Lievemmissä oppimisen vaikeuksissa subjektiivinen arviointi on varmempaa kuin vaikeammassa tapauksissa. Esimerkiksi pitkään jatkunut erityisopetuksen tarve saatetaan kokea osana normaalia arkea, eikä sitä mielletä mitenkään erityisenä. Myös yksilöllisten mukautusten myötä opiskelu on saattanut sujua hyvin, eikä opiskelija tunnista haasteita ja oppimisen erilaisuuden määrittely voi olla vaikeaa. Nuori itse ei välttämättä ole paras tietolähde, kun halutaan tarkempaa tietoa oppimiseen liittyvistä haasteista, vaan tarvitaan dokumentteja kouluhistoriasta. (Mts. 112–113.)

Vammaisuuden subjektiivinen määrittely voi olla ongelmallista etenkin nuorilla ihmisillä identiteetin kypsyttömyyden vuoksi. Nuori ei välttämättä halua leimautumisen pelossa määrittää itseään vammaiseksi, vaikka todellisuudessa niin kokisikin. Näin ollen voisi olettaa, että vammaiseksi itsensä määrittäneitä on tässä tutkimuksessa vähemmän kuin asiantuntijan määrittämänä. Myöskään oppimiseen liittyvistä haasteista tai tuen tarpeen kokemuksesta ei nuorten keskuudessa välttämättä haluta puhua leimatuksi tai syrjityksi tulemisen pelossa (Kuikka ym. 2009, 113). Leimautumisen pelkoon liittyvää ongelmaa lieventää tässä tutkimuksessa se, että vastaaminen oli mahdollista suorittaa anonymisti, eikä tietoja luovuteta opistojen tai opetushenkilökunnan käyttöön muutoin kuin tämän raportin muo-

dossa. Näistä etenkin nuoriin liittyvistä subjektiivisen vammaisuuden ja erilaisen oppijuuden tunnistamisen ja tunnustamisen haasteista huolimatta tukeuduin tässä tutkimuksessa vastaajien omaan arvioon omasta vammaisuudesta, lukemisen ja kirjoittamisen hitaudesta ja muista oppimisen vaikeuksista.

Tuckmanin (1994, 122–125) määrittelemistä sisäisen validiteetin osa-alueista *maturaation*, eli kypsymisen tai väsymisen vaikutuksen oletan tässä tutkimuksessa varsin vähäiseksi. Tutkimukseen osallistuminen edellytti vastaajilta vain kertaluontoista monivalintakysymyksiin ja vapaaehtoiisiin avoimiin kysymyksiin perustuvaa vastaamista. Tutkimusprosessi ei näin ollen ollut osallistujille pitkä. Kertaluontoisen osallistumisedellytyksen vuoksi myöskään *eksperimentaalinen mortaliteetti*, eli osallistujien kato tutkimusprosessin aikana ei varsinaisesti koske tätä tutkimusta. Myöskään *instrumentaatioon*, eli mittavälineessä testausprosessin aikana tapahtuvat muutokset eivät koske tätä tutkimusta. Verkkokysely on pysynyt muuttumattomana koko aineiston keruun ajan.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan sitä, missä määrin saadut tulokset ovat yleistettävissä, tai missä määrin tutkijan muodostamat oletukset ja käsitteet ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen tai toisia ryhmiä koskeviksi (Goets & Le Compte 1984, 221). Tulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä arvioitaessa ei voida unohtaa käytetyssä kyselyssä ilmenneitä ja toistaiseksi havaitsemattomia puutteita. Esitestausta lukuun ottamatta kysely oli käytössä ensimmäistä kertaa, joten tulosten yleistettävyyden ja luotettavuuden lisäämiseksi tarvittaisiin toistomittaus tai vertaistutkimus. Tätä tutkimusta voi kuitenkin pitää suuntaa antavana ja ensimmäisenä askeleena kansanopistojen esteettömyystutkimuksessa.

Kokonaisotoksen tavoittelun näkökulmasta vastausprosentti (7 prosenttia) on hyvin pieni. Tulosten luotettavuuden ja yleistettävyyden kannalta olennaista on kuitenkin vastausprosentin lisäksi otoksen edustavuus. Erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden osalta otosta voi pitää edustavana koko väestöön nähden. Nuoria opiskelijoita sen sijaan on lopullisessa otoksessa perusjoukkoa enemmän. Sukupuolijakauman, tuen tarpeen ja koulutustaustan osalta lopullinen harkinnanvarainen otos mukailee perusjoukkoa, vaikka ryhmä ”Muut” on jätetty harkitusti ulkopuolelle.

Tutkimusprosessin luotettavuuden osoittamiseksi olen pyrkinyt avoimeen raportointiin, jotta lukija voi seurata ja arvioida prosessin luotettavuutta mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Myös tutkimuksen toteuttaminen osana tutkimusryhmää ja ajoittainen raportointivas-

tuu ovat tasoittaneet luotettavuuden esteitä aloittelevan tutkijan tieltä. Aineiston analyysimenetelmien valinnan yhteydessä toteutin systemaattisen menetelmien kriteerien tarkastelun, jonka perusteella parametriset ja epäparametriset menetelmät valikoituivat (prosessi nähtävissä liitteessä 10). Tätä voinee pitää lukijan arvioiman luotettavuuden ja objektiivisuuden keskeisenä lähtökohtana.

Tiiviimpi raportointi olisi voinut vähentää luotettavuutta heikentävien yksityiskohtien määrää. Tutkielman tarkoituksena oli kuitenkin kokonaiskuvan kartoitus, joten esteettömyyttä on tarkasteltu erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden yhdenvertaisuuden näkökulmasta mahdollisimman monipuolisesti. Pyrin palvelemaan raportillani sekä akateemisen opinnäytteen tarkoitusta että kansanopistojen käytännöllisempää kehitystyötä Vapaan sivistystyön esteettömyys -tutkimushankkeen puitteissa. Tämä fokuksen jakautuminen kasvatti käsiteltävän aineksen määrää. Koin esiin nousseiden esteiden yksityiskohtaisen tarkastelun ja mahdollisimman käytännöllisten kehitysehdotusten esittämisen tärkeänä, sillä toivon tämän tutkimuksen toimivan kimmokkeena esteettömyystarkastelulle ja -keskustelulle kansanopistoissa.

7.3 Keskustelu ja jatkotutkimus

On vaikea sanoa, minkälainen kokemus voidaan tulkita esteettömäksi tai esteelliseksi. Ei ole olemassa standardia tai viitearvoa, joihin kokemuksia voitaisiin verrata ja siten määrittää esteettömyyden taso. Sen vuoksi tämän tutkimuksen ensisijainen tarkoitus ei ollut arvioida esteettömyyttä sen hyvän tai huonon toteutuksen näkökulmasta vaan tarkastella kansanopistojen erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyden kokemuksia ja yhdenvertaisten opiskelumahdollisuuksien esteitä suhteessa koulutukselliseen vertauryhmään. Vertaileva asetelma oli oikeastaan ainoa mahdollisuus erottaa erilaisen oppijuuden ja vammaisuuden oletettavasti selittämät esteettömyyskokemukset yleisistä kokemuksista erillistä tarkastelua varten. Myös yhdenvertaisuuteen perustuvan esteettömyyspyrkimyksen näkökulmasta kohderyhmän verrokkiryhmää esteellisemmiksi kokemien asioiden selvittäminen oli olennaista. Yleisesti ottaenkin vaikuttaa perustellulta, että yhdenvertaisuuteen pohjautuvaa esteettömyyttä tutkittaessa olisi hedelmällistä soveltaa vertailevaa tutkimusasetelmaa.

Esteettömyyspyrkimyksen periaatteelliset lähtökohdat ovat yhdenvertaisuuden vaateessa. Esteettömyyttä on kuitenkin perusteltu myös ”kaikkien” hyötymisen näkökulmalla. Tässä tutkimuksessa löytyi perusteluja kummallekin näkökulmalle. Yhdenvertaisuus -ajattelun korostamisen puolesta puhuivat muun muassa kohderyhmän merkitsevästi verrokkiryhmää esteellisemmäksi kokemat kansanopisto-opiskelun tekijät. Toisaalta kohde- ja verrokkiryhmän määrällisesti ja laadullisesti yhdenmukaisesti esteellisimmiksi koetut tekijät voidaan nähdä merkinä kaikkien hyötymisen näkökulman käyttökelpoisuudesta. Esteettömyyspyrkimyksiä täsmennettäessä voisikin olla syytä kussakin asiayhteydessä määritellä tarkkaan kumpaan perusteluun pyrkimys tukeutuu, koska tällä on vaikutuksensa esteettömyyteen tähtäävien käytännön toimenpiteiden kannalta.

Yleistä koulutuksen laatua ja yhdenvertaisuutta edistävät esteettömyyspyrkimykset kohdistuvat tämän tutkimuksen perusteella vain osittain samoihin asioihin. Yleisesti koetut opiskelun esteet ja yhdenvertaisuutta heikentävät opiskelun esteet tulisikin kenties selkeämmin erottaa toisistaan, vaikka kaikkien hyötymisen näkökulmaa ja yhdenvertaisuutta edistävää perustetta käytetään usein rinnakkain. Selkeämmällä erottelulla esteettömyyteen tähtäävät toimenpiteet osattaisiin kohdistaa tehokkaammin, eikä energiaa haaskaantuisi siihen, että kaikilla toimenpiteillä pyritään sekä yhdenvertaisuutta edistävään että kaikkia hyödyttävään lopputulokseen. Samalla tulee toki muistaa, että yhdenvertaisuuteen perustuva esteettömyyden kehittäminen saattaa jollain (toisella) tapaa hyödyttää myös muita opiskelijoita – ja että erittäin harvoin siitä on heille haittaa. En pyri osoittamaan, että esteettömyyspyrkimyksen kaikkia hyödyttävässä tai yhdenvertaisuutta edistävässä perustelussa olisi väistämättä ristiriitaa, mutta esteettömyyspyrkimyksen tavoitteen asetteluun tulisi mahdollisesti lisätä täsmällisyyttä. Esteettömyyspyrkimykselle myönteinen ilmapiiri lisää varmasti esteettömyyden mahdollisuuksia kaikkien kannalta, mutta yleisen ja ryhmäsidonnaisen esteettömyyden edistämiseen tarvittavat konkreettiset toimenpiteet saattavat poiketa toisistaan.

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi jopa päinvastaisia esteettömyyden kehittämistarpeita kohde- ja verrokkiryhmän näkökulmista, joten itsestään selvää yhdenvertaisuuden esteiden kehittämisen yleishyödyllinen vaikutus ei ole. Kaikkia hyödyttävän esteettömyyspyrkimyksen perustelun yhteydessä kriittinen huomio tulee kiinnittää esteettömyyskokemusten laadullisiin eroihin eri ryhmien välillä, jotta esteettömyyden kehittämistä osataan eriyttää. Tässä tutkimuksessa oli havaittavissa, että esimerkiksi opetuksen ja opiskelun esteettömyyden

kehittäminen kohderyhmän näkökulmasta saattaisi jopa heikentää verrokkiryhmän esteettömyyskokemusta, koska esteiden laadullisissa kuvauksissa ilmenee päinvastaisuutta. Tästä näkökulmasta lienee perusteltua kaivata esteettömyysdiskurssiin eräänlaista selkeyttä. Vähemmistöjen yhdenvertaisuutta edistävät ryhmäsidonnaiset esteettömyyspyrkimykset voitaisiin reilusti perustella yhdenvertaisuudella ja tarvittaessa oikeudenmukaisella epätaasa-arvolla. Kaikkien hyötymisen näkökulmaa ilmentävä ”Universal Design” -tyyppinen, mahdollisimman monille esteetön ympäristö on erittäin toivottava ja eettisesti kestävä suuntaus, mutta siltäkään ei voida palvella kaikkien tarpeita. Erilaisia ryhmäsidonnaisia toimenpiteitä ja oikeuksia voidaan silti tarvita, eikä niitä tarvitse pyrkiä perustelemaan kaikkia hyödyttävällä näkökulmalla.

Tässä tutkimuksessa ilmeni ainakin kolmenlaisia kansanopistojen esteettömyyden kehityskohteita, joiden perusteella voitaisiin eksaktimmin määritellä esteettömyyden kehityskohteita erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta. *Ensiksi* on osoitettavissa sellaisia yleisiä esteettömyyden kehityskohteita, jotka koetaan vähemmistö- ja valtaryhmässä varsin yhdenmukaisesti niin määrällisesti kuin laadullisesti (kansanopistotilojen fyysiset olosuhteet, tiedon saanti ja osallistuminen). Niiden kehittämisen voi olettaa hyödyttävän ”kaikkia”, ja kehittämistyö voidaan toteuttaa laadullisesti varsin samankaltaisin toimenpitein vähemmistö- ja valtaryhmässä. *Toisaalta* tutkimuksessa ilmenee sellaisia yleisiä opiskelun esteettömyyden kehityskohteita, jotka sekä vähemmistö- että valtaryhmä kokee esteellisimmiksi, mutta niiden esteettömyyden kehittäminen edellyttää ryhmien kesken laadullisesti erilaisia toimia (opetus ja opiskelu). *Kolmantena* voidaan tämän tutkimuksen perusteella nähdä sellaiset yhdenvertaisuudella perusteltavat esteettömyyden kehityskohteet, jotka vähemmistöryhmä on kokenut merkittävästi valtaryhmää esteellisemmiksi (opetus ja opiskelu, omat asenteet, oma tiedotus, ympäristön tietoisuus, ympäristön asenteet sekä vertaissuhteet).

Kohderyhmän merkittävästi verrokkiryhmää esteellisemmäksi kokemien tekijöiden esteettömyyden kehittämisen tulee perustua vähemmistöryhmän kokemuksiin, ja esteiden poistaminen saattaa edellyttää esimerkiksi ryhmäsidonnaisia oikeuksia. Yhdenvertaisuudella perusteltavien esteettömyyden kehityskohteiden yhteydessä tulee kuitenkin erottaa toisistaan hyväksyttävät ja ei-hyväksyttävät esteet. Osittain yleiset ja yhdenvertaisuutta heikentävät opiskelun esteet menevät myös päällekkäin (opetus ja opiskelu sekä ympäristön tie-

toisuus). Tällöin täytyy tarkastella koettujen esteiden mahdollisia laadullisia eroja, jotka voivat osoittaa sekä yhteisesti että erityisesti vähemmistöryhmässä koettuja esteitä.

Edellä esitetyt tulokset ja näkemys kansanopisto-opiskelun yhdenvertaisuuteen perustuvan esteettömyyden erilaisista kehityskohteista on kiteytetty myös visuaalisesti liitteessä 15. Siellä tutkimuksen tulokset on sijoitettu viitekehyksen yhteydessä esitettyyn, vapaan jäsentelyn tuloksena syntyneeseen yhdenvertaisuuteen perustuvan esteettömyyden tarkastelumalliin. Alkuperäinen viitekehyksen yhteydessä esitetty kuvio on liitteessä 1. Kohderyhmän sisäisten esteettömyyskokemusten jakautumista en tarkastellut yhtä moniulotteisesti kuin kohde- ja verrokkiryhmän välistä, joten siitä ei ole tehtävissä kohde- ja verrokkiryhmän kaltaisia johtopäätöksiä, eikä sitä ole esitetty enää tuloksilla täydennetyssä kuviossa.

Yleisesti esteellisiksi koettujen tekijöiden yhteydessä esteettömyystarkastelun fokus on yhdenvertaisuuspyrkimyksen sijaan enemmänkin koulutuksen yleisen laadun kehittämisessä. Kun lisäksi huomioidaan tämän tutkimuksen yhteydessä esiin tullut havainto esteettömyyden ja mukavuustekijöiden mahdollisesta sekoittumisesta toisiinsa, ajaudutaan pohtimaan esteettömyyspyrkimyksen rajausta. Esteettömyyden kehittämisen on sanottu merkitsevän toisille opiskelun helpottumista ja toisille mahdollistumista (Pietilä 2009b, 4). Herää kuitenkin kysymys, voidaanko yleisen laadun, mukavuuden tai vaikkapa opiskelun helpouden kehittämisen yhteydessä enää puhua esteettömyyden kehittämisestä. Yleisen laadun kehittämisen, mukavuustekijöiden ja esteettömyyden välisiä suhteita tulisikin tarkastella esteettömyysdiskurssissa enemmän sekä käsitteellisesti että periaatteellisesti.

Etenkin esteettömyyden laajentuminen kaikkien etua koskevaksi pyrkimykseksi edellyttää ihmisten monenlaisuuteen ja esteettömyyteen liittyvän lähestymistavan täsmentämistä. Esteettömyystavoitteita määritettäessä tulee tilannekohtaisesti pohtia, sitoudutaanko yksilölliseen ja tuen tarjoamiseen perustuvaan vai sosiaaliseen ja ihmisoikeudelliseen lähestymistapaan. Toisin sanoen pyritäänkö esteettömyyteen kehittämällä tukea, apua ja palveluita esteiden ylittämiseen, vai pyritäänkö vaikuttamaan syvemmälle rakenteisiin, käytänteisiin ja esimerkiksi asenteisiin siten, että esteet ja niiden ylittämisen edellyttämä tuen tarve vähenee tai poistuu. Esteettömyyttä tavoiteltaessa on keskeistä havaita näiden kahden erilaisen lähestymistavan olemassaolo siitäkin syystä, ettei esimerkiksi vammaisia ja erilaisia oppijoita kohdeltaisi eriarvoisesti erilaisten lähestymistapojen seurauksena.

Koulutuksen tarjoajat ovat haasteen edessä pohtiessaan, riittääkö esteettömyyden toteutumiseen tuen tarjoaminen vai tuleeko esteet pyrkiä poistamaan siten, että tuen tarvetta ilmeneisi mahdollisimman vähän. Kysymys ei ole yksinkertainen. Olisi ideaalia, että ympäristö soveltuisi kaikille, mutta käytännössä se lienee mahdotonta. Yhteiskunnan toimivuuden ja taloudellisen kestävyuden kannalta tarvitaan joitakin keskimääräisiä ratkaisuja, jolloin osa väestöstä jää erilaisten tukitoimien tai palveluiden varaan. Lienee kuitenkin perusteltua, että keskimääräiset ratkaisut palvelisivat mahdollisimman monia ihmisiä. Tällöin ainakin suuri osa ei-hyväksyttävistä esteistä on poistettu. Absoluuttista esteettömyyttä ei kuitenkaan voida määritellä, joten esteettömyystavoite on aina erikseen määriteltävä. Tavoite määräytyy joko kaikkia hyödyttävän yleisen laadun kehittämisen tai yhdenvertaisuuspyrkimyksen priorisoinnista sekä sosiaalisen tai yksilöllisen lähestymistavan mukaisista tavoitteiden laadullisista valinnoista.

Tässä tutkimuksessa ei selvitetty kansanopistojen taloudellista tai maantieteellistä saavutettavuutta tai esteettömyyttä. Kansanopisto-opiskelun esteettömyyden kokonaiskuvan tarkastelun kannalta ne olisivat kuitenkin olennaisia täydentäviä näkökulmia. Kokonaiskuvan hahmottamisen jälkeen myös yksityiskohtaisempi opiskelun esteiden laadullinen selvitys voisi palvella käytännön kehitystyötä. Käytännöllisempää ja yksityiskohtaisempaa tarkastelua edellyttäisi etenkin opetus ja opiskelu, joissa ilmeni merkitseviä ja varsin merkittäviä yhdenvertaisten opiskelumahdollisuuksien esteitä kaikissa muissa paitsi kohderyhmän sukupuolen mukaisessa tarkastelussa. Kohde- ja verrokkiryhmän kokemien esteiden laatua voisi edelleen jatkotutkimuksilla vertailla ja pohtia eriyttämisen mahdollisuuksia käytännössä. Etenkin opetusmenetelmiä ja -materiaaleja sekä opetustilanteisiin osallistumista ja ajankäyttöllisiä seikkoja tulisi tarkastella esteettömyyden näkökulmasta tarkemmin.

Kansanopistojen esteettömyyttä tarkasteltiin tämän tutkimuksen puitteissa opiskelijoiden kokemana, ja edelleen erityisesti erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta. Esteettömyyden monipuolisen tai kannattavuuteen perustuvan argumentoinnin tueksi myös muiden kuin erilaisista oppijoista ja vammaisista opiskelijoista koostuvien koulutuksellisten vähemmistöryhmien kokemia esteitä olisi tarpeellista selvittää. Väestön ikääntymisen myötä kansanopistojen opiskelijamäärät vähenevät ja opiskelijoita on tavoiteltava entistä laajemmin. Esimerkiksi ikääntyneiden henkilöiden ja maahanmuuttajien kokemat opiskelun esteet voisivat olla kansanopistojen jatkuvuuden kannalta olennaisia jatkotutkimuskohteita.

Esteettömyyttä tulisi tarkastella monesta eri näkökulmasta. Vapaan sivistystyön esteettömyys -tutkimushankkeen tiimoilta tullaan toteuttamaan kysely myös opistojen rehtoreille ja esteettömyyskartoitus joissakin opistoissa. Nämä tutkimukset ovat olennaisia kansanopistojen esteettömyyden kokonaiskuvan muodostumisen kannalta. Toisaalta voidaan ajatella, että esteettömyystarkastelun keskiössä tuleekin olla yksilön kokemus. Ulkopuolisten (asiantuntijoiden) esteettömäksi määrittämän ympäristön tai tehtyjen toimenpiteiden merkitys jää kyseenalaiseksi, mikäli yksilö kokee ympäristön esteelliseksi. Erityisen mielenkiintoista olisi selvittää myös koulutuksellisten vähemmistöryhmien kansanopistopintoihin hakeutumisen esteitä. Tämän tutkielman perusjoukko ja otos koostuvat niistä opiskelijoista, jotka ovat jo ylittäneet kansanopistoon hakeutumisen ja pääsemisen esteet. Minkälaisia nämä mahdolliset esteet ovat? Niiden kartoittaminen olisi paitsi mielenkiintoinen myös kansanopistojen tulevaisuuden kannalta merkityksellinen jatkotutkimusaihe.

Tämän tutkimuksen puitteissa kävi ilmi, että kansanopistoissa toteutuu ainakin osittain aikuiskoulutuksen kasautumisilmiö niille, joilla voi olettaa olevan parhaat opiskeluedellytykset. Tämän tutkimuksen puitteissa ei voida kuitenkaan vielä sanoa, lisäävätkö kansanopistot väestön polarisoitumista, tai toteuttavatko ne sitä erityisen vähän tai paljon verrattuna muihin aikuiskoulutustahoihin. Kansanopistojen esteettömyyttä ja osallistumisen kasautumiseen viittaavia havaintoja tulisikin tarkastella suhteessa muuhun aikuiskoulutusverkostoon.

Toivon tämän tutkimuksen herättävän keskustelua siitä, minkälaisia opiskelun esteitä kansanopistoissa pidetään hyväksyttävänä tai ei-hyväksyttävänä. Hyväksytäänkö esimerkiksi, että alhaisemman pohjakoulutuksen saaneet kokevat opetuksen ja opiskelun esteellisemmäksi kuin muut, vai pyritäänkö kansanopisto-opiskelua kehittämään tästä näkökulmasta? Kuten olen aiemmin todennut, lainsäädäntö tarjoaa vain yhdenvertaisuutta edellyttävän ja syrjinnän kieltävän viitekehyksen. Esteettömyyden lopullinen toteutus on koulutuksen järjestäjien vastuulla. Linjausten vetäminen edellyttää käytännöllisiä päätöksiä, yksilön ja ympäristön reunaehtojen tunnistamista ja moraalista pohdintaa, jota yhdenvertaisuuspyrkimyksen yhteydessä ei ole mahdollista sivuuttaa. Hyväksyttävien ja ei-hyväksyttävien esteiden erottaminen toisistaan edellyttää ainakin jonkinlaista valintaa siitä sitoudutaanko kansanopistoissa sosiaaliseen ja ihmisoikeudelliseen vai yksilöllisempään tuen tarjoamiseen perustuvaan esteettömyyspyrkimykseen; pyritäänkö poistamaan esteet vai kehitetäänkö tukitoimia niiden ylittämiseen.

Lisäksi kansanopistoissa voidaan pohtia, minkälaisia ryhmäsidonnaisia oikeuksia tai oikeudenmukaista epätasa-arvoa halutaan tai ollaan valmiita toteuttamaan koulutuksellisten vähemmistöryhmien tavoittamiseksi. Yhdenvertaisuutta heikentävien esteiden poistaminen saattaa edellyttää ryhmäsidonnaisten oikeuksien hyödyntämistä. Tarjotaanko esimerkiksi oppimisvaikeuksia omaaville pidempi aika kurssien ja opiskelutehtävien suorittamiseen kuin muille? Syrjäytymisen ehkäisy ja yhdenvertaisten opiskelumahdollisuuksien tarjoaminen ovat vahvoja kansanopistojen toiminnan periaatteita. Kansanopistojen aktuaali väestön muutoksia heijasteleva muutospaine on oivallinen mahdollisuus tarkastella syrjäytymisen ehkäisemiseen ja yhdenvertaisiin opiskelumahdollisuuksiin tähtäävien opistojen esteettömyyttä ei-hyväksyttävien esteiden ja ryhmäsidonnaisten oikeuksien näkökulmasta.

Koskinen (2003, 254–162) toteaa kansanopistojen toimintakulttuuria käsittelevän väitöskirjansa johtopäätöksinä, että esimerkiksi monikulttuurisuus ja kansainvälisyys ovat yhä lisääntyviä haasteita ja toisaalta kehitys- ja tutkimuskohteita kansanopistoissa. Tutkimukseni valossa uskaltaisin lisätä tähän tulevaisuuden visioon esteettömyyden kehittämisen. Esteettömydestä voi tehdä kilpailuvaltin niin yleisen laadun kuin yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Eri vähemmistöryhmien ja opiskelijoiden yleisesti kokemat esteet tulisi monipuolisesti selvittää, minkä jälkeen voidaan ryhtyä selkeästi määriteltyyn esteettömyyden kehittämistyöhön. Tämä tutkimus tarjosi näkökulman erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden kokemiin esteisiin.

Väestö ikääntyy, monikulttuurisuus ja kansainvälisyys lisääntyvät ja yhdenvertainen sekä syrjäytymistä ja syrjintää ehkäisevä inklusiivinen koulutuspolitiikka odottaa tekijöitä. Kansanopistoilla on jo nyt merkittävä tehtävä koulutuksellisten vähemmistö- ja riskiryhmien kouluttamisessa, mutta esteettömässä koulutuksessa on kuitenkin vielä jakamattomia markkinoita. Koskinen (2003, 63) toteaa kansanopistojen profiloitumisesta seuraavasti: ”Markkinat pakottavat profiloitumaan. Erottautuminen ja poikkeavuus luovat parhaimmillaan positiivista latausta profiiliin ja korkean statuksen.” Esteetön kansanopisto olisikin paitsi yhteisvastuullisesti myös kansanopistojen menestymisen kannalta ajankohtaisesti segmentoitu profiili.

Lähteet

- Ahola, J. 1999. Mitä elinikäinen oppiminen on oikeasti käytännössä? *Aikuiskasvatus*, 17 (4), 318–320.
- Alanen, A. 1992. Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alkula, T. & Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.
- Barnes, C. & Mercer, G. 2010. Exploring disability – a sociological introduction. 2. painos. Cambridge: Polity.
- Brown, H. & Smith, H. (toim.) 1996. Normalisation. A reader. London: Routledge.
- Chappel, A. L., Goodley, D. & Lawthom, R. 2001. Making connection: the relevance of the social model of disability for people with learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*, 29 (2), 45–50.
- Commission of the European communities 2003. Equal opportunities for people with disabilities. European action plan (2004–2010). Brussels, 30.10.2003.
- Commission of the European communities 2007. Situation of disabled people in the European Union. European action plan 2008–2009. Brussels, 26.11.2007.
- Convention on the rights of persons with disabilities 2006. United Nations. [Viitattu 23.3.2011].
Saatavissa: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Daniels, A. 2008. Reading fluency in adults. Teoksessa Wolf, L., Schreiber, H. & Wasserstein, J. (toim.) *Adult learning disorders. Contemporary issues*. New York: Taylor & Francis Group, 111–126.
- Edwards, R., Armstrong, P., Miller, N. 2001. Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. *International journal of lifelong learning*, 20 (5), 417–428.
- Edwards, S. 2009. Definitions of disability. Ethical and other values. Teoksessa Kristiansen, K., Vehmas, S. & Shakespeare, T. (toim.) *Arguing about disability, philosophical perspectives*. London: Routledge, 30–41.
- Erickson, W., Trerise, S., VanLooy, S., Lee, C. & Bruyère, S. 2009. Web accessibility policies and practices at American community colleges. *Community College Journal of Research & Practice*, 33 (5), 405–416.

- Esteetön opiskelu kuuluu kaikille 2003. Muistio ja toimenpideohjelma vammaisten aseman parantamiseksi korkeakouluissa. Kuulonhuoltoliitto ry, Kynnys ry, Näkövammaisten Keskusliitto ry, Suomen Ammattikorkeakoulu-opiskelijayhdistysten Liitto SAMOK ry, Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) ry. [Viitattu 15.3.2003]. Saatavissa: <http://www.syl.helsinki.fi/asiakirjat/muistiot/muistiot2003/esteettomyysmuistio.pdf>
- Euroopan komissio 2010. Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Euroopan vammaisstrategia 2010–2020: Uudistettu sitoutuminen esteettömään Eurooppaan. Brysseli 15.11.2010.
- Euroopan yhteisöt 2007. Vammaisten osallisuus. EU:n strategia yhdenvertaisten mahdollisuuksien edistämiseksi. Italia: Publications.europa.eu. [Viitattu 28.1.2011]. Saatavissa: ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=1976&langId=fi
- Flowers, C., Bray, M. & Algozzine, R.F. 2001. Content accessibility of community college web sites. *Community College Journal of Research & Practice*, 25 (7), 475–485.
- Fuller, M., Bradley, A. & Healey, M. 2004. Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19 (5), 455–468.
- Gahagan, J. 1977. Vuorovaikutus, ryhmä ja joukko. Espoo: Weilin+Göös
- Ginnerup, S. 2009. Achieving full participation through universal design. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Haapala, S. 2000. Vammaisen opiskelijan identiteetti. Tutkimus vammaisten opiskelijoiden kokemuksista yliopistolla. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta.
- Hair, J.F., William, B.C., Rabin, B.J. & Anderson R.E. 1998. *Multivariate data analysis*. 7th edition. Upper Saddle River (N.J.): Prentice Hall.
- Hakkola, T. 1975. Vammaiset korkea-asteen koulutuksessa. Tutkimus korkeakouluopintoihin valikoitumisesta ja opiskeluedellytysten kehittämisestä. Opintoasiaintoimiston tutkimuksia ja selvityksiä 5/1975. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Happonen, H. 2002. Erityisoppilaat ja fyysinen oppimisympäristö. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -kasvatus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Hautamäki, A. 2001. Suomi muutosten edessä. Raportti Suomen haasteista. Sitran raportteja 6. Helsinki.
- Heinonen, V. 2001. Suomen aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinta – katsaus suomalaiseen aikuiskoulutukseen ja OECD:n arviointiraportti. Helsinki: Opetusministeriö.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Holloway, S. 2001. The experience of higher education from the perspective of disabled Students. *Disability & Society*, 16 (4), 597–615.
- Hughes, B. 1999. The constitution of impairment: modernity and the aesthetic of oppression. *Disability and Society*, 14, 155–172.
- Hämäläinen, R., Liias, S., Taarna, V. & Valkama, A. 2008. Erilaisen oppijan käsikirja. Erilaisten oppijoiden liitto ry. Lukineuvola- hanke. Jyväskylä: Gummerus.
- Hämäläinen, V., Rautanen, R., Kousa, H., Kaukonen, R. & Auvinen, R. 2007. Oppilaitostilastot 2006. SVT Koulutus 2007, 1. Tilastokeskus.
- Häyry, M. 2003. Hyvä elämä ja oikea käytös. Historiallinen johdatus moraalifilosofiaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jokisaari, O-J. 2004. Elinikäinen oppiminen – häpeä ja menetetty vapaus. *Aikuiskasvatus*, 1/2004, 4–14.
- Jung, K. E. 2003. Chronic illness and academic accommodation: meeting disabled students’ “unique needs” and preserving the institutional order of the university. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 30, 91–112.
- Kalela, E., Koivisto, H., Köyste, A. & Virtanen, S. 2003. Huonokuuloinen korkeakouluopiskelija – Käytänteitä ja kokemuksia. Kuulonhuoltoliitto ry, Mikä estää? -projekti. Helsinki: Kuulonhuoltoliitto.
- Kangas, M. 2009. Turun yliopiston esteettömyys – haastattelututkimus erityisjärjestelyjä käyttävien opiskelijoiden kokemuksista yliopistossa. Proseminaari. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.
- Kankaanpää, R. 2003. Huonokuuloinen ammattikorkeakoulussa. Opinnäytetyö. Turun ammattikorkeakoulu: Sosiaalialan koulutusohjelma.
- Kansanopistoyhdistyksen verkkotiedotteet. [Viitattu 1.3.2011].
Saataavissa: <http://www.kansanopistot.fi/yhdistys/medialle.html>
- Kempainen, E. 2008. Kohti esteetöntä yhteiskuntaa. Yhteiskuntapolitiikan normatiiviset keinot esteettömyyden edistämiseksi. Stakesin raportteja 33/2008. Helsinki: Stakes.
- Kimari, M., Lehtinen, J. & Väyrynen, P. 1996. Saavutettavuus ja tasa-arvo nuorten ammatillisessa koulutuksessa: tutkimus- ja tilastokatsaus. Helsinki: Opetushallitus.
- Koskinen, H. 2003. Pohjoismaisilta juurilta kohti maailmanlaajuista toimijuutta? Suomalaisen kansanopiston toimintakulttuuri ja sen kansainvälisyys 2000 -luvun alussa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

- Kristiansen, K., Vehmas, S. & Shakespeare, T. (toim.) 2009. Arguing about disability, philosophical perspectives. London: Routledge.
- Kuikka, P., Salonen, T. & Niutanen, S. 2009. Lapsuuden oppimisvaikeuksista nuoruuden opiskelukykyyn. Loppuraportti: vaikeiden oppimisvaikeuksien pudokkuusriski hallintaan neuropsykologisella osaamisella. ESR-hankenumero S10489. [Viitattu 21.2.2011]. Saatavissa: <http://www.nmi.fi/PUDOKKAATLOPPUraportti2009%5B1%5D.pdf>
- Kulich, J. 2002. Residential folk high schools in Eastern Europe and the Baltic states. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (2), 178–190.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2007. Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2005. Opetusministeriön julkaisuja 2007:26. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Kungu, K., Machtmes, K. 2009. Lifelong learning: Looking at the triggers for adult learning. *International Journal of Learning*, 16 (7), 501–511.
- Laaksonen, E. 2005. Esteetön opiskelu yliopistoissa. Opetusministeriön julkaisuja 2005:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- Laaksovirta, R. 2006. Alma mater omnibus. Helsingin yliopiston esteettömyyshankkeen raportti ja suositukset. Esteettömyystyöryhmä. [Viitattu 29.3.2011]. Saatavissa: <https://alma.helsinki.fi/download/2000000037490/Esteett%C3%B6myysty%C3%B6ryhm%C3%A4n%20raportti.pdf>
- Ladonlahti, T. 2006. Oppimisen merkitys ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukemisessa. Teoksessa Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) *Erytispedagogiikka ja aikuisuus*. 4. muuttamaton painos. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino, 17–42.
- Laitinen, L. 1982. Vammaisen opiskelijan opas. Helsinki: Helsingin yliopisto, neuvontatoimisto.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (1986/609). [Viitattu 3.12.2010]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Laki vapaasta sivistystyöstä (1998/632). [Viitattu 7.11.2010]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632>
- Lampinen, R. 2011. Helsingin vammaispoliittinen selvitys. [Viitattu 4.4.2010]. Saatavissa: http://www.hel.fi/static/public/hela/Kaupunginhallitus/Suomi/Esitys/2011/Halk_e_2011-04-18_Khs_15_EI/E4819CF5-55F6-4631-A06D-3E898456DBE1/Julkaistu_versio_25.pdf

- Lehtinen, U. 2006. Ammatillisuus ja käyttäjäkeskeisyys aikuiskasvatuksessa. Teoksessa Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. 4. muuttamaton painos. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino, 43–70.
- Lepola, O. & Villa, S. (toim.) 2007. Syrjintä Suomessa 2006. Helsinki: Ihmisoikeusliitto.
- Linnakangas, R., Suikkanen, A., Savtschenko, V. & Virta, L. 2006. Uuden alussa vai umpikujassa. Vammaiset matkalla yhdenvertaiseen kansalaisuuteen. Stakesin raportteja 15/2006. Helsinki: Stakes.
- Lonka, K. 2000. Jokainen meistä on erilainen oppija. Teoksessa Hintikka, A-M. (toim.) Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta. Helsinki: Helsingin seudun erilaiset oppijat, 26–37.
- Losinsky, L., Levi, T. Saffey, K. & Jelsma, J. 2003. An investigation into the physical accessibility to wheelchair bound students of an Institution of higher education in South Africa. *Disability and rehabilitation*, 25 (7), 305–308.
- Mapou, R. 2008. Comprehensive evaluation of adult with learning disabilities. Teoksessa Wolf, L., Schreiber, H. & Wasserstein, J. (toim.) *Adult learning disorders. Contemporary issues*. New York: Taylor & Francis Group, 247–274.
- Masala, C. & Petretto, D.R. 2008. From disablement to enablement. Conceptual models of disability in the 20th century. *Disability and Rehabilitation*, 30 (17), 1233–1244.
- Meijer, C., Soriano, V. & Watkins, A. (toim.) 2006. Perusopetuksen alempien luokkien jälkeinen koulutustarjonta. Teemajulkaisu. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Metsämuuronen, J. 2000. SPSS aloittelevan tutkijan käytössä. Metodologia-sarja 5. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2004. Pienten aineistojen analyysi: parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä. Metodologia-sarja 9. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Helsinki: International Methelp.
- Mosen, J. 1999. Public policy benchmarks for equality of opportunity for people with disabilities. Victoria University on Wellington. [Viitattu 25.1.2011].
Saatavissa: <http://www.empowermentzone.com/mosen.txt>
- Niemelä, A. 2007. ”Joutuu vähän taisteleen”. Tutkimus vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspoluista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 29/2007. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö.

- Niemelä, S. 2002. Vapaa sivistystyö elinikäisen oppimisen tukijana. Savonlinnan kristillinen opisto. Kansanopistopäivät 6.8.2002. [Viitattu 7.11.2010]. Saatavissa: <http://www.vsy.fi/index.php?k=11472>.
- Niemi, A-M., Mietola, R. & Helakorpi, J. 2010. Erityisluokka elämäkulussa: selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksissa. Sisäasiainministeriön julkaisu 1/2010. Helsinki: Yliopistopaino.
- Niiniluoto, I. 2001. Järki, arvot ja välineet. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Nirje, B. 1993. Normalisaatioperiaate – 25 vuotta myöhemmin. Teoksessa Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. (toim.) Arjessa tapahtuu! Puheenvuoroja kehitysvammaisuudesta ja aikuiskasvatuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 22–42.
- Nouko-Juvonen, S. 1999. Mitä tilastot kertovat vammaisista henkilöistä ja heidän käyttämistään palveluista 1990-luvulla? Teoksessa Nouko-Juvonen, S. (toim) Pyörätuolitango – näkökulmia vammaisuuteen. Helsinki: Edita, 25–48.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 2. painos. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Nyyssölä, K. & Hämäläinen K. 2001. Elinikäinen oppiminen Suomessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Oliver, M. 1986. Disability and social policy. Some theoretical issues. *Disability, Handicap and Society*, 1 (1), 5–18.
- Oliver, M. 1996. *Understanding disability: from theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. 2004. The social model in action: if I had a hammer? Teoksessa Barnes, C. & Mercer, G. (toim.) *Implementing the social model of disability: theory and research*. Leeds: Disability Press, 18–31.
- Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Määräys 29.10.2010, DNRO 50/011/2010. [Viitattu 3.2.2011] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf
- Opetusministeriö 2002. Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 6:2002. Opetusministeriö.

- Opetusministeriö 2006. Aikuisten opintosetelin käyttöönottomahdollisuudet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:12. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Opetusministeriö 2009. Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009-2012. Opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:12. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Opetusministeriö 2010. Vapaan sivistystyön rahoitustyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:12. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Opinnollinen kuntoutus. Suositus kansanopistoille erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden opetukseen. Verkkojulkaisu [viitattu 9.3.2011]. Saatavissa: http://www.kansanopistot.fi/yhdistys/opiku/opiku_lopullinen.pdf
- Painilainen, J. 2009. Vapaan sivistystyö kenttä uudistuu. Kansanopistojen määrä putoaa yli kolmanneksella. Turun Sanomat 7.3.2009. [Viitattu 1.3.2011]. Saatavissa: <http://www.ts.fi/kotimaa/?ts=1,3:1002:0:0,4:2:0:1:2009-03-07,104:2:597629,1:0:0:0:0:0:>
- Pajares, F. 2006. Self-efficacy during childhood and adolescence. Teoksessa Pajares, F. & Urdan, T. (toim.) Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich: Information Age Publishing, 339–367.
- Papastamatis, A. & Panitsidou, E. 2009. The aspect of ”accessibility” in the light of European lifelong learning strategies. Adult education centres – a case study. International journal of lifelong learning, 28 (3), 335–351.
- Pekonen, E. 2010. Esteitä opintopolulla? Opiskelijoiden kokemuksia esteistä ja esteettömyydestä Kuopion yliopistossa. Publications of the University of Eastern Finland. General series No. 4/2010. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Pesola, K. 2009. Esteettömyysopas – mitä, miksi, miten? Invalidiliiton julkaisuja O.39. Invalidiliitto ry.
- Pietilä, P. 2008a. Kohti esteettömämpää Turun yliopistoa. Vammaisasiamies-projektin loppuraportti. Rehtorin viraston julkaisusarja 1/2008. Turku: Turun yliopisto.
- Pietilä, P. 2008b. Liikkumisen esteistä ajan hallintaan: esteettömyyden hyvät käytännöt ja kovat kokemukset korkea-asteen oppilaitoksissa. ESOK-hanke 2006–2009. Turku: Turun yliopisto.
- Poropudas, O. & Volanen, M.V. (toim.) 2003. Kohtia asiantuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikkaa. Helsinki: Kirja kerrallaan.

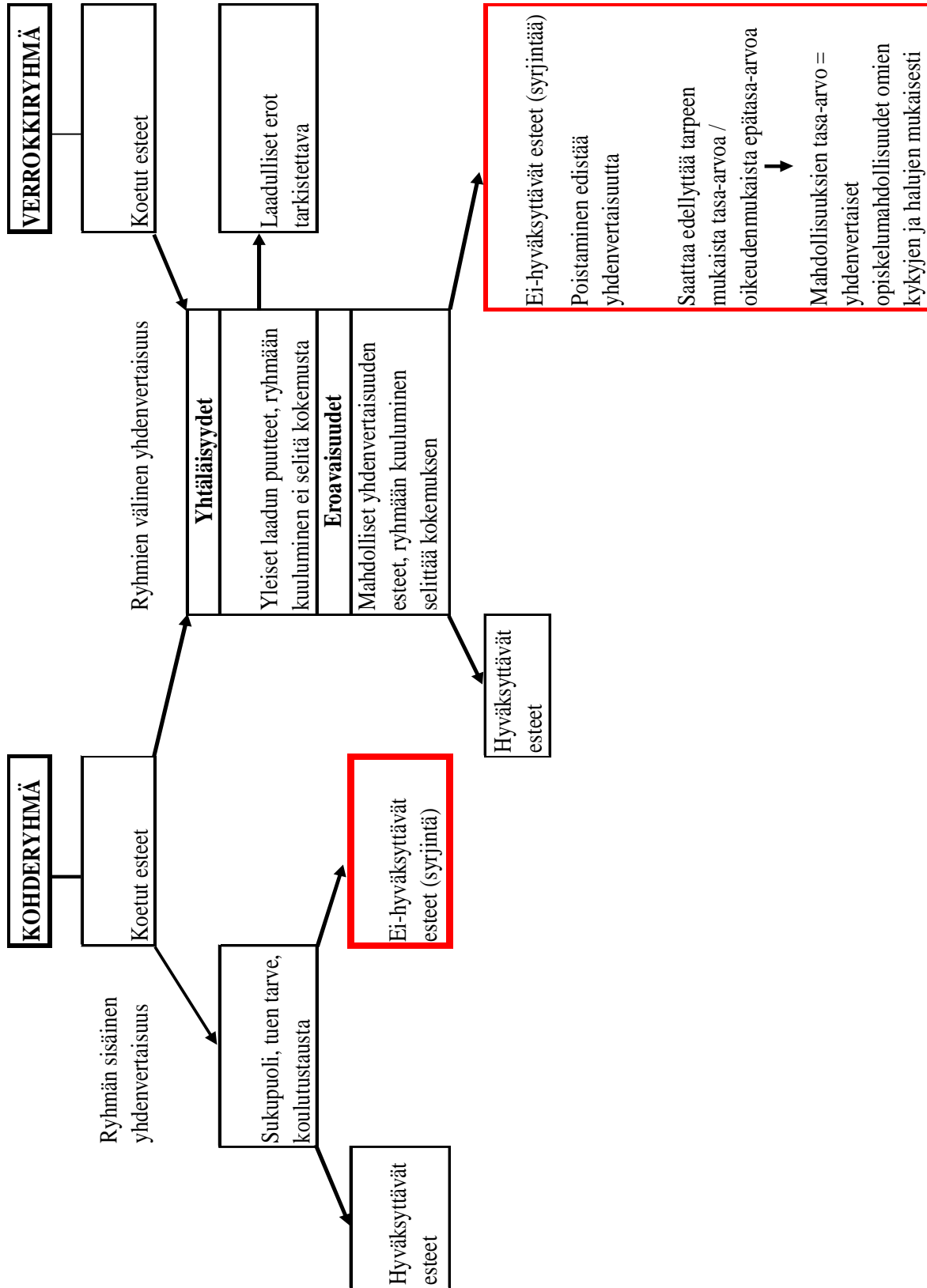
- Poussu-Olli, H-S. 1999. Perustietoa näkövammaisuudesta, näkövammaisten opetuksesta ja kuntoutuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden selosteita, B:66. Turku: Turun yliopisto.
- Puupponen, H. 2006. Yliopisto-opinnot vammaisen henkilön mahdollisuutena. Teoksessa Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. 4. muuttamaton painos. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino, 157–184.
- Pääkkölä, E. 2004. Kohti esteetöntä yliopistoa: opiskelijoiden kokemuksia Jyväskylän yliopiston opiskeluympäristöstä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos.
- Ranta, N. 2011. Kansanopistojen määrä vähenee. Kauppalehti 26.2.2011. [Viitattu 7.3.2011]. Saatavissa: <http://www.kauppalehti.fi/5/i/talous/uutiset/etusivu/uutinen.jsp?oid=20110262539&ext=rss>
- Rantanen, P. 1995. Työväen sivistysliitto jonkin partaalla – arvioita nykytilasta ja tulevaisuuden suunnista. Teoksessa Marjamäki, M-L. & Rantanen, P. (toim.) Tulevaisuuden tilassa. Näkökulmia työväen sivistystyöhön postmodernin kynnyksellä. Helsinki: Työväen sivistysliitto, 84–100.
- Rauhala-Hayes, M., Topo, P. & Salminen, A-L. 1998. Kohti esteetöntä tietoyhteiskuntaa. Sitra 172. Helsinki: Sitra.
- Raunio, K. 1999. Olemmainen sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Riddell, S., Tinklin, T. & Wilson, A. (2004): Disabled students and multiple policy innovations in higher education. Final report to the economic and social research council. [Viitattu 28.6.2011] Saatavissa: http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Disability_Report.pdf
- Rinne, R. 2011. Kansanopistot kuumilla kivillä. Syrjäytymisen ehkäisy on jo nyt kansanopistojen erikoisosaamista. Opettaja, 25/2011, 13.
- Rioux, M. H. 1997. Disability: the place of judgement in a world of fact. Journal of intellectual disability research, 41 (2), 102–111.
- Rosenthal, R. & Rosnow, R. 2008. Essentials of behavioral research. Methods and data analysis. Third edition. New York: McGraw-Hill.
- Räikkä, J. 1998. Vähemmistöjen oikeudet. Teoksessa Kotkavirta, J. & Laitinen, A. (toim.) Yhteisö: filosofian näkökulmia yhteisöllisyyteen. Yhteiskuntatieteiden, valtiopien ja filosofian julkaisuja 16. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 280–294.
- Shakespeare, T. & Watson, N. 2001. The social model of disability. An outdated ideology? Research in Social Science and Disability, (2), 9–28.
- Shapiro, J. & Rich, R. 1999. Facing learning disabilities in the adult years. New York: Oxford University Press.

- Sihvonen, J. 1996. Sivistystä kaikille vai valituille? Kansalaisopistotoiminnan kehitys vapaasta kansanvalistustyöstä maksupalveluun. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Smith, S. 2009. Social justice and disability. Competing interpretations of the medical and social models. Teoksessa Kristiansen, K., Vehmas, S. & Shakespeare, T. (toim.) Arguing about disability, philosophical perspectives. London: Routledge, 15–29.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2006. Valtioneuvoston vammaispoliittisen selonteon taustaineisto. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:23. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2010. Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle. Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO 2010–2015. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Stakes 4.5.2006. Palveluketjusanasto. [Viitattu 22.2.2011] Saatavissa: http://sty.stakes.fi/NR/rdonlyres/0C799961-C977-45DE-B0F6-7C92DA1D38B9/4015/http___wwwstakesfi_oske_terminologia_sanastot_pket.pdf
- Suikkanen, A. 1999. Vammaisuuden kysymys ja Michael Oliverin tulkintatapa. Teoksessa Nouko-Juvonen, S. (toim.) Pyörätuolitango – näkökulmia vammaisuuteen. Helsinki: Edita, 77–102.
- Suokas, L. 1992. Ihminen ihmisten joukossa? Kansaneläkelaitoksen julkaisuja M:83. Helsinki: Kansaneläkelaitos.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2009a. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. ISSN=1796-3796. 2009. Taulukko 1. Koululaitoksen oppilaitoksiin tehdyt muutokset oppilaitostyyppin mukaan 2009. Tilastokeskus. [Viitattu: 1.3.2011]. Saatavissa: http://www.stat.fi/til/kjarj/2009/kjarj_2009_2010-02-18_tau_001_fi.html.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2009b. Oppilaitosten aikuiskoulutus. ISSN=1799-4535. 2009. Tilastokeskus. [Viitattu: 1.3.2011]. Saatavissa: http://www.stat.fi/til/oaiop/2009/oaiop_2009_2010-12-10_tie_001_fi.html.
- Säntti, J. 1999. Opiskelukyvyn jäljillä. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö.
- The universal declaration of human rights 1948. [Viitattu 13.3.2011]. Saatavissa: <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>
- Tinklin, T. & Hall, J. 1999. Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24 (2), 183–194.

- Toiviainen, T. 1997. A comparative study of Nordic residential folk high schools and the highlander folk school. *Convergence*, 28 (1), 5–20.
- Toiviainen, T. 1998. Responding to the challenges of a changing world: an overview of liberal adult education in Finland. Käännös Absetz, K. Helsinki: Finnish Adult Education Association.
- Towell, D. 2009. Achieving equal citizenship: meeting the challenges of the UN Convention on the rights of persons with disabilities. *Tizard Learning Disability Review* 14 (2), 4–9.
- Tuckman, B.W. 1994. *Conducting educational research*. Fourth edition. Forth Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Tuomisto, J. 2001, *Elinikäisen oppimisen muodot – teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö*. Teoksessa Kajanto, A., Tuomisto, J. (toim.) *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Gummerus.
- Turner, B.S. 1986. *Equality*. Chichester: Ellis Horwood.
- Turun yliopisto 2002. Esteetön UTU -muistio. [Viitattu 27.2.2011]. Saatavissa: http://www.utu.fi/esteeton_UTU/
- Turunen K-E, 1997. *Halut, arvot ja valta*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Työterveyslaitos. ESTE-kartoitusmenetelmän kriteerit. [Viitattu 23.2.2011] Saatavissa: http://www.ttl.fi/fi/ergonomia/esteeton_tyoelama/este_menetelma/Sivut/default.aspx
- Ueda, S. & Okawa, Y. 2003. The subjective dimension of functioning and disability: what is it and what is it for? *Disability and rehabilitation*, 25 (11–12), 596–601.
- Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kuusipalo, P, Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. 2007. *Vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja suuntaviivaopinnot. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 25*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vammaispalvelulaki 380/1987. [Viitattu 4.2.2011]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1987/19870380>
- Vehkakoski, T. 2000. *Vammainen lapsi ammatti-ihmisten asiakirjoissa: diskurssianalyttinen tutkimus lausuntojen kielenkäytöstä*. Research reports / Department of Special Education. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vehmas, S. 2004. Ethical analysis of the concept of disability. *Mental Retardation*, 42 (3), 209–222.
- Vehmas, S. 2005. *Vammaisuus: johdatus historian, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.

- Vehmas, S. & Mäkelä, P. 2009. The ontology of disability and impairment. A discussion of the natural and social features. Teoksessa Kristiansen, K., Vehmas, S. & Shakespeare, T. (toim.) *Arguing about disability, philosophical perspectives*. London: Routledge, 42–56.
- Vivolin-Karén, R. 2009. Kentauri-projekti 2006–2008 – kuurot tietoyhteiskuntaan. Loppuraportti. Kuurojen Liitto.
- Weiss, K.E. & Repetto, J.B. 1997. Support services for students with disabilities. *Community College Journal of Research & Practice*, 21 (8), 709-720.
- Yhdenvertaisuuslaki 2004/21. [Viitattu 8.2.2011]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021>
- Yli-Luoma, P.V.J. 2000. Johdatus kvantitatiivisiin analyysimenetelmiin SPSS for Windows -ohjelman avulla. 6 painos. Sipoo: IMDL.
- Zola, I. 2005. Toward the necessary universalizing of a disability policy. *The Milbank Quarterly*, 83 (4), 1–27.

Tämän tutkimuksen synteesi yhdenvertaisuudella perusteltavasta esteettömyystutkimuksesta



Saatekirje kansanopistoille ja opiskelijoille

Hei!

Tämä viesti liittyy opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan ja Kynnys ry:n hallinnoimaan projektiin, jossa tutkitaan vapaan sivistystyön esteettömyyttä. Projektin kuluessa toteutetaan esteettömyyskysely kaikkien kansanopistojen johdolle (rehtorit) ja opiskelijoille. Lisäksi joissakin opistoissa toteutetaan esteettömyyskartoitus.

ASIA: Tämä on opiskelijoille toimitettava verkkokysely. VÄLITTÄKÄÄ KATKOVIIVAN ALLA OLEVA Viesti sähköpostina kaikille opiskelijoillemme.

Otsikko: Tärkeä esteettömyyskysely kaikille opiskelijoille – mahdollisuus voittaa 200 euroa

Kiitos!

Hyvä kansanopiston opiskelija,

onko Sinusta joskus tuntunut, että kansanopistossa ilmenee jonkinlaisia esteitä, jotka vaikeuttavat opiskeluasi tai osallistumistasi? Esteitä ja epätasa-arvoa voi ilmetä monella tavalla, esimerkiksi kurssien opetus- ja suoritustavoissa, asenteissa tai vaikkapa rakennuksissa. Kaikilla opiskelijoilla tulee kuitenkin olla yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskella. Kansanopistoissa onkin nyt käynnissä tärkeä hanke opiskelun esteettömyyden kartoittamiseksi ja kehittämiseksi.

Tarkoitus on, että KAIKKI OPISKELIJAT täyttävät tämän kyselyn.

Kyselyssä kartoitetaan opiskelijoiden omia kokemuksia kansanopisto-opiskelun ja muun toiminnan esteettömyydestä – oikeita vastauksia ei siis ole. Kysely vie aikaa noin 20min. Kaikkien vastaajien kesken arvotaan 200 euron vastauspalkkio. Voittajalle ilmoitetaan henkilökohtaisesti toukokuun aikana. Arvontaan osallistuminen edellyttää yhteystietojen (sähköposti tai puhelinnumero) ja nimen ilmoittamista kyselyn lopussa. Vastaukset käsitellään kuitenkin ehdottoman luottamuksellisesti, eikä ketään vastaajaa voida tuloksista tunnustaa. Kyselyyn voi vastata myös osallistumatta arvontaan.

Siirry alla olevan linkin kautta kyselyyn ja täytä ohjeiden mukaan.

Voit täyttää kyselyn vain kerran. Toivon sinun täyttävän kyselyn mahdollisimman pian (mielellään viikon sisällä).

LINKKI KYSELYYN:

<https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/24277/lomake.html>

Tutkimusta rahoittaa opetus- ja kulttuuriministeriö ja hallinnoi Kynnys ry.

Mikäli haluat kysyä jotakin tai lähettää palautetta kyselystä, niin ota minuun rohkeasti yhteyttä!

Ystävällisin terveisin,
Minna Markkanen
Erityispedagogiikan opiskelija
Helsingin yliopisto
minna.m.markkanen@helsinki.fi

Verkkokyselyn saaneet järjestöt

ADHD-liitto
Aivoliitto
Aivovammaliitto
Allergia- ja astmaliitto
Autismiliitto
Avanneleikattujen yhdistys
CP-liitto
Diabetesliitto
Epilepsialiitto
Erilaisten oppijoiden liitto
Harvinaiset-verkosto
Hemofiliayhdistys
Hengityслиitto
Iholiitto
Immuunipuutospotilaiden yhdistys
Invalidiliitto
Kallon- ja kasvonluiden kasvuhäiriöitä sairastavien tukiyhdistys
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

Saatekirje 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)

Liisa Suni (kansalaisopistokysely)

Helsingin yliopisto

Turun yliopisto

[minna.m.markkanen\(at\)helsinki.fi](mailto:minna.m.markkanen(at)helsinki.fi)

[satsun\(at\)utu.fi](mailto:satsun(at)utu.fi)

Kysely kansanopisto-opintojen esteettömyydestä**Taustatiedot**

PERUSTIEDOT

Valitse itseäsi koskeva vaihtoehto (napsauttamalla hiiren vasenta painiketta ympyrässä) ja kirjoita vastaukseksi laatikoihin.

Sukupuolesi?

Mies Nainen

-

Ikäsi? (vuosina)

- 19
 20-24
 25-29
 30-34
 35-39
 40-49
 50-59
 60-

Missä kansanopistossa opiskelet tällä hetkellä?

Mitä opintoja suoritat kansanopistossa tällä hetkellä?

Kauanko kansanopisto-opintosi kestävät?

- Alle kuukauden
 1-5 kuukautta
 6 kuukautta - 1 vuoden
 Yli 1 vuoden

Mikä on KORKEIN koulutuksesi?

- Ei mitään koulutusta
 Kansa- tai kansalaiskoulu
 Keskikoulu
 Peruskoulu

- Lukio / Ylioppilastutkinto
- Toisen asteen ammatillinen koulutus (esim. ammattikoulu)
- Opistotason koulutus
- Alempi korkeakoulututkinto (AMK-tutkinto / kandidaatin tutkinto)
- Ylempi korkeakoulututkinto
- Licensiaatin tai tohtorin tutkinto
- Jokin muu

Mikä seuraavista kuvaa tilannettasi parhaiten?

- Päätoiminen opiskelija
- Työtön
- Kokopäivätyössä
- Osa-aikatyössä
- Eläkkeellä
- Jokin muu

Tuen tarve opinnoissa

SEURAAVAT KYSYMYKSET KOSKEVAT OPISKELUUN LIITTYVÄÄ TUEN TAI AVUN TARVETTASI.

TUEN TAI AVUN TARVE opiskelussa voi liittyä joko opiskelijan omaan ominaisuuteen tai ympäristön puutteelliseen kykyyn kohdata erilaisia opiskelijoita. *TUKEA TAI APUA* voivat olla esimerkiksi opettajan yksilöllinen tuki ja ohjaus, lisäaika kokeissa, muokattu oppimateriaali, tukiopetus, erityisopetus, avustaja, apuvälineet, tulkki, fyysinen apu jne.

Oletko saanut tukea tai apua AIEMMISSÄ opinnoissasi?

- En ole saanut lainkaan.
- Olen saanut VÄHÄN ja HARVOIN.
- Olen saanut VÄHÄN, mutta SÄÄNNÖLLISESTI.
- Olen saanut PALJON, mutta HARVOIN.
- Olen saanut PALJON ja SÄÄNNÖLLISESTI.

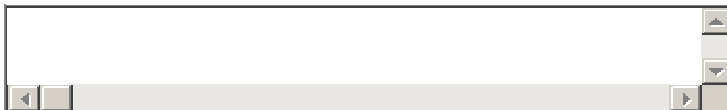
Minkä verran koet TARVITSEVASI tukea tai apua KANSANOPISTO-OPINNOISSASI?

- En lainkaan.
- VÄHÄN ja HARVOIN.
- VÄHÄN, mutta SÄÄNNÖLLISESTI.
- PALJON, mutta HARVOIN.
- PALJON ja SÄÄNNÖLLISESTI.

Oletko SAANUT tukea tai apua opiskellessasi KANSANOPISTOSSA?

- En ole tarvinnut.
- En ole saanut tarpeeksi.
- Olen saanut tarpeeksi.

Kerro lisää tuen tai avun tarpeestasi:



Merkitse väittämät, jotka koskevat sinua (voit valita useita):

- Luen ja /tai kirjoitan mielestäni hitaasti.
- Koen, että minulla on oppimiseen liittyviä vaikeuksia (esim. hahmottamisessa, keskittymisessä, tarkkaavaisuudessa).
- Sosiaaliset tilanteet ovat minulle haastavia.
- Minulla on jokin vamma (kuten liikunta-, kuulo-,näkö- tai kehitysvamma).
- Olen kuuro.
- Minulla on maahanmuuttajatausta.
- Minulla on jokin pitkäaikainen sairaus, joka vaikuttaa opiskeluuni.
- Mikään edellä mainituista ei koske minua.

Merkitse väittämät, jotka sopivat sinuun (voit valita useita).

- Olen saanut opintoseteleitä liittyen OPPIMISEN VAIKEUTEEN.
- Olen saanut opintoseteleitä muulla perusteella kuin oppimisen vaikeus.
- Opiskelen kansanopiston erityislinjalla (esim. vammaisille suunnattu).
- Mikään edellä mainittu ei koske minua.

Psyykinen esteettömyys

LUE SEURAAVAT VÄITTÄMÄT JA VALITSE KUHUNKIN VÄITTÄMÄÄN **OMAA KOKEMUSTASI** PARHAITEN KUVAAVA VAIHTOEHTO. MITÄ SUUREMMAN NUMERON VALITSET, SITÄ ENEMMÄN OLET VÄITTÄMÄN KANSSA SAMAA MIELTÄ.

OPETUS JA OPISKELU

1= Täysin ERI mieltä 2= Jokseenkin eri mieltä 3= Ei samaa eikä eri mieltä 4= Jokseenkin samaa mieltä 5= Täysin SAMAA mieltä

	1	2	3	4	5
Opiskelupaikan saaminen oli helppoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetustilanteisiin on helppo osallistua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetustavat (esim. luennot,ryhmätyöt) ovat minulle sopivia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimateriaalit (esim.kirjat) ovat minulle sopivia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kurssien suoritustavat (esim.kokeet) ovat minulle sopivia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelupäivät eivät ole liian raskaita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelutehtäviin annettu aika on minulle sopiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kurssien vaatimustaso on minulle sopiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tähän voit kertoa tarkemmin:

OMAT ASENTEET

1= Täysin ERI mieltä 2= Jokseenkin eri mieltä 3= Ei samaa eikä eri mieltä 4= Jokseenkin samaa mieltä 5= Täysin SAMAA mieltä

	1	2	3	4	5
Suhtaudun myönteisesti kansanopisto-opintoihin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suhtaudun myönteisesti muihin opiskelijoihin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suhtaudun myönteisesti opettajiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suhtaudun myönteisesti muuhun henkilökuntaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teen itse opiskelun sujumiseksi kaiken, minkä voin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tähän voit kertoa tarkemmin:

Sosiaalinen esteettömyys

LUE SEURAAVAT VÄITTÄMÄT JA VALITSE KUHUNKIN VÄITTÄMÄÄN **OMAA KOKEMUSTASI** PARHAITEN KUVAAVA VAIHTOEHTO. MITÄ SUUREMMAN NUMERON VALITSET, SITÄ ENEMMÄN OLET VÄITTÄMÄN KANSSA SAMAA MIELTÄ.

VUOROVAIKUTUS

1= Täysin ERI mieltä 2= Jokseenkin eri mieltä 3= Ei samaa eikä eri mieltä 4= Jokseenkin samaa mieltä 5= Täysin SAMAA mieltä

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

Tähän voit kertoa tarkemmin:

OSALLISTUMINEN

1= Täysin ERI mieltä 2= Jokseenkin eri mieltä 3= Ei samaa eikä eri mieltä 4= Jokseenkin samaa mieltä 5= Täysin SAMAA mieltä

	1	2	3	4	5
Voin halutessani helposti osallistua opiston opiskelijatoimintaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voin halutessani helposti osallistua asuntolan tarjoamiin ohjelmiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voin halutessani helposti osallistua muuhun oheistoimintaan (juhlat, retket, tmv).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen kuuluvani muiden opiskelijoiden joukkoon kansanopistossa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voin vaikuttaa itseeni liittyviin asioihin kansanopistossa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tähän voit kertoa tarkemmin:

TIEDOTUS JA VIESTINTÄ

1= Täysin ERI mieltä 2= Jokseenkin eri mieltä 3= Ei samaa eikä eri mieltä 4= Jokseenkin samaa mieltä 5= Täysin SAMAA mieltä

	1	2	3	4	5
Saan helposti tietoa opiskeluun liittyvistä käytännön asioista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saan helposti tietoa oheistoiminnasta ja -tapahtumista (juhlat, retket tmv.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saan helposti tietoa tarjolla olevista tukitoimista (esim.tukiopetus, ohjaus tmv).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Henkilökunta on helppo tavoittaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muut opiskelutoverit on helppo tavoittaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Minun on helppo esittää opettajille omat mielipiteeni.

Minun on helppo esittää opettajille omat toiveeni.

Minulla on hyvä mahdollisuus tiedottaa opettajia omista tarpeistani.

Tähän voit kertoa tarkemmin:

YMPÄRISTÖN TIETOISUUS

1= Täysin ERI mieltä 2= Jokseenkin eri mieltä 3= Ei samaa eikä eri mieltä 4= Jokseenkin samaa mieltä 5= Täysin SAMAA mieltä

Koen, että opettajien tietämys minun tarpeistani on riittävä. **1** **2** **3** **4** **5**

Koen, että muun henkilökunnan tietämys minun tarpeistani on riittävä.

Koen, että opiskelutovereiden tietämys minun tarpeistani on riittävä.

Tähän voit kertoa tarkemmin:

YMPÄRISTÖN ASEENTEET

1= Täysin ERI mieltä 2= Jokseenkin eri mieltä 3= Ei samaa eikä eri mieltä 4= Jokseenkin samaa mieltä 5= Täysin SAMAA mieltä

Minua kohdellaan tasa-arvoisesti muiden opiskelijoiden kanssa. **1** **2** **3** **4** **5**

Koen, että kaikille opiskelijoille tarjotaan samat mahdollisuudet.

Opettajat suhtautuvat hyvin opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin (esim. lisäaika kokeessa).

Opettajat suhtautuvat minuun hyvin.

Muu henkilökunta suhtautuu minuun hyvin.

Opiskelutoverit suhtautuvat minuun hyvin.

Minut hyväksytään sellaisena kuin olen.

Tähän voit kertoa tarkemmin:

Fyysinen esteettömyys

LUE SEURAAVAT VÄITTÄMÄT JA VALITSE KUHUNKIN VÄITTÄMÄÄN **OMAA KOKEMUSTASI** PARHAITEN KUVAAVA VAIHTOEHTO. MITÄ SUUREMMAN NUMERON VALITSET, SITÄ ENEMMÄN OLET VÄITTÄMÄN KANSSA SAMAA MIELTÄ.

KANSANOPISTON TILAT

1= Täysin ERI mieltä 2= Jokseenkin eri mieltä 3= Ei samaa eikä eri mieltä 4= Jokseenkin samaa mieltä 5= Täysin SAMAA mieltä

	1	2	3	4	5
Kansanopiston rakennuksiin on helppo päästä sisään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansanopiston sisätiloissa on helppo liikkua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansanopiston luokkatiloissa on helppo toimia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansanopiston hissejä on helppo käyttää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansanopiston wc-tilat ovat toimivia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansanopiston ruokailutilaan on helppo päästä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansanopiston ruokailutiloissa on helppo toimia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansanopistotiloissa on toimiva valaistus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansanopiston tiloissa on sopiva ääniympäristö.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansanopiston tiloissa on sopiva lämpötila.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelijoiden yhteisiin tiloihin on helppo päästä (kahvihuone tms).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liite					
Pystyn käyttämään opiskeluun tarvittavia välineitä ja laitteita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansanopiston ulkoympäristössä on helppo liikkua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tähän voit kertoa tarkemmin:

ASUNTOLA

VASTAA ASUNTOLAA KOSKEVIIN KYSYMYKSIIN VAIN, MIKÄLI SINULLA ON KOKEMUSTA ASUNTOLASTA.

MIKÄLI SINULLA EI OLE KOKEMUSTA ASUNTOLASTA, VOIT SIIRTYÄ SUORAAN SEURAAVALLE SIVULLE.

1= Täysin ERI mieltä 2= Jokseenkin eri mieltä 3= Ei samaa eikä eri mieltä 4= Jokseenkin samaa mieltä 5= Täysin SAMAA mieltä

	1	2	3	4	5
Asuntolaan on helppo päästä sisään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asuntolassa on helppo liikkua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asuntolan hissiä on helppo käyttää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Asuntolan wc:t ovat helppokäyttöisiä.
- Asuntolan peseytymistiloja on helppo käyttää.
- Ruuanlaittomahdollisuudet ovat toimivat.
- Asuntolan parvekkeelle on helppo päästä.
- Asuntoihin on helppo päästä sisään.
- Asunnossa on helppo toimia.
- Asuntolan ulkoympäristössä on helppo liikkua.
- Olen asuntolassa tasa-arvoinen muiden asukkaiden kanssa.
- Saan tarvittaessa apua muilta asukkailta tai henkilökunnalta.

Tähän voit kertoa tarkemmin:

Vapaa kirjoitus

Miten kansanopistosta tulisi mielestäsi esteettömmämpi?

Lopetus

Kokemuksesi ovat arvokkaita. Mikäli olet valmis kertomaan tarvittaessa lisää, voit antaa luvan yhteydenottoon (esim. haastattelua varten) ja kirjoittaa yhteystietosi alla olevaan kenttään. Luvan antaminen ei kuitenkaan sido mihinkään, eikä pyyntöä välttämättä tule. Ilmoita myös halukkuutesi osallistua 200 euron arvontaan.

MERKITSE VALINTASI YHTEYDENOTON JA ARVONNAN SUHTEEN (voit valita molemmat)

- Minuun saa ottaa yhteyttä lisäkysymyksiä tai haastattelua varten.
- Osallistun 200 euron arvontaan.

Jätä tähän sähköpostisi tai puhelinnumerosi (pakollinen, jos suostut yhteydenottoon ja/ tai osallistut arvontaan).

Nimesi (pakollinen vain, jos osallistut arvontaan)

Kyselyn oletetut yhdistelmämuuttajat

PSYKKINEN ESTEETTÖMYYS

(O) OPETUS JA OPISKELU

- O1 Opiskelupaikan saaminen oli helppoa.
- O2 Opetustilanteisiin on helppo osallistua.
- O3 Opetustavat (esim. luennot,ryhmyöt) ovat minulle sopivia.
- O4 Oppimateriaalit (esim.kirjat) ovat minulle sopivia.
- O5 Kurssien suoritustavat (esim.kokeet) ovat minulle sopivia.
- O6 Opiskelupäivät eivät ole liian raskaita.
- O7 Opiskelutehtäviin annettu aika on minulle sopiva.
- O8 Kurssien vaatimustaso on minulle sopiva.

(OA) OMAT ASENTEET

- OA1 Suhtaudun myönteisesti kansanopisto-opintoihin.
- OA2 Suhtaudun myönteisesti muihin opiskelijoihin.
- OA3 Suhtaudun myönteisesti opettajiin.
- OA4 Suhtaudun myönteisesti muuhun henkilökuntaan.
- OA5 Teen itse opiskelun sujumiseksi kaiken, minkä voin.

SOSIAALINEN ESTEETTÖMYYS

(V) VUOROVAIKUTUS

- V1 Kanssakäyminen (esim. keskustelu) opettajien kanssa on helppoa.
- V2 Kanssakäyminen kansanopiston muun henkilökunnan kanssa on helppoa.
- V3 Kanssakäyminen toisten opiskelijoiden kanssa on helppoa.

(OS) OSALLISTUMINEN

- OS1 Voin halutessani helposti osallistua opiston opiskelijatoimintaan.
- OS2 Voin halutessani helposti osallistua asuntolan tarjoamiin ohjelmiin.
- OS3 Voin halutessani helposti osallistua muuhun oheistoimintaan (juhlat, retket, tmv).
- OS4 Tunnen kuuluvani muiden opiskelijoiden joukkoon kansanopistossa.
- OS5 Voin vaikuttaa itseäni liittyviin asioihin kansanopistossa.

(TV) TIEDOTUS JA VIESTINTÄ

- TV1 Saan helposti tietoa opiskeluun liittyvistä käytännön asioista.
- TV2 Saan helposti tietoa oheistoiminnasta ja -tapahtumista (juhlat, retket tmv.).
- TV3 Saan helposti tietoa tarjolla olevista tukitoimista (esim.tukiopetus, ohjaus tmv).
- TV4 Henkilökunta on helppo tavoittaa.
- TV5 Muut opiskelutoverit on helppo tavoittaa.
- TV6 Minun on helppo esittää opettajille omat mielipiteeni.
- TV7 Minun on helppo esittää opettajille omat toiveeni.
- TV8 Minulla on hyvä mahdollisuus tiedottaa opettajia omista tarpeistani.

(T) TIETOISUUS

- T1 Koen, että opettajien tietämys minun tarpeistani on riittävä.
- T2 Koen, että muun henkilökunnan tietämys minun tarpeistani on riittävä.
- T3 Koen, että opiskelutovereiden tietämys minun tarpeistani on riittävä.

(YA) ASENTEET

- YA1 Minua kohdellaan tasa-arvoisesti muiden opiskelijoiden kanssa.
- YA2 Koen, että kaikille opiskelijoille tarjotaan samat mahdollisuudet.
- YA3 Opettajat suhtautuvat hyvin opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin (esim. lisäaika kokeessa).
- YA4 Opettajat suhtautuvat minuun hyvin.
- YA5 Muu henkilökunta suhtautuu minuun hyvin.
- YA6 Opiskelutoverit suhtautuvat minuun hyvin.
- YA7 Minut hyväksytään sellaisena kuin olen.

(AA) ASUNTOLA-ASUMINEN (Sosiaalinen esteettömyys)

- AA1 Olen asuntolassa tasa-arvoinen muiden asukkaiden kanssa.
- AA2 Saan tarvittaessa apua muilta asukkailta tai henkilökunnalta.

FYYSINEN ESTEETTÖMYYS

(KLT) KANSANOPISTO, liikkuminen ja toiminta

- KLT1 Kansanopiston rakennuksiin on helppo päästä sisään.
- KLT2 Kansanopiston sisätiloissa on helppo liikkua.
- KLT3 Kansanopiston luokkatiloissa on helppo toimia.
- KLT4 Kansanopiston hissejä on helppo käyttää.
- KLT5 Kansanopiston wc-tilat ovat toimivia.
- KLT6 Kansanopiston ruokailutilaan on helppo päästä.
- KLT7 Kansanopiston ruokailutiloissa on helppo toimia.
- KLT8 Opiskelijoiden yhteisiin tiloihin on helppo päästä (kahvihuone tmv).
- KLT9 Pystyn käyttämään opiskeluun tarvittavia välineitä ja laitteita.
- KLT10 Kansanopiston ulkoympäristössä on helppo liikkua.

(KOS) KANSANOPISTO, olosuhteet

- KOS1 Kansanopistotiloissa on toimiva valaistus.
- KOS2 Kansanopiston tiloissa on sopiva ääniympäristö.
- KOS3 Kansanopiston tiloissa on sopiva lämpötila.

(AL) ASUNTOLA, liikkuminen

- AL1 Asuntolaan on helppo päästä sisään.
- AL2 Asuntolassa on helppo liikkua.
- AL3 Asuntolan hissiä on helppo käyttää.
- AL4 Asuntolan parvekkeelle on helppo päästä.
- AL5 Asuntoihin on helppo päästä sisään.
- AL6 Asuntolan ulkoympäristössä on helppo liikkua.

(AT) ASUNTOLA, toiminta

- AT1 Asunnossa on helppo toimia.
- AL2 Asuntolan wc:t ovat helppokäyttöisiä.
- AL3 Asuntolan peseytymistiloja on helppo käyttää.
- AL4 Ruuanlaittomahdollisuudet ovat toimivat.

Eksploratiivisen faktorianalyysin perusteella muodostuneet ja nimetyt faktorit

Faktori	Nimi	Ominaisarvo	Selitysosuus %
F1	Fyysinen ympäristö	16.5	33.7
F2	Opetus ja opiskelu	3.7	7.6
F3	Vertaissuhteet	2.3	4.7
F4	Oma tiedotus	1.8	3.6
F5	Osallistuminen	1.6	3.3
F6	Omat asenteet	1.6	3.2
F7	Tiedon saanti	1.2	2.4
F8	Ympäristön asenteet	1.1	2.3
F9	Tietoisuus	1.1	2.2
F10	Vuorovaikutus ja asenteet (henkilökunta)	1.0	2.0

Eksploratiivisen faktorianalyysin perusteella muodostuneiden ja nimettyjen faktoreiden, ominaisarvo ja selitysosuusprosentti.

Lopulliset yhdistelmämuuttujat Cronbachin α - tarkastelun ja faktoroinnin perusteella tehtyjen muutosten jälkeen.

PSYKKINEN ESTEETTÖMYYS

(O) OPETUS JA OPISKELU

- O2 Opetustilanteisiin on helppo osallistua.
- O3 Opetustavat (esim. luennot,ryhmätyöt) ovat minulle sopivia.
- O4 Oppimateriaalit (esim.kirjat) ovat minulle sopivia.
- O5 Kurssien suoritustavat (esim.kokeet) ovat minulle sopivia.
- O6 Opiskelupäivät eivät ole liian raskaita.
- O7 Opiskelutehtäviin annettu aika on minulle sopiva.
- O8 Kurssien vaatimustaso on minulle sopiva.

(OA) OMAT ASEENTEET

- OA1 Suhtaudun myönteisesti kansanopisto-opintoihin.
- OA2 Suhtaudun myönteisesti muihin opiskelijoihin.
- OA3 Suhtaudun myönteisesti opettajiin.
- OA4 Suhtaudun myönteisesti muuhun henkilökuntaan.

SOSIAALINEN ESTEETTÖMYYS

(OS) OSALLISTUMINEN

- OS1 Voin halutessani helposti osallistua opiston opiskelijatoimintaan.
- OS2 Voin halutessani helposti osallistua asuntolan tarjoamiin ohjelmiin.
- OS3 Voin halutessani helposti osallistua muuhun oheistoimintaan (juhlat, retket, tmv).
- OS5 Voin vaikuttaa itseeni liittyviin asioihin kansanopistossa.

(OT) OMA TIEDOTUS

- TV6 Minun on helppo esittää opettajille omat mielipiteeni.
- TV7 Minun on helppo esittää opettajille omat toiveeni.
- TV8 Minulla on hyvä mahdollisuus tiedottaa opettajia omista tarpeistani.
- V1 Kanssakäyminen (esim. keskustelu) opettajien kanssa on helppoa.
- V2 Kanssakäyminen kansanopiston muun henkilökunnan kanssa on helppoa.

(TS) TIEDON SAANTI

- TV1 Saan helposti tietoa opiskeluun liittyvistä käytännön asioista.
- TV2 Saan helposti tietoa oheistoiminnasta ja -tapahtumista (juhlat, retket tmv.).
- TV3 Saan helposti tietoa tarjolla olevista tukitoimista (esim.tukiopetus, ohjaus tmv).
- TV4 Henkilökunta on helppo tavoittaa.

(T) TIETOISUUS

- T1 Koen, että opettajien tietämys minun tarpeistani on riittävä.
- T2 Koen, että muun henkilökunnan tietämys minun tarpeistani on riittävä.

(YA) YMPÄRISTÖN ASEENTEET

- YA1 Minua kohdellaan tasa-arvoisesti muiden opiskelijoiden kanssa.
- YA2 Koen, että kaikille opiskelijoille tarjotaan samat mahdollisuudet.
- YA3 Opettajat suhtautuvat hyvin opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin (esim. lisäaika kokeessa).
- YA4 Opettajat suhtautuvat minuun hyvin.
- YA5 Muu henkilökunta suhtautuu minuun hyvin.
- YA7 Minut hyväksytään sellaisena kuin olen.

(AA) ASUNTOLA-ASUMINEN (Sosiaalinen esteettömyys)
AA1 Olen asuntolassa tasa-arvoinen muiden asukkaiden kanssa.
AA2 Saan tarvittaessa apua muilta asukkailta tai henkilökunnalta.

FYYSINEN ESTEETTÖMYYS

(KLT) KANSANOPISTO, liikkuminen ja toiminta
KLT1 Kansanopiston rakennuksiin on helppo päästä sisään.
KLT2 Kansanopiston sisätiloissa on helppo liikkua.
KLT3 Kansanopiston luokkatiloissa on helppo toimia.
KLT5 Kansanopiston wc-tilat ovat toimivia.
KLT6 Kansanopiston ruokailutilaan on helppo päästä.
KLT7 Kansanopiston ruokailutiloissa on helppo toimia.
KLT8 Opiskelijoiden yhteisiin tiloihin on helppo päästä (kahvihuone tms).
KLT9 Pystyn käyttämään opiskeluun tarvittavia välineitä ja laitteita.
KLT10 Kansanopiston ulkoympäristössä on helppo liikkua.

(KOS) KANSANOPISTO, olosuhteet
KOS1 Kansanopistotiloissa on toimiva valaistus.
KOS2 Kansanopiston tiloissa on sopiva ääniympäristö.
KOS3 Kansanopiston tiloissa on sopiva lämpötila.

(AL) ASUNTOLA, liikkuminen
AL1 Asuntolaan on helppo päästä sisään.
AL2 Asuntolassa on helppo liikkua.
AL5 Asuntoihin on helppo päästä sisään.
AL6 Asuntolan ulkoympäristössä on helppo liikkua.

(AT) ASUNTOLA, toiminta
AT1 Asunnossa on helppo toimia.
AT2 Asuntolan wc:t ovat helppokäyttöisiä.
AT3 Asuntolan peseytymistiloja on helppo käyttää.
AT4 Ruuanlaittomahdollisuudet ovat toimivat.

(VE) VERTAISSUHTEET (muutosten perusteella syntynyt uusi osio)
V3 Kanssakäyminen toisten opiskelijoiden kanssa on helppoa.
OS4 Tunnen kuuluvani muiden opiskelijoiden joukkoon kansanopistossa.
TV5 Muut opiskelutoverit on helppo tavoittaa.
T3 Koen, että opiskelutovereiden tietämys minun tarpeistani on riittävä.
YA6 Opiskelutoverit suhtautuvat minuun hyvin.

POISTETUT VÄITTÄMÄT

O1 Opiskelupaikan saaminen oli helppoa.
OA5 Teen itse opiskelun sujumiseksi kaiken, minkä voin.
KLT4 Kansanopiston hissejä on helppo käyttää.
AL4 Asuntolan parvekkeelle on helppo päästä.
AL3 Asuntolan hissiä on helppo käyttää.

Tutkimuskysymys	Tarkastelun tapa	Tarkastelun taso	Informantit	Tilasto-ohjelmat	Menetelmät
1 Minkälainen on erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden muodostaman kohderyhmän esteettömyyskokemus suhteessa verrokiryhmään?					
1.1 Minkälaisia yhtäläisyyksiä esteettömyyskokemuksissa on?	Vertailevaa (kohde-/verrokiryhmä)	Yhdistelmämuuttajat (osiot), väärittämät. Avoimet vastaukset.	Kohde-/verrokiryhmä	PASW 18, Excel 2007, Word 2007.	Kuvailu, keski- ja hajontaluvut. Kvantifiointiin perustuva tyyppitely
1.2 Minkälaisia eroja esteettömyyskokemuksessa on?	Vertailevaa (kohde-/verrokiryhmä)	Yhdistelmämuuttajat (osiot), väärittämät.	Kohde-/verrokiryhmä	Word 2007	Varianssianalyysi (GLM, Multi-/Univariate)
2 Vaihtelee ko erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyskokemus kohderyhmän sisällä?					
2.1 Miten sukupuoli on yhteydessä erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyskokemukseen?	Vertailevaa (kohderyhmän sisällä)	Summamuuuttajat (osiot), osa-alueet	Kohde-ryhmä	PASW 18, Excel 2007	Varianssianalyysi (GLM, Multi-/Univariate)
2.2 Miten tuen ja avun tarve on yhteydessä erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyskokemukseen?	Vertaileva (kohderyhmän sisällä)	Summamuuuttajat (osiot), osa-alueet	Kohde-ryhmä	PASW 18, Excel 2007	Kruskalin-Wallis testin testi
2.3 Miten koulutustausta on yhteydessä erilaisten oppijoiden ja vammaisten opiskelijoiden esteettömyyskokemukseen?	Vertaileva (kohderyhmän sisällä)	Summamuuuttajat (osiot), osa-alueet	Kohde-ryhmä	PASW 18, Excel 2007	Varianssianalyysi (GLM, Multi-/Univariate)

Analyysimenetelmien edellyttämien kriteerien tarkastelu

	Muuttujien normaalius	Varianssien homogeneisuus-oletus	Ryhmäkoot	Epäparametrinen vertailu	Valittu menetelmä
1.2 Kohde- ja verrokkiryhmän erojen vertailu					
Käytetty testi	Kolmogorov-Smirnov	Levenen testi/ riippumattomien otosten t-testi		Varianssianalyysi (GLM) vs. Mann-Whitney U -testi	Yksisuuntainen varianssianalyysi (GLM, multivariate)
Testin tulos	p<.05 (eroa tilastollisesti normaalista)	Levene: p<.05 ja >.05 t-testi: merkitsevyyden tulkinta ei muutu sen perusteella, täytyykö homogeneisuusoletus	Ei saman kokoiset, mutta riittävän suuret (>20)	Tulokset eivät poikkea parametrisesta menetelmästä	Ks. Tulososio
Johtopäätös	Ei tue parametrista menetelmää	Joissakin yhdistelmämuuttujissa ryhmien varianssin riittävän homogeeniset parametrisen menetelmään, joissakin ei		Voi käyttää parametrista menetelmää	
Huomioita	Isoissa aineistoissa herkästi eroa. "Peukalosääntö" (2x vinouden St.Err>vinouden itseisarvo) ei täyty				Ei t-testillä (vaikka vain kaksi ryhmää), koska GLM on monipuolisempi.
2.1 Sukupuolierot kohde-ryhmässä					
Testi	Kolmogorov-Smirnov	Levenen testi/ riippumattomien otosten t-testi		Varianssianalyysi (GLM) vs. Mann-Whitney U -testi	Yksisuuntainen varianssianalyysi (GLM, multivariate)
Tulos	p<.05 (eroa tilastollisesti normaalista)	Levene: p<.05 ja >.05 t-testi: tilastollinen merkitsevyys ei muutu sen perusteella, täytyykö homogeneisuusoletus vai ei	Ei saman kokoiset, mutta suu-rehkot	Tulokset eivät poikkea parametrisesta menetelmästä	Ks. Tulostaulukot
Johtopäätös	Ei tue parametrista menetelmää	Osittain riittää parametrisen menetelmään, osittain ei		Voi käyttää parametrista menetelmää	
Huomioita	Isoissa aineistoissa herkästi eroa. "Peukalosääntö" (2x vinouden St.Err>vinouden itseisarvo) täytyy joissakin muuttujissa.				Ei t-testillä (vaikka vain kaksi ryhmää), koska GLM on monipuolisempi.

	Muuttujien normaalius	Varianssien homogeenisuus-oletus	Ryhmäkoot	Epäparametrinen vertailu	Valinta / Peruste
2.2 Tuen tarpeen mukaiset erot kohderyhmässä					
Testi	Kolmogorov-Smirnov	Levenen testi		Varianssianalyysi (GLM) vs. Kruskall-Wallis testin testit	Kruskall-Wallis 1-way ANOVA (k-samples)
Tulos	$p < .05$, $p > .05$, suurimmassa osassa eroaa normaalista	Ei täyty kaikissa muuttujissa	Erisuuret, eikä kovin suuret	Tulokset poikkeavat parametrisesta menetelmästä	Ks. Tulostaulukot
Johtopäätös	Ei tue parametrisesta menetelmää	Ei tue parametrisesta menetelmää		Ei voi käyttää parametrisesta menetelmää	
Huomioita	Isoissa aineistoissa ilmaisee herkästi eron, "Peukalosääntö" (2x vinouden St.Err. > vinouden itseisarvo) ei täyty		Asuntolaa koskevissa yhdistelmämuuttujissa jotkut ryhmät jäävät hieman < 20		Tämä versio Kruskall-Wallis testistä mahdollistaa pareittaisen vertailun
2.3 Koulustaustan mukaiset erot kohderyhmässä					
Testi	Kolmogorov-Smirnov	Levenen testi		Varianssianalyysi (GLM) vs. Kruskall-Wallis testin testit	Yksisuuntainen varianssianalyysi (GLM, multivariate)
Tulos	Vaihtelee: $p < .05$, $p > .05$, suurimmassa osassa vinouden hajonnan ja itseisarvon suhde ei osoita ehdotonta eroa normaaliin	$p < .05$ ja $p > .05$ Suurimmassa osassa yhdistelmämuuttujia varianssit ovat riittävän homogeenisiä	Erisuuret, eikä kovin suuret	Tulokset eivät poikkea toisistaan	Ks. Tulostaulukot
Johtopäätös	Ei varsinaisesti tue parametrisesta menetelmää	Tukee osittain parametrisesta menetelmää		Voi käyttää parametrisesta	
Huomioita	Isoissa aineistoissa ilmaisee herkästi eron, "Peukalosääntö" (2x vinouden St.Err. > vinouden itseisarvo) ei täyty		Asuntolaa koskevissa yhdistelmämuuttujissa korkeakoulutettujen ryhmä jää < 20		

Kohde- ja verrokkiryhmän esteettömyyskokemusten keskiarvot ja -hajonnat sekä tilastollisten erojen tunnusluvut osioittain

		Kohder.		Verrokkir.		Tilastollinen ero			
Esteettömyyden osa-alue	Osio	ka	kh	ka	kh	df	F	sig. (p=)	(eta ²)
Psyykkinen	Opetus ja opiskelu	3.87	0.76	4.19	0.59	1/ 775	40.9	.000**	0.05
	Omat asenteet	4.44	0.62	4.54	0.53	1/ 775	6.0	.015*	0.01
Sosiaalinen	Osallistuminen	3.95	0.80	3.98	0.80	1/ 775	0.2	.618	0.00
	Oma tiedotus	4.09	0.88	4.29	0.69	1/ 775	12.3	.000**	0.02
	Tiedon saanti	3.88	0.79	3.97	0.75	1/ 775	2.5	.112	0.00
	Ympäristön tietoisuus	3.79	1.03	3.98	0.88	1/ 775	7.3	.007*	0.01
	Ympäristön asenteet	4.18	0.79	4.40	0.64	1/ 775	17.6	.000**	0.02
	Vertaissuhteet	4.29	0.86	4.36	0.80	1/ 775	14.2	.000**	0.02
	Asuntola-asuminen (sos)	4.15	0.65	4.33	0.60	1/ 457	0.9	.340	0.00
Fyysinen	Kansanopisto (liikkum. & toiminta)	4.28	0.91	4.35	0.84	1/ 777	2.2	.141	0.00
	Kansanopisto (olosuhteet)	3.77	0.70	3.87	0.66	1/ 777	2.4	.119	0.00
	Asuntola (liikkuminen)	4.45	0.83	4.52	0.75	1/ 459	1.0	.309	0.00
	Asuntola (toiminta)	4.14	0.78	4.25	0.57	1/ 459	2.1	.147	0.01

ka = keskiarvo

kh = keskihajonta

df = vapausasteet

F = F-suureen arvo

sig = ryhmien välisen eron tilastollinen merkitsevyys

eta² = selitysosuus

* ($p \leq .05$) Tilastollisesti merkitsevä ero

** ($p \leq .001$) Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero

Kohderyhmän miesten ja naisten tilastollisesti merkitsevästi eroavien osioiden keskiarvot ja -hajonnat sekä tilastollisten erojen tunnusluvut

		Miehet		Naiset		Tilastollinen ero			
Esteettömyyden osa-alue	Osio	ka	kh	ka	kh	df	F	sig. (p=)	(eta ²)
Sosiaalinen	Oma tiedotus	4.42	0.63	3.98	0.92	1/ 278	13	.000**	.046
	Tiedon saanti	4.07	0.67	3.82	0.82	1/ 278	5	.026*	.018
	Asuntola- asuminen	4.52	0.65	4.21	0.91	1/ 183	4.5	.034*	.024
Fyysinen	Kansanopisto (liikk. ja toimin- ta)	4.45	0.50	4.22	0.68	1/ 279	6.3	.012*	.022
	Kansanopisto (olosuhteet)	4.06	0.79	3.67	0.93	1/ 279	9.7	.002*	.034
	Asuntola (liik- kuminen)	4.64	0.56	4.39	0.71	1/ 186	4.5	.035*	.024

ka = keskiarvo

kh = keskihajonta

df = vapausasteet

F = F-suureen arvo

sig = ryhmien välisen eron tilastollinen merkitsevyys

eta² = selitysosuus

* (p ≤ .05) Tilastollisesti merkitsevä ero

** (p ≤ .001) Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero

Kohderyhmän tuen tarpeen mukaisten ryhmien esteettömyyskokemusten keskiarvot ja -hajonnat osa-alueittain ja osioittain

	Tuen tarve														
	Ei lainkaan			Vähän ja harvoin			Vähän, mutta säännöllisesti			Paljon, mutta harvoin			Paljon ja säännöllisesti		
	n	ka	kh	n	ka	kh	n	ka	kh	n	ka	kh	n	ka	kh
Esteettömyyden osa-alue															
Psyykkinen	29	4.30	0.73	79	4.23	0.55	109	4.14	0.61	23	4.32	0.43	38	3.82	0.63
Opetus ja opiskelu	29	4.09	0.90	79	3.98	0.65	109	3.85	0.74	23	4.07	0.57	38	3.39	0.85
Omat asenteet	29	4.51	0.76	79	4.47	0.60	109	4.43	0.63	23	4.57	0.49	38	4.25	0.60
Sosiaalinen	29	4.15	0.71	79	4.13	0.62	108	4.04	0.60	24	4.14	0.62	38	3.67	0.80
Osallistuminen	29	4.02	0.89	79	4.08	0.74	108	3.90	0.81	24	4.05	0.73	38	3.72	0.86
Oma tiedotus	29	4.25	0.83	79	4.11	0.90	108	4.17	0.77	24	4.16	0.79	38	3.63	1.08
Tiedon saanti	29	4.03	0.74	79	4.00	0.72	108	3.79	0.76	24	4.02	0.74	38	3.70	1.00
Ympäristön tietoisuus	29	3.98	0.99	79	3.88	0.95	108	3.84	0.97	24	3.85	0.94	38	3.25	1.32
Ympäristön asenteet	29	4.25	0.81	79	4.32	0.71	108	4.21	0.75	24	4.29	0.70	38	3.68	0.93
Vertaisryhmä	29	4.30	0.80	79	4.22	0.76	108	4.15	0.73	24	4.06	0.80	38	3.92	0.91
Asuntola-asuminen (sosiaalinen)	18	4.53	1.22	53	4.37	0.82	69	4.30	0.71	15	4.37	0.81	28	3.93	0.99
Fyysinen	29	4.25	0.57	79	4.21	0.62	109	4.03	0.60	24	4.21	0.80	38	4.04	0.75
Kansanopisto (liikkuminen ja toiminta)	29	4.48	0.60	79	4.30	0.66	109	4.24	0.56	24	4.27	0.75	38	4.20	0.81
Kansanopisto (olosuhteet)	29	3.83	0.78	79	3.91	0.90	109	3.63	0.88	24	3.78	1.13	38	3.82	0.96
Asuntola (liikkuminen)	18	4.83	0.39	53	4.47	0.70	69	4.35	0.66	16	4.75	0.44	28	4.26	0.84
Asuntola (toiminta)	18	4.47	0.68	53	4.22	0.80	69	4.02	0.83	16	4.38	0.68	28	3.92	0.98

n= numerus (osallistujat), ka= keskiarvo, kh= keskihajonta

Kohderyhmän koulutustaustan mukaisten ryhmien esteettömyyskokemusten keskiarvot ja -hajonnat osa-alueittain ja osioittain

		Koulutustausta								
		Perusasteen koulutus			Keskiasteen koulutus			Korkeakoulutus		
Esteettömyyden osa-alue	Osio	n	ka	kh	n	ka	kh	n	ka	kh
Psyykkinen		93	3.97	0.68	169	4.21	0.55	16	4.61	0.43
	Opetus ja opiskelu	93	3.69	0.89	169	3.92	0.66	16	4.40	0.59
	Omat asenteet	93	4.24	0.69	169	4.51	0.57	16	4.81	0.35
Sosiaalinen		94	3.92	0.73	168	4.08	0.63	16	4.23	0.51
	Osallistuminen	94	3.90	0.83	168	3.97	0.80	16	3.97	0.66
	Oma tiedotus	94	3.99	0.97	168	4.12	0.85	16	4.41	0.55
	Tiedon saanti	94	3.73	0.90	168	3.94	0.72	16	4.16	0.64
	Ympäristön tietoisuus	94	3.68	1.09	168	3.82	0.99	16	4.06	1.08
	Ympäristön asenteet	94	3.96	0.85	168	4.28	0.75	16	4.45	0.61
	Vertaissuhteet	94	4.06	0.88	168	4.18	0.73	16	4.26	0.73
	Asuntola-asuminen (sosiaalinen)	65	4.24	0.93	109	4.33	0.81	9	4.22	1.06
Fyysinen		94	4.09	0.69	169	4.12	0.63	16	4.18	0.57
	Kansanopisto (liikk. ja toiminta)	94	4.24	0.71	169	4.29	0.63	16	4.41	0.49
	Kansanopisto (olosuhteet)	94	3.74	0.98	169	3.75	0.89	16	4.10	0.63
	Asuntola (liikkuminen)	65	4.53	0.66	109	4.44	0.66	10	4.30	1.00
	Asuntola (toiminta)	65	4.03	0.93	109	4.21	0.77	10	4.05	0.75

n= numerus (osallistujat)

ka= keskiarvo

kh= keskihajonta

Kokonaisosallistujamäärät:

Peruskoulutus (n)= 94

Keskiasteen koulutus (n)= 169

Korkeakoulutus (n)= 16

Tutkimuksen tulokset yhdenvertaisuudella perusteltavan esteettömyystutkimuksen synteisiin sijoitettuna

