

KOHTI ESTEETÖNTÄ YLIOPISTOA

Opiskelijoiden kokemuksia Jyväskylän yliopiston opiskeluympäristöstä

Eija Pääkkölä

Pro gradu -tutkielma
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2004

TIIVISTELMÄ

KOHTI ESTEETÖNTÄ YLIOPISTOA. Opiskelijoiden kokemuksia Jyväskylän yliopiston opiskeluympäristöstä.

Pääkkölä, Eija 2004. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma, 93 sivua, 3 liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa millaisia esteitä Jyväskylän yliopiston opiskelijat ovat opiskeluympäristössään kokeneet. Lisäksi selvitettiin opiskelijoiden kokemuksia opiskelua ja osallistumista helpottavista asioista sekä näkemyksiä opiskeluympäristön kehittämisideoista. Tutkimusaineisto kerättiin Internet-kyselylomakkeella, johon vastasi 47 opiskelijaa. Aineisto analysoitiin pääasiassa laadullisin ja osin määrällisin tutkimusmenetelmin.

Tutkimuksen viitekehyksenä oli vammaisuuden sosiaalinen malli, joka korostaa ympäristön, ei yksilön, rajoitteita. Suurimpana opiskelun esteenä koettiin puutteet opinto-ohjauksessa. Kampusen fyysisessä ympäristössä oli koettu jonkin verran liikkumisen ja toimimisen esteitä. Opetustilanteissakin oli koettu ongelmia. Yleinen oppimateriaaleihin liittyvä ongelma oli vaikeus saada tenttikirjoja kirjastosta. Tiedottamiseen liittyvät esteet vaikeuttivat opintojen käytännön sujuvuutta: tieto ei aina tullut perille riittävän nopeasti. Toisaalta sähköisen viestinnän käyttäminen sai opiskelijoilta kiitosta, ja sen käyttöä toivottiin vielä tehostettavan, vaikka aivan kaikki eivät suhtautuneetkaan siihen varauksettomasti. Myös asenteet opiskeluympäristössä vaikuttivat opiskelijoiden mahdollisuuksiin opiskella ja osallistua täysipainoisesti. Joidenkin opiskelumotivaatio oli kärsinyt, koska he kokivat opettajien asenteet kielteisiksi; joidenkin mielestä yliopistolla oli hyvä ilmapiiri. Kielteisten asenteiden arveltiin johtuvan tiedon puutteesta.

Tietoisuus opiskelijan mahdollisesti tarvitsemista erityisjärjestelyistä edistäisi opiskeluympäristön esteettömyyttä. Henkilökohtainen opintosuunnitelma, HOPS, voisi olla uusi mahdollisuus suunnitella opiskelijalle mahdollisimman esteetöntä opiskeluympäristöä. Koska yliopistojen tutkintorakenteen uudistus velvoittaa laatimaan HOPSin jokaiselle opiskelijalle, ei esimerkiksi vammaisen opiskelijan palveluiden tarpeiden ylöskirjaamisen takia tarvitsisi pelätä leimautumista.

Asiasanat: vammaisuuden sosiaalinen malli, esteettömyys, opiskeluympäristö, yliopisto

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 YKSILÖN RAJOITTEISTA YMPÄRISTÖN ESTEISIIN	8
2.1 Vammaisuuden tarkastelutapoja	8
2.1.1 Vammaisuuden yksilöllinen malli	8
2.1.2 Vammaisuuden sosiaalinen malli	9
2.1.3 Vammaisuuden yksilöllisen ja sosiaalisen mallin jäsentely ...	9
2.1.4 Valtaistuminen	11
2.2 Esteettömyys yliopistossa	12
2.2.1 Opiskeluympäristön esteettömyys	12
2.2.2 Inkluisio	13
2.2.3 Esteettömän yliopiston perustelut	14
2.3 Vammaisten henkilöiden koulutuksen kehittyminen	16
2.3.1 Hyväntekeväisyyttä ja segregointia	16
2.3.2 Normalisaatio ja integraatio	18
2.3.3 Inklusiivinen kasvatus	19
2.3.4 Perusasteen jälkeinen koulutus	20
2.4 Tutkimuksia opiskeluympäristön esteistä	20
2.4.1 Suomalaisia selviytyjiä	20
2.4.2 Ulkomaalaisten opiskelijoiden kokemuksia	22
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
4.1 Tutkimusmetodi	27
4.2 Kyselylomake	27
4.3 Aineiston analysointi	29
4.4 Tutkimuksen luotettavuus	31
4.5 Tutkimuksen eettisyys	33
4.6 Tutkimusraportti	34
4.7 Tutkimukseen osallistujat	35

4.8 Opiskelijoiden ominaisuudet ja ympäristön vaatimukset ristiriidassa	36
5 KOKEMUKSIA OPISKELUYMPÄRISTÖN ESTEISTÄ JA MAHDOLLISUUKSISTA	
.....	39
5.1 Yliopiston fyysinen opiskeluympäristö	39
5.1.1 <i>Pari ongelmallista rakennusta...</i>	40
5.1.2 <i>Ei välttämättä näe eikä kuule</i>	42
5.1.3 <i>Tarvitsisi myös ruokaa ja lepoa</i>	42
5.1.4 <i>Kampukselle tuleminen välillä hankalaa</i>	43
5.2 Opetustilanteet ja oppimateriaalit yliopistossa	43
5.2.1 <i>Hirveät kalvosulkeiset eli opetustilanteiden ongelmia</i>	44
5.2.2 Kielten ja kulttuurien kohdatessa	46
5.2.3 <i>Tenttijänä tavallisen tyhmä opiskelija</i>	47
5.2.4 <i>Kirjastossa kirjapula</i>	48
5.2.5 <i>Organisointi tökkii joskus</i>	49
5.3 Tiedottamisen ja viestinnän haasteet	49
5.3.1 <i>Puskaradio paras tiedonlähde</i>	50
5.3.2 Internetin ihanuus ja kurjuus	51
5.3.3 <i>Hei, mekin ollaan olemassa!</i>	52
5.4 Ohjaus osana yliopisto-opiskelua	53
5.4.1 <i>Yliopistossa on hyvin pitkälti omillaan</i>	54
5.4.2 <i>Ohjausta opintojen loppuun asti!</i>	55
5.4.3 <i>Graduvaiheessa opiskelija todella yksin</i>	57
5.5 Opiskelukokemuksiin vaikuttavat asenteet	57
5.5.1 <i>Erilaisia asenteita viittomakieltä kohtaan</i>	58
5.5.2 <i>Odotin tasa-arvoista kohtelua...</i>	60
5.6 <i>Muutakin kuin pänttäämistä</i>	62
5.7 Opiskelua helpottavat järjestelyt	63
5.8 <i>Palveluntarpeen rekisteröinti tasa-arvoa vai leimaamista?</i>	65
6 POHDINTA	67
6.1 Tutkimusmenetelmän tarkastelu	67
6.2 Löytöjen tarkastelu	69

6.2.1 Kokemukset virallisessa ja epävirallisessa opiskeluympäristössä	69
6.2.2 Valtaistuneet opiskelijat	73
6.2.3 Akateeminen HOPS uusi mahdollisuus?	74
LÄHTEET	76
LIITTEET	82
LIITE 1: Kyselylomake	82
LIITE 2: Tiedote kyselystä	92
LIITE 3: Summamuuttajat	93

1 JOHDANTO

Normaali käytäntö ei enää onnistu, minulle on järjestettävä toisenlaisia opintosuorituksia. Opiskelustani on tullut entistä rankempaa ja olen koekaniini koko yliopistossa. Ongelmat ja esteet vaikuttavat opiskeluuni, että opiskeluni lisäksi on uhrattava voimia myös muiden asioiden selvittelyyn. Nyt joudun opiskelemaan pääosin kotoa käsin ja tämä on kyllä yksinäistä, sekä huomattavan rankempaa. Missä kulkee kohtuus? Kun kaikki on tehtävä itse ja henkistä tukea ei saa esim. opiskelutovereista. Haluaisin osallistua lähiopetukseen, mutta minua on tultava puolitiehen vastaan. Tilanne on pysynyt samanlaisena jo yli vuoden. Opiskelu tökkii vähän välillä opettajien ja muiden ilmenneiden ongelmien takia, esim. mikä suoritus tapa sopisi minulle. Asiani ei tahdo edistyä mitenkään. En halua istua ja odottaa kuukausia... Haluan päästä eteenpäin ja opiskella...

(Lainaus on tutkimukseen osallistuneen opiskelijan vastauksesta.)

Suomalaisten yliopistojen tutkintorakennetta ollaan uudistamassa, ja ylempi korkeakoulu-tutkinto suunnitellaan suoritettavaksi viidessä vuodessa (Opetusministeriö 2002). Opetusministeriö on myös suunnitellut korkeakouluopintojen opiskeluajan rajoittamista. Poliittisilla päätöksillä pyritään saamaan opiskelijat suorittamaan tutkinto ripeästi. Entä jos opintojen viivästyminen ei johdukaan opiskelijasta itsestään, vaan opiskeluympäristön esteistä? Miten yliopisto voisi tukea opintojen sujumista?

Ympäristön ei yksilön rajoitteiden korostaminen on tuttua vammaisuuskeskustelussa. Vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaan yhteiskunta luo vammaisuutta esimerkiksi esteelliseksi rakennetulla fyysisellä ympäristöllä, epäonnistuneilla palvelujärjestelmillä ja yhteisön asenteilla (Oliver 1983; 1996). Yliopistossa esteettömyys tarkoittaa sellaista opiskeluympäristöä, jossa jokainen henkilö ominaisuuksistaan riippumatta pystyy toimimaan tasavertaisesti muiden kanssa. Oppimisympäristön esteettömyyden vaatimus on esitetty myös inkluusioajattelussa. Siitä on puhuttu paljon peruskoulun yhteydessä, mutta yliopistossa se on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Yliopistojen opiskeluympäristön esteitä on tutkittu varsinkin Suomessa vain vähän. Tutkimukset ovat vammaisten tai kuurojen opiskelijoiden näkökulmasta. Fyysisen ympäristön esteet olivat yleisiä niin Suomessa kuin ulkomaillaakin (Haapala 2000, 32–33;

Poussu-Olli 1999, 109; Borland & James 1999, 95; Tinklin & Hall 1999, 186). Myös asenteellisia esteitä oli koettu jonkin verran (Poussu-Olli 1999, 109; Tinklin & Hall 1999, 190). Opiskelua olivat puolestaan helpottaneet esimerkiksi tekniset apuvälineet, henkilökohtainen avustaja ja opiskelutovereilta saatu apu. Lisäksi opettajat olivat pyydettyä tehneet opiskelua helpottavia järjestelyjä. (Haapala 2000, Poussu-Olli 1999.)

Yliopistossa opiskelee monimuotoinen opiskelijajoukko moninaisine tarpeineen. Oletus keskimääräisestä opiskelijasta ja keskimääräiselle opiskelijalle suunniteltu opiskelu ympäristö eivät riitä. Erilaisten opiskelijoiden tarpeista ei voi tehdä yleispäteviä ratkaisuja. Jyväskylän yliopistossa on tiedostettu erilaisten opiskelijoiden erilaiset tarpeet, mutta vielä tarvitaan tarkempaa tietoa, millaisia ne tarpeet ovat. Tutkimuksellani onkin käytännöllinen lähtökohta: lisätä tietoa, jonka avulla opiskelun esteitä voidaan poistaa. Tutkimustulokset menevät Jyväskylän yliopiston Opiskelun ja osallistumisen tasa-arvoisuus (OOT)-työryhmän käyttöön. OOT-työryhmän tavoitteena on kehittää yliopiston opiskelu ympäristöä niin, että mahdollisimman moni voisi opiskella ja osallistua tasa-vertaisesti (OOT 2003). Tutkimukseni kartoittaa, millaisia opiskelua ja osallistumista rajoittavia esteitä Jyväskylän yliopiston opiskelijat ovat opiskelu ympäristössään kokeneet. Lisäksi selvitän, mitkä tekijät ovat helpottaneet opiskelua ja osallistumista. Samalla selvitän myös opiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten opiskelu ympäristöä voitaisiin kehittää mahdollisimman esteettömäksi.

2 YKSILÖN RAJOITTEISTA YMPÄRISTÖN ESTEISIIN

Tutkimuksen viitekehyksessä painottuu vammaisuus, vaikka opiskeluympäristön esteitä voi kokea kuka tahansa opiskelija. Viitekehysten valintaan vaikutti se, että vammaisuuden sosiaalisessa mallissa osallistumisen esteenä nähdään ympäristön rajoitteet, ei niinkään yksilön omat ominaisuudet. Lisäksi aikaisemmat tutkimukset opiskeluympäristön esteistä on tehty vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta.

2.1 Vammaisuuden tarkastelutapoja

2.1.1 Vammaisuuden yksilöllinen malli

Perinteisesti vammaisuus tai poikkeavuus on nähty yksilön patologiana. Vammaisuuden yksilöpatologisen eli yksilöllisen mallin mukaan vian tai ongelman aiheuttaja on siis henkilössä itsessään (Oliver 1983, 23). Tällainen lähestymistapa on tarkoittanut sitä, että yksilön puutteellisia selviytymistaitoja ei ole arvioitu osana ympäristöä, vaan usein vuorovaikutuksesta ja ympäristöstä irrotettuina toimintamalleina (Ladonlahti 2000, 19).

Tunnettu esimerkki vammaisuuden yksilöllisestä lähestymistavasta on Maailman terveysjärjestön malli, jossa vamman tai sairauden vaikutukset kuvataan kolmena eri tasona. Ensimmäinen taso on vaurio (impairment), joka viittaa fyysisessä tai psyykkisessä rakenteessa tai elintoiminnossa ilmenevään puutokseen tai poikkeavuuteen. Vauriosta voi seurata toiminnanvajavuus (disability), jolla tarkoitetaan rajoituksia ihmiselle normaaleiksi katsottavissa fyysisissä ja psyykkisissä toiminnoissa. Kolmantena tasona on vaurion tai toiminnanvajavuuden aiheuttama sosiaalinen haitta (handicap). Se rajoittaa tai estää ihmistä suoriutumasta toiminnoistaan iälleen, sukupuolelleen ja sosiaaliselle taustalleen normaaliksi katsotulla tavalla. (World Health Organization 1980, 11–14.)

Maailman terveysjärjestön vammaisuusluokitusta on kritisoitu ja sanottu sen leimaavan vammaisia henkilöitä. Maailman terveysjärjestö onkin julkaissut uudistetun luokituksen, joka lähenee vammaisuuden sosiaalista mallia. Uusi luokitus ottaa paremmin huomioon myös ympäristön vaikutuksen vammaisuuteen ja sairauteen. (Ks. World Health Organization 2001.)

2.1.2 Vammaisuuden sosiaalinen malli

Maailman terveysjärjestön vammaisuusluokituksen lisäksi on kritisoitu koko vammaisuuden yksilöllisen mallin mukaista ajattelutapaa, koska se ei ota huomioon ympäristön merkitystä. Vammaisuuden yksilöllinen malli näkee ongelmien alkulähteen olevan pelkästään henkilössä itsessään. Oliver (1983) on ollut yksilöllisen mallin ankarimpia arvostelijoita. Yksilöllisen mallin haastajaksi Oliver on esittänyt vammaisuuden sosiaalisen mallin, jonka mukaan mikään yksilöllinen ominaisuus itsessään ei vammauta ihmistä. Sosiaalisessa mallissa vammaisuutta aiheuttaa yhteiskunnan kyvyttömyys vastata yhteisössä ilmenevään variaatioon. Yhteisön asenteet, vallitsevat ideologiat, taloudellinen järjestelmä sekä esteelliseksi rakennettu fyysinen ympäristö ja epäonnistuneet palvelujärjestelmät luovat vammaisuutta. Yhteisö asettaa normaaliuden kriteerit, ja jos joku ei näitä kriteerejä täytä, hänen täysivaltainen osallistumisensa yhteiskunnassa estetään. Sosiaalisen mallin mukaan vammaisuus on siis sosiaalisesti konstruoitu ilmiö. Mallissa painotetaan, että yhteiskunnan tulee muuttua, ei ihmisten. (Oliver 1983, 23–27, Oliver 1996, 32–37.)

Yhteisön yksilöä vammauttava vaikutus on helppo ymmärtää konkreettisen esimerkin avulla: kyvyttömyys kävellä ei johda liikuntakyvyttömyyteen, jos rakennetussa ympäristössä pääsee vaivattomasti liikkumaan pyörätuolilla. Vaikka henkilöillä olisi täsmälleen samanlainen elimellinen vaurio, toimintakyky muotoutuu kuitenkin eritasoiseksi ympäröivän yhteisön järjestelyiden mukaan (Vehmas 2002, 369).

Samansuuntaisia vammaiskäsityksiä Oliverin vammaisuuden sosiaalisen mallin kanssa ovat esittäneet muutkin (ks. esim. Barnes, Mercer & Shakespeare 1999, 27–38). Valitsin lähempään tarkasteluun Oliverin edustaman mallin, koska se on laajalle levinnyt kansainvälisessä vammaisuuskeskustelussa ja tiedollisilta vaikutuksiltaan yksi merkittävimmistä vammaisuuden tulkintatavoista (ks. Suikkanen 1999, 77). Kansainvälisesti arvioituna suuntaus yksilöpatologisesta mallista vammaisuuden sosiaaliseen malliin on ollut selkeä (Ladonlahti 2000, 20).

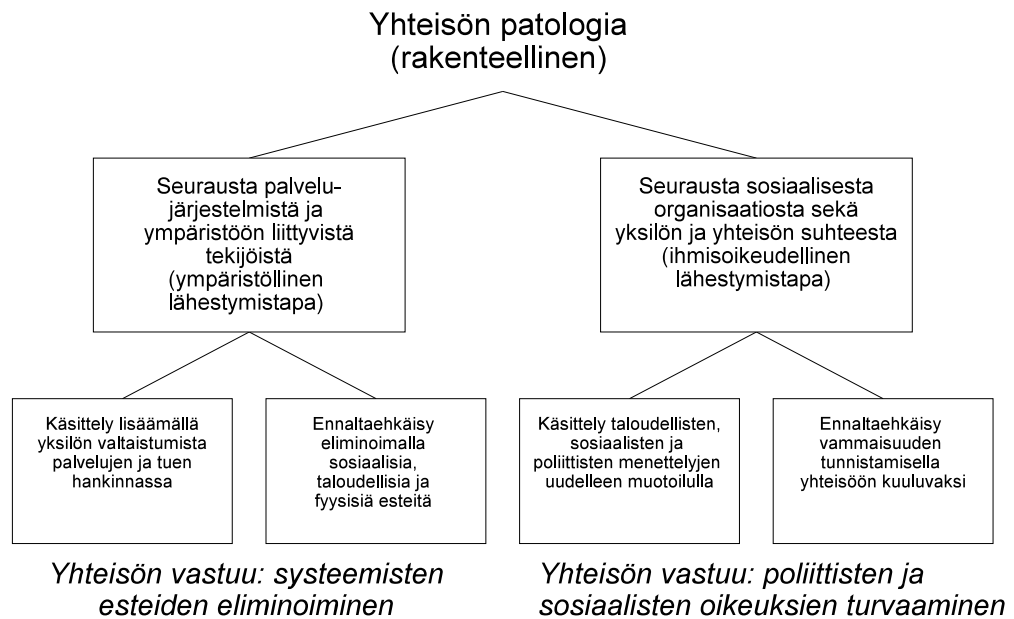
2.1.3 Vammaisuuden yksilöllisen ja sosiaalisen mallin jäsentely

Rioux (1997) erottaa vammaisuuden lähestymistavoista neljä eri näkökulmaa. Kaksi niistä korostavat yksilön patologiaa, eli ne ovat yksilöllisen mallin mukaisia. Kaksi muuta näkökulmaa noudattavat yhteisöllistä eli sosiaalista lähestymistapaa, jotka kiinnittävät huomion yhteisön patologiaan. Vammaisuuden lähestymistapojen jäsenyyksessä Rioux

kuitenkin toteaa, että yksilöpatologisen ja yhteisöpatologisen näkemyksen lisäksi on myös sekoituksia näistä kahdesta pääkoulukunnasta. (Rioux 1997, 103.)

Yksilöpatologisen lähestymistavan näkökulmat ovat biomedikaalinen ja toiminnallinen. Biomedikaalisen näkökulman mukaan vammaisuus aiheutuu yksilön lääketieteellisesti poikkeavasta tilasta, ja se voidaan ehkäistä tai parantaa lääketieteen keinoilla. Tässä näkökulmassa keskeisenä tarkastelunkohteena on nimenomaan yksilön biologinen tila, eikä yhteisön osuutta esteiden aiheuttajana pidetä tärkeänä. Toiminnallisessa näkökulmassa vammaisen ihmisen ongelmien aiheuttajana pidetään yksilön vammasta johtuvaa toimintakyvyttömyyttä. Tällöin yksilön toimintakykyisyyttä pyritään lisäämään erilaisilla interventioilla, esimerkiksi kuntoutuksella. Kuntoutusohjelmien tuloksellisuutta arvioidaan sillä perusteella, kuinka ”normaalia” elämää kuntoutujat pystyvät elämään, ja miten hyvin he saavuttavat samoja toiminnallisia taitoja kuin ei-vammaisilla on. (Rioux 1997, 103–104.)

Vammaisuuden sosiaalinen eli yhteisöpatologinen lähestymistapa voidaan jakaa ympäristölliseen näkökulmaan ja ihmisoikeusnäkökulmaan (kuvio 1). Ympäristöllinen näkökulma painottaa palvelujärjestelmän ja fyysisen ympäristön merkitystä vammaisten henkilöiden ongelmien syntymisessä. Tällöin vammaisten ihmisten toiminta- ja osallistumismahdollisuuksia pyritään lisäämään elinympäristöä mukauttamalla. Vammaisuutta ei siis pyritä ennaltaehkäisemään puuttamalla henkilöiden omiin ominaisuuksiin. Ihmisoikeudellisesta näkökulmasta ongelmat ovat seurausta sosiaalisesta organisaatiosta sekä yksilön ja yhteisön suhteesta. Huomiota ei kiinnitetä niinkään välittömään fyysiseen ympäristöön, vaan kaiken takana olevaan yhteiskuntaan, joka estää vammaisten ihmisten tasa-arvoisen osallistumisen yhteisössä. Ihmisoikeusnäkökulmasta yhteisön vastuulla on poliittisten ja sosiaalisten oikeuksien turvaaminen. Ihmisten erilaisuus pitäisi tunnustaa yhteisöön kuuluvaksi. (Rioux 1997, 105.)



Kuvio 1. Vammaisuuden sosiaalisen mallin tasot (Rioux 1997, 104)

2.1.4 Valtaistuminen

Vammaisuuden sosiaalisen mallissa vammaiset henkilöt vaativat oikeutta yhteiskunnalta sellaisena kun ovat, ei sellaisena kuin yhteiskunta ajattelee, että heidän pitäisi olla. Mallissa korostetaan, että yhteiskunnan täytyy muuttua, ei vammaisten ihmisten. Tämä muutos tapahtuu osana vammaisten henkilöiden valtaistumista (“empowerment”). (Oliver 1996, 35.) Valtaistumisella tarkoitetaan prosessia, jossa vähemmistöryhmien tai yksilön mahdollisuudet tehdä päätöksiä ja vaikuttaa henkilökohtaisiin, sosiaalisiin, taloudellisiin ja poliittisiin voimiin vahvistuvat. Termi voi viitata myös tämän prosessin lopputulokseen. Valtaistuminen voidaan ymmärtää myös aktiiviseksi asiakkuudeksi, jolloin vammaiset henkilöt saavat äänensä kuuluville erilaisissa laitoksissa tai palveluita käyttäessään. (Järvikoski, Härkäpää & Pättikangas 1999, 109.) Suomessa “empowerment” -termi on käännetty myös täysivaltaistumiseksi ja valtautumiseksi (ks. esim. Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1997), mutta valtaistuminen vaikuttaa olevan vakiintunein termi uusimassa kirjallisuudessa.

Valtaistumisen ajatellaan tapahtuvan sekä sisäisesti että ulkoisesti. Sisäisessä valtaistumisessa yksilö on omaksunut sellaisia tietoja ja taitoja, jotka auttavat hänen selviytymistään ympäröivässä yhteiskunnassa. Ulkoisessa valtaistumisessa pyritään muuttamaan ulkoisia olosuhteita, jotta yksilöt tai ryhmät voivat helpommin toimia yhteiskunnassa. (Emener 1991, 8.) Vammaisen henkilön valtaistuminen ei kuitenkaan tarkoita, että hänen pitäisi olla fyysisesti riippumaton ja selvitä ilman apua. Esimerkkinä tästä on Zola (1993) kuvaillut, kuinka hän vammaisena henkilönä ennen piti tärkeänä selviytymistä ilman apuvälineitä ja muiden apua. Sen seurauksena hän oli usein väsynyt, eikä jaksanut paneutua kunnolla tehtäviin, joista oli kiinnostunut. Vasta myöhemmin hän havaitsi, että avun tarpeen tunnustaminen ei pilannutkaan hänen minuuttaan. Opittuaan ottamaan vastaan tarvitsemansa avun, hän huomasi saavuttaneensa uudenlaista itsenäisyyttä: hän pystyi paneutumaan täysipainoisesti niihin asioihin, joita piti todella tärkeinä. (Zola 1993, 167.) Erilaisten palveluiden tarjoaminen vammaisille henkilöille ei siis tarkoita heidän holhoamistaan, vaan valinnanvapauden lisäämistä.

2.2 Esteettömyys yliopistossa

2.2.1 Opiskeluympäristön esteettömyys

Esteettömyys tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että opiskeluympäristö on sellainen, että jokainen henkilö ominaisuuksistaan riippumatta pystyy toimimaan yhdenvertaisesti muiden kanssa (ks. esim. Turun yliopisto 2002). Opiskeluympäristön määrittelen Haposta (2002) lainaten fyysisen ympäristön, sosiaalisen ympäristön ja psyykkisen ympäristön muodostamaksi kokonaisuudeksi. Fyysinen ympäristö muodostuu rakennuksista ja opetustiloista sekä tutkimuksessani myös ulkotiloista. Sosiaaliseen ympäristöön kuuluvat ihmiset, kanssakäyminen, arvostukset ja normit, psyykkiseen ympäristöön fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä välittyvä tieto. Ympäristö voi asettaa vaatimuksia ja esteitä, joiden kanssa henkilö ei selviä, jolloin ympäristön vaatimukset ja opiskelijan ominaisuudet eivät kohtaa toisiaan (Happonen 2002, 333–334.)

Rauhala-Hayesin, Topon ja Salmisen (1998) mukaan esteettömyys on seurausta tasavertaisten mahdollisuuksien toteutumisesta yhteiskunnassa. He esittävät esteettömyyden rakentuvan kolmesta seikasta: periaatteista, joilla esteettömän yhteiskunnan toteutta-

mista voidaan perustella, konkreettisista ratkaisuista, joilla esteitä poistetaan sekä esteitä poistavien ratkaisujen ja välineiden saavutettavuudesta. Esteettömyys toimintapolitiikkana edellyttää sen hyväksymistä, että ympäristö, ei vamma, on merkittävin este täysipainoiseen osallistumiseen. (Rauhala-Hayes, Topo & Salminen 1998, 23.)

Esteettömyydestä on käytetty myös ilmausta “Design for All”. Se voidaan suomentaa myös suunnitteluksi kaikille. Stakesin määritelmän mukaan “Design for All” tarkoittaa sellaisia suunnitteluun liittyviä strategioita ja keinoja, joilla edistetään ympäristöjen, tuotteiden ja palveluiden käytettävyyttä, saavutettavuutta ja esteettömyyttä kaikille käyttäjille. Käyttäjien tarpeet ovat monenlaisia: heillä voi olla tarpeita, joita esimerkiksi mikä tahansa pysyvä tai väliaikainen vamma voi tuoda tullessaan. Yhteiskunnallisessa viitekehyksessä “Design for All” on työkalu kestävän kehityksen, erityisesti sosiaalisesti kestävän kehityksen, tukemisessa sekä kaikille yhteisen yhteiskunnan toteuttamisessa. Se myös muistuttaa käytettävyyteen liittyvästä eettisestä näkökulmasta. (Stakes 2004.)

2.2.2 Inklusio

Esteettömästä ympäristöstä puhutaan usein inklusiokeskustelun yhteydessä. Sekä vammaisuuden sosiaalisen mallin että inklusion perusajatuksena on, että ympäristön tulee muuttua, ei yksilöiden. Tarkoitan inklusiolla ajattelutapaa, jonka tavoitteena on kaikkien ihmisten tasa-arvoinen ja täysivaltainen osallisuus ympäröivän yhteiskunnan toiminnoissa (ks. esim. Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 16; Ikonen 2000, 121; Naukkarinen, Saloviita & Murto, 2001, 199). Koulumaailmasta tuttu käsite inklusiivinen kasvatus (ks. luku 4.3) on Euroopan Unionin asiakirjoista suomennettu osallistavaksi kasvatukseksi. Inklusio voitaisiin siis korvata sanalla osallistavuus. (A. Naukkarinen, henkilökohtainen tiedonanto 2.4.2004.) Käytän kuitenkin termiä inklusio, koska se on vielä käytössä suomenkielisessä kirjallisuudessa.

Inklusiosta puhutaan usein niin kuin se liittyisi pelkästään peruskoulumaailmaan, vaikka se on ihmisen koko elämänsä kattava ajattelutapa. Naukkarinen, Saloviita ja Murto (2001, 199) selkeästi kuvaavatkin inklusiota elämänkaariajatteluun pohjautuvana käsitteenä: ihmisen tulisi voida koko elämänsä ajan tuntea olevansa tasa-arvoinen ja täysivaltainen lähiyhteisön ja yhteiskunnan jäsen. Myös Ikonen (2000, 121) esittää inklusion ajattelutapana, joka kattaa koko ihmisen iän.

Inklusioon kuuluvan koulutuksellisen tasa-arvon pitäisi ulottua myös yliopistoon. Yliopistoon hyväksyttävät opiskelijat karsitaan hakijoista; se ei ole eikä sen tarvitse olla samalla tavalla “kaikille yhteinen koulu” kuin inklusiivisen peruskoulun. Inklusiivinen koulu pyrkii vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin muuttamalla oppimisympäristöä joustavasti kohtaamaan oppilaan yksilöllisyys (Naukkarinen 2002, 347). Samalla tavalla yliopiston pitäisi pystyä tarjoamaan esteetön opiskeluympäristö kaikille sisäänpääsyn kriteerit täyttäneille opiskelijoille.

Inklusiivisen, esteettömän, ympäristön perusvaatimus on, että tukipalvelut pitäisi viedä niitä tarvitsevien henkilöiden luo, eikä niitä tarvitsevia palveluiden luo (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 15). Tukipalvelut rakentuvat yksilöllisesti räätälöityinä tukitoimina, joiden tarkoituksena on auttaa henkilöä elämään omaan valintaansa perustuvalla tavalla. Ajatusmallia, jossa tukipalvelut tulevat niiden käyttäjien luo, kutsutaan tukiparadigmaksi. (Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1997, 55.)

Inklusiiodiskurssit. Inklusio on monitasoinen yhteiskunnallinen kysymys. Dyson (1999) jakaa inklusiokeskustelun neljään eri diskurssiin: oikeuksia ja etiikkaa painottavaan diskurssiin, tehokkuusdiskurssiin, poliittiseen diskurssiin ja pragmaattiseen diskurssiin. Oikeuksia ja etiikkaa painottavalla diskurssilla sekä tehokkuuteen ja taloudellisuuteen keskittyvällä diskurssilla perustellaan inklusion oikeutusta. Poliittinen ja pragmaattinen diskurssi liittyvät inklusion käytännön toteuttamiseen. (Dyson 1999, 39–42.)

Tutkimustehtäväni painottuu pragmaattiseen ulottuvuuteen, joka siis painottaa sitä, kuinka inklusiota tai esteettömyyttä voidaan käytännössä toteuttaa. Jos tiedetään millaisia opiskelun ja osallistumisen esteitä opiskelijoilla on, voidaan opiskelu ympäristöä paremmin muuttaa opiskelijoiden tarpeita vastaavaksi. Tämän käytännöllisen näkökulman taustalla on kuitenkin inklusion oikeuksia ja etiikkaa painottava ulottuvuus, joka korostaa inklusiota sosiaalisen oikeudenmukaisuuden muotona.

2.2.3 Esteettömän yliopiston perustelut

Esteettömyys on tasa-arvoa. Monien valtioiden lailla myös Suomi on sitoutunut edistämään tasa-arvon ja ihmisoikeuksien tavoitteiden toteutumista, ja koulutuspalvelujen saatavuutta kaikille. Siinä apuna ovat perustuslaki, muut lait, poliittiset päätökset ja käytännön toimenpiteet.

Suomen perustuslain (731/1999, 6) mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan. Tasa-arvoisuuden ja syrjimättömyyden takaamiseksi on myös säädetty uusi laki, yhdenvertaisuuslaki, joka astui voimaan vuoden 2004 alussa. Lain tarkoituksena on “edistää ja turvata yhdenvertaisuuden toteutumista sekä tehostaa syrjinnän kohteeksi joutuneen oikeussuojaa lain soveltamisalaan kuuluvissa syrjintätilanteissa”. Yhtenä soveltamisalana mainitaan koulutus. Laki kieltää syrjimisen erilaisten henkilöön liittyvien syiden perusteella, joita ovat esimerkiksi kieli, terveydentila tai vammaisuus. Laissa kielletään sekä välitön että välillinen syrjintä. (Yhdenvertaisuuslaki 21/2004).

Erityisesti vammaisten henkilöiden oikeuksiin paneutuu Yhdistyneiden Kansakuntien (1994) Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet, jotka Suomikin on hyväksynyt. Käsite mahdollisuuksien yhdenvertaistaminen tarkoittaa kehitystä, jonka avulla yhteiskunnan ja ympäristön erilaiset järjestelmät saadaan kaikkien ja erityisesti vammaisten henkilöiden ulottuville. Ohjeiden tarkoituksena on varmistaa, että vammaiset henkilöt voivat yhteiskunnan jäseninä käyttää samoja oikeuksia ja täyttää samat velvollisuudet kuin muutkin. Ohjeissa korostetaan muun muassa vammaisten henkilöiden, erityisesti vammaisten aikuisten, koulutukseen liittyvää yhteiskunnallista kehittämistyötä. (Yhdistyneet Kansakunnat 1994, 3 6.)

Fyysinen saavutettavuus on pyritty takaamaan maankäyttö- ja rakennuslaissa. Rakennuksen tulee “sen mukaan kuin rakennuksen käyttö edellyttää, soveltua myös sellaisten henkilöiden käyttöön, joiden kyky liikkua tai toimia on rajoittunut” (Maankäyttö- ja rakennuslaki 132/1999, 117). Suomen rakentamismääräyskokoelmassa (1997) korostetaan julkisten tilojen fyysistä esteettömyyttä. Rakentamismääräyskokoelmassa on mainittu erikseen muun muassa auditorioiden, opetussalien ja -luokkien esteettömyyden vaatimus.

Kansalliset ja kansainväliset säädökset velvoittavat luonnollisesti myös korkeakouluja, vaikkei niille olekaan erikseen säädetty lakia tasa-arvoisesta opiskeluympäristöstä. Sen sijaan esimerkiksi Ruotsissa on laki henkilöiden yhdenvertaisesta kohtelusta korkeakouluissa. Laissa mainitaan yhtenä kiellettyinä erottelun perusteena vammaisuus. Syrjintä on sanktion uhalla kielletty opiskelijavalinnoissa, opettajien asenteissa ja opetuksen laadussa. Laki myös velvoittaa aktiivisiin toimenpiteisiin. (Lag om likabehandling av studenter i högskolan 2001: 1286.) Suomessakin yliopisto sivistyksen ja tiedon työssijana voisi olla edelläkävijä tasa-arvon toteuttamisessa.

Positiivinen erityiskohtelu. Ihmisten erottelu ilman hyväksyttäviä tarkoituspäätöksiä on kielletty. Hyväksyttävät tarkoituspäätökset kuitenkin oikeuttavat erilaisen kohtelun. Laki sallii sellaiset erityistoimenpiteet (positiivisen erityiskohtelun), joiden tavoitteena on tosiasiallisen yhdenvertaisuuden saavuttaminen. (Yhdenvertaisuuslaki 21/2004). Vammaisten henkilöiden osallistumisen esteiden poistamisessa on usein kysymys “positiivisesta syrjinnästä” eli “oikeudenmukaisesta epätasa-arvosta”. Räikkä (1998) mainitsee esimerkiksi vammaisten henkilöiden oikeuden pysäköidä ajoneuvojaan paikkoihin, joihin muut kansalaiset eivät saa pysäköidä, esimerkiksi sisäänkäyntien lähelle. Jos tällaista oikeutta ei olisi, vammaiset henkilöt eivät saisi samoja palveluja kuin muut kansalaiset. Vammaisvähemmistöllä on sama oikeus saada palveluja kuin muillakin kansalaisilla ja lisäksi tiettyjä erityisoikeuksia, jotta he voisivat noita palveluja hyödyntää. Erityisoikeus siis mahdollistaa yleisen oikeuden käyttämisen ja on siksi moraalisesti perusteltu. (Räikkä 1998, 281–282.)

2.3 Vammaisten henkilöiden koulutuksen kehittyminen

Vammaisuuden sosiaalisessa mallissa todetaan, että ympäristö on merkittävin este täysipainoiseen osallistumiseen. Opiskeluympäristöissä on esteitä edelleen, mutta vielä puoli vuosisataa sitten ympäristö on voinut kokonaan estää opiskelun osalta vammaisiksi luokitelluista henkilöistä. Siksi on perusteltua tarkastella vammaisten henkilöiden koulujärjestelmän kehittymistä, vaikka opiskeluympäristön esteitä voikin kokea kuka tahansa opiskelija. Tarkastelussa on mukana myös kehitysvammaisten henkilöiden koulutus, sillä se on olennainen osa erityisopetuksen historiaa. Käytän vammaisten oppilaiden opetuksesta termiä erityisopetus, niin kuin koulujärjestelmän kehittymistä tarkastelleet professoritkin (Kivirauma 2002, Nygård 1998, Tuunainen 2002) ovat tehneet. Alkuaikojen erityisopetus on tosin poikennut paljon nykyisestä omaan tieteenalaansa perustuvasta erityisopetuksesta.

2.3.1 Hyväntekeväisyyttä ja segregointia

Suomessa erityisopetus alkoi hyväntekeväisyytenä 1800-luvun alkupuoliskolla. Silloin erityisopetuksen kohdejoukkona olivat aistivammaiset. Ensimmäinen kuurojenkoulu perustettiin vuonna 1846, ja ensimmäinen sokeainkoulu parikymmentä vuotta myöhemmin. (Nygård 1998, 164–165, Tuunainen 2002, 15.) Oppilaat olivat sananmukaisesti

kohdejoukkona, sillä ajan hengen mukaisesti niin lääketieteen kuin opetuksenkin näkökulmasta vammaisen henkilö oli toimenpiteiden kohde (Nygård 1998, 184).

Valtion rooli vammaisten koulutustoiminnassa vakiintui 1800-luvun lopussa annetun aistivalliskouluasetuksen johdosta. Asetus turvasi kuurojen ja sokeiden koulujen aseman valtion laitoksina. Siihen mennessä oli aloitettu myös kehityskykyisten tylsämielisten ja raajarikkoisten opetus pääasiassa hyväntekeväisyysvarojen turvin, mutta ne jäivät edelleen valtiollisen opetustoimen ulkopuolelle. Kaikki lapset eivät kuitenkaan vielä saaneet minkäänlaista opetusta. (Nygård 1998, 189.)

Oppivelvollisuuslaki tuli Suomessa voimaan 1921. Se ei kuitenkaan juuri muuttanut valtavirrasta poikkeavien oppilasryhmien koulunkäyntiä. Kansakoulu oli tarkoitettu vain niille oppilaille, jotka pystyivät suoriutumaan oppivelvollisuudestaan ilman mitään tukitoimia. Oppivelvollisuudesta voitiin vapauttaa henkilö, jolle ajan käsityksen mukaan koulunkäynti oli haitallista tai hyödytöntä. Useimmiten koulusta vapautettiin kehitysvammaisuuden tai fyysisen vammaisuuden perusteella. (Tuunainen 2002, 14.)

Osa heikon käsityskyvyn omaavista oppilaista sijoitettiin apukouluun, jos sellainen sattui kunnassa olemaan. Apukouluja oli tosin vain muutamissa suurimmissa kaupungeissa. Apukoulut oli usein sijoitettu erillisiin tiloihin, jotka eivät kelvanneet muille. Aistivammaisille oli edelleen omat, selvästi muusta koulujärjestelmästä erilliset koulunsa. (Kivirauma 2002, 26–29). Näin oli siitä huolimatta, että edelläkävijä Uno Cygnaeus oli jo kansakoulun perustamisvaiheessa 1860-luvulla yrittänyt saada aistivammaisten opetuksen osaksi kansakoulua. Hänen ehdotuksiaan ei kuitenkaan vielä hyväksytty. (Tuunainen 2002, 14.)

Kun oppivelvollisuuden alkuaikoina osa oppilaista vapautettiin oppivelvollisuudesta, evättiin heiltä samalla myös oppioikeus. Suurin osa opetusta saavista vammaisista lapsista ja nuorista oli erotettu omiksi opetusryhmikseen tai sijoitettu laitoksiin. Vammaisten oppilaiden eristäminen muista edustaa segregoivaa ajattelutapaa. Moberg (2002, 35) toteaa erillisen erityisopetuksen virallisesti palvelleen poikkeavien oppilaiden tarpeita, mutta toimineen samalla myös varaventiilinä: kun hankalat oppilaat siirrettiin pääjärjestelmän ulkopuolelle, toimi pääkoneisto häiriöttömämmin.

2.3.2 Normalisaatio ja integraatio

Laitoksissa sekä erityiskouluissa ja -luokissa toteutettu opetus oli lähes yksinomainen erityisopetuksen järjestämismalli Suomessa ja muissakin länsimaissa aina 1960-luvulle saakka. Yleisopetuksesta erillään olevaan opetukseen alettiin kohdistaa kritiikkiä, mihin vaikuttivat osaltaan epäilyt ja tutkimuksetkin segregoidun erityisopetuksen tehottomuudesta. Vielä suurempana vaikuttimena oli kaikkien ihmisten oikeuksia ja tasa-arvoa koskevan ajattelun muuttuminen. (Moberg 2002, 36.)

Ihmisoikeuksien samanarvoisuutta korostavassa ajattelussa oli pohja normalisaatiolle. Normalisaatioperiaate syntyi Pohjoismaissa 1960-luvulla ohjaamaan vammaisille henkilöille tarkoitettujen palvelujen tuottamista ja tarjontaa. Nirje (1993) määrittelee normalisaation perusajatuksiksi pyrkimyksen mahdollistaa tavalliset jokapäiväisen elämän mallit ja olosuhteet kaikille eri tavoin vammaisille ihmisille. Kaikilla pitäisi olla mahdollisuus elintapoihin, jotka ovat samanlaisia tai ainakin mahdollisimman lähellä niitä tapoja, jotka ovat ominaisia muille samanikäisille, samaa sukupuolta oleville ja samassa kulttuurissa eläville ihmisille. (Nirje 1993, 1–2).

Normalisaatioperiaate jaetaan eri osa-alueisiin, joiden avulla voidaan lähemmin tarkastella normaaleja elinolosuhteita ja elämäntapoja, joihin kaikilla ihmisillä on oikeus. Näitä osa-alueita ovat esimerkiksi normaali päivä-, viikko- ja vuosirytmii, elämänkaaren normaalit kokemukset, yhteiskunnan normaalit oikeudet, yksilöllisyyden kunnioittaminen ja itsemääräämisoikeus sekä normaali ympäristö. Tavoitteena ei siis ole vammaisten henkilöiden normalisointi, vaan olosuhteiden tekeminen sellaiseksi, että heillä on mahdollisuus normaaliin elämään. (Nirje 1993, 1–2).

Normalisaatioperiaatetta voidaan pitää integraatioajattelun taustalla olevana lähtökohtana. Integraatio voidaan määritellä esimerkiksi erityisoppilaiden ottamiseksi tavalliseen kouluun (ks. esim. OECD 1999). Uno Cygnaeus oli esittänyt vammaisten oppilaiden opetuksen integroimisajatuksia jo 1860-luvulla. Vei kuitenkin sata vuotta, ennen kuin integraatioajattelu yleistyi. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensovittamisprosessi aloitettiin Pohjoismaissa 1970-luvulla (Moberg 2002, 37).

Käsite integraatio voi aiheuttaa sekaannuksia käsitteen käyttäjien keskuudessa. Söderin malli selkeyttää käsitettä erottamalla integraatiosta eri muotoja: Fyysinen integraatio tarkoittaa kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä. Siitä seuraa yhteistoimintaa ja yhteistyötä eli toiminnallista integraatiota. Sen puolestaan pitäisi edistää sosiaalista

integraatiota eli toisten hyväksymistä ja spontaaneja, myönteisiä kontakteja kaikkien oppilaiden välillä. Tämä taas luo pohjaa yhteiskunnalliselle integraatiolle, koulun jälkeiselle yhteiskunnalliselle tasa-arvolle. Fyysinen ja toiminnallinen integraatio siis ovat välineitä, jotka luovat edellytyksiä sosiaaliselle ja yhteiskunnalliselle integraatiolle. (Söder & Arnell-Gustafsson 1979, 8–9.)

2.3.3 Inklusiivinen kasvatus

Erityisopetuksen historiassa jokaisella aikakaudella on ollut oma totuutensa. Nykyään segregoivaa erityisopetusta voidaan pitää oppilaan oikeuksia loukkaavana. Koululaitoksen alkuaikoina erillinen erityisopetus kuitenkin mahdollisti koulunkäynnin sellaisille oppilaille, jotka eivät muuten olisi saaneet minkäänlaista opetusta. Vieläkin opetuksen kahtiajakautuminen yleisopetukseen ja erityisopetukseen on niin vahva, että integraatio on toteutunut vain osittain. Tämän päivän koulukeskustelussa tavoitteena ei kuitenkaan enää ole integraatio, vaan pyritään kokonaisvaltaisempaan muutokseen, inklusiiviseen kasvatukseen.

1980-luvulla syntyi inklusiivinen kasvatus (inclusive education) -liike, joka pyrkii korostamaan integraatioajattelun perimmäisiä ideologioita tavoitteita. Liike vaatii koko koulujärjestelmän uudelleenarviointia. Inklusiivisen kasvatuksen kannattajat eivät tyydy integraatiomalleihin, joissa segregoivat erityisopetusympäristöt edelleen ovat mahdollisia. He kritisoivat myös malleja, joissa oppilaan pitäisi osoittaa valmiutensa fyysisesti integroituihin ympäristöihin, ennen kuin hänet siihen hyväksytään. (Moberg 2002, 42.)

Inklusiivisen kasvatuksen perusajatus on, että kaikki oppilaat käyvät alusta asti tavallista lähikoulua, jossa he saavat edellytystensä mukaista yksilöllistä opetusta (esim. Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 3; Naukkarinen 2002, 1). Inklusiivinen kasvatus on yhtenäinen systeemi, jolla on kasvatuksellisia hyötyjä sekä tyypillisille oppilaille että oppilaille, joilla on erityistarpeita. Inklusiivinen koulu siis tarjoaa laadukasta opetusta kaikille oppilaille. (Lipsky & Gartner 1999, 15.) Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1999, 15) kuvaavat inklusiivista koulua kouluksi, joka määrittää oppilaiden erilaisuuden tai erityisyyden tavallisena osana inhimillistä ja arvostettua elämää. Kaikille yhteisessä koulussa ei ole tiettyä ryhmää erityisoppilaita, vaan kaikilla oppilaille on vain yksilöllisiä tarpeita, ei erityistarpeita (Naukkarinen 1998, 183).

Inklusion ja integraation välillä voidaan nähdä filosofinen ero. Integraatio sisältää oletuksen, että erityisoppilas on syrjässä, ulkopuolella, ja hänet täytyy sieltä ottaa mukaan yleisopetukseen. Inklusioajatuksen mukaan kaikki käyvät alusta asti samaa koulua, jossa kaikkien tarpeet otetaan huomioon. (Esim. Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999; 14–15, Ikonen 2000, 123; Murto 1999, 32). Daniels ja Garner (1999, 1–2) määrittelevät näiden kahden käsitteen eroa myös siten, että integraatiossa oppilaan täytyy sopeutua systeemiin, mutta inklusiossa systeemin täytyy muuttua. Tämä sama ajatus on aikaisemmin esitetty vammaisuuden sosiaalisessa mallissa.

2.3.4 Perusasteen jälkeinen koulutus

Suomessa on säädöksiin taattu oikeus peruskoulun jälkeiseen koulutukseen. Opetusministeriön (1999) koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan on kirjattu, että koko ikäluokalle tarjotaan jatko-opintomahdollisuudet lukiossa tai ammatillisissa peruskoulutuksissa. Koulutusajat ovat yleisesti pidentyneet, ja seurauksena on ollut koulutusinflaatio, jolloin alempia tutkintoja ei enää arvosteta niin kuin ennen. Vammaisten henkilöiden hankkima koulutus on useimmiten juuri alimman tutkintotason koulutusta. (Mänty 2000, 73.) Ympäristö ei saisi olla esteenä omien kykyjen ja kiinnostuksen mukaisen koulutuksen hankkimiseen.

Poussu-Olli (1999) on arvioinut, että Suomen tiedekorkeakouluissa on noin 700 vammaista opiskelijaa, mikä olisi noin 0,5 % kaikista tiedekorkeakoulujen opiskelijoista. Vammaisista opiskelijoista ei pidetä rekisteriä, joten arvio on tehty Kansaneläkelaitokselta saatujen tietojen perusteella. (Poussu-Olli 1999, 103.) Lukua voidaankin pitää vain suuntaa antavana arviona.

2.4 Tutkimuksia opiskeluympäristön esteistä

2.4.1 Suomalaisia selviytyjiä

Poussu-Olli (1999) on tarkastellut haastattelututkimuksessaan kahden suomalaisen CP-vammaisen opiskelijan tietä yliopisto-opiskelijaksi ja heidän kokemuksiaan opiskelusta. Hän toteaa haastateltaviensa selvinneen opiskelusta hyvin (Poussu-Olli 1999, 112).

Myös Haapala (2000) on selvittänyt syventävien opintojen tutkielmassaan, millä tavalla vammaiset ja kuurot opiskelijat kokevat opiskelunsa yliopistossa. Hän haastatteli tutkimukseensa yhdeksää eri tavoin vammaista tai kuuroa opiskelijaa. Haapalankin haastatteleminen opiskelijoiden opinnot sujuivat ainakin kohtuullisen hyvin (Haapala 2000, 33).

Ihan ongelmitta ei kaikkien vammaisten opiskelijoiden opiskelu ollut kuitenkaan sujunut. Osa Haapalan (2000, 32–33) tutkielman opiskelijoista ja molemmat Poussu-Ollin (1999, 109) haastateltavat olivat kokeneet esteitä varsinkin fyysisessä ympäristössä, esimerkiksi joistakin rakennuksista puuttuivat hissit. Haapalan mukaan suurin osa opiskelijoista ei ollut varsinaisesti törmännyt asenteellisiin esteisiin. Kuitenkin ainakin yksi kuuro opiskelija oli kyllästynyt ihmisten tietämättömyyteen kuuroudesta, viittomakielestä ja kurojen kulttuurista. (Haapala 2000, 32.) Myös Poussu-Ollin tutkimuksen opiskelijat olivat kohdanneet jonkin verran asenteellisia esteitä, ainakin henkilökunnan puolelta. Poussu-Olli kuvaa kuitenkin 1990-luvulla opiskelleen kokemuksia myönteisemmiksi kuin 1970- ja 1980-lukujen yliopistossa opiskelunsa suorittaneen. Hän perustelee sitä esimerkiksi yhteiskunnan asenteiden muuttumisella suvaitsevammiksi. Kuitenkin vielä 1990-luvun yliopistossa henkilökunta oli päivitellyt opiskelijan alanvalintaa, sillä kyseisellä ainelaitoksella ei ollut hissiä. (Poussu-Olli 1999, 109–110.) Toiveikkaasti voisi ajatella asenteiden muuttuneen ja muuttuvan, sillä Haapalan haastattelemat 1990-luvun lopun opiskelijat eivät juuri kertoneet henkilökunnan ennakkoluuloisista asenteista (ks. Haapala 2000, 32).

Niin Poussu-Ollin kuin Haapalankin haastateltavat kertoivat esimerkiksi teknisten apuvälineiden, kuljetuspalvelujen ja henkilökohtaisen avustajan helpottaneen opiskelua. Myös opiskelutoverit auttoivat tarvittaessa mielellään. Jos opiskelija pyysi etukäteen, luennot siirrettiin yleensä mahdollisimman esteettömiin saleihin. (Haapala 2000; Poussu-Olli 1999.)

Poussu-Olli kutsuu haastattelemiaan vammaisia opiskelijoita menestyjiksi. Hänen mielestään heidän tarinansa ovat menestystarinoita, koska he kuuluvat yliopistossa opiskelevien vammaisten opiskelijoiden vähemmistöön ja ovat selviytyneet opinnoistaan. (Poussu-Olli 1999, 112.) Periaatteessa vammaisten henkilöiden opiskeleminen ja opinnoista suoriutuminen pitäisi olla yhtä odotettavissa kuin vammattomiltakin opiskelijoilta ainakin jos opiskeluympäristö olisi esteetön. Kuitenkin toiminnallisesti ja sosiaalisesti rajoittavassa ympäristössä selviäminen vaatii vammaiselta opiskelijalta tavanomaista enemmän psyykkisiä ja fyysisiä ponnistuksia (ks. esim. Happonen 2002, 335).

2.4.2 Ulkomaalaisten opiskelijoiden kokemuksia

Muillakin länsimaalaisilla korkeakouluopiskelijoilla oli erilaisista kulttuureista, yhdyskuntarakenteista ja koulutusjärjestelmistä huolimatta samantapaisia kokemuksia kuin suomalaisilla. Opiskeluympäristön esteitä oli koettu, vaikka lainsäädäntö velvoitti Suomeakin tiukemmin mukauttamaan opiskeluympäristöä vammaisille opiskelijoille sopivaksi. Myös vammaisten korkeakouluopiskelijoiden osuus oli suurempi kuin Suomessa. Yhdysvalloissa se oli joidenkin vammaisuusluokittelujen ja tilastojen mukaan jopa 10 %, Iso-Britanniassa 4–5 %. (Ks. Stanley 2000, 200–201; Borland & James 1999, 86–87.)

Vammaisten korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia oli tutkittu Iso-Britanniassa (Borland & James 1999; Tinklin & Hall 1999), Kanadassa (Jung 2003) ja Yhdysvalloissa (Beilke & Yssel 1999; Stanley 2000). Stanley'n (2000) artikkeli on katsaus, jossa hän tekee johtopäätöksiä sekä haastattelu- että survey-tutkimuksista, joista suuri osa on julkaisemattomia väitöskirjoja. Muihin tutkimuksiin aineistot oli kerätty haastattelemalla. Haastateltujen opiskelijoiden määrä vaihteli tutkimuksissa kuudesta 22:een. Jung kirjoittaa haastatteleensa pitkäaikaissairaita opiskelijoita, muut tutkijat kertovat keränneensä aineistonsa eri tavoin vammaisilta opiskelijoilta.

Yliopisto-opintojen aloittaminen oli tutkijoiden mukaan vammaiselle opiskelijalle usein vaikeaa. Borlandin ja Jamesin (1999) mukaan opiskelija joutuu yliopistoon tullessaan kohtaamaan vammaisuutensa. Kotona, tutuksi tullessa koulussa ja asuinympäristössä vammaan on totuttu, jolloin vamman on voinut pitää yksityisasiana. Uuteen opiskelupaikkaan tullessa vammasta tulee julkisen asia, kun sen joutuu "esittelemään" vieraille ihmisille. Asia ei ollut yhtään helpompaa niillekään opiskelijoille, joiden vamma ei ollut näkyvä. He joutuivat yhä uudestaan ratkaisemaan, kertovatko vammastaan muille vai eivät. (Borland & James 1999, 97–98.)

Vammaiset opiskelijat kertoivat myös kannustuksen puutteesta heidän suunnitellessaan korkeakouluopintoja. Opintojen aloittamisessa oli muitakin esteitä, esimerkiksi jos opiskelijan mahdollista lukihäiriötä ei otettu arvioinnissa huomioon. Liikkumisrajoitteiset opiskelijat saattoivat myös jättää pyrkimättä haluamaansa korkeakouluun, jos etukäteen tiesivät siellä liikkumisen mahdottomaksi. (Tinklin & Hall 1999, 188–189.)

Iso-Britanniassa yliopiston hakulomakkeessa voi tiedottaa mahdollisesta vammastaan ja tarvitsemistaan erityisjärjestelyistä, jotta yliopiston laitokset voisivat valmistautua ottamaan opiskelijan tarpeet huomioon. Monet opiskelijat olivatkin ihmeissään, kun

heidän aloittaessaan opinnot kukaan henkilökunnasta, ei edes opiskelijan henkilökohtainen opettajatutor, tuntunut tietävän opiskelijoiden erilaisista tarpeista. (Borland & James 1999, 89.)

Opetustilanteissa esteitä olivat kokeneet varsinkin huonokuuloiset opiskelijat: Opetusta oli vaikea seurata etenkin seminaareissa ja ryhmätöissä. Huuliolukijoilla oli vaikeuksia muistiinpanojen tekemisessä, kun samalla olisi pitänyt seurata luennoitsijan puhetta. Videoitten seuraaminen oli hankalaa paitsi huonokuuloisille myös heikkonäköisille opiskelijoille. (Borland & James 1999, 95–96.) Myöskään tiedon saavutettavuus ei ollut kaikille opiskelijoille itsestään selvää. Esimerkiksi sokean opiskelijan täytyi käyttää paljon aikaa ja vaivaa saadakseen tarvitsemansa kirjat ja muistiinpanot pistekirjoituksena tai nauhalle luettuna. (Tinklin & Hall 1999, 188.)

Fyysiset esteet opiskeluympäristössä olivat yleisiä varsinkin liikuntavammaisille opiskelijoille (Borland & James 1999, 95–96; Stanley 2000, 205; Tinklin & Hall 1999, 186). Niitä olivat esimerkiksi suljetut painavat ovet, ahtaat tilat ja pyörätuolia käyttäville opiskelijoille sopimattomat hissit (Tinklin & Hall 1999, 187).

Jungin (2003) mielestä opiskeluympäristön mukauttaminen esimerkiksi liikuntavammaisille opiskelijoille olisi kuitenkin suhteellisen yksinkertaista. Sen voisi tehdä kertaratkaisulla, esimerkiksi turvaamalla rakennusten esteettömyyden tai tarvittavilla apuvälineillä. Pitkäaikaissairaiden opiskelijoiden tarpeiden huomioon ottaminen oli monimutkaisempaa: järjestelyistä piti aina erikseen sopia, ja huolehtia niistä joka kerta uudelleen. Samankin opiskelijan tarpeet vaihtelivat sen mukaan, millainen vaihe sairaudessa, esimerkiksi reumassa tai MS-taudissa, oli meneillään. Opiskelijan tarvitsemien järjestelyjen toteutuminen jäi usein sen varaan, miten hän sai niistä neuvoteltua opettajansa kanssa. (Jung 2003, 103–105.)

Yliopiston henkilökunnan asenteet sekä tiedot ja käsitykset vammaisuudesta ja sairauksista vaikuttivat paljon siihen, saiko opiskelija tarvitsemiaan erityisjärjestelyjä (Jung 2003, 105). Samaiset seikat vaikuttivat myös ilmapiiriin ja siihen, olivatko opiskelijan opiskelukokemukset myönteisiä vai kielteisiä (Stanley 2000; Tinklin & Hall 1999, 190). Beilke ja Yssel (1999) totesivat, että yliopistossa oltiin kyllä valmiita esimerkiksi muuttamaan fyysistä ympäristöä esteettömäksi, mutta opettajien asenteet olivat usein negatiivisia vammaisia opiskelijoita kohtaan. Opiskelijoilla oli kokemuksia esimerkiksi opettajista, jotka eivät halunneet ottaa vammaista opiskelijaa pitämälleen kurssille. Vielä epäluuloisemmin saatettiin suhtautua opiskelijoihin, joiden vammat eivät olleet näkyviä.

Tällaisia opiskelijoita saatettiin epäillä, että he käyttivät vammaa tekosyynä ja yrittivät selviytyä kurssista helpommalla kuin muut. Opiskelijat arvelivat tylyn kohtelun johtuvan enimmäkseen siitä, että opettajat eivät tienneet, miten heidän olisi pitänyt ottaa vammaisen opiskelija opetuksessaan huomioon. (Beilke & Yssel 1999.) Myöskään kaikki opiskelijat eivät tienneet, kuinka vammaisiin opiskelutovereihin olisi pitänyt suhtautua (Tinklin & Hall 1999, 191).

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni lähtökohta on käytännöllinen: tutkimuksen tuloksia on tarkoitus käyttää apuna kehitettäessä Jyväskylän yliopiston opiskeluympäristöä mahdollisimman esteettömäksi. Tutkimuksen tilaaja on yliopiston Opiskelun ja Osallistumisen tasavertaisuus (OOT) -työryhmä, jonka tavoitteena on kehittää opiskeluympäristöä niin, että mahdollisimman moni voisi opiskella ja osallistua tasavertaisesti (ks. OOT 2004).

Alunperin OOT-työryhmä haki opiskelijaa selvittämään opinnäytetyönä kuinka paljon Jyväskylän yliopistossa on vammaisia opiskelijoita, millainen on heidän palveluntarpeensa ja mitä palveluita on jo tarjolla. Vammaisten opiskelijoiden määrän kartoittaminen ei kyselylomakkeella kuitenkaan onnistu, eikä ole kovin olennaistakaan, sillä lukumäärä vaihtelee vuosittain. Vähitellen tutkimustehtävä kehittyi nykyisenlaiseksi. Työryhmän toiveesta tutkimusjoukoksi valittiin lopulta kaikki opiskeluympäristön esteitä kokeneet opiskelijat, ei pelkästään vammaisia opiskelijoita. Taustalla on ajatus vammaisuuden sosiaalisesta mallista: henkilö on vammainen vasta sitten, kun hänen ominaisuutensa ja ympäristön vaatimukset ovat ristiriidassa. Myös vammaisuuden määrittelemisen tutkimusta varten olisi ollut ongelmallista.

Tutkimuksessa kartoitetaan, millaisia esteitä Jyväskylän yliopiston opiskelijat ovat opiskeluympäristössään kokeneet. Myös opiskelijoiden kokemuksia opiskelua ja osallistumista helpottavista asioista selvitetään. Lisäksi selvitetään heidän näkemyksiään siitä, miten opiskeluympäristöä voitaisiin kehittää mahdollisimman esteettömäksi ja kaikille tasavertaiseksi.

Tutkimuksessani keskityn tarkastelemaan opiskelijoiden kokemuksia fyysisestä, sosiaalisesta ja psyykkisestä opiskeluympäristöstä niitä asioita, joihin yliopistolla on ainakin periaatteessa mahdollisuus vaikuttaa. Tarkastelun ulkopuolelle jää useita muita opiskeluun mahdollisesti vaikuttavia asioita, esimerkiksi läheisiltä saatu kannustus tai opintotuen riittävyys.

Tarkastelun kohteena on opiskelun lisäksi myös muun osallistumisen esteet ja mahdollisuudet yliopistoyhteisössä. Opiskelijan pitäisi voida tuntea kuuluvansa yliopistoyhteisöön tasa-arvoisena jäsenenä ja pystyä halutessaan harrastamaan ja vaikuttamaan viiteyhteisössään. Osallistumista voi olla esimerkiksi toimiminen ylioppilaskunnassa, ainejärjestössä, yliopistoyhteisön harrastuskerhoissa ja yliopistoliikunnassa tai muu sosiaalinen toiminta kampuksella opiskelijatovereiden kanssa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusmetodi

Käytän tutkimuksessani pääosin laadullista tutkimusmenetelmää, joka on ei-matemaattinen analyttinen menettelytapa. Se tuottaa löytöjä, joihin ei ole päädytty tilastollisten menetelmien tai muiden määrällistämiskeinojen avulla. (Ks. Strauss & Corbin 1998, 11–12.) Päädyin laadulliseen lähestymistapaan, koska halusin saada tutkittavien oman äänen kuuluviin. Lisäksi tutkimusaiheeni on sellainen, että ei ole järkevää edes pyrkiä yhteen objektiiviseen totuuteen, vaan tavoittelen relativistisesti useita näkökulmia. Tutkittaessa kokemuksia opiskeluympäristöstä ei olennaista ole kokemusten määrä vaan laatu. Tarkoitukseni ei ole myöskään testata teorioita tai hypoteeseja, vaan tehdä uusia löytöjä. (Ks. Bogdan & Biklen 1998, 40–41.) Nimitän tutkimusmenetelmäni laadulliseksi, vaikka sitä ei voikaan pitää aivan puhtasoppisena laadullisena lähestymistapana: kyselylomake tiedonkeruumenetelmänä on jonkin verran ohjannut ja rajoittanut keräämääni aineiston laatua. Tyypillisiä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä olisivat havainnointi, haastattelu ja erilaisten dokumenttien analyysi (Bogdan & Biklen 1998, 41).

Käytän laadullisten tutkimusmenetelmien rinnalla jonkin verran myös yksinkertaisia laskennallisia tekniikoita, jotka kuuluvat siis määrällisiin tutkimusmenetelmiin. Määrällinen ja laadullinen tutkimusmenetelmä voidaankin nähdä toisiaan täydentäviksi, ei kilpaileviksi, lähestymistavoiksi. Tutkimuksessa numerot perustuvat merkityksiä sisältävään käsitteellistämiseen ja merkityksiä sisältäviä käsitteellisiä ilmiöitä voidaan ilmaista numeroin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 127–128.) Kun laadullista ja määrällistä tutkimusotetta käytetään yhdessä, kutsutaan sitä menetelmätriangulaatioksi. Triangulaation katsotaan lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Patton 2002, 556.)

4.2 Kyselylomake

Aineistonkeruumenetelmänä on kysely, koska sen avulla voi tehokkaasti kerätä laajan tutkimusaineiston (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 182). OOT-työryhmän kokouksessa kevättalvella 2003 tutkimuslomake päätettiin laittaa vastattavaksi Internetiin,

koska se on useimmille toimintarajoitteisille opiskelijoille kaikkein esteettömin vastaamis-
muoto. Kyselyyn olisi mahdollista vastata myös paperilomakkeella.

Kirjallisuudesta en löytänyt valmista kyselylomaketta, jota olisin pystynyt lomaketta
laatiessani hyödyntämään. Käytin apuna Oslon yliopiston toimintasuunnitelmaa, joka
Puupposen (2000, 161) mukaan on palkittu Pohjoismaisen vammaispoliittisen neuvoston
korkeakoulutuksen laatukilpailussa. Oslon yliopiston toimintasuunnitelmaa mukailien
jaoin opiskelun saavutettavuutta eri osa-alueisiin: fyysiseen ympäristöön, opetustilanteisiin
ja oppimateriaaleihin, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön sekä tiedottamiseen ja viestintään
(ks. Konsulentitjensten for funksjonshemmede studenter ved Universitetet i Oslo
2000, 1-2). Niihin lisäsin vielä opintojen ohjauksen, jonka OOT-ryhmä mainitsee yhdeksi
kehittämiskohteeksi (ks. OOT 2003). Alakohdat kysymykseen opintojen ohjauksesta
mukailin Moituksen ym. (2001) arviointiraportista. Kysymysten laatimiseksi luin myös
tutkimuksia ja haastatteluartikkeleita vammaisista yliopisto-opiskelijoista ja työntekijöistä.

Kyselylomakkeessa on avoimia ja monivalintakysymyksiä sekä niiden välimuotoja,
joissa valmiiden vastausvaihtoehtojen jälkeen esitetään avoin kysymys. Monivalinta-
kysymykset auttavat vastaajaa tunnistamaan asian, sen sijaan että hänen pitäisi muistaa se.
Niihin vastaaminen on vähemmän työlästä kuin avoimiin kysymyksiin. Lisäksi monivalinta-
kysymysten vastausten analysointi ja vertailu on helpompaa kuin avoimien kysymysten.
(Foddy 1995, Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran 2004, 190 mukaan.) Monivalinta-
kysymysten jälkeisellä avoimella kysymyksellä voidaan saada esiin näkökulmia, joita
tutkija ei ole osannut etukäteen ajatella. Avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdolli-
suuden sanoa, mitä hänellä todella on mielessään. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004,
188-190.)

OOT-työryhmän kokouksessa keväällä 2003 esittelin kyselylomakkeen työryhmän
jäsenille, joilta sain asiantuntevaa palautetta. Alunperin tutkimuksen kohderyhmäksi oli
ajateltu opiskelijoita, joilla on jokin vamma, pitkäaikaissairaus, mielenterveysongelmia tai
oppimisvaikeuksia, esimerkiksi lukihäiriö. Nyt kyselyä kuitenkin suunnattiin enemmän
vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaiseksi. Vastaajiksi siis toivottiin ketä tahansa
opiskelijaa, jonka osallistumista opiskeluympäristö voisi rajoittaa. Työryhmän toivomuk-
sesta kohderyhmään kuuluvat myös entiset opiskelijat, jotka ovat opiskelleet Jyväskylän
yliopistossa vuoden 1990 jälkeen. Aivan kaikkia työryhmän ehdotuksia lisäkysymyksiksi
en mahduttanut lomakkeeseen, ettei se paisuisi liian laajaksi. Osa lomakkeen kysymyksistä
ei ole kovin olennaisia tutkimustehtävän kannalta, mutta voivat antaa OOT-työryhmälle

hyödyllistä tietoa. (Esimerkiksi missä rakennuksissa fyysinen ympäristö rajoittaa liikkumista.)

Palaverissa paranneltu kyselylomake oli mukana Jyväskylän yliopiston Kaikille yhteinen korkeakoulu -seminaarissa toukokuussa 2003, missä pyysin joiltakin opiskelijoilta mielipiteitä joistakin lomakkeen kysymyksistä. Esittelin lomakkeen siitä palautetta saadakseni myös ylioppilaskunnan sosiaalivaliokunnan kokouksessa. Syksyllä 2003 lomake esiteltiin vielä Design for All -verkoston kokouksessa Helsingissä.

Syksyn kuluessa kyselylomake muutettiin sähköiseen muotoon. OOT-työryhmän jäsenten lisäksi www-lomakkeen esitesti kaksi näkövammaista opiskelijaa. Marraskuun 2003 alussa kyselylomake (liite 1) oli käyttövalmiina internetissä. Kyselyyn oli linkki OOT-ryhmän kotisivulta osoitteessa www.jyu.fi/oot. Yliopiston opiskelijapalvelut, ylioppilaskunnan sosiaalis sihteeri ja Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö ottivat paperilomakkeita jakeluun. Kyselystä tiedotettiin (liite 2) Jyväskylän ylioppilaslehdessä, ylioppilaskunnan tiedotteessa Jyytisissä sekä yliopiston www-sivuilla Sähköjyvässä ja opiskelu-uutisissa. Sanomalehti Keski-suomalainen julkaisi tiedotteen mielipidepalstallaan. Kyselyyn pyydettiin vastaamaan myös niiden ainejärjestöjen sähköpostilistoilla, joihin listan ulkopuolisen lähettäjän viesti hyväksyttiin. Lisäksi kyselystä oli ilmoituksia ilmoitustauluilla yliopiston ruokaloissa, kirjastossa ja vammaisten opiskelijoiden tietokonepisteessä Tourulassa. Myös OOT-ryhmän www-sivulla kerrottiin kyselystä. Kyselyn pyydettiin vastaamaan vuoden 2003 loppuun mennessä. Jatkoaikaa vastaamiselle annettiin vielä helmikuun 2004 loppuun saakka. Jatkoajasta tiedotettiin Jyväskylän ylioppilaslehdessä, ilmoitustauluilla ja OOT-ryhmän verkkosivuilla.

4.3 Aineiston analysointi

Laadullisen aineiston analyysi on aineiston systemaattista tarkastelua ja sen järjestämistä sellaiseen muotoon, että se on esitettävissä muille ihmisille (Bogdan & Biklen 1998, 157). Analyysillä pyrin saamaan aineiston tiiviiksi ja selkeäksi kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Pyrin luomaan hajanaisesta aineistosta mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota. (Ks. Strauss & Corbin 1998.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi on yleensä aineistolähtöistä, induktiivista. Analyysiprosessia voi verrata suppiloon: aluksi on paljon järjestelemätöntä aineistoa, joka loppua kohden selkeytyy ja tiivistyy. (Bogdan & Biklen 1998, 6–7. Tutkimukseni

laadullinen analyysi on pääosin induktiivista. Laadullinen analyysi voi olla myös abduktiivista (Grönfors 1985, 33; Tuomi & Sarajärvi 2003, 97). Abduktiivisessa päättelyssä havaintojen tekoon liittyy jokin johdatteleva ajatus, joka voi olla peräisin esimerkiksi aikaisemmista teorioista, tutkimuksista tai kirjallisuudesta. Johtoajatuksen avulla havainnot voidaan keskittää seikkoihin, joiden uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Peirce 1958, Grönforsin 1985, 33–34 mukaan.) Tutkimuksessani on myös abduktiivisen päättelyn piirteitä: käytän johtolankana Oslon yliopiston määritelmän mukaisia opiskelun saavutettavuuden osa-alueita, joiden avulla analysoin keräämäni aineistoa.

Tutkimusaineistoni oli laadullista analyysiä varten tekstinkäsittelytiedostona. Tekstiä oli 55 sivua samantapaisilla sivunasetuksilla kuin tässä tutkimusraportissa. Osa opiskelijoista oli vastannut avoimiin kysymyksiin vain muutamalla sanalla, pisimmät vastaukset olivat neljän sivun mittaisia. Bogdanin ja Biklenin (1998, 157) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysissä aineistoa järjestellään, pilkotaan osiin, yhdistellään näitä osia, etsitään olennaisia asioita ja mietitään, mikä niissä on tärkeintä. Näitä ohjeita soveltaen analysoin aineistoni. Aluksi numeroin vastaajat juoksevilla numeroilla ja luin aineiston muutaman kerran läpi alleviivaten mielenkiintoisia kohtia. Sitten poimin aineistosta tietokoneella kopioi liitä -tekniikalla ensin opiskelijoiden kuvaukset niistä ominaisuuksistaan, jotka voivat vaikeuttaa opiskelua ja osallistumista. Näitä kuvauksia löytyi muualtakin kuin kysymyksen kahdeksan vastauksista. Sen jälkeen poimin aineistosta eri teemoihin liittyviä kohtia edelleen kopioi liitä -tekniikalla. Minulla oli valmiina viisi eri teemaotsikkoa, opiskeluympäristön osa-alueet kyselylomakkeesta. Muut teemat nousivat aineistosta. Eri teemoihin liittyviä asioita oli aineistossa paljon muuallakin kuin varsinaisesti niitä koskevien kysymysten vastauksissa. Pilkkuessani aineistoa osiin ja osia siirrellessäni merkitsin osiin vastaajan tunnistenumeron. Näin tiesin kenen vastauksesta oli kyse. Osa aineistosta oli sellaista, että se olisi saattanut kuulua useampaan kuin yhteen teemaan, joten aluksi myös siirsin ne useamman teeman alle. Aluksi teemoja oli kymmenen. Myöhemmin huomasin, että muodostamiani teemoja pitäisi vielä yhdistää. Tuntui esimerkiksi luontevammalta limittää opiskelijoiden myönteiset kokemukset koettujen esteiden yhteyteen teemoittain kuin raportoida niistä erikseen. Lopulta teemoista muotoutui tutkimusraportin luvun kahdeksan toisen tason otsikot.

Kun olin järjestänyt aineiston eri teemoihin, aloitin koodaamisen. Työn alla oli kerrallaan yksi tema, jonka luin läpi useita kertoja. Alleviivasin tekstiä eri väreillä ja tein merkintöjä marginaaliin. Koodeista muodostui koodiperheitä, joista lopulta muotoutui

tutkimusraportin luvun kahdeksan kolmannen tason otsikot. Välillä luin aineistoa sen alkuperäisessä tekstimuodossa, siis kunkin opiskelijan vastaukset kokonaisuutena, etten menettäisi oleellista informaatiota sen kontekstistaan irrottamisen takia. Tunsin aineiston hyvin sen pienehkön koon ansiosta. Muistin esimerkiksi tutkimusraportin raakaversiota lukiessani, mitkä kokemukset ja mielipiteet olivat kenenkin opiskelijan vastauksista.

Tutkimuksen laadullinen analyysi oli pääpiirteittäin valmis ennen kuin aloitin määrällisen analyysin. Siihen käytin SPSS-ohjelmaa ja kuvioiden piirtämiseen Exceliä. Käytän prosenttijakaumia kuvailemaan, minkä verran opiskeluympäristön eri osa-alueiden esteet ovat rajoittaneet opiskelua ja osallistumista. Summamuuuttujilla halusin varmistaa, oliko suurin koettu opiskelun este määrällisin menetelmin mitattuna sama mikä se vaikutti olevan laadullisesti kuvattuna. Ristiintaulukoinnilla vertailin, onko opiskelijaryhmien keskuudessa eroja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden rekisterin perustamisen kannatuksessa.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa käytän Lincolnin ja Guban (1985, 289–331) kehittämiä ja Tynjälän (1991) suomentamia käsitteitä: vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus.

Vastaavuus. Vastaavuus tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot eli mallinnukset tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä konstruktioita (Lincoln & Guba 1985, 301). Tutkimuksessani löytöjen pitäisi siis vastata kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä opiskeluympäristöstä. Olen pyrkinyt analysoida aineiston huolellisesti. Tutkimusraportissani käytän suoria lainauksia tutkimukseen osallistuneilta opiskelijoilta, jotta lukija voisi varmentua, että tekemäni löydökset nousevat aineistosta ja ovat asianmukaisia.

Tutkimuksen vastaavuutta voidaan parantaa myös käyttämällä triangulaatiota (Lincoln & Guba 1985, 305). Triangulaatiolla tarkoitetaan useiden eri tutkimusmenetelmien, tutkijoiden, aineistojen tai teorioiden käyttämistä (Patton 2002, 556). Olen käyttänyt menetelmätriangulaatiota, laadullista ja määrällistä tutkimusmenetelmää yhdessä. Tutkimukseni vastaavuutta heikentää se, että olen käyttänyt vain yhtä aineistonkeruumenetelmää. Haastatteluaineisto olisi soveltunut hyvin tutkimustehtäviini, ja sen käyttäminen olisi

parantanut vastaavuutta. Tutkijatriangulaatiotakaan tutkimuksessani ei ole käytetty, mutta graduohjaajani on kuitenkin lukenut tutkimusaineiston ja kommentoinut löydöksiä.

Lincolnin ja Guban (1985, 301–302) mukaan tutkijan on viivyttävä tutkimuskentällä tarpeeksi kauan ja tehtävä jatkuvasti havaintoja. Kyselytutkimukseen sovellettuna tämä neuvo tarkoittaisi pyrkimistä saturaatioon eli kylläntymiseen. Saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa itseään: tiedonantajat eivät tuota tutkimusongelman kannalta enää uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1996, 35). Kerätessäni tutkimusaineistoa jatkoin kyselyyn vastaamisaikaa kahdella kuukaudella saadakseni lisää vastauksi. En kuitenkaan voi sanoa varsinaisesti pyrkineeni tai ainakaan päässeeni aineiston saturaatioon. Vastauksissa tosin toistuivat paljolti samat teemat, mutta jos esimerkiksi sokeutunut opiskelija olisi jättänyt vastaamatta, puuttuisi tutkimuksestani arvokkaita löytöjä.

Siirrettävyys. Lincolnin ja Guban (1985) mukaan tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu konteksti ja sovelluskonteksti ovat. Tutkija yksin ei voi tehdä johtopäätöksiä siirrettävyydestä, vaan sovellusarvon arviointi jää lukijalle tai tutkimustulosten hyödyntäjälle. (Lincoln & Guba 1985, 316.) Lukija voi arvioida tutkimustulosteni siirrettävyyttä aineiston, tutkimukseen osallistujien ja tutkimuksen suorittamisen kuvailuiden perusteella. Tutkimusta lukiessa on muistettava, että tutkimukseen osallistujat ovat jollain tavoin valikoituneita, eivätkä edusta kaikkia Jyväskylän yliopiston opiskelijoita.

Tutkimustilanteen arviointi. Laadullisen tutkimuksen tulosten pysyvyyttä arvioidessa on otettava huomioon erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät sekä tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät (Lincoln & Guba 1985, 299). Tutkimuksen aiheena kokemukset opiskeluympäristöstä on voinut olla joillekin arka aihe, jos he ovat kokeneet omien ominaisuuksiensa, esimerkiksi vamman, vaikuttavan kokemuksiin. Aineistossani oli kuitenkin avoimilta vaikuttavia vastauksia. Tutkimuksessani on kyselytutkimukselle ominaisia heikkouksia: en voi varmistua, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen, ovatko he pyrkineet vastaamaan rehellisesti ja huolellisesti (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 184). Kyselylomake oli aika laaja, ja siinä oli paljon avoimia kysymyksiä, joten siihen vastaaminen on vaatinut jonkin verran aikaa ja viitseliäisyyttä. Kyselylomakkeen etuna kuitenkin on, että vastaajat ovat voineet valita itselleen sopivan vastaamisajankohdan ja pohtia rauhassa vastauksiaan. Tutkijana en myöskään ole vaikuttanut läsnäolollani vastauksiin, niin kuin haastattelussa voisi käydä.

Sähköisessä muodossa olevaan kyselyyn olisi periaatteessa voinut vastata muutkin kuin Jyväskylän yliopiston opiskelijat. Sama henkilö olisi myös voinut vasta useamman

kerran. Mielestäni ei kuitenkaan ole syytä epäillä, että mahdollisuutta vastata Internetissä olisi käytetty väärin. Yksi henkilö oli lähettänyt vastauksensa kaksi kertaa, mutta luonnollisesti otin hänen vastauksensa tutkimuksessa huomioon vain kerran.

Vahvistettavuus. Vahvistettavuudella viitataan tutkimuksen neutraalisuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa subjektiivisuus on väistämätöntä. Tutkijan oma viitekehys vaikuttaa tutkimukseen. Tutkijan on kuitenkin pyrittävä olemaan neutraali ja rehellinen. (Lincoln & Cuba 1985, 323; Tynjälä 1991, 392.) Olen pyrkinyt rehellisesti kuvaamaan tutkimuksen suorittamista. Tutkimustuloksia raportoidessani olen joutunut muistuttamaan itselleni neutraalisuuden ja rehellisyyden vaatimuksista. Mieleni teki jättää raportista pois omasta mielestäni turhilta tuntuvia valituksia opiskeluympäristöstä. En kuitenkaan tehnyt niin. Lincoln ja Guba (1985, 301) suosittelevat käyttämään ulkopuolista tarkastajaa vahvistettavuuden takaamiseksi, mutta sellaista minulla ei ole ollut.

Reliabiliteetti ja validiteetti. Määrällisissä tutkimuksissa luotettavuutta selvitetään reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Validiteetti tarkoittaa mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216). Validiteetin parantamiseksi kyselylomakkeen kysymysten selkeyttä ja yksiselitteisyyttä pyrittiin varmistamaan esitestauksella ja pyytämällä kommentteja lomakkeesta eri tahoilta.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta. Mittauksen reliabiliteetti tarkoittaa siis sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Mittarin luotettavuuden arviointiin on olemassa erilaisia tilastollisia menettelytapoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216.) Tutkimuksessani pääosassa on kuitenkin laadullinen analyysi, enkä tarkastele reliabiliteettiä numeerisesti. Tutkimuksen ja kyselylomakkeen luonteen vuoksi ei ollut tarkoituksenmukaista käyttää esimerkiksi kontrollikysymyksiä. Myöskään uusintamittaus ei tule tässä tutkimuksessa kysymykseen. (ks. Valli 2001, 92.) Tässä tutkimuksessa määrällinen ja laadullinen analyysi yhdessä tukevat toistensa luotettavuutta.

4.5 Tutkimuksen eettisyys

Yksi tutkimuksen eettisyyteen liittyvistä kysymyksistä on, käyttääkö tutkija tutkittavia hyväkseen oman uransa edistämiseksi, vai hyötyvätkö myös tutkittavat tutkimuksesta (Bogdan & Biklen 1998,46). Tutkimukseni on opinnäytetyö, joten suurin merkitys sillä on itselleni. Tutkimuksen lähtökohta on kuitenkin eettisesti hyväksyttävä: OOT-työryhmä

hyödyntää tutkimuksen tuloksia kehittäessään yliopiston opiskeluympäristöä mahdollisimman tasavertaiseksi.

Tutkittavat ovat osallistuneet tutkimukseen täysin vapaaehtoisesti. Osa on voinut vastata tutkimukseen vain halutakseen vaikuttaa opiskeluympäristön kehittämiseen. Kaikkia vastaajia on kuitenkin informoitu siitä, että kerättyjä tietoja käytetään pro gradu -tutkimuksessa. Tutkimuksen tarkoitus on siis ollut vastaajilla tiedossa. (Ks. Bogdan & Biklen 1998, 43.)

Tutkittavat ovat voineet vastata kyselyyn nimettömänä. Vastaajilla oli mahdollisuus jättää yhteistietonsa mahdollista haastattelua varten, ja osa oli niin tehnytkin. Yhteystietojen kysyminen oli kuitenkin turhaa, sillä en tehnytkaan haastatteluja. Olen kuitenkin käsitellyt aineiston luottamuksellisesti. Raportissa en ole kirjoittanut vastaajien mainitsemia ihmisten nimiä enkä ainelaitoksia. On mahdollista, että osa vastaajista on tunnistettavissa heidät tunteville henkilöille. Olen kuitenkin pyrkinyt kirjoittamaan raportin niin, että vaikka joku henkilö tunnistettaisiin, en tutkimuksellani aiheuttaisi hänelle häpeää tai muuta harmia. (Ks. Bogdan & Biklen 1998, 44.) Haastattelututkimuksessa olisi mahdollista antaa haastateltujen kommentoida heidän vastaustensa käyttöä ja tunnistettavuuttaan. Tällaisessa kyselytutkimuksessa, johon suurin osa on vastannut nimettömänä, sellainen ei onnistu.

Tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu totuuden kertominen (Bogdan & Biklen 1998, 45). Olen avoimesti selvittänyt tutkimuksen kulun ja raportoinut tutkimuksen tulokset rehellisesti (ks. myös tämän tutkimuksen luku 7.4 kohdasta *Vahvistettavuus*).

4.6 Tutkimusraportti

Tutkimusraportissa olen limittänyt määrälliset tulokset laadullisten löytöjen mukaan teemoittain. Niiden on tarkoitus täydentää toisiaan, joten en halunnut erotella niitä omiksi osioikseen. En ole liittänyt tutkittavan ilmiön teoriaa löytöjen esittelyyn, jotta lukija saisi mahdollisimman taloudellisesti käsityksen nimenomaan Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden kokemuksista opiskeluympäristöstään.

Suorat lainaukset tutkimukseen osallistuneiden vastauksista olen kirjoittanut kursivilla, enkä ole käyttänyt lainausmerkkejä. Lainaus voi olla yksi sana oman virkkeeni sisässä tai useita lauseita peräkkäin. Pitkähköt lainaukset olen sisentänyt. Poisjätöt tutkittavien vastauksista olen merkinnyt kahdella peräkkäisellä ajatusviivalla (), ja

mahdolliset lisäykset tai selvennökset hakasulkeisiin []. Mielestäni ei ollut tarkoituksenmukaista merkitä lainaukseen sen alkuperää, esimerkiksi tutkimukseen osallistujan tunnistusnumeroa.

4.7 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuskyselyyn vastasi 47 henkilöä, jotka kaikki vastasivat Internet-kyselylomakkeella. Heistä 44 oli Jyväskylän yliopiston nykyistä opiskelijaa ja 3 entistä opiskelijaa. Entisistä opiskelijoista yksi oli valmistunut vuonna 1993 ja kaksi vuonna 2003. Nykyisten opiskelijoiden joukossa oli kaksi jatko-opiskelijaa. Opiskeluvuotia Jyväskylän yliopistossa vastaajilla oli takanaan 1–17. Iältään he olivat 20–52-vuotiaita. Taulukossa 1 esitetään tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden sukupuoli- ja ikäjakaumat sekä Jyväskylän yliopistossa opiskeltujen vuosien jakauma.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistujien sukupuoli, ikä ja opiskeluvuodet frekvenssi- ja prosenttijakaumina (n = 47)

Muuttujat		f	%
Sukupuoli	Mies	13	28
	Nainen	34	72
	Yht.	47	100
Ikä	20–29	37	79
	30–39	6	13
	40	4	8
	Yht.	47	100
Opiskeluvuodet	1–5	37	79
	6–10	8	17
	11	2	4
	Yht.	47	100

Tutkimukseen osallistui opiskelijoita yliopiston kaikista tiedekunnista. Eniten vastaajia oli humanistisesta ja kasvatustieteiden tiedekunnista. Kasvatustieteiden tiedekunnan vastaajista monet olivat viittomakielisen luokanopettajien koulutusohjelman opiskelijoita. Opiskelijoiden jakautuminen tiedekunnittain esitetään kuviossa 2.



KUVIO 2. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden jakautuminen tiedekunnittain (n=47)

4.8 Opiskelijoiden ominaisuudet ja ympäristön vaatimukset ristiriidassa

Opiskeluympäristön esteettömyyden kannalta ei opiskelijoiden mahdollisen vamman tai sairauden laatu ole kovinkaan olennaista. Sen perusteella ei voi tehdä yleispäteviä koko ryhmää koskevia ratkaisuja. (Ks. esim. Jokinen, Lehtomäki & Puupponen 2004). Esimerkiksi jos kahdella opiskelijalla on ms-tauti, voi heillä silti olla aivan erilaiset kokemukset saman ympäristön esteistä.

Lukijaa voi kuitenkin kiinnostaa, millaisia opiskelua ja osallistumista mahdollisesti vaikeuttavia ominaisuuksia tähän tutkimukseen osallistujilla on ollut. Siksi olen luokitellut vastaajien ilmoittamat ominaisuudet eri luokkiin. Tarkoituksena on antaa nopea kokonaiskuva niistä vastaajien ominaisuuksista, joiden kanssa ympäristön vaatimukset voivat olla ristiriidassa. Tarkoitus ei ole vertailla tai rinnastaa joitakin vammoja tai sairauksia "samanarvoisiksi". Luokittelun olisi voinut tehdä toisinkin; se ei ole mitenkään ehdoton. Ei pidä myöskään olettaa, että ominaisuuksien jakautuminen eri luokkiin kuvaisi Jyväskylän

yliopiston opiskelijoiden opiskelua vaikeuttavia ominaisuuksia yleensä, vaan ainoastaan tähän tutkimukseen osallistuneiden ominaisuuksia.

Kussakin luokassa annetuissa esimerkeissä olen käyttänyt samoja termejä kuin tutkimukseen osallistujat vastauksissaan. Luokittelu ja luokkien frekvenssi- ja prosenttija-kaumat on esitetty taulukossa 2. Taulukon summafrekvenssi on suurempi kuin vastaajien lukumäärä 47, koska samalla henkilöllä saattoi olla useampi opiskeluun vaikuttava ominaisuus.

TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistujien ilmoittamat ominaisuudet, jotka voivat vaikeuttaa opiskelua ja osallistumista (n = 47)

Ominaisuudet	f	%
Kommunikoinnin ongelmat (viittomakielisyys, kuurosokeus, huono kuulo)	11	23
Lievät oppimisvaikeudet (esim. lukihäiriö, hahmottamisvaikeudet, keskittymis- vaikeudet)	6	13
Liikkumisen tai fyysisen toimintakyvyn/terveyden ongelmat (esim. sähköpyörätuolin käyttäminen, selkäsairaus, liikuntarajoitteisuus, fibromyalgia, ms-tauti)	12	26
Psykeen liittyvät tekijät (esim. masennus, ahdistus, neuroottiset pelot)	3	6
Muut syyt (elämäntilanteeseen tai kulkemiseen liittyvät)	7	15
Yliopistoon liittyviä tekijöitä tai ei ongelmia	13	28

Viittomakieliset opiskelijat olivat suurin yksittäinen vastaajaryhmä: 19 % kaikista vastaajista. Se selittyi viittomakielisellä opettajankoulutusohjelmalla, jonka ansiosta Jyväskylän yliopistossa on tavallista enemmän viittomakielisiä opiskelijoita. Suuri prosenttiosuus kertoo myös heidän aktiivisuudestaan. Viittomakielisyyden sinänsä ei pitäisi olla ongelma, ja osa olikin täsmentänyt, että ongelma on viittomakielen tulkkauspalvelun rajallisuus. Viittomakielisistä opiskelijoista yksi ilmoitti olevansa kuurosokea, ja opiskelua vaikeutti

nimenomaan yllättävä sokeutuminen opiskeluaikana, ei viittomakielisyys. Joissakin vastauksissa mainittiin, että viittomakielisyydestä huolimatta esteitä ei ole juuri ollut.

Monella vastaajalla oli jokin liikkumiseen tai fyysiseen toimintakykyyn vaikuttava ominaisuus. Heistä kaksi käytti sähköpyörätuolia tai pyörätuolia, joten he pääsivät vain liikkumisesteettömiin opetustiloihin. Yksi opiskelija ei voinut olla rakennuksissa, joissa oli homevaurioita, sillä hänellä oli allergia ja astma. Ms-tautia sairastavalla opiskelijalla opiskelua vaikeutti toisinaan voimakas väsyminen ja käsin kirjoittamista rajoittava käden väsyminen ja vapina. Käsien väsymistä aiheutti myös fibromyalgia (pehmytkudosreuma), joka oli kahdella opiskelijalla. Toinen heistä kuvaili fibromyalgiaan liittyvän muun muassa raajojen jäykkyyttä ja kipuja eri puolilla vartaloa. Liikkumiseen tai fyysiseen toimintakykyyn liittyvät ominaisuudet eivät aina suinkaan ole vammoja tai sairauksia. Kyselyyn vastasi kaksi raskaana olevaa opiskelijaa, joilla oli myös ollut vaikeuksia liikkua ja toimia yliopiston rakennuksissa.

Keskittymisvaikeudet luokittelin kuuluvaksi lieviin oppimisvaikeuksiin, vaikka ne voisivat olla myös psyykeen liittyvissä tekijöissä. Lieviin oppimisvaikeuksiin luokittelemani lukivaikeutta eräs opiskelija kuvasi niin, että se on aiheuttanut hänelle kammon osallistua maturiteettikokeeseen ja kieliopintoihin.

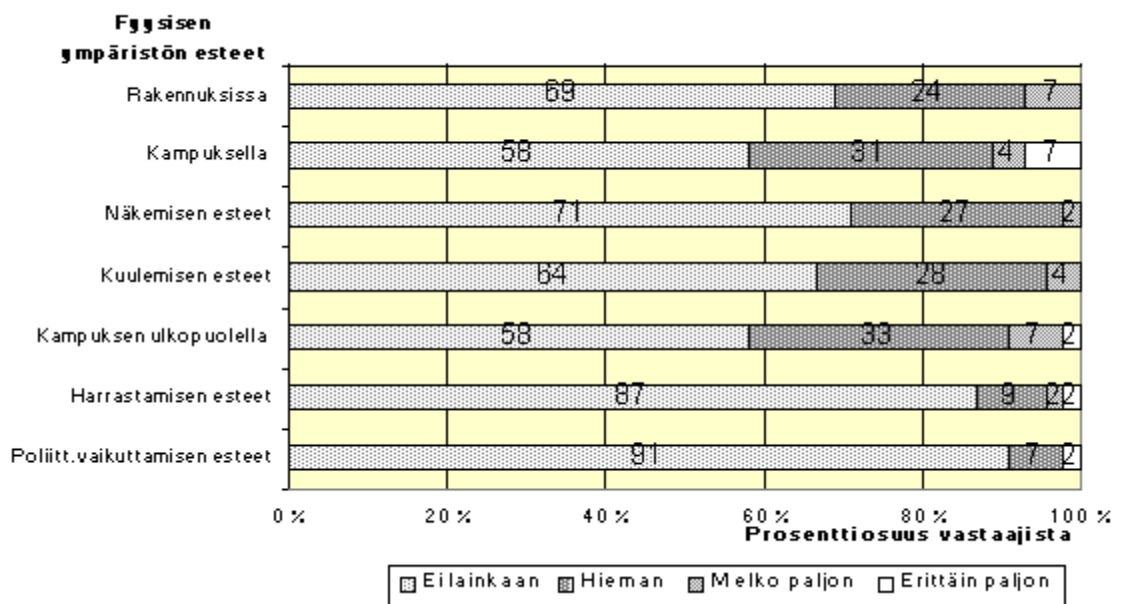
Luokassa “muut syyt” suurin osa on elämäntilanteeseen liittyviä asioita kuten vaikea elämäntilanne, sivutyön paineet ja lasten sairastelu. Tässä luokassa on myös maininnat asumisesta kaukana Jyväskylästä tai huonojen kulkuyhteyksien takana.

Osa opiskelijoista vastasi kysymykseen opiskelua vaikeuttavista ominaisuuksista kirjoittamalla kokemistaan yliopistoon liittyvistä epäkohdista. Ne ovat kuitenkin samassa luokassa kuin “ei ongelmia”, ja niitä käsitellään myöhemmin tutkimuslöydöksissä, opiskelijoiden kokemissa opiskelun ja osallistumisen esteissä.

5 KOKEMUKSIA OPISKELUYMPÄRISTÖN ESTEISTÄ JA MAHDOLLISUUKSISTA

5.1 Yliopiston fyysinen opiskeluympäristö

Suurimmalla osalla tutkimuskyselyyn vastaajista fyysinen opiskeluympäristö ei ollut rajoittanut opiskelua ja osallistumista Jyväskylän yliopistossa. Kuitenkin esimerkiksi kampuksen ulkotilojen esteet olivat rajoittaneet opiskelua 11 %:lla vastaajista paljon ja 31 %:lla hieman. Kampuksen ulkopuolella opiskelua rajoittavia esteitä oli kokenut ainakin jonkin verran yli 40 % tutkimukseen osallistuneista. Yliopiston rakennusten fyysiset esteet olivat ainakin jonkin verran rajoittaneet opiskelua tai osallistumista vajaalla kolmasosalla vastaajista. Samoin vajaan kolmasosan opiskelua olivat rajoittaneet opiskelutiloissa näkemiseen tai kuulemiseen liittyvät esteet. Kaikkein vähiten ympäristön fyysiset esteet olivat rajoittaneet osallistumista harrastuksiin ja poliittiseen vaikuttamiseen yliopistoyhteisössä. Kuviossa 3 on esitetty, minkä verran fyysisen opiskeluympäristön esteet ovat rajoittaneet opiskelua ja osallistumista.



KUVIO 3. Minkä verran fyysisen opiskelu ympäristön esteet ovat rajoittaneet opiskelua ja osallistumista (n = 45^a)

^a Kahta viimeistä vastaajaa ei ole otettu huomioon, koska Internet-kyselylomakkeen teknisten ongelmien takia Likertin asteikkolaisia kysymyksiä ei voinut koodata luotettavasti.

5.1.1 *Pari ongelmallista rakennusta...*

Opiskeluympäristön myönteisenä asiana mainittiin *hyvät ja viihtyisät opiskelutilat*. Kuitenkin opiskelijat mainitsivat opiskelutiloissa olevan puutteita. Fyysisessä ympäristössä samat asiat koettiin usein ongelmallisiksi, olipa vastaajalla itsellään opiskelua vaikeuttavia ominaisuuksia tai ei. Yhden sähköpyörätuolia käyttävän opiskelijan näkemys opiskelun esteistä oli hieman muista poikkeava: *Luentoja järjestetään vieläkin niissä Seminaarinmäen vanhoissa rakennuksissa, joissa ei ole tehty peruskorjauksia*. Opiskelija piti siis suurempana esteenä opintojen järjestelyjä kuin fyysisiä esteitä. Vaikka liikkumisesteitä ei tarvitsekaan hyväksyä, voisi niitä kuitenkin kiertää järjestämällä opetuksen liikkumisesiteettömissä tiloissa ainakin silloin, kun siihen osallistuu esteetöntä ympäristöä tarvitsevia henkilöitä.

Toisen pyörätuolilla liikkuvan opiskelijan mielestä yliopiston vanhalla puolella eli Seminaarinmäen kampuksella oli onnistuneesti remontoitu osa rakennuksista. Nyt niissä pystyi liikkumaan paremmin kuin ennen. Kuitenkin rakennuksissa oli edelleen liikkumisen esteitä. Rakennuksissa liikkuminen oli hankalaa paitsi pyörätuolia käyttäville ja liikuntarajoitteisille opiskelijoille, myös raskaana oleville. Hankalista rakennuksista mainittiin esimerkiksi Seminarium, jonka yläkertaan *raahautuminen teki tiukkaa*. Yliopiston rakennukset portaineen olivat ongelmallisia myös näkövammaiselle opiskelijalle. Portaissa ei ollut kontrastireunuksia, joiden avulla portaat olisivat erottuneet paremmin.

Fyysinen ympäristö voi estää pääsyn joihinkin tiloihin jopa kokonaan, mutta useimmiten se “vain” hankaloittaa liikkumista. *Luentosaleissa, joissa keskikäytävillä ei ole kaidetta, liikkumiseni on epävarmaa*, kirjoitti liikuntarajoitteinen opiskelija.

Rakennusten fyysiset esteet eivät vaikeuta vain liikkumista, vaan opiskelua ja osallistumista muutenkin. Porrastetut luentosalit olivat ongelmallisia pyörätuolin käyttäjälle. Vaikka saleihin olisi päässytkin ongelmitta, ainoiksi paikkavaihtoehdoiksi jäivät aivan salin etuosa tai takaosa. *Näistä kumpikaan ei ole kovin hyvä sijainti opetuksen seuraamiseksi*.

Monien tällaisten salien pöydät on myös rakennettu kiinteästi penkkeihin, jolloin olen joutunut hankkimaan itselleni pöydän salin ulkopuolelta. Pyörätuolin käyttäjä joutuu siis näissä saleissa istumaan yksin normaalipenkien ulkopuolella, mikä rajoittaa myös kommunikointia muiden opiskelijoiden kanssa.

Luentosalissa kommunikointi toisten opiskelijoiden kanssa olisi saattanut kuulua opiske-
luun. Ehdottomasti se olisi kuulunut ainakin täysipainoiseen osallistumiseen.

Luentosalien fyysiset esteet rajoittivat myös selkäsairaana opiskelijan opiskelua. On-
gelmallista oli korkeiden tuolien ja pöytien puuttuminen. Opiskelijan mukaan *istuminen on
vaikeaa muutenkin ja kirjoittaminen lauta sylissä vaatii akrobaatin taitoja*. Hän tarkoitti
päärakennuksen luentosaleja, joissa on irralliset kirjoitusalueet. Myös odottava äiti kuvasi
päärakennuksessa pidettävien tenttien olevan *yhtä tuskaa: Kirjoittaminen ilman pöytää on
jo ei-raskaanaolevallekin hankalaa! "Laudan pätkän" asettaminen mahan päälle tuntuu
vielä ilkeämmältä!!* Toivottiin, että saleihin varattaisiin erilaiset istumapaikat niitä
tarvitseville. Muutkin opiskelijat moittivat luentosalien ergonomiaa. Esimerkiksi penkkei-
hin kiinteästi rakennetut pöydät aiheuttivat sen, että *usein oli kahden tunnin luennon
jälkeen takapuoli ja selkä muusina*.

Liikkumista rajoittavien esteiden ja huonon ergonomian lisäksi opiskelua häiritsivät
joidenkin rakennusten homevauriot. Opiskelija, jolla oli allergia ja astma, kertoi myös
epäilevänsä opiskelun aikana puhjennutta pehmytkudosreumaa homeiden aiheuttamaksi.

*Kosteus/homeongelmien vuoksi lääkäriini käski minua pysymään poissa rakennuksis-
ta, joissa oirehdin kaikkein voimakkaimmin. Tämä tapahtui vasta kun oirehdin jo
erittäin pahasti ja työkykyäni oli melkein olematon. En myöskään voinut siis mennä
näissä rakennuksissa järjestettävälle luennoille ja/tai demoille. Osittain tästä syystä
opintoni ovat edelleen kesken.*

Sama opiskelija totesi kuitenkin, että yliopiston rakennusten kosteus- ja homevaurioita oli
jo korjattu. Tilanne oli nyt siis parempi kuin hänen aloittaessaan opinnot. Opiskelija
tiedosti rakennusten korjaamisen ongelmia: on otettava huomioon muun muassa kulttuuri-
historiallisesti arvokkaiden rakennusten suojelumääräykset.

*Opetustilojen home- ja kosteusongelmiin tulee kiinnittää edelleenkin huomiota. Niitä
ennalta ehkäistä ja korjata sekä tarvittaessa muuttaa rakenteita, vaikka kuinka
"Aallon luomuksia" olisivatkin. Homeet eivät vaikuta ihmiseen vain sillä hetkellä,
vaan niille altistumisessa on usein hyvinkin kauaskantoiset seuraukset!*

Vastaajien kokemukset fyysisen ympäristön esteistä menivät myös ristiin. Yksi opiskelija
mainitsi, että *täyteen ahdetuissa luentosaleissa meinaa happi loppua kesken*. Fibromyalgi-

aa sairastava opiskelija sen sijaan ei sietänyt olemista tiloissa, joissa on koneellinen ilmastointi: *[Koneellisesti ilmastoiduissa] saleissa istuessani parin tunnin jälkeen olen kipeä joka puolelta, eikä ajatus kulje ollenkaan.*

5.1.2 Ei välttämättä näe eikä kuule

Moni opiskelija toi esille kuuluvuuden ongelmat luentosaleissa. Luennoitsijan ääntä oli vaikea kuulla, mikä johtui joidenkin mielestä salien huonosta akustiikasta. Usein syytettiin myös sitä, että luennoitsijat eivät käyttäneet mikrofonia. Massaluennoille toivottiinkin mikrofonin käyttöpakkoa. Kuulemisen vaikeudesta kirjoittivat niin huonokuuloiset kuin normaalikuuloisetkin opiskelijat.

Osa opiskelijoista huomautti myös näkemiseen liittyvistä ongelmista. Esimerkiksi piirtoheittimeltä tai tietokoneelta heijastettu teksti näkyi vain salin etuosaan. Lisäksi useiden luentosalien valaistusta pidettiin heikkona. Näkövammaiselle opiskelijalle myös häikäisevät pinnat ja valot olivat pulmallisia. Joku mainitsi myös kirjaston lukusalien lamppujen olevan *rempallaan*.

Varsinkin viittomakieliset opiskelijat kokivat huonosti valaistut tilat ongelmallisiksi. *Esim. C-rakennuksessa on usein heikko valaistus, mutta Agorassa erinomaiset. Hämärässä viittomakielisen tulkkauksen seuraaminen oli vaikeaa. Lisäksi tulkin sijoittaminen luentosaleissa on ollut ongelmallista näköesteiden ja kaikuvien seinien takia. Näköeste oli esimerkiksi tulkin takana loistava piirtoheittimen valo. Kaikissa saleissa tulkki ei myöskään voinut istua tarpeeksi lähellä opiskelijoita.*

5.1.3 Tarvitsisi myös ruokaa ja lepoa

Tutkimusaineistossa mainittiin, että yliopistolla on *kivoja kahviloita turinoida*. Kahvilat eivät kuitenkaan korvanneet pitkän matkan takaa kulkevien opiskelijoiden kaipaamia *lepokammareita*. Niillä tarkoitettiin sellaisia tiloja, joissa *voisi vaikka vaihtaa vaatteita ja lepäillä*. Erityisen tärkeä sellainen tila olisi ollut opiskelijalle, jolla oli selkäsairaus: *selän puuduttua ja tunnon hävittyä jalasta ei ole paikkaa, jossa voisi olla hetken pitkällään*.

Tällaista *opiskelijoiden pesää* toivottiin senkin takia, että siellä voisi säilyttää, lämmittää ja syödä eväitä. *Ruokalat vetää ruuhka-aikaan niin hitaasti, että ei usein ehdi syömään. Turhauttavaa opettajillekin kun kaikki myöhästelee.*

Ruokalassa käyminen saattoi olla hidasta, mutta niin myös saniteettitiloissa käyminen: *yliopiston vessojen pienuus ja mun kömpelöähkö liikkuminen hidastutti asioimista.* WC-tilojen ahtaudesta mainitsivat nekin opiskelijat, joille liikkuminen ja toimiminen ei muuten tuottanut ongelmia.

5.1.4 Kampukselle tuleminen välillä hankalaa

Jyväskylässä on monia hyviä asioita, parasta on itse Seminaarinmäki. Kaikki on siinä käden ulottuvilla. Se helpottaa. Kaikille opiskelijoille kaikki ei kuitenkaan ollut käden ulottuvilla. Joidenkin ainelaitosten väliset pitkät etäisyydet olivat tuottaneet osalle opiskelijoista pieniä ongelmia, varsinkin kun siirtymisaikaa uuteen paikkaan luentojen välissä oli vähän. Joku koki raskaaksi kävellä pitkiä matkoja yhden päivän aikana. Talvisin kulkemista vaikeuttivat vielä liukkaat kulkuväylät. Valkoista keppiä käyttävän opiskelijan liikkumista vaikeuttivat esimerkiksi autot ja yllättävät esteet lähellä rakennuksia.

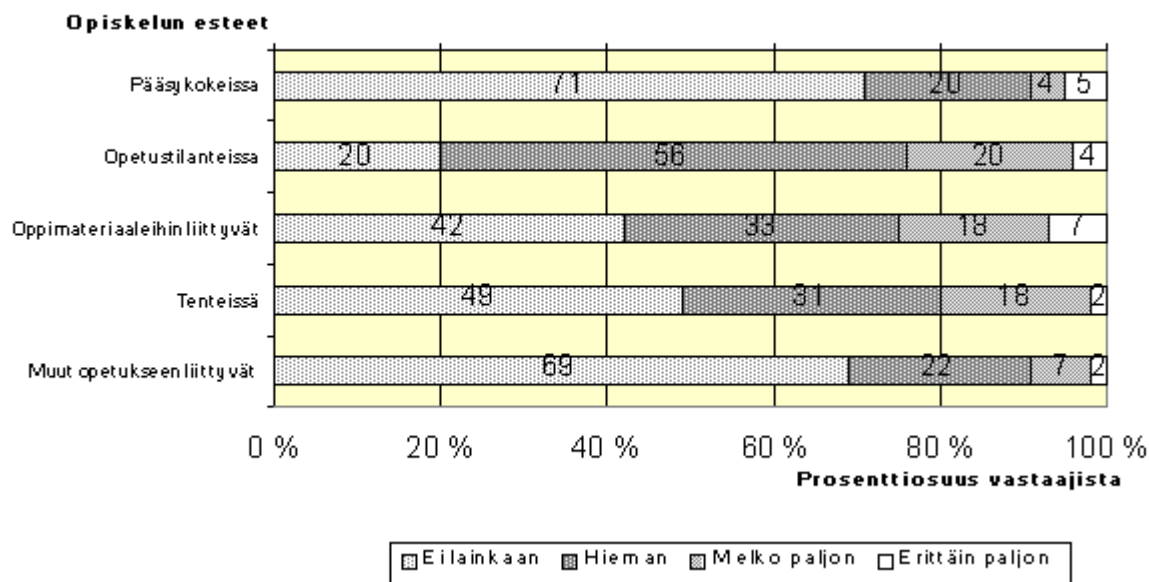
Yliopistolle tulemisessa tuntui olevan vielä enemmän ongelmia kuin yliopiston alueella liikkumisessa: *Parkkipaikkojen vähyys tekee yliopistolle tulemisen välillä todella hankalaksi niin liikkumisen kuin aikataulujenkin suhteen.* Parkkipaikkojen vähyys totesivat muiden muassa myös fibromyalgiaa ja ms-tautia sairastavat opiskelijat. Kaukana olevat parkkipaikat haittasivat erityisesti, *kun on voimakasta väsymistä tai kun jäsenet ovat hyvin jäykät.* Joku huomautti auton pysäköimisen kauaksi luentosalista olevan ongelma erityisesti väliaikaisesti liikuntarajoitteiselle, esimerkiksi kyynärsauvoja käyttävälle.

Yliopistolle tulemista vaikeuttivat joidenkin opiskelijoiden mielestä huonot kulkuyhteydet. Muun muassa Kortepohjan ylioppilaskylästä oli hankala kulkea linja-autolla yliopistolle, varsinkin Mattilanniemen ja Ylistönrinteen kampuksille. Erityisesti sähköpyörätuolia käyttävällä opiskelijalla oli ollut ongelmia kampukselle kulkemisessa: *Invataksien saamisessa on huomattavia vaikeuksia invataksien ollessa koulukyydeillä luentojen tai harjoitusten aikaan.*

5.2 Opetustilanteet ja oppimateriaalit yliopistossa

Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 80 % oli kokenut ainakin jonkin verran opetustilanteisiin liittyviä esteitä. Vastaajista 25 % oli kokenut erittäin paljon tai melko paljon oppimateriaaleihin liittyviä esteitä. 51 % vastaajista oli sitä mieltä, että tenttitilanteisiin liittyi

ainakin jonkin verran opiskelua rajoittavia esteitä. Pääsykokeisiin liittyviä esteitä oli koettu, mutta kukaan ei tarkemmin selittänyt, mitä ne olivat. Kuviossa 4 on esitetty, minkä



verran opetukseen tai oppimateriaaleihin liittyvät esteet ovat rajoittaneet opiskelua ja osallistumista.

KUVIO 4. Minkä verran opetustilanteisiin tai oppimateriaaleihin liittyvät esteet ovat rajoittaneet opiskelua ja osallistumista (n = 45^a)

^a Kahta viimeistä vastaajaa ei ole otettu huomioon, koska Internet-kyselylomakkeen teknisten ongelmien takia Likertin asteikollisia kysymyksiä ei voinut koodata luotettavasti.

5.2.1 Hirveät kalvosulkeiset eli opetustilanteiden ongelmia

Opiskelijat kuvailivat monenlaisia opetustilanteisiin liittyviä ongelmia. Mainittiin esimerkiksi vaikeuksista kirjoittaa luentomuistiinpanoja, kun samaan aikaan olisi pitänyt kuunnella nopeasti puhuvaa luennoitsijaa. Omat ongelmansa muistiinpanojen kirjoittamisessa oli niillä opiskelijoilla, joilla oli puutteita käsien toiminnassa esimerkiksi lihassairauden tai ms-taudin takia. Harmiteltiin sitä, ettei luentokalvoja laiteta Internetiin tai anneta niistä monisteita opiskelijoille tai edes anneta opiskelijoiden kopioida tai ostaa niitä. Toki

mainittiin myös poikkeuksista: *Joskus opettajat ovat toimittaneet luentomateriaalin Mattilanniemen kioskiin, josta sen on voinut ostaa. Todella hienoa!*

Kuulevillakin opiskelijoilla oli hankaluuksia muistiinpanojen tekemisessä. Erityisesti niitä oli viittomakielisillä opiskelijoilla, joiden olisi pitänyt yhtä aikaa seurata viittomakielen tulkkia ja lukea piirtoheitinkalvoja suomeksi ja kirjoittaa luentomuistiinpanoja. Viittomakielisillä opiskelijoilla kun on luentotilanteessa *kaksi kieltä samaan aikaan*.

Luentomateriaalin saaminen etukäteen olisi ollut yksinkertainen keino parantaa varsinkin kuurosokean opiskelijan opiskelumahdollisuuksia.

Piirtoheittimissä käytettävät materiaalit tulis antaa minulle etukäteen, mutta luennoitsijat tai kouluttajat eivät aina jaksaneet tehdä näin. Luentojen tai demojen seuraaminen hankaloituu kun ei tiedä mitä materiaalissa lukee ja mistä se oikein puhuu. Jos minulle annetaan etukäteismateriaalia pystyn seuraamaan luennon kulkua tahi osallistumaan keskusteluihin.

Vaikka *hirveitä kalvosulkeisia* pidettiin opetuksessa pahana, eivät täysin ilman minkäänlaista materiaalia pidettävät luennotkaan saaneet kiitosta. Silloin opetuksen seuraaminen oli hankalaa ainakin opiskelijalle, jolla on keskittymisvaikeuksia.

Osa opiskelijoista kritisoi opetusmenetelmiä yleisemmällä tasolla: *opetusmenetelmät ja oppimiskäsitykset ovat puutteellisia tai jopa vanhanaikaisia, eikä juuri muuta kuin päntättyä kirjatieta arvosteta. Turhana* pidettiin esimerkiksi luentoja, joilla luennoitsija ei kertonut muuta asiaa kuin suoraa tekstiä oppikirjasta. Silti vastauksissa mainittiin myös, että yliopistossa on *mielenkiintoista opetusta*.

Erilaisia opetusmenetelmiä kaivattiin, ja muun muassa opiskelu pienryhmissä toikin vaihtelua luentoihin. Se kuitenkin rajoitti joidenkin opiskelijoiden osallistumista opetukseen: *itsetunnon olemattomuus vaikeuttaa/osin estää toimimisen esim. ryhmätilanteissa*. Keskustelut pienryhmissä olivat hankalia myös huonokuuloiselle opiskelijalle. Hänen oli vaikea kuulla ryhmänsä jäsenten puhetta, kun samassa tilassa oli useita eri ryhmiä.

Luennoitsijan ääntä oli toisinaan vaikea kuulla, varsinkin *jos salissa oli pölinää*. Asiaa vielä pahensi, jos luennoitsija puhui kirjoittaessaan taululle. Ja vaikka opettajan puheen olisi kuullutkin, joidenkin opiskelijoiden mielestä opettajien ilmaisukyky ei ollut tarpeeksi selkeää ja täsmällistä. Opettajia kritisoitiin myös taitamattomuudesta käyttäen multimedialaitteita. Se oltiin kuitenkin pantu merkille, että yliopistolla oli *toimivat hienot väkeet pääosin*.

Opettajista ja opetusmenetelmistä riippumatta pitkät luennot ilman taukoja rajoittivat joidenkin opetukseen osallistumista. Ainakin opiskelijan, jolla oli selkäsairaus, olisi pitänyt päästä välillä jaloittelemaan.

5.2.2 Kielten ja kulttuurien kohdatessa

Viittomakieliset opiskelijat ja suomenkieliset opettajat tarvitsivat tulkkausta ymmärtääkseen toisiaan. *Kaikissa tilanteissa mihin olisin halunnut osallistua, on aina pakko kysyä etukäteen saanko viittomakielen tulkin paikalle vai ei.* Viittomakielisessä opettajankoulutusohjelmassa opiskelevien tilanne on keskimääräistä parempi, mutta tulkin järjestäminen ei ollut aina itsestään selvää. *Tulkkauspalvelu on ollut kohtalaisen hyvä, mutta voisi olla enemmänkin tulkkeja töissä.* Monien mielestä tulkkauksen järjestäminen oli toiminut hyvin noin kolmena ensimmäisenä opiskeluvuonna, sen jälkeen kohtalaisesti. Varsinkin opintojen loppuvaiheessa, kun opiskelijalla ei ollut enää niin tarkkaa ja suunnitelmallista opintoaikataulua, oli tulkin saannissa ongelmia. Samoin iltaisin pidettäville luennoille tai sivuaineopintoihin oli vaikea saada tulkkia. Tenttitilanteissakaan tulkkia ei ollut, ja kuitenkin niissä joskus annettiin ohjeita suomen kielellä. Myös tenttien alussa oleva nimenhuuto tuotti hankaluuksia viittomakielisille opiskelijoille.

Viittomakielen tulkin saantiin liittyvistä ongelmista huolimatta tulkkikoordinaattorille annettiin kiitosta: *Tulkkikoordinaattori () on myös hyvä, kun jaksaa kärsivällisesti neuvotella tulkki ongelmistani muiden tahojen kanssa.* Hänen rooliaan pidettiin tärkeänä. *Siksi ei tarvitse miettiä mistä saisin opiskelutulkin, se veisi paljon aikaa opiskelustani.*

Viittomakielisillä opiskelijoilla oli ehdotuksia, kuinka tulkkauspalvelun toimivuutta voitaisiin parantaa. Esitettiin esimerkiksi, että yliopistolle perustettaisiin tulkki keskus, joka palvelisi kaikkia yliopiston opiskelijoita, *esim. kuurot, huonokuuloiset ja maahanmuuttajat, jotka tarvitsevat tulkkausta opiskeluunsa. Viittomakielentulkkaus, kirjoittamistulkkaus ym.* Tulkki keskus palvelisi samalla myös henkilökuntaa.

Samaan pyrkivä mutta hieman erilainen ehdotus oli opiskelijalla, jonka mielestä yliopisto voisi palkata kaikkien tiedekuntien opiskelijoita palvelevan tulkki koordinaattorin.

() *Samalla opiskelija kokee olevansa tasavertainen opiskelija opiskelijajoukossa ja opiskelija itse opiskelee miettimättä mistä saisi tulkin seuraavaksi päiväksi. Se olisi ihanteellinen opiskelu ympäristö hänelle. Sen vuoksi osa opiskelijoista (ei välttämättä ainoastaan tässä yliopistossa, myös muussa yliopistossa / ammattikor-*

keakoulussa) joutuu peruuttamaan opiskelupaikan koska he eivät saa opiskelutulkkia.

Koska viittomakielistä tulkkausta ei saanut järjestymään aina tarvittaessa, oli eräällä opiskelijalla oli ehdotus tulkkauksen korvikkeeksi:

Se [tulkkaus] voidaan korvata esimerkiksi chat-tyyppisellä viestintämuodolla. Sitä voisi kehittää yliopistolla, jos mahdollista. Samalla opiskelijan yhteydenpito ope-tushenkilökuntaan säilyisi paremmin riippumatta opiskelutulkki vai ei.

Edes viittomakielisen tulkkauksen järjestymisen ei aina taannut esteetöntä opiskelua ja osallistumista. Opetustilanteissa esimerkiksi videoiden katseleminen koettiin vaikeaksi, varsinkin jos kuvaruutu oli kaukana tulkeista, ja piti päättää katsoako videota vai tulkkia. Lisäksi yhden opiskelijan mielestä oli *vaikea päästä esittämään omaa asiaa esim. luennoil-la ja demoilla, joissa on kuulevia opiskelijoita mukana.*

Osa viittomakielisistä opiskelijoista harmitteli viittomakielisten oppimateriaalien puuttumista. Joku arveli niiden saamiseen olevan *utopiaa*. Kielellisten erojen lisäksi myös kahden eri kulttuurin väliset erot hankaloittivat opiskelua.

Me viittomakieliset olemme erittäin visuaalisia mikä saattaa joskus unohtua luen-noitsijalta esim. muistiinpanojen tekemisessä. Asioiden etenemisjärjestyksessä, viittomakielisillä asioiden tarkastelu alkaa induktiivisesta deduktiiviseen, kun kuulevilla se on toisin päin.

Sokeutuneella viittomakielisellä opiskelijalla oli edellä mainittujen lisäksi vielä spesifejä opiskelun esteitä. *On järjestettävä ”taktiiliopiskelupalveluja” ja opintosuorituksia missä tarkkaa näköä ei tarvita.* Niitä ei ilmeisesti ainakaan tarpeeksi ole järjestynyt, sillä opiskeli-ja oli joutunut suorittamaan opintoja etäopiskeluna kotonaan.

5.2.3 Tenttijänä tavallisen tyhmä opiskelija

Jonkun mielestä jokseenkin yhdentekevältä tuntuva asia voi olla toiselle todellinen ongelma. Erään opiskelijan mielestä *EHDOTTOMASTI suurin valmistumista hidastava tekijä on tenttimahdollisuuksien riittämättömyys.* Hän myös perusteli mielipiteensä:

*Eikös jossain ohjeissa ole jo vaadittu järjestettäväksi luentokurssista luentotentti ja KAKSI mahdollisuutta uusintaan. Kun tämä olisi totta vielä käytännössäkin... ()
Hyvin yleistä on esim. tilanne, jossa ensimmäisestä tentistä hylätyn saaneena joutuu suorittamaan kurssin vasta seuraavana vuonna, koska uusintojen kanssa samanaikaisesti on jo seuraavia tenttejä. Ainakin tällaiselle tavallisen tyhmälle opiskelijalle on kohtuullisen vaikeaa alkaa suorittamaan esim. kahta laudatur-tason tenttiä samanaikaisesti.*

Vastauksissa huomautettiin myös siitä, että tiedekunnan yleisinä tenttipäivinä järjestettiin luentotenttejä. Yleisten tenttipäivien katsottiin olevan kirjatenttejä varten. Lisäksi lauantain tenttipäivät koettiin ongelmallisiksi.

Joidenkin opiskelijoiden mielestä tenttien ja esseiden arviointiperusteet olivat epäselviä ja kurssivaatimusten erot suuria. Kun palautteeksi sai vain arvosanan, pidettiin suorituksen parantamista mahdottomana, koska tehdyt virheet eivät olleet tiedossa. Näin ei kuitenkaan ollut aina:

() laitoksen joustava ja monipuolinen tenttijärjestelmä, jossa jokainen voi valita itselleen elämäntilanteeseensa ja oppimistapaan parhaan ja tulokseltaan kestävimmän tenttitavan. Laitoksen opettajat ovat aina antaneet hyvää kirjallista ja suullista palautetta tenteistä ja tehtävistä, jolloin virheistä oppiminen on ollut mahdollista.

5.2.4 Kirjastossa kirjapula

Yleinen opiskelun hankaloittaja tuntui tutkimukseen osallistujilla olleen tentti- ja kurssikirjojen vaikea saatavuus kirjastosta. *Kirjoista on huutava pula.* Sen takia opiskelijat olivat joutuneet siirtämään tentteihin osallistumista ja palauttamaan oppimistehtäviä myöhässä tai tekemään niitä ilman tarvittavia kirjoja.

Kirjoja ei kirjastossa ollut riittävästi, mutta muuten kirjasto ja kirjaston palvelut saivat opiskelijoilta kehuja. Erityisesti mainittiin kirjaston tiedonhakukoulutukset. Viittomakieliset opiskelijat toivoivat kirjaston parantavan palveluitaan viittomakielentaitoisilla kirjastovirkailijoilla. Näkövammaisia opiskelijoita varten toivottiin kirjastoon ainakin yhtä lukutelevisiota, sillä kaikkia kirjoja ei saa kotilainaan. Opiskelijan yksilöllisiä tarpeita ei kirjastossa ollut aina onnistuttu ottamaan huomioon.

Yliopiston kirjastopalveluissa on joskus epätyytyttävää kun neuvontapisteiden työntekijä sanoi että saan itse hakea kirjan. Olisi hyvä jos työntekijä voi auttaa ja palvella asiakasta sillei että kuurosokeana voin asioida siellä yksinkin, esimerkiksi kun haen jotain kirjaa.

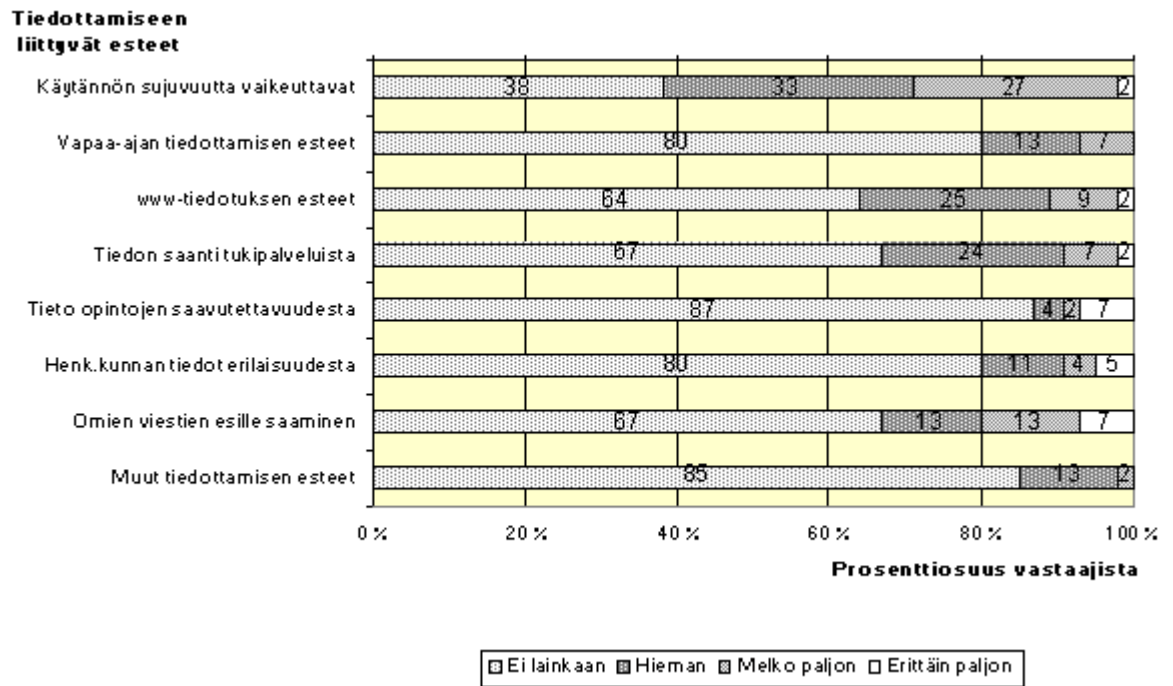
5.2.5 Organisointi tökkii joskus

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat eivät olleet täysin tyytyväisiä opintojen järjestelyihin. Muun muassa kurssiaikataulujen päällekkäisyys koettiin ongelmaksi. Varsinkin samaan aikaan järjestettyjä perusopintojen luentoja ihmeteltiin. Opiskelijat kirjoittivat myös kieliopintojen menevän usein pääaineopintojen kanssa päällekkäin. Kieliopintojen niin kuin muidenkin kurssien läsnäolovelvollisuuksia kritisoitiin. Toivottiin jotain vaihtoehtoista tapaa, esimerkiksi mahdollisuutta korvata poissaolo. Joillakin kursseilla oli osallistujamääriä rajoitettu, eikä siihen oltu tyytyväisiä. Myös joidenkin sivuaineoikeuksien vaikea saatavuus, *sivuaineiden mahdottomuus*, koettiin ongelmaksi.

Vaikka kaikki ei aina toiminut niin kuin pitäisi, oli vastaajissa myös järjestelyihin tyytyväisiä opiskelijoita. Esimerkiksi viittomakieliseen luokanopettajakoulutukseen saattoi olla *ihan tyytyväinen*. Joissakin vastauksissa muistettiin olla kiitollisia Suomen koulutusjärjestelmästä: *No voi opiskella ilmaiseksi melkein mitä vain. Saa joustavasti olla pois ja palata. Suomessahan on ihan huippusysteemit.*

5.3 Tiedottamisen ja viestinnän haasteet

Tiedottamiseen ja viestintään liittyvät esteet olivat vaikeuttaneet selvästi opintojen käytännön sujuvuutta: kolmasosalla vastaajista hieman, ja melkein kolmasosalla paljon. Muita tiedottamiseen ja viestintään liittyviä esteitä oli koettu selvästi vähemmän, suurin osa vastaajista ei lainkaan. Kuitenkin esimerkiksi vaikeudet saada esille omia viestejä vaikuttajana oli hankaloittanut opiskelua ja osallistumista paljon 20 %:lla tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista. Sähköiseen viestintään liittyi opiskelun ja osallistumisen esteitä 36 %:n mielestä. Kolmasosalla vastaajista oli ollut ainakin jonkin verran ongelmia saada tietoa tarjolla olevista tukipalveluista. Kuviossa 5 on esitetty tarkemmin, minkä verran tiedottamiseen ja viestintään liittyvät esteet ovat rajoittaneet opiskelua ja osallistumista.



KUVIO 5. Minkä verran tiedottamiseen ja viestintään liittyvät esteet ovat rajoittaneet opiskelua ja osallistumista (n = 45^a)

^a Kahta viimeistä vastaajaa ei ole otettu huomioon, koska Internet-kyselylomakkeen teknisten ongelmien takia Likertin asteikollisia kysymyksiä ei voanut koodata luotettavasti.

5.3.1 Puskaradio paras tiedonlähde

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden mielestä yliopiston tiedottamiskäytännöissä oli parantamisen varaa. Jonkun mielestä kaikenlaiseen tietojen hakuun ja kyselyyn meni jopa enemmän aikaa kuin itse opiskeluun. Opiskelijoiden keskuudessa moitittiin muun muassa tiedottamistapoja äkillisistä aikataulun tai opetustilan muutoksista ja luentojen peruutuksista. Niistä ilmoitettiin usein pelkästään *pikkuruisen pienellä lapulla* luentosalin ovesta tai ilmoitustaululla. Se ei ollut mukavaa kenellekään, mutta varsinkin kuljetuspalveluja ja avustajaa käyttävälle opiskelijalle tämä aiheutti ylimääräistä asioiden organisointia. Opiskelijoilla oli kuitenkin myös myönteisiä esimerkkejä tiedottamiseen liittyvistä yksittäistapauksista:

Erityismaininta täytyy antaa (), joka tekstiviestillä ilmoitti aamun tunnin yllättävästä peruuntumisesta. Osoitti mielestäni suurta kiinnostusta opiskelijalle tiedottamiseen. Etsiä ensinnäkin kaikkien puhelinnumerot ja kertoa tilanteesta... loistava esimerkki kun joku on kiinnostunut opiskelijasta.

Niin ikään pidemmän ajan opetusaikataulut olisi haluttu saada ajoissa. Oli vaikea suunnitella ajankäyttöään, kun aikatauluja joutui odottelemaan.

Joidenkin mielestä oli *huolestuttavaa*, että virallisetkin asiat selvisivät usein vain sattumalta kavereiden keskusteluista: () *en tiennyt mistä muualtakaan kysyä*. Joku totesi ironisesti, että tiedottamisen heikkoudet eivät enää haitanneet opiskelun sujumista: () *on vähitellen oppinut, mistä tietoa saa. Parhaiten käytävältä toisilta*.

Yhtä lailla kuin opiskelijoille tiedottamisessa oli puutteita, ei asioista tiedottamiseen henkilökunnallekaan oltu aivan tyytyväisiä. Joidenkin opiskelijoiden mukaan henkilökunnalle pitäisi tiedottaa paremmin millaisia velvollisuuksia heillä on työssään, esimerkiksi graduohjauksessa. Vastauksissa esitettiin myös, että yleisten tenttipäivien salivalvojat pitäisi evästää paremmin tiedoin. Jonkun opiskelijan mielestä he eivät tieneet tenttitilanteiden yleistä käytännöistä.

5.3.2 Internetin ihanuus ja kurjuus

Tiedotuskanavia todettiin olevan yliopistolla useita, mikä periaatteessa oli hyvä, mutta käytännössä aiheuttikin ongelmia. Jotkin asiat ilmoitettiin vain Internetissä tai sähköpostilla, jotkin vain luennoilla tai jollakin ilmoitustauluista. Toivottiin, että samat asiat löytyisivät niistä kaikista.

Monet vastaajat pitivät tiedottamista sähköpostilla ja Internetissä hyvänä asiana. Jotkut olivat sitä mieltä, että kaikki tiedottaminen pitäisi hoitaa ainakin sähköisessä muodossa. Kaikki sähköisen tiedottamisen kannattajat eivät kuitenkaan olleet täysin tyytyväisiä sen käyttötapoihin: *www-sivuja ei tiedotusvälineenä vielä osata käyttää*. Joidenkin mielestä tiedottaminen ei toiminut, koska Internet-sivuja ei päivitetty, ei ainakaan riittävän nopeasti. Tiedotukset tulivat joskus liian myöhään senkin vuoksi, että ne lähetettiin sähköpostilla vasta samana päivänä kun tiedon olisi pitänyt jo olla perillä. Sitä paitsi sähköposti oli joskus tukkoinen. Kaikki eivät pitäneet siitä, että aineisto Internetissä oli yhä useammin vain pdf-muodossa.

Tiedotusten olisi pitänyt olla sähköisessä muodossa varsinkin niitä opiskelijoita varten, joiden oli hankala lukea ilmoitustauluja. Sähköpyörätuolia käyttävä opiskelija muistutti sähköpostin olemassaolosta kiireellisiä viestejä varten. Kuurosokea opiskelija puolestaan ihmetteli kuinka hän pääsisi perille ilmoitustauluilla olevista tiedotteista.

Olen pyytänyt () miettimään, miten ilmoitustaululla olevat ilmoitukset ja muut tiedotukset välittyvät myös minulle. Ei mitään uutista sieltä. Tämä on todella ikävä este, kun ajatellaan miten osallistun kurssille ihan omatoimisesti. Mistä tiedän mitkä ja milloin kurssit järjestetään. Opiskelijoiden ja yliopiston työntekijöiden tiedon välitys ei mene aina perille myös minulle, eli unohdun toisinaan koska olen etäopiskelija ja erilainen sellainen.

Sama opiskelija piti tärkeänä, että kurssiaikataulut, koetulokset ja kaikki muukin tärkeä tieto saataisiin helposti luettavaan muotoon myös näkövammaisille opiskelijoille. Päivän kulkua olisi helpottanut myös ruokaloiden ruokalistojen laittaminen Internetiin.

Osa opiskelijoista suhtautui sähköiseen tiedottamiseen kuitenkin varauksella. Oli vaikea saada tietoa asioista ajoissa, jos kotona ei ollut Internet-yhteyttä. Jotkut kannattivat paperisia tiedotteita ja opetussuunnitelmia. *Olkoon jatkossakin olemassa ja helposti saatavilla paperiversio tiedosta.*

Sähköinen viestintä jakoi mielipiteitä myös kursseille ilmoittautumisessa. Monet olivat kuitenkin tyytyväisiä sähköiseen opintotietojärjestelmään Korppiin. *Korppi on mainio järjestelmä ja helpottanut tenttiin ja kursseille ilmoittautumista.* Korpin todettiin myös edistävän tiedon saantia ja opintojen sujumista. Ongelmana pidettiin kuitenkin sitä, että joidenkin kurssien tiedot ja ilmoittautumiset tulivat vain Internetiin, joidenkin vain ilmoitustaululle. Aina ei tiennyt, mitä kautta kursseille olisi pitänyt ilmoittautua. Sellaiset opiskelijat, joilla ei ollut Internet-yhteyttä kotona, saattoivat pitää sähköistä ilmoittautumista kursseille epäreiluna. Paikka kurssilla saattoi jäädä saamatta, jos ei ollut tietokoneella heti ilmoittautumisen alkaessa.

5.3.3 Hei, mekin ollaan olemassa!

Viittomakieliset eivät sokeutunutta opiskelijaa lukuun ottamatta tuoneet esiin kovinkaan paljon ongelmia tiedon kulussa heille. Enemminkin heidän mielestään heistä ja heidän kielestään kulki liian vähän tietoa yliopistoyhteisölle. Kuulevien tiedonpuutetta arveltiin

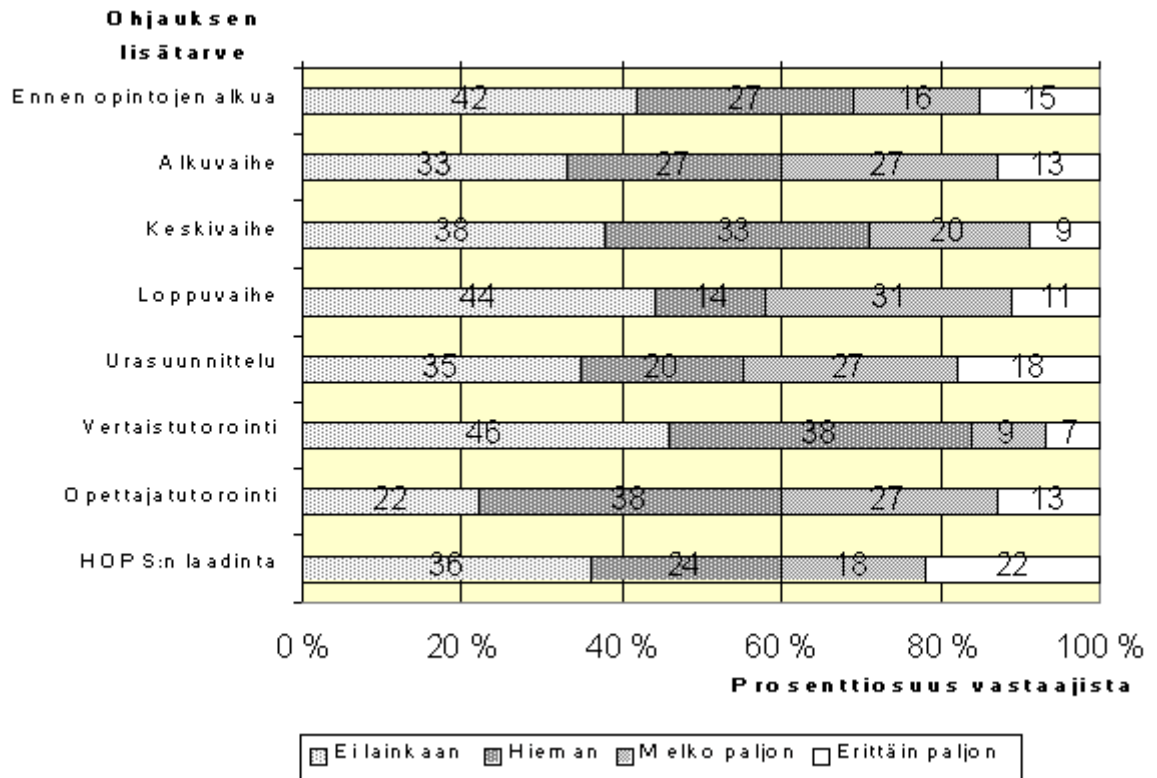
yhdeksi syyksi vuorovaikutuksen ongelmiin. Myös kuurosokeuden mainittiin olevan monelle aivan vieras asia, joten opiskelija joutui toistamiseen selittämään mistä on kysymys.

Vastauksissa tuotiin esiin turhautuminen siihen, että ylioppilaskunta ja ainejärjestöt eivät olleet kiinnittäneet minkäänlaista huomiota viittomakielisten opiskelijoiden oikeuksiin. Opiskelijat joutuivat itse olemaan *aina äänitorvena*. Ehdotettiin myös, että esimerkiksi Jyväskylän Ylioppilaslehdessä voitaisiin kirjoittaa paitsi viittomakielisistä, myös vammaisten opiskelijoiden arkielämästä

Viittomakielisten opiskelijoiden joukossa pohdittiin toisaalta, että nimenomaan heidän itsensä opiskelijaryhmänä pitäisi tiedottaa itsestään. Oltiin sitä mieltä, että informaatiota pitäisi jakaa vuosittain, koska osa opetushenkilökunnasta vaihtuu. Arveltiin myös, että yksinkin voisi tiedottaa enemmän viittomakielisyydestä jos vain olisi aikaa.

5.4 Ohjaus osana yliopisto-opiskelua

Suurin osa tutkimukseen osallistujista olisi tarvinnut enemmän opintojen ohjausta. Erityisesti opettajatutorointia oli vastaajien mielestä liian vähän; vain 22 %:n mielestä sitä oli tarpeeksi. Vähintään 40 % vastaajista olisi tarvinnut erittäin paljon tai melko paljon enemmän opettajatutorointia, uraohjausta, ohjausta henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimiseen sekä ohjausta opintojen alku- ja loppuvaiheessa. Reilusti yli puolet vastaajista olisi tarvinnut vähintään jonkin verran enemmän myös vertaistutorointia, ja ohjausta sekä opintojen keskivaiheessa että ennen opintojen alkua. Siis suurimman osan mielestä ohjausta ei ollut tarpeeksi millään opinto-ohjauksen loholla. Opiskelijoiden opinto-ohjauksen tarve esitetään kuviossa 6.



KUVIO 6. Tarvitsetko tai olisitko tarvinnut nykyistä enemmän opintojen ohjausta?

(n = 45^a)

^a Kahta viimeistä vastaajaa ei ole otettu huomioon, koska Internet-kyselylomakkeen teknisten ongelmien takia Likertin asteikollisia kysymyksiä ei voanut koodata luotettavasti.

Opinto-ohjauksen puutteet olivat rajoittaneet opiskelua kyselyn mukaan selvästi eniten. Koetuista opiskelun esteistä tekemäni summamuuttujan (liite 3) mukaan opinto-ohjauksen puutteet olivat rajoittaneet opiskelua “melko paljon”. Ero seuraavaksi eniten opiskelua rajoittaneeseen tekijään eli opetukseen ja oppimateriaaleihin liittyviin esteisiin oli selkeä. Opetuksen ja oppimateriaalin esteet olivat rajoittaneet opiskelua “hieman”.

5.4.1 Yliopistossa on hyvin pitkälti omillaan

Hyvä ensimmäisen vuoden tutorointi oli ainoa myönteinen kommentti opinto-ohjauksesta. Monet ilmaisivat tyytymättömyyttään ohjaukseen. Joidenkin mielestä opinto-ohjauksen puute venytti opiskelua huomattavasti. Yleensä ottaen opiskelijat uskoivat valmistuvansa

paitsi nopeammin, myös paremmiksi asiantuntijoiksi, jos saisivat nykyistä laadukkaampaa ohjausta. Joidenkin opiskelijoiden mielestä ohjauksen puuttuminen tai huono laatu lisäsi myös opiskeluun joskus liittyvää ahdistusta. Yleistä oli myös tunne, että kenelläkään ei ollut *aikaa ja välittämistä* opiskelijan ohjaukseen. Kaivattiin keskusteluja, pohdintaa ja opiskelijan kuuntelemista. Joku opiskelijoista kertoi kyllä saaneensa vastauksia, jos oli osannut esittää tarpeeksi tarkkoja *täsmäkysymyksiä*, joku toinen ei silloinkaan. Opiskelijat eivät useinkaan tienneet, mistä tai keneltä neuvoa olisi edes voinut kysyä.

Vastauksissa esitettiin, että jonkinlainen *omaopettajajärjestelmä* parantaisi ohjauksen saamista. Toivottiin myös *etäopiskelijoiden omaa neuvontapalvelua ja erityispäätöksellä tai muuten erityisväylää tulleille opiskelijoille erityisohjaajaa tai tukiryhmää*.

Opiskelijat kaipasivat ammattilaisten neuvoja, mutta myös vertaistutorointia olisi haluttu nykyistä enemmän. Erityisesti viittomakieliset opiskelijat toivoivat vertaistukea äidinkielellään opintojen loppuvaiheessa olevilta tai jo valmistuneilta opiskelijoilta: *Kokemusperäinen tieto tuntuu aina arvokkaammalta. Opiskelijan/vertaistutoroinnissa on enemmän syvyyttä kun toimitaan samoista lähtökohdista*.

5.4.2 Ohjausta opintojen loppuun asti!

Opinto-ohjauksen toivottiin jatkuvan läpi opintojen. *En ole saanut minkäänlaista opinto-ohjausta missään vaiheessa. Olisi edes jotain!*, kirjoitti tutkimukseen osallistunut opiskelija. Hän sattui olemaan sähköpyörätuolin käyttäjä, mutta samalla tavalla ohjausta kaipasi suuri osa opiskelijoista, riippumatta heidän omista ominaisuuksistaan.

Opintojen alkuvaiheessa olisi tarvittu ohjausta opintojen suunnitteluun, muun muassa mitä kurseja kannattaa valita ja miten niitä sijoitetaan opintoaikatauluun. Toivottiin myös jonkun kertovan opiskelun ongelmakohdista, mitä virheitä tulisi välttää ja miten opiskella tehokkaasti. Apua kaivattiin myös *eri vaihtoehtojen laajempaan ymmärtämiseen ja hyödyntämiseen*. Edelleen toivottiin jonkun kertovan *yliopisto-opiskelun rakenteista*. Erään opiskelijan mukaan opiskeluun liittyviä asioita ei voi mitenkään tietää noin vain, varsinkin jos omat vanhemmat eivät ole yliopistossa opiskelleet.

Opintojen kokonais kuvan hahmottaminen olisi ollut helpompaa, jos olisi voinut laatia henkilökohtaisen opintosuunnitelman yhdessä opettajan kanssa. Oma opintosuunnitelma olisi auttanut opintojen sujumisessa ja aikataulutuksessa. Aivan kaikki eivät kuitenkaan uskoneet henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan: *yliopistojen HOPS:it on ihan syvältä, ainakin näin niiden alkuvaiheessa*.

Ehdottomasti enemmän ohjausta olisi tarvinnut opiskelun keskivaiheessa, kirjoitti yksi opiskelija. Toinen konkretisoi, millaista tämä ohjaus voisi olla: keskivaiheen opiskelijoille voisi järjestää esimerkiksi pieniä tapaamisia opinto-ohjaajan kanssa, jolloin voisi keskustella erilaisista opiskeluun liittyvistä kysymyksistä.

Monet opiskelijat kaipasivat ohjausta sivuaineiden valintaan. Ilman ohjausta oli vaikea miettiä sitäkin, millaisista aineyhdistelmistä olisi etua työelämässä. *Millaisiin tehtäviin millaisilla opinnoilla? Uraohjausta yleensäkin toivottiin nykyistä enemmän yliopiston suhde työelämään nähtiin olevan ohut: Tuntuu että jää ihan tyhjänpäälle. Tämä yksi syy miksi valmistuminen pitkittyy. Miksi valmistua, akateemiseen työttömyyskortistoon... Jonkun mielestä hallintorakennuksen uraohjauspalvelustakaan ei ollut saanut mitään konkreettista tietoa. Uravaihtoehdot nähtiin liian kapeina: kun kaikista ei voi tulla professoreja tai vast. eikä edes opettajia niin olisi hyvä tarjota vähän muitakin vaihtoehtoja kuin tutkijan ura tai aineenopettajan opinnot... Joidenkin opiskelijoiden vastauksissa oli pohdiskeltu ratkaisuja tilanteen parantamiseksi:*

Minusta on onnetonta huomata, että on edelleen niin suuri kuilu yliopistosta työelämään. Yhteistyötä pitäisi ehdottomasti kehittää aivan jollakin uudella ja massiivisella tavalla. () Kontaktipintaa pitäisi jollain tavalla saada yrityksiin jo opiskelujen alkuvaiheessa. Varsinkin kun yliopistolla ei ole mitään pakollisia harjoitusjaksoja, kuten amk:ssa. Tuntuu turhalta valmistua, kun ei ole mitään alan työkokemusta ei mitään kontaktipintaa yrityksiin ja työelämään omalla alalla. () Kyllä yliopisto voisi tehdä paljon työelämän tulemisesta läheisemmäksi opiskelijalle jo opintojen alkutaipaleella. Konkreettisia toimia voisi esimerkiksi olla yritysten järjestämät kurssit/luennot. Luulisi yrityksiäkin kiinnostavan tietää, minkälaista työvoimaa heille olisi tulevaisuudessa mahdollisesti tarjolla. Kursseja luentoja vierailuja harjoituksia yms voisi paljon enemmän järjestää yrityksissä. Motivaation lisäyksen ohessa ne tuo aivan toisella lailla käytännön työn esiin.

Opiskelijoiden ohjaustarve ei ainakaan vähentynyt opintojen loppua kohden. *Enemmän pitäisi olla ohjausta tässä vaiheessa myös laitoksen osalta. Kai se olisi laitoksenkin intressi hieman huolehtia opiskelijoiden valmistumisesta? Opintojen loppuvaiheen ohjaustoiveet painottuivat graduohjaukseen.*

5.4.3 *Graduvaiheessa opiskelija todella yksin*

Tutkimuskyselyn vastausten mukaan valmistumista hidasti *MERKITTÄVÄSTI* huono tai joskus jopa lähes olematon graduohjaus: *PALJON ENEMMÄN JA TIIVIIMPÄÄ GRADUOHJAUSTA! Jos sitä olisi ollut saatavilla olisin ollut valmis FM jo jopa 2 vuotta sitten.*

Joidenkin opiskelijoiden mielestä suurin ongelma graduohjauksessa oli se, että ohjaajiksi nimetyt professorit olivat liian harvoin fyysisesti tavattavissa. Kun ohjaajat eivät olleet tavoitettavissa myöskään sähköpostitse, tunsivat opiskelijat jäävänsä kokonaan ilman ohjausta. *Miten tällaista voidaan suvaita ja samalla ihmetellä opiskelijoiden hidasta valmistumistahtia???*

Myös ohjauksen laatuun toivottiin kiinnitettävän huomiota. Osa opiskelijoista koki, että heidän graduohjaajansa oli vain hoputtanut saamaan tutkimuksen nopeasti valmiiksi. Eräs opiskelija kertoi olleensa ennen sitä mieltä, että opiskelijan saama ohjaus on hänen omasta aktiivisuudestaan kiinni. Hän oli kuitenkin joutunut pettymään, kun ei ollut saanut mitään konkreettisia neuvoja tutkimuksessa etenemiseen. Toisen opiskelijan mielestä graduvaiheessa käytännön ohjeitakin tärkeämpää olisi ollut tuki ja ohjaajan tai ainelaitoksen osoittama kiinnostus. Osa näki graduohjauksen esteenä joidenkin professorien huonot vuorovaikutustaidot.

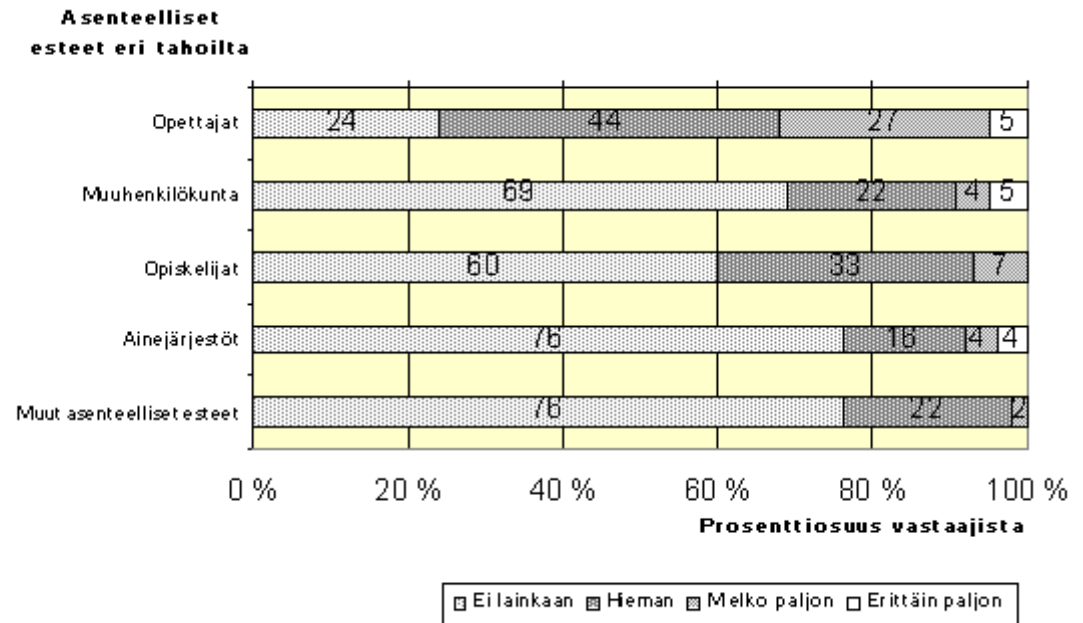
Opiskelijasta riippumatta graduohjaukseen liittyvät ongelmat tuntuivat olevan samantapaisia. Niiden lisäksi viittomakielisillä opiskelijoilla gradun etenemistä hidasti se, että tulkkia ei ollut aina saatavilla.

5.5 **Opiskelukokemuksiin vaikuttavat asenteet**

Asenteista johtuvia opiskelun ja osallistumisen esteitä ei voi aina erottaa muista syistä johtuvista esteistä. Äärimmäisen näkemyksen mukaan kaikkien esteiden voitaisiin katsoa johtuvan asenteista: kaikille tasa-arvoisessa ympäristössä minkäänlaisia esteitä ei yksinkertaisesti suvaitaisi. Toisaalta taas, jos osa asenteellisista esteistä johtuu tiedon puutteesta, onko alkuperäinen syy silloin tiedonkulun heikkouksissa?

Tutkimukseen osallistujista 32 % koki vuorovaikutuksen ja yhteistyön opettajien kanssa tai opetushenkilökunnan asenteiden vaikeuttavan opiskelua ainakin melko paljon. Hieman ongelmalliseksi saman asian koki 44 % vastaajista. Suurimman osan mielestä muun henkilökunnan, toisten opiskelijoiden ja ainejärjestöjen tai ylioppilaskunnan asenteet

eivät rajoittaneet opiskelua ja osallistumista. Kuitenkin esimerkiksi toisten opiskelijoiden asenteet olivat ainakin hieman opiskelun tai osallistumisen esteenä 40 %:n mielestä. Opiskelijoiden kokemukset asenteisiin tai vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyvistä esteistä esitetään tarkemmin kuviossa 7.



KUVIO 7. Minkä verran vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön tai ihmisten asenteisiin liittyvät esteet ovat rajoittaneet opiskelua ja osallistumista? (n=45^a)

^a Kahta viimeistä vastaajaa ei ole otettu huomioon, koska Internet-kyselylomakkeen teknisten ongelmien takia Likertin asteikollisia kysymyksiä ei voanut koodata luotettavasti.

5.5.1 Erilaisia asenteita viittomakieltä kohtaan

Luulenpa, että tiedonpuute on yks juttu, miksi ihmiset ikään kuin pelkäisivät viittomakielisiä opiskelijoita. Viittomakielisten opiskelijoiden vastauksissa toistui toteamus, että harvat kuulevat opiskelijat ja opettajat ottavat kontaktia viittomakielisiin. Monet arvelivat sen johtuvan viittomakielisiin sekä heidän kieleensä liittyvän tiedon puutteesta.

Jos haluaa kommunikoida muiden ihmisten (jotka eivät osaa viittoa) kanssa, niin molempien osapuolten on rohkaistava yhteiseen keskusteluun. Se riippuu itsestä. Olen kyllä törmännyt kulttuurienvälisiin konflikteihin ja olen tavallaan sopeutunut niihin hyvin. Olen multikielinen ja -kulttuurinen, minulla on siis “työkaluja” konfliktitilanteisiin.

Joku pohti sitäkin, että kommunikoinnin vaikeudet kuulevien kanssa eivät ehkä johdukaan pelkästään kuulevien tietämättömyydestä ja viittomakielen taitamattomuudesta. Tarvitaan rohkeutta ja rohkaisua sekä viittomakieliseltä että kuulevalta.

Erään opiskelijan mukaan viittomakielisen ja ei-viittomakielisen opiskelijan vuorovaihtuksen ongelmana on se, että tulkin täytyy olla mukana tai asiat pitää kirjoittaa paperille. Paperilla kommunikoinnin todettiin olevan outoa muille kuin viittomakielisille. Tulkin välityksellä kommunikointi tuskin on monelle kuulevalle sen tutumpaa. *Aika moni opettaja ei tiedä olevansa myös tulkin käyttäjä. Tuntuu, että aika usein ajatellaan, että kuurot ovat ne jotka tarvitsevat tulkkausta.*

Kaikilta opettajilta ei voine vaatia viittomakielentaitoa, mutta monet viittomakieliset opiskelijat toivoivat opettajien opettelevan ainakin kielen alkeita. Opiskelijat vaativat kuitenkin suvaitsevaisuutta ja tasa-arvoista kohtelua. Opiskelija kertoi, että eräs opettaja ei ollut meinannut suostua käyttämään viittomakielentulkkiä tunneilla, koska oli olettanut tulkin toimivan avustajana.

Ennakkoluuloja viittomakieliset opiskelijat olivat joutuneet kokemaan, joskaan he eivät kovin tarkasti kerro millaisia. *En siedä niitä ihmisiä jotka luulevat tietävänsä mitä meikäläisen elämä on.* Ilmeisesti useimmiten oli kyse ennemminkin aistittavasta ilmapiiristä kuin suorista sanoista ja teoista. *Myös tunnen sellaista “väheksyvää” asennetta yliopisto-opettajien kohdalla (onneksi niitä ei ole paljon).*

Tutkimuskyselyn vastauksista ilmeni myös, että viittomakieliset opiskelijat tunsivat toisinaan olevansa *se ylimääräinen ryhmä* kurssien järjestelyissä. Opiskelija kertoi, että ajat ja paikat saattoivat loppua kesken, ja viittomakielisten opiskelijoiden ryhmä joutui siirtämään suorituksiaan myöhemmäksi. Toinen opiskelija kertoi esimerkin, millaista on olla “sen ylimääräisen ryhmän” jäsen:

Joskus meille yritettiin järjestää “poikkeustapauksia” kuten meille ehdotettiin et suorittaisimme biologian kenttäkurssin kampuksella, niin siitä olisi tulkeille vähemmän vaivaa. Kumpi on tärkeämpi, opiskelijat vai tulkit?”

Viittomakielisten opiskelijoiden vastauksissa oli toki myönteisiäkin kokemuksia opiskelualalta:

Kouluttajat ovat olleet erinomaisia oman alan ammatti-ihmisiä ja he ovat suhtautuneet myönteisesti viittomakielisiin opiskelijoihin, mikä antaa myös uskoa ja voimia opintojen kanssa.

Opiskelukokemuksiin vaikuttavat henkilökunnan suhtautumisen lisäksi tietenkin myös opiskelutoverit. Viittomakieliset opiskelijat vaikuttivat muodostavan tiiviin ja toisiaan tukevan vertaisryhmän: *kotiryhmäni on ihana ja he jaksavat tukea minua eteenpäin, vaikka opiskelen pääosin muissa suomenkielisissä ryhmissä.*

5.5.2 Odotin tasa-arvoista kohtelua...

Koska kaikki yliopiston rakennukset eivät ole liikkumisesteettömiä, opiskelijan mahdollisuudet osallistua opetukseen riippuivat joskus opettajien tekemistä järjestelyistä. Sähköpyörätuolia käyttävän opiskelijan opiskelua oli rajoittanut *joidenkin opettajien ilmeinen haluttomuus muuttaa luentosalia, ns. "perinteiset paikat"*. Päinvastaisesta kokemuksesta kirjoitti astmaa sairastava opiskelija. Jotkut opettajat olivat tilavarauksia tehdessään ottaneet huomioon rakennusten soveltuvuuden astmaatikoille. Suojeltujen rakennusten esteettömäksi remontoiminen ei ole yksinkertaista, mutta asenteiden ja tottumusten muuttaminen ei aina ole yhtään helpompaa:

Opettajan taholta minulle ilmoitettiin ensimmäisenä opetuspäivänä kaikkien muiden kuullen etten yliopistolla opiskellessani tule saamaan minkäänlaista erityiskohtelua kuten avoimen [yliopiston] puolella, jossa minulla oli korotettu pöytä ja nojaustuki käytössä. Ilmeisesti seisominen luennolla ja erilainen pulpetti häiritsevät opetusta. () Olin suuresti hämmästynyt, että joudun törmäämään asennevammaisuuteen niin korkeastikoulutetulta taholta kuin se on ilmennyt. Halu opiskeluun laski pohjalukemiin ensimmäisen päivän jälkeen.

Täysipainoinen opiskeluun osallistuminen ilman apuvälineitä oli vaikeaa tai jopa mahdotonta opiskelijalle, jolla oli selkäsairaus. Hän joutui suunnittelemaan opintonsa *selän jaksamisen mukaan*. Kuitenkaan se pelkästään ei rajoittanut hänen osallistumistaan. Myös

häntä loukkaava asennoituminen oli esteenä osallistumiselle. Opiskelija kertoi saaneensa muilta opiskelijoilta monia oudoksuvia katseita ja kysymyksiä. Kuitenkin hän oli saanut ymmärrystä opiskelijatovereiltaan, kun oli avoimesti kertonut selkäsairaudestaan.

Opiskelijoilla oli myös hyvin myönteisiä kokemuksia. Ainakin yhden pyörätuolia käyttävän opiskelijan tarpeet oli otettu huomioon: *Henkilökunnan suhtautuminen on ollut erinomaista kaikilla laitoksilla joiden kanssa olen ollut tekemisissä. Kaikki voitava on tehty erityisjärjestelyjen eteen niitä pyydettäessä.*

Opiskelija, jolla oli selkäsairaus, uskoi, että suhtautuminen häneen olisi ymmärtäväisempää, jos hän käyttäisi pyörätuolia tai muita näkyviä yleisesti käytettyjä apuvälineitä. Edellisissä esimerkeissä niin olikin, mutta siitä ei voi vielä päätellä, johtuivatko erilaiset kokemukset vamman tai sairauden näkyvyydestä.

Muutkin opiskelijat, joilla oli ulospäin näkymätön vamma tai sairaus, antoivat ymmärtää saaneensa osakseen epäluuloja. Esimerkiksi opiskelija, jolla oli fibromyalgia, epäili saavansa *oudon ihmisen maineen* silloin, kun sairauden oireet ovat voimakkaina. Opiskelijalla, jolla oli aivovamma, oli myös kielteisiä kokemuksia: *monin paikoin omaamani rajoitteet on aina tulkittu, etten sitten osaa mitään siltä alalta jota opiskelen.* Lukihäiriöinen opiskelija puolestaan huomautti, että lukihäiriössä *kysymys ei ole ällin puutteesta.* Hän toivoikin *lukiopetusta yliopistoon.*

Kun opiskelija käytti jotain välttämättä tarvitsemiaan “etuksia”, herätti se joskus epäilyjä muissa: *omalla koneella kirjoittaminen [tenteissä] on herättänyt muissa opiskelijoissa ja opettajissakin kysymyksiä luntaamisesta ym kiusallista.* Kuitenkaan yliopiston tietokoneita ei ollut tentteihin tarjolla.

Vielä painokkaammin opiskeluympäristön asenteista kirjoitti yksi vastaajista: *korkeastikoulutettujen ja itseään sivistyneinä pitävien ihmisten pienisieluisuus ja ilkeys ei lakkaa hämmästyttämästä minua.* Vastauksesta ei varmuudella voi päätellä, liittyikö opiskelijan kokemukset suoraan hänen omiin ominaisuuksiinsa. Kyseisellä opiskelijalla oli neuroottisia pelkoja ja ahdistusta.

Ikävistä kokemuksistaan kertoi myös opiskelija, jolla oli keskittymisvaikeuksia. Kokemukset eivät välttämättä kuitenkaan liittyneet keskittymisvaikeuksiin. Opettajat olivat kehottaneet opiskelijoita kysymään, jos he eivät ymmärrä jotain ja pyytäneet palautetta luennoistaan. *Sitten kun antaa rakentavaa palautetta/kysyy, niin saa vastaukseksi ivaavia kommentteja ja jää loppukurssin ajaksi luennoitsijan silmätikuksi.*

Yliopisto ei ollut ylen ystävällinen paikka aina heillekään, jotka eivät kyselylomakkeessa ilmoittaneet itsellään olevan mitään opiskelun rajoitteita. Joidenkin mielestä

sivuaineopiskelijoihin suhtauduttiin ainelaitoksilla vähän kylmäkiskoisesti. Erään vastaajan mukaan hänet *otettiin vastaan lähinnä vastentahtoisesti ja jopa vihamielisesti.*

Joku opiskelija uskoi yliopistolla olevan *ikärasismia: jos opiskelija on yli 30-vuotias joutuu selittelemään valintojaan kaikille, sekä opiskelijoille että henkilökunnalle.* Sen sijaan viisikymppisen opiskelijan kokemukset olivat aivan erilaisia: *Yliopistolla en ole havainnut ikärasismia. Päinvastoin tällainen harmaakaljuuntuva uusintaopiskelija on saanut osakseen asiallisen kohtelun.*

Monet opiskelijat toivoivat, että heille osoitettaisiin enemmän kiinnostusta heidän pärjäämisestään. *Eipä taida yliopisto olla kiinnostunut, mitä opiskelijalle tapahtuu, kunhan vaan valmistuu, että yliopisto saa rahaa.* Yliopisto koettiin usein kylmänä ja etäisenä. *Byrokratia, joustamattomuus, henkilöltä toiselle pompottelu, valtahierarkiat* olivat sanoja, joita opiskelijat olivat vastauksissaan käyttäneet.

Opiskelijoilla oli myös päinvastaisia kokemuksia. Monien vastaajien mielestä yliopistolla oli hyvä ilmapiiri, ja opettajia ja muuta henkilökuntaa pidettiin mukavina. Osa vastaajista kehuu yliopistoa joustavaksi. Joustavuudella tarkoitettiin ainakin joustoa kurssien suoritustavoissa ja suoritusaikatauluissa.

Huomasin vasta POM-opintoja suorittaessani, että ilmeisesti homeiden laukaiseman pehmytkudosreuman vuoksi käteni eivät kestä monien paljon käsien käyttöä vaativien kurssien yhtäaikaista suorittamista. Näitä ovat käsityö, kuvaamataito, pianon ja kitaransoitto, telinevoimistelu ym. Raporttien ja esseiden kirjoittaminen jäi täysin näiden kurssien suorittamisen aikana. () Yleisesti ottaen opettajat ovat joustaneet erittäin kiitettävästi kun ei ole jostain hyvästä syystä pysynyt muiden tahdissa mukana.

5.6 Muutakin kuin pänttäämistä

Osallistuminen opiskelijayhteisön vapaa-ajantoimintoihin on olennainen osa opiskelijaelämää. Osalla opiskelijoista osallistumismahdollisuudet olivat kuitenkin rajoitetut. Joidenkin mielestä harrastustoiminta oli järjestetty huonosti, sillä viittomakielisiä ei otettu kunnolla huomioon. Osallistumisen todettiin jäävän vähäiseksi, koska viittomakielen tulkkeja ei ollut helposti saatavilla harrastuksiin tai erilaisiin opiskelijatapahtumiin.

Pyörätuolia käyttävä opiskelija puolestaan kertoi osallistumismahdollisuuksien olevan rajalliset, koska ainejärjestöjen toiminta on keskittynyt urheiluun ja juhlimiseen. Tosin sovellettuna urheiluharrastuksetkin sopisivat nykyistä useammalle opiskelijalle.

Yliopistoliikunnassa ei ole tarjolla erityisryhmille tarkoitettua liikuntaa. Tosin kysyntä on varmaan vähäistä, mutta on sellaisiakin lajeja joihin "terveetkin" voivat ottaa osaa. Itse pidän esim. lentopallosta, mutta liikuntarajoitteisuuteni vuoksi en pysty sitä pelaamaan. Siksi istumalentopallo olisi hyvä vaihtoehto.

Puutteelliset järjestelyt eivät kuitenkaan olleet ainoita syitä siihen, että osalla opiskelijoista sosiaalinen verkosto tahtoo jäädä muita ohuemmaksi. Muutama opiskelija kertoi, että koska energia ei riitä kaikkeen, on opiskelu laitettava etusijalle. *Vammaisena opiskelijana opiskelu (kuten muukin arkielämä) vaatii enemmän aikaa ja tiukempaa aikataulutusta, jolloin osallistuminen vapaa-ajan toimintaan jää vähäisemmäksi.*

Joillakin opiskelijoilla osallistumismahdollisuudet olivat paremmat, ja vastauksissa mainittiin yliopiston hyvinä puolina muun muassa yliopistoliikunta, ainejärjestötoiminta ja erilaiset vapaa-ajantapahtumat. Myös muita opiskelijoille kuuluvia etuja tuotiin esille: *Mielestäni yliopistoliikunta, ruokailu ja YTHS:n palvelut ovat helpottaneet opiskeluani paljon lähinnä kuitenkin rahallisesti ja tietysti on helpompi opiskella, kun terveys on kunnossa.* Joissakin vastauksissa tuotiin esille muitakin opiskeluajan mahdollisuuksia: *On ihania vaihtosysteemejä ulkomaille.* Opiskelijoiden vastauksista kävi ilmi, että kansainvälisten palveluiden yksikkö toimii *tehokkaasti ja joustavasti.*

5.7 Opiskelua helpottavat järjestelyt

Suurin osa opiskelijoista ei ollut käyttänyt mitään palveluja tai erityisjärjestelyjä yliopisto-opintojaan helpottamaan. Se ei kuitenkaan aina tarkoittanut, etteikö opiskelija olisi niitä tarvinnut.

Ensimmäisenä päivänä lyötiin niin pahasti jauhot suuhun, etten ole uskaltanut pyytää mitään. Olen järjestänyt opiskeluni niin etten tarvitse yliopistolta apuvälineitä eli en osallistu kursseille, joilla on pitkiä luentosarjoja ja suunnittelen päiväni jaksamisen mukaan.

Jotkut olivat erityisjärjestelyistä aiheellisesti kysyneet: *Mitä ne ovat???* Vaikka joku olisi erityisjärjestelyjä tarvinnutkin, niitä ei ollut tarjolla tai ainakaan niiden olemassaolosta ei tiedetty: *Mitä ohjaukseen liittyviä erityisjärjestelyjä täällä on. Kun opintoneuvojakin on pihalla asioista, niin miten minä voisin mistään mitään tietää.*

Jotkut vastasivat käyttäneensä ohjaukseen liittyviä erityisjärjestelyjä, joita olivat *uraohjaus, graduohjaus sähköpostitse sekä keskustelut opettajien, tiedekuntasihteerien ja muun henkilökunnan kanssa.* Ainakin keskustelujen ja uraohjauksen pitäisi olla normaali käytäntö yliopistolla, mutta opiskelijat olivat kokeneet ne erityisjärjestelyiksi.

Viittomakieliset opiskelijat ilmoittivat käyttäneensä tulkkia apuna niin opetustilanteissa, tiedottamisessa kuin vuorovaikutuksessa. Tulkkia ei kuitenkaan tarvita vain viittomakieliselle henkilölle: *viittomakielen tulkkia tarvitaan jotta me molemmat osapuolet (viittova ja ei-viittova) voimme päästä keskustelemaan.*

Sähköpyörätuolilla liikkuva opiskelija kertoi, että hän oli käyttänyt *nauhoitettuja luentoja ja esteetöntä tenttimistä.* Opiskelijat, joilla oli vaikeuksia kirjoittaa käsin, olivat vastanneet tentteihin omalla kannettavalla tietokoneella. Yksi opiskelija kertoi saaneensa opiskelua vaikeuttavan ominaisuutensa vuoksi *henkilökohtaisia korvaavia tehtäviä etäopiskelua varten kun lähiopetus ei ole mahdollista tai helposti järjestettävissä.* Jotkut muutkin olivat saaneet suorittaa joitakin kursseja tai tenttejä *hieman poikkeavalla tavalla.*

Opiskelijat mainitsivat myös joitakin yliopiston palveluja tai järjestelyjä, jotka olivat helpottaneet heidän opiskelua ja osallistumistaan, mutta joita ei voida pitää erityisjärjestelyinä. Joidenkin opiskelijoiden opiskelun olivat mahdollistaneet *YTHS:n mielenterveyspalvelut!!*, joidenkin taas YTHS:n fysioterapia. Osa koki virtuaalisten oppimisympäristöjen helpottaneen opiskeluaan. Myös erilaiset sähköpostilistat mainittiin hyvänä asiana. Jotkut mainitsivat käyttäneensä avoimen yliopiston Avoin kaikille -projektin tuottamia palveluja. Joku oli jatkanut opintoja avoimessa yliopistossa osittain, joku toinen oli käyttänyt avoimen yliopiston palveluja *ERITTÄIN PALJON siellä homma pelaa.*

Opiskelijoiden käyttämiä yliopiston ulkopuolisia järjestelyjä olivat esimerkiksi kuljetuspalvelut ja henkilökohtaiset avustajat. Viittomakieliset opiskelijat olivat käyttäneet tulkkeina muitakin kuin yliopiston tulkkipalvelun tulkkeja.

5.8 Palveluntarpeen rekisteröinti *tasa-arvoa vai leimaamista?*

Kyselylomakkeessa opiskelijoilta kysyttiin, kannattavatko he erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden rekisterin perustamista Jyväskylän yliopistoon, jotta palveluntarpeeseen voitaisiin vastata paremmin. Jotkut opiskelijat, joilla itsellään ei ollut mitään opiskelua vaikeuttavaa ominaisuutta, eivät pitäneet asiaa *millään tavalla läheisenä*. Pidinkin perusteltuna jakaa opiskelijat kahteen ryhmään ristiintaulukointia varten sen mukaan, oliko heillä jokin opiskelua vaikeuttava ominaisuus.

44 % vastaajista kannatti palveluntarpeen rekisteröimistä. Rekisterin perustamisen vastustajia ja niitä, joilla ei ollut asiasta mielipidettä, oli molempia yhtä paljon, 28 %. Kahden ryhmän mielipiteiden välillä ei ollut merkitsevää eroa. Kuitenkin rekisterin kannattajia oli vähän enemmän niiden opiskelijoiden joukossa, joilla itsellään oli jokin opiskelua vaikeuttava ominaisuus (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Kannatus erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden rekisterin perustamiseksi (N=47)

Onko opiskelua vaikeuttavaa ominaisuutta	Kannattaako rekisteriä							
	Ei		Kyllä		Ei osaa sanoa		Yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ei ole vaikeuttavaa omin.	6	30	8	40	6	30	20	100
On vaikeuttava omin.	7	26	13	48	7	26	27	100
Yht.	13	28	21	44	13	28	47	100

$p = .857$

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden rekisterin perustamista kannattavat olivat perustelleet mielipiteensä useammin kuin rekisterin perustamista vastustavat. Rekisterin kannattajien mielestä olisi *hyvä, jos nimi löytyy viralliselta listalta, eikä tarvitse joka kerta heiluttaa lääkärintodistusta*. Ajateltiin myös erityistarpeisiin vastaamisen helpottuvan, *jos asioista voitaisiin tiedottaa suoraan palveluja tarvitseville*. Suurin osa puoltavista perusteista oli opiskelijoilta, joilla oli jokin opiskelua vaikeuttava ominaisuus. He ovat siis niitä

opiskelijoita, jotka periaatteessa voisivat ilmoittaa itsensä rekisteriin, jos sellainen olisi. Kyseiset opiskelijat uskoivat rekisterin helpottavan opintojen sujuvuutta. *Silloin tukipalvelut olisi paremmin saatavilla ja voisi keskittyä opiskeluun.* Osa oli konkretisoinut, millaista käytännön hyötyä rekisteristä voisi olla itselle.

Kätevää siinä mielessä, ettei tarvitsisi esimerkiksi kysyä salkkumikroa jokaiseen tenttiin erikseen. Kurssinpitäjä voisi ottaa vammaisen opiskelijan tarpeet huomioon hyvissä ajoin, jos esimerkiksi jokin opetustila on ongelmallinen.

Joidenkin opiskelijoiden vastauksista sai käsityksen, että he olisivat pohtineet rekisterin tarpeellisuutta enemmänkin. Heidän mielestään rekisteri ei vaikuttaisi vain opiskelun käytännön sujuvuuteen, vaan sillä olisi myös syvällisempi merkitys.

Koska erityistä tukea tarvitsevien äänen on päästävä paremmin kuuluviin. Samalla tullaan tietoisiksi heidän tarpeistaan, joiden tyydyttymiseen opiskelijoilla on oikeus ja joihin vastaamiseen yliopistolla on velvollisuus.

Näin tuetaan itsetuntoa ja kaikenlaista muutakin hyvää ja ehkäistään syrjäytymistä.

Näin opiskelija pääsee tasa-arvoisempaan asemaan muiden opiskelijoiden rinnalle.

Monen rekisterin perustamisen vastustajan mielestä rekisteri *leimaa* tai *luokittelee*: *Luokittelee ihmisiä liikaa. Tuntuu ainakin että jos itse olisi eniten palveluatarvitsevassa ryhmässä olisi yhtä kuin tyhmä ihminen. Ei hyvä juttu mielestäni.* Kuitenkin niistä opiskelijoista, joilla itsellä oli jokin opiskelua vaikeuttava ominaisuus, vain yksi mainitsi leimautumisen perustelussaan. Hänellä oli muutenkin huonoja kokemuksia opiskeluympäristöstään: *leimatuksi näyttää tulevan ilman rekisteriäkin.*

6 POHDINTA

6.1 Tutkimusmenetelmän tarkastelu

Tutkimukseni löydöissä on paljon opiskelijoiden kielteisiä kokemuksia opiskeluympäristöstä. Kielteiset kokemukset korostuvat ainakin siksi, että kyselylomake painottui esteiden kartoittamiseen. Kun annetaan lupa valittaa, valitetaan usein paitsi suurista myös pienistä asioista. Jos hyviä puolia olisi kysytty erikseen jokaisesta opiskeluympäristön saavutettavuuden osa-alueesta, olisi tutkimusaineistossa varmasti ollut nykyistä enemmän kuvauksia myönteisistä kokemuksista. Tutkimuksen päätehtävänä kuitenkin oli kartoittaa opiskeluympäristön esteitä. Esteiden kartoittamisella ja niiden julkituomisella ei ole tarkoitus syytellä yliopistoa tai sen henkilökuntaa. Tarkoitus on löytää epäkohtia, jotta niitä voitaisiin helpommin vähentää ja siten kehittää opiskeluympäristöä.

Kielteiset kokemukset korostuvat senkin takia, että tutkimukseen osallistuneet ovat jollain tavoin valikoituneita. Kyselyynhän nimenomaan haettiin sellaisia vastaajia, jotka olivat kokeneet opiskeluympäristössään jonkinlaisia esteitä. Kyselyn olisi voinut osoittaa kaikillekin opiskelijoille. Nykyään on kuitenkin niin paljon erilaisia kyselyitä, gallupeja ja pyyntöjä osallistua opinnäytetöiden tutkimushenkilöiksi, että ajattelin kohdistetun vastauspyynnön paremmin motivoivan opiskelijoita vastaamaan. Laadullisiin tutkimuksiin yleensä valitaankin sellaisia henkilöitä, joilla ajatellaan olevan tietoa tai kokemusta tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2003, 88).

Varsinkin tutkimukseni laadullinen osio painottuu kielteisiin kokemuksiin. Määrällinen analyysi kuitenkin näyttää, ettei tilanne ole aivan lohduton: suurin osa opiskeluympäristön osa-alueista oli useimpien vastaajien mielestä esteettömiä. Määrällisten ja laadullisten menetelmien yhdistäminen tällaisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole ristiriidatonta. Opiskeluympäristön esteitä kokeneiden opiskelijoiden lukumäärähän ei voi ratkaista sitä, onko jokin epäkohta korjattava vai ei. Vaikka koko yliopistossa olisi esimerkiksi vain yksi sokea opiskelija, on opiskeluympäristön oltava hänelle mahdollisimman esteetön. Tai vaikka yliopistossa ei nykyhetkellä olisi ainuttakaan sähköpyörätuolin käyttäjää, olisi ympäristön silti oltava valmis ottamaan vastaan myös sähköpyörätuolia käyttävät opiskelijat.

Tutkimustehtävän luonteen takia halusin painottaa työssäni laadullisia tutkimusmenetelmiä. Niinpä ei tuntunut tarkoituksenmukaiselta liittää tutkimusraporttiin määrällisen tutkimusaineiston analyysissä tekemiäni t-testejä. Vertailin t-testein keskiarvoja kahden ryhmän välillä: opiskelijoiden joilla on tai ei ole jokin opiskelua vaikeuttava ominaisuus. Testit eivät olisi lisänneet olennaisesti uutta tietoa tutkimukseeni. Opiskelijoiden jakaminen kahteen eri ryhmään tuntui olevan myös vastoin viitekehystä, vammaisuuden sosiaalista mallia. Ristiintaulukointia varten tosin jaoin opiskelijat kahteen ryhmään, mutta jakamisen ajatus nousi aineistosta. Monet opiskelijat olivat sitä mieltä, että ei ole heidän asiansa ottaa kantaa erityistä tukea tarvitsevien rekisterin perustamiseen, koska he itse eivät mitään erityispalveluja tarvitse. Halusin opiskelijoiden mielipidettä rekisteristä, koska sen tarpeellisuutta on mietitty Jyväskylässäkin. Myös kirjallisuudessa on esitetty, että vammaisten opiskelijoiden rekisteröintiä tarvitaan, jotta yliopistot pystyisivät paremmin huolehtimaan erilaisista opiskelijoistaan (ks. Poussu-Olli & Järvinen 1997, 159). Joidenkin maiden yliopistoissa opiskelijoilla on mahdollisuus tiedottaa omasta vammastaan ja tarvitsemistaan tukipalveluista jo ennen opintojen aloittamista (ks. esim. Borland & James 1999).

Kyselylomake on ei-tyypillinen tiedonkeruumenetelmä laadullisissa tutkimuksissa (ks. Bogdan & Biklen 1998, 41). Tässä tutkimuksessa se oli kuitenkin paikallaan, sillä oli hyödyllistä saada näkemyksiä useilta opiskelijoilta. Sähköisessä muodossa olevaan kyselylomakkeeseen on mahdollista kirjoittaa avoimiin kysymyksiin vaikka kuinka pitkiä vastauksia. Lisäksi tietokoneella vastaaminen on paperille vastaamista helpompaa esimerkiksi näkövammaisille opiskelijoille. Kyselylomake tiedonkeruumenetelmänä on kuitenkin jonkin verran ohjannut ja rajoittanut keräämäni aineiston laatua. Tutkimukseni ei siten olekaan aivan puhtasoppinen laadullinen tutkimus siltäkään osin, mitä laadulliseksi tutkimukseksi nimitän. Alunperin tarkoitukseni oli täydentää kyselyä haastatteluilla, mutta siihen resurssini, lähinnä aika, ei enää riittänyt. Olisikin mielenkiintoista tutkia haastatteleamalla varsinkin niiden opiskelijoiden yliopistokokemuksia, joilla on jokin vamma, pitkäaikais sairaus, mielenterveyden ongelma tai oppimisvaikeus. Tärkeää olisi myös edelleen tutkia opiskeluympäristön esteitä ja esteettömyyttä. Nyt kun esteettömyyden merkitys yliopistossa on entistä enemmän tunnustettu ja tunnustettu, kannattaisi opiskeluympäristön tasavertaisuuden kehittymistä seurata.

Alasuutarin (1999, 215–216) mukaan laadullisen tutkimuksen tekijän pitäisi tulkita ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tekemällä aineistosta miksi-kysymyksiä ja sitten ratkaista kysymykset. Tutkimukseni on kuitenkin enemmän kartoittava ja kuvaileva kuin ymmärtävä ja tulkitseva. Mielestäni tutkimustehtäväni tulee täytetyksi tälläkin tavalla.

Tutkimukseni korostaa yhteisön patologiaa. Opiskelijoille suunnatussa kyselylomakkeessa tiedustellaan kuitenkin myös niitä yksilön ominaisuuksia, jotka voivat vaikuttaa ympäristön esteiden kokemiseen. Tässä lähestytään näkemystä vammaisuudesta tilana, joka koostuu yksilöllisten ominaisuuksien ja yhteisöllisten käytänteiden kohtaamisesta (ks. Vehmas 1998, 120). Vaikka haluankin tutkimuksessani korostaa yhteisön merkitystä vammaisuuden luojana ja yhteisön vastuuta esteettömän ympäristön turvaajana, en hylkää kokonaan vammaisuuden yksilöllistä lähestymistapaa. Kaikkein tiukimman sosiaalisen näkökulman myötä hylättäisiin samalla kenties myös vammaisten mahdollinen tarve esimerkiksi kuntoutukseen, jonka tavoitteena voi olla vaikkapa aikaisempaa parempi itsenäinen arjesta selviäminen. Myös Vehmas (1998) toteaa, että on tärkeää ottaa huomioon sekä yhteisöllisen että yksilöllisen lähestymistavan sisällöt. Siten vammaisuutta luovia tai vammaisuudesta syntyviä rajoitteita voidaan vähentää tai poistaa mahdollisimman tehokkaasti. (Vehmas 1998, 120.)

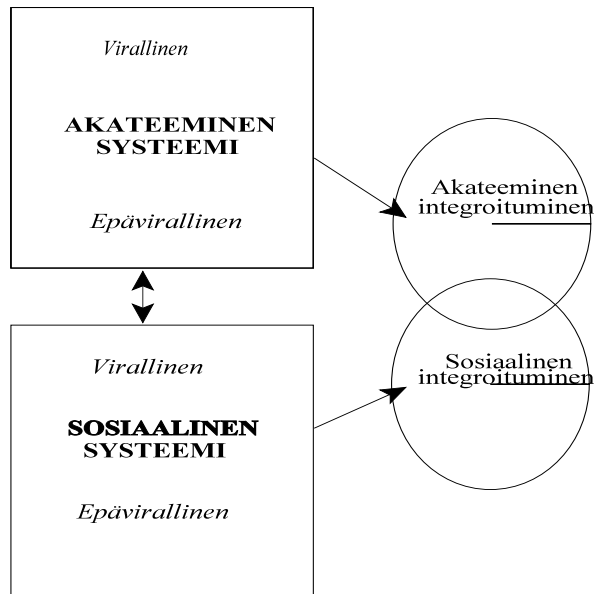
6.2 Löytöjen tarkastelu

6.2.1 Kokemukset virallisessa ja epävirallisessa opiskeluympäristössä

Opiskeluympäristön saavutettavuuden osa-alueet oli kyselylomakkeessa jaettu fyysiseen ympäristöön, opetustilanteisiin ja oppimateriaaleihin, tiedottamiseen, asenteisiin ja ohjaukseen. Niiden lisäksi vastauksissa nousi esiin tietoisuus erillisenä tiedottamisesta. Myös vapaa-ajasta muodostui oma teemansa. Suurin osa kokemuksista liittyy varsinaiseen opiskeluun, osa vuorovaikutukseen toisten opiskelijoiden ja henkilökunnan kanssa ja osa opiskelun ulkopuolella tapahtuviin aktiviteetteihin.

Tinto (1975; 1997) on käyttänyt jakoa sekä viralliseen että epäviralliseen akateemiseen ja sosiaaliseen systeemiin tarkastellessaan opiskelijoiden kokemuksia korkeakouluissa (kuvio 8). Opiskelijoiden kokemukset ovat vain osa Tinton teoreettista mallia, jonka hän on alunperin kehittänyt kuvaamaan ja selittämään korkeakouluopintojen keskeyttämiseen johtaneita syitä. Myöhemmin Tinto on soveltanut malliaan kuvaillessaan muitakin korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia. (Ks. Tinto 1975, 95; 1997, 615.) Sovellan Tinton mallia jäsentääkseni opiskelijoiden kokemuksia opiskeluympäristöstään. Viralliseen akateemiseen systeemiin kuuluvat opetus ja viralliset ohjaustilanteet, epäviralliseen akateemiseen systeemiin puolestaan vuorovaikutus opettajien kanssa opetus- ja ohjaustilanteissa.

Yliopistoyhteisöön liittyvät harrastukset ja vapaa-ajan tapahtumat kuuluvat viralliseen sosiaaliseen systeemiin, tapaamiset ja spontaani vuorovaikutus opiskelutovereiden kanssa epäviralliseen sosiaaliseen systeemiin.



KUVIO 8. Opiskelijoiden kokemusten jäsentely (mukaillen Tinto 1975; 1997)

Virallinen akateeminen opiskeluympäristö. Opetustilanteet ja oppimateriaali ovat olennainen osa virallista akateemista opiskeluympäristöä. Suurin oppimateriaaleihin liittyvä ongelma vaikutti tutkimukseeni mukaan olevan kurssi- ja tenttikirjojen saaminen kirjastosta. Monet opetustilanteisiin liittyvät esteet olivat samanlaisia kuin aikaisemmissa tutkimuksissa: opetuksen seuraaminen vaikeutui esimerkiksi kuulemisen tai näkemisen esteiden takia. Myös kuurojen opiskelijoiden kohtaamista hankaluuksista esimerkiksi luentomuis-tiinpanojen tekemisessä on raportoitu aiemmin. (ks. Borland & James 1999, 95–96; Haapala 2000, 34).

Tutkimukseeni opiskelijat arvioivat myös opettajien pedagogista kyvykkyyttä. Kriittisiä arvioita opetuksesta on esitetty myös Sántin (1999, 58–59) tutkimuksessa, johon oli haastateltu Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen opiskelijoita. Opiskelijoiden arviointei-

hin voi vaikuttaa se, että he pitävät yliopistoa opetuksellisena yksikkönä, kun taas opettajat voivat mieltää yliopiston pääasiassa tutkimusorganisaatioksi (Ylijoki 1998, 50)

Viralliseen akateemiseen opiskeluympäristöön liittyy myös fyysinen ympäristö, joka joko estää tai mahdollistaa opetukseen osallistumisen. Jyväskylän yliopistossa opiskelijat olivat kokeneet fyysisen ympäristön esteitä, joskaan ne eivät olleet kaikkein yleisimpiä opiskelun ja osallistumisen rajoittajia. Rakennusten fyysiset esteet eivät kuitenkaan lakien ja eettisten periaatteiden mukaan saisi rajoittaa opiskelua lainkaan. Fyysisen ympäristön esteet olivat silti tuttuja opiskelijoille aikaisempienkin tutkimusten mukaan niin Suomessa (ks. Haapala 2000, 32–33; Poussu-Olli 1999, 109) kuin ulkomaillakin (ks. Borland & James 1999, 95; Stanley 2000, 205; Tinklin & Hall 1999, 186). Aikaisemmissa tutkimuksissa tuodaan kuitenkin esille lähinnä vain liikkumisen esteitä, kun tässä tutkimuksessa tuli ilmi myös rakennuksissa toimimisen esteitä.

Niin vammaiset kuin vammattomatkin opiskelijat kokivat ongelmallisiksi usein samat asiat fyysisessä ympäristössä, vaikka ongelmat olivatkin yleensä suurempia esimerkiksi liikuntavammaiselle opiskelijalle. Jyväskylässä fyysinen opiskeluympäristö on kovin erilainen eri kampuksilla ja eri rakennuksissa. Mattilanniemen kampuksen uudet rakennukset ovat varmasti esteettömämpiä kuin esimerkiksi Seminaarinmäen vanhat rakennukset. Osa rakennuksista on kulttuurihistoriallisesti arvokkaita, ja niihin ei edes saa tehdä muutoksia.

Opintojen käytännön sujuvuutta vaikeutti tutkimukseni opiskelijoiden mukaan tiedon kulku. Tiedottamisessa nähtiin toki paljon hyviäkin puolia. Joensuun yliopistossa tiedottamisen ongelmia opiskelijoiden mielestä olivat esimerkiksi tiedotteiden tuleminen liian lyhyellä varoitusaajalla, ilmoitustaulujen sekavuus ja tiedonkulun kangertelu. Myös sähköisessä tiedottamisessa koettiin olevan ongelmia: joidenkin mielestä sitä käytettiin liikaa, joidenkin mielestä liian vähän. (Rautopuro, Väisänen & Kuittinen 1999, 31–32.) Tiedotuksen ongelmat vaikuttavat siis olevan Jyväskylän ja Joensuun yliopistoissa samantapaisia. Tietotekniikka on tuonut uusia mahdollisuuksia niin tiedottamiseen kuin opiskeluun muutenkin. Vaikka aivan kaikki opiskelijat eivät sähköisestä viestinnästä pitäneetkään, se kuitenkin helpottaa, tai jopa mahdollistaa, opiskelun joillekin eri tavoin vammautuneille opiskelijoille.

Tutkimuksessani suurimmaksi ja opintoja eniten viivyttäväksi opiskeluympäristön esteeksi nousivat puutteet opintojen ohjauksessa. Opiskelijat tarvitsivat ohjausta, vaikka arvostivatkin opintojen itsenäisyyttä, mahdollisuutta päättää opintojensa tahdista ja osittain sisällöstäkin. Ohjauksen ei tarvitsekaan olla holhoamista. Parhaimmillaan se tukee

opiskelijaa ja mahdollistaa tämän itsenäisen toiminnan. Suurin osa opiskelijoista olisi halunnut ainakin jonkin verran enemmän ohjausta. Myös ohjauksen laadussa nähtiin puutteita. Samantapaiset ohjauksen ongelmat ovat tuttuja muissakin yliopistoissa. Esimerkiksi Joensuussa opiskelijat mainitsivat ohjauksen suurimpina ongelmina muun muassa ohjaajien aikapulan ja kiireen, tavoitettavuuden, asenteelliset ongelmat ja myötätunnon puutteen (Rautopuro ym. 1999, 33–34). Myös Sántin (1999) mukaan opiskelijat kaipaavat enemmän, laadukkaampaa ja oikein suunnattua ohjausta. Sántin mukaan aina ei kuitenkaan ole kysymys siitä, etteikö opiskelija olisi saanut ohjausta. Perimmäisenä ongelmana voivat olla ohjattavan erilaiset odotukset ohjaustilanteelta ja kyvyttömyys selventää asetettuja tavoitteita. (Sántti 1999, 48–49.)

Tutkimusaineistossani on viitteitä siitä, että ajan, välittämisen, keskustelujen ja opiskelijan kuuntelemisen puute lisäsi opiskeluun joskus liittyvää ahdistusta. Opiskelijoista huolehtiminen ja persoonallinen tuki edistäisivät opiskelijan psyykkistä hyvinvointia ja loisivat edellytyksiä opiskelijan sitoutumiselle akateemiseen oppimisympäristöönsä ja oppimiseen (Hatcher ym 1992; Solberg & Villarreal 1997; Tinto 1993; Wintre & Yaffe 2000 Väisänen 2002, 29 mukaan).

Epävirallinen akateeminen opiskeluympäristö. Vuorovaikutuksellisuus liittyy ohjauksen myös epäviralliseen akateemiseen opiskeluympäristöön. Samoin vuorovaikutus opetustilanteissa ja opettajien asenteet kuuluvat epäviralliseen systeemiin. Ne voivat kuitenkin liittyä myös viralliseen akateemiseen systeemiin, jos ne vaikuttavat opiskelijan mahdollisuuksiin osallistua opiskeluun. Jyväskylän yliopiston ilmapiiriä toiset opiskelijat kehuivat hyväksi, toiset kertoivat asenteellisten esteiden rajoittaneen opiskeluaan. Aiemminkin on raportoitu opiskelijoiden kohtaamista kielteisistä asenteista (ks. esim Poussu-Olli 1999, 109; Tinklin & Hall 1999, 190).

Opiskelijoiden vastauksista ei voi aina päätellä, mitä heidän kokemustensa taustalla on. Esimerkiksi kuurosokea opiskelija kertoi, että luennoitsijat eivät aina *jaksaneet* antaa hänelle luentomateriaalia etukäteen, vaikka se olisi auttanut hänen opiskeluaan. Sanamuoto antaa olettaa, että opettajat olisivat olleet välinpitämättömiä. Vai voisiko olla niin, että opettajat eivät ole tienneet opiskelijan tarpeesta tai eivät ole ymmärtäneet, että tarve on jatkuva? Samoin epäselväksi jää, miksi viittomakielisen opiskelijan mielestä oli vaikea päästä esittämään omaa asiaa opetustilanteissa, joissa on myös kuulevia opiskelijoita. Ehkä viittomakielen tulkkaus on juuri sen verran puheesta jäljessä, että kommentoinnin, vastaamisen tai kysymisen sopiva ajankohta ehtii mennä ohi. Oman asian esittämistä voi hankaloittaa sekin, jos luennoilla tai demoilla ei ole tapana viitata puheenvuoron pyytämisen

merkiksi. Myös opettajan tai kuulevien opiskelijoiden asenteet tai oletetut asenteet saattavat vaikuttaa.

Aikaisemmissakin tutkimuksissa on todettu opettajien tietoisuuden vammaisuudesta tai vaikkapa kuuroudesta vaikuttavan asenteisiin ja opiskelijoiden kokemuksiin opiskeluympäristöstään (ks. Haapala 2000, 32; Jung 2003, 105; Stanley 2000, Tinklin & Hall 1999, 190). Tutkimuksessani henkilökunnan tietoisuuden merkitys korostui erityisesti viittomakielisten opiskelijoiden keskuudessa.

Epävirallinen sosiaalinen opiskeluympäristö. Vuorovaikutus toisten opiskelijoiden kanssa ja opiskelijoiden asenteet ovat osa epävirallista sosiaalista opiskeluympäristöä. Sántin (1999) mukaan opiskelutoverit nähdään opiskelun ja kaiken toiminnan kannalta keskeisenä tekijänä. He ovat myös merkittäviä palautteen ja tuen antajia sekä eräänlaisia heijastuspisteitä arvioitaessa omaa toimintaa. Opiskelijatovereilla on merkitystä myös erilaisten opiskelutehtävien suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Sántti 1999, 44.)

Asenteet ja leimautumisen pelko tulivat esille erityisesti kysyttäessä opiskelijoilta mielipidettä erityistä tukea tarvitsevien rekisterin perustamisesta. Monet kannattivat rekisterin perustamista, mutta sen vastustajat ajattelivat rekisterin leimaavan liikaa.

Joskus jopa fyysinen ympäristö voi rajoittaa osallistumista epäviralliseen sosiaaliseen toimintaan. Joutuivathan pyörätuolia käyttävät opiskelijat istumaan joissakin luentosaleissa erillään muista opiskelijoista.

Fyysiseen ympäristöön liittyen opiskelijat toivoivat jonkinlaista *opiskelijoiden pesää*, jossa voisi vaihtaa vaatteita, levätä sekä lämmittää ja syödä eväitä. Tällaisen paikan järjestäminen voisi sopia ylioppilaskunnan toimenkuvaan.

Virallinen sosiaalinen opiskeluympäristö. Tutkimusaineistossani mainittiin, että vapaa-ajan aktiviteetteihin osallistumista rajoitti niiden laatu, *urheilu ja juhliminen*. Viittomakielisten opiskelijoiden osallistumista yliopistoyhteisön harrastuksiin haittasi se, että niihin olisi tarvinnut tulkkia. Opiskelijat, joilla oli jokin vamma tai sairaus, ilmoittivat että energia ei riitä harrastuksiin enää opiskelun ja arkielämän pyörittämisen jälkeen. Fyysisen ympäristön esteitä opiskelijat eivät pitäneet kovin merkittävänä rajoitteena harrastuksiin osallistumiselle.

6.2.2 Valtaistuneet opiskelijat

Yliopisto-opinnoista selviytyminen vaatii itsenäisyyttä ja päättäväisyyttä, tietoja ja taitoja. Yliopistot eivät ole esteettömiä, ja esteitä kohtaavat varsinkin ne opiskelijat, joilla on jokin

opiskelua vaikeuttava ominaisuus. Lisäksi arkielämän rutiineiden pyörittäminen vie heiltä usein muita opiskelijoita enemmän aikaa ja energiaa. Niiden yliopistoon pyrkineiden ja päässeiden, joilla on esimerkiksi jokin vamma, voisikin ajatella olevan sisäisesti valtaistuneita. Monista vastauksista ilmeni myös opiskelijoiden vammaisuuden sosiaalisen mallin mukainen ajattelutapa. Opiskelijat puhuivat vammaisten ihmisten oikeuksista ja yliopiston velvollisuuksista.

Yliopistossa opiskeleminen voi myös edistää sisäistä valtaistumista: *ainakin olen tullut vakuuttuneeksi siitä, että pärjään opiskeluissa rajoitteistani huolimatta eli aikaisemat epäilykseni ovat opintojen myötä kumoutuneet*. Valtaistumiseen voivat vaikuttaa opinnoista hankitut tiedot ja taidot sekä opinnoista suoriutumisen tuoma itsevarmuus. Palveluiden tarjoaminen ja opiskeluympäristön kehittäminen esteettömäksi edelleen auttaisi sisäisessä valtaistumisessa.

6.2.3 Akateeminen HOPS uusi mahdollisuus?

Ohjauksen on todettu olevan yksi yliopiston huonoiten hoidetuista alueista, muuallakin kuin Jyväskylässä. Uuden mahdollisuuden ja haasteen ohjauksen kehittämiseen tuo yliopistojen tutkintorakenteen uudistus. Uusi kaksiportainen tutkintorakenne otetaan käyttöön kaikilla akateemisilla koulutusaloilla 1.8.2005. Kaksiportaisuus tarkoittaa sitä, että kaikki opiskelijat suorittavat ensin kolmivuotisen kandidaatin tutkinnon ja sen jälkeen halutessaan kaksivuotisen ylemmän korkeakoulututkinnon. Tutkinno uudistuksessa yliopistot veloitetaan laatimaan jokaiselle opiskelijalle henkilökohtainen opintosuunnitelma, HOPS, joka mahdollistaa opintojen yksilöllisen suunnittelun. (Opetusministeriö 2002.)

Akateeminen HOPS voisi parhaimmillaan olla väline muidenkin opiskelua edistävien yksilöllisten ratkaisujen suunnitteluun kuin opiskeltavien kurssien valintaan ja opintoaikataulun laadintaan. Opintosuunnitelmassa kannattaisi huomioida mitä opiskeluympäristön esteettömyys tarkoittaa juuri kyseisen opiskelijan kohdalla. Samalla voisi suunnitella ratkaisuja mahdollisten esteiden poistamiseen. Tutkimusaineistossani kehuttiin avoimen yliopiston Avoin kaikille -projektin palveluja. Jos niitä voisi laajentaa myös yliopiston varsinaisten opiskelijoiden käyttöön, ei ihan kaikkea tarvitsisi suunnitella aivan alusta.

HOPSin toteuttamiseen on sekä opiskelijan että yliopiston sitouduttava. Sen toteutumisesta on myös jatkuvasti arvioitava. Opintosuunnitelman toteutuminen olisi yksi tutkimuksen kohde. Siitä voisi saada suurimman hyödyn toimintatutkimuksena.

Jos HOPSin mahdollisuudet hyödynnetään ja sitä käytetään välineenä myös opiskelu-ympäristön esteiden kohtaamiseen, ei vammaisten opiskelijoiden rekisteröintiä tarvitsisi suunnitella. Monet tutkimukseni opiskelijat pelkäsivät leimautumista, jos vammaisista opiskelijoista pidettäisiin rekisteriä palveluntarjonnan parantamiseksi. HOPSin yhteydessä esteettömän opiskelu-ympäristön suunnittelemisen takia leimautumista ei tarvitsisi pelätä, koska opintosuunnitelma laaditaan kaikille opiskelijoille.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. 2002. Exploring disability. A sociological introduction. 3. painos. Cambridge: Polity Press.
- Beilke, J.R. & Yssel, N. 1999. The chilly climate for students with disabilities in higher education. *College Student Journal* 33, 364–371. Tulostettu 1.3.2004
<http://search.epnet.com/direct.asp?an=25814559&db=afh&loginpage=Login.asp&site=ehost>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1998. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. 3. painos. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Borland, J. & James, S. 1999. The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society* 14, 85–101.
- Daniels, H. & Garner, P. 1999. Introduction. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive Education. World yearbook of education*. London: Kogan Page. 1–10.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive Education. World yearbook of education*. London: Kogan Page, 36–53.
- Emener, W. G. 1991: An empowerment philosophy for rehabilitation in the 20th century. *The Journal of Rehabilitation* 57, (4), 7–12.
- Eskola J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Haapala, S. 2000. Vammaisen opiskelijan identiteetti. Tutkimus vammaisten opiskelijoiden kokemuksista yliopistolla. *Sosiaalipsykologian syventävien opintojen tutkielma*. Helsingin yliopiston valtiotieteellinen tiedekunta. SYL-julkaisu 1/2001
- Happonen, H. 2002. Erityisoppilaat ja fyysinen oppimisympäristö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. uusittu painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 333–344.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. 10. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 12–30.
- Ikonen, O. 2000. Inklusio kaikille yhteiseen yhteiskuntaan. Teoksessa M. Peltonen & H. Puupponen (toim.) Eriaisuus työelämän voimavarana. Vammaisuus ja työmarkkinat kokemuksia, näkemyksiä ja mahdollisuuksia. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisuja, 121–139.
- Jokinen, M., Lehtomäki, E. & Puupponen, H. 2004. Kohti esteetöntä opiskeluympäristöä. Sysäys 1/2004. Tulostettu 3.5.2004.
<http://www.join.fi/seis>
- Jung, K. E. 2003. Chronic illness and academic accomodation: meeting disabled students' "unique needs" and preserving the institutional order of the university. *Journal of Sociology and Social Welfare* 30, 91–112.
- Järvikoski, A., Härkäpää, K. & Pättikangas, M. 1999. Vammaisen henkilön valtaistuminen palvelujärjestelmän avulla vai ilman sitä? Teoksessa S. Nouko-Juvonen (toim.) Pyörätuolitango. Näkökulmia vammaisuuteen. Helsinki: Edita, 103–126.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A Guide for Educators*. 2. painos. Baltimore: Brookes, 3–15.
- Kivirauma, J. 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. uusittu painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 23–33.
- Konsulentitjensten for funksjonshemmede studenter ved Universitetet i Oslo 2000. Handlingsplan for studenter med funksjonshemming 2000–2004. Universitet i Oslo.
- Ladonlahti, T. 2000. Oppimisen merkitys ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukemisessa. Teoksessa T. Ladonlahti ja R. Pirttimaa (toim.) *Erityispedagogiikka ja aikuisuus*. Helsinki: Palmenia, 17–41.
- Lag om likabehandling av studenter i högskolan 2001:1286.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.

- Lipsky, D. K. & Gartner, A. 1999. Inclusive education: a requirement of a democratic society. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive Education*. World Yearbook of Education, 12 23.
- Maankäyttö- ja rakennuslaki 132/1999.
- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. täydennetty painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34 48.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjaus korkeakouluissa. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Viitattu 17.4.2003
http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA_1301.pdf
- Murto, P. 1999. Kohti kuntouttavaa koulua. Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inklusiioon. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 31 43.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & Vehmas, S. *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 182 202.
- Naukkarinen, A. 2002. Oppiva koulu oppilaan yksilöllisyyden kohtaajana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. täydennetty painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 345 355.
- Naukkarinen A., Saloviita, T. & Murto, P. 2001. Jälkisanat. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 199 203.
- Nirje, B. 1993. The normalization principle 25 years later. Teoksessa U. Lehtinen & R. Pirttimaa (toim.) *Arjessa tapahtuu! Puheenvuoroja kehitysvammaisuudesta ja aikuiskasvatuksesta*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1 21.
- Nygård, T. 1998. Erilaisten historiaa. Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa. Jyväskylä: Atena.
- OECD 1999. *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Pariisi: OECD Publications.
- Oliver, M. 1983. *Social Work with Disabled People*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. 1990. *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.

- Oliver, M. 1996. *Understanding Disability. From Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan.
- OOT 2003. Osallistumisen ja opiskelun tasavertaisuus OOT. Jyväskylän yliopisto. Tulostettu 17.4.2003. <http://www.jyu.fi/oot/>
- Opetusministeriö 1999. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999-2004. Kehittämissuunnitelma 29.12.1999. Helsinki.
- Opetusministeriö 2002. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Helsinki: Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Poussu-Olli, H.-S. & Järvinen, S. 1997. Vammaisen opiskelija haaste suomalaiselle yliopistolle. Teoksessa A. Jauhiainen (toim.) ...sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Näkemyksiä ja kokemuksia korkeakoulupedagogiikan tavoitteista ja todellisuudesta. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Poussu-Olli, H.-S. 1999. To be a disabled university student in Finland. *Disability & Society* 14, 103-113.
- Puupponen, H. 2000. Yliopisto-opinnot vammaisen henkilön mahdollisuutena. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirrtimaa (toim.) *Eryityispedagogiikka ja aikuisuus*. Helsinki: Palmenia, 157-184
- Rauhala-Hayes, M., Topo, P. & Salminen, A-L. 1998. Kohti esteetöntä tietoyhteiskuntaa. Helsinki: Sitra.
- Rautopuro, J., Väisänen, P. & Kuittinen, M. 1999. Opiskelijakohortin opintokokemukset opintojen loppuvaiheessa ja niissä opintojen aikana tapahtuneet muutokset. Joensuu yliopisto, Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä 25.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Rioux, M. H. 1997. Disability: the place of judgement in a world of fact. *Journal of Intellectual Disability Research* 41, 102-111.
- Räikkä, J. 1998. Vähemmistöyhteisöjen oikeudet. Teoksessa J. Kotkavirta & A. Laitinen (toim.) *Yhteisö. Filosofian näkökulmia yhteisöllisyyteen*. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 16. Jyväskylän yliopisto, 280-294.

- Saloviita, T., Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1997. Tie auki työelämään. Tuetun työllistämisen käyttäjäkeskeiset työtavat. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos. Tie auki! -projekti.
- Stakes 2004. Design for all. Tulostettu 3.5.2004.
<http://www.stakes.fi/dfa-suomi/dfatieto.html>
- Stanley, P. 2000. Students with disabilities in higher education: a review of the literature. *College Student Journal* 34, 2. 200–210.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suikkanen, A. 1999. Vammaisuuden kysymys ja Michael Oliverin tulkintatapa. Teoksessa S. Nouko-Juvonen (toim.) *Pyörätuolitango näkökulmia vammaisuuteen*. Helsinki: Edita, 77–102.
- Suomen perustuslaki 731/1999, 6 §.
- Suomen rakentamismääräyskokoelma F1 1997. Ympäristöministeriö, asunto- ja rakennusosasto.
- Säntti, J. 1999. *Opiskelukyvyn jäljillä*. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.
- Söder, M. & Arnell-Gustafsson, U. 1979. *Särskolans integrering i den vanliga skolan. Slutrapport*. Uppsala universitet, Sociologiska institutionen.
- Tinklin, T. & Hall, J. 1999. Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education* 24, 183–194.
- Tinto 1975. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45, 89–125.
- Tinto 1997. Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education* 68, 599–623.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turun yliopisto 18.11.2002. Esteetön UTU -muistio. Tulostettu 17.4.2004.
http://www.utu.fi/esteeton_UTU/
- Tuunainen, K. 2002. Vammaishuollon historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. täydennetty painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 13–22.

- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 387–398.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vehmas, S. 1998. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen Yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 103–122.
- Vehmas, S. 2002. Etiikka erityiskasvatuksen ja vammaistutkimuksen perustana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. täydennetty painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 364–375.
- Väisänen, P. 2002. Opiskelijakohortin opinto- ja ohjauskokemuksia. Teoksessa A. Haapala & K. Laitinen (toim.) *Verkot ja ohjaus. Ohjaus ja arviointi yliopistojen virtuaaliopetuksessa*. Joensuun yliopisto. Opetusteknologiakeskuksen selosteita 2, 24–35.
- World Health Organization 1980. *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization 2001. ICF. Introduction. Tulostettu 17.4.2004
http://www.classification/icf/intros/ICF_eng-Intro.pdf
- Yhdenvertaisuuslaki 21/2004
- Yhdistyneet Kansakunnat 1994. *Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Ylijoki, O.-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.
- Zola 1993. Self, identity and the naming question: reflections on the language of disability. *Social Science and Medicine* 36, 167–173.

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake

(Kopiota on pienennetty painoteknisistä syistä.)

Opiskeluympäristön esteet

Hyvä Jyväskylän yliopiston entinen tai nykyinen opiskelija!

Vastaamalla tähän kyselyyn voit vaikuttaa Jyväskylän yliopiston opiskeluympäristöjen ja palvelutarjonnan kehittämiseen!

Kysely on tarkoitettu kaikille niille Jyväskylän yliopiston opiskelijoille, joiden opiskelu- ja osallistumismahdollisuuksia opiskeluympäristö saattaa rajoittaa. Ympäristön esteiden kokemiseen voi vaikuttaa esimerkiksi vamma, sairaus, mielenterveyden ongelma tai oppimisvaikeudet kuten lukivaikeus. Kysely on tarkoitettu myös niille yliopiston entisille opiskelijoille, jotka ovat kokeneet esteitä opiskeluympäristössä, ja jotka ovat opiskelleet Jyväskylän yliopistossa vuoden 1990 jälkeen.

Kyselyllä kartoitetaan muun muassa opiskelua ja osallistumista vaikeuttavia ja helpottavia tekijöitä. Kartoitus toteutetaan opinnäytetyönä, ja kerättyjä tietoja käytetään yhdessä kasvatustieteiden tiedekunnan pro gradu -tutkielmassa. Vastaukset ovat luottamuksellisia, eivätkä kenenkään yksittäisen vastaajan tiedot tule näkyviin.

Kyselyn tulokset menevät yliopiston Osallistumisen ja opiskelun tasa-arvoisuus (OOT) -työryhmän käyttöön. Työryhmän tavoitteena on kehittää yliopiston oppimisympäristöjä ja palvelutarjontaa niin, että mahdollisimman moni voisi opiskella ja osallistua tasavertaisesti. Lisää tietoa OOT-työryhmästä saat osoitteesta www.jyu.fi/oot.

Jos et voi vastata internetissä, saat kyselylomakkeen paperiversiona Jyväskylän yliopiston opiskelijapalveluista (p. 014-260 1074) tai ylioppilastalolta.

Vastaa kyselyyn mieluiten heti, mutta viimeistään marraskuun 2003 loppuun mennessä. Kysymyksiä on aika paljon, mutta toivottavasti jaksat niihin vastata, koska asia on tärkeä. Jos tarvitset kirjuria vastataksesi suullisesti, ota yhteyttä tutkielman tekijään.

Ystävällisin terveisin

Eija Pääkkölä
eijkoske@cc.jyu.fi
p. 050 3619273

Vastaa kysymyksiin valitsemalla sopivin vaihtoehto ja kirjoittamalla vastaukset niille varattuihin kohtiin. Vastatessasi kysymyksiin ajattele yliopistoa laajasti yhteisönä, johon kuuluu opetus, henkilökunta, ylioppilaskunta, YTHS, rakennettu ympäristö, kirjasto, ruokalapalvelut jne.

1. Oletko Jyväskylän yliopiston nykyinen opiskelija?*

En | Kyllä

2. Oletko valmistunut Jyväskylän yliopistosta? *

En | Kyllä

Valmistunut vuonna

3. Oletko keskeyttänyt opinnot Jyväskylän yliopistossa?*

En | Kyllä

Keskeyttänyt vuonna

4. Sukupuoli*

Nainen | Mies

5. Ikä vuosina*

6. Montako vuotta olet opiskellut Jyväskylän yliopistossa?*

7. Minkä tiedekunnan pääaineopiskelija olet (/olit)?

valitse

8. Kuvaile niitä ominaisuuksiasi, jotka voivat vaikeuttaa opiskeluasi ja osallistumistasi Jyväskylän yliopistossa. (Esimerkiksi "Olen äidinkieleltäni viittomakielinen ja käytän viittomakielen tulkkia kommunikoidessani kuulevien kanssa.") Kirjoita kuvailu!*

9. Minkä verran fyysiseen ympäristöön liittyvät tekijät ovat rajoittaneet opiskeluasi ja osallistumistasi Jyväskylän yliopistossa? Valitse kuhunkin kysymyksen alakohtaan sopivin vaihtoehdoista, ei lainkaan, hieman, melko paljon, erittäin paljon.

9a Yliopiston rakennuksiin liittyvät esteet (esim. hissien tai luiskien puuttuminen, luentosalit, wc-tilat). *

ei lainkaan | hieman | melko paljon |
 erittäin paljon

9b Yliopiston ulkotiloissa liikkumiseen liittyvät esteet (esim. parkkipaikat, kulkuväylät). *

ei lainkaan | hieman | melko paljon |
 erittäin paljon

9c Näkemiseen vaikuttavat rajoittavat tekijät (esim. valaistus). *

ei lainkaan | hieman | melko paljon |
 erittäin paljon

9d Kuulemiseen vaikuttavat rajoittavat tekijät (esim. akustiikka, induktiosilmukan puuttuminen). *

ei lainkaan | hieman | melko paljon |
 erittäin paljon

9e Opiskeluun vaikuttavat fyysisen ympäristön esteet yliopistoalueen ulkopuolella (esim. asuminen, kulkeminen).*

ei lainkaan | hieman | melko paljon |
 erittäin paljon

9f Yliopiston harrastustoimintaan liittyvät fyysisen ympäristön esteet.*

ei lainkaan | hieman | melko paljon |
 erittäin paljon

9g Poliittiseen vaikuttamiseen (esim. ylioppilaskunnassa) liittyvät fyysisen ympäristön esteet. *

ei lainkaan | hieman | melko paljon |
 erittäin paljon

9h Muut fyysiseen ympäristöön liittyvät esteet, mitkä?
Kirjoita mitkä!*

9.1 Kuvaille tarkemmin mahdollisesti kokemiasi opiskelua ja osallistumista rajoittavia tekijöitä, jotka liittyvät fyysiseen ympäristöön. Voit myös tarkentaa, missä tiloissa toimiminen ja liikkuminen on hankalaa.

10. Minkä verran opetustilanteisiin tai oppimateriaaleihin liittyvät tekijät ovat rajoittaneet opiskeluasi ja osallistumistasi Jyväskylän yliopistossa? Valitse kuhunkin kysymyksen alakohtaan sopivin vaihtoehtoista, ei lainkaan, hieman, melko paljon, erittäin paljon

10a Pääsykokeisiin liittyvät esteet. * ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

10b Opetustilanteisiin ja -menetelmiin liittyvät esteet.* ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

10c Oppimateriaaleihin liittyvät esteet. * ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

10d Tenttitilanteisiin liittyvät esteet. * ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

10e Muut opetusmenetelmiin tai oppimateriaaleihin liittyvät esteet. * ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

Mitä nämä muut esteet ovat/olivat?

10.1 Kuvaile tarkemmin mahdollisesti kokemiasi opiskelua ja osallistumista rajoittavia tekijöitä, jotka liittyvät opetustilanteisiin tai oppimateriaaleihin.
Tarkempi kuvailu:*

11. Minkä verran vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön tai ihmisten asenteisiin liittyvät tekijät ovat rajoittaneet opiskeluasi ja osallistumistasi Jyväskylän yliopistossa? Valitse kuhunkin kysymyksen alakohtaan sopivin vaihtoehtoista, ei lainkaan, hieman, melko paljon, erittäin paljon.

11a Opetushenkilökunnan taholta. * ei lainkaan | hieman | melko paljon |
 erittäin paljon

11b Yliopiston muun henkilökunnan taholta. * ei lainkaan | hieman | melko paljon |
 erittäin paljon

11c Toisten opiskelijoiden taholta. * ei lainkaan | hieman | melko paljon |
 erittäin paljon

11d Ylioppilaskunnan tai ainejärjestöjen taholta. * ei lainkaan | hieman | melko paljon |
 erittäin paljon

11e Muut vuorovaikutukseen tai ihmisten suhtautumiseen liittyvät esteet* ei lainkaan | hieman | melko paljon |
 erittäin paljon

Mitä nämä muut esteet ovat/olivat?

11.1 Kuvaile tarkemmin mahdollisesti kokemiasi opiskelua ja osallistumista rajoittavia tekijöitä, jotka liittyvät vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön tai ihmisten asenteisiin.

12. Minkä verran tiedottamiseen ja viestintään liittyvät tekijät ovat rajoittaneet opiskelusi ja osallistumistasi Jyväskylän yliopistossa? Valitse kuhunkin kysymyksen alakohtaan sopivin vaihtoehdoista, ei lainkaan, hieman, melko paljon, erittäin paljon

12a Opiskelun käytännön sujuvuutta vaikeuttavat tekijät (esim. tiedottaminen opinto-ohjelmien tai luentosalien muutoksista). *

ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

12b Vapaa-ajan tapahtumista tiedottamiseen liittyvät esteet. *

ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

12c WWW-tiedotuksen saavutettavuuteen liittyvät esteet. *

ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

12d Hankaluudet saada tietoa tarjolla olevista tukipalveluista. *

ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

12e Hankaluudet saada tietoa, joka liittyy opintojen saavutettavuuteen sinulle toimintarajotteesi takia (esim. opiskelupaikkaa valitessasi). *

ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

12f Henkilökunnan vähäinen tietämys vammaisuuteen liittyvistä asioista. *

ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

12g Hankaluudet saada omat viestisi vaikuttajana esille. *

ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

12h Muut tiedottamiseen liittyvät esteet.*

ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

Kerro mitä nämä muut tiedottamiseen liittyvät esteet ovat/olivat?

12.1 Kuvaile tarkemmin mahdollisesti kokemiasi opiskelua ja osallistumista rajoittavia tekijöitä, jotka liittyvät tiedottamiseen tai ihmisten asenteisiin.

13. Kerro myös mahdollisista muista tekijöistä, jotka ovat rajoittaneet opiskelu- ja osallistumismahdollisuuksiasi Jyväskylän yliopistossa.

14. Tarvitsetko tai olisitko tarvinnut nykyistä enemmän opintojen ohjausta? Valitse kuhunkin kysymyksen alakohtaan sopivin vaihtoehtoista, ei lainkaan, hieman, melko paljon, erittäin paljon

14a Enemmän ohjausta ennen opintojen alkua. * ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

14b Enemmän ohjausta opintojen alkuvaiheessa (1. opiskeluvuosi). * ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

14c Enemmän ohjausta opintojen keskivaiheessa (esim. 2. tai 3. opiskeluvuosi). * ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

14d Enemmän ohjausta opintojen loppuvaiheessa (esim. 4. opiskeluvuodesta eteenpäin). * ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

14e Enemmän ohjausta urasuunnitteluun. * ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

14f Enemmän vertais- eli opiskelijatutorointia. * ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

14g Enemmän opettajatutorointia. * ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

14h Enemmän ohjausta henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) laadintaan. * ei lainkaan | hieman | melko paljon | erittäin paljon

14.1 Kuvaile tarkemmin millaisia ohjauspalveluja tarvitsisit tai olisit tarvinnut!

15. Millainen on opintojesi nykyvaihe? Miten mahdolliset opiskelun ja osallistumisen esteet ovat vaikuttaneet opintoalasi valintaan ja opintojesi etenemiseen?

16. Mitkä Jyväskylän yliopiston järjestelyt olet kokenut erityisen hyviksi ja sinun opiskelumahdollisuuksiasi helpottaviksi?

17. Mitä kaikkia Jyväskylän yliopiston tarjoamia opiskelua ja osallistumista helpottavia erityisjärjestelyjä tai tukipalveluja olet käyttänyt? (Kuvaile tekstikenttiin tarkemmin mitä.)

17a Fyysiseen ympäristöön liittyvät erityisjärjestelyt* En ole käyttänyt | Olen käyttänyt

Kerro mitä fyysiseen ympäristöön liittyviä erityisjärjestelyjä olet käyttänyt!

17b Opetustilanteisiin tai oppimateriaaleihin liittyvät erityisjärjestelyt* En ole käyttänyt | Olen käyttänyt

Kerro mitä opetustilanteisiin tai oppimateriaaleihin liittyviä erityisjärjestelyjä olet käyttänyt!

17c Tiedottamiseen liittyvät erityisjärjestelyt* En ole käyttänyt | Olen käyttänyt

Kerro mitä tiedottamiseen liittyviä erityisjärjestelyjä olet käyttänyt!

17d Ohjaukseen liittyvät erityisjärjestelyt* En ole käyttänyt | Olen käyttänyt

Kerro mitä ohjaukseen liittyviä erityisjärjestelyjä olet käyttänyt!

17e Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvät erityisjärjestelyt* En ole käyttänyt | Olen käyttänyt

Kerro mitä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyviä erityisjärjestelyjä olet käyttänyt!

17f Muita opiskelua ja osallistumista
helpottavia tekijöitä*

En ole käyttänyt | Olen käyttänyt

Kerro muista opiskelua ja osallistumista
helpottavista tekijöistä!

18. Mitä henkilökohtaisia (ei yliopiston järjestämiä) palveluja olet käyttänyt opiskellessasi
Jyväskylän yliopistossa? (esim. henkilökohtainen avustaja, viittomakielen tulkki)

19. Miten yliopiston opiskeluympäristöä pitäisi kehittää tai muuttaa, että mahdollisimman
moni voisi opiskella ja osallistua tasavertaisesti? Anna parannusehdotuksia
konkreettisista toimenpiteistä ja opiskeluilmapiirin liittyvistä asioista.

20. Miten opiskelun todellisuus on vastannut opiskeluun kohdistamiasi odotuksia?
Vastasiko odotuksia, kerro?*

21. Jos olet keskeyttänyt opinnot Jyväskylän yliopistossa, jatkaisitko mahdollisesti
opintoja tutkintoon asti, jos saisit jotain tiettyjä tukipalveluja tai järjestelyjä. Millaisia? Mikä
saisi jatkamaan?*

22. Joissakin yliopistoissa pidetään rekisteriä erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista, jotta heidän palveluntarpeeseensa voitaisiin vastata paremmin.

Kannatatko tällaisen rekisterin perustamista myös Jyväskylän yliopistoon? Valitse yksi!*

Ei | Kyllä | En osaa sanoa

Perustele miksi!

Kevätlukukaudella 2004 haastatellaan muutamaa opiskelijaa opiskelukokemuksiin liittyvistä asioista.

Jos olet halukas haastateltavaksi, kirjoita tähän sähköpostiosoitteesi ja/tai puhelinnumerosi. Ne jäävät vain tutkijan tietoon.

Kirjoita nimesi ja yhteystietosi!

* = kohtaan on vastattava

Lähetä

Tällä linkillä voit hakea datat: [Hae](#).

[Validato r.w3org](#)

LIITE 2: Tiedote kyselystä

Opiskeluympäristön esteet

Onko Jyväskylän yliopiston opiskeluympäristö jotenkin rajoittanut opiskelu- ja osallistumismahdollisuuksiasi? Jos olet kokenut opiskeluympäristössäsi fyysisiä, sosiaalisia tai psyykkisiä esteitä, vastaa esteitä kartoittavaan kyselyyn. Vastaamalla autat kehittämään Jyväskylän yliopistoa esteettömäksi ja kaikille tasavertaiseksi. Kyselyyn on linkki osoitteessa www.jyu.fi/oot. Jos et voi vastata Internetissä, saat paperilomakkeen sosiaalisihteeriltä ylioppilastalolta tai opiskelijapalveluista (p. 014-2601074). Vastaa kyselyyn viimeistään vuoden 2003 loppuun mennessä. Jos tarvitset kirjurin vastataksesi suullisesti tai haluat lisätietoja, ota yhteys Eija Pääkkölään: eijkoske@cc.jyu.fi tai 050 3619273.

LIITE 3. Summamuuttujat

TAULUKKO 3. Koetuista opiskelun esteistä tehdyt summamuuttujat

Summamuuttuja	N	<i>kα</i> ^a	s
Ohjaukseen liittyvät esteet	45	1,97	1,40031
Opetukseen/oppimater. liittyvät esteet	45	0,78	,56307
Fyysiset esteet	45	0,55	,49313
Tiedottamiseen liittyvät esteet	45	0,54	,56648
Asenteelliset esteet	45	0,51	,45692

^a 0=ei lainkaan, 1=hieman, 2=melko paljon, 3=erittäin paljon