

"HALUAA MENNÄ SEMMOSENA KUIN TOISETKIN"
- näkövammaiset aikuiset kansalaisopiston opiskelijoina

Kosti Nivalainen

**Erityispedagogiikan pro gradu-
tutkielma
Kevät 2000
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Nivalainen, Kosti. 2000. "Haluaa mennä semmosena kuin toisetkin" - Näkövammaiset aikuiset kansalaisopiston opiskelijoina. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu - tutkielma, 64 s + 3 liitettä

Avainsanat: näkövammainen, normalisaatio, aikuiskasvatus, elinikäinen oppiminen, sivistyksellinen tasa-arvo

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kymmenen näkövammaisen aikuisen käsityksiä osallistumisestaan kansalaisopiston integroituihin harrastus- ja opintoryhmiin. Tutkimus edustaa luonteeltaan kvalitatiivista tutkimusta, jossa käytettiin teemahaastattelua. Aineiston analysointi perustui kvalitatiiviseen teemoitteluun. Analyysin tuloksena muodostettiin neljä pääkategoriaa opinto- ja harrastusopintoihin osallistumisessa ilmenevistä tekijöistä. Muodostetut kategoriat olivat osallistumiseen liittyvät vaikeudet, osallistumista helpottavat ja osallistumisen tavoitteet sekä opetustapahtumaan liittyvät tekijät.

Näkövammaisten osallistumista vaikeuttavat liikkumiseen liittyvät esteet, ystävän tuen puuttuminen, opiston puutteelliset opintojärjestelyt sekä opistoon kohdistuneet uskomukset. Osallistumiskynnystä madaltavat ennakkoyhteydet opetushenkilöstöön, soveltuvat opintomateriaalit ja aikaisemmat kokemukset integroiduista työ- ja opiskeluyhteisöistä sekä aikaisempi osallistuminen näkövammaisten harrastus- ja opintoryhmiin. Toisaalta näkövammaisten omat harrastus- ja opintoryhmät koetaan liian järjestökeskeisiksi. Näkövammaisten osallistumistavoitteet liittyvät ammatillisiin, opinnollisiin ja sosiaalisiin tavoitteisiin. Osallistumistavoitteet muuttuvat opiskelun aikana ja saavat uudenlaisia sivutavoitteita. Opetushenkilöstön opetustaito koetaan puutteelliseksi ja heidän suhtautumisensa varaukselliseksi. Muut aikuisopiskelijat suhtautuvat näkövammaisiin aikuisopiskelijoihin varauksettomasti. Harrastus- ja opintotoimintaan osallistuminen merkitsee monelle näkövammaiselle sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation laajentumista.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
1.1 Tutkimuksen lähtökohtia	6
1.2 Tutkimustehtävä	8
2 NORMALISAATIOSTA SIVISTYKSELLISEEN TASA-ARVOON	9
2.1 Normalisaatioperiaate palveluiden suunnittelussa	9
2.2 Sivistyksellisestä tasa-arvosta elinikäiseen oppimiseen	12
3 VAMMAISTEN AIKUISTEN ASEMA	
KANSALAIPOISTOSSA	17
3.1 Kansalaisopistotoiminnan tarjoamat mahdollisuudet	17
3.2 Toimenpiteet osallistumismahdollisuuksien edistämiseksi	20
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
4.1 Tutkimusmenetelmän ja haastateltavien valinta	21
4.2 Kenttätyö ja analysointi	25
4.3 Tutkimuksen luotettavuus	29
5 NÄKÖVAMMAISENA AIKUISOPISKELIJANA	
KANSALAIPOISTOSSA	30
5.1 Osallistumista vaikeuttavat tekijät	30
5.1.1 "Täältä on vaikeampi lähteä työväenopistolle"	30
5.1.2 "Mää en todellakaan nää siellä täyttää"	32
5.1.3 "Eikös siellä Keskusliitossa oo mitään?"	34
5.2 Osallistumista helpottavat tekijät	36
5.2.1 "Mä soitin sille opettajalle etukäteen"	36
5.2.2 "Mulla on oma kirja"	37
5.2.3 "Kävin siellä näkövammaisten ryhmässä kokeilemassa"	37
5.2.4 "Olen opiskellut aina integroidusti"	38

5.3 Opiskelun kirjavat tavoitteet	39
5.3.1 "Täällä tapaa ihmisiä"	39
5.3.2 "Oppiminen on arvo sinänsä"	40
5.3.3 "Jos vaikka vaihtas alaa"	42
5.4 Näkövammaisena opetusryhmässä	42
5.4.1 "Kyllä hän mun yli hyppäs"	42
5.4.2 "Toiset oppilaat ovat kyllä hyvin hyväksyneet"	45
5.4.3 "Kyllä se pitäs tulla opistolta päin vastaan"	46
6 TULOSTEN TARKASTELUA	47
7 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	54
LÄHTEET	58
Liite1:Haastattelurunko teema-alueittain	65
Liite2:Informaatiokirje	66
Liite3:Koodausrunko.....	67

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohtia

"Tarvitsevat ehdottomasti omat ryhmät", "En suosittelen. Varsinkin kun ryhmät ovat ylisuuria. Vaativat valtavasti ylimääräistä huomiota ja aivan erilaista pedagogista asennetta. Näkövammaisen nytkin ryhmässä", "Muut opiskelijat kärsivät...tekevät valituksen...kurssi joudutaan lopettamaan". (Nivalainen 1997, 21.)

Yllä kuvatulla tavalla työväenopiston opettajat kertoivat proseminarityöissä vammaisten aikuisten opettamisesta. Näistä käsityksistä heräsi mielenkiintoni selvittää asian toinen puoli eli millaisena vammaiset aikuiset ovat nähneet opiskelunsa kansalaisopistojen opetusryhmissä. Tällä tutkimuksella haluan osaltani tuoda uudenlaista tietoa erityispedagogiikkaan elinikäisen oppimisen ja sivistyksellisen tasa-arvon näkökulmista sekä lisätä vuoropuhelua aikuiskasvatuksen ja erityiskasvatuksen välille. Lisäksi pyrin etsimään vastauksia näkövammaisten aikuisten omaehtoiseen harrastus- ja opintotoimintaan osallistumiselle ja esittämään heidän käsityksiään kansalaisopistotoiminnasta integroiduissa ryhmissä.

Suomessa ei ole varsinaisesti aiemmin tutkittu ja pohdittu vammaisten aikuisten osallistumismahdollisuuksia yhteiskunnan järjestämiin aikuiskoulutuspalveluihin. Aikaisemmat tutkimukset (Storå 1979; Heinänen 1980; Klemola & Kujala 1983) vammaisten aikuisopiskelusta ovat olleet lähinnä kartoittavia ja tarkastelleet osallistumista erityisryhmien omien opintopiirien toiminnan näkökulmasta. Erityispedagogiikan seurantatutkimukset ovat keskittyneet lähinnä keskiasteeseen ja mahdollisesti työelämään siirtymisen määrälliseen kuvaamiseen (Jahnukainen 1996, 45). Esimerkiksi Hautamäki ja Heikkinen (1996, 237) ovat tarkastelleet nuorempien ikäryhmiin kuuluvien näkövammaisten peruskoulun integroitumisen yhteyttä jatkokoulutukseen. Erityiskasvatuksessa on täysin unohdettu, että aikuisiällä ei enää opiskella ainoastaan työelämää varten, vaan vapaaehtoisesti tapahtuvassa opiskelussa on laajalti kysymys osallistumisesta sosiaaliseen toimintaan yhteiskunnassa. Osallistuminen yhdellä toiminnan alueella on yhteydessä osallistumiseen muilla elämän alueilla. Tutkimukseni osaltaan jatkaa näkövammaisten koulutuksellisen integraation tarkastelua

myöhemmässä aikuisiässä sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation valossa aikuiskoulutuspalvelujen käyttäjinä. Tutkimustani sivuaa Mobergin (1984) tutkimus peruskoulun ja lukion opettajien suhtautumisesta poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisopetusryhmiin. Hänen mukaan opettajien tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset valmiudet ovat keskeisimpiä vammaisen oppilaan opetuksen onnistumisen kannalta (Moberg 1984, 51).

Olen tutkimuksessani käyttänyt suomalaisia aikuiskasvatuksen osallistumistutkimuksia (mm. Tuomisto 1973, Pitkänen & Ruth 1992 ja 1993), joissa on tarkasteltu aikuisten ja ikääntyvien osallistumiseen liittyviä tavoitteita ja esteitä harrastus- ja opintotoiminnassa. Tutkimuksessani näkövammaisten aikuisten osallistumisen tavoitteista korostuvat erityisesti sosiaaliset tavoitteet, joiden tavoitteena ei ole kyse pelkästään viihtymisestä. Näkövammaisille pelkkä osallistumismahdollisuus ja oppimisprosessi ovat tärkeitä itseisarvoja. Samoin osallistumiseen liittyvät esteet eivät ole yksiselitteisiä, vaan koostuvat eri tekijöistä.

Olen rajannut työni koskemaan näkövammaisten osallistumisprosessia ja siihen liittyviin ilmiöihin kansalaisopiston harrastus- ja opintotoiminnassa. Tähän katson kuuluvan näkövammaisen aikuisen olosuhdetekijät eli osallistumista vaikeuttavat ja helpottavat tekijät, osallistumiseen liittyvät tavoitteet ja opetus-tapahtumaan liittyvät seikat. Olen huomionut lisäksi näkövammaisten omien erityisryhmien merkityksen heidän osallistumisessaan integroituihin ryhmiin, jotka vaikuttivat itse osallistumispäätökseen, mutta toisaalta myös rajoittivat heidän opiskeluaan.

Tutkimuksen avulla voidaan todeta, kuinka vammaisten henkilöiden sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio toteutuu aikuiskoulutusorganisaatiossa. Tulokseni täydentävät erityiskasvatukseen ja aikuiskasvatukseen liittyviä tutkimuksia sivistyksellisen tasa-arvon ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta.

1.2 Tutkimustehtävä

Opinto- ja harrastustoimintaan osallistumisen prosessinäkökulma haastaa pohtimaan sen todellistumista suhteessa näkövammaisen elämään, joka voi joko mahdollistaa tai heikentää osallistumista opiskeluun ja sitä kautta muuhun yhteiskunnan toimintaan. Tutkimuksessani tarkastelen osallistumista näkövammaisen aikuisen subjektiivisina kokemuksia ja toimintaa naturalistisen paradigman näkökulmasta (Eskola & Suonranta 1998, 12).

Tarkoitukseni on selvittää näkövammaisten aikuisopiskelijoiden käsityksiä osallistumisesta kansalais- ja työväenopistojen opintoryhmiin. Suomalaisessa aikuiskoulutuspolitiikassa on perinteisesti korostettu kaikkien kansalaisten sivistyksellisen tasa-arvon ja elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien edistämistä. Kuitenkaan koulutuspoliittisesti ei ole otettu vastuuta erityisryhmiin kuuluvien aikuisopiskelijoiden tarvitsemien tukipalveluiden järjestämisestä.

Tutkimustehtäväni ovat muotoutuneet seuraaviksi: Mitä vaikeuksia näkövammaisilla on osallistuessaan kansalaisopistojen opintoryhmiin? Mitkä tekijät ovat madaltaneet osallistumiskynnystä? Minkälaisia mahdollisia tavoitteita he asettavat opiskelulle? Millaiseksi he arvioivat opetustapahtuman? Miten opisto toimintaa voidaan heidän mielestään kehittää? Tutkimuksessani käytin teema-haastattelua. Kohdejoukkona oli kymmenen näkövammaista aikuisopiskelijaa, jotka olivat osallistuneet kansalaisopiston toimintaan. Aineiston analysoin käyttämällä koodikategorioihin pohjautuvaa luokittelua etsimällä aineistosta asiakokonaisuuksien, säännönmukaisuuksien ja ilmiötä kuvaavia malleja. (Bogdan & Biklen 1992, 165-166.)

2 NORMAALISAATIOSTA SIVISTYKSELLISEEN TASA-ARVOON

2.1 Normalisaatioperiaate palveluiden suunnittelussa

Vammaisen ihmisen kohdalla tasavertaiset mahdollisuudet hyvään ja mielekkääseen elämään toteutuvat vain, jos vammaisten ihmisoikeudet tunnustetaan ja tunnustetaan. Vammaisten täysivaltautuminen, empowerment ja tasavertaisuus muiden kanssa edellyttää yhteiskunnan ja ympäristön muokkaamista mahdollisimman esteettömäksi. Kun sekä fyysiset, asenteelliset että kommunikaatioon liittyvien esteet on poistettu, häviää niiden mukana vammaisuuden vaikutus olennaisena ihmistä määrittelevänä tekijänä. Päämääränä on yhteiskunta, joka huomio kaikkien kansalaisten tarpeet tasavertaisesti. Tähän on pyrittävä integroimalla vammaiskysymykset osaksi yleistä yhteiskunnallista suunnittelua ja toimintatapaa. (Parkkari 1996, 14.)

Normalisaatioperiaatteen perusajatuksena on järjestää vammaisten olosuhteet ja palvelut mahdollisimman normaaleiksi, sellaisiksi kuin yhteiskunnassa on yleensä tapana. Päämääränä on tehdä kaikille eri tavoin vammaisille ihmisille mahdolliseksi sellaiset elämäntavat, jotka ovat mahdollisimman lähellä tai vastaavat täysin tavanomaisia olosuhteita ja elämäntapoja, ja jotka ovat ominaista sille yhteiskunnalle ja kulttuurille, jossa vammaisen ihminen elää. (Nirje 1993, 22-23.)

Palveluiden suunnitteluperiaatteiden normalisoimisvaatimukset perustuvat ihmisten tasa-arvoon ja korostavat valinnan vapautta sekä oikeutta itse määrätä omaan elämään kuuluvista kysymyksistä että oikeutta olla erilainen. Pelkkä vammaisen henkilön fyysinen kuuluminen yhteisöön ei riitä, vaan hänen tulee saada tuntea olevansa osa yhteisöä. (Ihatsu 1987, 20-28 ; Ihatsu 1995, 65.) Normalisaatio-ohjelmia onkin kutsuttu myös inhimillistämishjelmiksi (Ihatsu & Pulkki 1990, 2). Esimerkkinä Suomen vammaispoliittinen ohjelma "Kohti yhteiskuntaa kaikille", jonka tavoitteena on edistää vammaisten henkilöiden täysival-

taistumista suomalaisessa yhteiskunnassa. (Kohti yhteiskuntaa kaikille 1995, 3).

Vammaisten ja erityisopetuksen tarpeessa olevien oppilaiden koulutuksessa normalisaatioperiaate on tuotu esille useaan kertaan koulutuspoliittisissa kehittämislinjauksissa. Erityisopetuksen kehittämistä koskevat keskustelut ovat liittyneet 1960 -luvulta lähtien kysymykseen erityisopetuksen ja yleisopetuksen rajankäynnistä, yhteiselosta ja toisiinsa sulauttamisesta (Moberg 1996, 121). Tuunaisen (1989, 202-203) mielestä integraatio ja erityiskasvatus pitäisi nähdä jatkuvana prosessina elämänkaarajattelun mukaisesti, jota ei tule mielivaltaisesti pirstoa varhaiskasvatukseksi, peruskoulutukseksi ja ammatilliseksi vaiheeksi, vaan kokonaisuudeksi, jonka kaikki osaset nivotaan yksilön tasolla häntä tukevaksi kokonaisuudeksi.

Mikäli erityiskasvatuksessa halutaan nähdä vammaisten henkilöiden koulutusmahdollisuuksien kehittäminen elämänkaarajattelun mukaisesti, tulee siihen sisällyttää aikuiskasvatuksen tarjoamat elinikäisen oppimisen muodot. Erityisryhmien kohdalla elinikäisen oppimisen muodot antavat laajemmat mahdollisuudet yksilöiden persoonallisen kasvun tukemiseen ja toimintakyvyn ylläpitämiseen.

Normalisaation mukaisesti vammaisilla henkilöillä on oikeus opiskeluun ja elinikäiseen oppimiseen sekä mahdollisuus käyttää aikuiskasvatuksen toimintoja. Normalisaatio on vammaisten nuorten ja aikuisten kasvun tukemisessa keskeinen lähtökohta. Aikuiskasvatus on muun opetuksen tavoin väline toteuttaa normalisaatioperiaatetta vammaisten aikuisten elämässä. Mahdollisuudet aikuisopiskeluun ovat vammaisille erityisen tärkeitä, sillä aikuiskasvatuksella voidaan tukea vammaisen aikuisen elämän rikastumista ja vaikutusvallan lisääntymistä. Tämä puolestaan mahdollistaa vammaisen henkilön todellisen osallistumisen oman yhteiskunnan kulttuuriin ja sosiaaliseen toimintaan tasavertaisena kansalaisena. (Nirje 1993, 30).

Normalisaatioon liittyy läheisesti integraatio-käsite, jota pidetään eräänä normalisaation toteuttamisen keinona (Tuunainen & Ihatsu 1996, 10). Näkemyksen mukaan kaikki ihmiset ovat samanarvoisia ja jokaisella on oikeus osallistua yhteiskunnan yhteisiin aktiviteetteihin. Käsitteenä integraatio on laaja, mutta sen jakaminen eri tasoihin auttaa hahmottamaan integraatioprosessin toteutusta fyysisestä integraatiosta yhteiskunnalliseen integraatioon. (Kuotola 1985, 31, 52 ; Murto 1991, 11.) Integraatio on kuvattu kumulatiiviseksi prosessiksi, jossa aina edellinen taso on seuraavan tason välttämätön edellytys. Siinä fyysinen ja toiminnallisen integraation avulla pyritään sosiaaliseen integraatioon ja sitä kautta aikuisena yhteiskunnalliseen integraatioon. (Moberg & Ikonen 1980, 63 ; Moberg 1984, 13 ; Määttä 1989, 16 ja Salminen 1989, 76.)

Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan fyysisen etäisyyden vähentämistä integroitavien välillä. Fyysinen yksilöintegraatio on kyseessä silloin, kun erityisopetuksen tarpeessa oleva oppilas on sijoitettu normaaliluokkaan ja fyysisestä luokkaintegraatiosta puhutaan silloin, kun erityisluokka on sijoitettu normaaliin luokkaan. (Moberg 1993, 141.) *Toiminnallinen integraatio* on fyysisen integraation laajentamista. Sen mukaisesti vammaiset henkilöt fyysisen läheisyyden lisäksi käyttävät samoja palveluja yhteiskunnan muiden jäsenien kanssa ja tekevät yhteistyötä eri elämäntilanteilla. (Määttä 1981, 27.) *Sosiaaliseen integraatioon* liittyvät vammaisten ja ei-vammaisten väliset kontaktit, joissa eri ihmiset hyväksyvät toisensa ja heidän välillään on myönteisiä vuorovaikutus- ja ystävyyssuhteita (Moberg & Ikonen 1980, 55; Salminen 1989, 74) sekä kokemukset yhteenkuuluvuudesta (Määttä 1981, 27.). *Yhteiskunnallisella integraatiolla* tarkoitetaan sitä, että integroitavalla poikkeavalla henkilöllä on aikuisena tasa-vertaiset mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä työssä ja vapaa-aikana. (Moberg 1993, 141.)

Yhteiskunnallinen integraatio on vammaisen henkilön täysivaltaistumisen kannalta merkittävin, mutta samalla vaikeimmin toteutuva taso. Kun yhteiskunnallinen integraatio toteutuu, merkitsee se vammaiselle aikuiselle mahdollisuutta määrätä omasta elämästään, mahdollisuutta yhtäläisiin resursseihin ja mahdollisuutta vaikuttaa taloudellisiin ja poliittisiin kysymyksiin (Kuotola 1985, 52).

Vammaisen henkilön integroitumisen aste ja laatu on pitkälti kiinni vammaisesta itsestään. Toiset integroituvat täysin yhteiskuntaan, jotkut osittain ja toiset eivät lainkaan. Integrointi ei voi tapahtua ulkoisena integraationa, vaan se edellyttää myös sisäistä integraatiota. Vammaisen henkilön on sisäistettävä ja hyväksyttävä käsitys itsestään vammaisena, erilaisena yhteiskunnan jäsenenä. Vammaisen henkilön integroitumisen aste riippuu osaksi vammaisesta itsestään ja osaksi taas ympäristön suhtautumisesta häneen (Määttä 1981, 28 ; Loijas 1994, 18 ; Murto 1991, 71).

2.2 Sivistyksellisestä tasa-arvosta elinikäiseen oppimiseen

Aikuiskoulutuspolitiikan keskeisimpänä tavoitteena on ollut 1960 -luvun loppupuolelta kansalaisten koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen. Tällöin nostettiin esille tasa-arvoisuus aikuisten koulutusmahdollisuuksien tasoittamiseksi poistamalla sosiaalisia, taloudellisia, alueellisia sekä opiskelunvalmiuksiin liittyviä esteitä. Jatkuvan oppimisen mahdollisuudet ovat kuitenkin jakautuneet epätasaisesti eri väestöryhmien kesken. Koulutuksellisen tasa-arvo käsitteen rinnalle otettiin käyttöön sivistyksellinen tasa-arvo, jonka katsottiin paremmin soveltuvan aikuiskasvatukseen. Sivistyksellinen tasa-arvo huomioi parhaiten aikuisten laaja-alaiset opintoharrastukset ja vapaan sivistystyön perinteet. (Sihvonen 1996, 56 ; Tuomisto 1993, 134.)

Aikuisten sivistyksellisen tasavertaisuuden tavoite on osa pyrkimystä yleiseen yhteiskunnalliseen tasavertaisuuteen. Sivistyksellisessä tasa-arvossa ei ole kyse niinkään koulujärjestelmän tasa-arvoistamisesta, vaan aikuisen itsekasvatukseen perustavasta ja persoonallisuuden kokonaisvaltaisesta huomioon ottavasta toiminnasta, joka kohdistuu omaan olemukseen. Itsekasvatuksessa kasvattaja on samalla myös kasvatettava. Tämän vuoksi nykyään korostetaan itsehjautuvaa oppimista. (Alanen 1985, 134-135 ; Tuomisto 1994, 17.)

Sivistyksellisen tasa-arvon edistämiseen liittyviä ongelmia voidaan yrittää poistaa opiskelumahdollisuuksien tasoittamisella, mutta niiden kriteerien aset-

taminen on vaikeaa, sillä kaikki aikuisopiskelu ei ole samanlaista. Tasoittaminen ei vielä takaa, että eri väestöryhmät olisivat tasa-arvoisia palveluiden käyttäjiä, sillä he ovat kuitenkin yhteiskunnallisen asemansa takia eriarvoisessa asemassa. Tasoittamisessa tulisi kehittää vähemmän osallistuvien aikuisten todellisia mahdollisuuksia osallistua ja käyttää aikuiskoulutuspalveluja. (Tuomisto 1993, 153.)

Sivistyksellisessä tasa-arvoistamisessa nousee keskeiseksi opetuksen eriyttämisen asema. Aikuisten opettamisessa eriyttämistä voidaan tehdä opetusryhmiä muodostamalla ja antamalla opetuksen aikana opiskelijoille sopivia tehtäviä. Yleensä eriyttämisen ideana on, että kaikki opiskelijat saavuttaisivat eriyttämisen avulla suunnilleen saman tieto- ja taitotason. Tämä pätee osittain sellaisissa aikuiskasvatuksen opinnoissa, joissa on selkeästi kyse jostakin tutkinnon suorittamisesta. Aikuiskasvatuksessa kuitenkin suurin osa opetuksesta on vapaaehtoista ja sellaista, ettei siinä ole asetettu mitään selkeitä tasovaatimuksia, vaan jokainen etenee niin pitkälle kuin katsoo tarpeelliseksi. Jos opetusta ei osata eriyttää, niin seurauksena on opintojen keskeyttäminen ja opiskelijoiden turhautuminen. Opetuksen eriyttämisen aikuiskouluttajat tuntevat jostain syystä etäiseksi. Oppimistilanteiden tasa-arvoistaminen vaatii opettajilta hyvää opiskelijatuntemusta. (Tuomisto 1992, 49-50.)

Elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan kaikkea ihmisen elinaikaista oppimista riippumatta siitä, missä tai miten oppiminen on tapahtunut. Oppimista on myös koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Elinikäisen oppimisen käsite korostaa opiskelija- ja oppimisnäkökulmaa ja tarkastelee elinikäistä kasvatusta yksilöllisen kehitys- ja oppimisprosessin näkökulmasta, joka on kaiken koulutuksen ja kehittämistyön ydin. Tähän päästään sillä, että entistä enemmän huomioidaan opiskelijoiden tarpeet, heidän aikaisemmat tietonsa ja oppimisedellytyksensä sekä eri oppimisen muodot. (Tuomisto 1994, 18, 42 ; Rinne & Salmi 1998, 134).

Aikuisopintomahdollisuudet voidaan jakaa elinikäisen oppimisen muotojen ja ihmisen elämävaiheiden mukaisesti. Tuomisto (1994, 1993) erottaa elinikäisen

oppimisen muodot formaaliseen, ei-formaaliseen ja informaaliseen sekä satunnaisoppimiseen. Luokittelussa on huomioitu kokonaisvaltaisesti kaikki inhimillisessä elämässä esiintyvät oppimisen ja kasvatuksen eri muodot (taulukko 1). Näiden oppimisen muotojen erottelu toisistaan on käytännössä vaikeaa, sillä ne menevät usein päällekkäin.

*Formaalinen kasvat*us (formal education) on aina hierarkkisesti järjestettyä ja se perustuu tutkintoihin, jotka ulottuvat peruskoulusta aina yliopistoon saakka. Formaalisissa kasvatustilaisuuksissa tapahtuvaa tavoitteiden mukaista oppimista kutsutaan formaaliseksi oppimiseksi. Käytännössä on kyse kouluopintojen aikuissovellutuksista. *Ei-formaaliseen kasvatukseen* (nonformal education) kuuluvat kaikki organisoidut toiminnot, jotka ovat muodollisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Tällaisen opiskelun tarkoituksena on palvella tiettyjä opiskelijaryhmiä ja oppimistavoitteita. Tähän katsotaan kuuluvan muun muassa kansalais- ja työväenopistojen ja opintokeskusten toiminnot. *Informaalinen kasvat*us puolestaan perustuu kokemusperäiseen ja ei-institutionaaliseen oppimiseen. Oppimisessa korostuvat korkea-asteinen itsekontrolli ja -suuntautuneisuus sekä opiskelun tapahtuminen luokkahuoneen ulkopuolella. Informaaliseen oppimiseen voi kuulua tavoitteellista ja intensiivistä toimintaa. Tällaisia ovat yleensä epäviralliset prosessit, joiden kautta ihminen omaksuu mielipiteitä, arvoja, tietoja ja taitoja kokemustensa tai ympäristönsä vaikutuksesta. Oppimista voi tapahtua kotona, työssä tai vapaa-ajan leikeissä, perheen ja ystävien esimerkistä ja mielipiteistä, matkustelusta, sanomalehtien ja kirjojen lukemisesta, kuuntelemalla radiota ja katselemalla elokuvia tai televisioista. *Satunnaisoppiminen* (*incidental learning*) on tavoitteetonta ja se tapahtuu muun toiminnan sivutuotteena. Siihen sisällytetään oppiminen erehdyksistä, olettamuksista, uskomuksista, arvostuksista, toiminnassa syntyneistä sisäisistä merkitysrakenteista sekä formaalisen oppimisen piilo-opetussuunnitelmista. Tätä oppimisen muotoa on kutsuttu myös spontaaniksi oppimiseksi, arkipäiväoppimiseksi ja hiljaiseksi tiedoksi. (Tuomisto 1998, 34-38 ; 49-50.)

Taulukko 1. Elinikäisen oppimisen muodot ja keskeiset elämänvaiheet.
(Tuomisto 1994, 25.)

	Formaalinen	Ei- formaalinen	Informaalinen	Satunnaisoppi- minen
LAPSUUS / NUORUUS	koululaitos: <ul style="list-style-type: none"> • perusaste • keskiaste • korkea - aste 	<ul style="list-style-type: none"> • organisoidut opinnot koulun ulkopuolella esim. erilaisissa järjestöissä ja harrastusryhmissä 	<ul style="list-style-type: none"> • tavoitteellinen itseopiskelu • oppiminen vapaa- ajan harrastuksista (yksin / ryhmässä) 	<ul style="list-style-type: none"> • arkipäiväoppiminen esim. perhe- ja ystäväpiirissä
AIKUISUUS	<ul style="list-style-type: none"> • aikuisten tutkinto- ja kouluopinnot • ammatilliset pätevyystutkinnot 	<ul style="list-style-type: none"> • aikuisten muut organisoidut opinnot, esim. harrastusopinnot • henkilöstö- / täydennyskoulutus • yhteiskunnalliset opinnot • yleissivistävät opinnot 	<ul style="list-style-type: none"> • tavoitteellinen oppiminen • itseopiskelu- tavoitteellinen opiskelu työssä 	<ul style="list-style-type: none"> • arkipäiväoppiminen • kokemuksesta oppiminen työssä ja muussa toiminnassa • satunnaisoppiminen • äänettömät tiedot
VANHUUS		<ul style="list-style-type: none"> • organisoidut opinnot • harrastusopinnot • ikääntyvien yliopisto 	<ul style="list-style-type: none"> • tavoitteellinen itseopiskelu 	<ul style="list-style-type: none"> • arkipäiväoppi- minen

Tuomiston (1998) elinikäisen oppimisen luokittelun mukaisesti erityisopetuksen järjestämismuodoista mukautettu opetus (EMU), harjaantumisopetus (EHA 1), kuulovammaisten opetus (EKU), näkövammaisten opetus (ENÄ), vammautuneiden opetus (EVY), sopeutumattomien opetus (ESY), puhe-, luku- ja kirjoittamishäiriöisten oppilaiden osa-aikainen erityisopetus (PULUKI), vaikeimmin kehitysvammaisten opetus (EHA2) ja muut erityisopetusta tarvitsevat oppilaat edustavat formaalista elinikäistä oppimista. (Virtanen & Ratilainen 1996, 55-56.) Näissä peruskoulun erityisopetuksen järjestämismuodoissa noudatetaan valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita, joiden tavoitteina on oppivelvollisuuden suorittaminen.

Erityisopiskelijoiden ammatillinen opetus edustaa koulutusjärjestelmän toisen asteen formaalista kasvatusta, jonka tavoitteena on ammatillisen perustutkinnon suorittaminen. Ammatillista erityisopetusta järjestetään ammatillisissa oppilaitoksissa, ammatillisten oppilaitosten erityisryhmissä, ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ja kansanopistoissa, kansalais- ja työväenopistoissa, aikuis-koulutuskeskuksissa sekä urheiluopistoissa (Koulutusopas 1998, 2). Viime vuosina on aloitettu ammatillisessa erityisopetuksessa kehittämään ja hyödyntämään informaalista oppimista. Näkövammaisten ammatillisessa erityisoppilaitoksessa, Arlainstituutissa on käynnistetty muun muassa ennakoitiprojekti näkövammaisten tulevaisuuden työ- ja opiskeluympäristöjen mahdollisuuksista (Näkövammaiset tulevaisuuden työ- ja opiskeluympäristössä ennakoitiprojekti 1999).

Aikuisiässä vammaiset voivat suorittaa myös formaalisen kasvatuksen mukaisesti peruskoulutusta vastaavia aikuisopintoja tai kasvatuksen luokittelun mukaisesti ammatillista koulutusta vastaavia aikuisopintoja. Peruskoulutusta vastaaviin aikuisopintoihin kuuluvat yleissivistävien perusvalmiuksien hankkiminen, koulujärjestelmän oppimäärien mukaiset aikuisopinnot ja koulututkintoja vastaavia kelpoisuuksia tuottavat opinnot. Ammatillista koulutusta vastaavat aikuisopinnoilla tarkoitetaan ammattiin valmentavaa ja ammattitaidon lisäämiseen tähtäävää koulutusta. Opinto- ja harrastusopinnot edustavat ei-formaalista kasvatusta. Tällaisia ovat vammaisjärjestöjen omat aikuisopinnot ja kansalais- ja työväenopistojen järjestämät erityisryhmien opintotoiminta (Alanen 1992, 113).

3 VAMMAISTEN AIKUISTEN ASEMA KANSALAIPOISTOSSA

3.1 Kansalaisopistotoiminnan tarjoamat mahdollisuudet

Suomen vapaan sivistystyön laajuus ja organisointi on kansainvälisesti ainutlaatuista. Vastaavanlaista järjestelmää ei löydy muualta. Pohjoismaiden vapaan sivistystyön tehtävät ja ohjelmat ovat kehittyneet samansuuntaisesti kuin Suomessaakin. Merkittävä eroavaisuus on siinä, ettei kansalaisjärjestöillä ole Suomessa ollut niin keskeistä ja koko vapaan sivistystyön tehtäväkäsitystä määrittävää asemaa kuin Ruotsissa. Suomen vapaalle sivistystyölle ominaista on ollut kansalaisopistojen ja sivistysjärjestöjen rinnakkainen toiminta aikuisten vapaa-ajan harrastusopintojen järjestäjinä. (Alanen 1992, 39-40.)

Aikuiskasvatuksen organisaatiomuodoista Suomessa vapaaseen sivistystyöhön katsotaan kuuluvan kansalaisopistot, kansanopistot ja sivistysjärjestöt. Työväenopistoista, kansalaisopistoista ja vapaaopistoista käytetään yhteistä nimitystä kansalaisopisto, jotka yhdessä muodostavat Suomen laajimman ja kattavimman vapaa sivistystyön verkoston. Näillä kaikilla on omat rakenteensa ja toimintamuotonsa. Käsitys niiden yhdessä muodostamasta kokonaisuudesta perustuu yhteisen perustehtävän määrittelyyn. (Alanen 1992, 41.) Vapaan sivistystyön perinteisenä tehtäväkäsityksenä pidetään kokonaispersoonallisuuden kehittämistä, omaehtoisuutta, opinnollisuutta, harrastusopinnollista ja yhteiskunnallista kasvatusta ja itsesääntelyn vapautta (Alanen 1986, 54-56). Tunnusomaista vapaalle sivistystyölle on toiminnan perustuminen aikuisten omaehtoiseen, vapaaehtoiseen osallistumiseen. Käytännössä aikuiset päättävät kuitenkin aina itse, osallistuvatko he opintoihin, mitä he opiskelevat ja kuinka kauan he jatkavat opiskeluaan. Toisena tunnuspiirteenä on, ettei opinnoissa pyritä tiettyihin tutkintoihin, vaan hankkimaan ”yleissivistystä” kulttuuri- ja sivistysharrastuksista kielenopiskeluun ja opiskelemiseen. (Tuomisto 1999, 25-26.)

Kansalaisopistojen toiminta-ajatuksena on antaa kaikille kuntalaisille tarkoitettua vapaatavoitteista ja yleissivistävää aikuiskoulutusta. Kansalaisopistoilla on

mahdollisuus myös antaa tutkintoon valmentavaa koulutusta sekä harjoittaa koulutukseen liittyvää tutkimus-, neuvonta-, ohjaus- ja palvelutoimintaa. Kansalaisopistojen tehtävänä on järjestää kuntalaisille koulutus- ja sivistyspalveluja, jotka auttavat ihmistä kehittämään itseään, tuottavat jatko-opintovalmiuksia, sivistyksellistä tasa-arvoa sekä kansalaisvalmiuksia. Kansalaisopisto on avoin kaikille koulutus pohjasta, iästä, sukupuolesta, varallisuudesta, yhteiskunnallisen asemasta tai maailmankatsomuksesta riippumatta. (Määttä 1994, 48-49.)

Alanen (1992, 31-33) luokittelee aikuisopetusta järjestävien organisaatioiden tehtävien jaottelussa erityisryhmien aikuisopetuksen omaksi lohkokseen. Hänen mukaansa erityisryhmien aikuisopetuksen kohderyhmiksi kuuluvat vammaiset, vangit, etniset vähemmistöt ja siirtolaiset. Tämän ja muiden vammaisten aikuisopiskelua sivuavien aikuiskasvatuskirjallisuuden (ks. Huuhka 1990, 428) rivien välistä henkii segregoiva näkemys vammaisten henkilöiden mahdollisuudesta osallistua ns. normaaleihin aikuisopintoryhmiin. Aikuiskasvatuksen piirissä erityisryhmien käsitteiden ja erityisopetuksen käyttö ovat hyvin epämääräisiä. Länsimaisessa kirjallisuudessa erityisryhmien aikuisopinnot ovat kohdentuneet 1970-luvulta saakka sosiaalisesti huono-osaisten, lähinnä naisten, etnisten ryhmien ja työttömien opintomahdollisuuksien parantamiseen (Bax 1989, 404.) Yllättävää on myös se, että erityisryhmiin on katsottu kuuluvan myös eläkeläiset (Nordhaug 1991, 93).

Alanen (1992, 111) toteaa, että erityisryhmien opiskelijoiden vaikeuksia voidaan huomioida tavanomaisessa yhteisopetuksessa poistamalla ulkoisia esteitä ja eriyttämällä opetusta yhteisen opetussuunnitelman sisällä. Joidenkin erityisryhmien opintoihin pääsyä on toisinaan varmistettu asettamalla omia oppilaskiintiöitä. Mikäli vammaiset eivät ole voineet osallistua kansalais- ja työväenopiston yleisesti järjestämään opetukseen, on heille pyritty järjestämään omia erityisryhmiä. Monet vammaisten ryhmät ovat jääneet toteuttamatta juuri asetuksen mukaisen opiskelijakiintiön vuoksi. Erityisryhmien omaa kiintiötä on kritisoitu, koska monilla pienillä paikkakunnilla ei löydy tarvittavaa määrää vammaisia henkilöitä, joiden tulisi kaiken lisäksi olla vielä kiinnostuneita samasta opetettavasta aiheesta. (Storå 1979, 9,13.)

Vuoden 1999 alussa voimaan tuli uusi laki, laki vapaasta sivistystyöstä, jossa ei enää mainita erikseen opiskelijoiden vähimmäismäärää opiskelijaryhmän perustamiseksi. (Opetustoimen lainsäädäntö 1998, 95-98 .) Lain mukaan kansalaisopistot voivat nyt järjestää opetusta periaatteessa yhdelle opiskelijalle, mutta käytännössä opistot itse määrittelevät opetusryhmän opiskelijoiden vähimmäismäärän. Tämä merkitsee erityisryhmien kohdalla sitä, että perustettaessa erityisryhmää tulee opiskelijoita olla vähintään opiston edellyttämä vähimmäismäärä. Opiskelijakiintiön poistumisen myötä erityisryhmien aikuisten osallistumismahdollisuudet omaan opetukseen tulevaisuudessa heikkenevät.

Vaikka elinikäinen oppiminen on maailmanlaajuisesti tunnustettu, niin näyttää siltä, että se ei ole käytännössä toteutunut vammaisten henkilöiden kohdalla (Cross 1981, 48-49.) Osborn, Withnall & Charnley (1980) ovat todenneet tutkimuksessaan, että vammaiset aikuiset tarvitsevat sosiaalisia kontakteja muiden aikuisten kanssa ja osallistuisivat mieluummin normaaleihin ryhmiin kuin omiin erityisryhmiin. Saman tutkimuksen mukaan vammaisten osallistumisen esteet liittyvät opiskelun tavoitettavuuteen, kuljetukseen, apuvälineiden saatavuuteen, opiskelun ohjaukseen ja avustamiseen sekä opintojen rahoittamiseen. (Groombridge 1981, 178.) Mohrin (1977) mielestä vammaiset eivät tarvitsisi omia erityisryhmiä, vaan heitä tulee rohkaista ja ohjata osallistumaan tavallisiin aikuisten opintoryhmiin. Käytännössä erityisryhmien aikuisten integroituminen normaaleihin ryhmiin on onnistunut huonosti. Groombridgen (1981,178) mukaan käytännössä erityisryhmien aikuiset ohjataan yleisten ryhmien sijaan opiskelemaan omiin erityisryhmiin.

Alasen (1992, 111-112) mukaan erityisryhmien olosuhteet, ongelmat ja tarpeet ovat keskenäänkin hyvin erilaiset. Yhteistä on viime kädessä vain se, että jonkinlaisilla erityisjärjestelyillä kunkin ryhmän aikuisopintomahdollisuuksia voidaan ja on yritettykin suomalaisessa aikuiskasvatusjärjestelmässä parantaa. Tällä Alanen on tarkoittanut valtakunnallista kansalais- ja työväenopistojen kokeilutoimintaa, joka liittyi erityisesti vankien ja vuorotyössä olevien aikuisten osallistumismahdollisuuksien parantamiseen (ks. Virtala 1984). Kokeilutoiminnassa ei ollut mukana vammaisten aikuisten opintoryhmiä.

3.2 Toimenpiteet osallistumismahdollisuuksien edistämiseksi

Suomessa vammaisten aikuisopiskelijoiden asemaa ja osallistumisen lisäämistä on selvitetty erilaisten työryhmien toimenpiteinä. Suomalaisessa aikuis-koulutuspolitiikassa erityisryhmien aikuisten opiskelutoimintaan on kiinnitetty huomiota jo 1970-luvulta saakka. Tuolloin korostettiin, ettei erityisryhmien aikuisopiskelijoita tule turhaan eristää muista aikuisista. Heillä on oltava omien opintoryhmien lisäksi mahdollisuus osallistua normaalimuotoiseen koulutustarjontaan. Huomio kiinnitettiin aikuiskoulutustarjonnan viemiseen erityisryhmien luo ja tiedottamisen lisäämiseen. (Aikuiskomitean II osamietintö 1975, 22,120.)

Yhtäläisten oikeuksien myöntäminen vammaisille on tullut tietoisuuteen vasta Kansainvälisen vammaisten vuoden 1981 jälkeen. Silloin alettiin korostaa muun muassa peruspalveluiden saatavuutta. (Salminen 1989, 41.) Kyseisenä vuonna tuotiin keskusteluissa esille myös vammaisten aikuisten osallistumismahdollisuuksien kehittäminen aikuiskoulutuksessa. Tällöin korostettiin keskiasteen ammatillisen koulutuksen rinnalla myös yleissivistävien ja vapaan sivistystyön opintojen tarjoamista vammaisille aikuisille.

Vuonna 1989 Kehitysvammaliiton aikuisopetuksen työryhmä kartoitti kansalais- ja työväenopistojen (N=166) kehitysvammaisille järjestämää aikuisopetusta. Opistoja, joissa ei järjestetty opetusta kehitysvammaisille, oli kyselyyn vastanneista 29. Näistä 22 opistoa olivat halukkaita järjestämään opetusta, mikäli siihen osoitetaan tarvetta. Lähtökohtina pidettiin, että kansalaisopistojen toiminnan katsottiin olevan avointa kaikille ja nykyisten erityisryhmien määrää pidettiin riittävänä. Kansalais- ja työväenopistojen opetuksen kehittämistarpeiksi työryhmä esitti muun muassa opistojen ja työkeskusten välisen yhteistyön lisäämistä järjestämällä kehitysvammaisille aikuisille yleissivistävää, harrastustavoitteista ja yhteiskunnallista koulutusta normalisaatioperiaatteen mukaisesti. (Kehitysvammaisten aikuisopetus 1989, 32-36, 53.)

Erityisopetuksen tilan arvioinnin yhteydessä Opetushallitus teki vuonna 1995 kyselyn eri vammaisryhmien järjestöille siitä, miten ne arvioivat erityisopetusta

koskevien säädöksiä ja määräyksiä toimivan yleissivistävässä koulutuksessa, nuorisoasteen ammatillisessa koulutuksessa sekä aikuiskoulutuksessa. Kehitysvammaisten Tukiliitto ehdotti, että aikuiskoulutusta koskevissa säädöksissä tulee olla kehitysvammaisten aikuiskoulutuksen osallistumismahdollisuutta tukeva sisältö, koska muuten koulutuksellinen tasa-arvo ei toteudu riittävässä määrin. Epäkohtana pidettiin, etteivät säädökset velvoita opistoja järjestämään kehitysvammaisille aikuisille yleissivistävää tai harrastustavoitteista koulutusta. Näkövammaisten Keskusliitto puolestaan ehdotti, että vammaispalvelulain nojalla hankittavan henkilökohtaisen avustajan saaminen näkövammaiselle aikuisopiskelijalle tulee olla nykyistä helpompaa. Samoin lainsäädännössä tulee selventää näkövammaisen opiskelijan erityistarpeita ja saada oppimateriaali soveltuvassa muodossa. (Liimatainen - Lamberg & Virtanen 1996, 437, 443.) Vammaisjärjestöjen esityksistä huolimatta nämä epäkohdat eivät ole poistuneet uuden opetuslain tultua voimaan vuoden 1999 alusta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4. 1 Tutkimusmenetelmän ja haastateltavien valinta

Kvalitatiivisilla metodeilla pystytään parhaiten selvittämään ihmisten tekemisiä, tietoja, ajatuksia ja tuntemuksia. Koska tarkoitukseni on löytää haastateltavien omia mielipiteitä, merkityksiä, kokemuksia ja nähdä asiat informanttien näkökulmasta, on kvalitatiivinen lähestymistapa tarkoituksenmukainen. (Patton 1990, 94.)

Tuomiston & Lehtosen (1973), Kankaisen (1990) ja Pitkäsen & Ruthin (1992) tutkimusten pohjalta ja kirjallisuuskatsauksen jälkeen muodostin alustavat haastatteluteemat (liite 1). Teemaluettelon avulla varmistin, että kaikilta tutkitavilta sain kootuksi periaatteessa samat tiedot. Tutkimuksen edetessä haas-

tateltavat nostivat esille uusia aiheita, kuten heidän osallistuminen omiin opetusryhmiin, mitä en ollut etukäteen ennakoanut kysyväni.

Lopussa hän mainitsi, että ois parempi osallistua näkövammaisten omiin ryhmiin...miten en huomannut teemoissa valita näkövammaisten omia ryhmiä tarkasteluni kohteeksi ...Pyri aineistolähtöisyyteen eli unohda teemat ja muuta tekniikkaa ! (Tutkimuspäiväkirja 12.5. 1998, toisen haastattelun jälkeen).

Tutkimukseni aihe on ainutlaatuinen, joten pidän induktiivista ja väljää tutkimustapaa sopivimpana tutkimukseni kannalta. Laadullisen tutkimuksen joustavuus antaa mahdollisuuden muuttaa menetelmiä ja tutkimustehtäviä tutkimuskohteen edellyttämällä tavalla tutkimusprosessin edetessä (Saarnivaara 1998, 186).

Syksyllä 1997 lähetin erään kaupungin vammaisjärjestöille (kuulo-, liikunta-, kehitys-, ja näkövammaisjärjestöille) ja vammaisneuvostolle informaatiokirjeen (liite 2) tutkimuksestani tavoittaakseni haastateltavia. Pitkän odottelun jälkeen, sain todeta, että ainoastaan näkövammaiset aikuiset ilmoittivat halukkuutensa tutkimukseen. Näkövammaisten aluesihteerin antamien yhteystietojen perusteella olin yhteydessä haastateltaviin puhelimitse tammikuussa 1998. Osa otti suoraan minuun yhteyttä jäsentiedotteen perusteella. Tämän kautta sain seitsemän haastateltavaa. Olin ennakoanut vaikeuksia tutkimushenkilöitten tavoittamisessa, joten soitin myös Näkövammaisten Keskusliiton aikuiskoulutussihteerille. Tutkimuksestani ilmoitettiin Näkövammaisten Keskusliiton Font Doorin sähköpostin kautta. Sähköpostitiedotteen perusteella toisen läänin alueella asuvista näkövammaisista viisi ilmoitti halukkuutensa tutkimukseeni sähköpostitse. Haastateltavia ilmoittautui myös kyseisen läänin ulkopuolelta, joita en sulkenut pois tutkimuksestani. Näin haastateltavien kokonaismääräksi tuli 12, joista yhden jouduin hylkäämään, koska hänen viimeisestä opiskelustaan kansalaisopistossa oli kulunut lähes 15 vuotta ja hän oli osallistunut tuolloin yksistään kehitysvammaisille tarkoitetulle kurssille. Lisäksi yksi haastateltava perui myöhemmin haastattelun, joten lopullinen aineisto koostui 10:stä haastateltavasta.

Haastateltavien valinnan tavoitteenani oli, ettei haastateltavien näkövammaisuuden laatu, aste tai vammautumisen ajankohta, aikaisempi koulutus, ikä, opintoaine tai opiskelujen kesto ole haastateltavien valinnan perusteena. Ainoa valintakriteeri oli, että haastateltavat olivat osallistuneet kansalais- ja työväenopiston opintoihin ns. normaaleissa ryhmissä. Koska kyse oli jo alun pitäen aikuisista erityisopiskelijoista, niin heidän tavoittamisensa olisi ollut entistä hankalampaa, jos olisin asettanut muita rajoituksia. Lukijaa saattaa ihmetyttää, miksi en erottele tulososassa näkövammaisten opiskelemia aineita, niiden kestoa ja haastateltavien näkövammaisuuden ajankohtaa tai muita yksityiskohtia. Tutkimukseni lähtökohdiana pidän osallistumista, joten en katso tarpeelliseksi esitellä yksityiskohtaista tietoa haastateltavista. Toisaalta katson, että olisin tällöin rikkonut tutkittavien anonymiteettia. Huomioitava seikka on myös aikuisen termin käyttäminen. Mietin useasti puhunko haastateltavista eläkeläisinä vai aikuisina, sillä osa näkövammaisista oli eläkkeellä, vaikka eivät olleet iäkkäitä ja vastavasti osa oli jo ikänsä puolesta eläkkeellä. Käytän termiä näkövammaisen aikuinen, sillä kaikkia yhdisti kansalaisopistotoiminta, joka kuuluu aikuiskoulutusorganisaation alaisuuteen (ks. Nordhaug 1991, 32).

Haastateltavien joukko oli koulutus- ja elämänhistoriallisilta lähtökohdiltaan hyvin heterogeeninen, mikä toi tutkimukselle uusia ja mielenkiintoisia näkökulmia, joita en osannut ennakoita. Haastateltavien taustatiedot vastasivat tyypillistä kansalais- ja työväenopistoon osallistuvaa harrastus- ja opintotoiminnan opiskelijaa (Alanen 1992, 46). Heistä (N=10) kahdeksan oli naisia, iältään 35 - 60 -vuotiaita. Koulutustaustaltaan he edustivat kansakoulun käyneistä aina ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneisiin aikuisiin. Monet heistä olivat suorittaneet peruskoulutuksen lisäksi ammatillisessa erityiskoulussa ammattitutkinnon. Siviilisäädyltään kaksi oli naimissa, neljä oli eronnutta ja kolme naimatonta sekä yksi oli leski. Työelämässä heistä toimi neljä hierojan ammatissa ja eläkkeellä oli neljä haastateltavista. Työttömänä oli ainoastaan yksi ja yksi haastateltavista oli päätoimisena opiskelijana.

Näkövammaisten opintoaineet kansalais- ja työväenopistossa painottuivat liikunnallisiin, kieliopintoihin ja taideaineisiin sekä muihin lyhytkursseihin tai

avoimen yliopiston opintoihin. Näkövammaisten opiskeluhistoria kansalais - ja työväenopistoissa oli ollut hyvin pitkäaikaista, kahdeksasta vuodesta aina 20 vuoteen. Olen havainnollistanut haastateltavien iät haastatteluhetkellä ja näkövammaiseksi tullessa. Näkövammautumisen ikä pohjautuu haastateltavien suulliseen tiedonantoon. Useimmat ovat olleet ns. heikkonäköisiä jo lapsesta asti (taulukko 2). Taulukossa esitetyt nimet ovat haastateltavien peitenimiä, joita käytän kuvaillessani tutkimukseni tuloksia.

TAULUKKO 2. Haastateltavien ikä haastatteluhetkellä ja näkövammaiseksi tullessa.

Haastateltavan peitenimi	Ikä haastatteluhetkellä 1998	Ikä näkövammaiseksi tullessa
Minna	35	lapsesta asti
Maija	37	13
Ulla	39	33
Heikki	44	10
Kaarina	50	4
Vieno	50	4
Eila	52	20
Siiri	57	51
Mauri	58	30
Raila	58	53

4.2 Kenttätyö ja analysointi

Aineistoni haastattelut ajoittuivat huhti-, touko- ja kesäkuulle 1998. Haastattelut tein pääsääntöisesti näkövammaisten kotona yhtä haastattelua lukuunottamatta, jonka tein hänen työpaikallaan. Haastattelutilanteet olivat hyvin vapautuneita ja tunsin, että olin odotettu vieras. Kenttätyön edetessä pyrin aineistolähtöisyyteen ja annoin informanttien kuvailla vapaasti itsestään ja opiskeluaan kansalais- ja työväenopistossa. Tarvittaessa tein tarkentavia kysymyksiä auttaakseni informantteja täydentämään kertomustaan (Saarnivaara 1998, 196 ; Tamminen 1993, 99).

Haastateltavien kohtaamisessa pyrin aloittamaan keskustelun vapaalla jutustelulla, jotta pystyisin virittämään informantteja itse keskusteluun ja luomaan vuorovaikutusta heidän kanssaan (Saarnivaara 1998, 189). Keskusteluissa lähdin liikkeellä heidän opiskelu- ja työhistorian kuvailustaan, minkä myötä haastateltavat kertoivat vapaasti omista opiskelukokemuksistaan kansalais- ja työväenopistossa. Kenttätyön loppuvaiheessa aloin huomata aineistoni ”kylläntymisen”, saturaation. Tämä ilmeni sillä, että haastateltavat toivat esiin samoja asioita, joita aikaisemmissa haastatteluissa oli tullut esille (Eskola & Suonranta 1998, 62).

Vaikka kenttätyö oli aikaa vievää ja kallista, niin se mahdollisti kuitenkin oleellisten asioiden esille tulemisen kaikilta tutkimukseeni osallistuneilta. Näin myös pidin lupaukseni siitä, että haastattelen kaikki halukkaat ja kunnioitan näin heidän osallistumistaan tutkimukseeni. Monet haastateltavista esittelivät omia opistossa tehtyjä töitään ennen tai jälkeen haastattelun. Eräs haastateltavista oli laittanut valmiiksi nauhuriin kielikasetin, jota kuuntelimme ennen haastattelua. Jotkut haastattelutilanteet keskeytyivät puhelimen tai ovikellon soittoon tai siihen, että jouduin itse toimimaan haastateltavien avustajana. Haastattelujen aikana kirjoitin ylös ne avainsanat, joita haastateltavat käyttivät. Tämä helpotti minua, ja pystyin palaamaan keskusteluissa takaisin niihin asioihin, joista halusin tarkempaa tietoa.

Keskustelujen alussa kerroin, etteivät haastateltavien nimet tai asuinpaikka tule ilmi tutkimuksessani. Näin pyrin luomaan luottamuksellisuutta ja turvaamaan informanttien anonymiteetin. Erään keskustelun aikana minulle tuli odottamaton tilanne, jossa jouduin miettimään tutkijan eettisyyttä säilyttääkseni luottamussuhteeni haastateltaviini.

On siellä yksi, onko se tullut haastateltua, joka runoutta harrastaa X¹, täysin sokee? KN: En tiedä (Mauri 15, 30-32)

Haastattelutilanteessa tutkija on osa tutkittavien merkityssuhteiden kokonaisuudesta. Tämän vuoksi jouduin monesti refleктоimaan ja arvioimaan omaa rooliani, ajatuksiani ja tunteitani, mitkä kirjasin tutkimuspäiväkirjaani, jotta pystyisin luomaan etäisyyttä itseni ja tutkimuskohteen välille. (Tynjälä 1991, 393 ; Saarnivaara 1998, 189.)

Tutkijana jouduin pohtimaan omaa suhdettani haastateltaviin. Jouduin monenlaisiin rooleihin, joita en osannut odottaa. Olen miettinyt omaa vastuutani haastateltavien opiskeluelämästä, mahdollisuuksistani auttaa heitä opinnoissaan sekä puuttumisessa niihin esteisiin, joita he kokivat opisto-opiskelussa. Kenttätyössäni yhdistyivät tutkimus, avustajuus, lähimmäisyys, mutta myös oppipoika ja opintoneuvojan roolit. Kentällä olossa ei ollut kyse ainoastaan haastattelutekniikasta, vaan myös tutkittavien ja tutkijan välisestä roolista. Haastattelujen jälkeen koin, että keskustelut olivat oppimiskokemuksia molemmille osapuolille:

Kepin käyttö on ensimmäisenä. Se pitää osata oikein käyttää sitä. Sanoppas sinä miten sitä käytetään? (...) Otappa sieltä joku [runo] ja lueppa, miltä kuulosta se (...) minun korville toisen lukemana. (Mauri 19, 33-20 ; 1: 12, 17-18)

KN: Ootko aikonut osallistua työväenopiston lauluryhmiin? Joo ois kiva mennä (...) se ois tosi ihana, jos pääsis sinne työväenopistoon kerran viikossa täytyskin ihan ruveta kysymään sitä, miten semmonen, millä tavalla siellä opiskellaan (Eila 8, 33 ; 9, 6-8)

¹ Nimi poistettu, koska mahdollistaa tunnistamisen

Haastattelutilanteet antoivat haastateltaville mahdollisuuden purkaa yksinäisyyttä ja masentuneisuutta.

Kun tänne tulin, niin se [harrastus]. Täällä voi olla ihan erilainen ilmapiiri (...) mutta se inspiraatio loppu mulla tähän, että minä en oo välittänyt, vaikka se ois syvää masennusta ettei ole enää välittänyt (...) tuntuu kun on seinä vastassa, niin silloin ei viittis alkaa yhtään mitään tekemään. (Mauri 18: 13-14;15-17)

Haastateltavat olivat hyvin puheliaita ja keskustelutilanteet rönnyilivät välillä aihepiirin ulkopuolelle. Myöhemmin mietinkin, mistä johtui heidän puheliaisuutensa? Johtuiko se mahdollisesti yksinäisyydestä vai yksinkertaisesti siitä, että näkövammaiselle puheen keinoin on helpompaa luoda kontakti toiseen ihmiseen?

Kentällä huomasin, kuinka tärkeää tutkijana on tietää miten he kuvaavat elämänsä ja millaista kieltä he käyttävät kuvatessaan sitä (Saarnivaara 1998, 190). Monet käyttivät "sokko" -nimitystä näkövammaisuudestaan ja puhuivat "sokkojen maailmasta". Tämä auttoi minua löytämään yhteisen kielen haastattelutilanteissa ja ymmärtämään siihen liittyvät merkitykset.

Aineistoni analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa purin haastattelunauhut. Haastattelut kestivät keskimäärin 1,5 tuntia. Puhtaaksi kirjoittamisen tein haastattelupäivän jälkeen. Yhden haastattelun purkamiseen kului keskimäärin yhdeksän tuntia. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 187 sivua. Yhden nauhoista jouduin kuuntelemaan erityisen moneen kertaan läpi, sillä puhe oli hyvin hiljaisista eikä kaikista sanoista saanut selvää. Litterointiin merkitsin mahdolliset tauot ja keskeytykset. Viitatessani tulososassa aineistooni käytän haastateltavista peitenimiä. Peitenimen jälkeinen koodi kertoo sivunumeron haastattelun litteroinnista ja lopussa pilkulla erotettuna ovat rivinumerot. Olen poistanut otteistani sanojen toistot ja tiivistänyt lainausta, jota merkitsen (...). Käytän suoria lainauksia haastatteluista, jotta lukijalle välittyisi todenmukainen kuvaus haastateltavien ajatuksista (Patton 1990, 374-375; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994,13).

Tutkimusaineiston analyysissä seurasin Bogdan ja Biklenin menettelyä, jonka mukaan tutkimusaineiston analyysi on prosessi, joka alkaa rönsyilevän aineiston käsittelystä ja päättyy kirjoitettuun kuvaukseen tutkimuksesta. Aineisto käydään tarkasti läpi ja etsitään oleelliset ja tärkeät asiat esille (Bogdan & Biklen 1992, 153-154).

Litteroinnin jälkeen luin tutkimusaineiston moneen kertaan läpi ja tein kustakin haastatteluaineistosta omat alustavat käsitekartat. Lopuksi yhdistin käsitekartat yhdeksi koodausrungoksi, jonka rungon muodostivat haastattelujen pääteemat ja sen oksiston näiden ala teemat ja niihin liittyvät asiat. Aineiston järjestelyvaiheessa järjestelin aineistoani "leikkaa ja liimaa" -menetelmällä ja alleviivauksin käyttäen eri värikoodeja, jotta sain selkeästi järjestettyä aineistoa oikeisiin asia-yhteyksiin. Alustavat käsitekartat muodostuivat seuraavista vallitsevista teemoista: elämänhistoriasta, opisto-opiskelusta ja vertaisryhmien merkityksistä. Elämänhistoriaa tukevia alateemoja olivat ystävät, työ- ja opiskeluhistoria ja harrastukset. Opisto-opiskelun alateemoiksi sisällytin oikeuden opiskeluun, opiskelun organisoinnin, ennakkokäsitykset ja opiskelukokemukset, jotka edelleen jaoin kielteisiin ja myönteisiin. Vertaisryhmän alateemoiksi sisällytin avustajan merkityksen, käsityksen vammaisuudesta ja opiskelun omassa opiskeluryhmässä. Näin pystyin luomaan kokonaiskuvan näkövammaisten opiskelusta ja siihen liittyvistä ilmiöistä. Lopullinen koodausrunko koostui osallistumista vaikeuttavista ja helpottavista tekijöistä, opetustapahtumaan liittyvistä tekijöistä ja osallistumisen tavoitteista ja näiden alateemoista (liite 3).

Tutkimusaineiston sisällöllisen tarkastelun jäsentämisessä apuna käytetty käsitekartan tekeminen oli työläin vaihe, joka muuttui tutkimuksen edetessä. Käsitekartta toimi ajatteluni tukena ja selkeyttäjänä, toisinaan se myös sekoitti. Sen avulla pystyin vertailemaan aineiston mahdollisia sisäisiä rakenteita ja rakentamaan osista kokonaisuuden (Syrjäläinen 1994, 69).

Aineiston perusteella kuvailen aluksi tulososassa näkövammaisten opiskelun osallistumisprosessiin vaikeuttavia ja helpottavia tekijöitä, sen jälkeen osallistumistavoitteita ja heidän käsityksiään oppimistapahtumasta sekä näkövam-

maisten esille tuomat kehittämisenäkökohdat näkövammaisten aikuisopiskeluun. Tähän järjestykseen olen päätenyt sen vuoksi, että ennen osallistumispäätöksen tekemistä ja opiskelutavoitteiden asettamista näkövammaiset joutuvat arvioimaan monia ulkoisia tekijöitä, jotta osallistuminen olisi mahdollista.

Ensimmäisenä, että miten opettaja suhtautuu ja sitten tulee se, että mitä ne toiset, jos ne ei tykkää (...) et sitten tulee vast se, että mitä mä saan siitä irti. (Eila 9, 32-10, 5)

4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen aineiston luotettavuuden tarkastelussa on tarkoitus selvittää ja arvioida, missä määrin tulokset ja todellisuus ovat toisiaan vastaavat. Laadullisen tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä pidetään ongelmana, puhutaankin mieluummin tulosten siirrettävyydestä (Patton 1990). Työni tavoitteena oli kuvata riittävän tarkasti aineistoa, jotta lukija itse voi pohtia tulosten *siirrettävyyttä* omassa viitekehyskysymyksessään (Tynjälä 1991, 390). Tutkijana näen, että tämän tutkimuksen tuloksia on mahdollista suhteuttaa mihin tahansa aikuiskoulutusta järjestävän organisaation toimintaan.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisin luotettavuuden tarkastelu *vastaavuuden* käsitteen pohjalta tarkoittaa tutkimuksen totuusarvon arviointia. Eräs keino on tutkimusaineistosta esitetyt suorat lainaukset, joista lukija voi varmistua tehtyjen tulkintojen paikkaansa pitävyydestä. Tämän vuoksi olen tutkimuksessa pyrkinyt selvittämään tutkimuksen vaiheet ja haastatteluaineiston käsittelyn sekä tulosten yhteydessä esittämään niiden perustaksi niiden autenttiset lähteet, haastateltavien suoria lainauksia. (Tynjälä 1991, 390.)

Tulosten pysyvyydestä on kyse silloin, kun tutkimuksen kuluessa voi tapahtua eri syistä johtuvaa vaihtelua. Vaihtelua voi ilmetä paitsi tutkijassa itsessään myös ympäröivissä olosuhteissa tai tutkittavissa ilmiöissä (Tynjälä 1991, 391). Tutkimuksen aikana haastattelutekniikkani muuttui. Tutkimukseni alussa pitäydin liiaksi olettamissani teemoissa. Toisen haastattelun jälkeen pyrin enem-

män keskustelunomaiseen tilanteeseen vastausten ”lypsämisen” sijaan. Näin sain paremmin tietoa lisää ja asioiden väliset yhteydet alkoivat hahmottua.

Neutraalisuus korostuu Pattonin (1990, 582) mukaan siten, että tutkimuksella tavoitetaan pikemminkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä. Tutkijan oma persoonallisuus omine henkilökohtaisine käsityksineen ja kokemuksineen vaikuttaa aina aineiston kokoamiseen ja analyysiin. Ennenkuin aloitin tutkimuksen, yritin selvittää itselleni, millaisia ennakkokäsityksiä minulla oli mahdollisista tuloksista. Oletin, että näkövammaisten ja näkevien opiskelijoiden välinen sosiaalinen integraatio opetustilanteessa oli näkevien opiskelijoiden taholta varauksellista. Samoin myös tutkimuksen edetessä kirjasin tutkimuspäiväkirjaan ne olettamukset, joita minulle muodostui haastattelutilanteiden jälkeen (Tynjälä 1991, 393).

5 NÄKÖVAMMAISENA AIKUISOPISKELIJANA KANSALAIPOISTOSSA

5.1 Osallistumista vaikeuttavat tekijät

5.1.1 ”Täältä on vaikeampi lähteä työväenopistolle”

Tunnetuin osallistumisesteiden jaotteluista on Crossin jako tilannekohtaisiin, järjestelyihin liittyviin ja koettuihin osallistumisen esteisiin. Tilannekohtaiset osallistumisesteet liittyvät aikuisen omaan elämäntilanteeseen. Niitä ovat esimerkiksi huonot kulkuyhteydet, ajan puute tai osallistumismaksujen kalleus. (Cross 1981, 97-108.) Näkövammaisilla tällaisia osallistumista haittaavia tilannekohtaisia osallistumisesteitä ovat liikkumiseen liittyvät vaikeudet ja sosiaalisen tuen puuttuminen sekä taloudellinen tilanne. Näiden lisäksi lastenhoidon järjestäminen opiskelun ajaksi vaikeuttaa osallistumista.

Liikkumiseen liittyvät vaikeudet ilmenee erityisesti maaseudulla asuvien näkövammaisten kohdalla, joissa kulkuyhteydet ovat yleensä huonot. Samoin pelko

liikkua yksin iltaisin opistolle estävät useiden näkövammaisten osallistumista. Pitkien etäisyyksien vuoksi moni näkövammaisen joutuu turvautumaan lähiystävien tai aviopuolison kuljetusapuun.

Mies on saattanut (...) Täältä päin (...) ei kulje linja-autoja, paitsi aamulla (...). Täällä maaseudulla on pitkät matkat. Se rajoittaa tuolta kolmenkymmenen kilometrin päästä. (Siiri 5, 19-23 ; 11, 6-7)

Avustajan tai hyvän ystävän tarve korostuu etenkin yksinasuvilla näkövammaisilla, jotka osallistuvat ensimmäistä kertaa toimintaan. Monella näkövammaisella ei ole lähipiirissä tuttavaa, joka voisi osallistua kansalaisopistojen toimintaan. Kuotola (1985, 171-172) on todennut, että vammaisen ystäväpiiri yleensä kapenee vammautumisen jälkeen. Näkövammaisista 1/3:lla ystäväpiiri on supistunut vammautumisen jälkeen. Heillä nimenomaan vammautuman aiheuttama työstä poisjääminen on oleellisesti vähentänyt vuorovaikutusta ja sen myötä ystävien määrä on pienentynyt.

Ne näkövammaiset, joiden sosiaalinen verkosto ja sosiaalinen tuki ovat suppeampia, turvautuvat opettajan tai ulkopuolisen vapaaehtoisen avustajan apuun. Yleisesti ottaen kurssikaverin tai vapaaehtoisen avustajan saamista pidetään vaikeana, joka koetaan tarpeelliseksi osallistuessa ensimmäisiä kertaa opintoihin.

Se [vapaaehtoinen] ensimmäisen kerran vei minut sinne. Eikä sillä ollut aikaa iltasella kuljeskella minun kanssa. Se sitten sekin jäi, mutta tämä opettaja oli mukava, että se haki autolla, joka kerta toi autolla sitten kotiin. (Mauri 11, 5-8)

Eläkkeellä olevat näkövammaiset, jotka haluaisivat osallistua useammalle kurssille pitävät kurssien opintomaksua liian korkeana. Osallistuessa useammalle kurssille lisääntyvät myös matkakustannukset, jolloin kokonaiskustannukset kasvavat kohtuuttoman korkeaksi.

Ei pysty osallistumaan monille kursseille. Se on niin kallista, jostain syystä se saisi olla halvempaa (...) Monille kursseille ei riitä rahaa. (Vieno 12, 21-24)

5.1.2 ”Mää en todellakaan näe siellä täyttää”

Crossin (1981, 98) mukaan opintotilaisuuksien järjestelyihin liittyvät osallistumisen esteet sisältävät ne käytännön ja menettelytavat, jotka estävät tai lannistavat aikuisia osallistumista koulutuksellisiin aktiviteetteihin. Näitä ovat sopimatomat ajankohdat, kiinnostavien kurssien puute ja tiedottamiseen liittyvät tekijät.

Näkövammaiset opistopalveluihin järjestelyihin liittyvät vaikeudet kohdistuvat opinnoista tiedottamiseen, kurssien ilmoittautumiskäytäntöihin ja puutteellisiin opetusvälineisiin sekä avustajan saamiseen. Kansalaisopistojen harrastus- ja opintotoiminnan kurssiesitteiden lukemisessa yksinasuvat näkövammaiset turvautuvat lähiystävien tai naapurien apuun. Osa näkövammaisista lukevat esitteet lukutelevisiolla tai lähiomaisten avustuksella. Tiedot mahdollisista opistojen yksittäisistä tilaisuuksista eivät aina tavoita näkövammaisia.

Ainahan tulee ne esitteet, joka syksyhän ne tulee. Niistähän saa tietää. Kyllä sitä aina sen verran on ihmisiä...saan, että lukevat...että mitä on mitäkin (...) Nää yleiset tiedottamiset jää ihan. Milloin lie kevätjuhla? (Mauri 6, 24-28 ;17,13-14)

Opistojen ilmoittautumiskäytännöt vaihtelevat paikkakunnittain. Pääsääntöisesti kursseille ilmoitetaan paikan päällä. Osa opistoista on joutanut näkövammaisten kohdalla ja sallinut ilmoittautumisen puhelimitse tai kirjeitse. Ilmoittautuminen ei edellytä välttämättä henkilökohtaista läsnäoloa ilmoittautumispäivänä, vaan ilmoittautumisen voi tehdä joku toinen henkilö.

Selitetään, että meillä on sitten tapana, että tullaan täyttämään se lomake (...) että tota mää en todellakaan näe siellä täyttää, niin useimmiten se on mennyt siten niin, että ”me kirjataan se tänne”(…) joskus on lähetetty postitse (...) oon mää kai kerran mennyt sinne massatilaisuuteen. Sitten vaan etsin sieltä jonon pään ja jonotetaan jonnekin pöydän ääreen. (Minna 5, 7-14)

”Jokaisella on joku, joka voi hoitaa ilmoittautumisen”, näin uskotaan kansalaisopiston taholta (Nivalainen 1997, 20). Kuitenkaan kaikilla näkövammaisilla ei ole sellaisia ystäviä, jotka ilmoittaisivat heidät opintopiireihin tai voisivat lähteä mukaan ilmoittautumaan. Näkövammaisille avustajan tai ystävän mukanaolo ilmoittautumisessa on osallistumiselle välttämätön edellytys.

Se [avustaja] aina on pitänyt olla mukana...muistan, että (...) seistiin jonossa ja kävimme ilmoittautumassa. Kun yksistään ei saa mukaan ketään, sitten se jää siihen (...) Kyllä se työväenopistoon, jos on niin (...) että sinne ilmoitaudutaan paikan päällä ja paperille (...) niin ei siinä jousteta. Kukaan ei puhelimitse saa ilmoittautua. (Eila 10, 30-33; 11, 6-8)

Opiston tiloissa liikkumisessa näkövammaiset eivät tarvitse avustajaa. Näkövammaiset saavat muilta opiskelijoilta tai opettajilta tarvitsemansa avun ja ohjauksen opiston tiloissa.

Muut on ohjannut ja tota (...) että en mää oo varta vasten rahdannut sinne ketään (...) niin aika rohkeasti olen mennyt yksin. Olen oppinut sen, että aina sieltä joukosta joku (...) ainakin se ohjaaja, joka sitten ohjaa paikalle. (Kaarina 11, 28-31)

Pääsääntöisesti avustajina toimivat näkövammaisten hyvät ystävät, omat vanhemmat tai sisarukset, jotka myös itse osallistuvat samalle kurssille. Kukaan ei erikseen palkkaa ulkopuolista avustajaa opetusryhmään. Ainoastaan yksi näkövammaisista maksoi hyvän ystävänsä opintomaksun palkkiona avustajana toimimisesta. Näkövammaiset toteavat, että avustaja opetusryhmissä ei edistä heidän opiskeluaan. Avustavuus opetustilanteessa estää näkövammaisen omaehtoista opiskelua ja itsenäistä työskentelyä.

Mun sisko, hän näkee. Hän on käynyt mukana, mutt` tota ei se siinä loppujen lopuksi siinä tunnilla. Niin ei se sillä tavalla toimi, että opettaja sanois avustajalle ja avustaja sitten mulle. Koska kyllä sen opettajan suoraan täytyy sitten sanoa [minulle] (Eila 9, 22-24)

Opintotilaisuuksien järjestämisen liittyvänä vaikeutena näkövammaiset pitävät opetuksessa tarvittavien ja soveltuvien opetusvälineiden ja -materiaalien puuttumisen. Näkövammaiset ovat pyytäneet opistoa järjestämään heille soveltuvia apuvälineitä ja materiaaleja, mutta tuloksetta. Soveltuvien opetusvälineiden puuttuminen vaikeuttaa näkövammaisen oppimisen edistymistä. Opetuksessa näkövammaiset joutuvat näin helposti passiivisen kuunteluoppilaan rooliin, turhautuvat ja opiskelun jatkaminen muuttuu epävarmaksi.

Nahkatöissä yritin yhteen aikaan, mutta siitähän ei tullut mitään. Siellä ei ollut nahkoja ja ei ollut sabluunoita. Siellä ei niitä ollut. Minä puhuin, mutta eihän niitä voi hommata yhtäkkiä. Kyllä on sanottava, että jos näkövammaiset menee sinne, niin niitten on hommittava ne (...) Saksan kielessä sillä lailla, kun minä olisin halunnut. Ei oltu kasetille luettu (...) minä sain olla kuunteluoppilaana.

Kannattaako se semmonenkaa toisella kirjat, meikäläisellä ei mitään, silloin se on vaikeaa (Mauri 7: 6-10 ; 16: 22-26)

5.1.3 ”Eikös siellä Keskusliitossa oo mitään?”

Cross (1981, 98) luokittelee koetuiksi osallistumisen esteiksi opiskelijan asenteet ja arvioon itsestä opiskelijana. Darkenwald ja Merriam (1982) täydentävät hänen luokitustaan psykososiaalisilla vaikeuksilla: uskomuksilla, arvoilla, asenteilla ja näkemyksillä koulutuksesta ja itsestään opiskelijana. (Merriam & Caffarella 1991, 88-89.)

Näkövammaisten aikuisten koetut osallistumisesteet sisältävät psykososiaalisia piirteitä. He liittyvät kansalaisopistojen toiminta-ajatuksen ristiriitaisia uskomuksia, myyttejä. Heidän mielestään kansalaisopistojen ”*kaikille avoin*” -toimintaperiaate ei toteudu heidän kohdallaan. Osallistumistaan näkövammaiset pitävät perusoikeutena, mutta silti he epäilevät osallistumisoikeuttaan. Uskomusten taustalla ovat joko heidän omakohtaiset tai toisten näkövammaisten kokemukset kansalaisopistotoiminnasta. Vertaisryhmien opiskelijoiden vaikutusta pidetään yleensä keskeisenä tekijänä aikuiskoulutukseen osallistumiseen ja sen arvostukseen (Mc Givney 1993, 20.).

Mä ajattelen, että työväenopisto ei kuulu vammaiselle. Onks sillä viisiin sitten, että se ei kuulu vammaisille. Se kuuluu täysin näkeville? (...) Ehkä ei oookaa, että pitäis jostakin kysyä, että onko se todella, mutta mä sanoin yhelle [näkövammaiselle] mee vaan sinne (...) Samalainen veronmaksaja se on kuin muutkin (...) Ellei sitä ole kielletty siellä missään pykälässä, sitä minä en tiedä? (...) Yks ystävä kanssa yritti sillä viisiin, mutt se opettaja ei suostunut ollenkaan. Ei se ole tarkoitettu vammaisille ! (Raila 7, 4-12 ; 18, 2-3 ; 6,16-17)

Näkövammaisilla on muodostunut pelko siitä, että heidät ohjataan kansalaisopiston taholta oman järjestön harrastus- ja opintotoimintaan. (Groombridge 1981, 178.) Näkövammaiset mieltävät, ettei heillä ole oikeutta osallistua muuhun kuin vammaisjärjestöjen omaan toimintaan. Ilmeisesti he ovat kokeneet jossain muualla kielteistä suhtautumista, joka näkyy aikuisopiskeluun osallistu-

misessa. Suikkanen (1999, 95-96) toteaa, että vammaiset aikuiset helposti mieltävät, että heitä arvioidaan yleisten arvojen ja näkemysten mukaan.

Ajatellaan, että eiks` teillä mitään omia. Monesta paikkaa niin ku kuulee, että eiks` teillä oo mitään. Eiks` siellä Mäkelänkadulla oo mitään, eikös siellä Keskusliitossa oo mitään (...) Siinä tulee semmoinen, että menkää omaan ! (Eila 9 :14-17)

Koetuiksi osallistumisesteiksi, opiston toiminta-ajatukseen liittyvien uskomusten lisäksi voidaan sisällyttää näkövammaisten uskomukset opetushenkilöstöstä. Näkövammaisten mielestä opetushenkilöstö suhtautuu varauksellisesti näkövammaisten aikuisten opettamiseen. Opetushenkilöstöllä on ennakkokäsityksiä vammaisten aikuisten opettamisesta ja sen mahdollisista seuraamuksista koko opetusryhmän toimintaan.

Opettajat pelkää sitä että, joku vammaisryhmän opiskelija haittaa muita opiskelijoita, muut keskeyttävät (...) Kohta siellä kursseilla ei käy ketään, jos siellä istuu joku [vammaisen] (Maija 9: 20-33)

Näkövammaiset ajattelevat, että he eivät voi kysyä vammaisena opiskelijana opettajalta yksilöllistä ohjausta. He kokevat kiusalliseksi pyytää ohjausta yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa. Avun pyytämisessä pelätään opettajan kielteisen suhtautumisen lisääntyvän. Toisaalta osallistumisen mahdollisuus näkövammaisena on jo "suotu" oikeus, joten avun pyytämiseen ei nähdä enää oikeutta. Näkövammaiset arvioivat, että opettajilla ei ole aikaa heidän yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamiseen muiden opiskelijoiden opettamisen ohessa. Näitä uskomuksia näkövammaiset haluavat murtaa ottamalla ennakkoon yhteyttä opettajaan, mutta yhteydenotto mielletään toisaalta opettajuuden aliarvioimiseksi. Taustalla on pelko siitä, että opiskelumahdollisuus voidaan "evätä" heiltä. Näkövammaisen osallistumisen lähtökohtana on halu osallistua tasa-vertaisena aikuisena opiskeluun muiden aikuisten tavoin.

Ei sitä rohkene mennä kysymään, että hyvä jos uskaltaa näkövammaisena mennä (...) että mennä nyt vielä pyytämään apua. Kyllä siinä voi tulla, että mitäs kun täällä on muitakin. Mää oon ajatellut soittaa, että jos mää...mitä ne nyt ajattelee, että kuvitteleeko että nyt on jokin ihme juttu ja aliarvioin opettajaa...Kuitenkin haluaa mennä semmosena kun toisetkin. (Eila 11, 9-11; 12, 24-30)

Näkövammaisten osallistumisvaikeudet eivät ole niin ylitsepääsemättömiä, etteivätkö he voisi osallistua kansalaisopistojen toimintaan. Näkövammaiset pitä-

vät kansalaisopistotoimintaa merkittävänä ja opiskelu nousee etusijalle muiden toimintojen rinnalle.

Lapsenvahdin olen joutunut hoitamaan, kyllä se sitten käy (...) Kyllä nää [osallistumiset kansalaisopistotoimintaan] ovat niin tärkeitä mulle, että mä oon kaikki menot siirtänyt ja sanonut, että mä en tuu. Mä en halua olla yhtään kertaa olla pois sieltä (Ulla 11, 25-26; 12, 4-9)

5. 2 Osallistumista helpottavat tekijät

5.2.1 ”Mää soitin sille opettajalle etukäteen”

Osa näkövammaisista on itse murtanut osallistumiseen liittyviä vaikeuksia ja pystyneet siten valmistautumaan opiskeluun. Osallistumiskynnystä alennetaan ottamalla ennakkoon yhteyttä opettajiin ennen kurssin alkamista. Yhteydenotolla näkövammaiset haluavat kartoittaa heidän mahdollisia asenteitaan ja välittää opettajille tietoa opetuksellisista erityistarpeistaan, jotta opettaja välttyisi opetuksessa yllätyksellisistä tilanteista. Näin he pystyvät alentamaan osallistumiseen liittyviä kynnyksiä ja osallistumaan näkevien opetusryhmään tasa-vertaisina opiskelijoina. Opettajan antaessa ”pääsylipun” osallistumiselle näkövammaisen on helpompi osallistua opetukseen. Samoin he saavat käsityksen opettajan erityispedagogisesta osaamisesta. Opettajiin otetaan etukäteen yhteyttä erityisesti silloin, kun näkövammaisen ei tunne opettajaa, muita opiskelijoita tai kun hän osallistuu ensimmäistä kertaa kansalaisopiston toimintaan.

Mää soitin sille opettajalle etukäteen ja sanoin, että mä oon tulos- ja että eihän se kauheesti haittaa, että mä oon värisokee. Se sano ensimmäiseksi:” No, kyllä varmaan kannattaa ! Hän ei oo kyllä minkään sairaanhoitajakoulutuksen saanut ” (Maija 3; 29-33)

5.2.2 ”Mulla on oma kirja”

Näkövammaisille soveltuvat oppimateriaalit, kuten pistekirjoitettu oppikirja, ovat ensisijaisen tärkeitä osallistumispäätöstä tehdessä ja oman oppimisen kannalta. Ne edesauttavat osallistumista opintoryhmään ja mahdollistavat itsenäisen opiskelun kotona. Soveltuvan oppimateriaalin saaminen alentaa osallistumiseen liittyviä opiskelukynnyksiä ja motivoi opiskelemista. Näkövammaisen on helpompaa osallistua opetukseen, eikä hänen tarvitse olla kuunteluoppilaana. Pistekirja tuo tasavertaisuuden tunnetta ryhmässä.

Se oli niin suuri asia sitten (...) sillä lailla, koska mulla oli tehnyt aikasemmin mennä, mutta mulla ei ollut siitä pistekirjaa, josta oisin saanut niin ku lukea niitä, mutta mulla on OMA KIRJA ! [naurua] Se oli jotain ihan uutta ! Ei tarvinnut ihan tyhjästä. Se oli kyllä niin hieno juttu ja siellä mä jatkoikin sitten niin kolme tai neljä vuotta (Eila 5, 4-12)

5.2.3 ”Kävin siellä näkövammaisten ryhmässä kokeilemassa”

Näkövammaisten omat ryhmät toimivat näkövammaisille valmistavina ryhminä. Näissä ryhmissä näkövammaisilla on mahdollista kokeilla omia kesken jääneitä harrastuksiaan, hankkia uusia harrastus- ja opintomahdollisuuksia tai hakea rohkeutta osallistua näkevien opetusryhmiin. Oman järjestön opintotoiminnasta osallistutaan myöhemmin paikkakunnan kansalaisopistojen järjestämille kursseille. Tästä järjestökeskeisyydestä siirtymisestä on vaikuttanut näkövammaisten järjestöjen opintopiirien kaukainen sijainti. Näkövammaiset pitävät oman paikkakunnan kansalaisopistotoiminnan tarjontaa hinnaltaan, sisällöltään ja laajuudeltaan parempana kuin mitä oma järjestö tarjoaa.

Kävin siellä näkövammaisten ryhmässä kokeilemassa, että vieläkö tätä yleensä voi tehdä (...) ja tota mä kävin siellä toisessa ryhmässä vähän aikaan ja hoksas itte, että hetkinen, että ei kai mun sen takia, että mää oon näkövammaisen tarvi juosta [järjestön omassa ryhmässä] ehkä [oman paikkakunnan] kansalaisopistollakin voi käydä. Et tota piti ite tajuta (...) tuleehan se herran tähän kalliimmaksi ja vie aikaa paljon enemmän (Maija 8, 22-33 ; 9 3-6)

Näkövammaisten kansalais- ja työväenopistojen omien erityisryhmien tarjonta koetaan hyvänä vaihtoehtona, mutta niiden toiminta saattaa usein loppua

osanottajien vähyyden vuoksi. Erityisryhmien opiskelijoiden minimimäärä velvoittaa heitä osallistumaan säännöllisesti näkövammaisten opintoryhmään. Yhdenkin näkövammaisen opintojen keskeyttäminen saattaa johtaa koko ryhmän lakkauttamiseen. Näkövammaisten mielestä kansalais- ja työväenopistojen järjestämissä näkövammaisten ryhmissä opettajat pystyvät huomioimaan näkövammaisten aikuisopiskelijoiden yksilölliset tarpeet parhaiten. Tämä selittyy osaksi sillä, että monet opettajat ovat näkövammaisille ennestään tuttuja ja heidän opetustaitoonsa luotetaan. Lisäksi muut osallistujat tunnetaan ennestään näkövammaisjärjestön oman toiminnan kautta. Turvallisesta ja sitovasta ilmapiiristä huolimatta opetuksen etenemisvauhti on näissä ryhmissä hidasta ja opettavan aineen jatkoryhmän perustaminen on epätodennäköisempää. Kuitenkin näkövammaiset myöntävät oman ryhmän olevan liian ”vammakeskeistä”, joka ei mahdollista sosiaalista vuorovaikutusta näkevien kanssa.

Just näkövamma-ryhmä, kuitenkin näkövammaisia vähempi on ja pitäis se määrätty määrä olla...täytyy jatkuvasti käydä, koska sitten se loppuu (...) Näkövammaisten ryhmässä on kiva, kun se on pieni ryhmä...riittävästi opettaja ehtii jokaisen kanssa, jokainen pääsee osallistumaan, mutta kyl se...mää olisin mielellään olisin tuommosessa näkevien ryhmässä, koska tota ...niin se tuntuu, joskus että, se hitaasti edetään näkövammaisten [ryhmässä] (Eila 16, 7-12 ; 13, 19-23)

5.2.4 ”Olen opiskellut aina integroidusti”

Näkövammaiset, joilla on aikaisempia työ- tai opiskelukokemuksia integroiduista yhteisöistä, helpottavat heidän osallistumistaan kansalaisopistotoimintaan. Integroidut työ- ja opiskelukokemukset lisäävät sosiaalista osallistumista aikuisopiskeluun. Näkövammaisten osallistuminen opiskelu- ja harrastustoimintaan ja muihin yhteiskunnan palveluihin nähdään itsestäänselvytenä ja kansalaisoikeutena. Tämän vuoksi opiskelun osallistumiseen ei liitetä mitään ennakkoluuloja. Näkövammaisten koulutuksellisen integraatio on luonut pohjan heidän aikuiselämälle ja yhteiskunnallisen tasa-arvon kehittymiselle. (Moberg 1996, 121).

[Kansalaisopiston opiskelua] Niin se on mulle selvä asia, just sen takia, koska olen opiskellut aina integroidusti. Käynyt peruskoulussa ja

muut tämmöiset. Mulla ei ole mitään kynnystä mennä näkevien porukkaan (...) Mää en oo koskaan kysynyt mistään ryhmästä, että kun olen näkövammaisen voinko osallistua? Mää oon pitänyt sitä selvänä oikeutena, että se kuuluu mulle niin kuin muillekin. (Minna 14, 30-33;15, 1-13)

5.3 Opiskelun kirjavat tavoitteet

5.3.1 "Täällä tapaa ihmisiä"

Aikuisopiskelijoiden osallistumiseen liittyvät tavoitteet ovat monimutkaisia, moniulotteisia, eikä aina ole kyse yhdestä motiivista (Mc Givney 1993, 24). Merriamin ja Caffarellan (1991, 95) mukaan aikuisten osallistumista selittävät tekijät muotoutuvat mieluummin sosiologisesta kuin psykologisesta näkökulmasta. Aikuisopintoihin osallistumisessa ei ole vain kyse osallistujan motiiveista tai suunnitelmista, vaan osallistumista selittävät hänen asemansa yhteiskunnassa ja sosiaaliset kokemuksensa, jotka ovat vaikuttaneet hänen elämänsä rakentumiseen.

Näkövammaisen osallistuessa integroituihin opetusryhmiin sosiaaliset tavoitteet painottuvat muihin tavoitteisiin verrattuna. Morstainin ja Smartin mukaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät heijastavat halua kehittää tai parantaa osallistujan suhteita muihin osallistujiin (DarkenWald & Merriam 1982, 134.) Alanen (1985, 125) kutsuu näitä viihteellisiksi tavoitteiksi, joiden pyrkimyksenä on toiminta, joka tuottaa psyykkisistä paineista vapauttavaa, rentoutumisen luontoista välitöntä tyydytystä. Näkövammaisen haluaa ylläpitää aikaisempia sosiaalisiaan suhteitaan näkeviin, joita hän on luonut näkevien yhteisöissä. Opiskelulla halutaan myös laajentaa omaa sosiaalista verkostoa. Yhdessäolon ja sosiaalisen kanssakäymisen tavoitteena on halu irtaantua arkirutiineista ja näkövammaisuuden aiheuttamasta sosiaalisesta haitasta ja roolista. Pitkä mieluisaksi koettu yhdessäolo näkevien opintoryhmässä korvaa oman viiteryhmän merkityksen.

Kun tulee tutuksi porukassa (...) sen takia niissä tulee käytyäkin, vaikka siinä ei niissä mitään olisikaan kummempaa (...) muuta kuin,

että on se lähtemisen iloa, ryhmässäolo, että saa ajatella muita asioita. Ei aina puhuttas samoista asioista, kun se se pitäs joskus tää sokeus unohtaa.(...) Se on varmaan tehnyt [ettei tarvitse viite-ryhmiä ympärilleen] sen suurimman ajan ajasta ollut tota näkevien keskellä työelämässä ja muualla ja harrastukset tuolla [työväenopistossa]. (Vieno 5, 10-13 ; 6, 25-26 ; 14, 15-17)

Pitkän opiskeluhistorian myötä alkuperäinen tavoite hämärtyy ja se saa uudenlaisia sisältöjä. Osallistumisessa voivat useat eri syyt olla kietoutuneina toisiinsa ja painottua eri tavoin osallistumisen alkuvaiheessa ja pidempään jatkussa. (Pitkänen & Ruth 1992, 167.) Opiskelulle ei osata välttämättä määrittää selkeää tavoitetta, vaan päällimmäiseksi voi tulla ystävyysuhteiden solmiminen. Alkuperäisenä tavoitteena voi olla esimerkiksi taloudelliset tavoitteet, mutta osallistumisen myötä voivat ne muuttua sosiaalisiksi tavoitteeksi.

Eihän tämä [lauluharrastus] merkitte mitään (...) Se oli nuorempana semmonen ajatus, että sais vähän tuloja (...) Ois joku kaveri siellä [kansalaisopistossa], jonka sais mukaansa [ulkomaille] (...) Sen verran pitäs päästä tuttavaksi, joka pystys sitten lähtemään kaveriksi. (Mauri 8, 8-9 ; 14, 4-6)

5.3.2 ”Oppiminen on arvo sinänsä”

Näkövammaisten opinnollisiin liittyvät tavoitteet liittyvät itsensä kehittämiseen, käytännöllisten taitojen hankkimiseen, yleiseen innostukseen opiskelua kohtaan sekä henkiseen kasvuun. Lyhyen peruskoulutuksen saaneet näkövammaiset asettavat kansalaisopiskelun tavoitteeksi oman yleissivistyksen kohottamisen ja opintojen hyödyntämisen työelämässä tai vapaa-ajalla.

Täytyy päästä opiskelemaan ja sitten tota kieliähän ei silloin ollut kansakoulussa (...) siellä ei oo päässyt ikinä tutustumaan niihin, että minkälaista on opiskella, mutta sitten puhelinvälityskurssilla (...) siellä oli jonku verran kieliä ja mää tykkäsin...tässä työssä (...) joskus tulee joku englanninkielinen puhelu. Joskus tuolla kadullakin voi joku ihminen tulla kysymään, joka ei osaa yhtään suomea, englanniksi niin silloin, jos jotain (...) edes pari sanaa. Aina silloin niin ku innostuu, että vähänkin joitakin sanoja tietää ja osaa... Sieläkin [matkustaessa] se on ihan kiva jotain osaa. (Eila 3, 14-18 ; 14, 4-6 ; 15, 2-4)

Opiskelumahdollisuutta pidetään tärkeänä myös oman toimintakyvyn ja oma-toimisuuden säilyttämisen kannalta. Kieltenopiskeluun liittyvien opinnollisten tavoitteiden lisäksi näkövammaiset pitävät näön heikkenemisen aiheuttamien käytännön ongelmien ennakoinnin.

Mulla on huono näkö ja mää en nää tekstiä televisiosta niin on halu oppia sitä, vaikka esimerkiksi sitä englantia sen verran, ettei tarttis koko lukeakaan sitä [tekstiä]. (Raila 4, 30-33)

Osa näkövammaisista opiskelee kehittääkseen harrastuksiaan. Opetusryhmistä näkövammaiset saavat tarvittavaa neuvontaa, uusia virikkeitä harrastuksiinsa ja uusia oppimiskokemuksia.

Kehittäminen [harrastuksen] se, että ompelukoneella! Siinä ajattelin, että saan niksejä ja ohjausta, että se ei ollu kun muut käsityöt. Se oli uudempaa. Olin jonkun verran ommellut, mutta siinä halus ohjausta lisää ja sainkin aika paljon (Kaarina 5, 6-9)

Henkiseen kasvuun liittyvät tekijät kuvaavat opiskelevien näkövammaisten maailmankuvan laajentumista ja vahvistavat itsetuntemusta. Lehtonen ja Tuomisto (1973) kuvaavat henkisen kasvuun liittyviä tekijöitä yleisenä osallistumismyönteisyytenä opiskelua kohtaan. Tavoitteiden taustalla vaikuttavat oman viiteryhmän tai ajan muotivirtaukset. Viiteryhmien antama virike toimii monelle näkövammaiselle kimmokkeena opiskelun aloittamiselle. Samoin ajankohtaiset yhteiskunnassa vallitsevat virtaukset herättävät kiinnostusta oppimista kohtaan.

Mulla oli monta vuotta, että en maalannut olenkaan (...) Ku mä ajattelin, että ei kai siitä, mitään tuu (...) niin tota ehkä se, että tustuin tähän... sokeeseen taiteilijaan Pirjo Kallioon. Mä aattelin, että jos tuokin niin miksen minäkin. (Maija 8, 24-29)

Opiskelu näkevien ryhmässä vahvistaa näkövammaisten sosiaalista roolia ja valtautumista. Näkövammaiset arvioivat, että heidän osallistumisensa näkevien ryhmään edistää suvaitsevaisuutta. Näkövammaisen osallistuminen murtaa vallitsevia ennakkokäsityksiä vammaisista aikuisopiskelijoista.

Useimmiten huomaa, että täällähän pärjää ja nää ihmiset arvostaa mua ja täällähän on mukavaa ja mut otetaan ryhmään sisään ja myöskin sitten tää vammaisen henkilö tekee sitä tiedottamistyötä vain pelkästään olemalla siellä, että ne toiset huomaa, että sehän onkin ihminen. Eihän se olekaan pelkkä sokea, möykky, vaan että sähän oot persoonallinen yksilö ja ihminen ja sitä kautta seuraavan vammaisen on helpompi mennä niitten ihmisten luo ja ne kohdataan ne ihmiset paljon vapaamielisemmin (...) se huomata, että pystyy te-

kemään ihan vertaisena toistensa joukossa niin totta kai se oli paras anti (...) näkevien yleisissä ryhmissä niin totta (...) se oli niin semmonen uus kokemus (Kaarina 1, 15-20 ; 13, 2-9)

5.3.3 ”Jos vaikka vaihtas alaa”

Osallistumisen tavoitteisiin voivat vaikuttaa opiskelun tarjoamat käytännölliset syyt, jotka liittyvät omien jatkokoulutusmahdollisuuksien rakentamiseen tai pohjakoulutuksen täydentämiseen. Opiskelu kansalaisopistossa toimii näkövammaiselle aikuiselle väylänä ryhtyä myöhemmin päätoimiseksi opiskelijaksi.

Oikeastaan se [opiskelun] kipinä lähti oikeastaan siitä, että tässä entisessä ammatissa ollessani (...) Mä ihan silkasta kiinnostuksesta menin sinne kansalaisopiston kursseille, jossa oli näitä avoimen yliopiston opintoja (...) sitten sitä myöten tosiaan jatkanut... mää virallisesti -95 syksyllä aloitin tää päätoimisen opiskelun (...) Näin se ei ollut pelkkää läsnäoloa, vaan tavoitteellista...Mä päätin, että jos vaikka vaihtais alaa (Minna 2, 15-25 ; 17:11-15)

Käytännöllisten tavoitteiden taustalla ovat aikaisemmissa koulutuksissa hankittujen ammatillisten valmiuksien kehittäminen ja ylläpitäminen. Ammatillista perustutkintoa halutaan täydentää vastaamaan työelämän asettamia vaatimuksia. Opiskelu luo hyvän mahdollisuuden parantaa omia ammatillisia taitoja ja osaamista tulevaisuuden työmarkkinoilla.

Ainahan se [kielten opiskelu] on vähän sitten tuolle työnantajalle kun menee pitäs olla (...) saattas olla työpaikka tiedossakin. Kauppaopistossakin tuli käytyä se markkinointilinja, ettei sitä ulkomaankaupan linjaa (...) jos mä vielä ammattikoulussa uudestaan opiskelin uutta alaa tai jotakin sitä varte. Kai sitä sitten, jos jossain vaiheessa (...) jos joskus pääsis tuontifirmaan. (Heikki 3,19-33 ; 4,10-23)

5.4 Näkövammaisena opetusryhmässä

5.4.1 ”Kyllä hän mun yli hyppäs”

Opettajien perustiedot näkövammaisten aikuisten opettamisesta ovat vähäiset ja ne perustuvat stereotyyppisiin käsityksiin. Vammaisten henkilöiden opetuksen onnistuminen on yhteydessä opettajien tiedollisiin, taidollisiin ja asenteelli-

siin valmiuksiin (Moberg 1984, 51). Näkövammaiset joutuvat usein pyytämään opettajilta, että he huomioisivat opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa heidän yksilölliset opiskelutarpeensa. He esittävät toivomuksina opettajille, että he monistaisivat opetusmateriaalit etukäteen luettaviksi, lukisivat kirjoitetut tekstit ääneen tai kirjoittaisivat ne suuremmalla kirjasinkoolla. Opetusmonisteiden saaminen etukäteen helpottaisi näkövammaisen itsenäistä opiskelua kotona ja parantaisi opetukseen osallistumista. Näkövammaisten pyynnöistä huolimatta opetus tapahtuu pitkälti muiden opiskelijoiden esittämien toiveiden pohjalta ja näkövammaisen tarpeet jäävät toisarvoiseksi.

Kun meillä oli kirja (...) mä luin niitä etukäteen lukutelevisiolla, silloin mä olin hiukan jyvällä (...) sitten se systeemi muuttui sillä tavalla. Ilmeisesti opettaja ja muut opiskelijat jonakin vuonna tykkäsivät, että tää on kauheen tylsää tämmönen kirjan käsitteleminen. Opettaja sitten päätti, että hänelle tulee englanninkielisiä lehtiä, että mäpä otan sieltä jotakin artikkeleita ja tuon teille tänne ja tuota mä pyysin sitten häneltä (...) että voinko mä saada ne materiaalit edellisellä viikolla sen takia, että mä voisin ne kotona lukee, että mä olisin vähän jyvällä siitä asiasta. Hän lupasi, että "Joo, kyllä" Mutt sitten, kuinka olakaan parin kerran jälkeen juttu meni niin, että mä en saanutkaan niitä materiaaleja (...) mä koin kyllä aika tavalla ulkona kuin lumiukko, ett kun kopioita jaettiin siinä, että katotaan tätä, lukekaa tää äkkiä läpi, niin keskustellaan sitten (...) ei se onnistunut (...) mä olin niin ku kuunteluoppilas (Minna 6, 33 ; 7: 4 - 32)

Opettajat joutuvat opetuksessa löytämään kantapään kautta sopivat opetustavat. Opettajien perustaidoissa on kuitenkin kyse myös opetuksen eriyttämisestä. (Murto 1995). Opettajien puutteellinen opetustaito johtaa usein siihen, että näkövammaiset joutuvat eriarvoisempaan asemaan muihin aikuisiin verrattuina. Näkövammaiset "unohdetaan" opetuksessa tai vapautetaan opintotehtävistä. Ilmeisesti opettajat olettavat, ettei näkövammaisen voi oppia, koska hän ei näe. Näkövammaisen opiskelijan huomioitta jättäminen aiheuttaa hänelle syyllisyyden tunnetta ja epätietoisuutta. Pahimmillaan opettajien puutteellinen opetustaito ja välinpitämättömyys johtavat opiskelun keskeyttämiseen.

Must tuntui, että opettaja ei edes huomannu mua siellä, että kun laitettiin pöydät sillä tavalla rinkiin siihen...että sanoi kenen vuoro, järjestyksessä mentiin kuitenkin. Kyllä hän mun yli hyppäs siitä, että tota en mä ollu muuta kun sen yhden kerran...kyllä siinä ajatteli, että mitä itte on tehnyt jotain...ku väärin tai mä en oo huomannut jotain...ei hän mitenkään niin ku sanallisesti sanonut yhtään mitään. (Eila 3, 27-31; 7: 5-8)

Opettajien puutteellinen opetustaito hallita, valita ja soveltaa erilaisia opetusmenetelmiä näkyvät liikuntaryhmien ohjauksessa. Jatkuva huomauttaminen koetaan turhauttavana. Opettajat pyrkivät periaatteessa muuttamaan opetustyyliään, mutta myöhemmin he unohtavat näkövammaisen erityistarpeet. Näkövammaisen opintojen jatkaminen samassa opetusryhmässä muodostuu näin lähes mahdottomaksi.

Mää pyysin tätä ohjaajaa selittämään liikkeet...kun mää en näe todellakaan niitä sen hänen tekemiensä kuin senkään ihmisen tekemisiä, joka sattuu minun edessäni seisomaan ja hän sanoi, että "Joo se sopii", mutta kuitenkin käytännössä se kävi niin, että alkoi yhä useammin tulla sellaisia tilanteita, että ahaa tässä piti käsillä tehdä jotakin (...). Mä katsoin sen niin sitten, että kun mää oon asiasta kerran sanonut ja kun mää oon aina läsnä, periaatteessa pitäis tunnistaa, että "Ahaa tuo se nyt on", ett pitäis sanoo nää jutut. No, mä ajattelin...mä en rupee moneen kertaan pyytelemään samaa asiaa (Minna 10, 19-30)

Opettajilla on taipumus tehdä näkövammaisten puolesta opetettavat asiat. Se rajoittaa näkövammaisten omatoimisuutta ja omien tavoitteiden saavuttamista. Opettajien opetustaidon lisäksi myös opettajien persoonallisuudella on merkitystä. Ahon (1980, 45) mukaan aikuisopiskelijat haluavat tietyllä ominaisuudella varustetun opettajan. Näkövammaisista osa haluaisi opettajaksi näkövammaisten opettamiseen perehtyneen opettajan. Opettajien persoonallisuuteen liittyviä odotuksia esittävät lähinnä ne näkövammaiset aikuiset, jotka ovat opiskelleet vasta vähän aikaa ja joilla on yleensä vähän kokemuksia integroiduista opiskeluryhmistä.

Opettajan kanssa yhdessä suunniteltiin ja toiset leikkaskin ne kankaat itse, mutta että, minä sain siinä eri vapauden, että se opettaja leikkas mulle ne kankaat valmiiksi...elikkä kun ei ollu näkövammaisen koulutettu opettaja, niin sen takia en ruvennut sitä leikkaamista. Sekin ois mua kiehtonut ja niitä keinoja ois olemassakin millä siihenkin tota ois voinu mennä. (Kaarina 1, 5-9)

Näkövammaiset aikuisopiskelijat kuvaavat myönteisinä niitä opetustilanteita, joissa he ovat kokeneet olevansa tasavertaisina opiskelijoina muiden opiskelijoiden kanssa. Opettajat ovat pystyneet valitsemaan ja muuttamaan opetusmenetelmiään näkövammaisten opetukseen soveltuviksi esimerkiksi suurentamalla kalvotekstiä. Opettajien antama yksilöllinen ohjaus tapahtuu luonnollisella, asiallisella tavalla eikä näkövammaisuudesta tehty isoa "numeroa". Nä-

kövammaiset ovat saaneet tarvitsemansa ohjauksen ja pystyvät osallistumaan opetukseen. Opettajien kyky eriyttää opetusta on välttämätön edellytys opiskelun jatkuvuuden kannalta.

Teki ne liikkeet ja selitti ne suusanallisesti myöskin kaiken (...) ja näytti ja laitto siihen asentoon, johon hän oli tarkoittanut ja vähän äänin eikä tehnyt siitä mitään numeroita siitä eikä myöskään jättänyt sillä tavalla niin kun epätietoisuuteen menikö tää oikein kun jos huomaa, että teinköhän minä niin kuin muutkin [nauraen] (Vieno 4, 29-33; 5, 1-2)

Näkövammaisten mielestä ja kokemuksien mukaan opettajien yksilöllinen ohjaus ja opetuksen eriyttäminen eivät vie opettajien aikaa toisilta opiskelijoilta. Näkövammaisten mielestä yksilöllisestä ohjauksesta ja opetuksen eriyttämisestä hyötyisivät myös muutkin opiskelijat. Tuomiston (1989, 49) mukaan aikuisten oppimistilanteiden tasa-arvoistamisen ydin on opetuksen eriyttämisessä. Hänen mielestään eriyttämisen käyttämättä jättäminen johtaa siihen, että opiskelija keskeyttää ja turhautuu.

Mä joskus miettinyt hidastanko liikaa, mutt sitten kun mä ajatellut, että herran tähden sen kalvon nehän (...) niin se ei vie kauan kun sen lukee läpi. Sen verran saa hidastaakin (...) sen verran voi muutkin opiskelijat käyttää [aikaa] sen kalvon katselemiseen (Maija 9: 27-31)

5. 4. 2 ”Toiset oppilaat ovat kyllä hyvin hyväksyneet”

Kansalaisopistojen integroiduissa opintoryhmissä muiden opiskelijoiden suhtautuminen näkövammaiseen on aluksi vieroksuva. Sosiaalinen integraatio näkevien kanssa alkaa asteittain spontaaneista vuorovaikutussuhteista. Oppimisilmapiirin vapautuessa lisääntyy yhteenkuulumisen ja hyväksymisen tunne opetusryhmässä (Moberg & Ikonen 1980, 55).

Ei mitään semmosta sanallisesti sattunut koskaan. Kyllä se on ihan totta. Ne on ollut positiivisia (...) Ne, pidättyväisempiä. Kyllä sen huomaa heti, että se muuttuu leppoisemmaksi ja tavallisemmaksi, että se alkujännitys jää pois. (Vieno 10, 33 ; 12; 1-3)

Sosiaalinen vuorovaikutus näkövammaisten ja muiden opiskelijoiden välillä rajoittuu lähinnä opetustilassa liikkumisen avustamiseen, opintoryhmässä kirjoit-

tetun tekstin ääneen lukemiseen tai muuhun henkilökohtaiseen avun tarjoamiseen.

Ihan kuka tahansa vieressä sattuu olemaan, niin lukee mitä opettaja on sattunut taululle kirjoittamaan jonkun ilmoituksen, eikä ole sanonut sitä ääneen...niin ei mun tarte välttämättä sanoa kuka lukis, vaan sieltä joku aina tulee ja sanoo minäpä sanon mitä tässä sanotaan. (Vieno 10, 12-18)

Merkittävimmät sosiaaliset vuorovaikutustilanteet tapahtuvat erityisesti ennen ja jälkeen opetustapahtumaa. Ilmeistä on, että näkevien on helpompi tehdä tuttavuutta näkövammaisen kanssa kahden kesken kuin useamman ihmisen läsnäollessa.

Minun mielestä täysin tuntematon nainen kävi tönäsemässä, sanomassa Hei ! ja sitten hän sanoi, että hän oli sillä henkiparannuskurssilla (...), joka oli minusta kauheen kiva. (Ulla 12, 5-8)

Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet opetustapahtuman aikana, ja sen jälkeen, mahdollistavat pysyvien sosiaalisten kontaktien muodostumisen. Tämä tulee selvemmin esille yksinäisten näkövammaisten kohdalla, joiden sosiaalinen verkosto on suppeampi. Sosiaalisten kanssakäymisten lisääntyessä opiskelijasuhteet muuttuvat ystävyysuhteiksi (Aho & Laine 1997, 164).

Aina jotain [keskustelua] sitten kun on pois lähdetty (...) vähän matkaa menty samaa matkaa niin jotain ovat tulleet keskustelemaan (...) Mää tapasin siellä [ryhmässä] tän ihmisen ja tutustuin siellä ja me ruvettiin juttelemaan ja asuttiin samalla suunnalla ja kuljettiin nää matkat yhdessä ja muutenkin tavattiin. (Eila 14, 20-21; 16: 26-28)

5.4.3 ”Kyllä se pitäs tulla opistolta päin vastaan”

Näkövammaiset tuovat esille haastatteluissa kansalaisopistotoiminnan kehittämiseen liittyviä näkemyksiä, jotka vastaavat Näkövammaisten Keskusliiton esittämiä kehittämisenäkemyksiä erityisopetuksen lainsäädäntöön (Liimatainen-Lamberg & Virtanen 1996, 443). Näkövammaisten mielestä kansalaisopistojen tiedottaminen ja ilmoittautumiskäytännöt vaativat eniten parantamista. Kansalaisopistojen opintotoiminnan tiedot tulisi saada soveltuvassa muodossa joko

äänikirjeissä tai pisteillä. Soveltavassa muodossa saadut tiedotteet lisäisivät näkövammaisten osallistumista harrastus- ja opintotoimintoihin.

Se esite, että sen sais ... halukkaat antas nimensä sinne. Sen sais joko kasetilla tai pisteillä. Se innostaisi, mitä siellä on palveluita. Vois alkaa muitten kanssa jutella, että mennäänkö? (Vieno 15, 23-30)

Kansalaisopiston ilmoittautumisen yhteydessä opisto voisi kartoittaa mahdolliset erityisjärjestelyt tai muut seikat opetuksen organisoinnin kannalta. Opettajat saisivat tarvittavaa ennakkotietoa tulevista opiskelijoista ja voisivat järjestää tarvittavat erityisjärjestelyt opiskelijoille. Tämä vähentää näkövammaisten erityisvaatimuksia opetuksessa ja alentaa heidän osallistumiskynnystä.

Että, jos ilmoittaa näkövammansa siinä, kun ilmoittautuu ja vois aatella, vois kysyä millä tavalla tarvii ...materiaalia. Tässä työelämäkurssilla (...) mulla oli erikseen kurssipaikalla lukutelevisio. Tämmöset [järjestelyt] helpotus ...ei tarvis neuvotella. Se ois ilman muuta selvää, näkövammaiset on oikeus, että saa kalvon mustavalkoisena. Ettei siit tarvis erikseen neuvottelemaan ja sopimaan missä muodossa haluaa materiaalin. Se alentais sitä kynnystä, kun ei aina kokis olevansa hankala ja tarvitsevansa jotain lisäjuttuja. (Ulla 15, 1-25)

6 TULOSTEN TARKASTELUA

Aikuiskasvatus ja erityiskasvatus. Tutkimukseni tarkoituksena on ollut selvittää näkövammaisten aikuisopiskelun osallistumiseen liittyviä lähtökohtia. Teoriaosuudessa käsittelin aikuiskasvatuksen ja erityiskasvatuksen kehityslinjauksia sekä niihin liittyviä tekijöitä. Tarkoituksena oli lähentää ja täydentää näiden kahden erityistieteen yhteistä näkemystä elinikäisestä kasvatuksesta ja sivistyksellistä tasa-arvosta. Olen havainnollistanut aikuiskasvatuksen ja erityiskasvatuksen väliset lainalaisuudet taulukossa 3. Näiden taustalla on yhteiskuntapolitiikan tasa-arvon tavoite, jonka mukaisesti kaikilla yhteiskunnan jäsenillä on samanlaiset mahdollisuudet päästä osallisiksi erilaisista yhteiskunnallisista palveluksista ja että heitä kohdeltaisiin muutenkin tasa-vertaisesti (Tuomisto 1989, 31).

TAULUKKO 3. Aikuiskasvatuksen ja erityiskasvatuksen yhtäläisyydet

Tasa-arvo yhteiskuntapoliittisena tavoitteena		
	Aikuiskasvatus	Erityiskasvatus
Tavoite	Sivistyksellisen tasa-arvon ja elinikäisen oppimisen edistäminen	Normalisaatioperiaatteen toteutuminen kaikilla elämän alueilla mm. oikeus aikuisopiskeluun ja jatkuvaan koulutukseen
Osallistumisen merkitys yksilölle	Valtautuminen: subjektiivisen "äänen" vahvistuminen	Valtaistuminen: subjektiivisen "äänen" vahvistuminen
HUMANISTINEN IHMISKÄSITYS		

Molempien tieteiden arvolähtökohta perustuu kasvatustieteen humanistiseen näkemykseen ihmisestä, jolla on yhtä lailla tunnustettava ihmisarvo ja mahdollisimman pitkälle samanlainen kohtelu yhteiskuntaelämän keskeisillä alueilla, joihin kasvatus ja opiskelu kuuluvat (Tuomisto 1989, 33.) Tämän näkemyksen mukaan aikuiskasvatuksen sivistyksellinen tasa-arvo ja elinikäinen oppiminen ovat myös erityiskasvatuksen normalisaatioperiaatteeseen sisällytettäviä osaluueita. Normalisaatio, sivistyksellinen tasa-arvo ja elinikäinen oppiminen mahdollistavat yhteiskunnallisen tasa-arvon. Molemmissa näkemyksissä on kyse ennenkaikkea kansalaisten tasa-arvosta ja täydestä osallistumisesta yhteiskuntaan. Aikuiskasvatuksen ja vammaistutkimuksessa on otettu käyttöön "empowerment" -käsite kuvaamaan yksilön minän muutosta ja osallistumisen kautta tapahtuvaa muutosta ympäristössä, valtautumista (Antikainen 1993, 129-130; Parkkari 1996, 14; Järvikoski, Härkäpää & Pättikangas 1999, 103). Aikuisten osallistuminen aikuisopintoihin on yksi sosiaalisen osallistumisen

muoto, joka tarjoaa vammaisille henkilöille sellaisia oppimiskokemuksia, jolla on hänen elämänsä ohjaava vaikutus tai merkitys. (Antikainen 1996, 253).

Osallistumista vaikeuttavat tekijät. Näkövammaisten näkemykset osallistumisestaan kansalaisopiston harrastus- ja opintoimintaan toivat esille, mitkä eri tekijät vaikuttavat heidän osallistumisaktiivisuuteen. Osallistumisen tilannekohtaisiin, opintotilaisuuksien järjestelyihin ja koettuihin vaikeuksiin liittyvät vaikeudet täydentävät aikaisempien suomalaisten aikuisopiskelua käsitteleviä osallistumistutkimuksia (Alanen 1985; Lehtonen & Tuomisto 1973; Pitkänen & Ruth 1992 ja 1993). Kyse ei ole ainoastaan yhdestä osallistumiseen liittyvästä vaikeudesta, vaan useampien eri tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Osallistumisesteet ovat suurelta osin osallistumista eriasteisesti ehkäiseviä kitkatekijöitä kuin mahdollisuudet osallistua täysin poissulkevia (Alanen 1985, 136).

Tilannekohtaiset osallistumisesteet, jotka liittyvät liikkumiseen, sosiaalisen tuen tarpeeseen ja taloudelliseen tilanteeseen olivat sidoksissa näkövammaisten elämäntilanteeseen. Erityisesti asutustaajamien ulkopuolella asuville yksinasuville näkövammaisille aikuisille tilannekohtaiset vaikeudet korostuivat osallistumisessa. Vastaavasti ystävän tai avustajan saaminen mukaan kansalaisopiston toimintaan pidettiin lähes välttämättömänä osallistumiselle. (ks. Nivalainen 1999, 23). Osallistumisesta aiheutuvia kokonaiskustannuksia näkövammaiset pitivät kohtuullisen korkeina. Opiskelu edellyttää soveltuvien opiskelumateriaalien- ja välineiden hankkimista. Samoin osallistumisaktiivisuus osallistua useampaan kuin yhteen opintotoimintaan tulee eläkkeellä olevalle näkövammaiselle liian kalliiksi. Ystävien tai avustajan avun tarvetta ja opiskelun kokonaiskustannuksia ei aikaisemmissa osallistumistutkimuksissa ole huomioitu (Cross 1981; Pitkänen & Ruth 1993).

Opintotilaisuuksien järjestelyihin liittyvistä osallistumisesteistä koulutustarjonnan puutteellinen tiedottaminen on todettu suurimmaksi erityisryhmien osallistumisesteeksi (Darkenwald & Merriam 1982, 136; Mc Givney 1993, 17). Näkövammaisten kohdalla ei kuitenkaan ole kyse riittämättömästä tiedottamisesta,

vaan sen soveltumattomuudesta. Opinnoista näkövammaiset saivat tiedot periaatteessa samalla tavalla kuin muutkin aikuiset, mutta eivät siinä muodossa kuin he olisivat halunneet. Darkenwald ja Merriam (1982, 138) ovat todenneet, että erityisryhmien aikuisten kohdalla opinnoista tiedottamisessa tulee huomioida niiden vastaavuus heidän kommunikaatiokeinojen kanssa. Opintojen järjestelyihin liittyvänä vaikeutena koettiin opistojen ilmoittautumiskäytännöt, joissa avustajan tai ystävän avun tarve oli välttämätöntä. Croombridge (1981, 98) korostaa erityisryhmien aikuisten kohdalla joustavia ilmoittautumiskäytäntöjä. Hän suosittelee, että ilmoittautumisen yhteydessä kartoitettaisiin erityisryhmien aikuisopiskelijoiden opetukseen liittyvät erityisjärjestelyt, kuten tarvittavien opetusvälineiden hankkimista näkövammaisten opettamiseen. Kansalaisopistojen taholta ei oltu järjestetty näkövammaisten opetukseen soveltuvia opetusmateriaaleja ja -välineitä, joka olisi mahdollistanut näkövammaisten opettamisen.

Koettuihin esteisiin liittyivät näkövammaisten aikuisten näkemykset oikeudesta käyttää kansalaisopiston tarjoamia harrastus- ja opintotoimintoja, erityiskohtelusta ja opetushenkilöstön suhtautumisesta. Heidän varauksellisuutensa ilmenivät kansalaisopiston toiminta-ajatukseen liittyvissä uskomuksissa, myyteissä. He pitivät kansalaisopistotoimintaa perusoikeutenaan, mutta sen oikeudellisuuteen liittyi epävarmuutta. Tämän lisäksi näkövammaiset olettivat, että heidät saatetaan ohjata kansalaisopistojen toiminnasta oman järjestön toimintoihin. Tutkimukseni tulokset tukevat Groombridge (1981) toteamusta aikuiskoulutusorganisaatioiden kielteisestä integraatiovalmiudesta ottaa vammaisia aikuisia tavallisiin ryhmiin. Näkövammaiset pelkäsivät, että osallistumisesta aiheutuu opettajille liikaa työtä. Näkövammaisten käsitykset opettajien ennakkoluuloista ovat samansuuntaiset opettajien käsityksien kanssa (Nivalainen 1997, 27).

Osallistumiskynnystä madaltaneet tekijät. Näkövammaiset olivat itse pyrkineet alentamaan osallistumiseen liittyviä kynnyksiä ottamalla puhelimitse yhteyttä opistoon ja kysyneet mahdollisuudesta osallistua opintoryhmään. Puhelimitse näkövammaiset pystyivät kartoittamaan opettajan mahdollisia asenteita ja varmistamaan osallistumismahdollisuuden. Osallistumista edesauttoi, jos näkö-

vammaisella oli pistekirja mukanaan. Osallistumista oli helpottanut opiskeleminen omista erityisryhmissä. Näkövammaiset pitivät omia erityisryhmiä hyvänä vaihtoehtona. Omassa erityisryhmässä opiskelu vahvisti opiskeluvälmiuksia ja opiskeluilmapiiiri koettiin turvalliseksi. Osallistumisen myötä he halusivat jatkaa opiskelua yleisissä ryhmissä omien ryhmien sidonnaisuuden ja huonojen jatko-opiskelumahdollisuuksien vuoksi. Taustalla kuitenkin oli havaittavissa näkövammaisten halukkuus osallistua integroituihin ryhmiin omien ryhmien sijaan. Osallistumisen määrähakuisuus näkevien opiskeluryhmiin on tulkittavissa Harlan Hahnin käsityksen mukaisesti heidän haluttomuutena identifioitua näkövammaisten ryhmän toimintaan heihin kohdistuvan stigman, torjunnan tai väärin olettamusten vuoksi. (Järvikoski, Härkäpää & Pättikangas 1999, 112.) Merkittävin oppimisesteitä alentava tekijä oli näkövammaisten aikaisemmat kokemukset integroiduista opiskelu-, työelämä- ja vapaa-ajan yhteisöistä. Aineistosta oli selvästi havaittavissa, että näkövammaisten aikaisemmat kokemukset integroiduista peruskoulutuksesta edesauttoivat opiskelua integroiduissa kansalaisopistojen ryhmissä. Näkövammaisten koulutuksellisen integraation suosiminen edesauttaa näin ollen heidän koulutuksen jälkeistä yhteiskunnallista integraatiota (Hautamäki & Heikkinen 1996, 237).

Näkövammaisten osallistumisen tavoitteet. Osallistumisessa voivat useat eri syyt olla kietoutuneina toisiinsa ja painottua eri tavoin osallistumisen alkuvaiheessa ja pidempään jatkuessaan (Ruth 1992, 167). Alkuperäiset osallistumiseen liittyvät tavoitteet voivat muuttua opiskelun myötä ja tuoda siihen uudenlaisia rinnakkaistavoitteita. Tavoitteet kehittyvät opiskelun aikana ja saavat näin uusia sisällöllisiä merkityksiä. Darkenwald ja Merriam (1982, 135- 136) tuovat esille, että aikuisten osallistumisen varsinaiset motiivit ovat moniselitteisiä, ei itsestään selvyyksiä tai järkipäisiä. Tämän käsityksen mukaan aikuiset eivät osallistu vain pelkän taidon tai tiedon hankkimisen vuoksi, vaan samalla vahvistetaan muita edellytyksiä, joista aikuinen ei välttämättä ole tietoinen tai pysty niitä selittämään. Tämä selittää myös näkövammaisten osallistumiseen liittyviä tavoitteita. Esimerkiksi näkövammaisen osallistuu kieliryhmiin parantaakseen kielitaitoaan, johon hänellä ei ole ollut kansakoulussa mahdollisuutta (opinnollinen tavoite), koska hän haluaa parantaa omaa ammattitaitoa

(ammattilliset tavoitteet) ja koska hänellä on vähän näkeviä ystäviä (sosiaaliset vuorovaikutukselliset tavoitteet). Näkövammaisten kansalaisopisto-opiskelussa ei näytä olevan tärkeintä itse toiminta, vaan ne muut elämisen mahdollisuudet, joita tämän toiminnan kautta avautuu. Groombridge (1982) korostaa, että osallistuminen aikuisopintoihin ei ole vain viihdykettä, vaan jo opiskelu ja oppimisprosessi on itseisarvo ja se merkitsee oppijan tietoisuuden kasvua (Ahteenmäki-Pelkonen 1999, 128).

Sosiaalisiin vuorovaikutuksiin liittyvät tavoitteet. Ne sisälsivät halun ylläpitää sosiaalisia suhteita näkevien kanssa, uusien sosiaalisten kontaktien solmimisen ja irtaantumisen näkövammaisuuden ”arjesta”. Näkövammaisille sosiaaliset vuorovaikutustavoitteet ovat tärkeitä heidän sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation kannalta. Näkövammaisten tavoitteet kertovat omien kiinnostuksien lisäksi myös sosiaalisten suhteiden ylläpitämisestä näkevien kanssa. Ilmeistä on, että näkövammaiset eivät pidä oman järjestön toimintaa niin merkityksellisenä sosiaalisten suhteiden solmimisen kannalta. Loijas (1994, 123) toteaaakin, että osallistuminen ja harrastaminen edustavat vammaisille, niin kuin ei-vammaisillekin mahdollisuuksia sosiaalisten kontaktien solmimiseen ja elämänlaadun parantamiseen.

Opinnolliset tavoitteet liittyivät näkövammaisten itsensä kehittämiseen, käytännöllisen hyödyn ja maailmankuvan avartamiseen sekä yleiseen kiinnostukseen opiskelua kohtaan. Näkövammaisten omat harrastukset, virikkeet ja yleissivistyksen kohottaminen olivat opinnollisten tavoitteiden taustalla. Opiskelua pidettiin henkisen kasvun kannalta tärkeänä. Tiedon saaminen ja taitojen kehittäminen koettiin palkitsevana. Opiskelu antoi myös valmiuksia sopeutua näön heikkenemiseen ja pysyä aktiivisena jäsenenä yhteiskunnassa. Opiskelusta saatiin käytännön hyötyä tulevaisuutta varten. Näkövammaisten opinnolliset tavoitteet vastaavat pitkälti Lehtosen ja Tuomiston (1973) henkisen kasvun tavoitteita. Pitkäsen ja Ruthin (1992, 170) mukaan opiskelun ja itsensä kehittämisen ohella osallistumisen kautta voidaan pyrkiä sosiaalisen statuksen kohottamiseen. Näkövammaisten osallistumiseen liittyi myös sosiaalisen aseman edistäminen,

sillä he pitivät osallistumisestaan mahdollisuutena murtaa vallitsevia ennakkokäsityksiä vammaisista aikuisista.

Ammatilliset tavoitteet liittyivät näkövammaisten omaan ammatilliseen kasvuun ja uran kehittämiseen. Niitä olivat ammattitaidon kohottaminen ja uuden ammatin hankkiminen. Lehtonen ja Tuomisto (1973) kutsuvat näitä tavoitteita instrumentaaliksi, jotka ovat yleisiä nuorten aikuisten keskuudessa. Näkövammaiset pitivät opisto-opiskelua hyvänä jatko-opintomahdollisuutena ja perustanäköelämässä etenemiselle.

Opetustapahtuma. Näkövammaiset pitivät opetustapahtumaa hyvänä silloin kun opettajan ja heidän välillään toimi vastavuoroista vuorovaikutusta. Hyvälle opiskeluympäristölle oli ominaista opettajan ja muiden opiskelijoiden myönteinen suhtautuminen ja kiinnostuneisuus näkövammaisen tarpeista ja toiveista opetustilanteen edellyttämällä tavalla. Opetustapahtumaan liittyvät vaikeudet kohdistuivat *opettajan opetustaitoon ja persoonallisuuteen*. Ahon (1980, 45) mukaan nämä kaksi tekijää vaikuttavat merkittävästi aikuisopiskelun edistymiseen. Moberg (1998) toteaa, että eräs keskeinen onnistuneen integraation edellytys on jokaisen oppilaan yksilöllisten kasvatuksellisten tarpeiden huomiointi itse opetustapahtumassa. Tällöin opetustapahtumassa korostuvat opettajan ammattiosaaminen eli opetustaito ja -menetelmät, opetusvälineet ja -materiaalit sekä tarvittavat lisäpalvelut. (Moberg 1998, 55.)

Näkövammaisten opetusta oli eniten vaikeuttanut opettajien puutteellinen taito eriyttää opetusta. Monet olivat huomauttaneet opettajille heidän opetustaidostaan ja pyytäneet yksilöllisempää opetusta. Mikäli opettajien opetusmenetelmät eivät vastanneet näkövammaisten tarpeita, opiskelu keskeytettiin. Saloviidan (1999, 32) mukaan opetushenkilöstöllä on kaavamainen käsitys vammaisten henkilöiden opettamisesta, joka pohjautuu lääketieteelliseen lähestymistapaan. Hän jatkaa, että tämän vuoksi se herättää opettajissa myös mielikuvia heidän opettamisestaan ja että vammaisten henkilöiden läsnäolo on haitallista muille opiskelijoille. Näkövammaiset korostivat, ettei heidän yksilöllisen ohjauksen huomioiminen ja opetuksen eriyttäminen vie aikaa toisten opettamiselta. Päin-

vastoin niistä hyötyisivät myös muutkin opiskelijat. Opettajat suhtautuivat näkövammaisten aikuisten opettamiseen asenteellisesti. Tämä ilmeni opettajien kyvyttömyytenä ja haluttomuutena käsitellä näkövammaisia aikuisia tasavertaisesti opetusryhmässä. Heidät jätettiin huomiotta opetuksessa passiivisen opiskelijan rooliin tai heihin suhtauduttiin holhoavasti (Moberg & Ikonen 1980). Opettajien valmiudet kohdata vammaisen aikuisopiskelija määräytyy pitkälti tiedosta, joka heillä on vammaisuudesta ja sen syistä. Opettajien suhtautuminen vammaisuuteen on osa ammatillista perustaidon osaamista. (Murto 1995, 67.)

Muiden aikuisopiskelijoiden suhtautuminen näkövammaisen opiskeluun integroiduissa opetusryhmässä olivat myönteisiä. Sosiaalista integraatiota tapahtui vähemmän opetustapahtumassa kuin sen ulkopuolella. Toiset opiskelijat suhtautuivat näkövammaiseen opiskelijaan suvaitsevaisesti ja auttoivat heitä tarvittaessa. Merkittävänä voidaan pitää sitä, että muut opiskelijat olivat aktiivisempia luomaan sosiaalisia kontakteja näkövammaisiin ennen opetustapahtumaa ja sen jälkeen.

7 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tutkimukseni toi esille sellaista tietoa, jota voidaan käyttää hyväksi niin käytännön kasvatustyössä kuin tutkimuksessakin. Tutkimuksestani saadut tulokset täydentävät aikaisempia aikuiskasvatukseen liittyviä osallistumistutkimuksia. Näkövammaisten käsitykset osallistumisestaan toivat uudenlaista tietoa, millaiset ovat vammaisten aikuisten erityisongelmat ja mitkä omat ns. olosuhdeongelmat niihin liittyvät. (ks. Tuomisto 1989, 48).

Aikuiskasvatuksen ja erityiskasvatuksen yhteisistä näkemyksistä huolimatta näkövammaisten subjektiivisten kokemusten perusteella heidän mahdollisuudet elinikäiseen oppimiseen ja sitä kautta yhteiskunnalliseen tasa-arvoon eivät

käytännössä ole itsestään selvyyksiä. Aikuiskoulutusorganisaatioiden opetus-
henkilöstön suhtautuminen vammaisten aikuisten opiskeluun tavallisissa opin-
toryhmissä on varsin asenteellista. Opiskelua ei mielletä kuuluvaksi vammais-
ten henkilöiden oikeudeksi tai sitä ei oteta vakavasti. Näkövammaisten käsityk-
set kansalaisopiston aikuisopiskelusta kuvaavat hyvin, kuinka aikuiskoulutuk-
sen tarjonta ja tutkimukset ovat suuntautunut pitkälti valtaväestön aikuisten tar-
peiden mukaisesti. Samoin tutkimuksen tulokset osoittivat sen totuuden ai-
kuisten erityisopetuksen asemasta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.
Vammaisten aikuisopiskelijoiden kohdalla opetuksen erityisjärjestelyyn liittyvät
tukitoimet ovat puutteelliset. Niiden järjestämisvastuu jää opiskelijalle itselleen.
Sillä aikuisten erityisopiskelijoiden opetuksen järjestämisestä koskevia toimenpi-
teitä ja vastuukysymyksiä ei ole säädelty lainsäädännössä. Aikuisten erityis-
opetus ei ole saanut niin selvää valtionhallinnollista asemaa kuin peruskoulujen
ja ammatillinen erityisopetus. Aikuisten erityisopetuksen asema ja sen käyttö on
kirjavaa. Esimerkiksi Kansalais- ja työväenopistojen liiton (KTOL ry) toiminta-
suunnitelmassa vuodelle 2000 - 2001 mainitaan aikuisten erityisopetukseksi
omaishoitajien peruskurssin järjestäminen ja ikääntyviä ihmisiä tavoittelevien
kokeilu- ja kehittämissohjelmien käynnistäminen. (Kansalais- ja työväenopistojen
liiton toimintasuunnitelma vuodelle 2000-2001.)

Mitä pitää tehdä vammaisten aikuisten osallistumisen ja elinikäisen oppimisen
edistämiseksi? Koulutuspoliittiset toimenpiteet eivät yksin ratkaise vallitsevaa
ongelmaa, vaan vammaisjärjestöt ja kunnalliset vammaisneuvostot ovat avain-
asemassa paikallisten aikuiskoulutuspalveluja tarjoavien tahojen kanssa.
Haastatteluissa ilmeni, etteivät järjestöt ole riittävästi ohjanneet näkövammaisia
käyttämään yleisiä harrastus- ja opintomahdollisuuksia, joita lähiympäristön
toiminta-areenat (mm. kansalais- ja työväenopiston harrastus- ja opintotoimin-
ta) tarjoavat. Eilan kokemukset saivat minut ajattelemaan vammaisjärjestöjen
segregoivaa näkemystä näkövammaisten aikuisten opiskelun ohjaamisessa.

*Mää oon hirveesti pyytänyt tuolta kulttuuripalvelusta näitä avoimen
korkeakoulun esitteitä. Ne sanoo, että ei nyt oo ja niitä saa jostain
kioskeista ja se on ollut hämäränpeitossa mulle. (Eila 10:16-18):*

Vammaisjärjestöt ovat perinteisesti järjestäneet jäsenistölleen tarkoitettuja kurssiopintoja useimmiten omissa toimitiloissa tai kansalaisopistojen alaisuudessa. Vammaisjärjestöjen on rakennettava yhteistyötä paikallistasolla erityisryhmien aikuisopiskelun edistämiseksi. Yhteistyön lisäksi vammaisjärjestöjen tulee tarkistaa omia toimintaperiaatteitaan edistään aikuisten mahdollisuuksia käyttää yleisiä yhteiskunnan tarjoamia harrastus- ja opintomahdollisuuksia. Tuomiston (1999) mukaan tällaisella järjestösidonnaisella kansansivistystyöllä on omat hyvät ja huonot puolensa. Opiskelijoiden rekrytointi on helpompaa, koska vammaiset henkilöt kokevat järjestöt ”omikseen” ja osallistumiskynnys on matalampi. Opiskeluryhmän homogeenisuus helpottaa vammaisten aikuisten opettamista ja opetuksen järjestämistä. Kuitenkin järjestökeskeisyys on vapaan sivistystyön kannalta negatiivinen ilmiö. Alasen (1970, 146) mukaan opintotoiminta on sitä järjestökeskeisempää mitä enemmän opiskelijan opinnollinen edistyminen ja yksilölliset tavoitteet alistetaan järjestön ideologisille ja muille erityispyrkimyksille sekä järjestön säilymiselle ja vahvistumiselle. Järjestökeskeisyys voi muuttua itse järjestön ja sen ylläpitämiseksi. (Tuomisto 1999, 39.)

Laadullinen tutkimusmenetelmä mahdollisti tarkastella näkövammaisten aikuisopiskelun osallistumisprosessia ja siihen liittyviä tekijöitä heidän elämäntaustaa vasten. Tutkimuksen kohdejoukko oli hyvin heterogeeninen, joka lisäsi haasteellisuutta tulosten tarkastelussa. Tutkimuksen rajaamisen koin vaikeaksi, sillä tutkimusaineistosta oli havaittavissa eri elinikäisen oppimisen muotoja, kuten näkövammaisten työssäoppimista ja elämänhistoriaan liittyviä merkittäviä oppimiskokemuksia. Niiden tarkastelu tässä tutkimuksessa olisi edellyttänyt tutkimustehtävän muuttamista käsittelemään yleisesti näkövammaisten aikuisten oppimista, joka olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe.

Tutkimuksen aikana olen pohtinut koulutuksellisen integraation soveltuvuutta aikuisopiskeluun. Olen todennut sen soveltumattomaksi käsitteeksi, sillä se ei sisällä kaikkea vammaisen henkilön elinikäisen oppimisen muotoja. Rohkenen ehdottaa, että erityiskasvatuksessa aikuisten kohdalla voitaisiin käyttää käsitettä sivistyksellinen integraatio, joka parhaiten kuvaa aikuisten laajoja oppimismahdollisuuksia. Aittolan (1998, 85-86) ajatuksia elinikäisen oppimisen

haasteista soveltaen voin todeta, että nuorten ja aikuisten laajat elinikäisen oppimisen mahdollisuudet ovat haaste erityispedagogiselle tutkimukselle. Olisi tärkeää pyrkiä rakentamaan siltaa erityisoppilaiden formaalisten koulutusinstituutioiden ja elinikäisten oppimisen muotojen kesken. Tämä mahdollistaisi sellaisia koulutuksellisia uudistuksia, jotka kiinnittävät enemmän huomioita opiskelijoiden tarpeisiin ja mahdollistaisivat saada heidän "äänensä" kuuluville.

LÄHTEET

- Aho, S. (1980). Opetuksen ja opiskelun vaikeudet kansalais- ja työväenopistossa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja n:o 73.
- Aho, S. & Laine, K. (1997). Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1999). Ikääntyvien opiskelu - hyödyllinen harrastus? Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. Vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 122-141.
- Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Komitean mietintö 1975: 28. Helsinki.
- Aittola, T. (1998). Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristössä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39.vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 59-89.
- Alanen, A. (1985). *Johdatus aikuiskasvatukseen*. Helsinki: Oy Yleisradio.
- Alanen, A. (1986). *Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen*. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23.
- Alanen, A. (1992). *Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot*. Tampereen kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteita B 7.
- Antikainen, A. (1993). *Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. (1996). *Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen*. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 37*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 251-295.
- Bax, W. (1989). *Provision in Western Europe*. Teoksessa C. Titmus (toim.) *Lifelong education for adults. An international handbook*. Pergamon press: Great Britain, 339-407.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1992). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Needham, MA: Sage.

- Groombridge, B. (1981). Education and disadvantaged adults In the United Kingdom 1970-1979. Learning oppurtunies for adults. vol. T: Widening access for the disadvantaged organisation for economic co-operation and development. Paris.
- Cross, K. (1981). Adults as learners. San Francisco : Jossey-Bass Inc. publishers.
- Darkenwald, G. G. & Merriam, S. B. (1982). Adult education :foundations of practice. New York: Harper & Row, publishers.
- Eskola, J. & Suonranta, S. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hautamäki, J. & Heikkinen, H. (1996). Näkövammaisten jatko-opinnot. Teoksessa H. Blom., R. Laukkanen., A. Lindström., U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2 tark.painos. Helsinki: Opetushallitus, 230-238.
- Huuhka, K. (1990). Kansalais- ja työväenopistotoiminnan historia 1899-1979. Kansalais- ja työväenopistojen liitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Ihatsu, M. (1987). Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 5. Joensuun yliopisto.
- Ihatsu, M. & Pulkki, A. (1990). Vammaisten oppilaiden koulutuksellinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Kouluhallituksen julkaisuja n:o 27. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ihatsu, M. (1995). Erikseen ja yhdessä: Normalisaation kehityslinjat. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 57. Joensuun yliopisto.
- Jahnukainen, M. (1996). Elämäkulun tutkimus ja erityispedagogiikka. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt ! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopiston kasvatustiedekunnan selosteita n:o 63. Joensuun yliopisto., 35-51.
- 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: 103-123.
- Kansalais- ja työväenopistojen liiton toimintasuunnitelma 2000-2001. moniste.

- Kehitysvammaisten aikuisopetus. (1989) Kehitysvammaisten aikuisopetustyöryhmän muistio. Kehitysvammaliitto ry.
- Klemola, R. & Kujala, V. (1983). Kuuro aikuinen kansalais- ja työväenopisto-opiskelijana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kohti yhteiskuntaa kaikille, vammaispoliittinen ohjelma (1995) Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 10. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Koulutusopas peruskoulun jälkeiseen koulutukseen. (1998). Helsinki : Opetushallitus.
- Kuotola, U. (1985). Vammaisten elinolot ja integroituminen yhteiskuntaan. Sosiaalivaltion julkaisuja 9. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtonen, H. & Tuomisto, J. (1973). Aikuiskoulutus Suomessa. Käsitteet ja käyttö. Tampereen yliopiston tutkimuslaitos. Tutkimuksia 45.
- Liimatainen-Lamberg, A - E. & Virtanen, P. (1996). Säädökset ja sopimukset käytännössä. Teoksessa H. Blom., R. Laukkanen., A. Lindström., U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2. Tark. painos. Helsinki: Opetushallitus, 425-445.
- Loijas, S. (1994). Rakas rämä elämä. Vammaisten nuorten elämänhallinta ja elämäntilanne. Stakes raportteja 155. Jyväskylä: Gummerus.
- Nordhaug , O. (1991). The shadow educational system. Adult resource development. Oslo: Norwegian university press.
- Mc Givney, V. (1993). Participation and non-participation. A review of the literature. Teoksessa R. Edwards., S. Sieminski., & D. Zeldin. Adult learners, education and training (Eds.) London: The open university, 11-30.
- Merriam, S. & Caffarella, R. (1991) Learning In adulthood. A comprehensive guide. Jossey-Bass inc. San Francisco.
- Moberg, S. & Ikonen, O. (1980). Integraatio kehitysvammahuollossa: Käsitteellisyys ja teoreettinen tausta. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Moberg, S. (1984). Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 17.

- Moberg, S. (1996). Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom., R. Laukkanen., A. Lindström., U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2. tark. painos. Helsinki: Opetushallitus, 121 - 136.
- Moberg, S. (1998). Mistä integraatioajattelussa on kysymys? Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus: mitä ja miten? 2. Korj. p. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Otava, 38-61.
- Mohr, D. (1977). Research monograph on adult education and the psycically handicapped person. Disabled living foundation. London.
- Murto, P. (1991). Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 10.
- Murto, P. (1995). Syrjäytyjästä selviytyjäksi. Vammaisen nuoren koulutusuran tukeminen opetuksen, kuntoutuksen ja sosiaalityön moniammatillisena yhteistyönä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 7.
- Määttä, A. (1994). Kansalaisopistot. Teoksessa: Aikuiskoulutus 1990 -luvun Suomessa. Helsinki: Hakapaino Oy, 47-73.
- Määttä, P. (1981). Vammaiset - suuri vähemmistö. Jyväskylä: Gummerus.
- Niemi, J.A., Dahlgren H. & Brooks, R.B. (1988). Disabled adults: Educational provision. Teoksessa C. Titmus (Ed.) Lifelong education for adults. An international handbook. Pergamon press:Great Britain, 335-339.
- Nirje, B. (1993). Normalisaatioperiaate 25 -vuotta myöhemmin. Teoksessa U. Lehtinen & R. Pirttimaa (toim.) Arjessa tapahtuu ! Puheenvuoroja kehitysvammaisuudesta ja aikuiskasvatuksesta. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 44-45.
- Nivalainen, K. (1997). "Tervetuloa vammaiset ja vammattomat kursseilleni, jos..." Opettajien käsityksiä vammaisten aikuisten opiskelusta työväenopistossa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Erityispedagogiikan proseminarityö.
- Nivalainen, K. (1999). "Ois joku, joka nykäis hihasta". Näkövammaisten opinto- ja harrastuspiiriläisten osallistuminen harrastus- ja opintotoimintoihin ja kansalaisopisto- toimintaan osallistumiseen liittyviä esteitä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Aikuiskasvatuksen proseminarityö.

- Näkövammaiset tulevaisuuden työympäristössä ennakointiprojekti.1999.
<http://www.arlainst.fi/ennakointi>.3.10.1999.
- Osborn, M., Withnall A.W. & Charnley A. H. (1980) Review of existing research
In adult and continuing education. Vol. 3:The disadvantages. National in-
stitutue of adult education. Leicester.
- Opetustoimen lainsäädäntö 1998. H. Ranta (toim.). Juva: WSOY.
- Parkkari, J. (1996). Vammaisten ja vanhusten ihmisoikeudet. Stakes -raportteja
200. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods. 2 nd. edition.
Newbury park : Sage publications.
- Pitkänen, M. & Ruth, J-E. (1993). Harrastus- ja opiskelutoiminnan esteet elä-
keiässä. Gerontologia 7, 19-30.
- Pitkänen, M. & Ruth, J-E. (1992). Harrastus- ja opiskelutoiminnan tavoitteet
eläkeiässä. Gerontologia 6, 164-175.
- Rinne, R. & Salmi, E. (1998). Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.
- Saarnivaara, M. (1998). Metodologiset ja metodiset ratkaisut. Teoksessa M.
Saarnivaara & I. Sara (toim.) Me tutkimme. Taideteollinen korkeakoulu.
Taidekasvatuksen osasto. Lievestuore: Jyväskylän yliopistopaino & ER-
paino, 185-200.
- Saloviita, T. (1999). Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella
luokalla. Jyväskylä: Atena.
- Salminen, J. (1989). Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Sihvonen, J. (1996). Sivistystä kaikille vai valituille? Acta Universitas Tampe-
rensis, Ser. A. Vol. 519. Saarijärvi.
- Storå, C-L. (1979). Handikappkurser vid svensk och tvåspråkiga medborgare
ach arbetarinstitut. Helsingfors stads svenska arbetarinstitut.
- Suikkanen, A. (1999). Vammaisuuden kysymys ja Michael Oliverin tulkintapa
Teoksessa S. Nouko-Juvonen (toim.) Pyörätuolitango. Näkökulmia vam-
maisuuteen. Helsinki: Edita, 77- 101.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). Tapaustutkimus
opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen työ-
tapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjäläinen, E. (1994): Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L.,Syrjälä, S. Ahonen., E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Tamminen, R. (1992) Tiedettä tekemään!.Gummeruksen kirjapaino Oy: Jyväskylä.
- Tuomisto, J. (1989). Aikuiskasvatuksen suuri linja -sivistyksellisen tasa-arvon edistäminen. Teoksessa Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön vuosikirja 31. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu, 31-56.
- Tuomisto, J. (1993). Aikuiskasvatuksen perusaineksia. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja B 2 / 92.Tampere.
- Tuomisto, J. (1994). Elinikäisen oppimisen muodot -teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa A. Kajanto. & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 13-45.
- Tuomisto, J. (1998) Arkipäiväoppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäiväoppiminen. Aikuiskasvatuksen 39.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 30-58.
- Tuomisto, J. (1999) Vapaa sivistystyö 2000 -luvun kynnyksellä - uudet tehtävät ja vaatimukset. Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) Sivistystyö osamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. Vuosikirja. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Saarijärvi: Gummeruksen Kirjapaino Oy, 23-55.
- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. (1996). Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom., R. Laukkanen., A. Lindström., U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2. tark. painos. Helsinki: Opetushallitus, 7-24.
- Tynjälä, P. (1991). Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 22, 387-398.

Virtala, M. (1984). Kansalais- ja työväenopistojen kokeilutoiminta. *Aikuiskasvatus* 4, 206-210.

Virtanen, P. & Ratikainen, A. K. (1996). Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa 1994-1995. Teoksessa H. Blom., R., Laukkanen., A. Lindström., U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. 2. tark. painos. Helsinki: Opetushallitus, 53-65.

Liite 1: Haastattelurunko teema-alueittain:

A OPISKELUN OSALLISTUMISEN TARKOITUS JA SYYT

- mikä sai aloittamaan opiskelun kansalais- ja työväenopistossa
- mitä tavoitteita oli opiskelulle
- hakeutumisprosessi:
- mistä tieto, miten saatu, ilmoittautuminen, avustaja
- mitä aineita, kuinka kauan

B OPISKELUUN LIITTYVÄT ESTEET

- kotona, apuvälineet
- opetuksen järjestämiseen liittyvät

C OPISTO-OPISKELUN KOKEMISESTA

- mitkä asiat vaikeuttivat opiskelua :
opetusryhmä: opettaja, muut opiskelijat, avustaminen, asenne
- erityistarpeiden huomioiminen
- tuki kotoa, muilta ystäviltä
- mahdolliset keskeyttämisen syyt, työ, vapaa-aika, taloudellinen tilanne
- oma arvio opiskelusta, mihin pitäisi saada muutoksia

D TAUSTATIEDOT

- ikä, ammatti
- koulutushistoria (perus-, ammatillinen koulutus, muut opiskelut: kurssit
- vammautuminen

E MUUT ESILLE TULEVAT ASIAT

Liite 2: Informaatiokirje

Hei !

Olen erityispedagogiikan opiskelija Jyväskylän yliopistossa ja teen pro gradu- tutkimusta eri vammaisryhmien aikuisopiskelusta kansalais- ja työväenopistoissa. Tutkimuksessani haluan selvittää, miten kansalais- ja työväenopisto palvelee eri vammaisryhmien aikuiskoulutusta opiskelijoiden näkökulmasta. Tämän vuoksi tarvitsen tietoa sinun kokemuksestasi. Jos opiskelet tai olet opiskellut kansalais- ja työväenopiston opetusryhmissä, niin ottaisitko yhteyttä mahdollisimman pian haastattelua varten . Haastattelut ovat luottamuksellisia ja henkilötiedot eivät tule julkiseksi.

Terveisin,

Kosti Nivalainen

Gummeruksenkatu 5 A 6

40100 JYVÄSKYLÄ

014-216 424

E-mail: konivala@silmu.cc.jyu.fi

Liite 3: Koodausrunko

