



”JOUTUU VÄHÄN TAISTELEEN”

Tutkimus vammaisten ja kuurojen nuorten
koulutuspoluista

Anna Niemelä

”Joutuu vähän taisteleen”

Tutkimus vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspoluista

Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 29/2007

Copyright: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs
Anna Niemelä

Julkaisija: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs
Lapinrinne 2
00180 Helsinki
www.otus.fi

ISBN: 978-952-5282-19-1
ISSN: 1456-9353

Yliopistopaino
Helsinki 2007

Tiivistelmä

Tutkimus käsittelee vammaisten ja kuurojen nuorten opintojen ja työllistymisen vaikuttimia. Tarkastelun kohteena ovat koulutuspolkujen muodostuminen, koettu tuki ja kannustimet sekä toisaalta asenteelliset, sosiaaliset ja fyysiset esteet toisen asteen koulutuksessa ja korkeakoulutuksessa sekä työelämään siirtyessä. Tutkimuksen väljästi määriteltynä kohderyhmänä ovat liikunta- ja näkövammaiset nuoret sekä huonokuuloiset ja kuurot nuoret. Tutkimuksessa käsitellään jonkin verran myös erilaisten oppijoiden kokemuksia opintojen esteettömyydestä; pääpaino on kuitenkin vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspoluissa.

Tutkimuksen viitekehys rakentuu vammaisuuden yhteiskunnallisen mallin sekä kokemuksellisen lähestymistavan varaan. Kokemuksellisen näkökulman ja yhteiskunnallisen mallin yhteensovittaminen merkitsee sitä, että koulutuspolkuja ja työllistymistä tarkastellaan kokemukslähtöisesti, yhteiskunnan sekä sen rakenteiden ja instituutioiden kontekstissa. Aineiston analyysissä on lisäksi sovellettu opiskelukyvyyn käsittekarttaa.

Tutkimuksen aineistona on kaksi ryhmähaastattelua ja 28 yksilöteemahaastattelua. Haastateltavia on yhteensä 34, joista 23 on naisia ja 11 miehiä. Haastateltavat ovat 17-34-vuotiaita. Mukana on sekä opiskelijoita että valmistuneita. Haastateltavat ovat pääosin korkeakouluissa opiskelevia, niistä valmistuneita tai niihin tulevaisuudessa tähtäviä. Aineisto on analysoitu teemoittelun ja luokittelun avulla.

Haastateltavien koulutuspolut ovat tiivistettävissä kolmeen tyyppiin, jotka on nimetty suoraviivaiseksi, mutkistuneeksi ja katkenneeksi koulutuspoluksi. Suoraviivainen koulutuspolku on mahdollisista esteistä huolimatta edennyt ilman suurempia katkoksia, vaikeuksia tai hidasteita asteelta toiselle. Mutkistunut koulutuspolku sisältää katkoksia tai on pitkittynyt. Koulutuspolkua voi luonnehtia katkenneeksi silloin, kun henkilö on ollut vastoin tahtoaan pitemmän aikaa sekä koulutuksen että työelämän ulkopuolella.

Koulutuspolun muodostumisessa olennaisia tekijöitä ovat opiskelijan henkilökohtaiset voimavarat ja opiskelutaidot, opiskeluympäristön asenteellinen ja fyysinen esteettömyys sekä vammaispalvelut ja muu yhteiskunnan tuki. Opintojen sujuvuutta edistäviä henkilökohtaisia voimavaroja ovat vahva itsetunto, sinnikkyys, tietoisuus omista tarpeista ja oikeuksista sekä sosiaaliset suhteet. Opiskelutaitojen osalta kriittisiä osatekijöitä ovat oikean alan löytäminen sekä riittävät perusvalmiudet. Aktiivinen ja myönteinen asenneilmapiiri oppilaitoksen taholta

helpottaa sekä opinnoissa alkuun pääsemistä että opintojen sujumista jatkossa. Fyysisen ympäristön esteillä ja esteettömyydellä on merkitystä sekä opiskeluun osallistumisen että oppilaitoksessa viihtymisen ja sosiaalisten suhteiden solmimisen kannalta. Toimivat ja riittävät palvelut puolestaan mahdollistavat opintojen täysipainoisen suorittamisen. Opintojen sujuvuuden kannalta keskeistä on myös näiden tekijöiden vaikutus toisiinsa.

Haastateltujen koulutuspolkuja ovat hankaloittaneet varsinkin asenteelliset esteet oppilaitoksissa sekä yhteiskunnan vammaispalvelujen riittämättömyys. Opiskelijan henkilökohtaisilla resursseilla saattaa olla suuri merkitys opiskeluympäristön tai palvelujärjestelmän puutteiden kompensoijana. Tutkimus osoittaa, että vammaisten ja kuurojen nuorten koulutukseen osallistumiseen ja siitä marginalisoitumiseen vaikuttavat keskeisesti myös koulutusjärjestelmän ulkopuoliset rakenteelliset tekijät.

Työllistymistä pohtiessaan haastateltavat ovat yleisesti ottaen koulutusoptimistisia: vaikka esteistä ollaan tietoisia, koulutusta pidetään merkittävänä ja sen uskotaan parantavan omaa työmarkkina-asemaa. Työelämässä jo olleet haastateltavat puolestaan ovat kohdanneet niin asenteellisia kuin rakenteellisia esteitä. Työllistymistä ovat vaikeuttaneet työnantajien ennakkoluulot, palvelujärjestelmän jäykkyys sekä etuuksien yhteensovittaminen palkkatulojen kanssa.

Sammandrag

Undersökningen behandlar unga funktionshindrades och dövas motiv och drivkrafter i samband med studier och sysselsättning. Föremål för granskningen är å ena sidan hur deras studiestigar byggs upp och vad de upplever att det finns för stöd och drivfjädrar, samt å andra sidan den attitydrelaterade, sociala och fysiska tillgängligheten i utbildningen på andra stadiet, vid högskolorna och i övergången till arbetslivet. Den löst definierade målgruppen för undersökningen är rörelsehindrade, synskadade, hörselskadade och döva unga. Undersökningen behandlar också i viss mån de erfarenheter som personer med olika inlärningsprofil har av tillgänglighet i studierna; huvudvikten ligger dock på funktionshindrade och döva ungas studiestigar.

Undersökningens referensram bygger på den sociala modellen för funktionshinder samt ett upplevelseinriktat angreppssätt. Kombinationen av den upplevelseinriktade synvinkeln och den sociala modellen innebär att studiestigarna och sysselsättningen granskas upplevelseinriktat med samhället och dess strukturer och institutioner som kontext. I analysen av materialet tillämpas dessutom en begreppskarta över studieförmåga.

Materialet för undersökningen består av två gruppintervjuer och 28 individuella temaintervjuer. Sammanlagt intervjuas 34 personer, av vilka 23 är kvinnor och 11 män. De intervjuade är 17–34 år gamla. I gruppen ingår såväl studerande som utexaminerade. De intervjuade är huvudsakligen personer som studerar, har studerat eller siktar på att studera vid högskola. Materialet analyseras utifrån temaindelningar och klassificeringar.

De intervjuade personernas studiestigar kan sammanfattas i tre typer, som har kallats lineära, krökta och brutna studiestigar. En lineär studiestig har trots eventuella hinder framskridit från ett stadium till nästa utan större avbrott, problem eller fördröjningar. En krökt studiestig omfattar avbrott eller fördröjningar. Som brutna kan en sådan studiestig karaktäriseras, där personen mot sin vilja stått utanför utbildningssystemet eller arbetslivet en längre tid.

De väsentliga faktorer som påverkar hur studiestigarna bildas är studentens personliga resurser och studiefärdigheter, den fysiska och attitydmässiga tillgängligheten i studiemiljön samt handikapp-servicen och det övriga samhällets stöd. Personliga resurser som bidrar till att studierna kan framskrida utan problem är stark självkänsla, enträgenhet, medvetenhet om ens egna behov och om ens rättigheter samt sociala kontakter. Kritiska delfaktorer i studiefärdigheterna är att man hittar rätt bransch och att man har tillräckliga basfärdigheter.

Om atmosfären på läroinrättningen präglas av aktiv och positiv attityd, gör det både att studierna kommer igång lättare och att de också i fortsättningen framskrider. Hinder och tillgänglighet i den fysiska miljön är avgörande såväl för att man skall kunna delta i studierna som för att man skall trivas på läroinrättningen och kunna knyta sociala kontakter. Fungerande och tillräcklig service gör det å sin sida möjligt att satsa fullt på studierna. Hur dessa faktorer inverkar på varandra är också centralt för hur studierna framskrider.

De intervjuade personernas studiestigar har försvårats framför allt av attitydrelaterade hinder på läroinrättningarna och otillräcklig handikappservice från samhällets sida. Den studerandes personliga resurser kan vara av stor betydelse ifall de kan kompensera för brister i studiemiljön eller servicesystemet. Undersökningen visar att det även utanför utbildningssystemet finns strukturella faktorer som väsentligt inverkar på i vilken utsträckning funktionshindrade och döva unga deltar och kan delta i utbildningen respektive marginaliseras från den.

I sina tankar kring sysselsättning är de intervjuade på det stora hela utbildningsoptimister: De är medvetna om de hinder som finns, men de anser ändå att utbildning är viktigt, och de tror att utbildningen förbättrar deras egen position på arbetsmarknaden. De intervjuade som redan kommit ut i arbetslivet har för sin del stött på hinder såväl i attityder som i strukturer. Deras sysselsättning har försvårats av fördomar hos arbetsgivarna, stelhet i servicesystemet och problem med att kombinera och sammanjämka förmåner och löneinkomster.

Lukijalle

Esteettömyyttä pidetään nykyisin yhtenä tasa-arvoisen yhteiskunnan tunnusmerkkinä. 2000-luku toikin erilaiset esteettömyyshankkeet oppilaitoksiin ja muihin julkisiin instituutioihin. Samaan aikaan opiskelija- ja vammaisjärjestöt tiivistivät yhteistyötään. Yhteistyön yhtenä tuloksena käynnistettiin tutkimushanke, jonka tavoitteena oli selvittää opintojen esteitä ja esteettömyyttä vammaisten ja kuurojen opiskelijoiden itsensä näkökulmasta.

Tutkimusraportin nimeksi poimittiin haastattelulainaus ”Joutuu vähän taisteleen”. Sitaatti tiivistää monen tutkimuksessa haastatellun opiskelijan kokemuksen: vaikka esteettömyyteen kiinnitetään nykyään enenevässä määrin huomiota, ei koulutuspolku aina etene sujuvasti ilman ylimääräisiä ponnisteluja.

Tutkimuksen toteuttamisen on mahdollistanut opetusministeriön tuki. Hanke toteutettiin tiiviissä yhteistyössä korkeakoulujen yhteisen esteettömyyshankkeen (ESOK) kanssa. Kiitokset ESOKin koordinaattoreille Hannu Puupposelle ja Merja Ylöselle yhteistyöstä!

Tutkimuksen tekoa on ohjannut ohjausryhmä, johon ovat kuuluneet Karri Heikkilä Ammattiin opiskelevat – SAKKI ry:stä, Nelli Karkkunen ja Hanna-Maria Länsirinne Suomen ammattikorkeakouluopiskelijajyhdistysten liitto – SAMOKista, Sari Kokko Näkövammaisten Keskusliitosta, Iina Korkiamäki ja Lauri Pakkanen Suomen Ylioppilaskuntien Liitosta, Ari Mattila Suomen Lukiolaisten Liitosta, Marika Nordlund Invalidiliitosta, Päivi Tahkokallio Suomen Design for All-verkostosta, Antti Teittinen Kehitysvammaliitosta, Anna-Maria Urhonen Kynnys ry:stä sekä Sami Virtanen Kuulonhuoltoliitosta. Kiitokset kaikille ohjausryhmän jäsenille hedelmällisestä yhteistyöstä! Lisäksi arvokkaita kommentteja ovat antaneet Otuksen tutkijat Maija Merimaa ja Johanna Penttilä. Suuri kiitos kuuluu tietysti myös tutkimukseen osallistuneille haastateltaville.

Helsingissä marraskuussa 2007

Anna Niemelä
tutkija

Janne Jauhiainen
toiminnanjohtaja

Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs

Sisällys

Tiivistelmä

Sammandrag

Lukijalle

1	JOHDANTO	7
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	8
	2.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja lähestymistapa vammaisuuteen	8
	2.2 Vammaisten ihmisten koulutus	11
	2.3 Esteettömyys ja lähikäsitteet	14
	2.4 Näkökulmia opintojen sujuvuuteen	15
	2.5 Koulutuspolkujen konteksti: suomalainen nyky-yhteiskunta	18
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
	3.1 Teemahaastattelut	20
	3.2 Aineiston analyysi	22
	3.3 Tutkimuseettiset kysymykset	23
4	HAASTATELTUJEN KOULUTUSSIIRTYMÄT	24
	4.1 Peruskoulun jälkeiset koulutussiirtymät	24
	4.2 Toisen asteen jälkeiset koulutussiirtymät	27
5	KOULUTUSPOLUN OSATEKIJÖITÄ	29
	5.1 Yksilölliset tekijät	29
	5.2 Sosiaaliset suhteet	36
	5.3 Fyysinen opiskeluympäristö	43
	5.4 Asenteellinen opiskeluympäristö	47
	5.5 Yhteiskunnan palvelut	51
6	NÄKÖKULMIA TYÖLLISTYMISEEN	57
7	LOPUKSI	63
	KIRJALLISUUS	69

1 JOHDANTO

Suomalaisen koulutuspolitiikan keskeisenä päämääränä on pyrkiä tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen, ja koulutuksellinen tasa-arvo nähdäänkin usein suomalaisen hyvinvoinnin kulmakivenä. Koulutuksen on todettu vahvistavan myös vammaisen henkilön osallisuutta ja yhdenvertaisuutta sekä ehkäisevän syrjäytymisen riskiä (Vammaispoliittinen selonteko 2006). Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa vammaisten ja kuurojen nuorten sekä erilaisten oppijoiden opintojen ja työllistymisen vaikuttimista: tuesta ja kannustimista sekä toisaalta asenteellisista, sosiaalisista ja fyysisistä esteistä toisen asteen koulutuksessa ja korkeakoulutuksessa sekä työelämään siirtyessä.

YK:ssa tehtiin äskettäin vammaisten ihmisten yhdenvertaisuuden tunnustamisesta tinkimätön ihmisoikeus kaikkia maita koskevalla yleissopimuksella. Myös Euroopan unioni on kieltänyt perustuskirjassaan ja direktiiveillä syrjinnän vammaisuuden perusteella (Haarni 2006, 9). Suomessa vammaisille ihmisille on yhdenvertaisuuslailla (1.2.2004) pyritty luomaan tasavertainen asema yhteiskunnassa.

Laissa asetetut yhdenvertaisuusvaatimukset eivät kuitenkaan viimeaikaisen tutkimuksen mukaan täysin toteudu, sillä vammaiset kansalaiset eivät käytännössä useinkaan ole yhdenvertaisessa asemassa muiden kansalaisten kanssa. Vaikka vammaisten ihmisten aseman parantaminen on viime vuosikymmeneltä lähtien nähty merkittävänä sosiaalisen vastuun osa-alueena, vammaiset eivät ole osa yhteiskunnan taloudellista toimintaa tai näkyvissä julkisuudessa siten kuin heidän osuutensa väestöstä edellyttäisi. (Linnakangas ym. 2006, 11; Haarni 2006.)

Koulutuspolkujen tarkastelu avaa yhden näkökulman yhdenvertaisuuden sekä toisaalta koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Kysymykset, joihin tutkimuksessa pyritään vastamaan ovat:

1. Minkälaisia koulutuspolkuja vammaisilla ja kuuroilla nuorilla sekä erilaisilla oppijoilla on?
2. Minkälaiden asioiden koetaan kannustavan ja tukevan opintoja?
3. Minkälaiden asioiden koetaan vaikeuttavan opintoja?
4. Minkälaisina vammaiset ja kuurot nuoret sekä erilaiset oppijat näkevät työllistymismahdollisuutensa?

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja lähestymistapa vammaisuuteen

Tutkimuksen väljästi määriteltynä kohderyhmänä ovat liikunta- ja näkövammaiset nuoret, huonokuuloiset ja kuurot nuoret sekä erilaiset oppijat. ”Vammaisuus” ei ole yksiselitteinen käsite, eikä sen sisältöä ole tutkimuksessa pyritty määrittelemään tarkasti, esimerkiksi lääketieteellisten diagnooseihin perustuen. Enemmän painotetaan nuorten omia kokemuksia; haastateltavia etsittäessä päätös kohderyhmään kuulumisesta jäi viime kädessä nuorelle itselleen. Toisaalta vammaisuus nähdään tutkimuksessa sosiaalisesti määrittävänä ilmiönä. Vammaisuuden käsitteestä keskusteltiin myös haastateltavien kanssa ja tältä pohjalta päädyttiin mm. käyttämään käsitteitä ”vammat ja kuurot” (ks. tarkemmin edempänä) sekä puhumaan erikseen erilaisista oppijoista.

”Erilainen oppija” tarkoittaa tässä tutkimuksessa henkilöä, jolla on jonkinasteisia oppimisvaikeuksia (ks. www.erilaistenoppijoidenliitto.fi). Oppimisvaikeuksia ei yleensä mielletä vammaksi, eivätkä erilaiset oppijat useinkaan määrittele itseään vammaisiksi henkilöiksi. Koska monet opintojen esteettömyyteen liittyvät kysymykset, kuten yksilöllisten opetusjärjestelyjen saaminen sekä asenteellinen esteettömyys (ks. tarkemmin luku 5.4) koskettavat myös erilaisia oppijoita, heitä ei ole rajattu pois tutkimuksen kohderyhmästä. Erilaisten oppijoiden kokemukset valottavat osaltaan esteettömyysasioiden laajuutta; tutkimuksen pääpaino on kuitenkin vammaisten ja kuurojen nuorten kokemuksissa ja heitä on myös enemmistö haastateltavista.

Teppo Kröger (2002) on erotellut vammaistutkimukselle kolme perusnäkökulmaa: akateemisen, professionaalisen ja kokemuksellisen. Akateemiseen näkökulmaan perustuva tutkimus ja sen orientaatio nousevat yliopistollisen tutkimuksen sisältä; siinä vammaisuus nähdään yhtenä tutkittavana ilmiönä muiden joukossa. Professionaalisesti orientoituneen tutkimuksen tavoitteena on rakentaa tutkimuksen avulla tieteellinen tietoperusta ammatilliselle toiminnalle ja tutkimustulosten hyödynnettävyys on siten keskeisintä. Kokemuksellisen tutkimuksen päämääränä on nostaa tutkimuksen avulla esiin vaiennettujen tai hiljaiseksi jääneiden ryhmien kokemukset. Tämä tutkimus edustaa sikäli kokemuksellista näkökulmaa, että tavoitteena on saada vammaisten nuorten oma ääni kuuluviin sekä tarkastella koulutusta ja työllistymistä heidän yksilöllisistä näkökulmistaan käsin.

Vammaisuus on monimutkainen ja -ulotteinen ilmiö, johon olemassa useita näkökulmia ja selitysmalleja. Varhaisin tapa tarkastella vammaisuutta on ollut ns. hyväntekeväisyysmalli, jossa vammaiset nähdään omin voimin elämään kykenemättöminä ja säälin ja avun kohteina. Lääketieteellinen tai medikalisoiva selitysmalli määrittelee vammaisuuden toimintavajeiden kautta ja keskittyy vammaispolitiikassa kuntoutukseen. Tunnetuin esimerkki lääketieteellisestä mallista on Kansainvälisen Terveysjärjestön (WHO) vuonna 1980 julkaisema vammojen ja sairauksien luokitusjärjestelmä (ICIDH). Lääketieteellinen malli ja hyväntekeväisyysmalli edustavat yksilöllistä lähestymistapaa, jossa vammaisuutta tarkastellaan henkilökohtaisena, toimintaa rajoittavana vajavuutena. Vammaisuuden ongelma paikantuu yksilöön ja sen ratkaisuna nähdään yksilöön kohdistuvat toimenpiteet. (Vehmas 2005.)

Vammaisuuden *yhteiskunnallisessa mallissa* näkökulma yksilöllistämiseen on kriittinen. Brittiläisen yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen piirissä 1970–1980-luvuilla syntyneen yhteiskunnallisen mallin mukaan vammaisuus on ennen kaikkea sosiaalinen, taloudellinen ja poliittinen ilmiö, ei yksilöllinen tai lääketieteellinen. Vammaisuus muuttuu ongelmaksi vasta siihen liittyvä diskriminaation, sarron ja syrjäyttämisen johdosta, ei niinkään sen aiheuttaman yksilöllisen vajavuuden takia. Yhteiskunnalliseen malliin perustuvassa tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu siihen, kuinka yhteiskunnassa kohdellaan vammaisia ihmisiä, sekä toisaalta niihin taloudellisiin ja institutionaalisiin käytäntöihin, jotka itsessään tuottavat vammaisuutta ja ulossulkevat ja syrjäyttävät vammaisia ihmisiä. (Oliver 1996; Järvikoski ym. 1999, 105–108; Reinikainen 2007, 32–33.) Yhteiskunnallinen malli keskittyy myös vammaisuuden kokemiseen ottaen huomioon laajan joukon sosiaalisia ja aineellisia tekijöitä, kuten perheolosuhteet, taloudellisen tilanteen, koulutuksen, työllisyyden, asumisen, liikkumisen ja rakennetun ympäristön. (Barnes 1999, 31.)

Rioux (1997) erottaa vammaisuuden lähestymistavoista neljä eri näkökulmaa. Kaksi niistä korostaa yksilön patologiaa, eli ne ovat yksilöllisen mallin mukaisia. Kaksi muuta näkökulmaa perustuvat yhteisölliseen eli sosiaaliseen lähestymistapaan, jossa huomio kohdistuu yhteisön patologiaan. Yksilöpatologista lähestymistapaa edustavat biomedikaalinen ja toiminnallinen näkökulma. Niissä vammaisten ihmisten ongelmien ratkaisuksi nähdään lääketiede ja kuntoutus.

Vammaisuuden yhteiskunnallinen eli yhteisöpatologinen lähestymistapa voidaan jakaa ympäristölliseen näkökulmaan ja ihmisoikeusnäkökulmaan. Ympäristöllinen näkökulma

painottaa fyysisen ja teknisen ympäristön sekä palvelujärjestelmän merkitystä vammaisten ihmisten selviytymisessä. Tällöin vammaisten ihmisten toiminta- ja osallistumismahdollisuuksia pyritään lisäämään kehittämällä elinympäristöä. Ihmisoikeusnäkökulma korostaa yhteisön sosiaalisten rakenteiden merkitystä vammaisten ihmisten ongelmien syntyisessä. Huomiota ei kiinnitetä niinkään välittömään fyysiseen ympäristöön, vaan kaiken takana olevaan yhteisöön ja sen tapaan kohdella vammaisia yksilöitä. Ihmisoikeusnäkökulmasta yhteisön vastuulla on poliittisten ja sosiaalisten oikeuksien turvaaminen. (Rioux 1997, ref. Ikonen 2000, 124–126 ja Pääkkölä 2004, 9–11.)

Vammaisen ihmisen selviytymistä ja kuntoutumista tarkastellaan yleensä yksilöllisen toimintakyvyn ja elämänhallinnan näkökulmasta. Mahdollisuuksia ja esteitä selviytymiselle luovat kuitenkin pääasiassa läheiset ihmiset, kulttuuri ja yhteiskunta. (Somerkivi 2000.) Vammaiset ja kuurot nuoret rakentavat elämänsä ja koulutuspolkujaan vaihtelevista lähtökohdista käsin, erilaisissa ympäristöissä ja erilaisten aineellisten ja sosiaalisten resurssien tukemana. Tämän lähtökohdan pohjalta yhteiskunnallisen mallin mukainen lähestymistapa vammaisuuteen on tarkoituksenmukainen.

Yhteiskunnallista mallia sovellettaessa on myös huomioitava siihen kohdistuva kritiikki. Mallia on kritisoitu vammaisten ihmisten välisten eroavaisuuksien, yksilöllisten kokemusten ja käsitysten sivuuttamisesta. Esimerkiksi sen, etteivät kaikki vammaiset ihmiset koe olevansa yhteiskunnan sortamia, on katsottu jääneen huomiotta. Lisäksi yhteiskunnallisen mallin on katsottu sivuuttavan kulttuurien ja diskurssien roolin vammaisuuden ja siihen liittyvän sorron tuottamisessa ja uusintamisessa. (Vehmas 2005, 143–145; Reinikainen 2007, 34–35.)

Tässä tutkimuksessa pyritään kokemuksellisen lähestymistavan mukaisesti nostamaan esiin nimenomaan yksilöllisiä kokemuksia ja käsityksiä. Lähtökohdaksi ei esimerkiksi oteta oletusta, että vammaisten tai kuurojen nuorten mahdolliset katkokset koulutuspoluilla johtuvat syrjinnästä tai että tietyt esteet aina hankaloittavat opiskelua henkilöstä ja tilanteesta riippumatta. Kokemuksellisen näkökulman ja yhteiskunnalliseen mallin yhteensovittaminen merkitsee sitä, että koulutuspolkuja sekä niihin liittyvää osallisuutta tarkastellaan kokemuslähtöisesti, yhteiskunnan sekä sen rakenteiden ja instituutioiden kontekstissa.

Raportissa on käytetty käsitteitä ”vammat ja kuurot”. Kuurot ihmiset itse eivät välttämättä koe olevansa vammaisia, vaan katsovat kuuluvansa omaan kieli- ja kulttuuriryhmään. *Sosiokulttuurinen lähestymistapa* kuurouteen on lähellä vammaisuuden

yhteiskunnallista mallia siinä mielessä, että se määrittelee kuurot vähemmistöryhmäksi ja eroaa lääketieteellisestä, kuulovammaisuutta korostavasta perinteestä. (esim. Lehtomäki 2005, 18–19.) Sosiokulttuurinen näkökulma vastaa tutkimuksessa haastateltujen kuurojen nuorten näkemyksiä paremmin kuin lääketieteellinen määrittely tai puhuminen pelkästään vammaisista nuorista.

Vammaisuuden yhteiskunnallisessa mallissa korostetaan että yhteiskunnan tulee muuttua, ei vammaisten ihmisten. Tämä muutos tapahtuu osana vammaisten henkilöiden *valtaistumista*. (Oliver 1996, 35.) Valtaistuminen eli empowerment viittaa prosessiin, jossa henkilön tai ryhmän mahdollisuudet vaikuttaa elämäntilanteen kannalta merkittäviin henkilökohtaisiin, sosiaalisiin, taloudellisiin ja poliittisiin voimiin vahvistuvat tai tämän prosessin lopputulokseen. Prosessissa vallan puute ja avuttomuus vähenevät. Zimmermanin ja Warschawskyn mukaan valtaistuminen merkitsee mahdollisuutta omien asioiden ajamiseen, kriittistä tietoisuutta arkielämän hallintaa tukevista tai estävistä tekijöistä ja mahdollisuutta osallistua asioita koskevaan päätöksentekoon ja toimeenpanoon. Yksilötasolla, organisaatiotasolla ja yhteisö- tai yhteiskuntatasolla on erotettavissa erilaisia valtaistumisen mekanismeja. Valtaistumista voidaan myös tarkastella erikseen sisäisten ja ulkoisten edellytysten kautta. Yksilötasolla sisäiset edellytykset ovat jo edelläkin kuvattuja pystyvyyden ja osallistumisen mahdollisuuksien lisääntymistä, sosiaalisen ja poliittisen kontekstin kriittistä ymmärtämistä sekä sosiaalista tukea. Ulkoisilla edellytyksillä puolestaan tarkoitetaan taloudellista turvallisuutta, toiminnan mahdollistavia olosuhteita ja puitteita arkielämän hallinnalle. Yhteiskunnan tasolla valtaistumisen ulkoisia puitteita ovat lainsäädäntö ja erilaiset fyysiset ja sosiaaliset rakenteet ja sisäisiä puitteita puolestaan julkisessa toiminnassa välittyvät arvot ja asenteet. (Järvikoski ym. 1999, 109–118.)

2.2 Vammaisten ihmisten koulutus

Suomessa vammaisten ihmisten ensimmäiset koulutusmahdollisuudet tarjosi hyväntekeväisyys 1800-luvun alussa. Valtion rooli vammaisten koulutoiminnassa vakiintui 1800-luvun lopulla aistivialliskouluasetuksen myötä; kaikki vammaiset lapset eivät kuitenkaan saaneet vielä minkäänlaista opetusta. Oppivelvollisuuden voimaantulon (1921) jälkeenkin osa vammaisista lapsista sai siitä vapautuksen. Opetusta saavista vammaisista lapsista ja nuorista suurin osa oli erotettu omiksi opetusryhmikseen tai sijoitettu laitoksiin. (Nygård 1998.)

Laitoksissa sekä erityiskouluissa ja -luokissa toteutettu opetus oli lähes ainoa erityisopetuksen järjestämismalli länsimaissa 1960-luvulle saakka. Tuolloin yleisopetuksesta erilliseen opetukseen alettiin kohdistaa kritiikkiä. Tähän vaikuttivat osaltaan epäilyt ja tutkimukset segregoidun erityisopetuksen tehottomuudesta. Suurempana vaikuttimena oli kuitenkin kaikkien ihmisten oikeuksia ja tasa-arvoa koskevan ajattelun muuttuminen. Ihmisoikeuksien samanarvoisuutta korostavan ajattelun pohjalta syntyi normalisaatioperiaate, joka puolestaan toimi lähtökohtana integraatioajattelulle. Integraatioajattelussa päämääränä on erityis- ja yleisopetuksen liittäminen toisiinsa, minkä nähdään edistävän koulutuksen tasa-arvoa. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen (fyysinen integraatio) nähdään integraatioajattelussa synnyttävän yhteistoimintaa ja yhteistyötä (toiminnallinen integraatio), mikä edistää kaikkien osallistujien kehittymistä, toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden kehittymistä (psykologinen ja sosiaalinen integraatio). Tämä luo pohjaa myöhemmälle tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio). (Moberg 2001, 34–42; Ikonen 2000, 128–129.)

1980-luvulta lähtien koulukeskustelussa alettiin puhua integraation ohella inklusiivisesta kasvatuksesta, jossa tavoitteena on kokonaisvaltaisempi muutos ja kaikille oppilaille yhteinen, yksilölliset tarpeet huomioiva koulu. Inklusiivinen kasvatusta on ilmaistu myös yleismaailmallisena tavoitteena YK:n julkilausumissa 1990-luvulla. (Moberg 2001, 42.)

Vammaisia ihmisiä koskevan yhteiskunnallisen ja sosiaalipoliittisen ajattelun muuttuminen on vaikuttanut koulutusmahdollisuuksiin. 1800-luvun ja 1900-luvun alun vaivaishoidollisesta, vammaisiin ihmisiin huollettavina suhtautuvasta näkökulmasta siirryttiin hyvinvointivaltion kehittymisen myötä lääketieteelliseen suhtautumistapaan, jolloin vammaisia ihmisiä alettiin hoitaa lisääntyvässä määrin omissa laitoksissaan. Syrjäntäkysymykset ja vammaisten henkilöiden oikeudet nousivat keskusteluun vasta 1970- ja 1980-luvuilla; kansainväliset virtaukset toivat mukanaan näkemyksen vammaisuudesta sosiaalisena ilmiönä. Vuonna 1988 voimaan tullut vammaispalvelulaki oli merkittävä uudistus: laissa vammaisuus tunnustettiin yksilön ja yhteiskunnan suhteena. (Haarni 2006, 31; Kempainen 2001.)

Vammaisten ihmisten koulutusta, työllistymistä ja toimeentuloa tarkasteltaessa yhdenvertaisuudesta löytyy puutteita. Vaikka perusopetus tavoittaa vammaiset lapset hyvin ja heille järjestetään tukitoimia kohtuullisesti, peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa on havaittu monenlaisia esteitä. Vammaisten henkilöiden koulutus on useimmiten alimman tutkintotason koulutusta. On arvioitu, että tiedekorkeakoulujen opiskelijoista vain noin 0,5 prosenttia olisi

vammaisia henkilöitä. Vammaisten henkilöiden riski jäädä matalammin koulutetuksi on suuri, työikäisten vammaisten työllistyminen on heikkoa ja moni elää pysyvästi köyhyydessä niukan toimeentulon vuoksi. (Haarni 2006, 29.) Kysymykset työllisyydestä ja koulutuksesta kytkeytyvät kiinteästi yhteen: vammaisten henkilöiden heikko työmarkkina-asema on yhteydessä matalaan koulutustasoon. Yhtäältä vammaisten ja pitkäaikaissairaiden keskinäiset erot suhteessa työelämään, tuloihin ja muihin sosiaalista asemaa määrittäviin tekijöihin ovat suuret. Pelkän vamman perusteella ei suoraan voida ennustaa tai selittää sen paremmin sosiaalisen selviytymisen kuin syrjäytymisenkään astetta tai prosesseja. (Urponen 1989, 142.)

Vammaisten ihmisten hyvinvointia ja elinolosuhteita koskevassa tutkimustiedossa on todettu olevan paljon aukkoja; olemassa oleva tieto on satunnaista ja pirstaleista (Linnakangas ym. 2006; Haarni 2006). Vammaisten tai kuurojen nuorten omiin kokemuksiin pohjautuvaa tutkimusta opiskelusta ja opintojen esteettömyydestä on vain vähän. Elina Lehtomäki (2005) on tutkinut väitöskirjassaan koulutuksen merkitystä kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämänkulussa ja Helmi-Riitta Koukka (2001) pro gradu -tutkielmassaan kuurojen ja huonokuuloisten ihmisten koulutusuria. Sari Loijas (1994) on käsitellyt lähinnä ammatillisen koulutuksen saaneiden nuorten koulutuspolkuja osana vammaisten nuorten elämänkulkua koskevaa tutkimustaan. Lisäksi löytyy muutamia korkeakouluopintoja koskevia tutkimuksia. Susanna Haapala (2000) on tutkinut opinnäytetyössään vammaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia ja identiteettejä, Eija Pääkkölä (2004) puolestaan Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden näkemyksiä opiskeluympäristönsä esteettömyydestä. Myös Hanna-Sofia Poussu-Ollin (1999) tutkimus käsittelee vammaisten opiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opinnoista. Lisäksi Kuulohuoltoliiton Mikä estää? -hankkeessa on avulla selvitetty huonokuuloisten korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia (Kalela ym. 2003).

Kaikissa mainituissa tutkimuksissa nousee esiin moninaisia esteitä, joita opiskelijat ovat kohdanneet. Tässä tutkimuksessa koulutukseen ja opiskelun esteettömyyteen avataan uudenlainen näkökulma: kiinnostus ei kohdistu ainoastaan korkeakoulu- tai ammatilliseen opiskeluun vaan koulutuspolun muodostumiseen kokonaisuudessaan. Tutkimalla vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspolkuja voidaan tehdä näkyväksi opintoihin ja työllisyyteen vaikuttavia tekijöitä yksilötasolla.

2.3 Esteettömyys ja lähikäsitteet

Vammaisten ihmisten yhdenvertaiseen kouluttautumiseen liittyy keskeisesti kysymys opiskelun *esteettömyydestä*. Alun perin esteettömyyden käsite liittyi ensi sijassa rakennettuun ympäristöön ja fyysisiin liikkumiseen liittyviin esteisiin. Esteettömyys (engl. barrier-free, accessibility; ruots. tillgänglighet) tarkoitti lähinnä sen varmistamista, että julkisiin tiloihin ja rakennuksiin on helppo päästä pyörätuolilla. Viimeisen 10–15 vuoden aikana käsite on laajentunut huomattavasti: rakennusten esteettömyyden ohella sillä tarkoitetaan niin viestinnän kuin palvelujen saavutettavuutta ja myös kaikkien kansalaisten sujuvaa osallistumista yhteiskunnan toimintaan – työntekoon, opiskeluun, harrastuksiin ja kulttuuriin. Esteettömyyttä on alettu pitää yhtenä tasa-arvoisen yhteiskunnan tunnusmerkkinä. (Savela & Hakulinen 2001.) Erityisesti eurooppalaisen tietoyhteiskuntakeskustelun myötä esteettömyydestä on tullut osallistavan tietoyhteiskunnan tunnusmerkkejä (ks. esim. http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010; Puupponen 2006). Esteettömyyttä vastaava termi on *saavutettavuus*, joka kuten esteettömyydskin merkitsee osallistumisen mahdollisuutta kaikille ihmisille elämän eri osa-alueilla.

Esteettömyyskysymykset ovat viime aikoina herättäneet keskustelua niin Suomessa kuin kansainvälisesti. Keskustelu liittyy usein vammaisryhmiin tai ikääntyviin ihmisiin. Esimerkiksi vammaisjärjestöjen toimesta ja yleisemminkin eduskunnassa käytiin vastikään keskustelua vammaispoliittisen selonteon tiimoilta. Vammaispoliittisessa selonteossa (2006, 9–10) todetaan yhteiskunnan rakenteiden, toimintojen ja palveluiden esteettömyyden edistävän sosiaalista oikeudenmukaisuutta, vahvistavan ongelmia ennaltaehkäisevää toimintatapaa ja vähentävän syrjäytymistä. Esteettömyys rakentuu pitkälti myös asenteista ja suhtautumisesta, jotka saattavat heijastua puutteina esimerkiksi viestinnässä tai fyysisessä ympäristössä.

Opiskelun kannalta esteettömyys tarkoittaa sitä, että opiskeluympäristö on sellainen, että jokainen henkilö pystyy ominaisuuksistaan riippumatta toimimaan yhdenvertaisesti muiden kanssa (esim. Turun yliopisto 2002). Opiskeluympäristö voidaan jakaa fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen ulottuvuuteen. Fyysinen ympäristö viittaa rakennuksiin, oppimateriaaleihin, opetusmenetelmiin ja -välineisiin ja sosiaalinen ympäristö yhteisön jäsenten tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Psykkinen ympäristö puolestaan liittyy monenlaisuuden arvostamiseen voimavarana koko oppilaitoksen tasolla. (esok.jyu.fi.)

Esteettömästä opiskelusta on jo olemassa selkeitä suosituksia ja ohjeita; muun muassa vammaisjärjestöistä ja erilaisista hankkeista löytyy siihen liittyvää asiantuntemusta (esim. esok.jyu.fi). Tutkimuksen tarkoitus ei ole toistaa tai arvioida aiempia suosituksia, vaan tuoda esiin erilaisia kokijanäkökulmia.

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

Esteettömyyskysymykset kytkeytyvät keskusteluun *inkluusiosta, osallistamisesta*. Sekä vammaisuuden yhteiskunnallisen mallin että osallistamisen perusajatuksena on, että ympäristön tulee muuttua, ei yksilöiden. Siinä missä integraatioperiaate tarkoittaa syrjässä tai ulkopuolella olevan mukaan ottamista, inkluusiossa ollaan alusta asti kaikille yhteisessä yhteisössä, jossa kaikkien jäsenten tarpeet otetaan huomioon suunnittelussa ja toiminnassa. Tavoitteena on kaikkien yhdenvertainen osallistuminen elämän eri osa-alueilla koko elämänkaaren ajan. Inkluusiossa yksilön ei tarvitse olla valmis yhteiskuntaan vaan yhteiskunnan tulee olla valmis kohtaamaan kaikkien erilaiset tarpeet. (Ikonen 2000; Naukkarinen ym. 2001.)

2.4 Näkökulmia opintojen sujuvuuteen

Opiskelukyky on uudehko käsite, joka on kehitetty työkyvyn tutkimusta soveltaen kuvaamaan yksilön kykyä opiskella. Lähtökohtana on ajatus opiskelusta opiskelijan työnä. Opiskelukyky muodostuu useista opiskelijaan, hänen toimintaansa ja opiskeluympäristöönsä liittyvistä tekijöistä; se ei ole vain persoonallinen ominaisuus vaan erilaisista osatekijöistä muodostuva, muuttuva kokonaisuus. (Säntti 1999.)

Opiskelukyvyn käsitekartta (Kunttu 2005; Kurri 2006) on korkeakouluopiskelua koskevan tutkimustiedon pohjalta hahmoteltu kokonaisuus, jossa opiskeluprosessin sujuvuuteen vaikuttavat opiskelijan arjen asiat on koottu neljäksi ulottuvuudeksi osatekijöineen. Käsitekartta rakentuu seuraavasti:

1. **Opiskelijan voimavarat**, osatekijöinänsä terveys, elintavat, itsetuntemus ja -tunto, sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen pääoma sekä epävarmuuden sietäminen.
2. **Opiskelutaidot**, osatekijöinänsä tavoitteiden ja motivaation selkeys, kokonaisuusien hahmottaminen, opintojen ja ajankäytön suunnittelu, ryhmätyövalmiudet sekä opiskelun ja työelämäkynnyksen hallinta.
3. **Yliopistoyhteisön tuki**, osatekijöinänsä ohjauksen riittävyys, hyvä ja palautteinen oppimisilmapiiri, opintojen järjestäminen ja koulutusohjelmien mitoitus, fyysinen ympäristö sekä hyvinvointia ja terveyttä edistävien asioiden arvostus opiskelijayhteisöissä.
4. **Yhteiskunnan tuki**, osatekijöinänsä valintajärjestelmien toimivuus ja koulutuspaikkojen mitoitus, opiskelun ja työnteon vuorottelun joustavasti salliva opintotukijärjestelmä sekä opintososiaalisten palvelujen toimivuus.

Mitä paremmin nämä yksilölliset (1 ja 2), yhteisölliset (3) ja ulkoiset (4) tekijät vaikuttavat opiskelijan arjessa, sitä paremmat ovat hänen mahdollisuutensa sitoutua opintoihin ja sitä opiskelukykyisempi hän on. (Kunttu 2005; Kurri 2006.)

Opiskelukykytalo on astetta pitemmälle kehitelty viitekehys yliopisto-opiskelun sujuvuuden tarkasteluun. Se on hahmoteltu yksilön voimavaroista sekä työn ja työolojen ominaisuuksista kerroksittain koostuvan *työkyvyn talomallin* pohjalta.. (Kurri 2006, 46–49.) Tässä tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin hyödyntämään opiskelukyvyn käsitekarttaa. Käsitekartta on kehyksenä yleisluontoisempi; nimenomaan akateemisuuteen liittyvät tekijät kuten opiskelijan suhde tieteelliseen työskentelyyn painottuvat siinä vähemmän kuin talomallissa. Hieman mukailtuna käsitekartta soveltuu paremmin eri koulutusasteilla, myös yliopiston ulkopuolella tapahtuvan opiskelun tarkasteluun. Tällöin esimerkiksi kolmannen ulottuvuuden kohdalla voidaan puhua oppilaitosyhteisön tuesta.

Opiskelukyvyn käsitekarttaa hyödynnetään kehikkona aineiston analyysissa. Käsitekarttaa ei kuitenkaan ole sovellettu suoraan, koska sellaisenaan se ei kata vammaisen tai kuuron

opiskelijan arjen kaikkia ulottuvuuksia. Esimerkiksi vammaispalvelujen merkitys voi olla suuri, jolloin yhteiskunnan tuki -ulottuvuus rakentuu erilaiseksi kuin edellä kuvatussa jäsenyksessä (ks. luku 5.5). Tutkimuksessa onkin tarkoitus pohtia myös, mitä uutta tieto vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspoluista voi tuoda opintojen sujumista koskevaan keskusteluun.

Opiskelukyvyn käsitteen ohella opintojen sujumiseen vaikuttavia tekijöitä voidaan jäsentää myös *sosiaalisen tuen* käsitteen kautta. Esko Kumpusalo (1991) määrittelee sosiaalisen tuen ihmisten väliseksi vuorovaikutukseksi, jossa saadaan ja annetaan erityyppistä tukea. Tämä voi tapahtua joko välittömästi tai suoraan, jolloin tuki on persoonallista, tai välillisesti ja epäsuoraan jonkin järjestelmän kautta. Tässä tutkimuksessa vammaisten ja kuurojen nuorten kokemaa sosiaalista tukea tarkastellaan sekä persoonallisella, henkilökohtaisiin suhteisiin liittyvällä tasolla, että järjestöjen ja yhteiskunnan vammaispalvelujen kautta välittyvän tuen osalta.

Kun tutkimuksen kiinnostus kohdistuu laajasti koko peruskoulun jälkeiseen koulutukseen sekä lisäksi vielä työllistymiskysymyksiin, on kiinnitettävä huomiota eroavaisuuksiin, joita mahdollisesti liittyy esteettömyyskysymyksiin ja opintojen sujumiseen eri koulutusvaiheissa. Opiskelu korkea-asteella on kovin erilaista kuin lukiossa tai ammattioppilaitoksessa. Toisaalta opiskelu ammattikorkeakouluissa ja yliopistossa eroavat olennaisesti toisistaan kuten myös lukio- ja ammattiopinnot. Opiskelukyvyn eri ulottuvuuksien sekä esteettömyyskysymysten voidaan olettaa painottuvan eri tavalla riippuen mm. koulutusalaista sekä siitä, miten laaja tutkinto on, minkälaisen valintajärjestelmän kautta oppilaitokseen päädytään ja kuinka pitkälle opiskelija voi itse valita suoritustapansa ja aikataulunsa.

Lisäksi merkitystä on sillä, minkälaisessa elämänvaiheessa opiskelu tapahtuu. Nuoruuteen ja aikuistumiseen liittyy runsaasti erilaisia valintoja, tehtäviä ja kehittymistä; haasteita voivat tuoda erilaiset siirtymät kuten lapsuudenkodista irtautuminen, muutto uudelle paikkakunnalle tai parisuhteen aloittaminen (esim. Mannisenmäki ja Valtari 2005). Siirtymien kaltaisiin elämäntapahtumiin liittyy myös kulttuurisia odotuksia ja normeja, jotka saattavat luoda nuorelle paineita ”suorittaa elämä oikein” (esim. Rantamaa 2001).

2.5 Koulutuspolkujen konteksti: suomalainen nyky-yhteiskunta

Vammaisten ja kuurojen nuorten kohdalla koulutuspolkuihin vaikuttavat tekijät lienevät paljolti samoja kuin kaikilla muillakin nuorilla, mutta samalla niiden taustalla voi olettaa vaikuttavan muunlaisiakin tekijöitä. Väitöskirjassaan vammaisten nuorten elämänuria ja selviytymistä tutkinut Helka Urponen havaitsi, että elämänurien eriytyminen oli alkamassa jo suhteellisen varhaisessa vaiheessa, eikä eriytymiseen vaikuttanut vain diagnosoitu lääketieteellinen sairaus tai vamma. Sen sijaan taustalla näytti olevan hyvin monia sosiaalisia tekijöitä. Elinolosuhteiden muotoutumiseen näyttivät vaikuttavan perhetausta, menestyminen koulutuksessa, sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen tuki. (Urponen 1989.) Perhetaustan, sosiaalisten verkostojen, sukupuolen, terveyden ja asuinpaikan on todettu vaikuttavan yleensäkin nuorten koulutusurien ja elämäntietojen rakentumiseen (esim. Kärkkäinen 2004; Tolonen 2005; Suutari 2002).

Vammaiset ja kuurot nuoret rakentavat elämäntietojensa yhteiskunnallisessa tilanteessa, jota luonnehtii hyvinvointivaltion muutos. Raija Julkusen (2001, 163) mukaan 1990-luvulla suomalaisessa sosiaalipolitiikassa siirryttiin tasa-arvoistavasta kannustavaan sosiaalipolitiikkaan, joka heikentää universalismia, lisää eriarvoisuutta ja vähentää julkista vastuuta kansalaisten elämästä. Muutos kytkeytyy jälkimodernin yhteiskunnan sosiaalisiin ja taloudellisiin muutoksiin: globalisaatioon, hyvinvointivaltion purkamiseen, elinkeinoelämän ja työmarkkinoiden muutokseen sekä yksilöllistymiskehitykseen. Yhteiskuntapoliittinen ilmapiiri on 1990-luvulta lähtien korostanut individualismia, kilpailukykyä ja tuloksellisuutta niin työelämässä kuin koulutuksessakin. (Julkunen 2001; Heiskala 2006.) Nuorilla peruskoulun jälkeinen tulevaisuuden suunnittelu, ammatinvalinta ja koulutukseen kiinnittyminen ovat vaikeutuneet ja kilpailu opiskelupaikoista koventunut (esim. Aho & Koponen 2001).

Antti Teittinen on tarkastellut hyvinvointivaltion muutosta vammaisia ihmisiä koskevien palvelujen sekä asiakkuuden näkökulmasta. Uudessa sosiaalipoliittisessa yhteiskuntasopimuksessa riskeiksi, joita sosiaalipolitiikan keinoin tulee hallita, määrittävät kilpailukykyä ja talouskasvua uhkaavat tekijät kuten työttömyys ja inflaatio. Kun vammaisuus ei välttämättä ole suuri uhka yhteiskunnalle, ei vammaisiin liittyvä sosiaalipolitiikkakaan ole niin tärkeää ja koskematonta. Muutos onkin merkinnyt palveluja koskevan lainsäädännön tiukentumista, mutta toisaalta myös uudenlaisten yhteistyömuotojen kehittämistä vammaisten ihmisten sosiaalisen selviytymisen tueksi. Samalla vammaisten henkilöiden itsensä sekä

kansalaisjärjestöjen, säätiöiden ja hankkeiden vastuulle on siirtynyt tehtäviä, joista ennen vastasi julkinen sektori. (Teittinen 2000a ja 2000b.)

Muutoksista huolimatta hyvinvointivaltiolla ja sen tarjoamilla erilaisilla tukimuodoilla on edelleen keskeinen rooli nuorten elämäntietojen muotoutumisen kannalta (Launonen ym. 2004). Tässä tutkimuksessa avataan erilaisten vammaispalvelujen ja taloudellisten etuuksien merkitystä opiskelijoiden näkökulmasta, niin opintoihin liittyvien kuin muidenkin palvelujen osalta.

3 Tutkimuksen toteuttaminen

3.1 Teemahaastattelut

Tutkimuksen aineistona ovat vammaisten ja kuurojen nuorten sekä erilaisten oppijoiden ryhmä- ja yksilöteemahaastattelut. Mukana on sekä opiskelijoita että valmistuneita. Teemahaastattelu on aineiston keräämisen menetelmänä tarkoituksenmukainen, koska tavoitteena on nostaa esiin vammaisten nuorten yksilöllisiä kokemuksia ja näkemyksiä. Myös teemahaastattelun tarjoama mahdollisuus tarkentaviin ja syventäviin kysymyksiin tekee siitä käyttökelpoisen. (Eskola & Suoranta 1999, 86–88; Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35.)

Aineisto koostuu kahdesta ryhmähaastattelusta sekä 28 yksilöhaastattelusta. Haastateltavia on mukana yhteensä 34. Haastattelut on tehty maaliskokuussa 2007.

Koska yleisissä koko väestön kattavissa rekistereissä ei ole tietoa henkilön vammaisuudesta ja koska vammaisista henkilöistä ei ole muitakaan rekistereitä, haastateltavat rekrytoitiin pääasiassa järjestöjen ja oppilaitosten kautta. Niissä toimiville yhteyshenkilöille lähetettiin infokirje, jossa pyydettiin levittämään tietoa hankkeesta. Lisäksi kahden järjestön keskustelupalstoilla julkaistiin ilmoitus hankkeesta.

Haastatteluaineiston kerääminen aloitettiin kahdella ryhmähaastattelulla. Molemmissa ryhmähaastatteluissa oli mukana kolme haastateltavaa, joiden elämäntilanne oli samankaltainen. Toisessa ryhmähaastattelussa osallistujat olivat jo työelämään siirtyneitä, toisessa korkeakouluopiskelijoita. Ryhmähaastattelut toimivat paitsi tutkimuksen aineistona, myös eräänlaisena yksilöhaastattelujen pohjustuksena, jonka perusteella haastattelurunkoa oli mahdollista hioa vielä tarkoituksenmukaisemmaksi. Ryhmähaastatteluissa haastattelurunko osoittautui melko kattavaksi; haastatteluaiheisiin nousi kuitenkin mukaan myös taloudellisten etuuksien merkitys opiskelun ja työllistymisen kannalta.

Haastattelujen kesto vaihteli puolesta tunnista kahteen ja puoleen tuntiin; suurin osa haastatteluista kesti kuitenkin runsaan tunnin verran. Kuurojen opiskelijoiden haastattelut tehtiin viittomakielen tulkin kanssa. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Litteroitua aineistoa kertyi 462 sivua rivivälillä 1 ja fonttikoolla 12.

Etsittäessä haastateltavia tavoitteena oli saada mukaan eri-ikäisiä, eri koulutusvaiheiden ja -alojen opiskelijoita sekä tasaisesti molempien sukupuolten edustajia. Lisäksi pyrittiin alueelliseen vaihtelevuuteen. Näissä tavoitteissa onnistuttiin osittain. Haastateltavien ikähaitari on 17–34 vuotta, suurimman osan olleessa kuitenkin 20–30-vuotiaita. Haastateltavat asuvat eri puolilla Suomea: heitä on sekä suurista kaupungeista että pienemmiltä paikkakunnilta. Heidän elämäntilanteensa ja koulutusalsansa ovat vaihtelevia. Yleisimmät alat ovat humanistinen ja tietotekninen ala sekä sosiaaliala. Myös perhetaustat ovat monenlaisia.

Haastateltavista enemmistö (23) on naisia. Miehiä on mukana 11. Pelkän ilmoittelun perusteella miehiä ilmoittautui mukaan vain muutamia. Sukupuolijakaumaa saatiin hieman tasoitettua hyödyntämällä hankkeen ohjausryhmän henkilökohtaisia kontakteja. Naisten enemmistö saattaa johtua siitä, että naisten koulutus on keskimäärin korkeampi kuin miesten, ja kun haastateltavia on etsitty korkeakoulujen kautta, mukaan on valikoitunut naisia. Toisaalta naisia saattaa olla enemmistö myös järjestöissä, jotka olivat toinen keskeinen rekrytointikanava. Kolmas mahdollinen syy on, että nuoret naiset ovat ylipäättään innokkaampia osallistumaan tutkimushaastatteluihin kuin nuoret miehet.

Sukupuolijakauman epätasaisuus ei kuitenkaan ole itse tutkimuskysymyksen kannalta ongelma. Tarkoitus ei ole tehdä vertailevaa tutkimusta, jonka lähtökohtana olisi haastateltavan sukupuoli, eikä tutkimuksen tuloksia selitetä sukupuolen kautta. Aineiston analyysi on toki tehty tietoisena sukupuolijakaumasta.

Haastateltuja yhdistävä tekijä on korkea koulutus. Haastatelluista 25 on yliopistossa tai korkeakoulussa opiskelevia tai niistä valmistuneita ja loppuistakin viisi suunnittelee korkeakouluopintoja. Haastatelluista 28 eli 80 % oli jatkanut peruskoulun jälkeen lukioon eli useampi kuin koko peruskoulun jälkeisistä ikäluokista. Lisäksi niistä kuudesta haastatellusta, jotka olivat valinneet peruskoulun jälkeen ammatilliset opinnot, neljä jatkoi koulutuspolkuaan korkeakoulussa. Kahdesta muusta haastatellusta toinen aikoi pyrkiä ammattikorkeakouluun, toinen oli suorittanut useamman toisen asteen tutkinnon. Mukana ei ole yhtään ammatillisessa oppilaitoksessa parhaillaan opiskelevaa eikä ketään, joka olisi jättänyt opinnot toiseen asteeseen. Tätä asetelmaa kuitenkin tasoittaa se, että moni korkeakouluopiskelija on aikaisemmin opiskellut ammatillisessa oppilaitoksessa ja näin ollen haastatteluissa on saatu tietoa myös niistä. Haastatelluista 9 on sellaisia valmistuneita, jotka eivät tällä hetkelle opiskele. Heistä 7 on työelämässä ja kaksi etsii töitä. Useilla opiskelijoilla on myös aikaisempi toisen asteen tai korkea-asteen tutkinto. Kaiken kaikkiaan haastatellut ovat selvästi

korkeammin koulutettuja kuin vammaiset ihmiset keskimäärin. Valikoituminen saattaisi johtua siitä, että korkeasti koulutetut kokevat ehkä todennäköisemmin koulutuspolkuja käsittelevän tutkimuksen koskevan itseään kuin sellaiset nuoret, jotka eivät syystä tai toisesta ole kouluttautuneet tai eivät aio kouluttautua pitkälle.

Näin ollen voidaan todeta, että aineistosta löytyy vastauksia ennen kaikkea korkealle kouluttautuvien, teoreettisiin opintoihin suuntautuneiden vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspolkuja koskeviin kysymyksiin. Aineisto ei kuitenkaan koostu pelkästään ”menestystarinoista” – haastattelujen joukossa on sekä sellaisia, jotka eivät ole kokeneet koulutuksessa mitään suurempia esteitä, että niitä, joiden koulutuspolku on ollut mutkikkaampi. Pelkkä korkea tai monipuolinen koulutus ei välttämättä tarkoita hyvää työmarkkina-asemaa tai taloudellista vakautta; koulutukseen hakeutuminen voi olla seurausta myös vammaisen nuoren vaikeuksista työllistyä (Loijas 1994, 138).

3.2 Aineiston analyysi

Laadulliselle tutkimukselle voidaan eritellä neljä erilaista tutkimuskohdetta: maailmassa vallitsevat tosiasiat, ihmisten kokemukset ja tunteet, kulttuuriset rakenteet ja erottelut sekä vuorovaikutusprosessit. Tutkimuksen kohde määrää sen, millainen analyttinen status aineiston selonteolle ja kuvauksille annetaan. (Peräkylä 1995, 41–43.)

Tämä tutkimus kohdistuu ennen kaikkea mainituista kohteista toiseen eli kokemuksiin. Näkökulma muistuttaa elämäkertatutkimuksen lähestymistapaa: avainasemassa on subjektiivinen elämäkerta, jonka kautta ja jossa sosiaalisen katsotaan ilmenevän (ks. Huotelin 1996, 32). Kun painoarvoa annetaan subjektiivisille kokemuksille, keskiössä on ennen kaikkea se, *mitä* haastateltavat sanovat. Toisin sanoen kiinnostus ei kohdistu puhetapoihin, esimerkiksi tapoihin konstruoida vammaisuutta sosiaalisena kategoriana.

Aineiston alustava analyysi alkoi rinnakkain haastattelujen tekemisen kanssa. Aluksi kukin haastattelu luettiin useamman kerran heti litteroinnin valmistuttua. Tämän jälkeen haastatteluista tehtiin 1–2 sivun tiivistelmät, joiden avulla kasvavasta aineistosta oli mahdollista hahmottaa jonkinlaista kokonaiskuvaa keräämisprosessin aikana. Kun kaikki haastattelut oli tehty, aineistoa analysoitiin teemoittelun sekä luokittelun avulla. Aineistosta pyrittiin nostamaan esiin tutkimuskysymystä valaisevia teemoja sekä toisaalta aineistoa luokiteltiin haasteltujen taustaan ja elämäntilanteeseen liittyvien asioiden perusteella.

3.3 Tutkimuseettiset kysymykset

Tutkimushaastatteluun liittyy aina tiettyjä eettisiä ongelmia. Vaikka haastattelussa pyritään vapaamuotoisuuteen, tutkija määrää viime kädessä tilanteen kulun ja siihen liittyy hierarkkinen asetelma. Kun haastatteluissa lisäksi käsitellään sangen henkilökohtaisia asioita, on tasapuolisuuden ohella syytä kiinnittää huomiota luottamuksellisuuteen.

Tilanteen tasapuolistamiseksi haastateltaville selvitettiin ennen haastattelua hankkeen taustat ja tarkoitus sekä korostettiin nimettömyyttä ja luottamuksellisuutta. Heiltä kysyttiin, miltä haastattelutilanne tuntui ja annettiin mahdollisuus antaa haastattelijalle palautetta. Lisäksi varmistettiin suostumus siihen, että yksi ulkopuolinen henkilö eli litterointityön tekevä tutkimusavustaja kuulee haastattelut.

Myös haastateltavien anonyymius on tässä tutkimuksessa haaste. Vammaisia tai kuuroja opiskelijoita on korkeakouluissa vähän, ja pienemmillä paikkakunnilla heitä saattaa asua vain muutamia. Haastateltavien nimettömyys on pyritty varmistamaan poistamalla lainauksista kaikki erisnimet sekä tarvittaessa muut tunnistetiedot. Lainauksien yhteydessä ei ole mainittu puhujan ikää, koulutusala, asuinpaikkaa tai muuta vastaavaa tietoa, ellei se ole asiayhteyden kannalta välttämätöntä.

Aineiston analyysi etenee seuraavasti. Aluksi tarkastellaan haasteltujen koulutusvalintoja ja siirtymiä peruskoulun jälkeisen sekä toisen asteen jälkeisen koulutuksen osalta. Seuraavaksi eritellään teemoittain etenevässä analyysissä erilaisia koulutukseen vaikuttavia tekijöitä. Esteiden osalta tarkastellaan toisaalta sitä, minkälaisia esteitä on kohdattu sekä toisaalta sitä, miten niiden koetaan vaikuttaneen omaan opiskeluun. Seuraavaksi valotetaan haasteltujen kokemuksia työmarkkinoilta, heidän käsityksiään omista työllistymismahdollisuuksistaan sekä työelämään kohdistuvista odotuksista. Lopuksi pohditaan koulutuspolun rakentumiseen vaikuttavia asioita kokonaisuutena.

4 HAASTATELTUJEN KOULUTUSSIIRTYMÄT

Suomalaisten keskimääräinen koulutustaso on noussut jatkuvasti viimeisten vuosikymmenten aikana ja aivan erityisesti tämä näkyy tarkasteltaessa nuorimpia ikäryhmiä. Yli 90 prosenttia ikäluokasta jatkaa peruskoulun jälkeen opintojaan, yli puolet lukiossa ja kolmasosa ammatillisissa oppilaitoksissa. Vuonna 2003 yli 80 prosenttia 20–24-vuotiaista oli suorittanut vähintään keskiasteen tutkinnon ja 25–29-vuotiaista 35 prosentilla oli suoritettuna vähintään alemman korkea-asteen tutkinto. Keskiasteen koulutuksesta onkin sanottu muodostuneen käytännössä osa oppivelvollisuutta; puhutaan vähintään keskiasteen työvoimanormista, jolloin vähäisen koulutuksen hankkineiden työllistymismahdollisuudet ovat todella heikot. (Järvinen & Vanttaja 2005, 7–8; Linnakangas ym. 2006, 40.)

Vammaisten ja kuurojen ihmisten koulutustaso on väestön keskimääräistä koulutustasoa matalampi. Perusopetuksen on todettu tavoittavan vammaiset ja kuurot nuoret hyvin, mutta jatkokoulutuksen suhteen tilanne on ongelmallisempi. Heidän koulutuksensa on useimmiten alimman tutkintotason koulutusta, ja jopa nuorista aikuisista huomattava osa on kokonaan vailla perusasteen jälkeistä tutkintoa. (Haarni 2006, 18; Linnakangas ym. 2006, 39.)

Tätä taustaa vasten on kiinnostavaa tarkastella lähemmin haastateltujen nuorten koulutussiiirtymiä. Minkälainen prosessi koulutussiiirtymä on ollut ja minkälaisen asioiden koetaan vaikuttaneen siihen? Siirtymiä analysoidaan toisaalta peruskoulun jälkeisen vaiheen, toisaalta toisen asteen jälkeisen vaiheen osalta.

4.1 Peruskoulun jälkeiset koulutussiiirtymät

Tässä tutkimuksessa 34 haastatellusta kaikki paitsi kuusi jatkoivat peruskoulun jälkeen lukioon. Yksi haastatelluista meni erityisammattioppilaitokseen ja viisi tavalliseen ammattioppilaitokseen. Lukion valinneista kaksi aloitti samanaikaisesti ammatillisen oppilaitoksen. Kaksi meni kuurojen lukioon ja yksi tiettyä alaa painottavaan erikoislukioon, muut tavalliseen lukioon.

Syyt hakeutua lukioon ovat samankaltaisia kuin nuorilla yleensäkin (ks. Kokko 2006). Lukiovalinnasta puhutaan haastatteluissa paljolti itsestään selvänä vaihtoehtona, joka ei edellyttänyt paljonkaan pohdiskelua. Lukion koettiin tarjoavan myös miettimisaikaa ja olleen hyvä vaihtoehto, kun ammatilliselta puolelta ei löytynyt mitään sopivaa ja omasta alasta oltiin vielä epävarmoja. Kaikilla lukiovalinta ei kuitenkaan liity epävarmuuteen, vaan teoreettisiin

opintoihin suuntautuminen oli itsestään selvää siksi, että tavoitteena oli jo nuorena ollut akateeminen koulutus. Monille lukio tuntui luontevalta myös hyvän koulumenestyksen vuoksi, ja osittain menestykseen liittyvät perheen odotukset tukivat lukion itsestäänselvyyttä. Yhtäältä joidenkin nuorten kohdalla ammatillisen puolen valinnanvara oli vammaan johdosta kapea, ja lukio-opinnot koettiin senkin vuoksi sopiviksi. Ammatilliseen koulutukseen hakeutuneille keskeisiä perusteita olivat toive nopeammasta pääsystä työelämään sekä käytännölliseen alaan liittyvät vahvuudet ja kiinnostus. Valintaan saattoi vaikuttaa henkilökohtainen elämä: yhdellä haastatellulla oli ammatillisten opintojen jälkeen tähtäimessä työskentely puolison yrityksessä.

Se (lukio) on ollut mulle oikeestaan ihan itsestäänselvyys aina. Toinen vaihtoehto ois tietysti ollut joku ammattikoulu, mut enhän mä näe tehdä mitään enkä mä oo hirveen taitava käsitöissä muutenkaan. Eikä mulla ollu kiinnostusta mitään sellasta alkaa kohtaan. Mä oon ollu ehkä semmonen teoreettinen ihminen aina.
(yliopisto-opiskelija)

Mul oli se, et mä halusin kiinni enemmän siihen ammatilliseen puoleen eli ehkä en ois jaksanu sitte lähteä kolme vuotta lukioo vaan et pääsee kiinni siihen. Kuvittelin, että työelämään pääsis sen ammattikoulun kautta nopeemmin ja näin ei sit ollukaan.
(valmistunut, työelämässä)

Useimmat haastatellut kuvaavat peruskoulusta eteenpäin jatkamista melko helpoksi, ilman liiempiä pohdiskeluja tai vaikeuksia tapahtuneeksi siirtymäksi. Poikkeuksia kuitenkin löytyy. Yksi haastatelluista olisi halunnut peruskoulun jälkeen lukioon, mutta koska paikkakunnalla ei ollut yhtään fyysisesti esteetöntä koulua, hän joutui ottamaan toissijaisen vaihtoehdon eli ammatillisen oppilaitoksen. Tämä vaikutti hänen opiskelumotivaatioonsa, vaikka koulu tulikin käytyä ja opinnot jatkuivat vielä ammattikorkeakoulussa. Yksi nuorista vammautui juuri peruskoulun päätyttyä ja joutui vaihtamaan alaa ammattioppilaitoksesta toiseen. Kahdelle haastatellulle yritettiin opinto-ohjaajien tai viranomaisten taholta suositella peruskoulun jälkeen erityisammattioppilaitosta, mutta he menivät oman päämääränsä mukaisesti tavalliseen lukioon ja ammattioppilaitokseen.

Vammaisten nuorten elämänuria tutkineen Sari Loijaksen mukaan ammatinvalinnanohjaajien ja opettajien rooli on nuorille merkittävä sekä onnistuneita että epäonnistuneita valintoja tehdessä. Loijaksen haastatteleminen nuorten koulutusurilla tämä rooli oli usein ollut rajoittava: ammatinvalinnanohjaajat olivat markkinoineet voimakkaasti ammatillisia erityisoppilaitoksia, monesti edes suosittelematta muita vaihtoehtoja. (Loijas 1994, 134–136.) Tässä tutkimuksessa muodostuva kuva on erilainen: opinto-ohjaajien, muiden opettajien tai

ammatinvalinnanohjaajien merkitystä ei koettu kovin tärkeäksi. Ammatillisia erityisoppilaitoksia on suositeltu joillekin, mutta pääosin koulutusvalintojen ohjausta voisi luonnehtia paremminkin puutteelliseksi tai merkityksettömäksi kuin rajoittavaksi. Monet eivät ole ohjausta kaivanneetkaan, koska peruskoulun jälkeinen jatkokoulutuspaikka on ollut itsestään selvä valinta. Ero Loijaksen esittämiin tuloksiin saattaa johtua yleisen koulutustason noususta, jolloin lukion asema itsestään selvänä koulutusvaiheena vahvistuu. Toisaalta vammaisten nuorten opintoja helpottava teknologia ja palvelut ovat kehittyneet ja siten opiskelumahdollisuudet tavallisissa kouluissa ovat parantuneet verrattuna 1970–1980-lukuihin, jolloin Loijaksen haastattelemat nuoret ovat tehneet koulutusvalintojaan. Merkitystä voi olla myös haastateltujen valikoitumisessa: Loijaksen tutkimukseen osallistuneista enemmistö oli käynyt peruskoulunsa erityiskoulussa eikä mukana ollut kovin montaa korkeakoulussa opiskellutta. Loijas (1994, 134) toteaaakin, että se, missä ja miten vammaisen nuori on suorittanut peruskoulunsa, ohjaa ratkaisevalla tavalla hänen koulutusuransa muotoutumista.

Pelkästään haastateltujen peruskoulun jälkeisten valintojen tarkasteleminen ei anna vastauksia siihen, miksi monien vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspolku katkeaa peruskouluun. Haastatelluille opintojen jatkaminen peruskoulun jälkeen näyttyy itsestään selvänä asiana riippumatta siitä, ovatko he käyneet peruskoulun tavallisessa koulussa vai erityiskoulussa. Heidän koulutusidentiteettinsä eli käsityksensä itsestä oppijana (ks. Houtsonen 1996) voidaan arvella olevan myönteinen. Suurin osa menestyi peruskoulussa vähintään keskitasoisesti, monet erinomaisesti. Toisaalta huomionarvoista on, että monet tavallisen peruskoulun käyneet ovat kokeneet jonkinasteista kiusaamista muiden oppilaiden taholta sekä toisaalta opettajien ennakkoluuloista suhtautumista. Tutkimuksen resurssien rajoissa ei kuitenkaan ole ollut mahdollista tarkastella syvällisemmin haastateltujen peruskoulukokemusten merkitystä tai koulutusidentiteetin muodostumista. Pohdittavaksi jää, miten mainitun kaltaiset kielteiset koulukokemukset vaikuttavat muiden vammaisten ja kuurojen nuorten koulutushalukkuuteen peruskoulun jälkeen.

Korkealle kouluttautumisen kannalta merkitystä saattaisi olla myös sillä, että lähes kaikki ovat kotoisin kaupungeista tai niiden tuntumasta. Esimerkiksi pyörätuolia käyttävillä haastateltavilla on ollut kohtuullisen välimatkan päässä useampi kuin yksi oppilaitos, joista on voinut yrittää valita vähiten esteellisen vaihtoehdon. Joillakin rakennusten fyysinen esteellisyys on rajoittanut valintoja, mutta ei kokonaan sulkenut tietä jatkokoulutukseen. Pienellä paikkakunnalla, pitkien välimatkojen päässä oppilaitoksista asuvan nuoren

valinnanvara on kapeampi kuin kaupungissa asuvan ja kynnys hakeutua jatko-opintoihin voi olla korkeampi.

4.2 Toisen asteen jälkeiset siirtymät

Lukion tai ammattioppilaitoksen jälkeen haastateltavista kahdeksan jatkoi opintojaan ammattikorkeakoulussa, 11 yliopistossa, yksi opistossa ja seitsemän ammatillisessa oppilaitoksessa. Yksi aloitti valmentavat opinnot, mutta keskeytti ne ja siirtyi seuraavana vuonna yliopistoon. Suurin osa opintoja jatkaneista aloitti ne heti, mutta osa vietti yhden tai useampia välivuotia työelämässä, työttömänä, vapaaehtoistoissa tai avoimessa yliopistossa. Välivuosien syynä oli se, että haluttu opiskelupaikka jäi ensin saamatta tai nuori ei vielä tiennyt, mitä haluaa opiskella.

Kaksi haastateltavista siirtyi toisen asteen jälkeen työelämään tai työnhakijaksi tavoitteenaan vakituinen työ ja aikomatta siis enää opiskella. Heistä toinen jatkoi myöhemmin opintoja, koska joutui sairauden vuoksi vaihtamaan ammattia. Toinen taas ei löytänyt parin vuoden aikana muuta kuin tuettua työtä ja päätti vielä opiskella pitemmälle; hän oli haastatteluhetkellä pyrkinyt kertaalleen ammattikorkeakouluun ja aikoi yrittää uudelleen.

Lukion loppuvaiheessa olevasta neljästä haastateltavasta kolme suunnitteli yliopisto-opintoja. Heistä yksi oli lähdössä ensin suorittamaan itsenäiseen elämään valmentavia opintoja erityisoppilaitokseen ja yksi taidealan opisto-opintoja. Yksi oli vielä epävarma tulevaisuudensuunnitelmistaan.

Opintojaan toisen asteen jälkeen jatkaneille opiskelu näyttäytyy haastatteluissa samankaltaisena itsestään selvyytensä kuin perusasteen jälkeiset opinnot. Kukaan ei mainitse epäröineensä opintojen jatkamista. Haastateltavat kertovat pohtineensa lähinnä sitä, minne voisivat pyrkiä opiskelemaan. Tämä saattaa johtua osittain siitä, että suurin osa on käynyt lukion, joka ei sellaisenaan avaa kovin hyviä työllistymismahdollisuuksia, mutta myös ammatillisen oppilaitoksen käyneet kertovat pitäneensä korkeaa koulutusta tärkeänä. Yhtäältä toisen asteen opinnot olivat sujuneet haastatelluilta pääosin hyvin, ilman suurempia viivästyksiä tai samanlaisia esteitä kuin myöhemmässä koulutuksessa.

Toisen asteen jälkeiset siirtymät ovat kuitenkin vähemmän suorina kuin perusasteen jälkeen: välivuosien lisäksi monet ovat vaihtaneet opiskelualaa tai opiskelleet useampia tutkintoja.

Haastateltujen kokemuksissa voi nähdä kuvastuvan nyky-yhteiskunnan koulutuspoluille tyypillisenä pidetyn mutkistumisen. Yleisen koulutustason noustessa ja tarjonnan lisääntyessä kilpailu koulutuspaikoista on kiristynyt, erityisesti korkeakouluopintojen kohdalla. Erilaiset koulutuspolun katkokset ovat tavallisia: esimerkiksi vuonna 2003 tehtyyn tutkimukseen osallistuneista, ylioppilastutkinnon suorittaneista korkeakouluopiskelijoista kolme neljästä oli viettänyt väli vuosia ennen nykyisten opintojen aloittamista. Koulutusasteen ja alan valinta on nuorille vaikeaa, ja opiskelualan vaihtaminen tai opintojen keskeyttäminen on tavallista. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 57–58.)

Kuitenkin vammaisilla ja kuuroilla nuorilla toisen asteen jälkeisiä koulutussiirtymiä näyttävät haastattelujen perusteella vaikeuttavan erityiset tekijät, jotka ovat osin samoja kuin perusasteen jälkeen: kapeampi valinnanvara alojen suhteen, puutteellinen ammatinvalinnan ohjaus, alueelliset tekijät sekä oppilaitosten esteettömyyskysymykset. Lisäksi toisen asteen jälkeisiä valintoja mutkistavat vaikeudet työllistyä, jolloin koulutusurasta voi tulla suunniteltua pitempi, sekä tyytymättömyys aluksi valittuun alaan (oikean alan löytämisestä ks. tarkemmin luku 5.1). Nämä asiat tulevat esiin etenkin 25 vuotta täyttäneiden haastateltavien (18 henkilöä) kokemuksissa. Heistä kahdella kolmasosalla on takanaan keskeytetyt opinnot, useampia toisen asteen jälkeisiä tutkintoja tai molemmat. Vanhimmista, jo 30 vuotta täyttäneistä haastateltavista (7 henkilöä) osa on myös viettänyt useampia vuosia koulutus- ja työmarkkinoiden ulkopuolella, keskittyen eläkkeen turvin esimerkiksi harrastuksiin tai järjestötoimintaan.

5 KOULUTUSPOLUN OSATEKIJÖITÄ

5.1 Yksilölliset tekijät

Opiskelukyvyn käsittekartassa yksilöllisiksi tekijöiksi on mainittu ensinnäkin opiskelijan voimavarat, osatekijöinänsä terveys, elintavat, itsetuntemus ja -tunto, sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen pääoma sekä epävarmuuden sietäminen, sekä toiseksi opiskelutaidot osatekijöinänsä tavoitteiden ja motivaation selkeys, kokonaisuuksien hahmottaminen, opintojen ja ajankäytön suunnittelu, ryhmätyövalmiudet sekä opiskelun ja työelämäkynnyksen hallinta.

Tässä analyysiosiossa tarkastellaan niitä yksilöllisiä tekijöitä, joita nuoret itse pitävät tärkeinä. "Yksilöllisyys" ei tarkoita, että kyse olisi vain yksilön ominaisuuksista tai nuoresta itsestään riippuvista asioista; kyse on resursseista, joiden määrään ja laatuun vaikuttavat monenlaiset yksilöön ja ympäristöön liittyvät tekijät.

Perusvalmiudet. Opiskelijan perusvalmiudet ovat tärkeä osa opiskelukykyä. Haastateltujen arviot peruskoulun antamista valmiuksista jatko-opintojen kannalta ovat pääosin myönteisiä. Osalla haastateltavista on kuitenkin ollut koulutuspolullaan vaikeuksia, joiden taustalla mainitaan olevan peruskoulusta saatujen tiedollisten ja taidollisten valmiuksien riittämättömyys. Perusopetuksen puutteita on koettu lähinnä erityiskouluissa. Kysymys erityiskoulujen ja toisaalta tavallisten koulujen merkityksestä vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuksen kannalta nouseekin haastattelussa vahvasti esiin, usein kriittisellä äänenpainolla.

Erityiskouluja on perusteltu lapsen edun näkökulmasta sekä ammattilaisten, perheiden että päättäjiensä taholta. On katsottu, että ainoastaan erityiskoulu voi tarjota vammaiselle lapselle mahdollisuuden saada sopivaa opetusta pätevilta opettajilta ja siten varmistaa riittävät valmiudet jatkokoulutukseen. Erityiskoulun esteettömän ympäristön sekä vertaisryhmän on katsottu tukevan sekä lapsen koulutuksellisia että sosiaalisia tarpeita paremmin kuin tavallisen koulun, jossa integraatio useinkaan toteutuu käytännön tasolla ja vammaisen lapsi jää eristyksiin. Lisäksi erityiskouluja on perusteltu hallinnollisella ja taloudellisella tehokkuudella. (Barnes ym. 1999, 106–107.)

Toisaalta integraatio- ja inklusioajattelun kehittymisen myötä erityiskouluja on alettu kritisoida tehottomuudesta ja eristävydestä. Brittiläisen vammaisliikkeen piirissä erityiskoulujärjestelmää on pidetty perustavana osana vammauttavaa prosessia. Tässä näkökulmassa keskeinen kritiikki koskee erityiskoulujen vaatimustasoa: tavallista koulua

suppeamman opetusohjelman ja matalampien odotusten johdosta erityiskoulujen antamat valmiudet ovat keskimääräistä heikkomat ja niistä voi olla hankalaa päästä jatkokoulutukseen. (Barnes ym. 1999, 107–108; vrt. Teittinen 2000b, 142–143.) Suomessa erityisopetuksen tuloksellisuudesta ei ole kuitenkaan tehty metodisesti päteviä, kontrolloituja tieteellisiä tutkimuksia. Myös integraatio- ja inklusiokokeilujen tutkimus on ollut vähäistä. (Moberg 2001, 42; Naukkarinen 2005, 10–11.)

Haastateltujen nuorten kokemuksissa erityiskouluihin avautuu erilaisia näkökulmia. Erityiskoulujen puutteet perusopetuksessa ovat aiheuttaneet nuorille haasteita sekä peruskoulussa että sen jälkeisessä koulutusvaiheessa. Puutteelliset valmiudet kytkeytyvät erityisesti kieleen ja kommunikaatioon. Esimerkiksi kuuroilla nuorilla on kokemuksia erityiskouluista, joissa opettajien viittomakielen taito on heikko tai viittomakielen opetusta ei saa lainkaan. Osa erityiskoulua käyneistä kritisoi koulun opetus- ja vaatimustasoa yleensäkin. Vaikka he itse ovat edenneet koulutuspolullaan melko pitkälle, tuttavapiiristä löytyy esimerkkejä, joissa kuilu peruskoulun antamien valmiuksien ja jatkokoulutuksen vaatimusten välillä on ollut liian suuri ja johtanut opintojen keskeyttämiseen. Samanlaisia havaintoja ovat tehneet monet tavallista koulua käyneet haastateltavat, jotka suhtautuvat siksi varauksella erityiskouluihin.

H1: Mä oon monesti miettiny, et on tosi onni, et on ollu tavallisessa koulussa tavallaan jotenki siinä elämässä eri tavalla mukana ku jossaki suljetussa vammalaitoksessa.

H2: Pääsi tavallaan siihen normaaliin kilpailuun mukaan jo kouluelämässä, et jos ois mennyt erityiskouluun, ni siellä tavallaan jotenki päästään helpommalla. Me ollaan tehty se johtopäätös, et ne numerot tulee helpommin ja normaalikoulussa kilpailu on äärettömän kovaa. Ja se on anto mun mielestä hyvät valmiudet sitte työelämään ja siihen ninkun...

H1: ...jatko-opiskeluun, joka kuitenkin on ihan tavallinen.

H2: Kyllä, joo.

H3: No mä toisaalta näen sen sitten sillä tavalla, et se on hirveen paljon itsestä kiinni myös, että yhdyn myös tähän mielipiteeseen, et kieltämättä numeroita saa hieman helpommalla erityiskoulussa, mut toisaalta sitten, jos itsellä on kova opiskelumotivaatio, niin ei ne tulokset sitten laske myöskään siirryttäessä jatko-opintoihin. Että esimerkiks mulla ei keskiarvo heikentynyt käytännössä ollenkaan siirryttäessä lukioon. Hirveen paljon se on itsestäkin kiinni.

(työssäkävien ryhmähaastattelu)

Vaikka kyseessä olisi erityiskoulu, vammaisen tai kuuron opiskelijan yksilöllisiä tarpeita ei välttämättä osata huomioida. Äärimmäisessä tapauksessa nuorella ei ole peruskoulun päättyessä kaikissa oppiaineissa edes alkeita hallussa, kuten seuraavassa lainauksessa ilmenee.

Englanninkin kielessä, jos ottaa esimerkin, niin lukioon mennessä en osannut käytännössä yhtään englantia. Ja joitain asioita tietenkin oli pakko oppia yläasteella, mutta melko tehottomaksi se meni. Ja kommunikaatio-ongelma oli yksi syy. Muu koulu puhui suomea ja itse en saanut siitä selvää tai sitten olivat viittomakielisiä enkä ymmärrä niitäkään. (...) Ja tästä peruskoulun opetuksesta voisi sanoa, että painotukset siellä olivat vähän jälkikäteen ajatellen pielessä. Luokanopettaja olisi halunnut varmaan 20 tuntia liikuntaa viikossa. Eli viimeisenäkin vuonna oma avustaja, jonka pääasiallinen toimi oli toimia mun avustajana, piti koko luokkaa pystyssä, että se ei ollu koko ajan liikuntatunnilla vaan pysyttiin siinä opetussuunnitelmassa. Eli voi liki määritellä, jos avustajat olivat kulloisenakin vuonna hyviä, niin luokassa tapahtui jotakin hyödyllistä. Jos eivät olleet, menttiin mettään. Mutta toi englanninkielen esimerkki, niin se kertoo paljon, että jos ei osannut numeroita eikä peruslauseita pystynyt muodostamaan lukion aloitusvaiheessa, niin joissain asioissa koko yläasteen opetus meni hukkaan. (yliopisto-opiskelija)

Kyseinen opiskelija oli kuitenkin motivoitunut, pääsi lukio-opintoihin kiinni kurinalaisella työllä ja jatkoi myöhemmin yliopistoon. Ryhmähaastattelulainauksessa mainitun erityiskoulun käyneen haastateltavan lailla hän korostaa oman opiskelumotivaation merkitystä. Kun koulun antamat lähtökohdat ovat puutteelliset, kompensaation lähteitä voivat olla yksilön omat henkiset resurssit, kuten omatoimisuus ja kurinalaisuus, tai sosiaaliset suhteet kuten vanhempien ja ystävien tarjoama apu. Esimerkiksi erään haastateltavan kohdalla äiti opetti häntä kotona, kun peruskoulun opetus oli heikkoa. Toinen haastateltava puolestaan pitää tärkeänä sitä, että perheessä tuettiin kaksikielisyyttä (viittomakieli ja suomen kieli) muun muassa kannustamalla lukuharrastukseen: hyvä suomen kielen taito auttoi, kun peruskoulun viittomakielinen opetus oli tasoltaan heikkoa. Aineiston valossa näyttääkin siltä, että erityiskoulua käyneen vammaisen tai kuuron nuoren kohdalla henkilökohtaisilla resursseilla saattaa olla suuri merkitys riittävien valmiuksien saavuttamiseksi. Mikäli henkilökohtaiset resurssit eivät riitä, tie jatkokoulutukseen voi katketa.

Toisaalta erityiskoululla on ollut osalle haastatelluista myönteinen merkitys sosiaalisten suhteiden solmimisen ja oman identiteetin kehittymisen kannalta. Esimerkiksi eräällä liikuntavammaisella nuorella vaihto tavallisesta koulusta erityiskouluun tarkoitti mahdollisuutta parempaan osallistumiseen sekä opetuksen että sosiaalisten suhteiden kannalta; vaihto paransi merkittävästi hänen opiskelumotivaatiotaan ja viihtymistään

koulussa. Erityiskoulun sosiaalisen ympäristön tuomat edut nousevat haastatteluissa esiin varsinkin kuurojen opiskelijoiden kohdalla; he kokevat merkittäväksi erityiskoulun tarjoaman mahdollisuuden opiskella viittomakielellä ja päästä mukaan kuurojen yhteisöön (vrt. Lehtomäki 2005, 93). Kaikissa erityiskouluissa tämä mahdollisuus ei tosin toteudu – eräs kuuro opiskelija kävi kuulovammaisten peruskoulun, jossa opetuskieli oli suomi eikä viittomakieltä opetettu myöskään erikseen.

Haasteena oman alan löytäminen. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä valinnan mahdollisuus on lisääntynyt esimerkiksi ammattikorkeakoulujärjestelmän myötä, ja yhä useammat vaihtoehdot ovat ainakin periaatteessa mahdollisia entistä useammalle nuorelle. Valinnan mahdollisuuksien lisääntyminen sekä toisaalta koventunut kilpailu opiskelupaikoista merkinnyt myös sitä, että oikean valinnan tekeminen on vaikeaa ja mieleisen opiskelupaikan saavuttaminen saattaa vaatia kovaa panostusta ja useampia yrityksiä. Koulutuspoluille on nykyään leimallista katkonaisuus, kun erilaisia vaihtoehtoja kokeillaan ja omaa paikkaa etsitään useitakin vuosia. (esim. Aho & Koponen 2001, 19–20; Suutari 2002, 31.) Vammaisilla ja kuuroilla nuorilla valintoja saattavat mutkistaa valinnan vaihtoehtojen rajoittuminen, mutta toisaalta myös heikot tiedot omista mahdollisuuksista (Loijas 1994, 131).

Ei ole yllättävää, että opiskelutaidoiksi katsottavien asioiden osalta tärkeäksi nousee **oikean alan löytäminen**. Alan merkitys korostuu toisen asteen jälkeisissä opinnoissa. Opiskelumotivaatiota pitää korkealla yksinkertaisesti kiinnostus opintoihin ja tunne siitä, että on “omalla alalla”.

Mul on aina ollu hyvin selkeet tavoitteet, mitä mä haluan. Peruskoulun jälkeen mennä lukioon, kirjottaa ylioppilaaks ja sit (opiskelualalle) ja sit myöhemmin (ammattiin). Mä haluan (ammattiin) ja sit siihen mennään hinnalla millä hyvänsä. Niin se on just tämä. Mulla on ninku semmonen, mitä mä haluaisin tulevaisuudessa tehdä, niin on semmosia unelmia ja ne ajaa aika pitkälle.

(ammattikorkeakouluopiskelija)

Toisille haaveala on ollut selkeä jo lapsena, toisilla sen löytyminen on ollut hieman monimutkaisempi prosessi. Oman alan löytämisen monimutkaisuutta voidaan havainnollistaa tarkastelemalla lähemmin jossain vaiheessa opintonsa keskeyttäneiden nuorten kokemuksia. Haastateltujen joukossa heitä on kahdeksan, joista kuusi on keskeyttänyt ammattikorkeakouluopinnot, yksi yliopisto-opinnot ja yksi lukion jälkeiset toisen asteen opinnot. Osalla heistä keskeyttäminen liittyy lähinnä alan vaihtamiseen, jolloin opinnot jatkuivat lähes välittömästi keskeyttämisen jälkeen toisella alalla; yksi haastatelluista palasi pitkähkön tauon jälkeen suorittamaan opintonsa loppuun ja yksi siirtyi työnhakijaksi.

Oikean alan valintaan kytkeytyvä motivaation merkitys opintojen sujumisen kannalta nousee koulutusalaan vaihtaneiden haastatteluissa keskeiseksi. Monet heistä kuvaavat väärää alaa ratkaisevaksi syyksi keskeyttämiseen. Väärälle alalle päätyminen taustalla voi olla omia kykyjä ja kiinnostuksen kohteita koskevien käsitysten selkiytyminen vasta aikuisemmalla iällä, mutta valintojen taustalla vaikuttavat myös sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät. Joidenkin haastateltujen kohdalla opinto-ohjaus on ollut puutteellista, eikä nuori ole saanut selvää kuvaa eri alojen sisällöstä; joillekin taas kuntoutusohjaaja on suositellut “perinteistä vammaisten alaa”. Osalla haastatelluista valintaa ovat puolestaan rajoittaneet esimerkiksi alueelliset tekijät. Lähiseudulla ei välttämättä ole ollut monipuolisia koulutusvaihtoehtoja tai fyysisesti esteettömiä oppilaitoksia, jolloin nuori on joutunut valitsemaan rajatuista vaihtoehdoista.

Opiskelumotivaatio ei liity vain “oman jutun löytämiseen”, eikä keskeyttäminen useinkaan johdu yksittäisestä syystä. Sopimattoman alan lisäksi motivaatiota voivat laskea esimerkiksi puutteelliset palvelut, jotka vaikeuttavat opintoja, tai oppilaitoksen kielteiseksi koettu ilmapiiri. Tällöin epävarmuus alan sopivuudesta korostuu. Toisaalta esteettömyyden ympäristö ei paranna motivaatiota, mikäli koulutusala ei tunnu oikealta.

Sen huomaa niitten opiston kavereitten kesken, et lähinnä just se, et tulee niitten kans toimeen ja se aihe on ihan semmonen mielenkiintonen, ni sit siä jaksaa käydä. Et just ku se (aikaisempi ala) rupes tökkimään, ni sehän sit tökki ja ku se ilmapiirikin ehkä vähän sit jo rakoili ja näin. Se ei ollu niin suuri motivaatiotekijä, vaikka siellä oli helppo käydä fyysisesti, mutta se ei ollu sit taas niin suuri ku se ilmapiiri ja se oma motivaatio.

(ammattikorkeakouluopiskelija)

Itsenäisyys, itsetunto ja tietoisuus. Korkeakouluopiskelun sanotaan usein edellyttävän opiskelijalta itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta. Erityisesti yliopisto-opiskelussa näitä ominaisuuksia pidetään tärkeinä, koska opiskelijalla on merkittävä vapaus ja vastuu opintojen suunnittelun ja suorittamistahdin suhteen. Ammattikorkeakoulussa opiskelu tapahtuu tiukemman kurssijärjestyksen puitteissa, mutta myös siellä opinnot edellyttävät valmiutta itsenäiseen työskentelyyn. Lukiokoulutuksen muuttuminen luokattomaksi on lisännyt paitsi valinnan vapautta, myös itsenäisyyden vaatimusta jo toisella asteella ja on osaltaan vaikuttanut yhteisöllisyyden ja vanhanaikaisen luokkahengen häviämiseen (Opetushallitus 2000, 35–36.) Opiskelukyvyn käsitteeseen puolestaan liittyy akateeminen itsetunto eli opiskelijan arvio omista voimista ja kyvyistä opiskelun suhteen (Lounasmaa 2004).

Haastateltujen vammaisten nuorten opinnoissa itsenäisyyden merkitys kytkeytyy **itsetuntoon**. Akateemisten valmiuksien sijasta itsetunto liitetään ennen kaikkea valmiuteen tuoda omat tarpeet esiin ja vaatia yksilöllisiä järjestelyjä. Moni haastatelluista on koulutuspolkunsa jossakin vaiheessa kokenut vaikeaksi ilmaista tarpeitaan asianmukaisista opiskelijajärjestelyistä, mikä on vaikeuttanut opiskelua. Taustalla on ollut esimerkiksi vastahakoisuus erottua “massasta” teini-iässä, jopa niin pitkälle ettei käytä apuvälineitä ollenkaan. Haluttomuuteen erottua joukosta ei välttämättä liity aikaisempaa ennakkoluulojen kohtaamista, vaan haastatellut kytkevät sen paremminkin tiettyyn ikävaiheeseen liittyvään epävarmuuteen.

Sitä oli sitten yläasteiässäkin, niin sitä oli niin sellanen, että ei halunnut millään tavoin tuoda esille sitä, että on jollain tavoin massasta erottuva. Se on sitä ikää, että haluaa olla niinku kaikki muutkin. Et nyt jos ja nyt kun olen tuolla, niin kyllä minä koko ajan tuon julki, jos on ollu jotain sellasta, että en oo esimerkiks nähny tai tällä tavalla.

(amk-opiskelija)

Sosiaalisen tuen puolestaan koetaan vähentävän tällaista epävarmuutta ja auttavan “vamman kanssa sinuiksi pääsemistä”. Epävarmuuden koetaan karisevan myös iän myötä, mutta silloinkaan kaikkien ei ole helppo “tehdä numeroa itsestään”. Aikuisena opiskelu muuttuu tyypillisesti yksinäisemmäksi ja tapahtuu useammin suurissa oppilaitoksissa, ja tällaisessa ympäristössä asioiden esiin tuominen voi olla haastavaa.

Itsenäisyyden, oma-aloitteisuuden ja vahvan itsetunnon vaatimus voi muodostua opintojen esteeksi, kun opiskelijan yksilölliset valmiudet eivät vastaa opiskeluympäristön vaatimuksia. Esteellisiä tilanteita muodostuu, kun oppilaitoksessa ei ole tarvittavaa asiantuntemusta tai ylipäättään kokemusta vammaisista tai kuuroista opiskelijoista; oppilaitoksen henkilökunnan suhtautuminen opiskelijaan voi olla sellainen, ettei oman asian ajaminen tunnu helpolta (ks. tarkemmin luku 5.4). Aina ei ole myöskään selvää, kenen puoleen opiskelijan pitäisi kääntyä, kun yhtenäisiä tai vakiintuneita käytäntöjä ei ole. Monet haastatellut kokevatkin ottaneensa eräänlaisen tienraivaajan roolin oppilaitoksen ensimmäisenä vammaisena tai kuurona opiskelijana. Toisaalta osalla haastatelluista on myönteisiä kokemuksia oppilaitoksista, joissa on valmiina tarvittavaa tietoa ja asiantuntemusta. Tällöin opiskelijan ei itse tarvitse toimia opettajan roolissa oppilaitoksen suuntaan.

Itsenäisyyden korostuminen kytkeytyy siihen, minkälaiseksi opiskelijan paikka on ymmärretty suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Matti Rimpelä (2004) on esittänyt, että

Suomessa opiskelua on perinteisesti pidetty etuoikeutena, mahdollisuutena sosiaaliseen nousuun ja tämä ajattelutapa on leimannut suhtautumista toisen asteen ja korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointiin ja opiskeluympäristöihin. Opiskelijat on tulkittu *sivistysryttäjiksi*, jotka vastaavat henkilökohtaisesti omasta hyvinvoinnistaan, oppilaitoksen vastuun ollessa vähäinen. (Rimpelä 2004, ref. Kurri 2006, 44–45.) Opiskelijoiden hyvinvoinnista lukiossa ja korkea-asteella onkin alettu keskustella vasta viime vuosina, ja samalla huomiota on alettu vähitellen kiinnittää oppilaitoksen rooliin, myös esteettömyyskysymysten osalta.

Haastattelujen valossa vammaisten ja kuurojen nuorten sekä erilaisten oppijoiden sivistysryttäjyyden voidaan sanoa olevan erityisen vastuullista ja haastavaa. Haastavuutta lisää järjestelmä, jossa vastuu opintoihin liittyvien palvelujen ja esteettömien järjestelyjen hankkimisesta on opiskelijalla itsellään (ks. luku 5.5). Opiskelijan itsetunnon ja itsenäisyyden korostuminen on kytkettävissä myös kysymykseen integraation ja inklusion toteutumisesta. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen kehitystä tarkastellut Moberg (2001) toteaa, että integraatioprosessi etenee Suomessa sangen hitaasti tai ei lainkaan. Vaikka Mobergin analyysi koskeekin perusopetusta, voidaan integraation hitaan edistymisen olettaa heijastuvan myös perusasteen jälkeisiin oppilaitoksiin. Tällaisessa tilanteessa suureen osaan tavallisista oppilaitoksista ei ole kertynyt kokemuksia esteettömiä opetusjärjestelyjä tarvitsevista opiskelijoista tai tarvittavaa asiantuntijuutta. (Moberg 2001; vrt. Naukkarinen 2006.)

Opiskelun mahdollistavien järjestelyjen vaatiminen ja organisointi edellyttävät itsenäisyyden lisäksi tietoa. Kuulonhuoltoliiton huonokuuloisia korkeakouluopiskelijoita koskevassa tutkimuksessa todetaan, että aloittaessaan opintonsa huonokuuloinen nuori on usein tietämätön omista mahdollisuuksistaan, oikeuksistaan ja ratkaisumalleistaan, joilla hän voisi selviytyä opiskeluympäristön aiheuttamista ongelmatilanteista. Opiskelussa alkuun pääseminen vaatisi kuitenkin laajaa itsetuntemusta ja omien tarpeiden tiedostamista. Vasta sen jälkeen huonokuuloinen voi esittää tärkeiksi kokemiaan asioita ja ratkaisumalleja sekä toimintaehdotuksia. (Kalela ym. 2003.)

Tietojen merkitys kuvastuu myös haastatteluaineistossa, myös muiden kuin huonokuuloisten opiskelijoiden kohdalla, ja itsetunnon rinnalle onkin syytä nostaa vielä **tietoisuus**, jonka varassa opiskelijan on helpompi lähteä etsimään ratkaisuja mahdollisten esteiden poistamiseksi. Puutteelliset tiedot vammasta, oppimisvaikeuksista tai omista oikeuksista ovat

hankaloittaneet joidenkin haastateltujen opintoja. Heidän kohdallaan tarve yksilöllisiin järjestelyihin on todettu vasta teini-iän kynnyksellä tai aikuisena, eikä tiedonsaanti esimerkiksi palveluista tämän jälkeenkään välttämättä ole ollut riittävää. Tietoisuus nousee vahvimmin esille huonokuuloisuuden yhteydessä, mutta lisäksi sillä on merkityksensä esimerkiksi oppimisvaikeuksien kannalta.

Se on puuttunu se tietoisuus siitä, et on ihan ok, et se on vaikeeta. Et ei tunnu siltä, et ”että voi kun hidas, miten mä voin olla?”. Mulla on vieläkin se, että kun mä joskus jotakin sanon vähän ninku puolihuolimattomasti ja kuvailen, niin kyl mä itteeni tyhmäks kuvaan. Sit mä itekin tajuun, et mulla on niinku niin syvällä tavallaan se semmonen tunne siitä, et mul on, tai onkin vialla. On vialla, mutta sillä tavalla se kuva siitä, vääristynyt kuva. (...) Et varmaan se semmonen, miten sen sanoo, epäusko, et ei niinku usko itseensä.

(yliopisto-opiskelija)

Lainaus ilmentää myös sitä, miten tietoisuus voi tuoda mukanaan myös paremman akateemisen itsetunnon ja vaikuttaa koulutusidentiteettiin (ks. Houtsonen 1996). Kun opinnoissa mahdollisesti ilmenneille vaikeuksille löytyy syy, nuoren usko omiin kykyihin opiskelijana vahvistuu.

Vahvaa itsetuntoa ja tietoisuutta omista tarpeista ja oikeuksista voidaan pitää sisäistä valtaistumista vahvistavina ominaisuuksina: ne lisäävät nuoren mahdollisuuksia vaikuttaa henkilökohtaiseen elämäntilanteeseensa ja saavuttaa päämääriään (ks. Järvikoski ym. 1999; Emener 1991). Mistä valtaistuminen sitten syntyy? Vammaisten ja kuurojen nuorten sekä erilaisten oppijoiden kertomana tärkeäksi lähteeksi määrittyvät sosiaaliset suhteet. Seuraavassa analyysiluvussa luodaan katsaus siihen, miten opiskelijan sosiaalisten suhteiden koetaan vaikuttavan koulutuspolun eri vaiheissa.

5.2 Sosiaaliset suhteet

Koulutuspolun rakentuminen ja opintojen sujuvuus riippuvat yksilöllisten valmiuksien ohella myös sosiaaliseen ympäristöön liittyvistä tekijöistä. Pelkkä oman alan löytäminen ei riitä, vaan kouluttautumiseen tarvitaan myös perheen tai lähipiirin antama emotionaalinen, sosiaalinen ja taloudellinen tuki koulusta saadun kannustuksen lisäksi (ks. esim. Metso 2004; Tolonen 2005; Laaksonen 2005). Tässä analyysiluvussa tarkastellaan niitä merkityksiä, joita vammaiset nuoret antavat sosiaalisille suhteille ja sitä, minkälaisiin olosuhteisiin merkitykset

kytkeytyvät. Kiinnostuksen kohteena on erilaisten sosiaalisten verkostojen kautta saatava sosiaalinen tuki, joka koetaan merkittäväksi opintojen kannalta. Tarkoitus ei siis ole analysoida haastateltujen sosiaalisten verkostojen tai suhteiden määrää tai laatua sinänsä.

Johanna Blomqvistin (2004) korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta tarkastelevassa tutkimuksessa opiskelijat määrittivät tukea emotionaaliseksi, tiedolliseksi ja aineelliseksi. Emotionaalinen tuki koostui puhumisesta, kannustamisesta, tunteesta että hyväksytään omana itsenä ja luottamuksesta tuen saamiseen. Tiedollinen tuki muodostui toisilta opiskelijoilta saaduista neuvoista ja avusta opiskeluun liittyvissä ongelmissa ja aineellinen tuki perheenjäseniltä saadusta toimeentulon tuesta. Opiskelun kannalta emotionaalisen tuen koettiin auttavan jaksamaan ja lisäävän uskoa opinnoissa suoriutumiseen; toisilta opiskelijoilta saadun tiedollisen tuen koettiin auttavan opintojen suunnitteluun ja järjestämiseen liittyvissä asioissa. Perheenjäsenten aineellisen tuen koettiin auttavan keskittymistä opiskeluun sekä vähentävän työssäkäynnin tarvetta ja lisäävän opiskeluun käytettävää aikaa. Vammaisten ja kuurojen nuorten haastatteluissa sosiaalisten suhteiden osalta on hahmotettavissa samantyyppiset tuen muodot sekä lisäksi toiminnallinen tuki, joka liittyy avustamiseen arkipäiväisissä toiminnoissa. Tärkeitä tuen lähteitä erottuu haastatteluissa kolme: perhe, ystävät sekä vammaisjärjestöjen kautta tulevat verkostot.

Perhe. Perhetaustalla on todettu olevan oma vaikutuksensa nuoren koulutukseen. Vanhempien koulutusaste, perheeltä saatu taloudellinen ja emotionaalinen tuki sekä toisaalta nuoreen kohdistuvat odotukset ja vaatimukset vaikuttavat osaltaan siihen, minkälaisia koulutusvalintoja nuori tekee ja millaiseksi koulutusura muodostuu. Vanhempien ohella merkitystä voi olla myös sisaruksilla sekä muilla sukulaisilla. (esim. Tolonen 2005, 60–61.)

Haastatteluissa lapsuudenperheen koettu merkitys avautuu emotionaalisen tuen osalta kahteen suuntaan. Emotionaalinen tuki on toisaalta opiskelussa kannustusta ja valintojen tukemista. Toisaalta tärkeäksi koetaan se, etteivät vanhemmat painosta tietylle alalle tai yritä ”tuputtaa” valmiita ratkaisuja. Jotkut haastatellut kokevat, että heihin on kohdistunut vanhempien taholta suuriakin odotuksia kouluttautumisen suhteen; tällaisia, usein hyvään koulumenestykseen liittyviä odotuksia ei kuitenkaan välttämättä koeta painostukseksi, vaan osaksi vanhempien uskoa lapsensa kykyihin.

Yleisesti ottaen haastateltujen nuorten vanhemmat ovat olleet kiinnostuneita lapsensa opinnoista. Perheeseen liittyvää sosiaalisen tuen puutetta haastatteluissa ei juurikaan nouse esiin.

K: Minkälainen merkitys sun perheellä on ollut opintojen sujumisen kannalta?

V: Mitä sanoisit? Kyl se aika iso, et nekin on tsempannut kovasti ja sit ne on kuitenkin ollu sitä mieltä, et teet just sitä mitä haluat. Et sinä vaiheessa, kun mä lähdin sieltä (oppilaitoksesta), siinä vaiheessa, kun mä päätin, et mä en jää tälle alalle, niin ne tsemppas kuitenkin siinä, että saat tehdä ihan mitä haluat. Et kannattaa tehdä sitä, mikä tuntuu omalta. Et kylhän se oikeestaan on hyvä esimerkki siitä et he tsemppaa. Et ei se kuulovamma siinä oo se pääasia vaan se, mikä tuntuu hyvältä. Et ne ei kiinnitä liikaa huomiota siihen. Että tavallaan kaikki on sovellettavissa.

(ammattikorkeakouluopiskelija)

Perheen tarjoama tiedollinen tuki liittyy ennen kaikkea peruskouluun ja toisen asteen opintoihin. Kuten edellä todettiin, vanhempien valmiudet antaa tiedollista tukea saattavat olla merkittävässä asemassa jopa peruskoulun jälkeisten opintojen vaatimien perusvalmiuksien saavuttamisen kannalta. Toisen asteen opinnoissa perheen tuella ei enää ilmene samanlaista puutteita korvaavaa merkitystä. Tällöin perheenjäseniltä saatu tiedollinen tuki on laadultaan lähinnä sellaista, että se vähentää nuoren työmäärää kotitehtävien tekemisen tai kokeisiin lukemisen kannalta. Joillakin haastatelluista perhe on auttanut tai auttaa opintoja myös taloudellisesti siinä vaiheessa, kun nuori asuu itsenäisesti. Perheen tärkein merkitys kiinnittyy kuitenkin emotionaaliseen tukeen. Koulutussiirtymien ja nuoren itsenäistymisen myötä lapsuudenperheen emotionaalisen tuen merkitys on monilla vähentynyt ja korvautunut esimerkiksi parisuhteella tai ystävien tuella.

Perheeltä saadun emotionaalisen tuen muodoksi ovat tulkittavissa myös kotikasvatukseen liittyvät asiat, jotka osa haastatelluista kokee merkittäviksi opiskelun ja yleensäkin elämänhallinnan kannalta. Nuoren itsenäisyyttä ja aktiivisuutta tukevan ja toisaalta häneltä niitä vaativan kasvatuksen koetaan antavan eväitä opiskeluun ja mahdollisten esteiden kohtaamiseen.

Pitäs rohkasta siihen opiskeluun, et otettas huomioon toiveita ja monipuolisesti eri vaihtoehtoja. Tuettas itsenäistä päätöksentekoa ja kaikkee tätä. Mullakin tietysti oli se, että esimerkiks Kelassa mä kävin jo 16-vuotiaana ite, kun monella mun kaverilla vielä siinä iässä vanhemmat hoiti kaikki. (...) Se että saa tukea, mutta ei sais passata liikaa, ettei tehä niinku kaikkee valmiiksi, pitäs uskoa että kyl pärjätään ja kyl nää asiat tästä ratkee.

(valmistunut, hakee töitä ja opiskelee osa-aikaisesti)

Kuten edellisessä luvussa todettiin, valmiudella järjestellä asiat itsenäisesti on usein suuri merkitys vammaisen tai kuuron nuoren opinnoissa. Itsenäisyyttä tukevan kasvatuksen voidaan katsoa osaltaan valtaistavan nuoria: he ovat jo teini-ikässä joutuneet – tai päässeet – opettelemaan itsenäiseen elämään kuuluvia taitoja. Kaikki nuoret eivät kuitenkaan pääse harjoittelemaan näitä taitoja, jolloin opiskeluvälmiudetkin jäävät ehkä heikommiksi.

Ystävät ja opiskelijayhteisö. Korkeakouluopintojen sujumista tarkastelevissa tutkimuksissa on usein korostettu opiskelukavereiden merkitystä ja pidetty tärkeänä opiskelijan integroitumista opiskelijayhteisöön (esim. Sääntti 1999; Uski 1999; Kurri 2005). Opiskelukaverit nähdään Säänttin mukaan opiskelijoiden keskuudessa opiskelun ja kaiken toiminnan kannalta keskeisenä tekijänä ja mielekkyyden tuojina sekä tuen lähteenä. Toisaalta opiskelukavereiden merkitys vaihtelee, ja varsinkin yliopisto-opiskelijoiden joukossa on runsaasti sellaisia ihmisiä, jotka eivät opintojensa aikana ole juuri lainkaan tekemisissä muiden opiskelijoiden kanssa. (Sääntti 1999, 43–46).

Samankaltainen kuva muodostuu haastatteluaineistossa: opiskelijayhteisölle ja opiskelukavereihin tutustumiselle annettu merkitys vaihtelee suuresti. Kokemukset eri opiskeluvaiheiden opiskelijayhteisöistä vaihtelevat myös. Kielteiset kokemukset liittyvät lähinnä peruskouluun, jossa useat haastatellut ovat kokeneet kiusaamista. Peruskoulun jälkeisissä oppilaitoksissa opiskelijoiden keskeisestä ilmapiiristä on pääosin neutraaleja ja myönteisiä kokemuksia, mutta poikkeuksiakin löytyy.

Niissä kommentteissa, joissa opiskelijayhteisö katsotaan merkittäväksi, hahmottuu kolmenlaista sosiaalista tukea: emotionaalista, tiedollista ja toiminnallista. Emotionaalisen tuen koetaan parantavan jokapäiväistä viihtymistä ja jaksamista. Tuki voi liittyä suoraan opiskeluun, mutta se voi muodostua myös vähemmän muodollisesta yhteisestä ajan viettämisestä, kuten ravintolassa käymisestä. Merkitys opintojen kannalta syntyy osittain siitä, että opiskelukavereihin tutustuminen ja yhteishengen muodostuminen koetaan hyvin tärkeänä motivaation ja jaksamisen kannalta. Opiskelijayhteisön merkittäväksi tuen lähteeksi kokevat haastatellut korostavatkin hyväksytyksi tuleminen ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Opiskelijayhteisön merkitys ei kuitenkaan riipu vain siitä, sattuuko nuori olemaan luonteeltaan ryhmässä vai yksinään viihtyvä. Opiskelukavereiden emotionaalinen tuki nousee joidenkin haastateltujen kokemuksissa merkittäväksi myös tilanteissa, joissa opiskelija kohtaa esteitä muissa asioissa, kuten opetusjärjestelyissä, palvelujärjestelmässä tai oppilaitoksen

henkilökunnan asenteissa. Tällöin emotionaalisen tuen merkitys kiinnittyy suoraan opiskeluun, käytännön tilanteisiin, jossa opiskelukaverit ”pitävät toistensa puolta”.

K: Minkälainen ilmapiiri oli siellä (amk:n) opiskelijayhteisössä?

V: Jotenki alkukankeuksien jälkeen tosi hyvin otettiin vastaan ja oli mukavaa ja luokkakaverit oli hyvinki ystävällisiä ja auttavaisia, että suuri kiitos niille, että oon jaksanu sen koulun läpi käydä, että jos yksin oisin ollu siellä, niin välttämättä ei ois sitten jatkanu loppuun asti, että oli se sen verran rankkaakin välillä. Mutta sitten kun päätti, että no periks ei oo ollu tapana antaa, että nyt mennään vaan ja tehdään nämä jutut, mitä pitää, ni silloin onnistu. Ja sitten loppu ajasta alko kaveritkin puolustaa minua, että jos siellä joku opettaja sano, että no eihän tuo pysty tekemään mitään, niin kaverit oli, että ei pysty vai. Haluatko nähdä, että pystyy? Ja alettiin ite miettiä sovellutuksia sitten, että opettajatkin oli siellä välillä ihmeissään, että mistäs te ootte noin hienoja ideoita keksiny. Vähän löytyi päät yhteen ja saatiin tämmönen lopputulos, että oisko aika hyvä, niin siellä oli sitten opettajatkin tyytyväisiä, että saatiin asiat hoidettua ja pystyin osallistuun ja näin päin pois.

(ammattikorkeakouluopiskelija)

Edellä lainatun ammattikorkeakouluopiskelijan alalla osa opetuksesta on sellaista, että liikuntavammaisen osallistuminen edellyttää jonkin verran soveltamista. Kokemuksia, joissa muiden opiskelijoiden tuki on tärkeä esteiden poistamiseksi, löytyy myös kuuroilta ja huonokuuloisilta opiskelijoilta, erityisesti vieraiden kielten esteellisten opetusjärjestelyjen osalta.

K: Koetko tuolla olevas tasa-arvonen suhteessa muihin opiskelijoihin?

V: Kyllä. Esimerkiksi mun luokka valitti kovasti, että minkä takia meillä ei ole Messengeriä, MSN:ää tietokoneessa siellä luokassa, kun meillä on tietokoneet, että olis tasa-arvosempaa, että voisivat jutella minun kanssa siellä. Mutta siinä oli joku semmonen kielto, että ei saanut asentaa, mut sen jälkeen kun luokka siitä vähän valitti, niin se järjesty.

(ammattikorkeakouluopiskelija)

Vastaavasti opiskelukavereilta saatu tiedollinen tuki – opiskeluun liittyvät neuvot ja apu – liittyy ennen kaikkea tilanteisiin, joissa opetuskäytännöt ovat jollain tavalla esteellisiä. Esimerkiksi vammaiselle opiskelijalle saavutettavien materiaalien puuttuessa tai opettajan kommunikoidessa esteellisessä tavalla vammaisen nuori voi kääntyä muiden opiskelijoiden puoleen saadakseen vaikkapa luentomuistiinpanot. Toiminnallinen tuki liittyy samankaltaisiin

tilanteisiin, esimerkiksi esteellisiin tiloihin joissa autetaan liikkumaan. Tällainen tuki ei välttämättä edellytä kovin läheisiä ystävyyssuhteita, vaan sitä, että opiskelijayhteisön yleinen ilmapiiri on myönteinen avun pyytämiseksi.

K: Miten arvioisit siellä (X:n lukiossa) sitä opiskelijayhteisön ilmapiiriä?

V: Se oli hirveen hyvä. Et oikeestaan se, miten mä ne monisteet sain, ni sehän perustu siihen, että vieressä istuva teki muistiinpanot ja tunnin lopussa otettiin kopiot hänen muistiinpanoistaan. Et kaikki oli hirveen hyvin mukana siinä. Ja sit meillä oli itseasiassa se, että kun tuolta (peruskoulusta), mistä mä lähdin sinne, niin sieltä tuli kaikista isoin joukko, ni tuli sieltä. Et oli niin paljon tuttuja opiskelijoita, et ne tiesi mun tilanteen. Mutta toki nää uudetkin oli hirveen avuliaita ja hyvin suhtautu.

(yliopisto-opiskelija)

Ilmapiiri opiskelijoiden keskuudessa ja muiden opiskelijoiden asenteet voidaan kokea myös esteeksi. Joillakin haastatelluilla on kokemuksia ulkopuoliseksi jäämisestä ja ennakkoluuloisesta suhtautumisesta vammaiseen opiskelijaan. Yhtäältä esteeksi voidaan kokea sekin, ettei koe olevansa ”samanhenkinen” muiden opiskelijoiden kanssa, vaikka asenteissa sinänsä ei olisikaan ongelmia.

Kuten todettu, kaikki haastatellut eivät koe muita opiskelijoita lainkaan tärkeänä tekijänä opintojen sujumisen kannalta. Luonnollisesti vaihtelua esiintyy myös siinä, miten tärkeiksi haastatellut nuoret kokevat sosiaaliset suhteet yleensä. Jotkut eivät kaipaa ympärilleen laajaa ystäväpiiriä, toisilla merkittäviksi koetut ihmissuhteet ovat muodostuneet opiskeluympäristön ulkopuolella, esimerkiksi harrastuksen parissa tai varhain lapsuudessa. Opiskelun ulkopuolisista ystävyyssuhteista saatu emotionaalinen tuki saa haastatelluissa osin samanlaisia merkityksiä kuin opiskelukavereiden tarjoamana: sosiaaliset suhteet toimivat vastapainona opiskelulle ja auttavat jaksamaan. Muiden vammaisten nuorten vertaistuki on tai on ollut tärkeässä osassa joidenkin haastateltujen elämässä, mutta ei suinkaan kaikilla. ”Vertaistuki” eli kokemusten jakaminen samassa elämäntilanteessa olevien kanssa ei myöskään sovellu kuvaamaan kaikkia ystävyyssuhteita muiden vammaisten tai kuurojen nuorten kanssa. Ystävyyssuhteet voivat perustua enemmän esimerkiksi yhteiseen harrastukseen kuin samaan elämäntilanteeseen tai vammaan.

Vammaisjärjestöt. Osa haastatelluista nuorista toimii tai on toiminut aktiivisesti jossakin vammaisjärjestössä; jotkut ovat olleet lapsesta saakka mukana erilaisissa aktiviteeteissa. Vertaistukikontaktit ovat tyypillisesti peräisin juuri järjestökuvioista, vaikka ne eivät

haastatteluhetkellä välttämättä liitykään muodolliseen järjestötoimintaan. Monet haastatellut kokevat myös, että järjestötoiminnan parissa opituista asioista on hyötyä opinnoissa.

K: Jos ajattelet jotain järjestötoimintaa, niin onks siitä noin niinkuin yleensä ollut sun opintojen kannalta hyötyä?

V: Oikeestaan kahdella tapaa. Toinen on se, mikä tuli aiemmin jo esiin, että tätä kautta mulle on kehittyneet valtavat verkostot, jotka muun muassa autto silloin muuttamisessa (opiskelukaupunkiin). Ja toinen puoli on se, että kyl mä oon näissä luottamustehtävissä esimerkiks hyödyntänyt niitä, mitä mä oon oppinut opiskelujen kautta. Sitten ehkä esimerkiks julkishallinnon toimintaan mä oon tässä jonkun verran järjestöpuolelta päässyt tutustumaan. Ja sitten voi ninkun työllistymisvaihtoehtoja miettiä sit ninku sinne hyötyyn.
(yliopisto-opiskelija)

Henkilökohtaisten resurssien merkitys virallisen järjestelmän puutteiden paikkaajana nousee jälleen esiin järjestöjen yhteydessä. Ystävyys-suhteiden ja vertaistuen lisäksi järjestöt ja niiden kautta muodostuneet verkostot voivat tarjota esimerkiksi opintojen kannalta arvokasta tietoa.

Se on yks, mikä on tos Kelan toiminnassa edelleen tänäkin päivänä, et sieltä ei tietoa saa muuta kun ehkä satunnaisesti. Et sit se just, et kun mä oon tossa järjestötoiminnassa, niin sieltä saat sit tietää, että toi tyyppi on saanut jotain, et se vois kuulua mullekin. Et sit menee kysymään, et saako tätä ja oisko, et miten sitä haetaan ja tälle.
(valmistunut, työelämässä)

Tietoisuuden ohella järjestötoiminta saattaa vahvistaa nuoren itsetuntoa ja parantaa valmiuksia toimia opiskelun esteiden poistamiseksi. Lisäksi joillekin haastatelluille vammaisjärjestöjen kautta on tullut tutuksi esikuvia, jotka koetaan tärkeäksi oman tulevaisuuden suunnittelun kannalta. Esikuvat ovat hieman vanhempia vammaisia tai kuuroja ihmisiä, jotka aktiivista elämää viettävinä, pitkälle opiskelleina tai kiinnostavalla alalla työskentelevinä vahvistavat nuoren uskoa omaan pärjäämiseen. Järjestötoimintaa voidaan aineiston perusteella pitää merkittävänä joidenkin vammaisten nuorten valtautumisen näkökulmasta. Kaikki haastatellut eivät silti koe järjestöaktiviteetteja lainkaan opintojen tai muun elämän kannalta merkittäviksi.

Yhteistä haastatelluille on se, että heillä on lähipiirissään ainakin yksi merkittävä sosiaalinen tukea tarjoava taho. Vammaisten ja kuurojen nuorten kohdalla sosiaalisilla suhteilla saattaa

olla tavallista suurempi merkitys oppilaitoksen tai palvelujärjestelmän puutteiden kompensoijana tai toisaalta tuen lähteenä silloin, kun opiskeluympäristö on esteellinen. Valtaistumisen näkökulmasta lähipiirin ja järjestöjen tarjoama sosiaalinen tuki kytkeytyy sekä valtaistumisen sisäiseen että ulkoiseen ulottuvuuteen (ks. luku 2.1). Sosiaaliset suhteet voivat toimia toisaalta itsevarmuuden sekä hyödyllisten tietojen ja taitojen lähteenä, toisaalta ne voivat edesauttaa pyrittäessä muuttamaan ulkoisia olosuhteita. Jo kertaalleen perusvalmiuksien yhteydessä esiin tullut henkilökohtaisten resurssien merkitys saa tässä yhteydessä uusia ulottuvuuksia.

5.3 Fyysinen opiskeluympäristö

Opiskelukyvyn käsittekartassa fyysinen ympäristö muodostaa osan yliopistoyhteisön tuesta. Fyysisen opiskeluympäristön merkitys vammaiselle opiskelijalle on suurempi kuin muille; toiminnallisesti ja sosiaalisesti rajoittavassa ympäristössä selviäminen vaatii vammaiselta opiskelijalta tavallista enemmän psyykkisiä ja fyysisiä ponnistuksia (Happonen 2002, 235). Rakennettuun ympäristöön ja tilajärjestelyihin voi liittyä paljon erilaisia esteitä, jotka saattavat haitata niin liikunta-, näkö- kuin kuulovammaisia opiskelijoita. Vammaiselle opiskelijalle merkittäviä seikkoja ovat esimerkiksi kulkureitit kuten sisäänkäynnit, ovet, kynnykset ja portaat, kuunteluolosuhteet kuten akustiikka ja kuulovammaisille käyttäjille soveltuva tilojen äänensirtojärjestelmä, näkemiseen liittyvä valaistus sekä lattia- ja seinäpintojen materiaalit ja värit sekä opasteet. (Laaksonen 2005.)

Tässä analyysiluvussa tarkastellaan opiskelijoiden kohtaamia fyysisen ympäristön esteitä ja esteettömyyttä sekä niiden käytännön seurauksia opiskelulle. Seuraukset ovat usein monitasoisempia kuin vaikkapa pelkkä hankaluus päästä luentosaliin; toimimaton ja suunnittelematon ympäristö voi heijastua kaiken tasoiseseen osallistumiseen ympäristössä (Happonen 2002, 235). Fyysiseen ympäristöön liittyvien esteiden on todettu olevan yleisiä etenkin liikuntavammaisten opiskelijoiden kohdalla (Tinklin & Hall 1999, 186).

Haastatelluilla on kokemuksia moninaisista fyysisen ympäristön esteistä sekä toisaalta hyvistä, esteettömistä ympäristöistä. Kohdatut esteet liittyvät liikkumiseen rakennuksissa tai niiden välillä, parkkipaikkoihin sekä opetustiloihin ja niiden kalusteisiin. Jokapäiväisen liikkumisen olosuhteista eniten hankaluuksia liikuntavammaisille haastatelluille ovat aiheuttaneet portaat ja sisäänkäynnit. Muutamassa haastattelussa mainitaan myös pitkät välimatkat yhtenä osana fyysisistä esteellisyyttä. Liikkumiseen liittyvien esteiden ohella esiin

nousevat kuulemisolosuhteet: osalla huonokuuloisista haastatelluista opetustilojen kaikuvuus on aiheuttanut ongelmia. Sen sijaan näkövammaiset haastatellut eivät kertoneet juurikaan kohdanneensa fyysisiin tiloihin liittyviä esteitä.

Joidenkin haastateltujen oppilaitoksissa on vähennetty liikkumisen esteitä tekemällä muutostöitä kuten rakennettu luiskia ja porrashissejä. Sopivia kalusteita on hankittu ja lisäksi pyritty kiinnittämään huomiota siihen, missä opetus järjestetään. Haastateltujen kokemukset siitä, miten oppilaitoksessa suhtaudutaan muutostöiden tarpeeseen, ovat vaihtelevia. Joissakin oppilaitoksissa vastahakoisuutta muutostöitä kohtaan on aiheuttanut se, että muutokset on ymmärretty vain yksittäistä opiskelijaa varten tehtäviksi, ei mahdollisten tulevien opiskelijoiden tai yleisen esteettömyyden näkökulmasta. Toisaalta se, kuinka rasittavaksi tiloihin liittyvien muutosten järjestely tai avun pyytäminen koetaan, vaihtelee. Vaivattomuuden tai vaivalloisuuden kokeminen riippuu myös sosiaalinen ympäristön suhtautumisesta vammaiseen opiskelijaan (ks. Luku 5.4).

Mitä fyysisistä esteistä seuraa? Haastatteluissa fyysisen ympäristön vaikutus opiskelumahdollisuuksiin tulee esiin monella tavalla. Se saattaa olla merkittävä niinkin perustavan asian kuin täysipainoisen opetukseen osallistumisen kannalta.

Ja sitte on myös, ku haluis jonkun [laitoksen nimi] kurssin, niin ne ei pysty järjestämään sitä mihinkään esteettömään tilaan ja sit ne sanoo, et sun olis pitäny tietää puol vuotta aikasemmin, et sä haluat tänne kurssille, jollon taas kukaan ei edes tienny, että tätä kurssia pidetään. Se on jotain ihan käsittämätöntä.

(yliopisto-opiskelija)

Mä olin [nimi] oppilaitoksessa ja sehän oli ihan ihanteellinen paikka pyörätuolin käyttäjälle. [...] Et esimerkiks liikuntasaleihin oli rampit ja kaikki muut, et pysty osallistumaan ihan täyspainosesti. Meillä oli paljon erityisryhmien ohjausta ja muuta, ni sit pysty oleen niissä mukana, koska pääsee samalla tasolle, et se on vähän huonoo ohjausta huutaa jostain portaiden yläpäästä ohjeita.

(ammattikorkeakouluopiskelija)

Äärimmäisenä esimerkkinä liikuntavammaisen opiskelija ei pääse kurssille lainkaan, kun opetustilaan ei pääse hissin tai luiskan puuttuessa eikä opetuksen siirtäminen esteettömään tilaan onnistu. Kuten toisesta lainauksesta käy ilmi, pelkkä ovesta sisään pääseminekään ei välttämättä riitä, mikäli opiskelu vaatii muutakin kuin läsnäoloa ja kuuntelua. Haastatelluilla tällaisia kokemuksia, joissa fyysinen ympäristö estää osallistumisen opetukseen, on kuitenkin vähän. Fyysisen ympäristön vaikutus on heidän opinnoissaan ollut enimmäkseen ”vain” hankaloittava tai hidastava (vrt. Pääkkölä 2004, 39–40).

Pitkät välimatkat vaikuttavat opetuksen saavutettavuuteen. Hitaammin liikkuvan tai näkövammaisen opiskelijan voi olla vaikea ehtiä ajoissa oppitunnilta toiselle, jos ne pidetään hajallaan olevissa rakennuksissa, aikaa on vähän eikä parkkipaikkaa tarvittaessa löydy läheltä. Tällaiset tilanteet ovat aiheuttaneet haastateltujen opinnoissa hankaluuksia erityisesti silloin, kun opetustiloihin tulee viime hetkellä muutoksia. Fyysisen ympäristön esteettömyyskysymykset liittyvät siten myös tiedonkulkuun oppilaitoksessa. Tilojen akustiikka liittyy samoin opetuksen saavutettavuuteen. Huonokuuloisen opiskelijan on vaikea seurata opetusta kaikuvassa tilassa, jolloin mukana pysyminen jää oman ylimääräisen työn varaan.

Fyysisen ympäristön esteiden toinen, astetta subjektiivisempi merkitys kytkeytyy viihtymiseen oppilaitoksessa. Esteelliset tilat saattavat edellyttää jokapäiväisten toimien suunnittelua, kiertoteiden käyttämistä ja avun hankkimista, mikä vie energiaa varsinaiselta opiskelulta; esteettömät tilat luonnollisesti parantavat viihtyvyyttä.

Tää ammattioppilaitos oli hyvin esteellinen paikka. Eli se päivittäinen huoli ja stressi syntyi siitä, että miten mä jaksan ja pääsen ja tarviin apua. Jo hissien ovi oli ihan älyttömän painava ja hissille oli muutama askelma ja. Että tota, mut muuten viihdyin, et ihanat opiskeluystävät.

(valmistunut)

Se on kyl jatko-opinnoissa ollu nii ihanaa, ku vaan menee sinne ja siel on vessat ja kaikki nää valmiina jo. Ei tartte enää miettiä, et millon pääsee vessaan.

(valmistunut)

Ensimmäisessä sitaatissa viitataan opiskelukavereiden merkitykseen viihtyvyyden kannalta. Kolmas asia, johon fyysisten ympäristön esteiden koetaan vaikuttavan, liittyykin sosiaalisiin suhteisiin. Vaikka opetukseen osallistumisessa ei olisi ongelmia, fyysisestä ympäristöstä johtuvat liikkumisen tai kommunikoinnin esteet saattavat vaikeuttaa sosiaalista osallistumista (vrt. Pääkkölä 2004, 40–41).

Et siel [lukiossa] oli muuten hyvin, kaikki oli oikeestaan yhdessä tasossa, paitsi sitten kotitalousluokka ja ruokala oli alakerrassa, jonne ei ollut hissiä, joka sitten vähän ninku eriytti mua. [...] Et se oli vähän inhottava sit, et piti aina mennä sieltä ulkokautta oli kylmä tai sato tai mitä tahansa. No sit vaihtoehtona joskus oli tietysti se, että syöt siellä luokassa, mut se nyt ei ollu sit yksin niin kauheen kivaa, että. Tai sit sen avustajan kanssa syödä, että. Ei saanu koskaan ite valita, mitä ruokaa oli tarjolla, et söit sit, mitä sulle tuotiin.

(ammattikorkeakouluopiskelija)

K: Miten arvioisit, että vaikuttiko se tilojen esteettömyys sun opintojen sujuvuuteen [lukiossa] ?

V: Varmaan vaikutti. Vaikutti ehkä suoraan ja sitten myös välillisesti sillee, että oli helppo, kun ei ollu tämmösiä ninku tilasta johtuvia esteitä, että mä en johonkin päässy, niin ihmissuhteitten luominen oli helpompaa kun ei jääny fyysisesti ulkopuolelle. (yliopisto-opiskelija)

Yhteiseen ruokailuun osallistumisella ei ehkä ole merkitystä sen suhteen, miten opiskelija pysyy mukana opetuksessa tai kykenee omaksumaan tietoa. Sosiaaliset suhteet ovat kuitenkin yksi opiskelukykyyn vaikuttava tekijä – mahdollisuus viettää vapaahetket opiskelukaverien kanssa saattaa olla tärkeää jaksamiselle ja vaikuttaa siten myös opintojen sujumiseen (ks. Kurri 2006; Laaksonen 2005; tässä tutkimuksessa luku 5.2). Vaikka kaikki opiskelijat eivät kaipaa yhtä paljon sosiaalisia kontakteja, on ongelmallista, jos fyysinen opiskeluympäristö rajoittaa niitä jo valmiiksi.

Fyysisellä ympäristöllä on siis moninaisia suoria ja välillisiä vaikutukset siihen, minkälaiseksi kokemus opiskelusta muodostuu. Fyysisen ympäristön ominaisuudet eivät kuitenkaan nouse haastatteluissa kovin keskeiselle sijalle, kun puhutaan opintojen sujuvuuteen tai hidastumiseen vaikuttavista tekijöistä. Ainoastaan yksi opiskelija pitää oppilaitoksen tiloihin liittyviä ongelmia kaikkein keskeisimpinä esteinä omalla koulutusurallaan. Esteitä on kohdattu jonkin verran, mutta opintojen etenemisen kannalta olennaisemmaksi koetaan muut asiat, kuten oppilaitoksen henkilökunnan asenteet.

Tämä ei siinä mielessä ole yllättävää, että opintojen fyysisten esteiden poistaminen yleensä edellyttää oppilaitoksen puolelta myötämielisiä asenteita. Fyysinen esteettömyys on toisaalta asia, jossa oppilaitoksissa saatetaan olla pitemmällä verrattuna muihin esteettömyyden osa-alueisiin. Laaksonen (2005) yliopistojen esteettömyyttä koskevassa tutkimuksessa kävi ilmi, että juuri tilakysymyksissä on kiinnitetty eniten huomiota esteettömyyteen. Tilojen esteettömyyden merkitys ja esteiden olemassaolo tiedostetaan paremmin; tila-asioissa esteet ovat myös helpommin havaittavissa ja ainakin joiltain osin yksinkertaisemmin poistettavissa kuin muilla osa-alueilla. Useimmat haastatellut ovat myös opiskelleet ainakin osan koulutusurastaan oppilaitoksissa, joissa fyysisen ympäristön esteettömyys on heidän arvionsa mukaan vähintään kohtuullisella tasolla. Toisaalta haastateltavien valikoitumisen näkökulmasta on muistettava, että tutkimuksesta ovat saattaneet rajautua pois sellaiset nuoret, jotka eivät ole oppilaitoksen fyysisen esteellisyyden vuoksi löytäneet sopivaa opiskelupaikkaa tai voineet aloittaa opiskelua. Myös osalla haastatelluista fyysiset esteet ovat jossain vaiheessa rajoittaneet koulutusvalintoja.

5.4 Asenteellinen opiskeluympäristö

Epävirallinen opiskeluympäristö muodostuu opiskelijan vuorovaikutuksesta muiden opiskelijoiden sekä opettajien ja muun oppilaitoksen henkilökunnan kanssa. Vammaisen opiskelijan tulo oppilaitokseen saattaa herättää opettajassa ennakkoluuloja. Opettaja joutuu ehkä tarkistamaan opetuskäytäntöjään tai tekemään ylimääräistä työtä ilman korvausta; opettaja saattaa huolestua myös muiden oppilaiden opetuksesta. (ks. Loijas 1994; Naukkarinen 2005.) Aikaisemmissa korkeakouluopintoja koskevissa tutkimuksissa on todettu vammaisten ja kuurojen opiskelijoiden kohtaavan opiskeluympäristössään kielteisiä asenteita ja tietämättömyyttä. Opettajien tietoisuuden vammaisuudesta tai kuuroudesta on todettu vaikuttavan asenteisiin sekä siihen, minkälaiseksi opiskelijan kokemus opiskeluympäristöstään muodostuu. (esim. Haapala 2000, 32; Poussu-Olli 1999, 109; Tinklin & Hall 1999, 190; Jung 2003, 105; Pääkkölä 2004, 72).

Tässä analyysiosiossa tarkastellaan epävirallisen opiskeluympäristön merkitystä opinnoille. Opiskelukyvyn käsittekartassa puhutaan laajemmin oppimisilmapiiristä, joka on osa yliopistoyhteisön tukea. Haastatteluisa sen keskeiseksi ulottuvuudeksi tarkentuu *asenteellinen opiskeluympäristö*: oppilaitoksessa vallitseva suhtautuminen opiskelijaa sekä esteettömyyttä kohtaan. Vammaisten ja kuurojen nuorten sekä erilaisten oppijoiden kokemuksissa asenteellisessa ympäristössä kohdatut esteet liittyvät enemmän henkilökuntaan kuin muihin opiskelijoihin. Asenteelliselle esteellisyydelle erottuu haastateluisa kaksi sisältöä: passiivinen sekä kielteinen suhtautuminen oppilaitoksen henkilökunnan taholta.

Passiivisesti suhtautuvassa ympäristössä opiskelija jätetään yksin ja unohdetaan: opiskelijan tarpeita ei muisteta pysyvästi tai halukkuutta tilanteen kartoittamiseen yhteistyössä ei löydy. Joillekin haastatelluille on esimerkiksi annettu vapautus kurssista sen sijaan, että annettaisiin mahdollisuus vaihtoehtoiseen suoritustapaan. Passiivinen asenne voi johtua myös tietämättömyydestä, jolloin opiskelijan omat tiedot ja aktiivisuus sekä toisaalta tiedonkulku oppilaitoksen sisällä ovat tärkeitä tilanteen korjaamiseksi. Kun suhtautuminen on kielteistä, yksilöllisiä järjestelyjä pidetään häiritsevinä ja vaivalloisina tai ne jopa yritetään estää. Esimerkiksi erään opiskelijan kohdalla rehtori pyrki estämään tietokoneen käytön ylioppilaskirjoituksissa, vaikka ylioppilastutkintolautakunta oli jo myöntänyt luvan koneen käyttöön. Kielteinen suhtautuminen voi ilmetä myös opettajan ennakkoluuloina opiskelijan kykyjä kohtaan.

Monien viralliseen opiskeluympäristöön, kuten opetusmateriaaleihin ja -käytäntöihin liittyvien esteiden poistaminen riippuu paljolti henkilökunnan asenteista. Usein kysymys on aivan yksinkertaisista asioista: siitä, onko opettaja valmis vaikkapa puhumaan opiskelijoihin päin, tekemään kalvoista kopioita tai tiedottamaan esteettömistä tenttikäytännöistä eteenpäin. Asenteellisiin ongelmiin kytkeytyy usein se, etteivät opiskelujen järjestelyjä koskevat asiat ole kenenkään henkilökuntaan kuuluvan vastuulla eikä tieto kulje eteenpäin.

Asenteelliset esteet ovat aiheuttaneet haastateltujen koulutuspoluilla ylimääräistä vaivannäköä ja stressiä. Osalla niistä nuorista, jotka ovat jossain vaiheessa keskeyttäneet opinnot, henkilökunnan asenteellisilla esteillä on ollut ratkaiseva merkitys. Äärimmäisessä tapauksessa syy keskeyttämiseen löytyy oppilaitoksen vastahakoisuudesta minkäänlaisia erityisjärjestelyjä kohtaan.

Sitten mä hain tonne (ammattikorkeakoulun linjalle). Ja mä pääsin sisälle neljänneks parhain pistein. Ja sitten kun minä aloitin ne opinnot, niin sitten minä olin käynyt siinä kaheksan päivää koulua, kun opettaja huomasi, että helvetti, tuohan on sokea. Ja sit alko ongelmat. Elikkä heil ei oo resursseja opettaa mua. Heil ei oo resursseja tuutoroida mua. Heil ei oo resursseja yleensäkään siihen, et siel nyt on joku vammanen. Ja mä kävin aikamoist keskustelua siellä mun tuutor-opettajan kanssa, myöskin koulutuspäällikön kanssa ja lopulta se tilanne ajautui siihen, et mä jätin sen opiskelun ja tein siitä kirjelmän lääninhallitukseen, josta lääninhallitus lähetti sen opetusministeriöön ja sen jälkeen mä en oo kuullu asiasta yhtään mitään. (...) Ja mä olin sit jo selvittänyt kaikki kyyditykset. Kaikki oli selvitetty ja en mä tarvinnu koulua siihen mihinkään. Enkä mä tarvinnu. Mä sanoin, et mulla ei oo mitään muita vaatimuksia kun se, et mä saan mun tentit diskettillä, jotta mä voin vastata niihin ja sitten, et mä saan kalvot kaikki kopioina. Siin on kaikki, mitä mä vaadin. Ja se oli heille liikaa.

(amk-opinnot keskeyttänyt, etsii töitä)

Kyseinen opiskelija joutui keskeyttämään ammattikorkeakouluopinnot jo alkumetreillä, koska oppilaitos ei suostunut vähäisiin resursseihin vedoten edes yksinkertaisiin erityisjärjestelyihin – siitä huolimatta, että opiskelijan tarve niihin oli tullut esiin jo pääsykokeissa ja hän oli lisäksi ottanut asiassa yhteyttä oppilaitokseen hyvissä ajoin ennen opintojen alkamista. Sekä passiivisen että kielteisen asenteen seuraukset ovat kohtalokkaita opinnoille myös tilanteissa, joissa opiskelijan mahdollisuus osallistua opetukseen on jostain syystä rajattu. Tällaisia syitä voivat olla esimerkiksi sairausloma tai yhteiskunnan vammaispalvelujen puutteet, kuten tulkkipula tai apuvälineiden pitkät toimitusajat. Mikäli oppilaitoksen taholta ei olla valmiita neuvottelemaan vaihtoehtoista, opinnot hidastuvat tai saattavat jopa keskeytyä.

Mua jäi harmittamaan se, että siellä koulun omalla hallinnon puolella opettajat ei tukenut mua sillä lailla kun mä olisin toivonut. Tarkotan sitä, että ne tiesi, et mä en saa tulkkia ja esimerkiksi kun ehdotin kuraattorin tapaamista ja jotain muita tapoja, millä ois saanu apua ja tukea, et ois keskusteltu mun kanssa, et miten nää asiat yhdessä ratkaistaan jollakin tavalla, niin ei mitään. Mun piti vaan itse ottaa kaikesta selvää ja katsoo, mitä mä voin tehdä. Mun piti vaan itse selvittää aina. Osaltaanhan opiskelijan vastuulla on ottaa asioista selvää, mut musta tuntuu, että kun mä jouduin kaikki asiat hoitamaan. Muut opiskelijat ties, kun ne kävi neuvontatilaisuuksissa ja ne sai kuulla asioita, joista minä en tiennyt mitään, kun ei ollu tulkkia. Mä en tiennyt asioista yhtään mitään. Et se koulu ei tätä asiaa ottanu huomioon, että mä en voinu olla esimerkiksi neuvontatilanteissa mukana kuuntelemassa, koska mulla ei ollu tulkkia. Se vaikutti paljon mun motivaatioon.

(amk:n keskeyttänyt, avoimen yliopiston opiskelija)

Asenteellisesti esteellisessä opiskeluympäristössä korostuu opiskelijan itsetunnon ja tienraivaajaroolin merkitys. Pelkkä opiskelijan oma aktiivisuus ei kuitenkaan riitä, jos opiskeluympäristöltä ei tule tarvittavaa tukea. Myönteisessä asenneilmapiirissä ujommankin opiskelijan on helpompi tuoda asiansa esiin, joten sen voidaan sanoa parantavan myös vammaisten nuorten keskinäistä tasavertaisuutta ja luovan siten valtaistumisen edellytyksiä. Aktiivinen ja myönteinen asenneilmapiiri oppilaitoksen puolelta helpottaa sekä opinnoissa alkuun pääsemistä että opintojen sujumista jatkossa. Parhaassa tapauksessa opiskelijan kanssa on järjestetty palaveri jo ennen opintojen alkamista, jolloin opintojen alkuvaiheessa on helpompi keskittyä itse opiskeluun. Myönteiseksi asiaksi mainitaan myös se, että joissakin oppilaitoksissa tai yliopistolaitoksilla erityisjärjestelyt ovat vakiintuneita, eikä niitä tarvitse aina pyytää uudelleen.

Ei tuollakaan aluksi tiedetty sitä, että mä ylipäätään tarvitsin mitään erityisjärjestelyitä tai materiaaleja tai muuta, mut sitten kun sen asian otti esille, niin kyllä kaikki, mitä on tavallaan tarvinnut tai perustellen pyytänyt, niin on järjestynyt. Ja sit niinku sanoin, ni se tavallaan se asenne, mikä siellä on. Tai siis se on sellanen, et se on kannustanu mua tavallaan tulemaan vaan rehellisesti asioiden kanssa esille ja hakemaan sitä apua, että kyllä mun mielestä on. Et monesti. Tai ainakin omalla kohdalla just se suurin kynnyks saattaa olla ihan se asioista kertominen ja tavallaan selvittäminen, että mitä pitää sopia ja tälle näin. Että on ollut hyvä.

(ammattikorkeakouluopiskelija)

Mä en enää ajattele tai keskity niin paljon siihen esteettömyyteen, et tavallaan se sujuu jo siellä taustalla niin hyvin. Et kyl välillä joutuu vähän huomauttamaan, mut se on niin harvinaista, et aika ei enää mee siihen vaan mä keskityn enemmän siihen opiskeluun kokonaisuutena.

(ammattikorkeakouluopiskelija)

Henkilökunnan asenteiden merkitys liittyy muuhunkin kuin opiskelijan yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. Monet haastatellut kokevat saaneensa opettajilta merkittävää kannustusta ja tukea opintojen eri vaiheissa. Oppilaitoksen henkilökuntaa voikin kuulua myös opiskelijan emotionaalisen sosiaalisen tuen lähteisiin.

Haastatellut ovat kohdanneet asenteellisia esteitä kaikissa koulutuspolun vaiheissa. Esteiden merkitys korostuu kuitenkin selvimmin ammattikorkeakouluopintojen kohdalla. Tämä saattaa liittyä siihen, että ammattikorkeakoulussa opiskelijalla on yliopistoon verrattuna vähemmän vapauksia suoritustapojen ja opiskelutahdin suhteen. Kun opintojen etenemistä seurataan tiukasti, esteet nousevat ehkä helpommin esiin – yliopisto-opiskelija voi helpommin vain jättäytyä pois esteellisestä opetuksesta. Esteettömyys saattaa myös olla yliopistomaailmassa jo hieman tutumpaa. Toisen asteen opintoja suorittava nuori taas asuu yleensä vielä vanhempien kotona ja saattaa siten saada perheeltä tukea käytännön opiskeluun tai palvelujen hankkimiseen enemmän kuin itsenäisesti asuva opiskelija. Toisaalta asiaan näyttää aineiston valossa vaikuttavan koulutusasteesta riippumatta myös oppilaitoksen koko. Oppilasmäärältään pienehköissä oppilaitoksissa opiskelevilla nuorilla on hyviä kokemuksia, koska niissä tieto kulkee ja opettajat ehkä muistavat paremmin huomioida yksittäisen opiskelijan tilanteen esimerkiksi opetusmateriaalien tuottamisessa.

Kaiken kaikkiaan vammaisten ja kuurojen nuorten sekä erilaisten oppijoiden koulutuspolkujen tarkastelu osoittaa, että opettajien ja henkilökunnan asenteilla ja valmiuksilla voi olla suuri merkitys koulutusuran muotoutumisessa. Asenteelliset esteet ovat sangen tavallisia ja joskus hyvinkin vaikeasti poistettavia.

Tässä yhteydessä voidaan jälleen tarkastella integraatio- ja inklusiokeskustelua. (Perus)koulussa tapahtuvan integraation on ajateltu luovan pohjaa myöhemmälle, koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle yhteisessä yhteisössä eli yhteiskunnalliselle integraatiolle (Ikonen 2000, 128–129). Kuten todettu, integraatioprosessi on kuitenkin ollut Suomessa ja muissakin länsimaissa hidas ja erillisen erityisopetuksen asema on maassamme edelleen vahva. Saloviita (2000, 102) arvelee, että vammaisiin ihmisiin työpaikoilla kohdistuva syrjintä saattaa juontaa juurensa erillisopetukseen, jonka johdosta tavallisessa koulussa opiskeleville lapsille ei synny myönteisiä suhteita vammaisiin ihmisiin eikä vammaisuuteen totuta luonnollisena asiana. Osa tämän tutkimuksen haastatteluista herättää kysymyksen siitä, voisivatko perusasteen jälkeisissä oppilaitoksissa ilmenevät asenteelliset esteet kytkeytyä joiltakin osin samaan ilmiöön.

Suomalaisten opettajien asenteita tutkineen Mobergin (2001) mukaan opettajat ja erityisesti aineenopettajat suhtautuvat inklusiiviseen opetukseen kriittisesti. Moberg puhuu riittämättömästä asenteellisesta valmiudesta toimivan integraation tavoitteluun ja katsoo, että se kulkee käsi kädessä tuloksellisen integraation edellytysten puuttumisen kanssa: nykyinen koulu organisaationa nykyisine resursseineen ei pysty opettajien mielestä turvaamaan kaikkien oppilaiden hyvää opetusta yhteisissä opetusryhmissä. Moberg huomauttaakin, etteivät opettajien asenteet voi muuttua ilman koulun rakenteissa ja toimintaedellytyksissä tapahtuvia muutoksia.

Haastattelujen valossa muutosta tarvittaisiin myös perusasteen jälkeiseen koulutusjärjestelmään. Haastateltujen nuorten kokemuksissa monet oppilaitosten henkilökunnan edustajat ovat vedonneet koulujen resurssien niukkuuteen vastustaessaan esteettömän opetuksen järjestelyjä. Niukkuuden taustalla vaikuttavat kouluihin kohdistuvat lisääntyneet tehokkuusvaatimukset (ks. esim. Julkunen 2001). Tulosvastuullisuuden ja kilpailun säilyttämässä koulutusjärjestelmässä vammainen tai kuuro opiskelija nähdään helposti vain ylimääräisen, ilman korvausta tehtävän työn aiheuttajana, mikä tekee opiskeluilmapiiiristä esteellisen. Koulutuksellisen yhdenvertaisuuden kannalta kyseistä ajattelutapaa voidaan pitää varsin ongelmallisena (vrt. Barnes ym. 1999; Ridell ym. 2004; Teittinen 2000a).

Asenteellisten esteiden voidaan arvella hidastavan kokonaisvaltaisen esteettömyyden kehitystä ja pitävän yllä tilannetta, jossa paljon on kiinni opiskelijasta itsestään. Opiskelijan on oppilaitosta valitessaan hankala ennakoida asenteellista esteettömyyttä. Haastatellut nuoret toivovatkin oppilaitoksiin lisää vakiintuneita, selkeitä käytäntöjä sekä pysyviä vastuuhenkilöitä.

5.5 Yhteiskunnan palvelut

Yhteiskunnan tuki on yksi opiskelukykyyn vaikuttava, varsinaisen opiskelun ja oppilaitoksen ulkopuolinen tekijä. Sitä voidaan pitää myös yhtenä sosiaalisen tuen muotona. Yleensä opiskelijoita koskevaksi yhteiskunnan tueksi lasketaan opintososiaaliset etuudet ja palvelut. (Kurri 2005, 48–49; Kumpusalo 1991, 15). Vammaisilla ja kuuroilla nuorilla opiskelu edellyttää usein erityispalveluja; itse opiskeluun liittyvien palvelujen ohella nuoren arkielämässään käyttämien palvelujen toimivuus saattaa vaikuttaa opiskeluun. Palvelujen riittävyys voi olla ratkaisevassa asemassa jo pääsykoevaiheessa. Esimerkiksi pääsykoekirjojen

huono saatavuus saavutettavassa muodossa voi viivästyttää hakuprosessia ja johtaa turhiin välivuosiin.

Tärkeisiin palveluihin kuuluvat taloudelliset etuudet, henkilökohtainen avustaja, viittomakielen tulkki, kirjoitustulkki, kuljetuspalvelut, apuvälineet, liikkumistaidon ohjaus, saavutettavassa muodossa olevien oppimateriaalien laatiminen sekä esteettömät asunnot. Luonnollisesti palvelujen tarve ja siten se, millä tavoin palvelujärjestelmän toimivuus vaikuttaa opintoihin, on yksilöllistä.

Palveluiden ja teknologian kehitys on parantanut vammaisten ja kuurojen ihmisten asemaa ja osallisuutta, ja kehitys on tarkoittanut myös parempia mahdollisuuksia osallistua koulutukseen (esim. Poussu-Olli 1999; Lehtomäki 2005, 105). Toisaalta vammaispalvelulain toteutumisessa on todettu olevan merkittäviä epäkohtia. Palveluntarvetta on tarjontaa enemmän, alueellinen vaihtelu palvelujen saatavuudessa on suurta ja palveluja koskevaa tietoa on usein vaikea saada. (Haarni 2006, 37–38; Somerkivi 2000, 151). Tilanne kuvastuu myös haastatteluissa: opiskelijoiden kokemukset vammaispalvelujen toimivuudesta ovat vaihtelevia ja ongelmia on kohdattu runsaasti. Heillä on myös myönteisiä kokemuksia hyvin toimivista palveluista. Kaiken kaikkiaan haastatteluissa korostuu vammaispalvelujen merkitys opiskelulle. Moni kokee toimivat palvelut opintojen sujumisen edellytyksenä.

Mul on ollu se eläke, et ei oo tarvinnu miettiä, et tarttis mennä töihin ja sitten, et on kaikki palvelut aina järjestyny, koulumatkat taksilla ja sitten henkilökohtanen avustaja. Ne on ollu ihan ehdottomia. Jos ei niitä ois ollu, ni en mä olis jaksanu yksin taistella.
(yliopisto-opiskelija)

No yks tosi tärkee, mikä vaikuttaa opiskelun onnistumiseen, on hyvä avustaja. Et jos avustajan kanssa menee hyvin, niin sitten loputkin menee tosi hyvin. Mulla on nyt tosi hyvä avustaja. Mulla on myös ollu semmosia, kenen kanssa ei oo homma toiminu. Se on ollu aika vaikeeta ja.
(ammattikorkeakoulupiskelija)

Kun tarkastellaan palvelujen merkitystä haastateltujen opinnoille, on hahmotettavissa kaksi keskeistä vaikutusta. **Ensinnäkin palvelut vaikuttavat opintojen suorittamiseen käytännössä:** esimerkiksi mahdollisuuksiin seurata opetusta tai lukea tenttiin. Opintojen suorittamisen kannalta keskeisiä palveluja ovat henkilökohtainen avustaja, tulkkipalvelut sekä apuvälineet.

Henkilökohtaisen avustajan rooli mielenkiintoinen, koska avustaja on sekä palvelu että osa opiskelijan sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta. Sosiaalisen tuen näkökulmasta

henkilökohtainen avustaja määrittyy haastatteluissa tärkeäksi toiminnallisen ja tiedollisen tuen lähteeksi. Toisaalta joillakin haastatelluista on kokemusta siitä, että avustajan kanssa tapahtuva opiskelu sekä sen muissa opiskelijoissa herättämä hämmennys voivat eristää opiskelijayhteisössä. Erään opiskelijan sanoin vammaisen opiskelijan ja muiden välille muodostuu "muuri". Toisin sanoen sinänsä toimiva, opiskelua helpottava palvelu voi epäsuotuisassa sosiaalisessa ympäristössä vaikeuttaa opiskelijan pääsyä sosiaalisiin verkostoihin, joissa tapahtuu tärkeää epävirallista oppimista. (ks. Riddell ym. 2004, 21.) Avustajapalvelun osalta ongelmia on kohdattu myös työvoiman saatavuudessa sekä palvelun tiukkojen myöntämisperusteissa. Sopivan henkilökohtaisen avustajan löytäminen ja riittävien avustajatuntien saaminen on ollut hankalaa joillekin haastatelluista.

Eniten esteitä on kohdattu tulkkipalveluissa. Osalla niistä opiskelijoista, joilla on takanaan koulutuksen keskeyttämisiiä, tulkkipalveluiden saatavuuteen sekä laatuun liittyvät puutteet ovat olleet yksi syy keskeyttämisspäätökseen. Apuvälineet ovat järjestyneet niitä käyttäville opiskelijoille pääosin hyvin, viiveellä mutta ilman suurempia ponnisteluja.

Eräisiin palveluihin taas liittyy ongelmia, koska ne eivät sovi yhteen oppilaitosten käytäntöjen kanssa. Esimerkiksi näkövammaisille opiskelijoille saavutettavien kirjojen toimitusajat ovat pitkät verrattuna siihen, missä vaiheessa lukuvuotta kurssivaatimukset julkaistaan. Näkövammaisten haastateltujen kokemusten mukaan elektronisten tietokantojen lisääntyminen viime vuosina on kuitenkin helpottanut tilannetta.

Osa haastateltavista on turvautunut lähipiiriin apuun voidakseen suorittaa opintonsa huolimatta palvelujen riittämättömydestä. Perheenjäsenet tai ystävät ovat tällöin ottaneet hoitaakseen esimerkiksi avustajan tai tulkin tehtäviä. Kuten todettu, perheen ja ystävien tarjoaman sosiaalisen tuen yksi tärkeä ulottuvuus liittyy tilanteisiin, joissa virallisen järjestelmän kautta saatavassa tuessa on puutteita.

Toisaalta palvelut vaikuttavat mahdollisuuksiin keskittyä varsinaisiin opintoihin. Tässä keskeistä on palvelujen hankkimisen ja saamisen vaatima vaivannäkö, joka saattaa viedä opiskelijan aikaa ja voimavaroja niin, että itse opinnot kärsivät.

Tietenki se olis paljon mukavampaa, ku sais sellasen valmiin paketin, että kaikki asiat olis valmiina järjestetty ja sit vois ite keskittyä vaan siihen opiskeluun, mut semmosta nyt ei valitettavasti ole. Et opiskeluun liittyä aina väistämättä sitä ylimäärästä työtä, et se palvelun järjestäminen ja saaminen, et se vaatii paljon työtä. Toivottavasti tulevaisuudessa se puoli kehittyä siinä mielessä, että opiskelijat vois keskittyä enemmän siihen opiskeluun. Et kyllähän se välillä on aika raskasta. Vaatii kärsivällisyyttä.

(yliopisto-opiskelija)

Vastuukysymys on kytkettävissä suomalaisen sosiaalipalvelujärjestelmän toimintaperiaatteisiin. Teittisen (2000) mukaan sosiaalipolitiikassa on siirrytty kontrollin korostamisen sijasta toimintatapaan, jossa kaikki riippuu palveluja käyttävien omasta subjektista sekä heidän sosiaalisista ja taloudellisista voimavaroistaan. Vammaispalvelujärjestelmän toimivuuden edellytyksenä on, että asiakkaat osaavat itse kysyä ja vaatia oikeuksiaan monimutkaisessa palveluviidakossa. (Teittinen 2000a ja 2000b; vrt. Loijas 1994; Somerkivi 2000.) Asiakkaan rooli on samankaltainen vammaisten ja kuurojen opiskelijoiden opintoihin liittyvien palvelujen kohdalla. Suomessa vammaisten opiskelijoiden asema eroaa selvästi esimerkiksi Ruotsista, jossa mm. opiskelutulkkaukset, apuvälineiden järjestäminen ja maksaminen ovat oppilaitosten vastuulla. Tällöin opiskelijan ei tarvitse kuluttaa aikaansa ja voimavarojansa selvittäessään ja organisoidessaan varsinaisen opiskelun ulkopuolella olevia asioita. Suomessa opiskelijan itsensä on hoidettava järjestelyt, vain rahoitus tulee kansaneläkelaitoksen ja sosiaalitoimen puolelta. (Kalela ym. 2003; Lehtomäki 2005; Laaksonen 2005.)

Palveluja koskevan vastuun jakaminen kietoutuu inkluusiokeskusteluun. Inklusiivisen ympäristön perusvaatimus on, että tukipalvelut pitäisi viedä niitä tarvitsevien henkilöiden luo, eikä tarvitsevia palveluiden luo (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999). Toisin sanoen inkluusioperiaatteen mukaisessa oppilaitoksessa on valmiina kaikki palvelut, joita erityisopiskelija mahdollisesti tarvitsee selviytyäkseen opinnoistaan. Vammaisten ja kuurojen nuorten haastatteluissa toistuu edellisen lainauksen kaltaisia ajatuksia: inkluusiivisen opiskeluympäristön uskotaan parantavan mahdollisuuksia sujuvaan opiskeluun.

Opintojen suorittamiseen liittyvien järjestelyjen lisäksi opiskelija saattaa tarvita muitakin palveluja, joiden saatavuus ja toimivuus vaikuttavat opintoihin. Useilla haastatelluilla on kokemuksia ”taisteluista ja tappeluista” viranomaisten kanssa arkielämän edellytysten järjestämiseksi.

No yks tekijä, mikä on opiskelua hidastanu, on se, että yhteiskunnan tarjoamat vammaispalvelut ei oo tällä hetkellä kauheen korkeella tasolla. Niistä joutuu tappelemaan. (...) Siis sanotaan, että joilla ei nää elämän perustoiminnat oo kunnossa, niin kyllä se sit näkyy kaikessa elämässä, et jos joutuu tappeleen siitä, että on riittävästi apua pukeutumiseen, vessassa käyntiin yms. Niin kyl se näkyy kaikessa elämässä. Ja oikeestaan siis se, että ne jutut ei toimi ja sitten vielä se, että niistä tappeleminen vie aikaa.

(yliopisto-opiskelija)

Et seki varmaan tekee osittain, et on ollu niin rankkaa, että ku kaikki muutkin sitten leviää ku jokisen eväät samalla lailla ku opiskelutkin, että ei oo niin helppoa, mitä muuten ois sitten. Että se on kuitenkin aina, kun Kelan kanssa joutuu taisteleen, niin se on iso prosessi ja vaatii hirveesti iteltä. Pitää tietää kaiken maailman byrokraatit ja lakipykälät ja systeemit ja olla toimittamassa todistusta ja todistusta ja toista todistusta ja siltikään ei riitä. Silti tulee hylky. (...) Kyllä se vie yllättävän paljon energiaa ja varsinkin (kaupungin) aikana sitten, kun vanhemmat oli (toisessa kaupungissa), et ei tosiaan ollu muita kun ne opiskelukaverit, niin sitten sillai, että ku ei opiskelukaveri ymmärrä sitä ku ei niillä oo itellä samoja asioita, että ne joutus taistelemaan.

(amk-opiskelija)

Ylimääräisen työn kielteinen vaikutus opiskeluun korostuu toisen asteen jälkeisissä opinnoissa. Kyseisessä vaiheessa opiskelija on usein muuttanut asumaan itsenäisesti, mahdollisesti kauas lapsuudenperheestä, jolloin perheen tarjoama sosiaalinen tuki saattaa vähentyä.

Palveluiksi lasketaan myös taloudelliset etuudet. Opiskelijoiden toimeentulo on kestoaihe korkeakouluopintojen etenemistä koskevassa keskustelussa, ja toimeentulokysymykset liittyvät keskeisesti myös vammaisten henkilöiden asemaan. Vammaisten ja kuurojen nuorten taloudelliset etuudet ovat jossain määrin paremmat kuin opintorahaan oikeutettujen opiskelijoiden, ja muutama haastateltu nostaakin esiin etuuksien tuoman taloudellisen turvallisuuden. Toimeentulokysymyksiä ei haastatteluissa kuitenkaan koeta erityisen merkittäviksi opintojen sujumisen kannalta.

Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että vammaispalvelujen niukkuus sekä järjestelmä, jossa palvelut on hankittava koulutusjärjestelmän ulkopuolelta ja niiden hankkiminen on yksin opiskelijan vastuulla, voivat mutkistaa koulutuspolkua. Koulutuksen merkitystä kuurojen ja huonokuuloisten elämänkulussa tutkinut Elina Lehtomäki on pohtinut tällaisen järjestelmän seurauksia. Lehtomäen mukaan oppimisyhteiskunnan ideaalit elinikäisestä oppimisesta ja koulutuksen eriarvoisuutta vähentävästä tehtävästä eivät ole toteutuneet kuurojen ja huonokuuloisten osalta. Koulutustarjonta sekä oikeudet opiskella ja tehdä valintoja koulutusmarkkinoilla ovat periaatteessa laajentuneet, mutta käytännössä

riittämättömät tukipalvelut rajaavat mahdollisuuksia. Lehtomäki pitää ongelmallisena sitä, että yhteiskunta ei velvoita koulutusjärjestelmää selvittämään opiskelijan tuen tarvetta eikä tarjoamaan tarvittavaa tukea. (Lehtomäki 2005, 101–103; vrt. Sahlin 2004.)

Lehtomäen tutkimus kohdistuu vuosina 1960–1990 opiskelleiden ihmisten kokemuksiin. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että mainitun kaltainen järjestelmä heijastuu koulutuspolkujen muodostumiseen edelleen 1990–2000-luvuilla. Vaikutukset eivät koske vain huonokuuloisia ja kuuroja opiskelijoita, vaan muitakin opiskelijoita, jotka tarvitsevat vamman vuoksi palveluja, apuvälineitä tai yksilöllisiä opiskeluratkaisuja. Eriarvoisuutta syntyy sekä vammaisten ja muiden opiskelijoiden välille että vammaisten opiskelijoiden kesken.

Asuinpaikkaan sekä sosiaaliseen taustaan liittyvä eriarvoisuus korostuu, kun palvelujen saatavuus vaihtelee (vrt. Kumpuvuori 2006). Opiskelijoiden mahdollisuudet kompensoida vaikkapa tulkkaus-, kuljetus- tai avustajapalveluja omilla sosiaalisilla tai taloudellisilla resursseilla ovat erilaisia, eivätkä mahdollisuudet saada tukea ei riipu vain opiskelijan perheen tai ystävien avuliaisuudesta. Koulutuksesta ja varallisuudesta riippuen vanhempien valmiudet esimerkiksi auttaa nuorta opinnoissa tai hankkia palveluja omalla kustannuksellaan ovat vaihtelevia. Samoin perusopetuksen ollessa puutteellista vanhempien valmiudet antaa korvaavaa opetusta riippuvat paitsi tahdosta, myös kyvyistä ja koulutustaustasta.

Kokonaisuudessaan palvelujen tarkastelu osoittaa, että vammaisia ja kuuroja nuoria koulutuksesta marginalisoivat mekanismit voivat sijaita myös varsinaisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Opintojen sujuvuuden kannalta merkitystä on oppilaitosten eritasoisen esteettömyyden lisäksi koko yhteiskunnan rakenteellisilla ja sosiaalisilla olosuhteilla (vrt. esim. Barnes ym. 1999, 108–109; Haapala & Urhonen 2003, 4–5; Lehtomäki 2005, 101–103).

6 NÄKÖKULMIA TYÖLLISTYMISEEN

Työtä ja tavoitteellista toimintaa on pidetty ihmisen hyvinvoinnin ja sosiaalisen integraation kannalta tärkeänä tekijänä, ja vammaisuuden yhteiskunnallisessa mallissa työllistyminen nähdään vammaisten ihmisten yhteiskunnallisen tasa-arvon toteutumisen kulmakivenä. Kuitenkin työttömyys vammaisten ihmisten ja erityisesti naisten keskuudessa on perinteisesti ollut yleistä. Tarjolla olevat työt ovat usein olleet huonosti palkattuja ja vähäistä ammattitaitoa vaativia. Suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa vammaisten ihmisten osallistuminen ansiotyöhön on vähäistä siitä huolimatta, että vammaisten selviytymistä ja työllistymisen edellytyksiä kehittävä tukitoiminta on laajentunut ja vammaisten osallistuminen työhön on monella forumilla ajankohtainen asia. Vammaisten ihmisten keskuudessa on runsaasti käyttämätöntä työvoimareserviä, vaikka suhteellisten halpojen ratkaisujen kuten teknisten apuvälineiden ja esteettömän työympäristön avulla useat vammaiset ihmiset pystyisivät hyvin työskentelemään.

(Järvikoski ym. 1999, 118; Vehmas 2005, 129; Linnakangas ym. 2006, 9; Holm & Hopponen 2007, 37.) Työllistymisen esteet ovat usein fyysisiä, mutta ne voivat olla myös asenteellisia ja rakenteellisia. Suomessa vammaiset ihmiset on perinteisesti mielletty suojatyöpaikoissa työskenteleviksi tai eläkeläisiksi, joten ajatus vammaisista ihmisistä avoimilla työmarkkinoilla on edelleen tuore. (Ikonen 2000, 135–137; vrt. Barnes ym. 1999, 112–114.)

Tässä analyysiluvussa tarkastellaan lyhyesti haastateltujen vammaisten ja kuurojen nuorten näkemyksiä ja kokemuksia työelämästä ja sen esteettömyydestä. Työelämän suhteen haastateltujen tilanteet ovat heterogeenisia. Nuorimmat ovat vasta lukion loppusuoralla, heidän työkokemuksensa on vähäistä ja tulevaisuudensuunnitelmissa opiskelu on keskeisimmällä sijalla. Vanhemmilla haastatelluilla on takanaan enemmän kokemusta niin työnhausta, työelämästä kuin työllistymisvaikeuksista. Työelämässä haastatelluista on päätoimisesti kahdeksan, joista viisi työskentelee vammaisjärjestössä, yksi julkisella sektorilla, yksi yksityisessä yrityksessä ja yksi työllistyy omissa yrityksessään. Opiskelijoista osa työskentelee opiskelujen ohella tai heillä on työkokemusta opiskelua edeltävältä ajalta.

Kuten muillakin työnhakijoilla, sukulais- ja ystävyys-suhteista on tyypillisesti ollut hyötyä työnhaussa niille haastatelluille, joilla on jo kokemusta työelämästä. Osalle on tarjoutunut työelämäkontakteja järjestöjen ja vapaaehtoistöiden kautta. Jotkut kokevat vamman rajoittaneen työnhakua, varsinkin silloin kun työtä on haettu kesäksi tai opintojen ohelle. Monet opiskelijoille tyypilliset väliaikaiset työt kuten vaikkapa postin jakaminen tai

myyntityö ovatkin luonteeltaan sellaisia, ettei niitä ole helppo soveltaa kaikille työnhakijoille sopiviksi. Siksi vammaisen tai kuuron opiskelijan voi olla tavallista vaikeampaa kartuttaa edes suorittavan tason työkokemusta jo opintojen aikana. Sen sijaan ammatti- ja ammattikorkeakouluopintoihin liittyvät työharjoittelut ovat pääosin järjestyneet hyvin, ja joillekin on syntynyt harjoittelupaikkaan myöhemmin työsuhde.

Haastateltujen arviot omista työllistymismahdollisuuksista valmistumisen jälkeen hahmottuvat kahteen suuntaan. Enemmistö suhtautuu optimistisesti: he uskovat työllistyvänsä koulutuksensa ja oman aktiivisuutensa ansiosta, vaikka kertovatkin tiedostavansa työnhaun mahdolliset rajoitteet. Työllistymisestään epävarmempia haastateltuja puolestaan askarruttavat toisaalta esteettömyyskysymykset, erityisesti asenteisiin liittyvät, toisaalta yleisemmät asiat kuten oma vähäinen työkokemus tai asuinalueen ja/tai koulutusalan heikko työllisyystilanne.

Kyllähän se jos ajatellaan, että korkeakoulututkinto kuitenkin, niin se antaa jo tiettyjä valmiuksia paremmin kun joku perustutkinto. Et on sitten enemmän apikkoja, mihin voi ees yrittää päästä ja sitten se, että tavallaan on nähnyt sitä opiskelun kautta, että mitä se voi olla esimerkiksi jossakin järjestössä tää (työ) että mitä kaikkea siihen kuuluu. Et kyllä mä positiivisella mielellä oon. Ainakin yrittämässä töihin, että ei oo sillä lailla mitään estettä, että ainakaan huonontais mahdollisuuksia.
(ammattikorkeakouluopiskelija)

Tänään just tossa, kun käytiin kaverin kanssa syömässä niin sanoin, että mulla on ihan sellanen olo, että mä saan töitä sit, jos kukaan muu ei hae sitä paikkaa. Tai kukaan muu pätevä ei hae sitä paikkaa. Et jotenki tällä hetkellä ei vielä usko siihen, että jos työnantajalla on valittavissaan ensinnäkin kokeneempi ja jos ajatellaan, että koulutus ois sama, ni jos on joku kokeneempi, ni mä uskon, että hän valitsee sen. Viimeistään sit siinä vaiheessa, jos hänen pitää valita näkevän ja näkövammaisen väliltä, niin hän valitsee kyllä tosenäkösemmin sen näkevän, koska se on niin jotenkin, että kenellä on rohkeutta tehdä semmonen päätös, että minäpä tästä nyt kokeilen. (...)
(yliopisto-opiskelija)

Kuitenkin myös epävarmuutta tuntevat haastatellut ovat koulutusoptimistisia: koulutusta pidetään yleisesti merkittävänä ja sen uskotaan parantavan omaa työmarkkina-asemaa. Koulutusoptimismi kuvastuu myös niiden haastateltujen puheessa, joille varsinainen työelämään siirtyminen on ajankohtaista vasta useamman vuoden kuluttua eivätkä koulutuksen antamat valmiudet välttämättä vielä ole kovin pitkälle kehittyneet. Työelämään kohdistuvissa odotuksissa korostuvat enemmän itsensä toteuttaminen ja työn kiinnostavuus kuin taloudellinen menestys.

Osa haastatelluista on jo ollut eripituisia jaksoja työelämässä. Työllistymisessä on kohdattu osittain samankaltaisia esteitä kuin opinnoissa. Esteet ovat toisaalta asenteellisia, toisaalta rakenteellisia. Asenteellisia esteitä on kohdattu työnantajapuolella, rakenteelliset esteet liittyvät vammaispalveluihin sekä taloudellisiin etuuksiin. Vaikka kaikilla haastatelluilla ei ole toistaiseksi kovin runsaasti kokemusta työmarkkinoilta, työllistymisestään epävarmempien puheessa tulee esiin tietoisuus – tai arvelu – mainitun kaltaisten esteiden olemassaolosta.

Asenteelliset esteet määrittävät erityisesti työnantajien haluttomuudeksi palkata vammaista työnhakijaa vamma vuoksi. Tällöin vamma estää näkemästä ja arvioimasta hakijan todellista pätevyyttä. Haastatelluilla on kokemuksia esimerkiksi työhaastatteluista, joissa haastattelijaa kiinnostaa vain vamma ja sen oletetut rajoitteet, tai jopa suoranaisten tekosyiden keksimisestä, jotta vammaista työnhakijaa ei tarvitsisi palkata. Toisaalta haastatteluista on myös hyviä kokemuksia: työnantaja on heti ollut innokas miettimään ratkaisuja työolosuhteiden järjestämiseen tai haastattelu on tarjonnut mahdollisuuden lisätä työnantajan tietoa ja hälventää ennakkoluuloja.

Mulla oli semmosia tilanteita, että mä menin hakemaan atk-tehtäviä, niin kun mä menin työhaastatteluun ja ne näki, et mä oon liikuntavammainen, niin yhtäkkiä se työtehtävä muuttu. Et se oli tsupparin tehtävä. Et joutu juokseen, ei katos nyt miten pitkät nää meidän käytävät on.
(valmistunut, työelämässä)

Se aina sitä vaatii, et pitää selvittää ensin, että voin ottaa tulkin sinne mukaan ja voidaan keskustella. Et tavallaan näkee sen, että siellä työpaikalla sitte se kommunikointi sujuu ja ei sinänsä ole ongelmia. Et se on aina sellasta, et vaatii semmosta. Et just tänne (työpaikkaan) kun hain. (..) Tähän johtajaan otin yhteyttä, kun tähän haastatteluun oli mahdollisuus päästä ja sitten siel mul oli yks kavari, joka oli sinne menossa, mutta hän ei sitten päässy. Sitten tää johtaja suostu siihen, et menin sinne paikalle tulkin kanssa ja sit siinä keskusteltiin ja sit hänelle selvis tavallaan, että hänellä oli ollu ehkä semmonen stereotypia, mikä sitten muuttu, et hän ei tienny etukäteen mitään kuuroista ja sitten ehkä sen keskustelun kautta hänelle selvis. Et tämmösiä asioita on, että se riippuu niin paljon sitten siitä asenteesta, mikä siellä on odottamassa. Mut kyllä minusta yleensä tuntuu, et ihan hyvä asenne on ollu työnantajilla, et ihan varsinaisesti semmosia esteitä ei oo ehkä.
(yliopisto-opiskelija)

Asenteiden takana arvellaan olevan useimmiten tietämättömyyttä, joka vaivaa paitsi työnantajia, myös viranomaisia. Esimerkiksi työvoimatoimistossa vammaisen työnhakijan oikeuksista ja mahdollisuuksista ei välttämättä tiedetä paljoakaan, jolloin työnhakijan on palvelua saadakseen itse tiedettävä oikeutensa ja lisäksi opetettava ne viranomaiselle. Yhtäältä työvoimahallinnon tukitoimet eivät ole läheskään kaikkien vammaisten nuorten

tavoitettavissa, mikä koetaan esteeksi. Kun palkkatukityötkään eivät ole mahdollisia, kynnys päästä työelämään nousee. Joidenkin haastateltujen kohdalla järjestöt ja säätiöt ovat kuitenkin tarjonneet vaihtoehtoisia tukitoimia, kuten työelämävalmennusta.

Vammaispalveluihin liittyvät esteet kytkeytyvät tiettyihin käytäntöihin, jotka eivät välttämättä vastaa tarvetta. Esimerkiksi eräs kuljetuspalveluja käyttävä haastateltava joutui kieltäytymään tarjotusta työstä, koska työpaikka ei sijainnut koti- tai naapurikunnassa ja kuljetuspalvelujen kuntarajasäädösten vuoksi koko palkka olisi mennyt taksikuluihin. Ongelmia on kohdattu myös apuvälineiden pitkissä toimitusajoissa, eikä tulkkipalvelujakaan ole työelämää varten tarjolla. Lisäksi palvelujen osalta esiin nousee sama asia kuin opiskelujen kohdalla: mikäli arkielämään liittyvät peruspalvelut eivät ole kunnossa, on työllistyminenkin vaikeaa.

Työllistymisen esteitä liittyy myös taloudellisiin etuuksiin. Kansaneläke- ja kuntoutusrahalaeissa on tehty 1990-luvulla muutoksia, joilla pyritään tukemaan vammaisten ihmisten työllistymistä, ja ammatillinen kuntoutus ja työllistyminen ovat ensisijaisia eläkkeisiin nähden nykyisessä lainsäädännössä. Vammainen nuori, joka muuten 16 vuotta täytettyään saattaisi siirtyä työkyvyttömyyseläkkeelle, saa nykyään eläkkeen sijaan henkilökohtaiseen opiskelu- ja kuntoutussuunnitelmaan perustuvan nuoren kuntoutusrahan. (Peltonen 2001, 29.) Etuudet ovatkin tarjonneet monille mahdollisuuden opiskella tehokkaasti käymättä töissä.

Työllistymisen kannalta joihinkin etuuksiin liittyy kuitenkin ongelmia. Eritoten kansaneläkelain 22. pykälän 1. momentin nojalla toistaiseksi myönnetyn työkyvyttömyyseläkkeen yhteensovittaminen palkkatulojen kanssa koetaan vaikeaksi. Kun pienetkin tulot vähentävät eläkettä, eikä työllistyminen välttämättä nosta kokonaistuloja, motivaatio hakeutua työelämään saattaa laskea. Eläkkeen voi ansiotyöhön ryhtyessä jättää ”lepäämään” vähintään kuudeksi kuukaudeksi ja enintään viideksi vuodeksi, mutta monet haastatellut pitävät tätä riskialttiina ratkaisuna nykyisessä, epävarmassa työmarkkinatilanteessa.

Sit, jos rupee sen eläkkeen kanssa kauheesti leikkimään ni sit ei kohta oo yhtään mitään. Sit ootkin ihan puilla paljailla. Et se on vähän ristiriitanen tai oikeestaan paljonkin ristiriitanen, et toisaalta ois kiva tehdä jotain, mutta sit jos ne rupee Kelalta sanoon, et jätä se eläkkees lepäämään ja sit huomaaki puolen vuoden päästä, että eihän tästä mitään tuu ja sit et saakaan eläkettä enää takas.

Et Kelan pitäis vähän uudistaa tätä byrokratiasysteemiä. Mulle se on ainakin tosi iso, että mä haluaisin hirveesti tehdä jotain ja vähän saada jostain rahaa, mutta emmä uskalla ruveta sit leikkimään, et sit on pakko yrittää kitkuttaa. Ne tulorajat on aika pienet.
(ammattikorkeakouluopiskelija)

Lisäksi itsetunnon ja -tietoisuuden merkitys nousee työllistymiskysymysten yhteydessä esiin samalla tavalla kuin opiskelussakin. Monet haastatellut kokevat, että vammaisen työnhakijan täytyy työllistyäkseen olla paitsi hyvin koulutettu, myös tavallista pätevämpi ja aktiivisempi.

Ja sitten mun mielestä muutenki tavallaan toi työnhaku on kaikille aika vaikeeta. Ja sit ehkä niinku vammaisena täytyy olla jotenki kauheen paljon vahvempi itsetunto ja minäkuva, että sä pystyt luomaan sille toiselle mielikuvan, et sä oot oikeesti pätevä siihen hommaan ja sä pystyt hoitamaan sen homman. Ja se on ehkä sääli, koska silloin mun mielestä vammaisilta otetaan semmonen oikeus, et sä et saa olla ujo ja arka ja vähäsananen, vaan että sun pitää olla kauheen avoin persoona, että sä tuut pärjäämään.
(ammattikorkeakouluopiskelija)

Kaiken kaikkiaan työelämässä katsotaan löytyvät hankalammin poistettavia esteitä kuin opiskelussa. Tämä on tietysti luonnollista jo siinä mielessä, että opiskelijan suhde oppilaitokseen on erilainen kuin työntekijän ja työnantajan suhde, eikä opiskelupaikkaansa ei voi sen saatuaan menettää kuten työpaikkaa. Haastateltujen puheessa kuvastuu tietoisuus nykyajan työelämän tehokkuus- ja joustavuusvaatimuksista sekä niihin liittyvästä epävarmuudesta, jota on pidetty ongelmallisena vammaisten ihmisten työllistymiselle. Kun työmarkkinoilla tavoitellaan hyvää kilpailukykyä ja työvoimaa on riittävästi tarjolla, ei useinkaan ole tarvetta eikä kiinnostusta sopeuttaa työtehtäviä toimintarajoitteisille henkilöille sopiviksi. (ks. Ikonen 2000, 133–134).

Miten työllistymistä voitaisiin edistää? Vammaisten ihmisten työllistymisen tukemiseksi tehdyt toimenpiteet ovat tähän mennessä keskittyneet lähinnä työvoiman tarjontaan eli on pyritty parantamaan yksilöiden mahdollisuuksia työmarkkinoilla. Tarjontalähtökohdalle vastakkainen ja sitä täydentävä mahdollisuus on kiinnittää huomio työvoiman kysyntään niin, että työelämässä olisi sijaa myös vammaisille. Se tarkoittaa toisaalta vaikuttamista työnantajan asenteisiin ja tietoisuuteen, toisaalta työpaikkojen räätälöintiä vammaisten ihmisten valmiuksiin sopiviksi tai uusien työpaikkojen kehittämistä yhteistyössä eri tahojen kanssa. (Linnakangas ym. 2006, 82; Järvikoski ym. 1999, 119.)

Myös haastatellut korostavat kysyntälähtöistä näkökulmaa ja pitävät vaikuttamista työnantajiin tärkeänä vammaisten ja kuurojen nuorten työllistymismahdollisuuksille. Esiin

nostetaan lisäksi osa-aikatyöhön ja joustaviin työaikoihin liittyvien mahdollisuuksien kehittäminen. Nämä ilmiöt kytkeytyvät työelämän muutokseen, johon onkin katsottu liittyvän vammaisten ihmisten kannalta myös uusia mahdollisuuksia. Esimerkiksi juuri joustavat työajat sekä lisäksi etätö ja informaatioteknologian kehitys saattavat parantaa vammaisten ihmisten työllisyyttä. Uusien mahdollisuuksien on todettu koskevan ennen kaikkea nuoria, korkeasti koulutettuja vammaisia ihmisiä, joihin haastatellutkin kuuluvat. (ks. Barnes ym. 1999, 116.)

Työantajapuoleen vaikuttamisen lisäksi haastateltavat pitävät työllistymisen kannalta tärkeinä samoja asioita kuin opiskelun kohdalla: nuoren itsetunnon, aktiivisuuden ja alan valinnan tukemista sekä oppilaitoksen roolia. Kuten jo edellä tuli esiin, palveluihin toivotaan joustavuutta, jotta työllistyminen tulisi sekä kannattavammaksi että sujuvammaksi.

Yhtäältä joidenkin haastateltujen kokemat vaikeudet työllistyä eivät lainkaan liity esteettömyyskysymyksiin. Työllistymistä ovat mutkistaneet esimerkiksi asuminen alueella, jossa työpaikkoja on yleensäkin vähän, lama, heikosti työllistävän alan valinta tai alakohtaiset suhdannevaihtelut, kuten ns. it-kuplan puhkeaminen vuosituhannen alussa. Työllistyminen sekä vammaisten ja kuurojen ihmisten keskinäiset työllistymiserot riippuvat aivan samoista tekijöistä kuin muillakin suomalaisilla.

7 LOPUKSI

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään sitä, minkälaisia koulutuspolkuja vammaisilla ja kuuroilla nuorilla sekä erilaisilla oppijoilla on sekä sitä, minkälaisen asioiden koetaan kannustavan ja tukevan, minkälaisen vaikeuttavan opintoja. Haastateltavien koulutuspolut ovat tiivistettävissä kolmeen tyyppiin jotka on nimetty *suoraviivaiseksi*, *mutkistuneeksi* ja *katkenneeksi koulutuspoluksi*.

Suoraviivainen koulutuspolku on edennyt ilman suurempia katkoksia, vaikeuksia tai hidasteita asteelta toiselle. Esteitä on ehkä ollut, mutta ne eivät ole vaikuttaneet opintojen etenemiseen tai ne on ollut mahdollista poistaa. Suoraviivaisen koulutuspolun opiskelijat ovat myös viihtyneet oppilaitoksissaan ja kokevat opiskelualan oikeaksi.

Mutkistunut koulutuspolku sisältää katkoksia tai on pitkittynyt: opiskelija on keskeyttänyt opinnot ja vaihtanut oppilaitosta vähintään kerran toisen asteen jälkeen tai hän on suorittaa esimerkiksi jo toista korkeakoulututkintoa tai yhden tutkinnon suorittaminen on pitkittynyt selvästi. Mutkistumisen taustalla vaikuttaa usein esteettömyyteen kytkeytyviä tekijöitä, kuten palvelujärjestelmän puutteita tai asenteellisia esteitä oppilaitoksessa. Koulutuspolkuja pitkittävät myös eri syistä johtuvat työllistymisvaikeudet. Syyt mutkistumiseen voivat kuitenkin olla myös yksilöllisiä, kuten omalta tuntuvan alan löytyminen vasta aikuisemmalla iällä tai opintoihin ja työskentelyyn vaikuttavat muutokset terveydentilassa.

Koulutuspolkua voi luonnehtia *katkenneeksi* silloin, kun henkilö on ollut vastoin tahtoaan pitemmän aikaa sekä koulutuksen että työelämän ulkopuolella. Hän on joutunut keskeyttämään koulutuksen, josta olisi kiinnostunut, eikä ole keskeyttämisen jälkeen jatkanut toisessa koulutuksessa tai työllistynyt. Opintojen keskeyttäminen ei siis liity alan vaihtamiseen vaan nimenomaan esteellisyyteen, jonka keskeisimmät ulottuvuudet ovat – kuten edelläkin – vammaispalvelujen riittämättömyys sekä asenteelliset esteet oppilaitoksessa. Nämä esteet ovat olleet niin hankalia, ettei opiskelija ole voinut poistaa niitä omien resurssiensa eikä myöskään oppilaitoksen tarjoaman tuen avulla.

Nämä koulutuspolkutyypit kuvaavat yhdenhetkistä tilannetta, eivätkä ne kerro lopullista totuutta haastateltujen koulutusurista. Katkennut koulutuspolku voi jatkua myöhemmin ja vastaavasti suoraviivaisesti edennyt koulutuspolku voi jossain vaiheessa mutkistua tai katketa. Haastateltujen elämäntilanteet ovat vaihtelevia, ja osa heistä on vasta suunnittelemansa

koulutuspolun alussa. Luokittelun tarkoitus on antaa yksinkertainen yleiskuvaus koulutuspolkujen muodostumisesta.

Koulutuspolut ovat yksilöllisiä, ja niiden rakentumiseen vaikuttavat tietysti muutkin asiat kuin opintojen esteettömyys. Esteetön opiskeluympäristö ei välttämättä johda suoraviivaiseen polkuun, eivätkä esteet välttämättä mutkista tai hidasta opintoja. Opiskelua edistäviä ja vaikeuttavia tekijöitä koskevat tulokset ovat tarkemmin jäsennettävissä soveltamalla opiskelukyvyn käsitekarttaa ja yhdistämällä siihen haastatteluissa esiin nousseet tekijät. Tässä esitetyt opintojen sujuvuuden osatekijät täydentävät käsitekarttaa, eivätkä siis sulje alkuperäisen jäsennyksen (ks. luku 2.4 sekä Kurri 2006 ja Kunttu 2005) osatekijöitä pois.

1. Opiskelijan voimavarat tai *henkilökohtaiset resurssit*. Opintojen sujuvuuden kannalta tärkeitä voimavaroja ovat vahva itsetunto, sinnikkyys sekä tietoisuus omista tarpeista ja oikeuksista. Nämä voimavarat voidaan kiteyttää *sisäisen valtaistumisen* käsitteeseen, ja ne korostuvat etenkin silloin, kun opiskelijan vamma ei ole näkyvä. Valtaistuminen ei ole sisäsyntyinen ominaisuus, vaan se kytkeytyy *sosiaalisiin suhteisiin*, jotka muodostavan tärkeän sosiaalisen tuen lähteen.

2. Opiskelutaidot ja -valmiudet. Opiskelutaitojen osalta kriittisiä osatekijöitä ovat motivaatioon ja tavoitteisiin kytkeytyvä *oikean alan löytäminen* sekä *riittävät perusvalmiudet*. Oikean alan löytämistä voivat mutkistaa paitsi nuoren epävarmuus oman kiinnostuksen kohteista, myös puutteet ammatinvalinnan ohjauksessa, rajalliset käsitykset omista kyvyistä sekä koulutusvalintaa rajaavat alueelliset tai oppilaitoksen esteettömyyteen liittyvät tekijät. Perusvalmiuksien saavuttamista voi vaikeuttaa puutteellinen perusopetus, jota on koettu erityiskouluissa. Kuuroilla opiskelijoilla riittävän tasoinen kaksikielisyys eli sekä viittomakielen että suomen kielen taito on lisäksi tärkeä perusvalmius. Riittävien perusvalmiuksien saavuttamisen ja oikean alan löytämisen taustalla vaikuttaa myös joukko sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä, kuten perusopetuksen ja opinto-ohjauksen resurssit sekä käsitykset perinteisistä ”vammaisten ihmisten ammateista”.

3. Oppilaitosyhteisön tuki. Oppilaitoksen *asenteellinen ja fyysinen ympäristö* vaikuttavat osaltaan opintojen sujuvuuteen. Erityisesti korostuu asenteellinen esteettömyys. Aktiivinen ja myönteinen asenneilmapiiri oppilaitoksen puolelta helpottaa sekä opinnoissa alkuun pääsemistä että opintojen sujumista jatkossa. Opiskelijan yksilöllisten tarpeiden huomioimisen ohella oppilaitoksen henkilökunta voi tarjota tärkeää tukea ja kannustusta.

Kielteinen tai passiivinen asenneilmapiiri aiheuttaa ylimääräistä vaivannäköä sekä stressiä ja voi johtaa jopa opintojen keskeyttämiseen. Oppilaitoksen tasolla on lisäksi syytä nostaa esiin sujuvan tiedonkulun ja selkeän vastuun jakamisen merkitys opiskelun esteettömyydelle. Fyysisen ympäristön esteillä ja esteettömyydellä on merkitystä sekä opiskeluun osallistumisen että oppilaitoksessa viihtymisen ja sosiaalisten suhteiden solmimisen kannalta.

4. Yhteiskunnan tuki. *Vammaispalvelut* ovat vammaisilla ja kuuroilla nuorilla hyvin keskeisellä sijalla opintojen sujumisen kannalta, vaikka niiden tarve vaihtelee yksilöllisesti. Toimivat ja riittävät palvelut mahdollistavat opintojen täysipainoisen suorittamisen. Riittämättömät tai vaikeasti saatavat palvelut sen sijaan vaikeuttavat sekä opintojen suorittamista että keskittymistä varsinaiseen opiskeluun. Yhteiskunnassa vallitsevat asenteet ovat yksi yhteiskunnan tuen ulottuvuus, joka heijastuu kokonaisvaltaisesti elinolosuhteiden muodostumiseen.

Opiskelukyvyn käsittekartan mukainen jäsenitys soveltuu vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspolkujen tarkasteluun, ja hieman soveltamalla sitä voidaan hyödyntää muidenkin kuin korkeakoulussa suoritettavien opintojen osalta. Sujuvuuden osatekijöitä on kuitenkin syytä laajentaa ja tarkentaa niin, että opiskelijan eri ominaisuuksien ja elämäolosuhteiden merkitys huomioidaan. Vammaisella tai kuurolla nuorella sujuvat opinnot edellyttävät opintoihin liittyvien tiedollisten ja taidollisten valmiuksien ohella usein myös muita vahvuuksia, kuten sinnikkyyttä ja tietoa esteettömyydestä. Yhteiskunnan tuen ulottuvuus puolestaan pitää sisällään huomattavasti laajemman kokonaisuuden kuin vain opintososiaaliset tuet ja palvelut sekä valintajärjestelmän toimivuuden.

Vammaisen tai kuuron nuoren koulutuspolun muodostumisen sekä opintojen sujuvuuden kannalta olennaista on käsittekartan eri ulottuvuuksien vaikutus toisiinsa. Henkilökohtaisten resurssien merkitys opiskelulle korostuu silloin, kun palvelu- tai koulutusjärjestelmän toiminnassa on vajavaihtuuksia. Myönteinen ja aktiivinen asenne oppilaitoksen puolelta voi helpottaa palvelujen puutteista johtuvia esteitä, keventää opiskelijan järjestelyvastuuta ja siten parantaa mahdollisuuksia keskittyä varsinaisiin opintoihin. Fyysinen esteettömyys voi puolestaan luoda edellytyksiä sosiaalisten suhteiden solmimiselle ja siten lisätä opiskelijan henkilökohtaisia resursseja.

Erilaisten oppijoiden koulutuspolkuihin vaikuttavat osittain toisenlaiset tekijät kuin vammaisten ja kuurojen nuorten opintoihin. Erilaisten oppijoiden kohdalla painottuvat lähinnä

käsittekartan kolme ensimmäistä kohtaa; oppimisvaikeuksiin liittyvä esteettömyys kytkeytyy ennen kaikkea oppilaitosyhteisön tukeen. Vaikka erilaisten oppijoiden koulutusurat eivät ole tämän tutkimuksen keskiössä, haastateltujen kokemukset havainnollistavat osaltaan sitä, kuinka esteettömyys koskee sangen laajaa ja tarpeiltaan heterogeenista joukkoa opiskelijoita. Esimerkiksi kielteiset asenteet, tietämättömyys ja epämääräinen vastuunjako oppilaitoksissa ovat ongelmia, jotka vaikuttavat opintojen sujumiseen opiskelijan ominaisuuksista riippumatta silloin, kun jonkinasteinen esteettömyys on opiskelun kannalta välttämättömyys. Toisaalta vakiintunut vastuunjako, sujuva tiedonkulku sekä kannustava henkilökunta parantavat paitsi esteettömyyttä, myös opiskeluympäristöä kokonaisuudessaan. Esteettömyydestä hyötyvät kaikki opiskelijat.

Koulutuspolkujen muodostumisen lisäksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään näkemyksiä työllistymismahdollisuuksista ja koulutuksen merkitystä niiden kannalta. Haastatellut ovat yleisesti ottaen koulutusoptimistisia: koulutusta pidetään merkittävänä ja sen uskotaan parantavan omaa työmarkkina-asemaa. Toisaalta työelämän esteiden otaksutaan olevan opintoihin verrattuna vaikeammin poistettavissa, ja osa opiskelevista haastatelluista kokee epävarmuutta tulevan työllistymisen suhteen. Työelämässä jo olleet haastateltavat puolestaan ovat kohdanneet niin asenteellisia kuin rakenteellisia esteitä. Työllistymistä ovat vaikeuttaneet työnantajien ennakkoluulot, palvelujärjestelmän jäykkyys sekä etuuksien yhteensovittaminen palkkatulojen kanssa.

Tutkimus osoittaa, että vammaisten ja kuurojen nuorten koulutukseen osallistumiseen ja toisaalta marginalisoitumiseen vaikuttavat keskeisesti koulutusjärjestelmän ulkopuoliset – tai sen ulkopuolelle rajatut – rakenteelliset tekijät, jotka heijastuvat myös yksilölliselle tasolle. Vaikka haastatellut ovat opiskelleet tai opiskelemassa pitkälle, eivätkä he ainakaan koulutustasonsa puolesta kuulu marginaaliin, heidän kokemuksensa kuitenkin tuovat esille monenlaisia esteitä ja marginalisoivia rakenteita, joiden seurauksena koulutuksellinen yhdenvertaisuus ei toteudu. Haastateltujen valossa voidaan todeta, että pelkkä lahjakkuus, motivaatio tai sisäinen valtaistuminen eivät riitä kouluttautumiseen, jos sosiaaliset ja taloudelliset rakenteet eivät tue toiminnan päämääriä (vrt. Barnes ym. 1999).

Taustalla vaikuttaa keskeisesti koulutusta koskeva lainsäädäntö, joka on perustunut Suomessa pitkään vain opiskelijan oikeuksiin velvoittamatta koulutusjärjestelmää huolehtimaan tukipalveluista tai korjaamaan esteellisiä opiskeluympäristöjä tai -käytäntöjä. Vuonna 2004 voimaan tullut yhdenvertaisuuslaki sen sijaan kieltää vammaisuuteen perustuvan syrjinnän ja

velvoittaa koulutuksen järjestäjää tarvittaessa ryhtymään kohtuullisiin toimiin vammaisen henkilön pääsemiseksi koulutukseen. Mikäli koulutuksen tarjoaja tällaisessa tilanteessa laiminlyö ko. toimet, kyseessä on syrjintä. Laki on parantanut vammaisten opiskelijoiden asemaa, mutta siihen liittyy myös ongelmia: ”kohtuullisia toimia” ei ole laissa tarkemmin määritelty, ja lisäksi yksittäiselle opiskelijalle kynnyksien viedä syrjintätapaus rikosoikeuteen on korkea. (Kumpuvuori 2006; vrt. Sahlin 2004.) Lisäksi yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta pelkkä lainsäädännön muutos on todettu riittämättömäksi. Lainsäädännön avulla on hankala lisätä ihmisten tietoa, muuttaa jokapäiväisiä asenteita tai karsia syrjiviä käytäntöjä. (Fuller ym. 2004, 456; Tarkki 1998, 217.)

Lait sekä palvelu- ja koulutusjärjestelmä ilmentävät yhteiskunnan arvoja ja asenteita. Palvelujärjestelmän niukkuuden taustalla on katsottu olevan kilpailuyhteiskunnan arvojen heijastuminen sosiaalipolitiikkaan: koska vammaiset ihmiset eivät ole uhka yhteiskunnan tehokkuudelle ja kilpailukyvyille, ei vammaisiin liittyvään sosiaalipolitiikkaan ole panostettu. (Teittinen 2000a). Näkövammaisten, kuurojen ja huonokuuloisten ihmisten koulutusmahdollisuuksien hitaan kehityksen on puolestaan katsottu johtuvan siitä, ettei heitä ole tarvittu ja arvostettu tulevana työelämän ja yhteiskunnan jäseninä (Lehtomäki 2005; Keravuori 1992). Haastateltujen kohtaamien rakenteellisten ja asenteellisten esteiden voidaan sanoa ilmentävän osaltaan yhdenvertaisuuden keskeneräisyyttä suomalaisessa yhteiskunnassa (ks. Haarni 2006).

Toisaalta haastateltujen kokemukset osoittavat, että monissa oppilaitoksissa vammaista tai kuuroa opiskelijaa tuetaan ja esteettömyyden juurruttamiseksi ollaan valmiita tekemään työtä. Näissä oppilaitoksissa integraation voidaan katsoa laajentuneen fyysiseltä tasolta toiminnalliseksi, psykologiseksi ja sosiaalseksi integraatioksi (ks. Ikonen 2000, 128–129). Tällainen kehitys voi luoda edellytyksiä myös yhteiskunnalliselle integraatiolle sekä pitemmällä tähtäimellä inklusiiviselle koulutusjärjestelmälle ja yhteiskunnalle.

Kilpailukykyvaltion sekä toisaalta kansalaisten yhdenvertaisuuden kannalta on pidetty tärkeänä työvoiman kysynnän monipuolistumista kattamaan entistä laajemmin erilaisia väestöryhmiä (Linnakangas ym. 2006, 82). Mikäli vammaisten ja kuurojen ihmisten työvoima ja osallisuus ymmärrettäisiin tärkeäksi osaksi yhteiskuntaa, sekä koulutuksen että työelämän esteettömyys oletettavasti edistyisi.

Vammaisten ja kuurojen nuorten koulutusprosesseista on tarjolla vain vähän tutkimustietoa. Tässäkin tutkimuksessa näkökulma on rajallinen: mukana on lähinnä korkealle kouluttautuvia, teoreettisiin opintoihin suuntautuneita henkilöitä. Muutamien haastateltujen koulutuspolku oli haastatteluhetkellä katkoksissa, mutta hekin olivat aikaisemmin suorittaneet vähintään toisen asteen tutkinnon. Jatkossa vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspolkuja olisi syytä tutkia kokonaisvaltaisemmin, ottaen huomioon myös perusasteen koulukokemukset. Erityistä huomiota tulisi kohdentaa koulutuksen nivelvaiheisiin sekä selvittää tekijöitä, jotka estävät vammaisia ja kuuroja nuoria hakeutumasta jatkokoulutukseen perusasteen jälkeen tai jotka johtavat opintojen keskeytymiseen jo toisella asteella. Lisäksi tulisi tutkia oppilaitoksissa vallitsevan asenteellisen esteellisyyden syntyä ja tarkastella mahdollisuuksia sen poistamiseen.

KIRJALLISUUS

Aho, Simo – Koponen, Hannu (2001): Nuorten opiskelu- ja työurat 1990-luvulla. Nuorisoasiain neuvottelukunnan tutkimuksia. Helsinki: Nuorisoasiain neuvottelukunta.

Barnes, Colin – Mercer, Geof – Shakespeare, Tom (1999): Exploring Disability. Cambridge: Polity Press.

Blomqvist, Johanna (2004): Sosiaalinen tuki ja sen merkitys korkeakouluopinnoissa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan laitos.

Borland, John – James, Sue (1999): The Learning Experience of Students With Disabilities in Higher Education. A Case Study of a UK University. Disability & Society 14, 85–101.

Emener, William (1991): Empowerment in Rehabilitation. An Empowerment Philosophy for the Rehabilitation in the 20th Century. Journal of Rehabilitation 57 (4), 7–16.

Fuller, M. – Bradley, A. – Healey, M. (2004): Incorporating Disabled Students Within an Exclusive Higher Education Environment. Disability & Society 19 (5), 455–468.

Haapala, Susanna (2000): Vammaisen yliopisto-opiskelijan identiteetti: tutkimus vammaisten opiskelijoiden kokemuksista yliopistolla. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos.

Haapala, Susanna – Urhonen, Anna-Maria (2003): Asenteet suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Esteetön opiskelu kuuluu kaikille. Muistio ja toimenpideohjelma vammaisten aseman parantamiseksi korkeakouluissa. Kuulonhuoltoliitto ry, Kynnys ry, Näkövammaisten Keskusliitto ry, Suomen ammattikorkeakouluopiskelijayhdistysten liitto SAMOK ry, Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) ry.

Haarni, Ilka (2006): Keskenestä yhdenvertaisuutta. Vammaisten henkilöiden hyvinvointi ja elinolot Suomessa tutkimustiedon valossa. Helsinki: Stakes. Raportteja 6/2006.

Happonen, Heikki (2001): Erityisoppilaat ja fyysinen oppimisympäristö. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.): Lasten erityishuolto ja -kasvatus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.

Heiskala, Risto (2006): Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja Suomen yhteiskunnallinen murros. Teoksessa: Heiskala, Risto – Luhtakallio, Eeva (toim.): Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Helsinki: Gaudeamus.

Holm, Pasi – Hopponen, Anneli (2007): Vammaisten työkyky vuonna 2007. Vertailua työttömiin. Pellervon taloudellisen tutkimuslaitoksen raportteja nro 202. http://www.ptt.fi/dokumentit/pttrap202_2607071249.pdf

Houtsonen, Jarmo (1996): Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: Identiteetin tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa Antikainen, A – Huotelin, H (toim.): Oppiminen ja elämänhistoria. Helsinki: Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Huotelin, Hannu (1996): Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa Antikainen, Ari – Huotelin, Hannu (toim.): Oppiminen ja elämänhistoria. Helsinki: Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Ikonen, Oiva (2000): Inkluisio – kaikille yhteiseen yhteiskuntaan. Teoksessa Peltonen, Marketta & Puupponen, Hannu (toim.): Erilaisuus työelämän voimavarana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Julkunen, Raija (2001): Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Tampere: Vastapaino.

Järvikoski, Aila – Härkäpää, Kristiina – Pättikangas, Mervi (1999): Vammaisen henkilön valtaistuminen – palvelujärjestelmän avulla vai ilman sitä? Teoksessa Nouko-Juvonen, Susanna: Pyörätuolitango – näkökulmia vammaisuuteen. Helsinki: Edita.

Järvinen, Tero – Vanttaja, Markku (2005): Nuoret koulutus- ja työmarkkinoilla. Helsinki: Nuorisoasiain neuvottelukunta.

Kalela, Esa – Koivisto, Heidi – Köyste, Anneli – Virtanen, Sami (2003): Huonokuuloinen korkeakouluopiskelija – käytänteitä ja kokemuksia. Kuulonhuoltoliitto ry, Mikä estää? -projekti. Internetissä: www.moottorikorvat.net/mikaestaa/tutkimusraportti.pdf.

Kempainen Erkki (2001): Huollettavasta asiakkaaksi. Sosiaalihuollon oikeudet. Helsinki: Sosiaali- ja terveyshuollon keskusliitto.

Keravuori, Kirsi (1992): Arlasta ammattiin. Näkövammaisten ammatillisen koulutuksen historia. Arla-instituutin julkaisuja. Jyväskylä: Gummerus.

Kokko, Sari (2006): Mitä kuuluu näkövammaisille lukiolaisille? Lukiolaiskartoituksen tuloksia. Helsinki: Näkövammaisten keskusliiton julkaisuja 2/2006. Verkossa: www.nkl.fi/julkaisu/lukior

Koukka, Helmi-Riitta (2001): Kuulovammaisten koulutusurat. Vuosina 1940–1974 syntyneiden, toisen asteen erityisoppilaitoksessa opiskelleiden kuurojen ja huonokuuloisten koulutusurat. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

Kröger, Teppo (2002): Tutkimuksen kolme näkökulmaa vammaisuuteen. Janus: Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti 10 (1), 27–37.

Kumpusalo, Esko (1991): Sosiaalinen tuki, huolenpito ja terveys. Helsinki: Sosiaali- ja terveyshallitus. Raportteja 8.

Kumpuvuori, Jukka (2006): Oikeudellinen katsaus vammaisten opiskelijoiden asemaan korkeakouluissa. <http://esok.jyu.fi/artikkelit/kumpuv/>

Kunttu, Kristiina (2005): Opiskelukyvyn käsittekarttaluonnos. Muistio, YTHS.

Kurri, Eero (2006): Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs.

Kärkkäinen, Tuulikki (2004): Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä

selviämiseen. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 8. Helsinki: Helsingin yliopisto

Laaksonen, Elina (2005): Esteetön opiskelu yliopistoissa. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2005:6.

Launonen, Mirka – Leino, Timo – Viluksela, Maria – Hirvonen, Marja – Mäittälä, Jukka (2004): Nuoret ja työ 2003-barometri. Taulukkoraportti. Helsinki: Työterveyslaitos.

Lehtomäki, Elina (2005): Pois koulutusyhteiskunnan marginaalista? Koulutuksen merkitys vuosina 1960–1990 opiskelleiden lapsuudestaan kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämänculussa. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.

Linnakangas, Esa – Suikkanen, Asko – Savtschenko, Viktor – Virta (2006): Uuden ajan alussa vai umpikujassa? Vammaiset matkalla yhdenvertaiseen kansalaisuuteen. Stakes, Raportteja 15/2006.

Loijas, Sari (1994): Rakas rämä elämä. Vammaisten nuorten elämänculhallinta ja elämänculku. Helsinki: Stakes.

Mannisenmäki, Eija – Valtari, Maarit (2005): Valmistumisen vallihaudalla. Opintojen kesto 2000-luvun hyvinvointivaltiossa. Helsinki: Edita.

Metso, Tuija (2004): Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Moberg, Sakari (2001): Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologian kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.): Lasten erityishuolto ja -kasvatus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.

Naukkariinen, Aimo (2005): Laatu erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997–2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia. Opetushallitus: <http://www.edu.fi/julkaisut/laatuaoe.pdf>

Naukkariinen, Aimo (2001): Oppiva koulu oppilaan yksilöllisyyden kohtaajana. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.): Lasten erityishuolto ja -kasvatus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.

Nygård, Toivo (1998): Erilaisten historiaa. Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa. Jyväskylä: Atena.

Oliver, Michael (1996): Understanding Disability: From Theory to Practice. London: MacMillan.

Peltonen, Marketta (2000): Suojatyöstä yrittäjyyteen. Vammaisten ja vajaakuntoisten henkilöiden työllistymisen edellytyksiä. Teoksessa Peltonen, Marketta – Puupponen, Hannu (toim.): Erilaisuus työelämän voimavarana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Poussu-Olli, Hanna-Sofia (1999): To be a Disabled University Student in Finland. *Disability & Society* 14, 103–113.

Puupponen, Hannu (2006): Esteettömyys yliopistojen verkkosivuilla. Vammaisen henkilön tiedonsaanti www-sivuilta opiskelujärjestelyjen arvioimiseksi. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

Pääkkölä, Eija (2004): Kohti esteetöntä yliopistoa. Opiskelijoiden kokemuksia Jyväskylän yliopiston opiskeluympäristöstä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

Rantamaa, Paula (2001): Ikä ja sen merkitykset. Teoksessa: Sankari, Anne – Jyrkämä, Jyrki (toim.): Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino.

Reinikainen, Marjo-Riitta (2007): Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit. Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 304. <http://dissertations.jyu.fi/studeduc/9789513928469.pdf>

Riddell, Sheila – Tinklin, Teresa – Wilson, Alastair (2004): **Disabled Students and Multiple Policy Innovations in Higher Education**. Final Report to the Economic and Social Research Council. http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Disability_Report.pdf

Rimpelä, Matti (2004): Ammattikorkeakoulujen vastuu opiskeluympäristön kehittämisessä. Alustus Ammattikorkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi 2004 -tutkimuksen julkistamistilaisuuden yhteydessä pidetyssä seminaarissa 23.9.2004.

Rioux, Marcia H. (1997): Disability: The Place of Judgement in a World of Fact. *Journal of Intellectual Disability Research* 41 (2), 102–111.

Sahlin, Richard (2004): Diskrimineringskydd för personer med funktionshinder inom utbildningsområdet. Stockholm: Jure Förlag AB.

Saloviita, Timo (2000): Vaikeavammaisen henkilö työelämässä – tuetun työllistämisen vaihtoehto. Teoksessa Peltonen, Marketta – Puupponen, Hannu (toim.): Erilaisuus työelämän voimavarana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Savela, Annamari – Hakulinen, Tuovi (2001): Esteettömyyden toteuttaminen tulevaisuudessa Helsinki: Stakes. Aiheita 4/2001.

Somerkivi, Pirjo (2000): Olen verkon silmässä kala. Vammaisuus, kuntoutuminen ja selviytyminen sosiaalisen tuen verkostoissa. Kuopio: Kuopin yliopisto.

Suutari, Minna (2002) Nuorten sosiaaliset verkostot palkkatyön marginaalissa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

Säntti, Janne (1999): Opiskelukyvyn jäljillä. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs.

Tarkki, J (1998): Tasa-arvo umpikujassa? Teoksessa: Tarkki, J – Petäjaniemi, T (toim.): Tasa-arvo. Saavutuksia ja haasteita. Jyväskylä: Atena. Sitran julkaisusarja 197.

Teittinen, Antti (2000a) Vammaiset ihmiset ja uudistuneet palvelurakenteet. Teoksessa: Peltonen, Marketta – Puupponen, Hannu (toim.): Erilaisuus työelämän voimavarana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Teittinen, Antti (2000b): Miten tutkia vammaisuutta yhteiskunnallisena kysymyksenä. Jyväskylän yliopiston sosiologian julkaisuja 65. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tinklin, Teresa – Hall, John (1999): Getting Round Obstacles: Disabled Students' Experiences in Higher Education in Scotland. *Studies in Higher Education* 24, 183-194.

Turun yliopisto 18.11.2002. Esteetön UTU-työryhmän muistio. http://www.utu.fi/esteeton_UTU/Esteeton_UTU-muistio.pdf

Tolonen, Tarja (2005): Sosiaalinen tausta, sukupuoli ja paikallisuus nuorten koulutussiirtymissä. Teoksessa: Aapola, Sinikka – Ketokivi, Kaisa (toim.): Polkuja ja poikkeamia – aikuisuutta etsimässä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.

Urponen, Helka (1989): Varhain sairastuneen ja vammaisen sosiaalinen selviytyminen : sosiologinen seurantatutkimus pitkäaikaissairaiden ja vammaisten lasten sosiaalisesta selviytymisestä varhaisaikuisuudessa. Turun yliopiston julkaisuja

Valtioneuvoston selonteko vammaispolitiikasta 11.5.2006. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:9. <http://www.stm.fi/Resource.phx/vastt/sospa/shvam/vamppol.htx.i1168.pdf>

Vehmas, Simo (2005): Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki. Gaudeamus.

Esteettömyyttä pidetään nykyisin yhtenä tasa-arvoisen yhteiskunnan tunnusmerkkinä. 2000-luku toikin erilaiset esteettömyyshankkeet oppilaitoksiin ja muihin julkisiin instituutioihin. Samaan aikaan opiskelija- ja vammaisjärjestöt tiivistivät yhteistyötään. Yhteistyön yhtenä tuloksena käynnistettiin tutkimushanke, jonka tavoitteena oli selvittää opintojen esteitä ja esteettömyyttä vammaisten ja kuurojen opiskelijoiden itsensä näkökulmasta.

Tarkastelun kohteena ovat koulutuspolkujen muodostuminen, koettu tuki ja kannustimet sekä toisaalta asenteelliset, sosiaaliset ja fyysiset esteet toisen asteen koulutuksessa ja korkeakoulutuksessa sekä työelämään siirtyessä. Tutkimuksen väljästi määriteltynä kohderyhmänä ovat liikunta- ja näkövammaiset nuoret sekä huonokuuloiset ja kuurot nuoret.

Haastateltavien koulutuspolut ovat tiivistettävissä kolmeen tyyppiin, jotka on nimetty suoraviivaiseksi, mutkistuneeksi ja katkenneeksi koulutuspoluksi. Koulutuspolun muodostumisessa olennaisia tekijöitä ovat opiskelijan henkilökohtaiset voimavarat ja opiskelutaidot, opiskeluympäristön asenteellinen ja fyysinen esteettömyys sekä vammaispalvelut ja muu yhteiskunnan tuki. Haastateltujen koulutuspolkuja ovat hankaloittaneet varsinkin asenteelliset esteet oppilaitoksissa sekä yhteiskunnan vammaispalvelujen riittämättömyys.

Tutkimusraportin nimeksi poimittiin haastattelulainaus "Joutuu vähän taisteleen". Sitaatti tiivistää monen tutkimuksessa haastatellun opiskelijan kokemuksen: vaikka esteettömyyteen kiinnitetään nykyään enenevässä määrin huomiota, ei koulutuspolku aina etene sujuvasti ilman ylimääräisiä ponnisteluja.

Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus on perustettu 1989 edistämään, harjoittamaan ja tukemaan opiskelijoihin sekä koulutukseen ja koulutusjärjestelmiin kohdistuvaa tutkimustoimintaa. Otuksessa on tutkittu muun muassa opiskelijoiden sosiaalista ja taloudellista asemaa, opintojen kestoon vaikuttavia tekijöitä, vaihto-opiskelua ja tutkinto-opiskelua ulkomailla sekä opiskelijoiden asumista ja opiskelija-asuntotuotantoa.