

Antti Teittinen
Hannu T. Vesala

Vammaisten ihmisten syrjäntäkokeuksia koulutuksen kentällä

Kohokohdat

- Vammaiset ihmiset kokevat syrjintää jo esikoulusta alkaen, peruskoulussa, opiskelussa ja läpi elämänsä.
- Koulu on vammattomien ehdoilla eriarvoisuutta tuottava tekijä yhteiskunnassa.
- Kyvykkyyksien korostaminen koulussa tuottaa segregatiota.
- Ristiriita syntyy siitä, kun vammaisten ihmisten muodollista koulutusta pidetään tärkeänä, mutta sen jälkeen työelämäosallisuus ei olekaan niin tärkeä.

Tutkimuksemme rakentuu vammaisten ihmisten aiemmille tai nykyisille kokemuksille syrjinnästä koulussa ja opiskelussa. Syrjäntäkokeusten tutkimus kertoo siitä, kuinka kouluissa ja oppilaitoksissa inklusiivisuus toimii. Syrjäntäkokeusten tutkimus on olennainen osa vammaistutkimusta, koska syrjintä kertoo vammaiset ihmisten kohtaamisesta yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä. Keskitymme vammaisuuden määrittämisen rakenteellisiin tekijöihin, koska vammaisuuteen perustuva syrjintä saatetaan ymmärtää vain yksilökoh-

taisena väärinkäsityksenä. Helposti sivuutetaan syrjintää tuottavat sosiaaliset, kontekstuaaliset ja rakenteelliset tekijät. Aineistona käytämme Vammaisfoorumien kyselyä vuodelta 2018 (n=1525). Tarkastelussamme ovat ne vastaajat, jotka kokivat syrjintää koulutuksessa (n=477). Aineisto on analysoitu kvantitatiivisilla ja kvalitatiivisilla menetelmillä. Kysymme, miten vammaiset ihmiset ovat kokeneet syrjintää koulussa ja opiskelussa. Vastanneissa oli kaiken ikäisiä ja sellaisia, jotka eivät tällä hetkellä olleet koulussa tai opiskelemassa. Suurella

osalla syrjäntäkokemukset olivat peräisin aikaisemmilta koulu/opiskeluvuosilta. Lähes puolet vastanneista on kokenut syrjäntää ja eniten koulutukseen ja opiskeluun liittyvissä mukautuksissa. Useimmiten syrjäntää kokivat nyt koulussa tai opiskelemassa olevat ja alle 25-vuotiaat. Muita syrjäntäkokemuksia oli koulutukseen pääsyyssä, kieleen ja kommunikaatioon liittyvissä ongelmissa, esteettömyydessä, saavutettavuudessa sekä köyhyydessä. Tulkitsemme, että kouluinklusion vaatii jatkuvaa kehittämistä. Syrjäntäkokemukset liittyvät koulujärjestelmään ja koulukontekstiin.

Asiasanat: vammaistutkimus, koulutus, diskriminaatio, inklusion

JOHDANTO

Suomessa vammaistutkimuksen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen kohtaaminen on suureksi osaksi tarkoittanut sitä, että tutkijat ovat tarkastelleet kriittisesti erityisopetusta ja koulutusjärjestelmän segregoivia piirteitä (Hakala ym., 2018). Myös kouluinklusion tutkimus on osa tätä tutkimussuuntausta. Tämä kohtaaminen on mielenkiintoinen, koska perinteisesti vammaistutkimuksessa on kritisoitu erityispedagogiikkaa segregoivasta luonteesta, jonka seurauksena vammaisilla opiskelijoilla voi olla huonommat menestymisen mahdollisuudet peruskoulun jälkeisillä koulutuspoluilla esimerkiksi helpotettujen opetussuunnitelmien takia.

Laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa tällaisella kehityksellä on voinut olla seurauksena syrjäytyminen työmarkkinoilta ja kansalaisuuden vaillinaisen toteutuminen yhteiskunnassa, jossa kansalaisoikeudet toteutuvat parhaiten

työnteon kautta. Vammaisten ihmisten työvoimapolitiikkaa on lähdetty kuitenkin kehittämään Suomessa vain osatyökykyisyyden pohjalta. (Lindh, 2021.)

Kouluinklusion tutkimus on usein tulkittu jopa perinteisen erityispedagogiikan kritiikiksi. Metodisesti tällainen tutkimus on ollut usein laadullista ja osallistavaa tutkimusta, koska segregoivuuden sijaan koulua on haluttu tutkia ja kehittää toimivana lähiyhteisönä, jonka kulttuuri, käytännöt ja niitä tukeva politiikka mahdollistavat kaikkien yhteisön jäsentensä osallisuutta siinä. (Baglieri, 2020.)

Oma tutkimuksemme on kuitenkin määrällinen, ja sen empiria pohjautuu Vammaisfoorumin kyselyyn vuodelta 2018. Kyselyn tarkoituksena oli kysyä vammaisilta henkilöiltä itseltään kokemuksia siitä, toteutuvatko heidän oikeutensa suomalaisessa yhteiskunnassa YK:n vammaissopimuksen mukaisesti. Teimme määrällisen tutkimuksen siksi, että saisimme yleistettävää tietoa vammaisten ihmisten syrjäntäkokemuksista koulutuksen kentällä. Vammaisfoorumin kyselyyn sisältyi myös avoimia kysymyksiä syrjäntäkokemuksista, joita analysoimme laadullisin menetelmin pyrkien sisällöllisesti syventämään määrällisen analyysin tuloksia.

Tutkimuksemme asetelma rakentuu vammaisten ihmisten aiemmille tai nykyisille kokemuksille syrjäntästä koulussa ja opiskelussa. Syrjäntäkokemusten tutkimus kertoo erityisesti siitä, kuinka kouluissa ja oppilaitoksissa on kyetty toteuttamaan inklusiivisia toimintatapoja. Syrjäntäkokemusten tutkimus on olennainen osa vammaistutkimusta, koska syrjäntä kertoo paljon siitä, kuinka vammaiset ihmiset kohdataan yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä. Haluamme kiinnittää huomi-

ota vammaisuuden määrittymisen rakenteellisiin tekijöihin, koska vammaisuuteen perustuva syrjintä saatetaan ymmärtää liian kapeasti, yksilökohtaisena väärinkäsityksenä, jolloin helposti sivuutetaan syrjinnän yleiset sosiaaliset, kontekstuaaliset ja rakenteelliset tekijät. Tutkimuskysymyksenä on, miten vammaiset ihmiset ovat kokeneet syrjintää koulussa ja opiskelussa.

Symbolinen väkivalta koulutuksessa

Symbolisen väkivallan käsite ja analyysi kriittisessä koulutus- ja kasvatussosiologiassa kytkevät kiinnostavasti yhteen sen, miten koulu yhteiskunnallisena instituutina pyrkii uusintamaan olemassa olevaa yhteiskunnallista järjestystä, mutta samalla esiintyy neutraalina tai arvovapaana toimijana. Pierre Bourdieu ja Jean-Claude Passeron (1977) esittävät, että symbolista väkivaltaa tapahtuu silloin, kun se ei ole tunnistettavissa. Tällainen vallankäyttö liitetään varsinkin kouluun ja koulutukseen siten, että uusintaessaan yhteiskunnallista järjestystä koulu uusintaa myös yhteiskunnallista eriarvoisuutta.

Koulussa tapahtuva yhteiskunnan uusintamistehtävä on symbolista väkivaltaa siksi, että arvosanoina ilmaistu koulumenestys kuvaa kyvykkyyttä tai lahjakkuutta, joka taas edellyttää laajempia taloudellisten, kulttuuristen, symbolisten ja sosiaalisten pääomien omaksumista. Tavallaan jo peruskoulussa arvosanojen erilaisuus antaa näennäisen objektiivisen mahdollisuuden luokitella oppilaita hyviin ja heikompiin, ja nämä jakolinjat saattavat myöhemmällä koulupolulla vahventua ja siten uusintaa yhteiskunnallista luokka- ja työnjakoa. (Antikainen ym., 2006.)

Vaikka bourdieulaista tulkintaa sym-

bolisen väkivallan merkityksestä voidaan kritisoida liian staattisena luokkasidonnaisena rakennelmana, niin suomalaisessakin uravalinnoista tehdyssä tutkimuksessa on havaittu perhetaustojen pääomalajityypeillä olevan merkitystä. Uravalintaan voi vaikuttaa esimerkiksi se, mitä tietoa perheessä on olemassa eri aloista, onko eri aloihin olemassa verkostoja tai osataanko perheessä kertoa eri koulutusaloista. (Esim. Rinne, 2014; Vanttaja, 2003; Tuononen & Vanhalakka-Ruoho, 2016.)

Kriittinen vammaistutkimus ja koulutus

Yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus tutkii vammaisten ihmisten syrjäytymistä yhteiskunnasta. Olennaisena kysymyksenä on silloin, miksi ihmiset, joilla on jokin vamma, määritetään yhteiskunnan järjestelmissä ensisijaisesti heidän vammojensa kautta, kun tällainen määrittäminen aiheuttaa vammaisten ihmisten syrjintää.

Mike Oliverin kirja *Understanding disability* (1996) oli keskeinen teos, jossa yhteiskunnallisia syrjintämekanismia avattiin. Myös Irving Zolan vaikutus on olennainen. Hän kiinnitti huomiota siihen, että lääketieteestä on tullut yhteiskunnallisen kontrollin muoto, jossa vammaisista henkilöistä puhutaan lääketieteestä johdettuihin käsitteihin (Zola, 1977). Carol Thomasin (2007) esitys sosiologian ja vammaistutkimuksen yhteentörmäyksestä valottaa kiinnostavasti, kuinka vaikeaa on ymmärtää vammaisuuden yhteiskunnallista merkitystä.

Sosiologiassa on edelleen vakiintunut käsitys vammaisuudesta sosiaalisena poikkeavuutena eli goffmanilaisittain stigma, ja se on pitkälti sitoutunut siihen,

vaikka Erving Goffman (1963) käsitti ympäröivän yhteiskunnan perusteettomasti stigmatisoivan fyysisesti, psyykkisesti, aatteellisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti poikkeavat yksilöt ja ryhmät. Vammaistutkimuksessa keskitytään vahvasti yhteiskunnalliseen sortoon, joka on sen teoreettisen ja empiirisen työn perustana. Kriittisessä vammaistutkimuksessa (*critical disability studies*) tutkitaan sitä, miten yhteiskunta vammauttaa ihmisiä, ja sen jopa poliittisena vaatimuksena on olemassa olevien kategorioiden ja vammaiskäsitusten romuttaminen (Goodley, 2013).

Kriittisen vammaistutkimuksen lähestymistavassa koulutuksen kentällä tapahtuva symbolinen väkivalta liittyy ableismin kritiikkiin siten, että koulu toimii ei-vammaisten ehdoilla ja luo yhteiskuntaan eriarvoisuutta. Ableismi tarkoittaa yhteiskuntatieteellisessä vammaistutkimuksessa ajattelutapaa ja käytäntöjä, jotka syrjivät ja pitävät alempiarvoisina vammaisia ihmisiä. Ableistinen yhteiskunta kohtelee muita kuin vammaisia ihmisiä standardina ja sallii vammaisten ihmisten syrjinnän sulkeamalla heidät pois tai rajoittamalla heidän osallistumistaan monella yhteiskunnan osa-alueella, kuten itsenäisessä elämässä, koulutuksessa ja työelämässä. (Esim. Van Aswegen & Shevlin, 2019; Tarvainen, 2019.) Tässä tilanteessa ableismi muiden tekijöiden, kuten yhteiskunnallisen luokkaseaman, sukupuolen, rodullistamisen ja seksuaalisen suuntautumisen, ohella tuottaa intersektionaalista syrjintää. (Hernandez-Saca ym., 2018.)

Bourdieulaisittain vammaisten lasten vanhempien voidaan nähdä etsivän ableistisen syrjinnän tilanteessa sellaisia sosiaalisen toiminnan kenttiä, joissa on mahdollista osoittaa vammaisen lapsen ja

perheen negatiiviset stereotypiat virheelliseksi ja tuoda esiin heidän perhe-elämässä positiiviset puolet. Nämä keskustelut tapahtuvat erityisesti vanhempien taistellessa segregoivia käytäntöjä ja siten koulun symbolista väkivaltaa vastaan lastensa asianajajina koulutuspoluilla. (Runswick-Cole, 2007.)

Suomalaisessa tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota ableismiin, kun vammaisten oppilaiden segregoatiota on tutkittu sosiaalishistoriallisesti. 1900-luvun alusta alkaen segregoivia tekijöitä ovat olleet varsinkin huonotapaisuus ja erilaiset kognitiiviset ongelmat, mutta myös poliittinen tausta eli oppilaiden perheiden luokka-asema, erityisesti työväenluokkaisuus. Näistä segregoivista tekijöistä koulutuspolitiikassa ja käytännön tasolla on otettu kouluintegraatiossa ja -inklusiiossa merkittäviä edistysaskeleita, mutta ableismi näkyy edelleen kyvykkyyden ideologian korostamisessa. Se tarkoittaa kriittisen vammaistutkimuksen näkökulmassa sitä, että yhteiskunnan palvelujärjestelmässä, myös koulutusjärjestelmässä, on Arno Kaupilan (2013, 74) sanoin ”sisäänrakennettuna diagnoosiperusteinen apartheid-järjestelmä, joka sekä määrittelee vammaisuuden ja vammojen laadun että erottelee yksilöt kykyjensä perusteella”. (Ks. myös Kivirauma 2008; 2016.)

Kriittisessä vammaistutkimuksessa puhutaan inklusion kliseestä siinä tilanteessa, kun koulu on pyrkinyt toteuttamaan riittävät toimenpiteet inklusiivisen toimintaympäristön saavuttamiseksi, mutta vammaisten lasten vanhemmat joutuvat kuitenkin pohtimaan jatkuvasti segregoivien, integroivien tai inklusiivien valmiiden vaihtoehtojen välillä lapsilleen sopivimpien kouluratkaisujen mielekkyyttä (Goodley,

2007). Käytännön tasolla tämä tilanne on todellisuutta myös Suomessa. Perusopetuksen kolmiportaisen tuen järjestelmän rinnalla on edelleen olemassa eristyksissä muista yhteisöistä olevia erityiskouluja sekä kuntien, kuntayhtymien että valtion ylläpitäminä.

Voidaan aiheellisesti kysyä, miten inklusio suhteutuu tällaiseen edelleen olemassa olevaan koulutuksen kaksoisjärjestelmään; voidaanko oikeasti puhua kouluinklusiosta vai pitäisikö puhua kouluinklusion kliseestä (ks. esim. Sirkko ym., 2020)? Inklusion kliseestä on nykyään tullut poliittisesti korrekki termi poliitikoille, tutkijoille ja vammaisjärjestöille, ja samalla inklusiivisiin ruohonjuuritason käytännön ratkaisuihin on kiinnitetty vähemmän huomiota. Inklusioon sisältyy vahva poliittinen ulottuvuus, koska se edellyttää koulutuksen rakenteellista muutosta.

Kriittisen vammaistutkimuksen poliittisen inklusion kritiikki pohjautuu siihen, että yhteiskunnan eri sektorit läpäisyt markkinaehtoistuminen tai esimerkiksi uusi julkisjohtaminen (new public management, NPM) ei tosiasiallisesti toteuta inklusiivista periaatetta. Kriittisessä vammaistutkimuksessa pikemminkin arvioidaan, että kouluinklusio ei toteudu markkinaehtoisessa yhteiskunnassa, vaan koulussa käytännön tasolla toteutetaan edelleen integroivia sopeuttavia menetelmiä. (Azzopardi, 2010; Glazzard, 2016.)

AINEISTO JA MENETELMÄ

Tutkimuskysymyksemme on, miten vammaiset ihmiset ovat kokeneet syrjintää koulussa ja opiskelussa. Kiinnitämme huomiota syrjintäkokemusten rakenteellisiin

syihin kriittisen vammaistutkimuksen esittämän ableismin kritiikin pohjalta ja kysymme, miten koulu toimii ableismin ehdoilla ja ottaako se riittävästi huomioon vammaiset oppilaat (Esim. Goodley, 2018.)

Empiirisenä aineistona käytämme Vammaisfoorumin kyselyaineistoa. Vammaisfoorumi toteutti yhdessä Ihmisoikeuskeskuksen kanssa keväällä 2018 kyselyn vammaisten ihmisten oikeuksien toteutumisesta. Aiemmin tämän aineiston pohjalta on tehty selvitystyyppejä julkaisuja, mutta tämä artikkelimme on tietävästi ensimmäinen tieteellinen julkaisu tämän aineiston pohjalta. Kyselyn toteutus sekä suorat jakaumat vastauksista on kuvattu omassa raportissaan (Vesala & Vartio, 2019).

Lisäksi kyselyn tuloksista on julkaistu kuusi työryhmien tekemää teemaraporttia, jotka käsittelevät palveluita, lapsia ja nuoria, työelämää ja köyhyyttä, esteettömyyttä ja saavutettavuutta, vammaisten naisten asemaa sekä vihapuhetta, syrjintää ja ableismia. Nämä raportit ovat vapaasti luettavissa Vammaisfoorumin internetsivuilla (<https://vammaisfoorumi.fi/lausunnot/2019-lausunnot-ja-kannanotot/>). Teemaraportissa Lapset ja nuoret (2019) on sivuttu myös tämän artikkelimme teemaa koulutuksessa koetusta syrjinnästä. Se antaa hyvän, jäsennellyn lähtökohdan artikkelimme tarkoitukselle analysoida koulutuksessa koettua syrjintää.

Kysely toteutettiin avoimena internetkyselynä, toisin sanoen vastaajia ei etukäteen valittu millään otantamenetelmällä. Kyselyssä käytettiin strukturoitua kyselylomaketta, johon sisältyi myös tarkentavia avoimia kysymyksiä. Mahdollisuudesta vastata kyselyyn tiedotettiin eri kanavissa,

muun muassa Vammaisfoorumin jäsenjärjestöjen internetsivuilla ja sosiaalisessa mediassa. Kyselyn vastaajajoukkoa olisi-kin ollut hankala määrittää tavanomaisilla otantamenetelmillä, koska vammaisista ihmisistä ei ole olemassa mitään kattavaa rekisteriä, lukuun ottamatta näkövamma-rekisteriä.

Kyselyyn vastasi yhteensä 1 525 vammaista ihmistä. Vastanneiden joukossa oli eri-ikäisiä miehiä, naisia ja muunsukupuolisia (yksi prosentti vastaajista) eri tavoin vammaisia ihmisiä eri puolilta maata. Kyselyyn vastanneet edustavat näin ollen kohtuullisen kattavasti vammaisia ihmisiä Suomessa. (Ks. tarkemmin Vesala & Vartio 2019.)

Kyselyn lähtökohtana olivat YK:n vammaissopimuksen oikeudet ja tavoitteet. Kyselylomakkeen kysymykset käsitelivät kutakin sopimuksen artiklakohtaa. Aineiston avulla pystytään tutkimaan vammaisten henkilöiden syrjäntäkokemuksia koulutuksessa sinä ajankohtana, jolloin kysely tehtiin. (Ks. esim. Sedgwick, 2014.) Kyselylomakkeessa esitettiin kolme kysymystä syrjinnän kokemisesta: Oletko kokenut, että sinua on syrjitty koulutukseen pääsyssä? Oletko kokenut, että sinua on syrjitty koulutukseen liittyvissä mukautuksissa? Oletko kokenut, että sinua on syrjitty koulutuksessa muuten? Kysymysten vastausvaihtoehtoina oli 1 = en, 2 = kyllä ja 3 = ei koske minua. Näistä kolmesta kysymyksestä muodostettiin myös yhdistelmämuuttuja ”Syrjintä ainakin yhdessä” siten, että kyllä-vaihtoehdon vähintään yhteen kysymykseen vastanneet saivat arvon 1 (= On kokenut syrjintää) ja muut arvon 0 (= Ei ole kokenut syrjintää).

Kysymyksiin vastanneissa oli kaikenikäisiä ja myös runsaasti sellaisia henkilöi-

tä, jotka eivät vastaushetkellä olleet koulussa tai opiskelemassa. Suurella osalla syrjäntäkokemukset olivat siis peräisin aikaisemmilta koulu- tai opiskeluvuosilta.

Vastaajista 115 oli oman ilmoituksensa mukaan opiskelijoita tai koululaisia. Heidän lisäksi opiskelijoihin tai koululaisiin sisällytimme 50 vastaajaa, jotka olivat osa-aikaeläkkeellä, kuntoutusrahalta tai kuntoutustuella, sillä avovastauksissa he kertoivat myös opiskelevansa. Samoin sisällytimme opiskelijoihin tai koululaisiin seitsemän alle 15-vuotiasta vastaajaa, jotka olivat ilmoittaneet työelämästatukseen jotain muuta, sillä heidän olivat vastaushetkellä oppivelvollisuuden piirissä. Näin ollen opiskelijoita tai koululaisia oli aineistossa yhteensä 172. Suurin osa (62 prosenttia) opiskelijoista tai koululaisista oli alle 25-vuotiaita (katso taulukko 1).

Taulukko 1*Opiskelijoiden tai koululaisten ja muiden ikäjakauma*

	Opiskelija tai koululainen		Ei-opiskelija	
Alle 15 v	61	35,5 %	0	0,0 %
15–24 v	45	26,2 %	58	4,3 %
25–34 v	33	19,3 %	183	13,5 %
35–44 v	16	9,3 %	271	20,0 %
45–54 v	9	5,2 %	311	23,0 %
55–64 v	6	3,5 %	293	21,7 %
65–74 v	1	0,5 %	188	13,9 %
75 v tai vanhempi	1	0,5 %	49	3,6 %
Yhteensä	172	100 %	1353	100 %

Kyselyn määrällinen aineisto analysoitiin tilastollisilla menetelmillä, ja ryhmien välisen erojen tarkastelussa käytettiin ristiintaulukointia ja khiin neliö -testiä. Vertailua tehtiin iän, sukupuolen, vammausyyppin sekä vastaajaryhmän (koululaiset tai opiskelijat sekä muut vastaajat, jatkossa lyhyemmin: opiskelijat ja ei-opiskelijat) välillä. Khiin neliö -testi testaa, riippuvatko vertailtavat muuttujat toisistaan.

Avovastauksia analysoitiin niin, että kyselyaineistosta poimittiin kaikki vastaukset, joissa vastaaja mainitsi kohdanneensa koulutuksellista syrjintää. Mitään hakutoimintoa tällaisten vastausten etsimisessä ei käytetty, vaan kaikki avovastaukset luettiin läpi. Seuraavaksi poimitut vastaukset tutkittiin sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi toteutettiin teoriaohjaavasti siten, että koulutukseen liittyvissä syrjintäkokemuksissa oli tunnistettavissa symbolinen väkivalta ja rakenteellinen syrjintä.

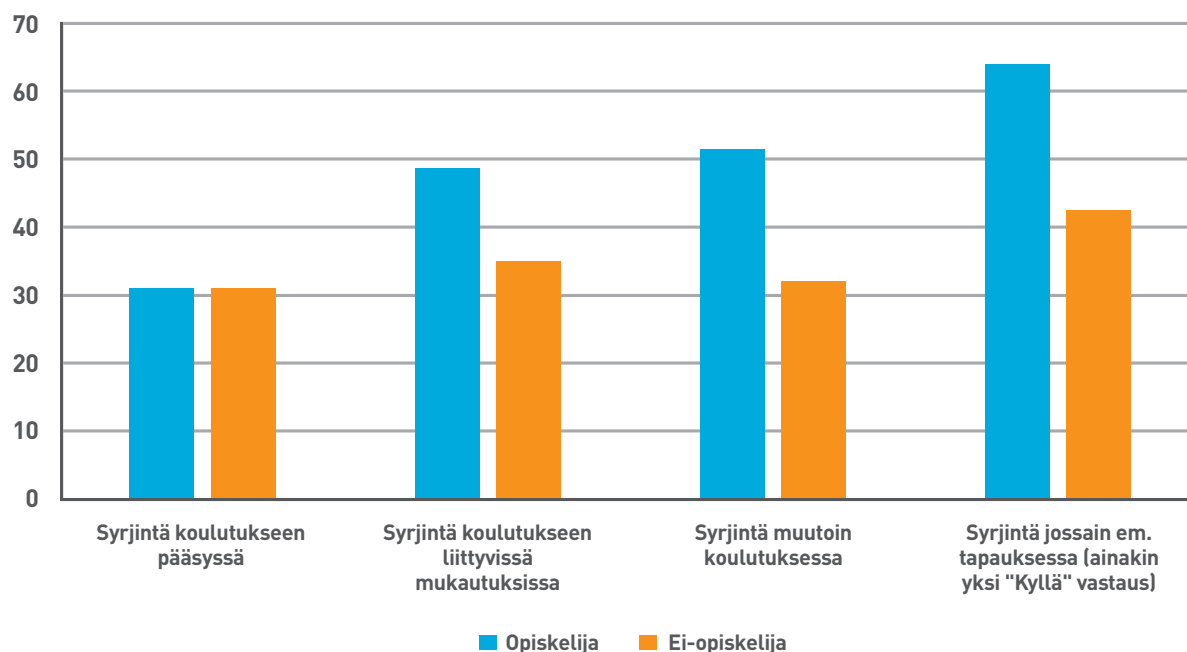
TULOKSET**Syrjinnän kokemus koulutuksessa**

Syrjintää koulutuksessa koskeviin kysymyksiin vastanneita oli yhteensä 477. Näistä suurin osa (N = 350, 73,3 prosenttia) ei ollut opiskelijoita tai koululaisia.

Kuvion 1 vastauksissa on havaittavissa opiskelijoiden ja ei-opiskelijoiden keskenään eroavat vastaukset näihin kysymyksiin. Ei-opiskelijat eivät ole kokeneet yhtä paljon syrjintää koulutuksessa kuin opiskelijat. Tämä johtunee siitä, että heidän opiskelustaan on kulunut aikaa eivätkä mahdolliset syrjintäkokemukset ole enää akuutteja. Tulos kuitenkin osoittaa, että vammaiset ihmiset kokevat syrjintää läpi elämänsä, vaikka iäkkäämmät vammaiset ihmiset kokevat sitä vähemmän kuin nuoremmat. (Krnjacki ym., 2017; Temple ym., 2018; Banks ym., 2018.)

Kuvio 1

Koulutuksen syrjäntäkokemusten jakauma koululaisilla tai opiskelijoilla ja muilla vastaajilla (%)



Tarkemmassa tarkastelussa havaitsimme, että eniten syrjäntän kokemuksia oli koulutukseen liittyvissä mukautuksissa ja toiseksi eniten muutoin koulutuksessa. Mutta myös koulutukseen pääsyssä oli koettu lähes yhtä usein syrjäntää. Koulutukseen liittyvästä koetusta syrjäntästä oli annettu 72 avovastausta. Niitä erittelemme tarkemmin myöhemmin tässä artikkelissa. Kuviossa 1 on esitetty opiskelijoiden ja ei-opiskelijoiden koulutuksen syrjäntäkokemusvastausten jakaumat.

Syrjäntän kokemus ja ikä

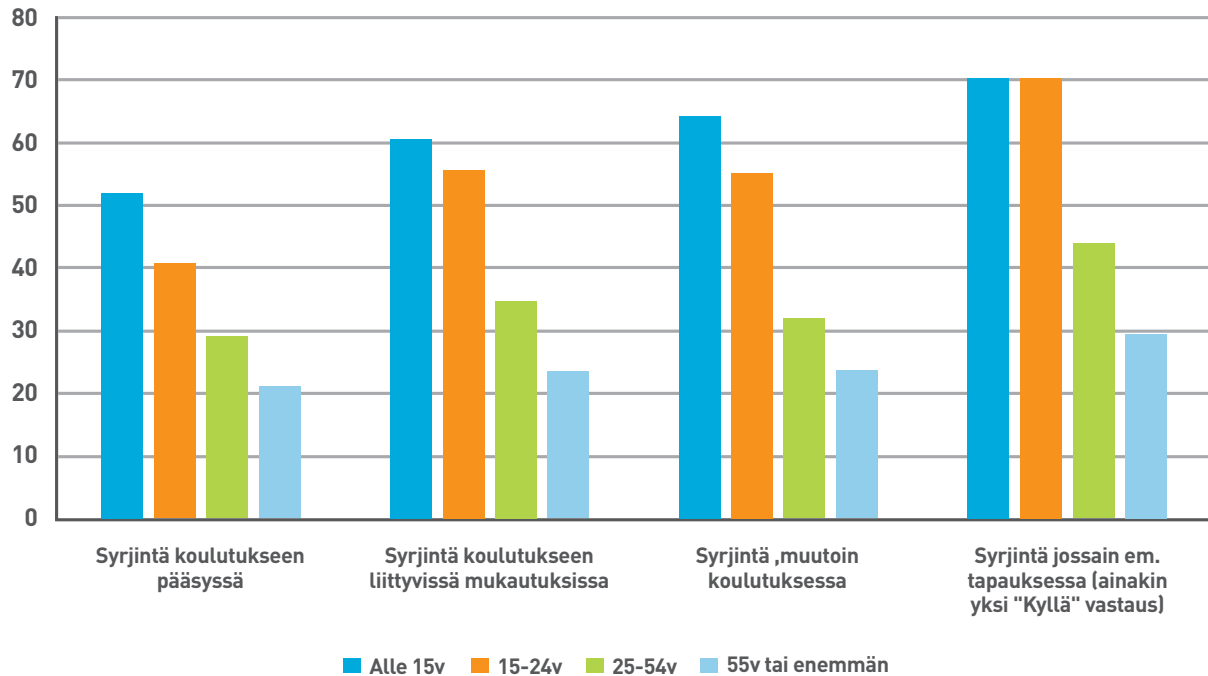
Kyselylomakkeen vastauksista ilmenee, että koulutukseen liittyvään syrjäntäkokemukseen näyttäisi vaikuttavan myös ikä (ks. kuvio 2). Useimmin syrjäntän kokemuksia on ollut alle 25-vuotiailla, joista

suurin osa onkin ollut koululaisia tai opiskelijoita kyselyn vastaushetkellä. Nämä ikäryhmien väliset erot näkyvät kaikissa kolmessa kysytyssä syrjäntän muodossa.

Vaikka kyselylomakkeessa syrjäntäkokemuksia kysyttiin kahden edeltävän vuoden ajalta, monet (iäkkäämmätkin) vastaajat ovat kertoneet kokeneensa syrjäntää. Voidaan kuitenkin olettaa, että näissä tapauksissa kyse on usein ollut huomattavasti varhaisemmista kuin kahden vuoden aikaisista kokemuksista.

Kuvio 2

Koulutuksen syrjintäkokemukset ikäryhmittäin. Koulutukseen pääsy: khiin neliö = 11,13, $p < .05$.; koulutukseen liittyvät mukautukset: khiin neliö = 24,29, $p < .001$; koulutuksessa muutoin: khiin neliö = 31,36, $p < .001$; syrjintä ainakin yhdessä: khiin neliö = 37,96, $p < .001$.



Vuonna 2016 yhdenvertaisuusvaltuutettu teki kyselyn (Pimiä, 2016) vammaisten ihmisten kokemasta syrjinnästä. Sen mukaan yli puolet (51,4 prosenttia) 426 vastaajasta koki, että asenneilmapiiri heitä kohtaan oli huono tai erittäin huono oppilaitoksissa. Kokemus huonosta asenneilmapiiristä ei suoranaisesti vielä kerro varsinaisesta syrjinnästä koulutuksen kentällä, mutta kuitenkin implikoi siitä. Ainakin oman aineistomme syrjintäkokemukset ikäryhmissä alle 15-vuotiaat ja 15–24-vuotiaat ovat samansuuntaisia oppilaitosten koetun huonon asenneilmapiirin kanssa. Toisin sanoen mainituissa ikäryhmissä yhteenlaskettuna keskiarvona syrjintää koki yli puolet (54,7 prosenttia) vastaajista.

Syrjinnän kokemus ja sukupuoli

Analysoimme tutkimusaineistosta myös syrjintäkokemusta sukupuolten välillä. Muunsukupuolisia emme ole pystyneet ottamaan mukaan tilastolliseen vertailuun, koska heitä oli vain yksi prosentti eli 16 vastaajaa koko aineistosta ($n = 1\,525$) ja 13 rajatussa aineistossamme ($n = 477$).

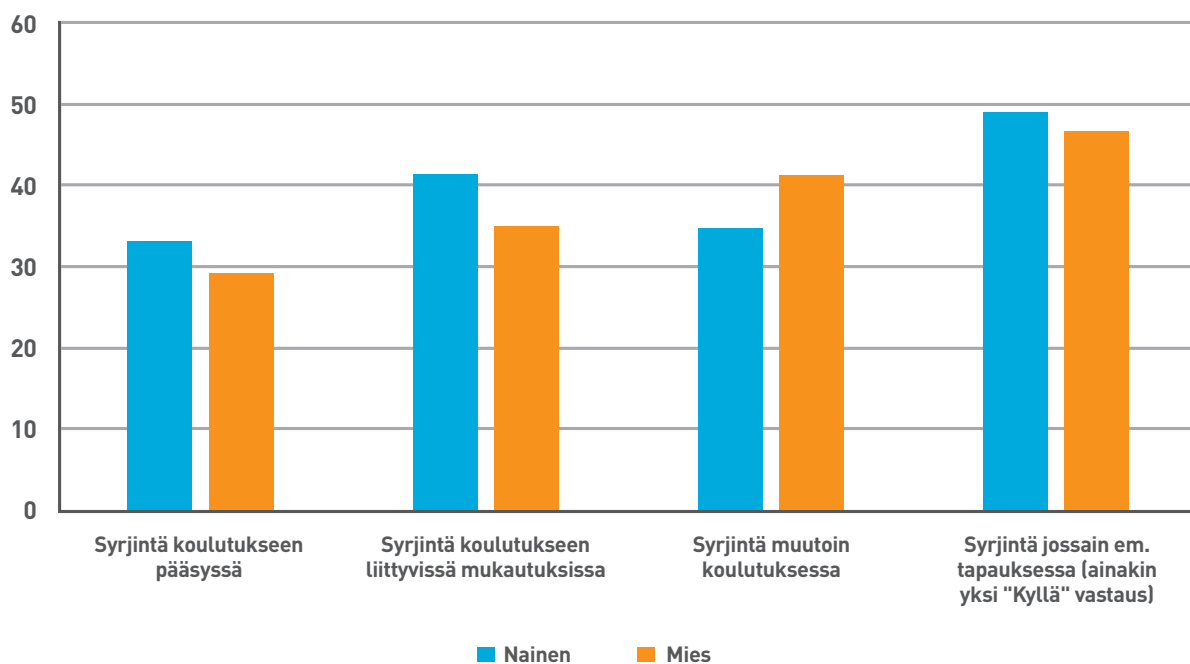
Toisin kuin useissa ulkomaisissa survey-tutkimuksissa (esim. Dammeyer & Chapman, 2018; Krnjacki ym., 2017), tässä aineistossa ei havaittu selkeitä eroja miesten ja naisten kokemassa syrjinnässä (ks. kuvio 3). Naiset ilmoittivat jonkin verran useammin kokeneensa syrjintää koulutukseen pääsyssä ja koulutukseen liittyvissä mukautuksissa kuin miehet, ja miehet

puolestaan ilmoittivat jonkin verran enemmän kokeneensa syrjintää koulutuksessa yleensä. Nämä erot sukupuolten välillä eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkit-

seviä. Sekä miehistä että naisista hieman alle 50 prosenttia (naiset: 48,9 % ja miehet: 46,6 %) oli kokenut syrjintää jossain muodossa.

Kuvio 3

Koulutuksen syrjintäkokemukset ja sukupuoli. Koulutukseen pääsy: khiin neliö = 0,64, ns.; koulutukseen liittyvät mukautukset: khiin neliö = 1,59, ns.; koulutuksessa muutoin: khiin neliö = 1,82, ns.; syrjintä ainakin yhdessä: khiin neliö = 0,25, ns. (ns. = ei tilastollisesti merkitsevä ero).



Vammaisilla naisilla ja tytöillä pitäisi olla yhtäläiset mahdollisuudet koulutuksessa. Kuitenkaan koulutuspolitiikassa ei useinkaan oteta huomioon vammaistutkimuksen ja sukupuolentutkimuksen näkökulmia. Inklusiivisen koulutuspolitiikan pitäisikin kyetä tunnistamaan intersektionaalinen syrjintä, joka näkyy vammaisten naisten ja tyttöjen kouluttautumisessa. (Rouso 2003; Sahamies 2020)

Syrjinnän kokemus ja vamma tyyppi

Vammaisfoorumin kyselyssä ei hyödynnetty mitään valmista vamma tyyppiluokittelua, koska kyselyn toteuttaneessa työryhmässä eri vammaisjärjestöjen edustajat katsoivat, että aiemmat luokitukset ovat objektiivisia eivätkä ota riittävästi huomioon vammasta johtuvia esteitä, vaan keskittyvät liikaa vammaisuuden lääketieteellisiin ominaisuuksiin. Tästä syys-

tä vammatyypiluokittelu ei Vammaisfoorumissa kyselyssä ollut standardoitu, mikä vaikeuttaa vertailua standardoitujen vammatyypiluokittelujen pohjalta tehtyihin tutkimuksiin. Kuitenkin tämä luokittelu on itsessään kiinnostava siinä mielessä, että se on ainakin Suomessa tietyvästi ensimmäinen vammatyypiluokittelu, jonka ovat laatineet vammaiset henkilöt itse järjestönsä kautta.

Kyselyaineistossa oleva vammatyypiluokittelu muodostettiin siten, että alkuperäisten vastausten perusteella vastaajat jaettiin seitsemään luokkaan. Ryhmään ”muu” sijoitetuista henkilöistä puolella oli etenevä neurologinen sairaus ja noin viidennellä oli jokin yliherkkyys (sähkö-, home-, tuoksu- jne.). Lopuilla tähän ryhmään kuuluvilla oli mm. aivovamma, epilepsia tai mielenterveyden ongelmia.

Tuloksista hahmotettava kokonaiskuva on se, että eniten syrjintää koulutuksessa on koettu kolmessa vammaryhmässä:

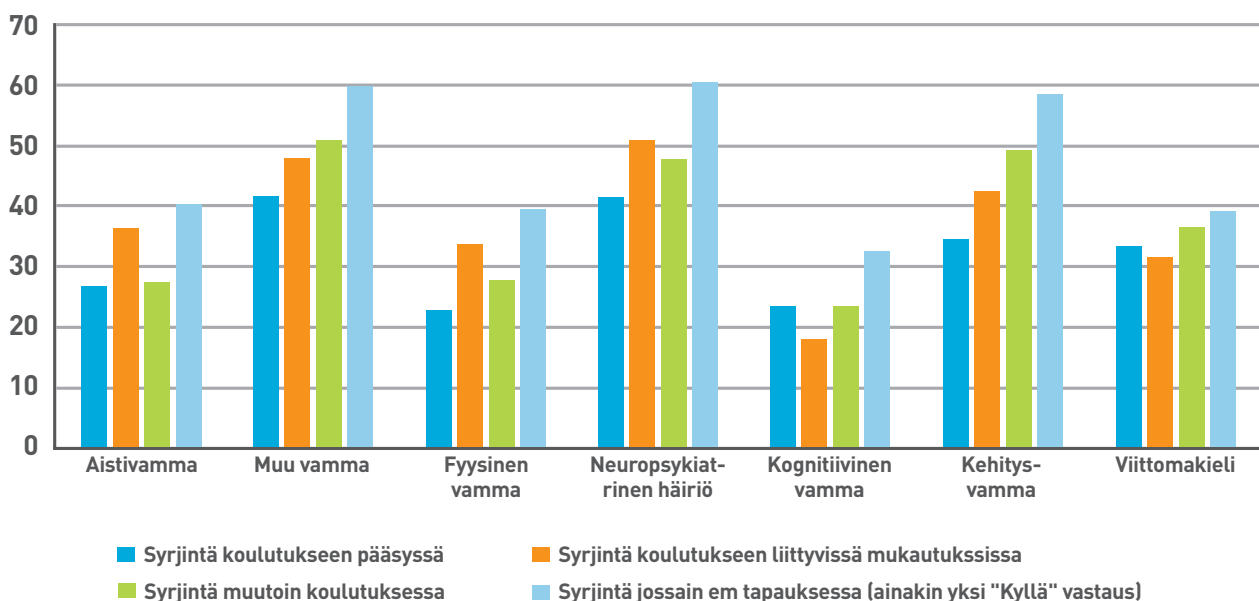
muu vamma, neuropsykiatrinen vamma ja kehitysvamma. Selkeimmin nämä kolme ryhmää erottuvat muista kohdissa ”kokenut syrjintää koulutuksessa muutoin” ja ”kokenut syrjintää jossain muodossa” (ks. kuvio 4). Näissä ryhmissä syrjintää oli kohdannut suunnilleen puolet. Vähiten syrjintää kokeneita oli kognitiivisen vamman ryhmässä (hieman vajaa kolmannes).

Koulutukseen pääsyyn liittyvän syrjinnän kokemisessa ei ryhmien välillä havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa. Koulutukseen liittyvissä mukautuksissa ryhmien välillä oli pieni, tilastollisesti melkein merkitsevä ero, joskin samansuuntainen kuin edellä kuvattu.

Vammatyypiin pohjautuva syrjintäkokemuksen analyysi ei riitä selittämään vammaisten ihmisten syrjinnän monimuotoisuutta riittävästi. Siksi olemme edellä tarkastelleet vammaisten ihmisten syrjintäkokemuksia koulutuksen kentällä myös iän ja sukupuolen mukaan.

Kuvio 4

Koulutuksen syrjintäkokemukset ja vammatyypit. Koulutukseen pääsy: khiin neliö = 10.65, ns.; koulutukseen liittyvät mukautukset: khiin neliö = 13.10, $p < .05$; koulutuksessa muutoin: khiin neliö = 21.07, $p < .001$; syrjintä ainakin yhdessä: khiin neliö = 21.57, $p < .001$.



Avovastausten analyysi

Lopuksi analysoimme vielä avovastauksia, joissa vastaajat ovat itse kuvanneet syrjinnän tyyppisiä ja muotoja. Avovastausten analyysin avulla saamme yksityiskohtaisemman kuvan siitä, millaista syrjintää vastaajat ovat kokeneet. Näiden yksityiskohtaisempien tietojen selvittäminen kyselylomakkeen valmiilla vastausvaihtoehdoilla olisi tehnyt vastaamisesta liian työlästä, ja todennäköisesti jostain asiasta ei olisi ymmärretty tehdä vastausvaihtoehtoa. (Ks. esim. Vehkalahti, 2019.) Avovastauksia koulutukseen liittyvästä syrjinnästä oli 72, joista 44 liittyi koulunkäyntiin ja 28 opiskeluun.

Avovastaukset on luokiteltu samoin kuin kvantitatiivinen aineisto eli sen pohjalta, minkälaista syrjintäkokemusta vastaaja kertoo kohdanneensa koulutuksessa. Tämän luokituksen puitteissa tarkastelimme avovastauksia teoriaohjaavasti: miten vastaukset ovat tulkittavissa symbolisen väkivallan ja rakenteellisen syrjinnän kehyksessä?

Ensimmäiseksi tarkastelemme koulutukseen pääsyä koskevia avovastauksia. Kouluuun pääsyssä on vaikeuksia jo esikoulussa:

Oli vaikea päästä siihen esikouluun, minhin sisarukseni oli mennyt, koska koulu ei halunnut minua ensin vaikean liikuntavammaani takia, vaikka siellä hissi ja minulla avustaja.

Lainauksessa käy selkeästi ilmi, että vaikka koulu oli periaatteessa esteetön ja lapsella olisi ollut avustaja, niin häntä ei haluttu esikouluun, koska hänellä oli vamma. Vamman perusteella syrjiminen kouluun pääsyssä on tässä kokemuksessa yksiselitteinen.

Seuraava esimerkki liittyy opiskelun tukemiseen:

Monivammainen vaikea pääse opiskelu. Kela ei suostu! Halusin atk kurssi. Joudun itseoppi atk. Ei ole helppo.

Opiskeluhaluisen vammaisen henkilön pääsy atk-opiskeluun on estynyt, koska hän ei ole saanut Kelasta opintotukea atk-kurssin käymiseen. Lainauksesta ei käy ilmi, miksi Kela ei tukenut vammaista henkilöä, mutta sen tiedon puuttuminen ei vähennä henkilön kokemaa syrjintää opiskeluun pääsytssä.

Vammaisia ihmisiä on ohjattu myös ammatillisiin erityisoppilaitoksiin:

Halusin päästä opiskelemaan hierojaksi, mutta näkövammaani vuoksi minulle suositeltiin opiskelupaikkaa koulussa, joka erityisesti näkövammaisille. Olisin halunnut tähän "tavalliseen" kouluun, koska se olisi ollut lähellä asuinpaikkaani.

Edellä esitettyjen lainausten pohjalta herää kysymys, onko kouluun tai opiskelemaan pääsy estynyt sen takia, että koulu, oppilaitos tai tuen myöntäjä ei ole halunnut tai pystynyt käsittelemään henkilöillä olevaa vammaa eli järjestämään vammaisille oppilaille ja opiskelijoille riittäviä mahdollisuuksia koulunkäyntiin tai opiskeluun. Silloin ongelman ydin ei olekaan syrjintää kokevissa henkilöissä, vaan syrjintäkokemusta tuottavissa kouluissa, oppilaitoksissa ja tukijärjestelmissä. (Ks. esim. Jahnuainen, 2003.)

Vammaiset henkilöt ovat kokeneet syrjintää myös tarvitsemisissaan mukautuksissa:

AMK:ssa ylin johto ei ymmärrä näkövammaani eli en voinut osallistua ryh-

mätyöhön, sain sitten yksilötehtävän, joten siltä osin mukautus toimi, mutta koen, että tehtävän ideana oli tehdä se ryhmässä ja saada siitä moniammatillinen kokemus.

Opiskeluun liittyvät mukautukset voivat kertoa sekä asenteista että resursoinnin puutteesta oppilaitoksissa. Tässä lainauksessa todennäköisimmin yhdistyvät sekä asenteellinen että rakenteellinen syrjintä, kun ”moniammatillista kokemusta” ei pystytty järjestämään. Tutkimuksissa onkin usein havaittu, että oppilaitoksilla ei ole riittävästi osaamista ja resursseja erityistukea tarvitsevien toisen tai korkea-asteen opiskelijoiden tukemiseen. (Ks. esim. Hakala ym., 2013; Jahnukainen ym., 2019.)

Mukautusta ammattiopistossa ei ole, vaan kehitysvammaisille on periaatteesta vain yksi vaihtoehto Telma.

En pääse mihinkään kouluun enkä pysty hankkimaan muuta ammattia, kävin mukautettuna – – ammattiopiston puusepän linjan, mutta sitäkin työtä en koskaan saa edes tehdä turvallisuusyistä.

Edellisistä lainauksista käy hyvin ilmi, että oppilaitoksissa ei ole riittävä osaamista, halua tai tietotaitoa tehdä vammaisten opiskelijoiden tarvitsemia mukautuksia. Mukautus voi olla myös segregoiva, vaikka sen perimmäinen tarkoitus on päinvastainen. Ammatillisiin opintoihin ohjaaminen ja opintojen suorittaminen saattavat johtaa myös umpikujaan, koska vammaisen ihminen ei välttämättä saa harjoittaa ammattitutkintonsa ammattia esimerkiksi turvallisuusyistä. On myös mahdollista, että ammatillisessa koulutuksessa käy-

tetty mukautus ei enää ulotu mahdolliselle työpaikalle asti. Tässä tilanteessa tarvittaisiin työnohjaajan ja opinto-ohjaajien apua opiskelun työhönoppimisjaksoilla. (Ks. esim. Ekholm & Teittinen, 2014; Miettinen, 2020.)

Kouluun ja opiskelemaan pääsyn sekä mukautuksen ohella vastaajat kokivat syrjintää käydessään koulua ja opiskellessaan:

Viimeisin opettaja telma-ryhmässä halusi päästä minusta eroon ja pilasi viimeisen kouluvuoteni.

Tukitoimia on ollut vaikea saada kouluun. Erityisentuen koordinaattori sanoi ettei minua varten oikein ole sopivaa koulupaikkaa tarjolla. Kunnalla on vähän resursseja ja luokka on liian suuri. Olen ollut todella kuormittunut esikoulupäivistä vaikka pääsen suoraan kotiin enkä mene iltapäivähoitoon ja kaikki kuormitus on minimoitu kotona.

Sain hakemaani erityiskoulutukseen datanomilinjalle ok. Töihin tai työharjoitteluun minua ei kuitenkaan voitu lähettää, koska myöhästyn joka paikasta ilman tukihenkilöä. Työelämässä ei ole sellaista joustoa, mitä tarvitsen. Erityiskoulutus - datanomilinja on nyt lakkautettu. Normaalikoulussa en selviäisi.

Koulunkäynnissä ja opiskelussa koettu syrjintä voi näkyä asennetasolla sekä vaikeutena löytää sopiva koulutuspaikka. Koulutuspaikkaa ei kenties ole tarjolla, tai koulutuksen tukitoimet eivät riittävästi ulotu työelämään. Tämä viimeksi mainittu ongelma on hälyttävä, ja se tuo haasteen ammatilliselle koulutukselle ja työhönvalmennuspalveluille sekä vajaakuntoisten,

osatyökykyisten ja vammaisten työllistymiselle. Ongelma on myös laajempi siinä mielessä, että koulutus- ja työvoimapolitiikassa on tätä kautta tunnistettavissa rakenteellinen ongelma, jossa vammaiset ihmiset asettuvat ja asetetaan marginaaliin. (Ks. esim. Hakala ym., 2013; Eriksson, 2017; Miettinen, 2020.)

Kaiken kaikkiaan avovastauksissa kuvatut koulutuksesta ja myös työelämästä syrjäytymisen kokemukset jakaantuivat – osin toisiinsa limittyen – rakenteellisiin esteisiin, resurssien riittämättömyyteen sekä asenteellisiin syihin. Nämä mainitut kolme syrjäytymiskokemusten kokonaisuutta muodostavat koulutusjärjestelmästä työelämään jatkuvan symbolisen väkivallan ketjun. Vamman perusteella ihmisiä suljetaan pois koulutuksen ja työelämän mahdollisuuksista, vaikka näennäisesti koulutuspolitiikka rakentuu inklusion periaatteelle ja pyrkii esimerkiksi varmistamaan kaikille opiskelijoille ammatillisen loppututkimuksen. Tällaisella koulutuksesta ulos sulkemisella voi olla vammaisen ihmisen koko elämänsä aikana merkittäviä kielteisiä vaikutuksia, kuten köyhyys, syrjäytyminen yhteiskunnasta ja kansalaisuusaseman haavoittuvuus. (Teittinen ym., 2021.)

POHDINTA

Päätuloksemme on se, että vammaiset ihmiset kokevat syrjintää jo esikoulusta alkaen, peruskoulussa, opiskelussa ja läpi elämänsä. Lähes puolet vastanneista on kokenut syrjintää, eniten koulutukseen ja opiskeluun liittyvissä mukautuksissa. Useimmiten syrjintää ilmoittivat kokeneensa tällä hetkellä koulussa tai opiskelussa olevat ja alle 25-vuotiaat. Mui-

ta syrjäytymiskokemuksia ovat aiheuttaneet koulutukseen pääsy, kieleen ja kommunikaatioon liittyvät ongelmat sekä esteettömyyteen ja saavutettavuuteen liittyvät ongelmat.

Esteettömyys ja saavutettavuus liittyvät varsinkin peruskoulun jälkeiseen opintojen vaiheeseen. Esteettömissä elinympäristöissä kaikki ihmiset voivat toimia itsenäisesti ilman erityisjärjestelyjä (ks. esim. Steinfeld & Maisel, 2012). Saavutettavuus liittyy usein yksilön ja ympäristön väliseen suhteeseen, joka tarkoittaa mahdollisuutta toimijuuteen ilman esteitä (ks. esim. Iwarsson & Ståhl, 2003). Myös YK:n vammaissopimuksen artiklassa 9 ”Esteettömyys ja saavutettavuus” nämä käsitteet nivotaan yhteen niin, että saavutettavuus edellyttää sekä fyysisten esteiden että tiedon välityksen esteiden purkamista.

Tuloksemme eivät kerro tietyistä kouluista tai oppilaitoksista, vaan tilastolliselle tutkimukselle tyypillisesti pyrkivät antamaan yleistettävää tietoa vammaisten ihmisten syrjäytymiskokemuksista koulutuksen kentällä. Tulkitsemme tuloksia niin, että koulussa ja opiskelussa tavoitteena oleva inklusio vaatii jatkuvaa kehittämistä, vaikkakin tuloksemme syrjäytymiskokemuksista on saatu viiveellä. Tulostemme valossa onkin yllättävää, että vammaisten ihmisten omia syrjäytymiskokemuksia on tutkittu vain vähän ainakin Suomessa. Nyt kuitenkin YK:n vammaissopimuksen seurantaohjelman mukaisesti vammaisten ihmisten kokemaa syrjintää on tutkittava, koska sopimuksen yleisperiaatteena on syrjimättömyys (artikla 3b).

Vammaisten ihmisten kokemaa syrjintää koulutuksen kentällä on kuitenkin sivuttu osittain yhdessä määrällisessä tutkimuksessa, Kouluterveyskyselyssä 2017.

Siinä ilmeni oman tutkimuksemme kanssa samansuuntaisia tuloksia opettajien negatiivisista asenteista yläkoulussa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Myös ulkopuolisuus ja yksinäisyys koulu-yhteisössä oli havaittavissa. Vuoden 2021 Kouluterveyskyselyssä tulokset eivät ole juuri muuttuneet, paitsi yksinäisyyden kokemukset ovat yleistyneet. Kouluterveyskyselyn tulokset ovat kuitenkin vain suuntaa antavia, sillä siinä ei ole tutkittu koettua syrjintää eikä käytetä vammaisuuden käsitettä, vaan laajempaa toimintarajoittuneisuuden käsitettä. Erona vammaisuuden ja toimintarajoittuneisuuden välillä pidetään sitä, että vammaisuuden määritelmät ovat hallinnollisia yleisempiä määrittelyksiä ja toimintarajoittuneisuus on jokaisen ihmisen henkilökohtainen kokemus eikä siksi yleistettävissä (Grönvik, 2009).

Tutkimuksemme kouluun liittyvistä syrjintäkokemuksista kartoittaa juuri rakenteellista syrjintää eli symbolista väkivaltaa: koulu toimii vammattomien ehdoilla ja luo yhteiskuntaan eriarvoisuutta. Tätä oman tutkimuksemme havaintoa tukevat varsinkin brittiläisen kriittisen vammaistutkimuksen, mutta myös suomalaisen kriittisen tutkimuksen koulutuspoliittiset argumentit koulujärjestelmän kyvykkyyksiä painottavasta segregatiosta (Kauppila, 2013) sekä suomalainen sosiaalishistoriallinen vammaistutkimus (Kivirauma, 2008; 2016).

Syrjintäkokemukset asettuvat tällöin ableismin kritiikiksi. Tarkemmin sanottuna symbolinen väkivalta näkyy esimerkiksi siinä, että kouluun ei oteta oppilasta, koska hänellä on vamma, tai että ammatillisessa koulutuksessa oleva opiskelija ei pääse vammansa takia työharjoitteluun eikä sen vuoksi työelämäänsäkään. Tässä mielessä

symbolinen väkivalta vammaisia ihmisiä kohtaan ulottuu koulutuksesta työelämään ja synnyttää ristiriitaisen yhteiskunnallisen ongelman. Vammaisten ihmisten muodollista koulutusta pidetään tärkeänä, mutta sen jälkeen työelämäosallisuus ei olekaan niin tärkeä, kun oletuksena on, että yhteiskunnan palkkatyötä korvaavat tukimuodot ovat helpommin järjestettävissä. (Rautiainen, 2021.)

Tarkastelussamme olisi voinut olla vielä mukana muita taustatekijöitä, kuten vammaiskotitalouksien sosioekonominen asema, luokka-asema, opiskelijoiden tukijärjestelmä tai jokin muu kulttuurisen, taloudellisen, symbolisen tai sosiaalisen pääoman muuttuja. Kuitenkin jo esittämämme tulokset osoittavat syrjintäkokemusten yleisyyttä vammaisilla ihmisillä koulutuksen kentällä, mutta tarkemmille jatkotutkimuksille on tarvetta.

Kirjoittajatiedot:

Antti Teittinen, YTT dosentti, tutkimuspäällikkö, Kela

Hannu T. Vesala, PsM, tutkija, Kehitysvammaliitto

LÄHTEET

- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2006). Kasvatussosiologia. PS-kustannus.
- Azzopardi, A. (2010). Making sense of inclusive education: Where everyone belongs. VDM.
- Baglieri, S. (2020). Disability studies in education and inclusive education. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1245>
- Banks, J., Grotti, R., Fahey, E., & Watson, D. (2018). Disability and discrimination in Ireland. The Economic and Social Research Institute.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). Reproduction in education, culture and society. Sage.
- Dammeyer, J. & Chapman, M. (2018). A national survey on violence and discrimination among people with disabilities. BMC public health, 18(1), 1–9.
- Ekholm, E. & Teittinen, A. (2014). Vammaiset nuoret ja työntekijäkansalaisuus. Osallistumisen esteitä ja edellytyksiä. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 133. Kansaneläkelaitoksen tutkimusosasto.
- Eriksson, S. (2017). Palvelujärjestelmän ammattilaisten käsitykset oppimisvaikeuksista ja erityisen tuen tarpeesta nuorten siirtymävaiheissa koulutuksesta työelämään. Teoksessa S. Aaltonen & A. Kivijärvi (toim.), Nuoret aikuiset hyvinvointipalvelujen käyttäjinä ja kohteina (s. 79–102). Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 198. Nuorisotutkimusseura.
- Glazzard, J. (2016). A critical interrogation of integration, special educational needs and inclusion. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 15(2), 31–47.
- Goffman, E. (1963). Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Prentice-Hall.
- Goodley, D. (2007). Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. International Journal of Inclusive Education, 11(3), 317–334.
- Goodley, D. (2013). Dis/entangling critical disability studies. Disability & Society, 28(5), 631–644.
- Goodley, D. (2018). The dis/ability complex. Journal of Diversity and Gender Studies, 5(1), 5–22.
- Grönvik, L. (2009). Defining disability: effects of disability concepts on research outcomes. International Journal of Social Research Methodology, 12(1), 1–18.
- Hakala, K., Björnsdóttir, K., Lappalainen, S., Jóhannesson, I. Á., & Teittinen, A. (2018). Nordic perspectives on disability studies in education: a review of research in Finland and Iceland. Education Inquiry, 9(1), 78–96.
- Hakala, K., Mietola, R. & Teittinen, A. (2013). Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.), Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot (s. 173–200). Gaudeamus.
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. (2018). Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017: Kouluterveyskyselyn tuloksia. THL.
- Helakorpi, S. & Kivimäki, H. (2021) Lasten ja nuorten hyvinvointi 2021: Kouluterveyskyselyn tuloksia. THL.
- Hernández-Saca, D. I., Gutmann Kahn, L. & Cannon, M. A. (2018). Intersectionality disability research: How dis/ability research in education engages intersectionality to uncover the multidimensional construction of dis/abled experiences. Review of Research in Education, 42(1), 286–311.
- Iwarsson, S. & Ståhl, A. (2003). Accessibility, usability and universal design – positioning and definition of concepts describing person-environment relationships. Disability and Rehabilitation, 25(2), 57–66.
- Jahnukainen, M. (2003). Laman lapset? : peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. Yhteiskuntapolitiikka, 68(5), 501–507.
- Jahnukainen, M., Kivirauma, J., Laaksonen, L. M., Niemi, A. M. & Varjo, J. (2019). Opotunteja ja erityistä tukea: Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), Oma paikka haussa: Maahanmuuttotoustaustaiset nuoret ja koulutus (s. 29–48). Gaudeamus.
- Kauppila, A. (2013). Kansalaisuus ja sen ideaalit vammaispolitiikassa kriittisen kyvykkyyttutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna. Pro gradu -työ, Helsingin yliopisto. HELDA Helsingin yliopiston digitaalinen arkisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/41895/kansalai.pdf?sequence=1&isAllowe>
- Kivirauma, J. (2008). Poikkeavat oppilaat kansakoulun marginaalissa ennen oppivelvollisuuskoulua. Teoksessa J. Kivirauma (toim.), Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen (s. 82–98). Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1. Kehitysvammaliitto.
- Kivirauma, J. (2016). Vammaisuus ja identiteetti. Vammaisten oppilaiden koulukokemuksia 1930-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.), Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset: Kasvatussosiologian vuosikirja 1 (s. 135–154). Kasvatusalan tutkimuksia 73. FERA (Suomen kasvatustieteellinen seura).
- Komulainen, J. (toim.) (2011). Tautiluokitus ICD-10. THL.

- Krnjacki, L., Priest, N., Aitken, Z., Emerson, E., Llewellyn, G., King, T. & Kavanagh, A. (2018). Disability-based discrimination and health: findings from an Australian and New Zealand population study. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 42(2), 172–174.
- Lindh, J. (2021). Vammaisten työmarkkinakansalaisuus poliittisena ongelmana. Teoksessa A. Teittinen, M. Kivistö, M. Tarvainen & S. Hautala (toim.), *Vammaiset ihmiset kansalaisina* (s. 89–112). Vastapaino.
- Márton, S. M., Polk, G., & Fiala, D. R. C. (2013). *Convention on the rights of persons with disabilities*. United Nations.
- Miettinen, S. (2020). Erityiset nuoret työhön oppimassa. Tapaustutkimus työelämälähtöisestä opiskelusta ammatillisessa erityisopetuksessa. *Kehitysvammaliiton selvityksiä* 15. Kehitysvammaliitto.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan.
- Pimiä, K. (2016). *Vammaisena olen toisen luokan kansalainen. Selvitys vammaisten syrjäytäkokeuksista arjessa*. Oikeusministeriö.
- Rautiainen, P. (2021). *Vammaisen ihminen oikeudessa*. Teoksessa A. Teittinen, M. Kivistö, M. Tarvainen & S. Hautala (toim.), *Vammaiset ihmiset kansalaisina* (s. 21–60). Vastapaino.
- Rinne, R. (2014). *Kulttuurinen pääomaja koulutuksen periytyvyys*. Teoksessa S. Pulkkinen & J. Roihuvuo (toim.), *Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla* (s. 22–50). Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) ry.
- Rouso, H. (2003). *Education for All: a gender and disability perspective*. Education for All Monitoring Report 2003/4. United Nations.
- Runswick-Cole, K. (2007). *Parents as advocates: the experience of parents who register an appeal with the Special Educational Needs and Disability Tribunal*. Doctoral dissertation, University of Sheffield. White Rose eThesis Online, a shared repository of electronic theses from the University of Leeds, the University of Sheffield and the University of York. https://etheses.whiterose.ac.uk/10373/2/527650_vol1.pdf
- Sahamies, M. (2020). *Vammaisuuden tuottamisesta: feministisen vammaistutkimuksen näkökohtia Osallistava ja osaava Suomi -hallitusohjelman vammaisia käsitteleviin diskursseihin*. Pro gradu -työ, Helsingin yliopisto. HELDA Helsingin yliopiston digitaalinen arkisto. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/313396/Sahamies_Miika_Pro_gradu_2020.pdf?sequence=3
- Sedgwick, P. (2014). *Cross sectional studies: advantages and disadvantages*. *BMJ*, 348. <https://doi.org/10.1136/bmj.g2276>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). *Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen*. *Kasvatus & aika*, 14(1), 26–43.
- Steinfeld, E. & Maisel, J. (2012). *Universal design: Creating inclusive environments*. John Wiley & Sons.
- Suomen YK-liitto (2015). *YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja*.
- Tarvainen, M. (2019). *Ableism and the life stories of people with disabilities*. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 21(1), 291–299.
- Teittinen, A., Kivistö, M., Tarvainen, M. & Hautala, S. (toim.) (2021). *Vammaiset ihmiset kansalaisina*. Vastapaino.
- Temple, J. B., Kelaher, M., & Williams, R. (2018). *Discrimination and avoidance due to disability in Australia: evidence from a National Cross Sectional Survey*. *BMC public health*, 18(1), 1–13.
- Thomas, C. (2007). *Sociologies of disability and illness: Contested ideas in disability studies and medical sociology*. Macmillan.
- Tuononen, M. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2016). *Ammatilliseen vai lukioon: Nuoren suunnanottoja perheen kehystämänä*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and studies in education, humanities and theology 14. University of Eastern Finland
- Vammaiset lapset ja nuoret -työryhmä (2019). *”Äiti on mun avustaja.” Vammaisfoorumin ja Ihmisoikeuskeskuksen kyselyn tuloksia: vammaiset lapset ja nuoret*. Vammaisfoorumi. [RAPORTTI-Lapset-ja-nuoret.pdf](https://vammaisfoorumi.fi/wp-content/uploads/2019/09/VFKyselyn-perusraportti2019.pdf) (vammaisfoorumi.fi)
- Van Aswegen, J. & Shevlin, M. (2019). *Disabling discourses and ableist assumptions: Reimagining social justice through education for disabled people through a critical discourse analysis approach*. *Policy Futures in Education*, 18(5), 634–656.
- Vanttaja, M. (2003). *Koulumenestyjien urapolut*. *Yhteiskuntapolitiikka*, 68(2), 131–140.
- Vehkalahti, K. (2019). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsingin yliopisto.
- Vesala, H. T. & Vartio, E. (2019). *Miten vammaisten ihmisten oikeudet toteutuvat Suomessa? Vammaisfoorumin vuonna 2018 toteuttaman kyselyn tulokset taulukkomuodossa*. Vammaisfoorumi. <https://vammaisfoorumi.fi/wp-content/uploads/2019/09/VFKyselyn-perusraportti2019.pdf>
- Zola, I. K. (1977). *Healthism and disabling medicalization*. In I. Illich, I. Zola, J. McKnight, J. Caplan & H. Shaiken. *Disabling Professions* (41–67). Boyars.