

Anna-Maija Niemi

Erityisen tuen tarpeen merkitys nuorten aikuisten koulutuselämänkulun kerronnassa

Kohokohdat

- Tässä artikkelissa tuodaan elämäkulullisten haastatteluiden analyysin avulla esiin, millaisia merkityksiä erityisen tuen tarve ja erityisopetus ovat saaneet haastateltavien nuorten aikuisten koulutuspoluilla sekä miksi näitä merkityksiä ja käytäntöjä tuntuu paikoin olevan vaikea muuttaa.
- Vaikka inklusiopolitiikkaa on vahvistettu ja tuen käytäntöjä kehitetty viime vuosikymmeninä, erityisen tuen tarpeeseen kietoutuu yhä samoja negatiiviseksi koettuja merkityksiä kuin 1980- ja 1990-luvuilla kouluaan käyneiden haastateltavien kerronnassa.
- Kun erityisopetuksen käytännöt ovat osa oppilaitoksen tavallista arkea, madaltuu kynnyks pyytää apua ja ottaa sitä vastaan. Mikäli tuen saaminen on kiinni opiskelijan omasta aktiivisuudesta hakea tukea, osa opiskelijoista voi rajautua tuen ulkopuolelle.
- Kategorisointeja (tuen nimeäminen tehostetuksi tai erityiseksi tueksi) tarvitaan tuen järjestämiseen, mutta nämä tuen portaita määrittävät kategorisoinnit voivat siirtyä edelleen opiskelijoita kuvaaviksi määreiksi. Tämä taas voi edelleen uusintaa käsitystä opiskelijoiden välisistä muuttumattomista eroista.

Tässä artikkelissa tarkastellaan erityisen tuen tarpeen ja erityisopetuksen käytäntöjen saamia merkityksiä elämäkulullisessa haastattelukerronnassa. Tutkimuskysymykset ovat, minkälaisia merkityksiä erityisen tuen tarve

ja erityisopetus ovat saaneet haastateltujen nuorten aikuisten koulutuspoluilla, minkälaisista diskursseista käsin koulutusjärjestelmä lähestyy opiskelijoiden moninaisuutta ja tuen tarpeita, sekä miten nuoret aikuiset määritte-

levät itseään suhteessa koulutusjärjestelmän tuottamiin määrityksiin. Tutkimusotteeltaan artikkeli on elämäkulullinen ja kerronnallinen ja analyysissa hyödynnetään kriittisen vammais- ja inklusiotutkimuksen näkökulmia. Pääasiallisena tutkimusaineistona analysoidaan käynnissä olevan pitkäikäistutkimuksen puitteissa tehtyjä nuorten aikuisten elämäkulullisia etnografialle rakentuvia haastatteluita (yhteensä 21 haastattelua). Analyysin tulokset osoittavat, että tuen tarpeisiin liitetään samoja negatiiviseksi koettuja merkityksiä kuin aiempina vuosikymmeninä kouluaan käyneiden haastateltavien kerronnassa. Joidenkin haastateltavien kohdalla ymmärrys heille annettua diagnoosista ei ole koko koulu-uran aikana selkiytynyt. Erityisen tuen päätös ja siihen kiinnittyvät diagnoosit näyttävät myös kaventavan koulutusvalintoja. Esimerkiksi lukioon tähtääminen erityisryhmästä käsin ja tarvitsemansa tuen saaminen opinnoissa on edellyttänyt joiltakin haastateltavilta itsehallinnan diskurssin mukaista aktiivisuutta ja omatoimisuutta edistää asiaansa. Artikkelin johtopäätöksinä todetaan, että onnistuessaan tuen käytännöt voivat olla tavallinen osa oppilaitoksen toimintakulttuuria, jossa yhteenkään opiskelijaan, opettajaan tai opetustilaan ei kiinnitetä poikkeavuuden leimaa. Erityisen tuen käytännöt näyttävät silti edelleen ylläpitävän ja uusintavan käsitystä opiskelijoiden välisistä muuttumattomista eroista ja näin ne myös voivat vahvistaa opiskelijakulttuurisia ennakkoluuloja, joita erityisen tuen tarpeeseen liitetään.

Asiasanat: erityisopetus, inklusio, medikaalinen diskurssi, elämäkulullinen tutkimus, kerronnallinen tutkimus

JOHDANTO

Peruskoulussa erityistä tukea saaneiden oppilaiden koulutustoiveja ja niiden kohtaamattomuutta opinto-ohjauksessa tarjottujen vaihtoehtojen kanssa on käsitelty usein aiemmassa tutkimuksessa (esim. Niemi, 2015; Mietola, 2010; Lappalainen & Hotulainen, 2007). Lähtökohtana tämän artikkelin kirjoittamiselle on toistuva havaintoni siitä, että koulutuspolkujen eriytyminen ja sitä rakenteistava ohjaus sekä tuen tarpeen saamat merkitykset näyttävät erityisopetustaustaisten nuorten aikuisten kerronnassa varsin pysyviltä.

Kirjoitin kymmenen vuotta sitten kollegoitteni kanssa Erityisluokka elämäkulullisessa -haastattelututkimuksen raporttia, jossa perkasimme peruskoulun erityisryhmässä 1980-, 1990- ja 2000-luvun alkupuolella opiskelleiden henkilöiden koulutuskokemuksia ja -polkuja. Niissä painottuivat kokemukset koulun marginaalissa olemisesta, ammatillisten opintojen yleisyys sekä epäily nuorten lukiokelpoisuudesta (ks. Niemi, Mietola & Helakorpi, 2010). Merkillepantavaa on, että 2020-luvulle tultaessa toisella asteella opiskelevien tai sieltä valmistuneiden nuorten haastattelukerronnassa toistuvat samankaltaiset kysymyksenasettelut, itseymmärrys ja kokemukset ohjauksesta. Haastateltavien kerronta on herättänyt pohtimaan toisen asteen koulutusvaihtoehtojen välisiä railoja, mutta myös tuen tarpeen saamia merkityksiä. Ne tuntuvat laajamittaisista koulutuspoliittisista linjauksista huolimatta varsin pysyviltä koulutusten arjessa.

Artikkelini tutkimusote on elämäkulullinen ja kerronnallinen (esim. Henderson ym., 2007; Riessman, 2008), ja se pohjautuu etnografiselle tutkimukselle (esim.

Lappalainen, 2007; Lahelma, 2003). Taustoitan tarkastelua avaamalla erityisopetukseen liittyviä koulutus- ja vammaispoliittisia kehityskulkuja viime vuosikymmeniltä. Keskityn analyysiluvuissa erityisen tuen tarpeen saamien merkitysten ja erityisopetuksen käytäntöjen sekä niiden inklusiivisuuden ja segregoituneisuuden tarkasteluun haastateltavien kerrota analysoiden. Tutkimuskysymykseksi on, minkälaisia merkityksiä erityisen tuen tarve ja erityisopetus ovat saaneet haastateltavieni nuorten aikuisten koulutuspoluilla. Tämän lisäksi keskustelen läpi artikkelin yhtäältä siitä, minkälaisista diskursseista käsin koulutusjärjestelmä lähestyy opiskelijoiden moninaisuutta ja tuen tarpeita, ja toisaalta miten nuoret määrittelevät itseään suhteessa koulutusjärjestelmän tuottamiin määrityksiin.

KOULUTUKSELLINEN INKLUUSIO VIIME VUOSIKYMMENINÄ: POLITIIKAN LINJAUKSIA JA KOULUTUKSEN KÄYTÄNTÖJÄ

Slee, Corcoran ja Best (2019) ovat todenneet erityisopetukseen liittyvissä keskusteluissa olleen pitkään valloilla ajatus siitä, että tietyt lapset eivät lähtökohtaisesti kuulu heidän vammattomien vertaisvereidensa joukkoon. Myös Arto Jauhiainen ja Joel Kivirauma (1997) kirjoittivat jo kaksi vuosikymmentä sitten, että erityisopetus voidaan nähdä näennäisesti yhteisen koulutusjärjestelmän sisäisen valikoinnin ja erottelun välineenä.

Erotteluista ja siitä seuraavasta leimaavuudesta puhuttaessa nostetaan usein esiin vammaisuuden medikalistinen diskurssi. Tällä tarkoitetaan tiivistettynä

sitä, että erilaisuutta ja poikkeavuutta tarkastellaan etsimällä oppimisvaikeuksia, vammoja ja niiden syitä yksilöistä ja heidän diagnooseistaan. Tällöin poikkeavaksi nähtyä pyritään korjaamaan, ja poikkeavuuden korjaamiseen kohdistetaan erityisiä toimenpiteitä (esim. Kivirauma, 2017; Grue, 2011; Shakespeare, 2006). Erityisopetukseen liittyvä luokittelu ja erillään opettaminen ovat olleet osana näitä korjaustoimenpiteitä, joita on kuitenkin viime vuosikymmeninä pyritty purkamaan – inklusion tavoitteiden mukaisesti.

Suomessa inklusiosta puhuminen kiinnitetään yleensä aina erityispedagogiikkaan ja siitä huolehtiminen nimetään erityisopetuksen tehtäväksi. Inklusio filosofiana ja ihmisoikeusliikkeenä on kuitenkin syntynyt vastustamaan syrjivinä pidettyjä erityisopetuksen käytäntöjä sekä erityispedagogiikan tieteenalan tietoteoreettisia perusteita siitä, miten vammaisuus, poikkeavuus, oppimisvaikeudet ja niiden korjaaminen nähdään. Sleen ja muiden (2019) mukaan inklusio tulee nähdä ensisijaisesti ja pääasiallisesti ihmisoikeuskysymyksenä. Olen tavannut kääntää vierasperäisen inklusio-termin yhteiskunnalliseksi osallisuudeksi. Tämä määritelmä suuntaa huomion koulua laajempaan kokonaisuuteen – instituutioihin, rakenteisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin – ja tähtää yhteiskunnalliseen muutokseen, jonka myötä kaikkien ihmisten osallisuus yhteiskunnan jäsenenä mahdollistuisi (ks. Niemi, 2015).

Kansainvälinen keskustelu inklusiosta ulottuu Suomea laajemmin kosemaan erityisopetukseen ja vammaisuuden liittyvien kysymysten lisäksi myös sitä, miten köyhyys, rodullistaminen ja heikko yhteiskunnallinen asema (esim. Slee, 2019; Tomlinson, 2008) tai hetero-

ja cis-normatiivisuuden ulkopuolelle asetuminen (esim. Goodley, 2014; Kjaran & Lehtonen, 2018) voivat tuottaa vaikeuksia osallisuudelle ja oppimiselle koulun käytännöissä. Koulutuksellisen inklusion keskeinen periaate on, että koulun tulee tarjota hyvää opetusta ja riittävää tukea kaikille oppilaille yleisissä oppimisympäristöissä – ja tähän ovat lukuisat valtiot sitoutuneet kansainvälisten sopimusten myötä (esim. Schuelka & Engsig, 2020; Lalvani, 2013; Runswick-Cole, 2011). Analysoin tuonempana haastateltavieni kerrontaa näitä erityisopetusta ympäröiviä hegemonisia diskursseja, medikalistista ja inklusiivista totuusjärjestelmää, vasten.

Suomessa 1960–1970-luvuilla toimeenpantu peruskoulu-uudistus tarttui erityisopetuksen järjestämiseen verrattain progressiivisesti. Tuettiin normaalisuusperiaatetta, jolla tarkoitettiin sitä, että jokaisen lapsen koulu voisi olla oman alueen tavallinen lähikoulu ja sen perusopetusryhmä. Peruskoulun myötä myös laaja-alainen erityisopetus vakiinnutti asemansa osana yleisopetuksessa tarjottavia tukikäytäntöjä (Kivirauma & Ruoho, 2007; Mietola, 2014). Vuonna 1985 lievästi ja keskiasteisesti kehitysvammaiseksi määriteltyjen oppilaiden opetus tuotiin osaksi opetustoimea, kun aiemmin tämä oli kuulunut sosiaalihuollon piiriin.

1990-luvulle tultaessa inklusion kannalta tärkeä merkkipaalu oli Unescon Salamancan sopimuksen laatiminen vuonna 1994. Jäsenmaat sitoutuivat toteuttamaan lähikouluperiaatetta ja kehittämään sellaisia pedagogisia käytäntöjä, joissa oppilas saa tarpeitaan vastaavaa opetusta ja tukea tavallisessa oppimisympäristössä (Unesco, 1994). Vuonna 1997 myös vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetus

siirtyi opetustoimen alaisuuteen (Kauppi, Mietola & Niemi, 2017). 2000-luvulle tultaessa inklusion kannalta merkittävää on YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus, joka kirjoitettiin vuonna 2006. Suomi ratifioi sopimuksen vasta kymmenen vuotta myöhemmin, vuonna 2016. Sopimus velvoittaa jäsenmaat takaamaan inklusiivisen koulutusjärjestelmän toteutumisen kaikilla koulutusasteilla.

Vuonna 2010 Suomessa käyttöön otettu perusopetusta koskeva lakiuudistus oppimisen tuen porrastamisesta yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen pyrki tekemään pysyviä erityisopetus päätöksistä määräajoin tarkasteltavia. Lakiuudistuksen taustalla oli ajatus oppilaan kehittymisestä, kasvusta ja tuen tarpeiden mahdollisesta muuttumisesta koulupolun aikana – ja näin ollen siis myös ajatus mahdollisuudesta liikkua yleis- ja erityisopetuksen välillä ja saada tarvitsemaansa tukea joustavasti ja tilanteittain osana koulun arkea.

Tätä tuen jatkumo-ajattelua pohjusti Erityisopetuksen strategia vuodelta 2006 (Opetusministeriö, 2007). Joidenkin tutkijoiden mukaan tämä strategia kyllä linjasi inklusiota tukevia käytäntöjä (kuten tuen jatkumo-ajattelun), mutta samanaikaisesti se jätti ottamatta kantaa suorasanaisesti inklusiolle olennaiseen lähikouluperiaatteen kysymykseen, jossa keskeistä on, että jokaisen oppilaan koulun tulisi lähtökohtaisesti olla hänen tavallinen perusopetuksen lähikoulunsa (esim. Mietola, 2014).

Oppimisen tuen lakiuudistuksen myötä myös Suomessa yleistyivät erityisen tuen tarve -ilmauksesta johdetut termiyhdistelmät ja aiemmat erityisopetus-, erityisoppilas- tai vamma-sanoista johdetut

käsitteet siirtyivät ainakin hallinnon asiakirjoissa syrjemmälle. Erityisen tuen tarpeen käsitettä käytetään opetushallinnon teksteissä sekä oppilaitosten arjen keskusteluissa puhuttaessa oppilaasta, jonka tuen tarve määritellään tavallisesta poikkeavaksi. Siksi useat tutkijat ovatkin esittäneet, että termimuutokset eivät olisi poistaneet käsitteen leimaavuutta. Erityisen tuen tarvetta etsitään yksilöstä ja hänen ominaisuuksistaan sen sijaan, että huomio suunnattaisiin koulun käytäntöihin: mikä siellä estää osallistumista tai oppimista? Tämä uudelleennimeäminen kantaa siis mukanaan edelleen leimaavia merkityksiä. (Honkasilta, 2019; Mietola, 2014; Slee, 2014; Vehmas, 2005.)

Kun käytän tässä artikkelissa erityisen tuen tarpeen käsitettä ja analysoin nuorten aikuisten sille antamia merkityksiä, viittaan käsitteellä heille koulussa annettuun määritelmään. En ota kantaa nuorille annettujen diagnoosien tai tuen tarpeen määritelmien paikkansapitävyyteen, mutta en myöskään vähättele tai kiistä niiden mahdollisia vaikutuksia heidän elämäänsä (ks. Honkasilta, 2019; Niemi, 2015; Mietola, 2014).

Tarkasteltaessa erityisopetuksen ja koulutuksellisen inklusion kehitystä erityisesti kolmen viime vuosikymmenen aikana on merkillepantavaa, että 1990-luvulta lähtien on laadittu useita kansainvälisiä vammais- ja koulutuspoliittisia linjauksia, joilla on tavoiteltu erillään järjestettävän erityisopetuksen purkamista, mutta myös laajemman yhteiskunnallisen osallisuuden vahvistamista (ks. Kauppila ym., 2017). Näiden linjausten myötä on vahvistettu vammaisten ja muiden erityistä tukea tarvitseviksi määriteltyjen henkilöiden yhteiskunnallista asemaa korostaen oikeusdis-

kurssia: kaikille on haluttu taata osallisuus tasa-arvoiseen koulutukseen, työhön ja muuhun arkielämään.

Erityisesti 2010-luvulle tultaessa oikeus koulutukseen ja työhön on kuitenkin vallitsevan poliittisen diskurssin mukaisesti taipunut oikeudeksi *mahdollisuuteen* opiskella ja työllistyä sen myötä; ja palkkatyön saavuttamisen keskeisyys näyttäytyy irvokkaasti yksilön mahdollisuuksista kiinni olevana asiana jopa vaikeammin vammaisten henkilöiden kohdalla (Kauppila ym., 2017). Onkin kiistanalaista, ovatko nämä yllä kuvatut linjaukset ja uudistukset pystyneet saavuttamaan tavoitettaan: tasa-arvoista ja ei-segregoivaa koulutusjärjestelmää ja sitä myöten yhteiskunnallista osallisuutta.

Aiemman tutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitseviksi määriteltyjä nuoria ohjataan turvallisina pidetyille ja heille sopiviksi katsotuille aloille, jotka löytyvät pääosin ammatillisista ja erilaisista valmentavista koulutuksista. Lukio on perinteisesti nähty sellaisena koulutusmuotona, jossa tulisi osata opiskella itsenäisesti ja edetä ripeästi (akateemisten) tavoitteidensa mukaisesti (Niemi & Laaksonen, 2020). Tästä syystä lukio on virallisesti ollut niin sanotusti erityisopetusvapaa alue pitkään; aiempi lukiolainsäädäntö ei tunnistanut erityisopetusta, eikä sen tarjoaminen ollut pakollista lukioissa.

Lukiolain uudistus vuodelta 2019 velvoitti kuitenkin lukiot tarjoamaan ”opiskelijall(e), jolla on kielellisten erityisvaikeuksien tai muiden oppimisvaikeuksien vuoksi vaikeuksia suoriutua opinnoistaan” erityisopetusta tai muuta opinnoissa tarvittavaa tukea (Lukiolaki, 2018), ja nykyisin suurimmassa osassa maan lukioista työskentelee erityisopetta-

ja ainakin osa-aikaisesti. Aiempi tutkimus on kuitenkin osoittanut, että erityisopetus ei asetu lukiokoulutuksen kulttuurisiin käytäntöihin saumattomasti (Niemi & Laaksonen, 2020). Akateemisen, tukea tarvitsemattoman opiskelijan ideaali elää yhä, ja sitä uudelleen tuotetaan sekä koulun että laajemmissa yhteiskunnallisissa käytännöissä (ks. Langørgen & Magnus 2018, 602). Yksi ulottuvuus on myös se, miten poikkeavuuteen, eli nykydiskurssissa erityisen tuen tarpeeseen, suhtaudutaan lukioissa.

Joel Kivirauma (2017) on todennut analysoituaan vammaisten henkilöiden elämäkertoja, että niissä toistuvat sekä vuosikymmenestä että kirjoittajasta toiseen koulussa kohdatut kiusaamisen ja syrjässä olemisen kokemukset. Kyseinen teema esiintyy myös tässä artikkelissa, ja kuljetan Kivirauman (em.) tapaan analyysissäni mukana erityisopetuksen klassista kysymystä segregaaation ja inklusion suhteista. Huomioni erottelun ja inklusion välisestä suhteesta kohdistuu eri konteksteihin sekä aihepiireihin: peruskouluun, koulutusvalintoihin ja toisen asteen opintoihin sekä erityisopetuksen saamiin merkityksiin näissä koulutuskonteksteissa.

TUTKIMUSAINEISTO, ANALYYSITAPA JA KESKEISET KÄSITTEET

Analysoin tämän artikkelin pääasiallisena tutkimusaineistona käynnissä olevan pitkittäistutkimukseni *Moninaisia polkuja aikuisuuteen. Elämäntutkimus nuorista aikuisista siirtymässä korkeakou-*

lutukseen ja työelämään puitteissa tehtyjä nuorten aikuisten elämäntutkimuksellisia etnografialle rakentuvia haastatteluja. Kyseisten henkilöiden opiskelua lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa tutkittiin jo aiemmassa *Taidot Työhön* -hankkeen¹ etnografisessa tutkimuksessa, ja olen analysoinut artikkelia varten myös muita tuolloin tehtyjä kertaluonteisia etnografisia haastatteluja sekä kenttämuistiinpanoja.

Olen valikoinut tarkemman analyysin kohteeksi pitkittäistutkimukseeni osallistuvista nuorista aikuisista kuuden henkilön haastattelut vuosilta 2017–2021 (yhteensä 21 haastattelua). Heistä kaikki ovat opiskelleet osan – puolestatoista vuodesta seitsemään vuoteen – tai koko peruskouluaikinsa erillisessä erityisryhmässä. Päätös erityisen tuen tarpeesta on siirtynyt asiakirjoina heidän mukanaan myös peruskoulun jälkeisiin opintoihin. Haastateltavat ovat halutessaan voineet kertoa minulle syyn erityisopetuspäätökselleen, mutta olen tietoisesti jättänyt kysymättä heidän mahdollisista diagnooseistaan – niiden paikkansapitävyys ei ole olennaista analyysini kannalta, jossa huomio on koulutuksen käytäntöjä koskevassa kerronnassa ja kerronnan diskursiivisissa ulottuvuuksissa. Olen haastatteluja tehdessäni pyrkinyt asemoitumaan arvostavan kuuntelijan ja keskustelukumppanin paikalle, ja siten tarjoamaan tilan ja reflektiopinnan haastateltaville kertoa elämästään (ks. Renold ym., 2008; Estola ym., 2017).

Yksi haastateltavista on naiseksi oletamani (Veera²) ja viisi mieheksi olettamani (Leevi, Lauri, Thao, Eric ja Oliver). Kaksi haastateltavista kuuluu rodullistettuun vähemmistöön. Toisen heistä äidinkieli ei ole

¹Taidot Työhön -tutkimushanketta rahoitti Suomen Akatemian strategisen tutkimuksen neuvosto (303691).

²Kaikki haastateltavista käytetyt nimet ovat pseudonimiä.

suomi, toisella on suomen lisäksi myös toinen kotikieli. Haastateltavien perhetaustat ovat vanhempien koulutuksen ja työmarkkina-aseman osalta moninaisia. Näiden kuuden henkilön haastatteluista taustoittavana aineistona hyödynnän analyysissä myös vuosina 2009–2010 toteutetun *Eri-tyisluokka elämänculussa* -haastattelututkimuksen (Niemi ym., 2010) aikana tehtyjä erityisluokkataustaisten henkilöiden elämänculullisia haastatteluja.

Ymmärrän elämänculullisuuden pitkittäisenä tutkimusotteena, jossa haastateltaville tarjotaan tila pohtia ja kertoa elämänculua siinä hetkessä ja niiden asioiden äärellä, missä he kulloisenakin haastatteluajankohtana ovat. Siten elämänculullisuus on aina arkeen kiinnittyvää. Se on myös retrospektiivistä – menneitä tapahtumia katsotaan ja niitä tulkitaan nykyhetkestä käsin –, mutta samalla se kurottaa nykyisyydestä kohti vielä avoinna olevaa tulevaa. Keskityin aineiston analyysissä haastateltavien koulutuskokemuksia koskevaan kerrontaan (ks. esim. Kivirauma, 2017; Niemi & Mietola, 2017) ja tein analyysia diskursiivisella otteella (Tamboukou, 2008; Holmberg & Niemi, 2019; Phoenix, 2011; Riessman 2008). Avaan analyysitaapani seuraavaksi tarkemmin.

Lukiessa aineistoani olen tarkastellut ja analysoinut yhtäältä *kerronnan sisältöjä* eli sitä, mitä haastatteluissa kerrotaan: erilaisia koulutuskokemuksia, itselle merkittäviä tapahtumia ja tilanteita, muutoksia, arjen kuvauksia. Toisaalta analyysi on kohdistunut siihen, miten kulloisessakin yhteiskunnallisessa tilanteessa eri tavoin asemoituvien yksilöiden on mahdollista kertoa ja millaiseksi *kerronta muodostuu*: kriittiseksi, ymmärtäväiseksi, niukaksi, runsaaksi ja niin edelleen. Huo-

mioni on myös siinä, miten yhteiskunnalliset ja kulttuuriset käytännöt asettuvat osaksi koulutuskokemusten, elämänculun ja niitä koskevan kerronnan rakentumista (ks. Shah & Priestley, 2011; Riessman, 2008; Lahelma, 2003). Oletan haastattelujen olevan jollain tapaa väistämättä niiden haastatteluajankohdan koulutuspolitiikkaa määrittävän, yksilöllisiä valintoja ja vastuuta korostavan diskurssin lävistämiä, jota kutsun itsehallinnan diskurssiksi (ks. Niemi & Jahnukainen, 2020; Davies & Bansel, 2007; Helén, 2010), ja analysoin sitä, miten omasta koulutuspolusta kerrotaan itsehallinnan kehystämänä (ks. myös Lappalainen ym., 2010).

Koulutusta koskevaa kerrontaa analysoidessani olen hyödyntänyt myös subjektifikaation, subjektiksi tulemisen käsitettä. Ymmärrän tämän tarkoittavan prosessia, jossa subjektius muotoutuu kulloisessakin diskurssissa totena nähdyn vallan ja tiedon suhteissa (Butler, 1997; Davies, 2006). Tällöin yksilö ensin asettuu omaksumaan kunkin diskurssin oikeana pidettyä tietoa ja toimintatapoja ja oppii hallitsemaan niitä, jonka myötä vallan käytäntöjen liikuttelu ja vastustaminenkin voivat tulla mahdolliseksi (ks. Ikävalko, 2016, 72). Näen subjektifikaation käsitteen hyödyllisenä analyysin välineenä tarkasteltaessa sitä, miten yksilölle muodostuva kokemus omasta itsestään on yhteydessä laajempiin yhteiskunnallisiin ja diskursiivisiin käytäntöihin ja niissä rakentuviin hallitseviin kertomuksiin esimerkiksi erityisopetuksesta ja sen tarpeesta.

Ymmärrän erityisen tuen tarpeen ja vammaisuuden saavan merkityksensä yhteiskunnallisissa, kulttuurisissa, historiallisissa sekä taloudellisissa diskursseissa, ja näillä määritelmillä on myös materiaali-

sia ja kokemuksellisia kiinnikkeitä, esimerkiksi sekä rakennettuun ympäristöön että yksilöiden kokemusmaailmoihin (esim. Goodley, 2014; Gabel, 2005; Kauppila ym., 2018). Vammaisuutta tulee nähdäköseni tarkastella aina suhteessa kyvykkäänä nähtyyn ja yhteiskunnallisissa konteksteissa rakentuviin kyvykkyyshanteisiin (*ableism*) (Vaahtera, 2019; Runswick-Cole, 2011). Luen erityisen tuen tarpeen saamia määritelmiä kriittisen vammais- sekä inklusiotutkimuksen näkökulmista.

Lennard Davis (2014) on kirjoittanut, että moninaisuuden (*diversity*) käsitteestä olisi tullut uusi yhteiskunnallinen normaa li. Poikkeukseksi tälle uudelle normaalille asettuu edelleen vammaisuus, joka määrittyy normaalin, nyt siis myös moninaisuuden, ulkopuolelle. Davisin mukaan vammaisuuden rajautuminen normaalin ulkopuolelle johtuu siitä, että vammaisuutta määritetään yhä medikalistisen, diagnosti sen otteen – ja siis sairauden käsitteistön – avulla (emt. 2014, 2–14). Davis kirjoittaa vammaisuuden olevan lähtökohtaisesti sellainen identiteettikategoria, joka ei ole valittavissa. Siten se muodostaa poikkeuksen sekä jälkimodernissa ajattelussa korostetun subjektiviteetin muovailtavuuden ja liikuteltavuuden että uusliberalistisen rationaliteetin mukaisen kuluttaja- ja valit sijakansalaisen ihanteiden suhteen. Näin nähtynä vammaisuus asettuisi hallitsevan (itse)valinnan eetoksen ulkopuolelle (emt. 2014, 2–14).

Tämä valinnan kirjon kapeneminen on nähtävissä erityistä tukea tarvitseviksi määriteltyjen henkilöiden koulutuspoluilla vuosikymmenestä toiseen toistuvana ilmiönä esimerkiksi siinä, että jotkut koulutusvaihtoehdot nähdään epäsopivina, toiset mahdottomina heille, sillä kehollisen

tai neuropsykologisen häiriön ajatellaan määrittävän ja lukitsevan yksilön mahdollisuudet ja tulevaisuuden suunnan. Saman aikaisesti kuitenkin tämä medikalistinen diskurssi kohdistuu – itsehallinnan diskurssin tavoin – ensisijaisesti juuri yksilöön suhtautuen tähän muokkauksen tai parantamisen tarpeessa olevana ympäristön epäkohtiin tarttumisen sijaan (ks. myös Honkasilta, 2019; Honkasilta & Vehkakoski, 2019; vrt. Mirza & Meetoo, 2017).

Seuraavissa kahdessa luvussa keskustelen haastattelukerronnan pohjalta tekemäni analyysin tuloksista. Ensimmäisessä luvussa huomio on tuen tarpeen ja diagnoosien saamissa merkityksissä erityisesti peruskouluaikaisten erityisopetuksen käytäntöjen valossa. Toisessa luvussa siirryn keskustelemaan koulutuspolkujen eriytymisestä ja siitä, kuinka eri tavoin tarjolla oleva tuki on yhteydessä haastateltavien koulutuskokemuksiin.

TUEN TARPEEN VAIHTELEVAT MERKITYKSET JA EPÄSELVÄT DIAGNOOSIT HAASTAMASSA ERILLISTÄ ERITYISOPETUSTA

Kaikki elämäkulullisessa tutkimuksesani mukana olevista nuorista aikuisista ovat kertoneet osin samansuuntaisesti peruskouluaikaisista kokemuksistaan erityisryhmässä: tavalla tai toisella erityisryhmiä kuvattiin muusta koulusta erillisinä yksikköinä (ks. myös Mietola, 2014). Tämä erillisyyttä liittyi joko koulun sosiaaliin (kaveriporukat, oppilaskulttuurit) tai instituutio-naaliin (oppiminen, opiskelu, opetus) järjestyksiin (ks. Helakorpi ym., 2014; Riitaoja ym., 2019). Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavista kuvasivat erityisryhmiä

rauhattomina ympäristöinä. Lisäksi he kertoivat joko ryhmän sisäisestä kiusaamisesta tai erityisryhmän opiskelijoihin kohdistuvasta muualla koulun arjessa tapahtuvasta ulossulkemisesta. Osalle haastateltavista on kuitenkin jäänyt kavereita peruskoulun alaluokilta saakka, ja heidän kerronnassaan erityisryhmässä ”puhallettiin yhteen hiileen” sivussa koulun muista sosiaalisista suhteista. Tämä on linjassa aiemman haastattelututkimuksemme tulosten kanssa: erityisluokka koettiin sosiaalisesti myönteisenä ympäristönä eikä ryhmän sisäistä kiusaamista esiintynyt (Niemi ym., 2010).

Lauri siirtyi erityisryhmään kolmantelta luokalta lähtien ja opiskeli siellä peruskoulun loppuun saakka.

Lauri: Mutta sitten, mitä tuolla nyt on tapahtunut, sitä kuulee vieläkin tosi usein, että jos joku on erityisluokalla tai jonkun erityisen tarpeessa niin sitten sitä saattaa sanoa hyvin nopeesti siellä, että sulla on joku, että sä oot vammanen tai jotain, koska siellä on se ongelma ollu. Siis meidän mun ja mun kavereiden elämässä, jotka on ollu erityisluokalla, niin meidän elämässä menee semmonen nopee semmonen jakso, missä huomaa, että on joskus kokenu sen tosi kovana sen, että jotain haukutaan tai sillee, niin sitten huomaa sen kaverissa ja itnessä, että on. Huomaa sillee, että saattaa olla tosi semmonen vähän epäileväinen aina kaikkien ihmisten suhteen ja sillee, että on vähän sillee varuillaan, että mitä on sanomassa.

Laurin kerronnassa tulee esiin syrjässä olemisen kokemus kouluyhteisössä, ja tämä kokemus siirtyi myös toisen asteen ammatillisiin opintoihin. Haastatellessani

Lauria hänen ammatillisten opintojensa aikana hän suhtautui kriittisesti omaan oletettuun poikkeavuuteensa – näki kouluikäisen poikkeavaksi määrittelyn tuotaneen epäluuloisuutta –, mutta samanaikaisesti hän puhui itsestään muista opiskelijoista poikkeavana (ks. Honkasilta, 2019). Subjektiksi tulemisen prosessia, subjektifikaatiota (Davies, 2006; Butler, 1997), näytti Laurin kohdalla määrittävän kaksi eron ulottuvuutta: määritelty erityisen tuen tarve opinnoissa sekä koettu poikkeavuus oppilaitoksen valtavirtaisesta opiskelijakulttuurista.

Hänen kerrontaansa analysoidessa ni huomio kiinnittyy siihen, miten erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan paikalle asetuminen näyttäisi yhtäältä työntävän pois normaaliuden piiristä, toisaalta tarjoavan resurssin selittää ja ymmärtää itseään (ks. Mietola, 2014; Laws & Davies, 2000; Honkasilta, 2019; Honkasilta & Vehkakoski, 2019; myös Youdell, 2006; Riitaoja ym., 2019). Laurin kerronnassa toistui oma ymmärrys siitä, mitkä ovat hänen tuen tarpeensa, missä hän tarvitsee apua ja missä hän taas pärjää ”niin kuin muutkin”. Useiden sekä opinnoissa että myöhemmin työelämässä kohdattujen tilanteiden äärellä hänen tuen tarpeisiinsa ei ollut osattu vastata, ja toisaalta jäätyään vaille tarvitsemaansa tukea Lauri kertoi tulleen sa lokeroiduksi laiskaksi tai osaamattomaksi.

Thao ohjattiin esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle pienryhmään muuhun kuin hänen lähikouluunsa. Syynä oli Thaon kertomana hänen heikko suomen kielen taitonsa. Hän kuvasi odottaneensa pääsevänsä kertomaan tästä kokemuksestaan jollekulle, ja vielä ammatillisten opintojen aikanakaan hän ei ymmärtänyt erityisryh-

mään siirtämisen taustalla olevia syitä.

Thao: No mä alussa ihmettelin, että miksun tehtävät on niin helppoja. Siis mä osasin kaikki ihan helposti. Mä opin heti lukee ja opin heti laskemaan. Kaikki meni käyntiin yhdessä päivässä ja mä olin ihan ihmeissään. Miks nää on niin helppoja. Mutta sitten, kun mä aloin tottuu siihen helpouteen. Sitten ne alkoikin olla vaikeita. Mun mielestä ei mun suomen kieli ollu mikään huono.

Anna-Maija: No miten sulla lähti menee se koulu sitten, kun sanoit, että tehtävät oli helpompia, niin tuntui, että sulla tuli hirveen hyvät numerot ja meni se koko ala-aste sillee? Opit sä paljon asioita siellä vai?

Thao: No jos ihan totta puhutaan, en oppinu hirveästi mitään. Oon oppinu vaan sen. Oon tottunu siihen, että tarjotaan vaan koko ajan apua. Oon oppinu jonkin verran asioita, jonkin verran en.

Aiemmassa tutkimuksessa on tunnistettu viitteitä siitä, että maahanmuuttotautaiset lapset olisivat yllidustettuina erityisryhmissä (Laaksonen, 2008), ja syitä tälle on esitetty muun muassa diagnoosinnin haasteista: kehittyvän kielitaidon ja oppimisessa tunnistettujen vaikeuksien rajoja ei ole helppo erottaa. Erityisluokka elämäkuluksessa -haastattelututkimuksessa totesimme yhdeksi erityisluokalla opiskelien peruskokemukseksi oppilaille suunnattujen oppimistavoitteiden mataluuden ja runsaan, joskus jopa liiallisen tuen saamisen (Niemi ym., 2010; ks. myös Miettola, 2014). Thao kertoi haastattelussaan tästä samasta ilmiöstä: tehtävät tuntuivat liian helpoilta ja tarjolla olevaan runsaaseen tuen määrään tottui. Tuen määrän paljous konkretisoitui siirryttäessä erityis-

ryhmästä yleisopetukseen, Thao kohdalla vasta ammatillisissa opinnoissa, jossa tarvittavaa itsenäistä työskentelyotetta ei ollut erityisryhmässä harjoiteltu.

Thaon käsitys vielä ammatillisten opintojen aikana oli, että hänelle ei ollut osattu selittää diagnoosinsa eikä siitä johdetun erityisen tuen tarpeen syitä.

Thao: Minulla on hahmottamisvaikeus. Mä en vieläkään tiedä, mikä se hahmottamisvaikeus on. Mä oon miettiny sitä. No tiedän, mitä hahmottaminen tarkoittaa, mutta se vaikeus ei oo mikään suuri este, että en pystyisi opiskella normaalisti – – Mulle ei olla sanottu oikein siitä mitään – – Jotkut on kysynyt, että miks mä oon pienessä luokassa. Mä oon aina sanonu, että mulla on hahmottamisvaikeus – – Kyllä mä tiedän, mikä hahmottaminen tarkoittaa. Mutta sitä hahmottamisvaikeutta en oo. En oo ymmärtänyt täysin, miten se muhun liittyi vieläkään.

Thaon kerronnasta kuului pettymys saatua määritelmää ja siitä seuranneita opetusjärjestelyitä kohtaan. Haastattelutilanteessa kerrottu epä tietoisuus itselle määritetyistä tuen tarpeista resonoi myös aiemmassa tutkimuksessa haastatteleminen nuorten kerronnan kanssa: osa nuorista oli epävarmoja siitä, millä perusteella heidät oli sijoitettu pienryhmään tai mitä heille annettu diagnoosi tarkoitti. Medikalistista diskursssia koskevana kritiikkinä voidaan nostaa esiin se, että lääketieteen erikoisaloilta johdetut kliiniset termit on tarkoitettu ammattilaisille eivätkä ne itsestään selvästi aukene lapsille ja heidän vanhemmilleen. Siksi niiden käyttö ohjaus- ja neuvottelutilanteissa voi johtaa ohipuhumiseen sekä lapsen tarkastelemiseen ainoastaan

hänen diagnoosinsa lävitse (ks. Vehkakoski, 2006). Samalla kun termit voivat olla epäselviä opiskelijoille ja heidän vanhemmilleen, ne kuitenkin asettuvat osaksi subjektifikaatiota: on vaikea vastustaa asiantuntijapuheen tarjoilemaa medikalistiseen diskurssiin kiinnittyvää määritelmää, mikäli ei ymmärrä sen sisältöä. Toisaalta näiden määritysten voidaan myös nähdä tuovan toivoa paremmasta. (Honkasilta & Vehkakoski, 2019.)

Thaon kerronnassa tietoisuus diagnosoidusta hahmottamisvaikeudesta näyttäisi muokanneen hänen käsitystään itsestään jollakin tavoin poikkeavana ja tukea tarvitsevana opiskelijana. Juho Honkasillan (2019, 17) tavoin tulkitseen, että tukeuduttaessa medikalistiseen erityisen tuen tarpeen diskurssiin, tuotetaan yksilöstä ensisijaisesti kategoriansa edustaja. Tämä voi sekä etäännyttää itseä koskevista asioista että työntää normaalina nähdyn koululaisuuden ulkokehälle (em.). Pidän Thaon kerronnassa keskeisenä sitä, että hänen ymmärryksensä hahmottamisvaikeuden termistä on jäänyt epämääräiseksi. Diagnoosi ei näytä tuoneen hänelle työvälinoita ymmärtää itseään ja omaa koulunkäyntiään paremmin – pikemminkin se on hämmentänyt.

Veera oli siirtynyt erityisluokalle yläkoulussa koulukiusaamisen ja todettujen oppimisvaikeuksien vuoksi. Myös erityisluokan sisällä oli ollut kiusaamista, ja hän oli kokenut sosiaaliset suhteet hankalina. Arvosanat olivat kuitenkin nousseet, erityisluokalla opiskeltavat asiat olivat helpompia, ja myös opetuksen Veera kertoi kokeneensa hyväksi. Kysyttäessä, haluaisiko hän muuttaa jotain menneessä koulupolussaan, Veera argumentoi erityisluokalle siirtymistä vastaan.

Anna-Maija: No jos sun pitäs nyt kattoo ehkä vähän tavallaan taaksepäin tota sun koulu-uraa sillee, niin onks siellä jotain sellasii asioita, että jos sä nyt pääsisit muuttamaan niin mitä muuttaisit?

Veera: (mieltii) No en mä tiijä. Mun tekis mieli vaan muuttaa koko se yläasteaika vois mennä paremmaks, että ei ole sitä kiusaajaa ja mun ei ois tarvinnu vaihtaa sinne erityisluokalle. Varmaan ne on ne asiat, mitä muuttaisin, että koko yläaste vaan uusiks, jos sais niin se on ainoo asia. (naurahdus)

Erityisopetukseen liittyvä keskeinen kysymys segregoidun ja inklusiivisen opetuksen järjestämisen välisestä kamppailusta kuuluu Veeran kerronnan taustalla. Hänen haastatteluistaan voi kyllä tulkita ymmärrystä pienessä ryhmässä opiskelemisen tärkeyttä ja myös laadukkaaksi koettua opetusta kohtaan, mutta siirtymisen erityisryhmään kerrotaan tulleen ulkoapäin – ei omasta toiveesta. Itseään koskevassa kerronnassa Veeralle tärkeää näyttääkin olevan erottautuminen leimautumisesta erityistä tukea tarvitsevaksi ja poikkeavaksi. Peruskouluaikana erillinen erityisryhmä on alleviivannut ei-toivottua erityisyyttä, joka asettuu normaalina nähdyn moninaisuuden ulkopuolelle – medikalististen poikkeamien alueelle (Davis, 2014).

Muista haastateltavista poiketen Oliver ei kertonut erityisryhmään liittyvistä kielteisistä kokemuksista. Epäselvyys siitä, miksi erityisryhmään oli siirrytty, tai epävarmuus siirron mielekkyydestä toistui hänenkin haastattelussaan.

Oliver: Sitä ei ehkä silleen, kun mieltii niin jälkeinpäin, oliko se hyvä ratkasu. En tiä. Eiks sinne erityisluokalle jouduta jostakin syystä? Et kaikki tollaset, siel

pitää olla enemmän, sinne yleensä joudutaan just kaikis tollasis, et ei kestä pitkään-, et keskittymiskyky herpaantuu tosi helposti, että mullakin oli se ongelma joskus (vahvasti). On se vieläkin jollain tavalla mulla siellä, mut ei oo niin vahvasti enää. Ja sit on myös sellasii käyttäytymisongelmia, kaikkia tollasia mitkä ei toimis tavallaan missään, periaatteessa missään koulussa. Mut sit taas, en tiä kyllä.

Oliver pohti syitä erityisryhmään joutumiselle ja nimesi useita syitä (keskittymiskyvyn herpaantuminen, käyttäytymisongelmat), joilla siirtoa yleensä perustellaan. Siirtyminen lukioon ja ”ehkä koulun suuriin luokkaan” yläkoulun pienestä erityisryhmästä oli ollut suurin yksittäinen muutos hänen koulutuspolullaan, vaikka hän olikin jo yläkoulun aikana omasta toiveestaan ollut integroituna useissa eri oppiaineissa. Oliver kertoi tajunneensa, että yleisopetuksessa ei saa ehkä yhtä paljon apua kuin pienryhmässä, ja kuvasi siirtymistään vaiheeksi, jossa ”pitää itekin vähän ottaa niskasta kiinni ja yrittää tavaltaan itsenäistyä tai itsenäisesti pärjää”. ”Ja se auttaa ehkä myös silleen tulevaisuutta ajatellen, että jossain vaiheessa pitää joutua vähän itekin tehdä.”

Integraatioon liittyvä ajattelumalli oppilaiden siirtämisestä ja sijoittamisesta valikoiduissa oppiaineissa normaaliopetukseen ei yksistään ratkaise erillisiksi ja erilaisiksi rakentuvien koulutuksellisten ja pedagogisten käytäntöjen dilemmaa. Erityisryhmässä opitaan tietynlaiseen toimintakulttuuriin. Siirtyminen toimintakulttuurista toiseen voi näyttäytyä dramaattisesti erilaisena, sillä erityisryhmässä on opittu opiskelemaan ja olemaan oppilaana erityisryhmän tavoin. (ks. Mietola, 2014.)

Tulkitsen tässä olevan kyse inklusion arvopohjaan liittyvästä keskeisestä kysymyksestä: inklusiivisessa koulussa oppilaan ei tulisi siirtyä minnekään saadakseen tarvitsemaansa tukea, vaan tuen tulisi liikkua oppilasta kohti (esim. Schuelka & Engsig, 2020; Slee ym., 2019; Runswick-Cole, 2011). Argumentti oppilaiden tuen perässä siirtymistä vastaan perustuu syrjimättömyyden ja yhdenvertaisuuden periaatteisiin (Unesco, 1994; Perusopetuslaki, 2010).

Haastattelujen analyysin pohjalta olen tulkinnut, että erityinen tuki on suurimman osan haastateltavista peruskoulu-aikana merkityksellistynyt runsaana apuna, helpotettuina koulutehtävinä ja erillään olemisena koulun muusta arjesta. Se on merkinnyt osan kohdalla myös erityisryhmän marginaalisesta asemasta johtuvaa leimautumista sekä omaa nimettyä diagnoosia koskevasta epäselkeydestä johtuvaa hämmennystä.

KOULUTUSPOLKUJEN ERIYTYMISESTÄ JA TUEN TARJOAMISEN TAVOISTA

Erityisopetustausta on rajannut usean haastateltavani kohdalla lukiovaihtoehdon ulos. Ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen näyttääkin olleen monelle poisvalinta lukiosta, vaikka tähtäimessä oleva ala ei välttämättä kiinnostaisi. Ammatilliseen koulutukseen hakeutunut ja sieltä valmistunut Veera toi jo ensimmäisessä haastattelussaan esille, että lukiota ei pidetty hänelle mahdollisena opiskelupaikkana.

Veera: (K)un mulle laitettiin tää diagnoosi tästä lukihäiriöstä, niin mulle heti sanottiin, että mun ei oo mitään järkeä tulevaisuudessa lähteä lukioon.

Anna-Maija: Jo silloin pienenä?

Veera: Niin sanottiin, koska mulla on keskivaikeeta niin sitten just tän. Se on niin, kun tää on näin ns. paha tai sillee tää mun lukihäiriö niin sitten sen takii ei. Sanottiin, että ei kannata hakee.

Veera kuvasi lukion rajautumista mahdollisten vaihtoehtojen ulkopuolelle ”lausuntona tulleenä” ja ”ihan päätettynä asiana”, jossa hänen omien toiveidensa tai mielenkiinnonkohteidensa huomiointi ei näkynyt. Perusteluna lukion ja ammatillisen koulutuksen tiettyjen alojen ulosrajautumiselle käytettiin Veeran diagnosoituja oppimisvaikeuksia. Perustelut noudattavat medikaalisen diskurssin logiikkaa. Tunnistetaan ongelma, nimetään se ja määritetään sen pohjalta nuoren tuleva koulutuspolku – siis luodaan yhteys todennetun oppimisvaikeuden ja koulussa sekä laajemmin elämässä pärjäämisen välille (ks. Goodley, 2014; Thomas & Loxley, 2001). Tällöin oppimisvaikeuden vuoksi jotkut koulutusvaihtoehdot näyttävät lähtökohtaisesti poissuljetuilta – eikä niitä välttämättä edes esitellä hakuvaihtoehtoina.

Hätkähdyttävää on, että verratessani tuoreiden elämäntutkimusten haastattelujen kerrontaa aiempiin haastatteluihin, joissa kerronnan kohteena oli 1980–1990-luvun ja 2000-luvun alkupuolen koulukokemukset, ohjauksen jakolinjat ammatillisen ja lukiokoulutuksen välillä piirtyvät esiin samankaltaisina. Erityisluokka elämäntutkimuksessa haastattelututkimuksessa selvisi, että noin kolmestakymmenestä haastatellusta ainoastaan kaksi oli jatkanut peruskoulusta lukioon ja valmistunut sieltä. Heidän lisäksi yksi oli käynyt lukion myöhemmin aikuisopintoina. Myös rekisteriaineistoja tarkastelemalla havaitaan, että erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista suurin

osa päätyy peruskoulun jälkeen ammatilliseen tai erilaisiin valmentaviin koulutuksiin (esim. Kirjavainen ym., 2016).

Leevi ja Oliver olivat molemmat omissa peruskoulun erityisryhmissään ainoita lukioon hakeneita, ja he kertoivat, että opinto-ohjauksessa esiteltiin lähinnä ammatillisia koulutuksia sopivina hakuvaihtoehtoina. Leevi kertoi itselleen olleen aina selvää, että hän halusi peruskoulun jälkeen lukioon. Ammatillinen koulutus ei ollut kiinnostanut häntä eikä tuntunut tarpeeksi haastavalta. Hänen lukiotoiveensa realistisuutta oli kuitenkin epäilty, ja epäilyt kiinnittyivät diagnoseihin ja niistä johdettuihin oppimisvaikeuksiin. Keskustelimme siitä, miksi hänelle oli ehdotettu ammatilliseen koulutukseen hakeutumista suoraan peruskoulusta:

No siis ehkä se, et ku mul on se (diagnoosin nimi) ja se lukihäiriö niin siis senkin takii silleen, et mä en rasita itteeni liikaa. Et mulle, muistan, et mulle on puhuttu joskus ennen yläasteen loppumista, tai siis se – – joskus puhuttiin siitä, mä tai mun vanhemmat on puhunu, että mä en ees välttis tuu pä-, ikinä valmistu yläasteelta, et se on mulle liian raskasta. Niin sit mä pääsin yläasteeltä niin, et hae amikseen. Mut sit ku, mä oon ollu aina niin kiinnostunu opiskelust silleen, mä oon tosi, intohimoinen opiskeluun silleen, et mul löyty motivaatio tosi paljon, jos mä vaan haluan. Niin sit, silleen sit se on pitäny mut aina silleen liikkeellä.

Medikaalisen diskurssin logiikkaa seurailen erityisen tuen tarpeen voidaan nähdä sulkevan ulos tietyt koulutusvaihtoehdot. Leevi kuitenkin omalla kohdallaan osoitti tämän päättelykulun vääräksi: hän on

edennyt koulutuspolulla, siirtynyt peruskoulun aikana erityisryhmästä yleisopetukseen ja sen jälkeen lukioon, josta kirjoitti ylioppilaaksi, ja opiskeli viimeisimmän haastattelun aikana ammatillista tutkintoa. Leevi ja aiemmassa tutkimuksessa haastattelemani Meri kertoivat hämmästyttävän yhdenmukaisesti ylioppilaaksi valmistumisestaan ja sen koetusta poikkeuksellisuudesta – ja asian merkityksellisyyttä korosti heidän kummankin halu palata kertomaan asiasta alakouluaikaisille opettajilleen. Davisin (2014) kirjoituksiin viitaten vammaisuus ja tuen tarve eivät näyttäisi edelleenkaan varauksetta mahtuvan luki- on moninaisuuteen. Siksi tuen etsiminen ja sen vastaanottaminen ei ollut aina helppoa Leeville.

Anna-Maija: Sä kuvailit sillon viimeks just sitä tilannetta, et se oli aika stressaava se koppi tai, se missä sä olit (tekemässä ylioppilaskoetta).

Leevi: Joo se oli ihan kamala. Ja kun mä, se oli, mä mietin, et mä oisin voinu jopa, mä olin siinä vähän nössö, et mä en tehny, pitäny itte, ns. omista mun, omista oikeuksista huolta, koska mulle luvattiin oma huone, et missä on opettaja valvomassa mua ja mä pääsen kävelee siellä. Mul oli koppi, sen salin vieressä, liikuntavarustekoppi, missä kaikki muutki oli – – Se oli vähän silleen, että ei ollu oma huone, mikä oli tiin luvattu. Niin sit mä oisin voinu siitä ehkä nostaa haloon. Mutta emmä sit ikinä nostanu – – Ja sit kun se oli niin selkee, niin mua rupes vähän ahdistamaan sekin, et se oli niin selkee, et pysty vaan kattomaan, että sä oot siellä, että pysty kattoo, että mulla on oma erityishuone. Eihän se mua kiinnosta, mutta silti.

Tuen saamisen leimaavuus, jota Leevi yllä kuvasi, oli läsnä useiden nuorten kerronnassa, ja tämä on linjassa myös aiemman erityisopetusta koskevan tutkimuksen kanssa (esim. Kivirauma, 2008; Mietola, 2014). Etsittäessä selitystä leimaavuuden kokemukselle ja sille, että moni tuntee tarpeelliseksi peittää tuen tarpeensa, esitän tulkinnan lukio-opintoihin kietoutuvasta itsehallinnan vaatimuksesta, joka nähdäkseni ilmentää lukiolaisiin kohdistuvaa kyvykkyysihannetta (Vaahtera, 2019).

Esimerkissä Leevin ylioppilaskirjoitusten tilajärjestelystä itsehallinnan vaade näkyy siten, että sen, joka tarvitsee tukea opinnoissa, tulee osata hakea sitä itse sekä rohjeta puolustaa oikeuttaan saada tukea ja olla esillä tukea tarvitsevana. Oppilaskulttuurissa muodostuvan aseman lisäksi pyrkimys välttää leimautumista näkyi Leevin kerronnassa myös siinä, että hän ei aina halunnut pyytää tarvitsemaansa apua opettajilta. Leevi peräänkuulutti, että opettajat voisivat ”lukea, mitä oppilaan papereissa lukee” ja näiden tietojen pohjalta olla aktiivisia tuen tarjoamisessa sitä tarvitseville opiskelijoille:

Leevi: Opettajista pitäs lähtee se liike, että ne tekee jotain testejä ja kattoo, että onks jotain lukihäiriöä tai sitten ottaa periaatteessa. Jos jollain oppilaalla on joku sairaus, joku adhd tai jotain niin periaatteessa, että joku opettaja, joka tulee opettaa sitä oppilasta, niin se ottaa sen sillee huomioon, että tekee ne oppitunnitkin sillee sille helpoks, ettei se oo vaan sillee, että joo. No ni. Ollaan paikalla 45 minuuttii ja kuunnellaan, että siinä on enemmänkin sellasta toimintaa ja sillee.

Olemme toisaalla esittäneet, että erityinen tuki näyttää olevan lukion toimintakulttuurissa vielä niin marginaalista, että tukea tarvitsevan opiskelijan asema voi rakentua poikkeavaksi ja siten estää mukaankuulumisen tunteen muotoutumista (Niemi & Laaksonen, 2020). Koska lukion erityisopettajien työajasta suuri osa menee ylioppilaskokeen erityisjärjestelyjä varten tehtävien lukitestausten ja -lausuntojen laatimiseen, aikaa koulun arjessa ja muun opetuksen lomassa tarjottavaan pedagogiseen tukeen ei riitä (ks. myös Sinkkonen ym., 2016).

Leevi kertoi haastatteluissa pitäneensä erityisopettajan yksilöllisesti tarjoamaa oppimisen tukea hyödyllisenä, ja hän sopi tapaamisia erityisopettajien kanssa läpi lukio-opintojen. Niin tilallisesti kuin kuvainnollisestikin oppilaitoksen reunamilla tarjottava ja itse haettava tuki ei ole kuitenkaan omiaan lisäämään kuuluvuuden tunnetta opiskelijoissa. Erityisopettaja voi jäädä etäiseksi koulun toimintakulttuurissa, ja hänen tarjoamansa tuki saatetaan tällöin mieltää tavallisesta koulun arjesta poikkeavaksi toiminnaksi (Niemi & Laaksonen, 2020). Oliverille lukion erityisopettaja ei tullut tutuksi ennen kuin vasta hänen hakiessaan lausuntoa lisäajan saamiseksi ylioppilaskirjoituksia varten.

Yksi aiemman haastattelututkimuksemme keskeisiä tuloksia oli se, että erityistä tukea tarvitsevaisiksi määriteltyjen opiskelijoiden oli vaikeaa hakeutua lastenhoitoalalle. Iso osa haastattelemistamme nuorista naisista kuvasi lastenhoitoa unelmatyökseen, mutta haaveen toteutumisen esteeksi kuvattiin lähihoitajakoulutukseen kuuluvat lääkelaskut ja haasteltavien oppimisvaikeudet, joiden nähtiin haittaavan lääkelaskuista suoriutumista

(Niemi ym., 2010). Veeran viimeisimmissä haastatteluissa, joissa keskusteltiin hänen ajankohtaisesta työkokemuksestaan lastenhoitajana, hän toi esiin, että haave työskentelemisestä lasten kanssa oli elänyt jo pitkään. Hänelle oli kuitenkin yläkoulussa todettu, että ”se on tosi hankala se koulutus siihen – – ku mun matemaattiset taidot on sen verran huonot”. Veera suhtautui hyvin ymmärtäväisesti siihen, että oli hoitoalan sijaan päätyneet opiskelemaan toista alaa. Näkemys itsestä lähtökohtaisesti erityistä tukea tarvitsevana kuului Veeran kerronnassa:

Veera: No siis, ehkä kun nyt tälle mieltii tälle jälkikäteen, niin ei se nyt niin paha asia oo, että mä en päässy, koska mä tiedän, et se ois ollu tosi rankkaa – – Ja tälleen lukihäiriöisenä se ois ollu mulle vielä rankempaa, mitä semmoiselle, kellä ei sitä ole tai silleen.

Vaikka Veera viimeisen haastattelunsa ajankohtana oli kokopäivätyössä ja hänellä oli suunnitelmia jatko-opinnoista, silti kuvaillessaan itseään mahdollisena hoitoalan opiskelijana hän ilmaisi varovaisuutta ja epäilyä omia kykyjään ja jaksamistaan kohtaan. Huolimatta siitä, että Veera oli saanut jo kouluaikaisissa työharjoitteluisa positiivista palautetta ja pärjännyt myöhemmin erilaisissa työpaikoissa hyvin, tulkitsemme Veeran rakentaneen ymmärrystä itsestään opiskelijana medikalistisen diskurssin ohjailemana: todettu lukivaikeus tekee opiskelusta tietyillä aloilla itsestään selvästi vaikeaa, ellei jopa mahdotonta. Hoitoalalle hakeutumisen koettu hankaluus ja kategorisoiva ohjaus näkyvät tässä ja aiemmassa tutkimuksessani yhtenä keskeisistä ongelmista tasa-arvoisena pidetyn koulutusjärjestelmän taustalla: kaikkiin koulutuksiin hakemista ei nähdä mahdoli-

sena kaikille eikä tukea ole tarjolla kaikissa koulutusohjelmissa tasapuolisesti.

Thaon ensimmäisessä haastattelussa keskustelimme siitä, että erityisammattioppilaitokset olivat olleet hänellä yhtenä hakuvaihtoehtona peruskoulun päättyessä. Thaon kertoman mukaan opettaja oli kannustanut häntä hakemaan kouluun, josta voisi saada eniten apua:

Thao: Mä itse päästä(ni) mietin sen, että jos mä nytte lähen (erityisammattioppilaitoksen nimi) niin sitten en tuu kehittymään. En tuu kehittymään niin helposti. Jos mä nyt mietin kesällä. Jos nyt lähen tänne. Mä saatan saada tosi vähän apua, mutta silloin mä myöskin opin opiskelemaan yksinäisesti.

Tulkitsen Thaon kerronnan kiinnittyvän itsehallinnan diskurssiin, jossa halu ja tavoite suoriutua opinnoista itsenäisesti ja edetä omien tavoitteidensa mukaisesti, on keskeinen (ks. Lappalainen ym., 2010; Niemi & Jahnukainen, 2020). Kuvaus tavallisesta ammatillisesta oppilaitoksesta paikkana, jossa apua saattaa saada ”tosi vähän”, ja erityisoppilaitoksesta paikkana, jossa ”ei tuu kehittymään”, sillä siellä saatava vahva tuki näyttäytyy hänelle jopa liiallisena, tekee osaltaan näkyväksi erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen välisen oletetun kuilun. Kysyessäni ensimmäisen haastattelun päätteeksi, olisiko Thaolla mielessä vielä jotain, jota en ollut tajunnut kysyä, hän kertoi:

Thao: No mä haluisin vaan sanoo, että kun mä tulin ekan kerran tonne kouluun (ammatilliseen oppilaitokseen), mä pelkäsin, että mä en tuu pärjäämään tässä koulussa. Mä pelkäsin, koska erityisluokan takii mä oon tottunu. Olen ihan tottunu saamaan apua. Mä oon

jutellu ryhmänohjaajan kaa joka päivä tästä asiasta. Hän luotti muhun. Hän usko muhun. Hän sano, että mä tuun pärjäämään tosi hyvin hänen mielestä. Ryhmänohjaaja on tosi hyvä opettaja, niin sitten mä oon pärjänny hyvin.

Vastoin ennakko-oletuksia Thao koki saaneensa yleisessä ryhmässä riittävästi tarvitsemaansa tukea, hänellä oli pääsy erityisopettajan luokse milloin vaan hän halusi ja hän valmistui hyvillä arvosanoilla tavoiteajassa. Thaon ensimmäisessä haastattelussa keskeiseksi rakentui tarve päästä puhumaan koetusta epäoikeudenmukaisuudesta siinä, että hänen taitojaan ja pystyvyyttään opiskella ja pärjätä yleisopetuksessa oli epäilty peruskouluaihana. Tätä taustaa vasten opiskeleminen ammatillisen koulutuksen tavallisessa ryhmässä, pärjääminen hyvin opinnoissa sekä jatko-opintojen suunnittelu olivat hänelle erityisen merkityksellisiä asioita (ks. Niemi & Mietola, 2017). Myöhemmissä haastateluisaan Thao kertoo itsestään ideaalina opiskelijana (”mä voitin luokan stipendit”) ja suhteuttaa tätä kuvaukseensa luokkatovereistaan, joista monet eivät keskittyneet opintoihin ja puuhailivat omiaan oppituntien aikana.

Myös muut ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelleet haastateltavat kuvasivat ammatillista koulutusta ympäristöksi, jossa tuen tarve ja tuen hakeminen eivät leimanneet – erityisopettajan luokse saattoi mennä ilman pelkoa poikkeavaksi nähdäksi tulemisesta. Erityisopetukseen ei siellä myöskään nähty liittyvän samankaltaista leimaa kuin peruskouluikäiseen erityisopetukseen, ja ero lukion erityisopetukseen näkyi siinä, että tukea oli saatavilla sekä joillain oppitunneilla että erikseen erityisopettajan luokse menemällä. Eric

kertoi kokeneensa, että ”mitä enemmän oli opettajii tunnil, nii sen parempi se oli aina”. Lauri puolestaan kertoi: ”[Minulla] on se mahdollisuus, että mä kävelen vaan erityisopettajalle ja sanon, että mä tarvin apuu. Mun ei tarvi ees ilmottaa periaatteessa mitään.”

Olen sekä haastattelujen että etnografisten kenttämuistiinpanojen analyysin pohjalta tehnyt tulkinnan siitä, että kun erityisopetuksen käytännöt ovat osa oppilaitoksen tavallista arkea – erityisopettaja näyttäytyy yhtenä tutuista, tavallisista opettajista – madaltuu kynnyks pyytää apua ja ottaa sitä vastaan. Mikäli tuen saaminen on kiinni omasta aktiivisuudesta hakea sitä, osa opiskelijoista voi rajautua tuen ulkopuolelle.

POHDINTA

Vaikka 1990-luvulta lähtien inklusiotavoite on vahvistunut sekä poliittisessa päätöksenteossa että sitä myöten koulutuksen käytännöissäkin, on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä edelleen nähtävissä jakolinjoja yleis- ja erityisopetuksen välillä. Ne näkyvät esimerkiksi siinä, että kokonaan erillisissä erityisryhmissä ja/tai erityiskouluissa opiskelevien oppilaiden määrä on pysynyt lähestulkoon samansuuruisena uudistuksista huolimatta (Tilastokeskus, 2020). Olen tuonut elämäkullisten haastatteluiden analyysillä esiin, millaisia merkityksiä erityisen tuen tarve ja erityisopetus ovat saaneet haastateltavien koulutuspoluilla sekä miksi näitä merkityksiä ja käytäntöjä tuntuu paikoin olevan vaikea muuttaa. Olen lisäksi tarkastellut, mitä medikalistisesta diskurssista voi seurata erityistä tukea tarvitseviksi nimetyille

nuorille ja heidän itseymmärrykselleen.

Käsillä olevan artikkelin analyysi on keskittynyt koulutuspolkuja koskevaan kerrontaan: koulutuselämäkulkuihin. Pitkittäistutkimuksen ja kerronnallisen otteen antia on eittämättä se, että tutkimuksen osallistujien elämää pystytään seuraamaan pidemmän aikaa ja palaamaan haastattelutilanteissa aiemmin koettujen ja kerrottujen asioiden äärelle. Haastateltavieni kerronta on saanut uusia tasoja ja syventynyt haastattelusta toiseen tutkijan ja tutkimuksen osallistujien tutustuttua toisiinsa paremmin. Vuosittaiset kohtaamiset näyttäisivät vahvistavan haastateltavien luottamusta. Tämä näkyy muun muassa siinä, että haastattelut ovat pidentyneet ja niissä läpikäytyt aiheet ja tapa kertoa ovat henkilökohtaisempia, kriittisempiä ja monipuolisempia.

Tutkimukseni tulokset vahvistavat sitä tietämystä, jota aiemmassa tutkimuksessa on tuotu esiin erityisopetustaustaisten henkilöiden koulutuspoluista. Tärkeä lisä aiemmin tutkittuun on, että inklusiotavoitteen mukainen koulutuksellinen tasarvo ei näyttäisi kaikilta osin toteutuvan haastateltavien koulutuspoluilla. Tuen tarpeeseen kietoutuu yhä samoja negatiiviseksi koettuja merkityksiä kuin 1980- ja 1990-luvuilla kouluun käyneiden haastateltavien kokemuksissa. Näin on, vaikka termejä on muutettu, inklusiopolitiikkaa vahvistettu ja tuen käytäntöjä kehitetty (ks. esim. Powell, 2020; Slee, 2014; Miettola, 2014). Ajankulkua väistelevä kerronnan samankaltaisuus on hätkähdyttävää.

Peruskouluikäiset kokemukset erityisen tuen tarpeesta ja sen saamista merkityksistä poikkeavuutena kulkivat joidenkin haastateltavien mukana myös toiselle asteelle. Peruskoulun sekä ammatil-

lisen ja lukiokoulutuksen välillä liikuttaessa tuen tarve näyttäytyi kuitenkin erilaisena: ammatillisessa koulutuksessa osana oppilaitoksen tavallista arkea järjestetty erityisopettajan tarjoama tuki ei asemoinut opiskelijoita poikkeaviksi. Lukiossa kahdenkeskiset tapaamiset erityisopettajan kanssa olivat haastateltavien kertomana hyödyllisiä sekä sisältöjen että opiskeluvaihtoehtojen oppimisessa, mutta erillään muista opiskelijoista järjestetty opetus tai erilliset ylioppilaskirjoitusjärjestelyt pitävät sisällään myös leimaavuuden ulottuvuuden. Väitän, että mikäli erityisopetusta ei tuoda osaksi koulun tavallista arkea, se rakentuu poikkeavaksi käytännöksi koulun toimintakulttuurissa, ja tämä voi leimata opiskelijoita. Silloin koulun moninaisuuteen ei mahtuisi tuen tarvitseminen ja vammaisuus (Davis, 2014).

Aiemmissa tutkimuksissa haastattelemani opetuksen ja ohjauksen ammattilaiset ovat nostaneet erityistä tukea tarvitseviksi määriteltujen opiskelijoiden ohjauksen kohdalla esiin kysymyksen ohjauksen etiikasta: ohjattaessa opiskelijoita yhdeltä koulutusasteelta eteenpäin tuntuu eettisesti kestävämmältä ohjata koulutukseen, jossa arvelee opiskelijan jäävän ilman tukea ja sitä myöten putoavan pois. Näkökulmaa reunustaa kuitenkin ongelma koulutusvaihtoehtojen muodostumisesta (ainakin) kahden kerroksen järjestelmäksi, jossa jotkut pääsevät valitsemaan laajasta kirjosta ja toisille tarjotaan ikään kuin varmuuden vuoksi vain rajattuja vaihtoehtoja. Olen tulkinut, että erityisen tuen päätös ja siihen kiinnittyvät diagnoosit kaventavat valintoja lähtökohtaisesti ja ”toisin valitseminen”, esimerkiksi lukioon tähtääminen erityisryhmästä käsin, voi vaatia opiskeli-

jalta suurta sinnikkyyttä edistää omaa asiaansa.

Erilaisiin aikuisvetoisiin keskusteluihin ja tapaamisiin osallistuminen koulutuspolun aikana näyttää yhtäältä tuoneen haastateltavilleni resursseja, joiden avulla he ovat oppineet etsimään ja vastaanottamaan tukea sekä navigoimaan erilaisissa tukiverkostoissa (ks. Yosso, 2005). Tarvitsemansa tuen saaminen on kuitenkin paikoin edellyttänyt heiltä – linjassa itsehallinnan diskurssin kanssa – aktiivisuutta vaatia sitä tukea, jota he tarvitsisivat opinnoissaan. Toisaalta keskustelut erityisopetuspäätöksen ympärillä eivät ole kaikissa tapauksissa johtaneet sellaiseen tukeen ja opetusratkaisuihin, jotka ovat opiskelijan näkökulmasta parhaita mahdollisia. Joidenkin haastateltavien kerronnassa ymmärrys heille annetusta diagnoosista ja nimitystä tuen tarpeista ei ole koko koulun aikana selkiytynyt.

Väitän, että kaikista inklusiivisista ja pyrkimyksistä huolimatta erityisen tuen käytännöt voivat edelleen ylläpitää ja uusintaa käsitystä opiskelijoiden välisestä muuttumattomista eroista ja sitä myöten ne myös voivat vahvistaa opiskelijakulttuurisia ennakkoluuloja, joita erityisen tuen tarpeeseen liitetään. Tähän kiinnittyy erityisopetuksen paradoksiksi kutsumani ilmiö: kategorisointeja tarvitaan tuen järjestämiseen, esimerkiksi nimeämällä *tuki* tehostetuksi tai erityiseksi tueksi, mutta nämä samaiset tuen portaita määrittävät kategorisoinnit voivat siirtyä edelleen opiskelijoita kuvaaviksi määreiksi (Niemi, 2015; Florian ym., 2006).

Niin kuin olen tuonut artikkelissani esiin, joidenkin haastateltavien kerronnassa tuen käytännöt ovat onnistuessaan

olleet tavallinen osa oppilaitoksen toimintakulttuuria, jossa yhteenkään opiskelijaan, opettajaan tai opetustilaan ei kiinnitetä poikkeavuuden leimaa. Koulutus- ja vammaispoliittisten sitoumusten mukainen koulutusjärjestelmä rakentuisi juuri sellaisille arkisille tuen käytännöille, jotka edistävät kaikkien oikeutta mukaan kuulumiseen ja hyvään opetukseen. Nämä keskeiset tavoitteet tulisi ottaa huomioon myös, kun parhaillaan käynnissä olevia oppivelvollisuuden pidentämistä, lukiouudistusta sekä korkeakoulujen opiskelijavalintauudistusta pannaan täytäntöön.

Kirjoittajatiedot:

Anna-Maija Niemi, KT, dosentti, yliopistotutkija, Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto
anna-maija.niemi@utu.fi

LÄHTEET

- Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Davies, B. (2006). Subjectification: The relevance of butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education* 27 (4), 425–438.
- Davies, B. & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 20(3), 247–259.
- Davis, L. (2014). *End of normal: identity in a biocultural era*. Ann Arbor, MI, USA: University of Michigan Press.
- Estola, E., Uitto, M. & Syrjäjä, L. (2017). Elämäkertahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R. J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. & Holland, A. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part I. Issues in the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education* 40(1), 36–45.
- Gabel, S. (2005). *Disability studies in education. Readings in theory and method*. Peter Lang.
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies. Theorising disablism and ableism*. London: Routledge.
- Grue, J. (2011). "Discourse analysis and disability: Some topics and issues." *Discourse & Society* 22(5): 532–46. <https://doi.org/10.1177/0957926511405572>.
- Helakorpi, J., Mietola, R. & Niemi, A.-M. (2014). Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erytysluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen & M. Wrede-Jäntti (toim.) *Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*. THL.
- Helén, I. (2010). Hyvinvointi, vapaus ja elämänpolitiikka: Foucault'lainen hallinnan analytiikka. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holmberg, L. & Niemi, A.-M. (2019). Sinnikäs ja taipuisa toimijuus nuoren musliminaisen koulutuspolun kerronnassa. *Nuorisotutkimus*, 37(2), 7–20.
- Honkasilta, J. (2019). Toiseuttava erityistarve. ADHD-diagnosoitujen nuorten identiteettineuvottelut heidän koulukokemuksissaan. *Kasvatus* 50(1), 6–19.

- Honkasilta, J. & Vehkakoski, T. (2019). Emotional and behavioral difficulties. In R. Säljö & E. Hjärne (Eds.) *Diagnoses and their instructional implications – children’s agency and participation in school*. Special issue.
- Ikävalko, E. (2016). Vaikenemisiä ja vastarintaa. Valtasuhteet ja toiminnan mahdollisuudet oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 270. Helsingin yliopisto.
- Jauhiainen, A. & Kivirauma, J. (1997). Disabling school? Professionalisation of special education and student welfare in the Finnish compulsory school. *Disability & Society* 12(4), 623–641.
- Kauppila, A., Kinnari, H. & Niemi, A.-M. (2020). Governmentality of disability in the context of lifelong learning in European Union policy. *Critical Studies in Education*, 61(5), 529–544. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1533876>
- Kauppila, A., Mietola, R. & Niemi, A.-M. (2018). Koulutususkon rajoilla: koulutuksen julma lupaus kehitys- ja vaikeavammaisille opiskelijoille. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen lupaukset ja koulutususko. Kasvatustieteellisen vuosikirja 2*. Helsinki: FERA Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kirjavainen, T., Jonna P., & Jahnukainen, M. (2016). Special education students in transition to further education: a four-year register-based follow-up study in Finland. *Learning and Individual Differences* 45: 33–42. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.001>.
- Kivirauma, J. (2008). Poikkeavat oppilaat kansakoulun marginaalissa ennen oppivelvollisuuskoulua. Teoksessa J. Kivirauma (toim.) *Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen. Kehitysvammaliiton tutkimuksia* 1/2008, 82–98.
- Kivirauma, J. (2017). Vammaisuus ja identiteetti. Vammaisten oppilaiden koulukokemuksia 1930-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteellisen vuosikirja* 1.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *Review of Education*, 53, 283–302.
- Kjaran, J. I. & Lehtonen, J. (2018). Windows of opportunities: Nordic perspectives on sexual diversity in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 10, 1035–1047.
- Laaksonen, A. (2008). Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. Turun yliopiston julkaisu.
- Lahelma, E. (2003). Koulutusteiden risteysasemilla: pysyvyyksiä ja muutoksia nuorten suunnitelmissa. *Kasvatus* 34(3), 230–242.
- Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers’ conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society* 28(1): 14–27. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.692028>
- Langørgen, E. & Magnus, E. (2018). ‘We are just ordinary people working hard to reach our goals!’ Disabled students’ participation in Norwegian higher education. *Disability & Society* 33(4): 598–617. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>.
- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (2007). ”Jospa sitä joskus sais oikeita töitä” – Seurantatutkimus peruskoulussa arvioitujen tukitarpeiden yhteydestä nuorten koulutukseen ja työhön sijoittumiseen. *Kasvatus* 3/2007, 242–256.
- Lappalainen, S., Mietola, R. & Lappalainen, S. (2010). Hakemisen pakkoa, tiedonmuruja ja itseymmärrystä: Nuorten koulutusvalinnat ja oppilaanohjaus. *Nuorisotutkimus*, 28(4), 39–55.
- Laws, C. & Davies, B. (2000). Poststructuralist theory in practice: Working with ‘behaviourally Disturbed’ Children. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(3), 205–221.
- Lukiolaki 2018/714. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714#L5P28>
- Mietola, R. (2014). Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. *Käyttätymistieteiden laitoksen tutkimuksia*. Helsingin yliopisto.
- Mirza, H. S. & Meeto, V. (2018). Empowering Muslim girls? Post-feminism, multiculturalism and the production of the ‘model’ Muslim female student in British schools. *British Journal of Sociology of Education*, 39(2), 227–241. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1406336>
- Niemi, A.-M. (2015). Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 264. Helsingin yliopisto.
- Niemi, A.-M. & Jahnukainen, M. (2020). Educating self-governing learners and employees: Studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform. *Journal of youth studies*, 23(9), 1143–1160. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1656329>
- Niemi, A.-M. & Laaksonen, L. M. (2020). Discourses on educational support in the context of general upper secondary education. *Disability & Society*, 35(3), 460–478. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1634523>
- Niemi, A.-M. & Mietola, R. (2017). Between hopes and possibilities: (Special) educational paths, agency and subjectivities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (3), 218–229. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1239588>

- Niemi, A.-M., Mietola, R. & Helakorpi, J. (2010). Erityisluokka elämäntilassa: Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelevien vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuistenkoulutus-jatyoelämäkokemuksista. Sisäasiainministeriön julkaisut nro 1. Sisäasiainministeriö.
- Opetusministeriö (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007/47.
- Perusopetuslaki (2010). Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.
- Phoenix, A. (2011). Analysing narrative contexts. In M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (Eds.) *Doing narrative research*. London: SAGE Publications.
- Riessman, K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Riitaaja, A.-L., Helakorpi, J. & Holm, G. (2019). Students negotiating the borders between general and special education classes : an ethnographic and participatory research study. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 34, no. 5, 586–600. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572093>
- Runswick-Cole, C. (2011). Time to end the bias towards inclusive education? *British Journal of Special Education*.
- Schuelka, M. & Engsig, T. (2020). On the question of educational purpose: Complex educational systems analysis for inclusion, *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698062>
- Shah, S. & Priestley, M. (2011). *Disability and social change. Private lives and public policies*. Bristol: The Policy Press.
- Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. In L. J. Davis (Ed.) *The Disability studies reader*. New York: Routledge.
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. (2016). Lukion erityisopettaja: opettaja, ohjaaja ja konsultti? *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin* 26(3), 51–64.
- Slee, R. (2014). Discourses of inclusion and exclusion: drawing wider margins. *Power and Education* 6(1), 7–17.
- Slee, R., Corcoran, T. & Best, M. (2019). Disability studies in education – Building platforms to reclaim disability and recognise disablement. *Journal of Disability Studies in Education*, 1–11.
- Tamboukou, M. (2008). A Foucauldian approach to narratives. In M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (Eds.) *Doing Narrative Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. New York: Open University Press.
- Tomlinson, S. (2008). *Education in a post-welfare society*. Second edition. Berkshire: Open University Press.
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*.
- Vaahtera, T. (2019). *Crippling swimming : Culture, ableism, and the re-articulation of able-bodiedness*. University of Helsinki.
- Vehkakoski, T. (2006). Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammattihmisten puheessa ja teksteissä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 297.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: exclusions and student subjectivities*. Springer: Netherlands.