

Katariina Hakala

# Vammaispalvelujärjestelmän pedagogiikka - Kehitysvammadiagnoosin tienviittoja työntekijäkansalaisuuteen

## Kohokohdat

- Yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus on nostanut palveluiden käyttäjien kokemusasiantuntijanäkökulman tärkeällä tavalla mukaan palveluiden tutkimukseen, kehittämiseen ja arviointiin. Palvelujärjestelmän kehittäminen kaikkien toimijoiden kumppanuuteen, monialaiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön perustuen vaatii palveluiden käyttäjien positiivista erityiskohtelua, jotta heidän näkökulmansa tulee kuulluksi vahvojen asiantuntijasektoreiden johtamissa palvelukäytännöissä.
- Kehitysvammadiagnoosi ohjaa usein tämän diagnoosin saaneet henkilöt kehitysvammapalveluiden käyttäjiksi, joka eristää heidät tavallisesta kansalaisuudesta. Palvelut ovat vakiintuneet palvelujärjestelmäksi, ja niistä on muotoutunut vahvoja tälle diagnoosiryhmälle suunnattujen palveluiden instituutioita. Koulutusjärjestelmässä tämä näkyy erityisopetusta antavina erityiskouluina, erityisluokkina ja erityispedagogisina ratkaisuina ja sosiaalipalveluissa yleisestä sosiaalityöstä erottelevana vammaissosiaalityönä, kehitysvammahuoltona ja kehitysvammaisille suunnattuina asumisen ja päiväaikaisen toiminnan palveluina.
- Vakiintuneet perinteet kehitysvammaisille suunnatuissa päiväaikaisen toiminnan palveluissa sulkevat ulos palkkatyöstä ja työntekijäkansalaisuudesta. Kehitysvammadiagnoosi tarkoittaa suurimmalle osalle diagnoosin saaneista työkyvyttömäksi nimeämistä työkyvyttömyyseläkkeen myötä. Kehitysvammaisille suunnatuissa työ- ja päivätoiminnan palvelukäytännöissä työ ja työntekijäyys rakennetaan vahvaksi ideaaliksi, mutta heidän työstään ei makseta palkkaa eikä sitä määritetä työehtosopimuksin, jolloin he eivät saa työntekijäkansalaisen paikkaa yhteiskunnassa.

Artikkelissa tarkastellaan suomalaista kehitysvammaisten henkilöiden palvelujärjestelmää, palveluiden käytäntöjä ja sitä, miten kehitysvammaisiksi nimetyt henkilöt näissä palveluissa paikantuvat suhteessa työntekijäkansalaisuuden ideaaliin. Analyysissa käytetään kahta teoreettista näkökulmaa vammaisuuteen ja näiden näkökulmien suuntaamaa pedagogista puhuttelun tapaa. Ensimmäinen, perinteisten vammaispalveluiden organisaatioissa vahvasti käytäntöjä muovannut näkökulma, on yksilön vammaisuutta, tuen ja avun tarvetta ja hyvän elämän edellytyksiä parantamaan tarkoitettujen palveluiden resursointia määrittävä yksilödiagnostinen näkökulma, josta johdettu pedagoginen puhuttelun tapa opettaa palveluiden käyttäjille järjestelmän kielen ja haluamaan elämässään sitä, mitä järjestelmä heille tarjoaa. Toinen, yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen ja vammaisliikkeen palvelujärjestelmän kritiikistä lähtenyt näkökulma, tarkastelee yhteiskunnan rakenteita, vammaisten henkilöiden arkipäivää määrittäviä palvelukäytäntöjä kumppanuusnäkökulmasta, jossa yksilöiden kokemukset vammaispalveluiden käyttäjinä ovat lähtökohtana ja jossa pedagoginen puhuttelun tapa kutsuu aktiiviseen kansalaisuuteen ja yhteiskehittämiseen. Analyysi perustuu empiiriseen aineistoon Kehitysvammaliitossa 2009-2016 toteutetuissa tutkimuksissa kehitysvammapalveluiden käyttäjien koulutus- ja työllisyystilanteesta sekä kehitysvammapalvelujärjestelmästä. Vammaispalvelujärjestelmässä yksilödiagnostinen näkökulma on ollut kulttuuristen perinteiden, koulutusinstituutioiden ja palvelukäytäntöjen lähtökohta. Kumppanuusnäkökulma painottaa vammaisten osallisuutta, osallistumismahdollisuuksia ja itsemääräämisoikeutta sekä palvelujärjestelmän eri toimijoiden kumppanuutta. Artikkelin keskeinen viesti on, että nämä molemmat näkökulmat ovat välttämättömiä

vammaispalvelujärjestelmän toimivuuden ja inhimillisen hyvän elämän tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Vaikka näkökulmat suuntaavat katseen eri kohteisiin ja puhuvat monella tavalla eri kieltä, niiden välinen rakentava ja järjestelmän kehittämiseen yhteisesti suuntaava keskustelu on ensiarvoisen tärkeää.

**Asiasanat:** kehitysvammaisuus, yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus, vammaispalvelujärjestelmä, vammaisten työllistyminen, työntekijäkansalaisuus

## JOHDANTO

Kehitysvammapalvelut suomalaisessa yhteiskunnassa ovat kehittyneet pitkän historiallisen jatkumon kautta. Ne noudattelevat pitkälti pohjoismaisen hyvinvointivaltion kehityksessä vakiintuneita tapoja antaa kehitysvammadiagnoosin saaneille henkilöille hoivaa, apua ja tukea arjessa pärjäämiseen. Kehitysvammaisten erityishuoltolaki vuodelta 1977 (520/1977) takaa nämä palvelut.

Sosiaalihuoltolaissa (1301/2014) turvataan yleisiä palveluja, joihin myös kehitysvammaiset ovat ensisijaisesti oikeutettuja. Usein kuitenkin kehitysvammadiagnoosi ohjaa suoraan erityishuoltolain mukaisiin palveluihin. Ne ovat vakiintuneet palvelujärjestelmässä, ja niistä on muotoutunut vahvoja tälle diagnoosiryhmälle suunnattujen palveluiden instituutioita. Koulutusjärjestelmässä tämä näkyy erityisopetusta antavina erityiskouluina, erityisluokkina ja erityispedagogisina ratkaisuin ja sosiaalipalveluissa yleisestä sosiaalityöstä erottelevana vammais-sosiaalityönä, kehitysvammahuoltona ja eri-

tyisesti kehitysvammaisille suunnattuina asumisen ja päiväaikaisen toiminnan palveluina.

Koulutusjärjestelmässä on varsin vahvat traditiot, joissa kehitysvammaisten lasten ja nuorten erityisopetuksen käytännöt ovat pitkään olleet osa vammaispalvelujärjestelmää. Kehitysvammaisia koski myös lakisääteinen mahdollisuus vapauttaa oppivelvollisuudesta aina vuoden 1983 peruskoululain uudistukseen (476/1983) saakka. Uudistuksen jälkeenkin vaikeimmin kehitysvammaisten opetus säilyi edelleen kehitysvammalain alaisuudessa osana vammaispalveluja. Heidän oppioikeutensa osana peruskoulujärjestelmää taattiin vasta vuonna 1997 voimaan tulleiden säädösten nojalla (1369 ja 1368/1996) (Kontu ym., 2009; Jahnukainen & Korhonen, 2003).

Erytisopetuksen ja kehitysvammaispalveluiden yhteys on edelleen hyvin vahva. Tämän artikkelin keskeinen argumentti on, että vammaispalvelujärjestelmän vakiintuneet käytännöt ja instituutiot, joilla on vahvat traditiot, toimivat myös itseään vahvistaen ja ylläpitäen. Käytän tässä pedagogisen puhuttelun tavan käsitettä, jolla tarkastelen tätä yhteyttä kasvatustieteen käsitteistöön kiinnittyen. Keskityn kehitysvammaisten työtoiminnan palveluiden analyysiin ja siihen, miten näissä palveluissa mahdollistuu yhteiskunnassamme niin tärkeä työntekijäkansalaisuus (Brunila ym., 2013; Ekholm ja Teittinen, 2014).

Koulutusjärjestelmässä ohjataan, esitetään pedagoginen kutsu ja puhutellaan kehitysvammadiagnoosin nimeämänä ja ohjaamana kulkemaan palvelujärjestelmän tarjoamaa polkua kehitysvammaisille suunnattuihin työ- ja päivätoiminnan palveluihin. Nämä palvelut on kehitetty hyvää

tarkoittaen takaamaan hyvän elämän edellytyksiä kehitysvammaisille ihmisille. Palveluissa toimii ammattilaisia, organisaatioita ja instituutioita, jotka pyrkivät edistämään tätä tavoitetta. Samalla kuitenkin palveluista on muotoutunut tavallisesta kansalaisuudesta eristävä, tietynlaiseen rinnakkaiseen vammaiskansalaisuuteen ohjaava polku: toisaalta asumisen ja päiväaikaisen toiminnan ryhmämuotoiset palvelukäytännöt jäljittelevät ja vahvistavat tavallisen kansalaisuuden ihanteita, mutta samalla niissä tulee rakennetuksi tavallisesta kansalaisuudesta ulossulkeva rinnakkaistodellisuus.

Tässä kirjoituksessa näkökulmaani suuntaa yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen ja kasvatustieteen yhdistäminen. Tästä yhdistelmästä on kansainvälisesti rakentunut oma yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen osa-alueensa, disability studies in education, DSE (Connor, 2020; Gabel & Danforth, 2008). Kasvatustieteessä tämän näkökulman keskustelua läpäisevät teoretisoinnit inklusiivisesta kasvatuksesta, koulutuksesta ja pedagogiikasta (Graham & Slee, 2008; Graham & Jahnukainen, 2011; Hakala ym., 2018).

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä inklusiivisen koulutuksen ja pedagogiikan ihanteet ovat olleet jo hyvin pitkään koulutuspolitiikkaan kirjoitettuja periaatteita, joita edistetään ja kehitetään pohjoismaisen koulutuksellisen tasa-arvon (Blossing ym., 2014) ja esimerkiksi kansainvälisen Education for All -ohjelman (UNESCO, 2000) kautta. Erytisen tuen tarve yhdenvertaisuuden toteuttamiseksi on otettu vakavasti. Järjestelmässä on määritelty erityisen tuen järjestämistä ja kehitetty inklusiivista koulutusta. Tuen tarpeen käsite on laajentunut koskemaan

muitakin kuin diagnosoituja vammaisryhmiä. On nähty, että yksilöllistä tukea tarvitsevat myös erilaiset marginaaliryhmät ja sitä aiheuttavat esimerkiksi köyhyys, perheen sosiaaliset ongelmat ja maahanmuuttajatausta (esim. Niemi, 2014).

Tarkasteluni kohteena on suomalainen palvelujärjestelmä ja se, miten kehitysvammaisiksi nimetyt henkilöt tulevat tässä järjestelmässä paikannetuiksi ja puhutelluiksi. Miten heidät kutsutaan mukaan yhteiskunnan ja yhteisön jäsenyyteen? Mitä järjestelmä opettaa palveluiden käyttäjille? Millainen on palvelujärjestelmän ”pedagoginen puhuttelun tapa” (Hakala, 2007; Ellsworth, 1997)? Tämän pedagogiikkaan kiinnittyvän näkökulman ja sanoittamisen voi liittää kasvatustieteessä pitkään kehitettyyn teoretisointiin piilo-opetussuunnitelmasta (Broady, 1986; Gordon ym., 1999) tai jälkistrukturalistiseen teoretisointiin subjektifikaation prosessista (Davies, 2006). Väitöskirjassani jäsenin subjektifikaation teoretisoinnin kautta opettajan paikantumisesta kouluinstituutiossa ja pedagogisen puhuttelun tavan kautta tapahtuvaa toimijoiden paikantamista ”tietämisen tilaan” sekä valtasuhteiden määrittämiin ”paikkoihin” ja ”asentoihin” suhteessa toisiinsa (Hakala, 2007).

Kehitysvammadiagnostiikka ja yksilöiden kehitysvamman määrytykset ovat vammaispalvelujärjestelmän keskeinen prosessi, joka nimeää kehitysvammaisiksi. Se myös asettaa yksilöt järjestelmään ja oikeuttaa saamaan diagnoosin mukaisia palveluita. Asetun tässä artikkelissa sanoittamaan ja puolustamaan yhteiskuntatieteellistä kumppanuusnäkökulmaa. Tutkimuksen kohteena ovat palvelujärjestelmä, sosiaaliset rakenteet ja arkiset käytännöt, joihin palveluiden käyttäjät kiinnitetään

diagnoosilla. Yksilödiagnostiikka on palvelujärjestelmän läpäisevä näkökulma, joka määrittelee yksilöä ja tämän palveluiden tarvetta, jotta palvelut voidaan organisoida ja resursoida.

Analysoin erityisesti kehitysvammaisten koulutus- ja työllistymismahdollisuuksien määrittymistä suomalaisessa palvelujärjestelmässä. Tulkiten palvelujärjestelmän tuottamaa ”pedagogista puhuttelun tapaa” soveltaen väitöskirjani teoreettista jäsenystä pedagogisesta suhteesta (Hakala, 2007). Tarkastelen erityisesti sitä, miten palvelujärjestelmän käytännöissä kehitysvammaisuuksien käyttäjät kutsutaan mukaan työntekijäkansalaisuuteen tai suljetaan siitä ulos (Brunila ym., 2013).

### **Yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus ja kaksi näkökulmaa vammaisuuteen**

Vammaisliike ja sen jalanjäljissä teoreettisia näkökulmia vammaisuuteen ja vammaispalvelujärjestelmään kehittänyt yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus (esim. Goodley, 2014; Vehmas, 2005) ovat tuoneet esiin sen, miten palvelujärjestelmässä vammaisten omat näkökulmat ja kokemukset on vaimennettu ja ohitettu tehokkaasti. Heidän arkielämänsä on määritetty hyvin pitkälti palvelujärjestelmän ehdoilla ja erilaisten ”paremmin tietäjien” (Hakala, 2007) keskinäisessä keskustelussa ja joskus kiistelyssäkin. Esimerkiksi vammaispalveluissa työskentelevien ammattilaisten ja vammaisten henkilöiden omaisten näkemykset ovat kaksi vahvaa ”paremmin tietämisen” näkökulmaa, jotka saattavat kiistellä hyvän elämän perusteista vammaisen henkilön arkipäivässä.

Tällöin vammaisten omat näkökulmat eivät pääse kuuluviin.

Toisaalta lääketieteen ja lääkäreiden näkökulma asettuu ja asetetaan edelleen usein ylimmän paremmin tietäjän paikalle asiantuntijanäkökulmien hierarkioissa, koska diagnostinen lääkärinlausunto on palvelujen tarpeen määrittämisen edellytys ja palvelujen saamisen ehto. Tästä hyvä esimerkki on työkyvyttömyyseläkepäätöstä varten vaadittava lääkärinlausunto (Hakala, 2017; Oivo & Kerätär, 2018).

Yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus on suomalaisessa tiedeyhteisössä uusi tieteenala. Vammaistutkimuksen professuuri perustettiin Helsingin yliopistoon vuonna 2013 vammaisjärjestöjen varainkeruukampanjan tuella. Sen teoriaperinteet ulottuvat kuitenkin jo 1960-luvulla voimistuneeseen liikkeeseen, jossa erilaisten marginaaliryhmien ihmisoikeusaktivistit toivat esiin moninaisia ”toiseuden” ja sorron kokemuksia. Heidän näkökulmiaan olivat muun muassa sosiaaliluokka, sukupuoli, seksuaalinen suuntautuminen, rotu ja alkuperäiskansojen alistaminen siirtomaahallinnon taholta. Myös vammaisten henkilöiden ihmisoikeuksia puolustava liike voimistui tässä poliittisessa liikehdinnässä. Suomeenkin perustettiin Kynnys ry. vuonna 1973. Sen perustivat vammaiset yliopisto-opiskelijat, ja se oli ensimmäinen selkeästi vammaisten henkilöiden ihmisoikeusjärjestö.

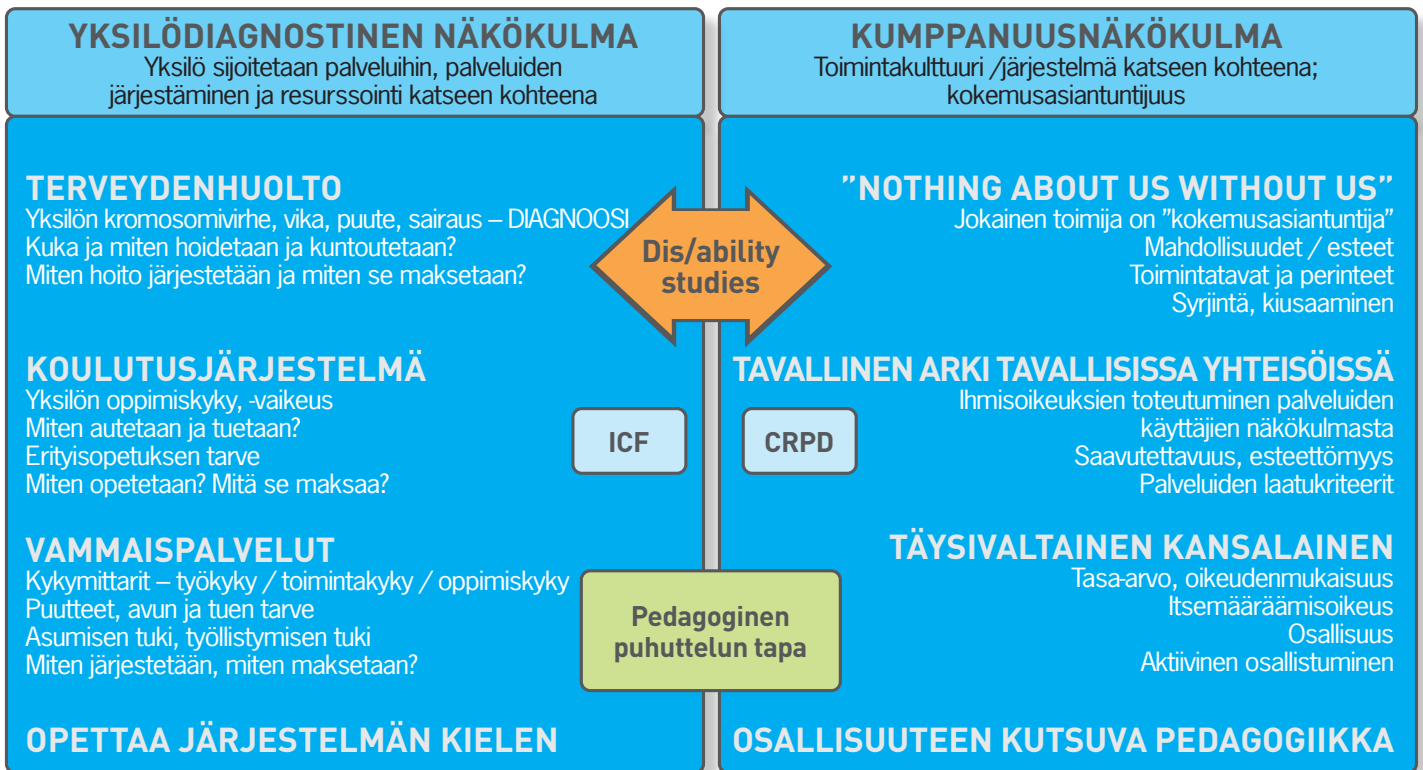
Täysivaltaisen osallisuuden ja itsemääräämisoikeuden puolustaminen on ollut vammaisliikkeen ja yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen perusta. Kokemukset ulkopuolelle jäämisestä ja sorrosta ovat olleet lähtökohtana niin poliittiselle toiminnalle kuin tieteelliselle, tutkimusperustaiselle tutkimukselle ja teo-

retisoinnille. Tämä näkökulma on nimetty brittiläisessä tutkimusperinteessä ”sosiaaliseksi malliksi” (esim. Goodley, 2014, 6–10) ja joskus ”ihmisoikeusnäkökulmaksi” (esim. Niemelä, 2007, 10). Tämä näkökulma on lähtenyt kritiikistä psykomedikaalista, yksilödiagnostista näkökulmaa kohtaan, joka asettaa vammaisen henkilön palvelujärjestelmän kohteeksi. Sen on koettu monella tavalla syrjäyttävän ja eristävän vammaiset henkilöt tavallisen kansalaisen asemasta hyvää tarkoittaviin erityispalveluihin, joita eri alojen ammattilaiset ja asiantuntijat pitävät yllä vakiintuneiden rakenteiden ja järjestelmien instituutioiksi muodostuneissa käytännöissä (Oliver, 1996; Tomlinson, 2012).

Sosiaalinen ja yksilödiagnostinen näkökulma katsovat päinvastaisiin suuntiin. Vammaisliikkeen poliittinen agenda on nostanut esiin voimakasta kritiikkiä yksilödiagnostista näkökulmaa kohtaan. Se on tuottanut vastakkainasettelua, jossa keskustelu on usein vaikeaa, ellei mahdotonta. On kuitenkin mahdollista nähdä nämä näkökulmat myös rinnakkaisina ja korostaa niiden välisen keskustelun ja vuorovaikutteisuuden tärkeyttä. Näiden näkökulmien vuorovaikutusta on myös tapahtunut jo pitkään monella tavalla esimerkiksi erityispedagogiikan teoriaperinteessä, jossa on vahvasti tuotu esiin inklusiivisen, kaikkia mukaan kutsuvan, eroja ja erityisyyttä huomioivan ja tukevan pedagogiikan ja koulutusjärjestelmän mahdollisuuksia (esim. Gabel & Danforth, 2008; Hakala ym., 2018), tai yhteiskuntapolitiikan ja sosiaalipalveluiden asiakasosallisuutta painottavissa näkökulmissa (esim. Sosiaali- ja terveysministeriö, 2020, 17–19).

**Kuvio 1**

Kaksi näkökulmaa vammaisuuteen ja erityiseen tukeen



Omassa tulkinnassani nämä kaksi eri suuntiin katsovaa näkökulmaa tiivistyvät "pedagogisessa puhuttelun tavassa" (Hakala, 2007), jolla vammaisen henkilö opetetaan katsomaan ja sanoittamaan omaa vammaisuuttaan, palveluiden tarvettaan ja paikkaansa yhteisössä ja yhteiskunnassa. Yksilödiagnostinen, psykomedikalistisen teoretisoinnin suuntaama näkökulma puhuttelee palveluiden käyttäjän kohteeksi, jonka palveluiden tarvetta määrittellään ja diagnosoidaan: terveyspalveluissa annetaan lääketieteellisiä diagnooseja, koulutusjärjestelmässä määrittellään erityisen tuen tarpeita, vammaispalveluiden piirissä mitataan työ- ja toimintakykyä.

Käytännöissään palvelut sopeuttavat palveluiden käyttäjän hänelle määritet-

tyyn paikannukseen (tilaan), vakiintuneisiin vuorovaikutuksen tapoihin (paikkoihin) ja toimijoiden välisiin suhteisiin (asentoihin). Näissä käytännöissä palveluiden käyttäjä ja hänen läheisensä oppivat kielen, jolla palveluja on mahdollista etsiä, löytää ja saada. Kieli opitaan usein konkreettisesti esimerkiksi erilaisia lomakkeita täyttämällä tai erilaisissa diagnostisissa kykyjä määrittävissä sovelluskäytännöissä. Palveluiden tarve pitää määrittää, ja on resursoitava ja organisoitava palvelujärjestelmä. Jotta palveluja voidaan järjestää yksilölle, yksilön täytyy oppia käyttämään palvelujärjestelmän kieltä sekä hyväksyä oma palveluiden tarpeensa ja oppia sanoittamaan se. Yksilödiagnostisen näkökulman tärkeyttä täytyy myös painokkaasti puolustaa

– erityisesti, kun palveluiden kustannuksia määritellään, niistä säästetään ja leikataan.

Toinen, yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen suuntaama puhuttelun tapa kutsuu palveluiden käyttäjän kumppaniksi, katsomaan yhteiskunnan ja palvelujärjestelmän rakenteita ja käytäntöjä omien kokemustensa kautta. Se rohkaisee tuomaan esiin erilaisia toisinkatsoamisen näkökulmia vaihtoehtoisilla kielillä ja kommunikaation tavoilla. Tämä puhuttelun tapa pyrkii löytämään tapoja saada palveluiden käyttäjät osallistumaan yhteiskuntaan, lähiyhteisöön ja oman asemansa parantamiseen. Toisaalta se pyrkii myös kehittämään palvelujärjestelmää, yhteiskunnan rakenteita ja käytäntöjä niin, että ne mahdollistaisivat osallisuuden, aktiivisen osallistumisen ja täysivaltaisen kansalaisuuden. Kasvatuksen ja koulutuksen kentillä tästä on totuttu puhumaan inkluusivisen, osallisuuteen ja aktiiviseen osallistumiseen mukaan kutsuvan koulutuksen ja pedagogiikan käsitteillä.

Tulkinnassani liitän nämä kaksi näkökulmaa myös kahteen kansainväliseen, Yhdistyneiden kansakuntien globaalia yhteiskuntapolitiikkaa suuntaavaan ohjelma- ja sopimusprosessiin. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (Yhdistyneet kansakunnat, 2007), josta usein käytetään lyhennettä *CRPD* viitaten sopimuksen englanninkieliseen nimeen *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, allekirjoitettiin Suomessakin jo vuonna 2007. Lähes kymmenen vuoden valmistelun ja lainsäädännöllisen muutosprosessin jälkeen se ratifioitiin vuonna 2016.

*CRPD* noudattelee kansainvälisiä yleisiä ihmisoikeussopimuksia sekä jo

1970-luvulta kehitettyjä vammaisliikkeen näkökulmia ja yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen teoretisoiteja. Nämä määrittelevät vammaisuuden monella tavalla sellaisten sosiaalisten rakenteiden ja kulttuuristen käytänteiden tuottamaksi, joissa yhteiskunnallinen ”normaali” ja ihanekansalainen määritellään kapeasti, erilaisuutta ulossulkevaksi. *CRPD* painottaa tarvetta kehittää toimintakulttuuria vammaisten palveluissa heidän omia näkökulmiaan kuuntelevaksi ja huomioivaksi sekä tehdä yhteiskunnasta esteetön ja saavutettava myös vammaisille kansalaisille. Tämän näkökulman olen valinnut tämän artikkelin lähtökohdaksi. Perustelen tehdyillä tutkimuksilla, miksi tämä näkökulma haastaa sen yksilödiagnostisen näkökulman, joka vallitsee edelleen monella tavalla.

*CRPD* on ihmisoikeussopimus. Se kääntää näkökulman vammaispalveluiden järjestelmään ja historiaan ja kulttuuriin, arkisiin toimintakäytäntöihin, jotka ovat muovanneet ja rakentaneet käsityksiä vammaisuudesta. Niiden kautta myös nykyiset palveluinstituutiot ovat muovautuneet. Sopimuksessa lähdetään niistä haasteista, joita palveluiden käytännöt asettavat ihmisoikeuksien toteutumiseksi. Sopimuskumppaneita kutsutaan ja sitoutetaan muuttamaan käsityksiä vammaisuudesta sekä palvelujärjestelmän toimintakäytäntöjä ja -kulttuuria.

Yksilödiagnostista, yksilöllisten kykyjen ja tuen tarpeen mittaamisen näkökulmaa kiteyttää ja ohjeistaa Kansainvälinen toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokitusjärjestelmä, International Classification of Functioning, Disability and Health ICF (esim. WHO, 2013), jota päivitetään jatkuvasti laajassa WHO:n koordinoimassa kansainvälisessä kehit-

tämiskoneistossa (Anttila & Paltamaa, 2015). Tätä luokitusjärjestelmää on myös painokkaasti kehitetty ottamaan huomioon sosiaalisia ja yksilön toimintaympäristöön liittyviä näkökulmia ja yksilöiden kokemuksia niistä. Nykyisin järjestelmää luonnehditaan ”luokitusperheeksi”, jossa on mallinnettu myös rakenteellisia tekijöitä sekä yksilön kanssa yhdessä tehtävän arvioinnin prosessia (em., s. 5).

### **Pedagoginen puhuttelun tapa analyysin ja tulkintojen teoreettisena perustana**

Artikkelin teoreettinen kysymyksenasettelu perustuu väitöskirjassani (Hakala, 2007) kehittämäni pedagogisen puhuttelun tavan jäsenyykseen, jolla tarkastelin peruskoulun opettajan paikantumista kouluinstituutiossa. Väitöskirjan jälkeen olen tutkinut vammaisten henkilöiden paikantumista vammaispalvelujärjestelmässä ja analysoinut palvelujärjestelmän pedagogista puhuttelun tapaa. Tämä näkökulma on ohjannut tutkimustani yli kymmenen vuoden ajan.

Olen tutkinut vammaispalvelujärjestelmää sekä kehitysvammaisten koulutus- ja työllistymismahdollisuuksia (Hakala, 2010, 2013, 2014; Hakala ym., 2013). Olen myös kehittänyt inklusiivisia, kehitysvammaispalveluiden käyttäjiä tutkimuskumppaneiksi kutsuvia ja osallisuuden innostavia menetelmiä ja tutkimusmetodologiaa (Hakala 2014, 2015, 2017). Näissä tutkimuksissa on nojaututtu yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen näkökulmaan, joka pohjautuu vammaisliikkeen vammaisten henkilöiden oikeuksia, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistäviin tavoitteisiin (Shakespeare, 2006; Oliver,

1995; Teittinen, 2000; Vehmas, 2005).

Pedagoginen puhuttelun tapa (Ellsworth, 1997; Hakala, 2007) on yksilödiagnostisessa ja kumppanuusnäkökulmassa erilainen. Selkeimmin tämä puhuttelun tapa tulee esille näkökulmiin kiinnittyvien ”mittareiden” tarkastelussa. Yksilödiagnostisesta näkökulmasta katsoen diagnooseja ja palveluiden tarpeen määrittämistä tarvitaan palveluiden organisoimiseksi. Kaikilla palvelujärjestelmän tasoilla kehitetään paneutuneesti toiminta-, oppimis-, opiskelu- ja työkyvyn mittareita ja erilaisia yksilöllisen elämänsuunnittelun välineitä, joilla pyritään määrittämään palveluiden tarvetta ja saamaan tarpeet ja käytännöt kohtaamaan (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021). Näissä kaikissa edelleen yksilöön kohdistuva diagnostinen näkökulma määrittää yksilöä, lähtökohtaisesti yksilön kyvyttömyyden astetta ja sen kompensointiin tarvittavaa tuen tarvetta, vaikka myös vahvuuksiin, osaamiseen ja mahdollisuuksiin kiinnitetään entistä enemmän huomiota.

Kun mittaamisen käytännöissä yhä enemmän myös otetaan henkilö itse mukaan oman palveluiden tarpeensa määrittämiseen, hänet opetetaan hyvin konkreettisesti omaksumaan järjestelmän kieli ja sanoittamaan itsensä, haaveensa ja toiveensa järjestelmän määrittämiin mahdollisuuksiin ja tukijärjestelmiin sopiviksi. Yksilöä puhutellaan pedagogisesti kutsuen häntä sanoittamaan, tunnustamaan ja tunnustamaan omat vahvuutensa, mutta myös puutteensa, vammaisuutensa ja palveluiden tarpeensa. Näissä mittaamisen käytännöissä opetetaan yksilö haluamaan sitä, mitä järjestelmä tarjoaa.

Yhteiskuntatieteellinen näkökulma puhuttelee palveluiden käyttäjiä eri tavalla



ja kutsuu heidät toisenlaiseen paikannukseen – kumppaneiksi tarkastelemaan järjestelmää, sosiaalisia rakenteita ja palveluiden arkisia käytäntöjä sekä osallisiksi ja osallistumaan aktiivisesti palveluiden kehittämiseen. Tämä on konkreettisesti se kumppanuusnäkökulman pedagogisen puhuttelun tapa, joka eroaa monella tavalla edellä kuvatusta yksilödiagnostisen näkökulman pedagogiikasta.

Pedagogiikalla pyritään saamaan esiin, kuulemaan ja kuuntelemaan jokaisen vuorovaikutukseen osallistujan omia näkökulmia, omaa kieltä ja puhetapoja. Lisäksi pyritään löytämään tapoja saada nämä erilaiset kielet ja näkökulmat keskusteluun keskenään. Toisaalta tärkeää on myös etsiä tapoja jäsentää ja sanoittaa yhteiskuntaa ja palvelujärjestelmää siihen osallistuvien toimijoiden omista näkökulmista niin, että se olisi heille selkeä ja ymmärrettävä. Mittaaminen kohdennetaan järjestelmän toimivuuteen ja esimerkiksi esteettömyyteen, saavutettavuuteen, selkeyteen ja tuen antamisen käytäntöjen laatuun (esim. KVANKin Työn ja päivätoiminnan valio-kunta, 2017; Saavutettavuuskriteeristö, 2019).

Keskustelu ja vuorovaikutus tapahtuvat aina jossakin yhteisössä ja ympäristössä – pedagogiikasta puhuttaessa oppimisympäristöissä. Kaikissa tilanteissa valtasuhteet määrittävät vuorovaikutuksen kulkua. Ketä kuullaan ja kuunnellaan? Mikä näkökulma nostetaan enemmän esiin ja paremmaksi kuin toinen? Tällaisia valintoja tehdään väistämättä. Pedagogista valtaa on teoretisoitu pitkään feministisen, kriittisen ja vapauttavan pedagogiikan käsitteillä, jotka ovat myös oman ajatteluni taustalla (esim. hooks, 2007; Lather, 1991). Näissä teoretisoinneissa pyritään tekemään valta-

suhteita näkyviksi ja nostamaan esiin myös hiljaisuuksia, vaikenemista ja vaiennettuja ääniä. Feministisessä tutkijayhteisössäni nämä keskustelut ovat kumuloituneet jo pitkään. Palvelujärjestelmän puhuttelun tapaa voitaisiin hyvin käsitteellistää myös professionaalistumisen käsitteellä, kuten Tuula Gordon ja Elina Lahelma ovat tutkimusryhmänsä kanssa tehneet tarkastellen uusien koulutulokkaiden professionaalistumista oppilaiksi (Gordon ym., 1999).

Tässä artikkelissa keskitytään kehitysvammalain perusteella järjestettäviin työllistymistä tukeviin palveluihin ja siihen, miten niissä mahdollistuu työntekijäkansalaisuus. Työntekijäisyys ja palkkatyö ovat yhteiskunnassamme keskeinen kansalaisuutta määrittävä toimijaposition, jota analysoimme monista näkökulmista Elina Lahelman johtamassa tutkimushankkeessa Kansalaisuus, toimijuus ja erot toisen asteen koulutuksessa – painopisteenä ammatillinen koulutus (Brunila ym., 2013).

Palkkatyön keskeisyys näkyy esimerkiksi tuloverotuksessa ja työeläkemaksuissa sekä muissa sosiaaliturvamaksuissa. Näiden kautta työntekijäkansalainen osallistuu yhteiskunnan rattaiden pyörittämiseen. Työterveyshuolto, lomaoikeus ja oikeus järjestäytyä ammattiliittoon ja vaikuttaa sitä kautta työehtosopimuksesta käytäviin neuvotteluihin ovat keskeisiä kansalaisen oikeuksia, jotka ovat saavutettavissa vain palkkatyön kautta. Aktiivisen palkkatyöuran jälkeen palkkatasoon perustuva työeläkejärjestelmä tarjoaa paremman toimeentulon kuin kansaneläkejärjestelmä. Palkkaperusteisia sosiaalietuuksia ovat myös muun muassa äitiyspäiväraha ja ansiosidonnainen työttömyyskorvaus. (Brunila ym., 2013, 10.) Työntekijäkansalaisuuden perustavuus on

näkyvissä myös viimeaikaisen vammais- ja työllisyyspolitiikan keskeisessä tavoitteessa edistää ”osatyökykyisten työssä pysymistä ja työllistymistä avoimille työmarkkinoille”, mikä on Sanna Marinin hallituksen sanoitus tästä (Valtioneuvosto, 2019, myös Ågren ym., 2020).

2. Näkökulmia työntekijäkansalaisuuden kehitysvammapalveluissa – tutkimuksia työllistymisen tukipalveluiden käytännöistä

Tämä artikkeli pohjautuu yli kymmenen vuoden jatkumolla toteutettuihin tutkimuksiin vammaispalvelujärjestelmästä sekä kehitysvammaisten koulutus- ja työllistymismahdollisuuksista. Tutkimuksissa on myös sovellettu ja kehitetty inklusiivista yhdessä tutkimisen ja tutkimuskumppanuuden metodologiaa. Ammatillista erityisopetusta ja kehitysvammaisten koulutus- ja työllistymismahdollisuuksia tutkin edellä mainitussa Lahelman johtamassa hankkeessa (Hakala, 2010, 2013; Hakala ym., 2013). Kehitysvammaliiton (KVL) tutkijana vuosina 2009–2019 pääsin sukeltamaan kehitysvammapalveluiden tutkimiseen ja kehittämiseen monissa hankkeissa.

Ensimmäisen KVL:ssa toteutetun tutkimukseni tein Ratkaisuja haastaviin tilanteisiin kehitysvammaisten yksilöllisessä asumisessa -hankkeessa (RAY, 2009–2012). Tein tutkimuksen neljän kehitysvammapalveluiden käyttäjän kanssa. Tutustuin heidän palveluiden läpäisemään arkielämäänsä dialogisessa etnografiassa kulkien heidän kanssaan asumisen, päiväaikaisen toiminnan ja vapaa-ajan palveluissa. Kävin tulkinnallisia keskusteluja myös tutkimuskumppaneideni palvelukäytäntöjen ammattilaisten ja läheisten kanssa. Jäsensin aineiston perusteella palvelujär-

jestelmän haasteita ihmisoikeuksien toteutumisen haasteina asuinpaikan valinnassa, työssä, palkassa ja palkkatyössä, tietoteknologian käyttöoikeuksissa sekä oman kodin hallinnoinnissa (Hakala, 2014).

Kumppanuusnäkökulmaa tutkimusmetodologisena yhdessä tutkimisena toteutin ja kehitin erityisesti Kansalaiskokemuksia-tutkimuksessa (Hakala, 2015). Tuetun työllistymisen työhönvalmennuksen palvelumallin tutkimus- ja kehittämishankkeen yhteydessä toteutin kahden yksilöllisen työllistymistarinan kautta palveluprosessin analyysin (Hakala, 2017). Tärkeä kokemusasiantuntijanäkökulma tulee myös kehitysvammaisen tyttären äitiydestä. Tyttären kanssa koetut ja tunnustellut kehitysvammadiagnoosin tuottamat mahdollisuudet ja rajoitukset ovat suunnanneet ja perustelleet olennaisesti tutkimusnäkökulmaani (Hakala & Hakala, 2016).

Tämän artikkelin puitteissa ei ole mahdollista kuvata tarkemmin näitä tutkimuksia ja metodologista kehittämistyötä. Sen sijaan käytän tutkimuksissa kerättyjä aineistoja ja aineistoista tehtyjä analyyseja ja tulkintoja. Nostan artikkelin keskiöön sen, miten niiden kautta on perusteltua käydä keskustelua edellä eriteltyistä kahdesta näkökulmasta, yksilödiagnostisesta ja kumppanuusnäkökulmasta vammaisuuteen. Erityisesti näiden kahden näkökulman kautta valotan sitä, millaista pedagogisen puhuttelun tapaa kehitysvammapalveluissa käytetään ja millaiseen työntekijäkansalaisen positioon ne kutsuvat kehitysvammaisia henkilöitä.

Tutkimusraportti Työllistymistariinoita (Hakala, 2017) hyödyntää ja kiteyttää aiempia tutkimuksia monella tavalla. Siinä tarkasteltiin kehitysvammaisten

työllistymisen reunaehtoja ja erityisesti suomalaisten vammaispalveluiden kulttuurisissa nykypainotuksissa ilmeneviä käytäntöjä, jotka ilmentävät ristiriitoja palkkatyöhön työllistymisen ihanteen ja kehitysvammaispalveluiden eristävän erityisyyden välillä. Näitä käytäntöjä tarkasteltiin tutkimuksessa kahden kehitysvammaispalveluiden käyttäjän koulutus- ja työllistymishistorioiden ja dialogisen etnografian (ks. myös Hakala, 2007) tuottaman aineiston analyysillä.

Tässä artikkelissa tämä viimeisin tutkimus (Hakala, 2017) toimii monella tavalla jäsenysten lähtökohtana. Mukaan tulee myös aiempien tutkimusten aineistoista kumpuavia monitahoisia tulkintoja kehitysvammaisten palvelujärjestelmästä. Niitä on kehitelty pitkällä aikavälillä käydyissä keskusteluissa palvelujärjestelmän ammattilaisten, järjestötoimijoiden, tutkijayhteisöiden ja palveluiden käyttäjien kanssa. Keskeinen analyysin ja tulkintojen perusta on myös Kehitysvammaliitossa tehty selvitys kehitysvammaispalveluiden käyttäjien työllisyystilanteesta 2013–2014 (Vesala ym., 2015). Selvitys toteutettiin kyselyllä kehitysvammaisten osallisuutta ja työllistymistä tukevien palveluiden tuottajaorganisaatioille. Kyselyssä kysyttiin heidän asiakkaidensa sijoittumista päiväaikaisen toiminnan palveluihin.

Selvityksessä saadut vastaukset suhteutettiin tilastollisesti kehitysvammaisten henkilöiden osuuteen koko väestöstä. Selvityksessä todetaan (Vesala ym., 2014, 7): ”Kehitysvammaisia ihmisiä arvioidaan olevan Suomessa noin 40 000 (0,8 % koko väestöstä). Heistä työikäisiä on noin 25 000 (olettaen, että kehitysvammaisten ikäjakauma on suunnilleen sama kuin koko väestössä), joista vammaisten työllisyys-

palveluissa on noin 15 000.” Tämä arvio kehitysvammaisten henkilöiden kokonaismäärästä esiintyy varsin yleisesti eri yhteyksissä, ja luvut toistuvat esimerkiksi alan järjestöjen sivustoilla. Kehitysvammaliiton selvityksessä arviot kehitysvammaispalveluiden piirissä olevista henkilöistä perustuvat THL:n kokoamiin lukuihin.

Muotoilen tässä näiden tutkimusaineistojen analyysin ja tulkinnat uudelleen kysymällä, miten palvelukäytännöissä kehitysvammaiset palvelun käyttäjät paikannetaan ja miten heitä puhutellaan pedagogisesti. Puhutellaanko heitä yksilödiagnostisesti vai kumppanuuteen kutsuen? Kutsutaanko heidät mukaan työntekijäkansalaisuuteen, vai suljetaanko heidät ulos siitä?

Jäsenän viisi palvelujärjestelmän käytännöissä erottautuvaa kategorisointia, joissa puhutellaan kehitysvammaisia henkilöitä suhteessa työntekijäkansalaisuuteen. Olen nimennyt nämä kategoriat yhdistäen edellä mainittuja eri tutkimuksissa saatuja tuloksia ja viitaten julkisiin palvelukuvauksiin keväältä 2021 esimerkiksi palveluntuottajien verkkosivuilta. Toisin sanoen olen tätä artikkelia varten jäsentänyt ja sanoittanut retrospektiivisesti aiempien tutkimusteni analyyssejä ja tulkintoja sekä ajankohtaisia esimerkkejä palvelukuvauksista. Tarkastelen niitä seuraavien viiden pedagogisen puhuttelun tavan jäsenyyksenä:

1. Työkyvyttömyyseläke perustoitteentulon takaavan palvelun kohteeksi nimeämisenä (”diagnoosi-na”). Se on viranomaispäätös, joka puhuttelee ja kutsuu työkyvyttömäksi Kehitysvammaliiton selvityksen mukaan 88 prosenttia kehitysvammaispalveluiden käyttäjistä.

2. Työ- ja päivätoiminnan käytäntöjen puhuttelun tapa kehitysvammaisille suunnatuissa työ- ja toimintakeskuksissa. Niissä kutsutaan jäljittelemään palkkatyöläisyyttä ja opettelemaan ”työelämän pelisääntöjä” hyvin konkreettisesti ja arkisesti, mutta niissä asetetaan sosiaalipalveluina järjestettävien työ- ja päivätoiminnan palveluiden asiakkaiksi ja kohteiksi, ei työntekijäkansalaisiksi.
3. Avotyö kehitysvammapalveluihin varsin vakiintuneeksi käytännöksi muotoutuneena toimintatapana. Henkilö kutsutaan mukaan tavallisen työpaikan työyhteisöön tekemään työtä, mutta hänen työstään ei makseta palkkaa ja hänet paikannetaan ja nimetään palveluiden käyttäjäksi erotuksena muista työntekijöistä. Hänen työtään ei määritä työehtosopimus, vaan hän pysyy kehitysvammapalveluiden asiakkaana ja hänen työehdoistaan sovitaan palvelujärjestelmän kanssa.
4. Tuetun työllistymisen työhönvalmennus, jossa pedagoginen puhuttelun tapa kutsuu palvelun käyttäjän työllistymään tavalliselle työpaikalle työehtosopimuksen mukaiseen työsuhteeseen. Olennainen käytäntö palvelussa on, että työllistyjälle nimetään kumppaniksi työhönvalmentaja, jonka tehtävänä on rakentaa kumppanuutta myös työnantajan ja työyhteisön kanssa.
5. Noin 40 prosenttia työikäisistä kehitysvammaisista ei käytä kehitysvammapalveluina järjestettäviä työ- ja päivätoiminnan palveluita (Vesala ym., 2015). Tästä voidaan tulkita, että palvelujärjestelmän puhuttelun

tapa ei kutsu palveluiden käyttäjäksi tai että palveluihin oikeutetuista oletetusti kehitysvammaisista henkilöistä noin 40 prosenttia ei ota kutsua vastaan. Toisin sanoen palvelujärjestelmän pedagogiikka epäonnistuu kutsumaan näin suuren osan palveluihin oikeutetuista mukaan osalliseksi ja osallistumaan palvelukäytäntöihin.

Rajaan tarkastelun palveluihin, joita suomalaisessa palvelujärjestelmässä toteutetaan kehitysvammalain perusteella ja jotka erottellaan sosiaalipalvelulakiin perustuvasta työtoiminnasta. Jaana Paanetoja (2019) on tehnyt vammaisten työllistymistä tukevasta toiminnasta ja työtoiminnasta perusteellisen selvityksen, jossa palvelujärjestelmän kokonaisuutta ja siihen sisältyviä haasteita ja lainsäädännön uudistamisen tarpeita on analysoitu ja pohdittu kattavasti.

## MITEN KEHITYSVAMMAPALVELUT KUTSUVAT MUKAAN TYÖNTEKIJÄ- KANSALAIUUUTEEN?

### Työkyvyttömäksi nimeäminen

Suomalaisessa sosiaaliturvajärjestelmässä keskeinen eläkeperuste nimetään työkyvyn perusteella työkyvyttömyyseläkkeeksi. Kehitysvammaliiton vuoden 2013 selvityksen tietojen mukaan noin 88 prosenttia palveluiden käyttäjistä sai työkyvyttömyyseläkettä. Tämä perustoimeentulon turvaamisen takaava eläkenimitys siis antaa eräänlaisen diagnoosin. Se puhuttelee pedagogisesti ja opettaa suurimman osan

kehitysvammaisista henkilöistä hyväksymään itselleen määrityksen työkyvyttömiksi.

Kehitysvammaliiton tutkimuksessa ”työkäisyyden” alaikäraja oli 18 vuotta, mikä rajaa juuri peruskoulunsa päättäneet aineiston ulkopuolelle. Aineistossa 18–29-vuotiaiden nuorten ikäluokassa työkyvyttömyyseläkeläisiä oli noin 8 prosenttiyksikköä vähemmän kuin vanhemmassa ikäluokassa. Taustalla voisi olla se, että he saavat nuoren kuntoutusrahaa. (Vesala ym., 2015, 25.)

Peruskoulun päättäneet, keskiasteen koulutuksessa jatkavat kehitysvammaiset nuoret saavat yleensä nuoren kuntoutusrahaa. Sen saaminen edellyttää Kelan määrittämään kuntouttavaan toimintaan osallistumista. Kun kehitysvammaisen nuori on koulutuksessa, yleensä hän saa perustoimeentulonsa juuri nuoren kuntoutusrahana ja koulutus nähdään hänen kohdallaan kuntoutuksena. Tämä kuitenkin puhuttelee pedagogisesti kehitysvammaisen nuoren selkeästi erityisyyteen ja sosiaalipalveluiden asiakkaaksi, koska tavallisesti opiskelua rahoitetaan opintotukijärjestelmässä.

Sanna Laine ja Heidi Roininen (2020) kirjoittavat erityisen ja vaativan erityisen tuen käytännöistä ja rajankäynneistä yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa. Siellä yksi konkreettinen opiskelijoita erottava tekijä on se, saako opiskelija opintojensa rahoitukseen opintotukea vai nuoren kuntoutusrahaa. Kuntoutusraha on euro määräisesti huomattavasti suurempi kuin opintotuki. Arjessa tämä eronteko opiskelijoiden kesken herättää myös monenlaisia keskusteluja, ja kuntoutusraha saava nuori näyttää selkeästi olevan paremmassa taloudellisessa asemassa kuin opinto-

tukea saava. Toisaalta se myös kutsuu pedagogisesti opiskelijaa ”eläkeputkeen” ja tekemään ja kokemaan eron muihin opiskelijoihin nähden.

Koulutusvaihtoehdot keskiasteen opinnoissa ovat rajatut. Kehitysvamma palveluiden piirissä olevat nuoret ohjautuvat useimmiten ”vaativana erityisenä tukena” järjestettävään ammatilliseen erityisopetukseen erillisissä erityisoppilaitoksissa, joissa mahdollisia ammattialoja on varsin rajattu määrä. Yleisesti polku kulkeutuu niistä kehitysvamma palveluina toteutettaviin työ- ja päivätoiminnan palveluihin. (Esim. Kauppila ym., 2020; Mänty, 2000, 26–30; Äikäs 2012, 9.)

Kehitysvammalaki edellyttää kuntia järjestämään ”yhteiskunnallista sopeutumista edistävää” työtoimintaa (1 ja 2 §). Tutkimusaineiston perusteella sitä ei tulkiteta Kelassa kuntoutukseksi eikä se ole peruste nuoren kuntoutusrahalle. Sen sijaan nuori nimetään eläkepääöksessä työkyvyttömyyseläkkeen saajaksi ja hänet sanoitetaan ulos kuntoutukseen oikeutetun työntekijäkansalaisen paikannuksesta.

Työkyvyttömyyseläkepääätös on usein varsin pysäyttävä kokemus nuorelle ja hänen perheelleen. ”Tää ovi on nyt kiinni” (Hakala 2017, 32, 41–42). Siitä lähtien palvelujärjestelmä viitoittaa elämää hyvin kokonaisvaltaisesti (Mietola, 2018.) Kunnan tarjoamat kehitysvamma palvelut jakautuvat yleensä asumispalveluihin ja päiväaikaan palveluihin. Päiväaikaisen toiminnan palvelut puolestaan ovat perinteisesti jakautuneet päivätoimintaan ja työtoimintaan, vaikka näiden toimintojen rajanveto on varsin epäselvää ja molemmat palvelut sijoittuvat yleisesti työ- ja toimintakeskuksiin (Hakala, 2013; Klem, 2013; Paanetoja, 2017). Seuraavassa tarkastel-

laan niitä pedagogisen puhuttelun tapoja, joita voidaan tulkita näissä päiväaikaisissa palveluissa.

### **Työntekijäkansalaisuuden jäljittely eriytettyssä työkeskusmaailmassa**

Päiväaikaisissa kehitysvammapalveluissa pedagoginen puhuttelun tapa suhteuttaa toiminnan hyvin keskeisesti työn tekemiseen ja ”työelämän pelisääntöihin”. Myös Kehitysvammaliiton selvityksessä tehdään erottelu päivätoiminnan ja työtoiminnan välillä. Yhteensä näihin toimintoihin sijoittuu kyseisen selvityksen aineiston perusteella lähes puolet palveluiden käyttäjistä, tasajakona melkein neljännes molempiin.

Kehitysvamma-alan neuvottelukunta KVANK on määritellyt työllistymistä ja osallisuutta tukevan toiminnan laatukriteerit, joissa osallisuus yhteiskunnassa nähdään näitä palveluita yhdistävänä yltäavoitteena ja työ- ja päivätoiminnan erottelua vältetään (KVANKin Työn ja päivätoiminnan valiokunta, 2017). Käytännössä kuntien työ- ja toimintakeskuksissa nämä palvelut kuitenkin erotellaan yleisesti, vaikka ne usein sijoittuvat samoihin yksiköihin. Erottelua ja tässä tapahtuvaa ”työ”-käsitteen käyttöä havainnollistaa hyvin esimerkiksi Tampereen kaupungin kehitysvammapalveluiden verkkosivuilta (Tampereen kaupunki, 2021) löytyvä erottelu päiväaikaiseen toimintaan (päivätoiminta ja vaativa päivätoiminta) ja työtoimintaan. Päiväaikaisen toiminnan määrittämisen alla tarjotaan esimerkiksi ”lukemista, ulkoilua, kädentaitoja, pelejä, aistihetkiä, leipomista, kuntoa ylläpitävää liikuntaa ja palvelukeskuksen tarjoamaa ohjelmaa”, kun taas työtoimintaa kuvataan ”työluonteisiksi” tehtäviksi, joiksi nimetään esimerkiksi ali-

hankintatyöt.

Kaupalliseen, voittoa tavoittelevaan tuotantoprosessiin liittyvä alihankintatyö sosiaalipalveluna järjestettävissä työkeskuksissa on yksi vakiintunut käytäntö palvelujärjestelmässä, jossa pedagoginen puhuttelun tapa hyvin konkreettisesti kutsuu palveluiden käyttäjän jäljittelemään työntekijyyttä, mutta samalla sulkee ulos työehtosopimuksin määrittyvistä työpaikoista. Tutkimuksia tehdessäni olen vierailut lukuisissa työ- ja toimintakeskuksissa. Aineistoissani tulee usein esiin, että moni kokee alihankintatehtävät, kuten ruuvien pussittamisen tai etikettien kiinnittämisen kosmetiikkapulloihin, mielekkääksi ja mukavaksi työksi. Työkeskuksissa myös noteerataan ”hyvät työntekijät” ja palkitaan ahkeruudesta – monissa palvelukäytännöissä työosuusraha on nimettykin ”ahkeruusrahaksi”.

Tavallisesti palvelujärjestelmässä puhutaan näistä käytännöistä hyvin itsestään selvästi tavallisen palkkatyön käsitteillä töissä käymisenä, jolle erotellaan työaika erotuksena vapaa-ajasta. Kehitysvammapalveluna järjestettävästä työtoiminnasta maksettavaa työosuusrahaa kutsutaan arkikielessä palkaksi. Työosuusrahan määrä on yleensä edelleen sama tai pienempi kuin verottomana sallittu maksimimäärä (12 euroa päivässä).

Kuitenkin työkeskuksissa ainoastaan palvelun työntekijät eli työtoiminnan ohjaajat saavat työstään palkkaa. Kehitysvammaiset henkilöt ovat palveluiden kohteita, eivät kumppaneita, työkavereita tai työyhteisön jäseniä. He eivät saa työstä palkkaa, vaan he ovat sosiaalipalveluiden kohteita, jotka sijoitetaan eriytyneisiin ja tavallisesta työntekijäkansalaisuudesta eristäviin erityisiin työ- ja toimintakeskuksiin. Näissä työn

tekeminen tehdään monella tavalla ihan teeksi ja kansalaisuuden ehdoksi. Työntekijän lakisääteistä positiota ne eivät kuitenkaan anna, vaan niissä paikannetaan henkilö kehitysvammopalveluiden käyttäjäksi.

Työntekijän paikalle työ- ja toimintakeskuksissa voi ”päästä” vain kehitysvammopalveluiden käyttäjä. Heistä 88 prosenttia saa työkyvyttömyyseläkettä (Vesala ym. 2015). Järjestelmässä nämä työkyvyttömät otetaan ”töihin” työkeskuksiin. Sanoituksessa on selvä ristiriita: Kun vallitseva työelämä ja työmarkkinat ovat kyvyttömiä työllistämään ja tarjoamaan ”parasta sosiaaliturvaa” eli palkkaa työstä, perustoimeentulon edellytys vammaiselle henkilölle on, että hän omaksuu määrityksen ”työkyvyttö”. Tästä rakentuu sellainen käsitteiden sekavuus ja puhuttelun tapojen ristiriitaisuus, jota on todella vaikea selkeyttää kenellekään, saati selkokielistä. Tällaisen pedagogisen puhuttelun tavan voidaan jopa tulkita huijaavan kehitysvammopalveluiden käyttäjiä, jotka määritelmällisesti tarvitsevat apua ja tukea käsitteiden ymmärtämisessä ja tiedon jäsentämisessä.

### **Sosiaalipalvelun asiakas työntekijänä tavallisella työpaikalla**

Kehitysvammaliiton selvityksen perusteella noin 8 prosenttia palveluiden käyttäjistä työskentelee päiväaikaisessa toiminnassa niin sanotussa avotyötoiminnassa. Avotyötoiminnassa kehitysvammaisen palveluiden käyttäjä tekee hänelle määritettyjä työtehtäviä tavallisella työpaikalla osana työyhteisöä ja työn organisointia, mutta hänen työtään ei määritellä työehtosopimuksella. Työtehtävät määrittävät sosiaali-

palveluksi, ja työntekijä onkin näin palvelun kohde.

Esimerkiksi Työllisyystarinoita-tutkimuksen 57-vuotias Asko oli tehnyt ruokamarketin perustavia työtehtäviä avotyönä sosiaalipalveluiden asiakkaana 14 vuotta, ennen kuin hänelle alettiin neuvotella työstä palkkaa tuetun työllistymisen kehittämishankkeessa. Neuvottelut kestivät yli kaksi vuotta, ennen kuin palkkatukeen perustuva, tuetun työllistymisen työhönvalmennuksen tuella solmittu työsopimus saatiin allekirjoitettua. (Hakala 2017, 47.)

Kun tarkastellaan sitä, miten avotyötoiminnassa puhutellaan pedagogisesti kehitysvammaisia henkilöitä, edellä kuvailtu työkeskusten puhuttelun tapojen yhteydessä sanoitettu tulkinta korostuu vielä vahvemmin. Kehitysvammaiset henkilöt, joille käsitteellinen ajattelu ja asioiden ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia, kutsutaan tekemään työtä työpaikassa, osana työyhteisöä. He lähtevät aamulla ”töihin” ja noudattavat työpaikalla työehtosopimuksin määritettyjä työaikoja. Heillä on lounas- ja kahvitauot, he noudattavat ”työelämän pelisääntöjä”, ja työosuusrahaa kutsutaan palkaksi.

Pedagoginen puhuttelun tapa kuitenkin paikantaa heidät vammaispalveluiden kohteeksi ja ”asiakkaaksi”. Tutkimusaineistoissani on tapauksia, joissa avotyöntekijää ei kutsuta esimerkiksi mukaan työyhteisön kehittämispäiviin tai avotyöntekijä on veloitettu päivystämään työpaikalla, kun muu työyhteisö osallistuu työhyvinvointipäivään tai yhteiseen koulutukseen. Toisaalta työosuusraha voidaan jättää maksamatta suhteellisen kevein perustein (ks. esim. Klem & Hakola, 2021). Tämä pedagoginen puhuttelun tapa jäljittelee ja mukailee ”tavallista” työelämää, mutta pii-

lottaa työntekijältä sen, että työntekijä on vammaispalveluiden kohteena. Avotyössä tämä puhuttelun tapa viedään työkeskuksesta konkreettisesti tavallisten työpaikojen ja työyhteisöjen arkeen. Myös työyhteisössä kehitysvammaisen henkilön paikannus palveluiden kohteeksi tulee selväksi.

Avotyön toimintamalli tuotiin kehitysvammapalveluihin 1980-luvulla. Se nähtiin uudenaikaisena mahdollisuutena tehdä työtä tavallisilla työpaikoilla ja päästä eristävästä työtoiminnan yksiköistä ”harjoittelupaikkoihin”, joista oli tavoitteena työllistyä tavalliseen työsuhteeseen (Hakala ym., 2019; Pirttimaa, 2003). Se on kuitenkin vakiintunut palveluksi, johon kehitysvammaiset henkilöt ovat jääneet usein vuosikausiksi tekemään työtä työpaikalla ilman virallisiin työehtoihin sidottua työsopimusta. Näitä käytäntöjä on kritisoitu palvelujärjestelmässä varsin laajasti, ja niille on lähdetty etsimään vaihtoehtoja ja uudenlaisia käytäntöjä. Tuetun työllistymisen työhönvalmennus on yksi uudenaikaisista käytännöistä etsivä työllistymisen tukipalvelu, jossa työllistyminen työsuhteeseen palkkatyöhön on tavoitteena.

### **Työntekijäkansalaiseksi tuetun työllistymisen työhönvalmennuksen kautta**

Neljäntenä pedagogisena puhuttelun tapana tarkastelen tuetun työllistymisen (*supported employment*) työhönvalmennusta, jossa on etsitty parannusta työntekijäkansalaisen oikeuksien toteutumiseen avotyön käytäntöihin nähden. Tuetun työllistymisen työhönvalmennuksessa painotetaan työehtosopimukseen perustuvaa työsuhdetta tavallisilla työpaikoilla ja tue-

taan työllistymistä pitkään kehitetyn palvelumallin avulla.

Tätä palvelua on kehitetty erityisesti suomalaisissa kehitysvammapalveluissa jo 1990-luvulta lähtien Yhdysvalloista peräisin olevan *Individual placement and support* (IPS) -mallinnuksen avulla (esim. Luciano ym., 2014; Saloviita, Lehtinen, Pirttimaa 1997). Vähitellen se on myös otettu varsin laajasti palvelujärjestelmän osaksi, vaikka edelleenkin palvelun saataisuus vaihtelee suuresti alueittain (Hakala ym., 2019). Kehitysvammaliiton kehittämishankkeissa tuettua työllistymistä on tutkittu ja kehitetty pitkään. Pohjoisamerikkalainen malli tuotiin suomalaiseen palvelujärjestelmään nimenomaan kehitysvammapalveluiden kehittämishankkeissa (Pirttimaa 2003).

Palvelun keskeisenä periaatteena on auttaa työpaikan löytämisessä, palkkasuhteen solmimisessa, työehtosopimukseen perustuvan työsopimuksen tekemisessä ja työtehtävien räätälöinnissä yhdessä työnhakijan ja työnantajan kanssa. Henkilön vahvuudet, osaaminen ja toiveet otetaan lähtökohdaksi, ja hänelle tarjotaan myös jatkuvaa tukea muuttuvissa tilanteissa. (Hakala ym., 2019, 13; Pikkusaari, 2012.) Palvelun avulla kehitysvammaisten työllistymistä palkkatyösuhteisiin on saatu lisättyä merkittävästi, ja kansainvälisesti palvelumalli on osoitettu tehokkaaksi työllistymisen tukikeinoksi (Pirttimaa, 2003; Luciano ym., 2014).

Toisin sanoen mallin pedagoginen puhuttelun tapa kutsuu palvelun käyttäjän työntekijäkansalaiseksi ja huolehtii tasavertaisuudesta osallisuudesta työpaikalla ja työyhteisöissä. Pedagoginen puhuttelun tapa kutsuu kumppanuuteen. Se puhuttelee ja kutsuu myös työyhteisöä etsimään



työtapoja, joilla kehitetään työpaikan esteettömyyttä, saavutettavuutta ja ilmapiiriä, jossa uusi työntekijä tuntee itsensä tervetulleeksi.

Mallia on kehitetty myös edelleen monella tavalla jäsentäen ja etsien uudenlaisia kumppanuuteen kutsuvia toimintatapoja. Tästä esimerkkinä voi mainita Vammaisten lasten ja nuorten tukisäätiön (Vamlas) kehittämän Ratko-työnmuotoilumenetelmän (Ratkaisu erityistä tukea tarvitsevan työnhakijan ja työtehtävän kohtaamiseen). Tässä menetelmässä palvelua on kehitetty erityisesti työyhteisö- ja työnantajalähtöiseksi uuden työntekijän työtehtävien yhteisölliseksi räätälöinniksi (Klemelä, 2018).

Tuetun työllistymisen työhönvalmennuksessa palvelukäytäntöjä on erityisesti kehitetty palvelun käyttäjän ja kaikkien palvelumallin toimijoiden kumppanuutta rakentaen ja sitä kehittäen. Viimeisenä pedagogisena puhuttelun tapana tarkastelen ryhmää, jota palvelujärjestelmä ei puhuttele ja joka kieltäytyy kutsusta palveluiden käyttäjäksi.

### **Palvelujärjestelmän pedagogiikka ei puhuttele?**

Viidentenä pedagogisen puhuttelun tavan tulkintana tarkastelen sitä noin 40 prosentin osuutta työikäisistä kehitysvammaisista, joka Kehitysvammaliiton selvityksen perusteella jää kehitysvammapalveluiden ulkopuolelle. Kuten aiemmin selvityksen yleiskuvauksessa totesin, selvityksessä tarkastellaan kehitysvammaisten henkilöiden työllistymistilannetta suhteessa heidän arvioituun määräänsä. Kehitysvammaisia henkilöitä arvioidaan olevan Suomessa noin 40 000 (0,8 % koko väestöstä). Työ-

ikäisten kehitysvammaisten henkilöiden määräksi selvityksessä arvioidaan noin 25 000. Tämä arvio perustuu siihen oletukseen, että kehitysvammaisten ikäjakauma on suunnilleen sama kuin koko väestön. Vammaisten työllisyyspalveluihin selvitys sijoittaa noin 15 000 henkilöä. (Vesala ym., 2014.)

Palveluiden ulkopuolelle jäävistä on mahdotonta sanoa mitään täsmällistä tehtyjen selvitysten tai omien tutkimusten perusteella – heihin voi kuulua tavallisille työmarkkinoille työllistyneitä, läheistensä peräkammareissa eleleviä henkilöitä, muiden palveluiden (esim. mielenterveys- tai päihdepalveluiden) käyttäjiä tai muita selkeiden kategorioiden ulkopuolisia henkilöitä.

Tässä artikkelissa en tarkastele tätä ryhmää tarkemmin enkä lähde pohtimaan myöskään sitä, millä perusteella kehitysvammaisten osuudeksi väestöstä on määriteltä 0,8 prosenttia. Sen sijaan pohdin ainoastaan kysymystä siitä, mitä voidaan tulkita palvelujärjestelmän pedagogisesta puhuttelun tavasta sen perusteella, että näin suuri osa palveluihin periaatteessa oikeutetuista ei niitä käytä.

Kun tulkintojen lähtökohdaksi asetetaan edellä mainitut pedagogiset puhuttelun tavat, joiden voidaan konkreettisesti osoittaa kutsuvan monilla tavoilla eriyttävään, erityispalveluiden määrittämään, erilliseen rinnakkaistodellisuuteen työntekijäkansalaisuuden ja niin sanotun ”tavallisen” elämän ulkopuolella, voidaan todeta, että tämä todellisuus ei ole kovin kutsuva ja houkutteleva eikä sinänsä ole kovin ihmeteltävää, että tästä kutsusta kieltäydään. Esimerkiksi Anna-Maija Niemen tutkimuksissa on esimerkkejä, joissa torjutaan tämä pedagogisen puhuttelun tapa

ja erityisen tuen tarve ja kieltäytytään erityisopiskelijaksi paikantumisesta (Niemi, 2015; myös Honkasilta, 2019).

Artikkelini perustuu Kehitysvammaliitossa toteutettuihin tutkimuksiin, joissa on tutkittu arkisia käytäntöjä asumista, osallisuutta ja työllistymistä tukevilla palveluilla sekä myös koulutusjärjestelmässä järjestön jäsenistön eli kehitysvammaisten palveluiden tuottajien asiakaskunnan, palveluiden käyttäjien näkökulmasta. Tutkimus palveluista kieltäytymisestä olisi mielenkiintoinen ja toisi varmasti esiin hyviä näkökulmia palveluiden kehittämiseksi.

## **UUSIA PAIKANNUKSIA? POHDINTAA TYÖELÄMÄN OSALLISUUTEEN KUTSUMISESTA JA VAMMAISPALVELU- JÄRJESTELMÄN KUMPPANUUKSISTA**

Aarno Kauppila, Reetta Mietola ja Anna-Maija Niemi (2018) ovat kirjoittaneet koulutuspolitiikassa annetusta ”julmasta lupauksesta” ja ristiriidoista vaikea- ja monivammaisten nuorten koulutusmahdollisuuksien ja yhteiskunnallisen ”koulutususkon” rajoilla, joilla myös kehitysvammaisten palveluissa ja palveluiden käyttäjien työntekijäkansalaisuuden mahdollisuuksien pohdinnoissa liikutaan. He kirjoittavat uskosta koulutukseen, joka ”hapertuu – eriytettyjen koulutuksellisten tavoitteiden ympärille. Nämä tavoitteet eivät tähtää niinkään yksilön yhteiskunnallisen aseman kohentamiseen, vaan kohdistuvat yksilön itseensä, kuten hänen omatoimisuutensa lisäämiseen, kuntoutukseen ja sisällöllisesti epämääräiseen tavoitteeseen hyvää elämästä.” (Kauppila ym. 2018, 26.)

Tässä artikkelissa kuvattujen tutkimusten perusteella voi väittää, että julkilausumattomana, ehkä tarkoituksettomana, mutta selvänä koulutuksellisenä tavoitteena näyttäytyy vammaisten henkilöiden sijoittaminen koulutuksen aikaisen ohjauksen ja suositusten kautta ylläpitämään ja vahvistamaan näitä institutionaalisia rakenteita ja traditioita. Opiskelijat ohjataan ja kutsutaan ystävällisesti, mutta varmasti ja johdonmukaisesti, yksilöllisesti valitsemaan eriytetyn vammaiskansalaisen ja palveluiden käyttäjän polku ja ura omakseen. Palvelujärjestelmä on rakennettu tukemaan kehitysvammaisten ”hyvää elämää”. Se on vakiinnuttanut monia toimintakäytäntöjä ja instituutioita, jotka työllistävät paljon työntekijöitä. Rakennuksia rakennetaan näiden käytäntöjen ja perinteiden ympärille. Suuri yhteiskunnallinen rakennekoneisto ylläpitää ja kehittää niitä. Iso laiva kääntyy hitaasti – käytännöt uudistuvat hitaasti.

Palvelujärjestelmän käytännöissä voi kuitenkin monella tavalla toistaa toisin perinnettä ja kyseenalaistaa sekä haastaa institutionaalisia käytäntöjä. Vammaisliike ja yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus ovat tehneet tätä jo hyvän aikaa, ja parannuksiakin on saatu aikaan – pienin askelin, hitaasti edistyen. Inklusion sekä kaikkien kansalaisten osallisuuden ja aktiivisen osallistumisen ihanne kiinnittyy monella tavalla YK:n ihmisoikeussopimukseen. Ensimmäiset niistä laadittiin jo YK:n alkuvaiheissa toisen maailmansodan jälkeen, ja sen jälkeen niitä on tehty lukuisia. YK:n sopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista vuodelta 2006 on niistä viimeisin. Suomessakin käytiin monitasoinen keskustelu sopimuksen ratifoinnista, ja se ratifioitiin vuonna 2016. Tämä teki siitä lakiin

rinnastettavan veloitteen. Keskustelussa nostettiin esiin laajasti tarve parantaa vammaisten henkilöiden asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa.

Olen tässä artikkelissa tarkastellut vammaispalvelujärjestelmän pedagogista puhuttelun tapaa, jolla vammaiset henkilöt opetetaan asettumaan heille järjestelmän perinteisissä palvelukäytännöissä vakiintuneisiin paikannuksiin. Näissä paikannuksissa heidät monella tavalla asemoidaan palveluiden kohteiksi. Tällä tarkastelulla olen pyrkinyt myös avaamaan toisin katsomisen ja toisin toimimisen mahdollisuuksia ja kutsumaan paitsi vammaiset henkilöt itse myös muut vammaispalvelujärjestelmän toimijat tarkastelemaan järjestelmää kaikkien toimijoiden yhteistä kumppanuutta rakentaen ja tukemaan kaikkien hyvää elämää. Parhaimmillaan tämä tuottaa myös työhyvinvointia palvelujärjestelmän kaikilla tasoilla.

Vammaiset henkilöt tarvitsevat tässä kokonaisuudessa positiivista erityiskohdeltua. Heidän näkökulmiaan on painotettava, ja heidän kuulemiseensa on paneuduttava. Heidät on kutsuttava kohteesta kumppaniksi, mikä ei näissä traditioissa ole helppo tehtävä. Kumppanuutta vaativa vammaisliikkeen slogan ”Ei mitään meistä ilman meitä!” voisi tänään olla mieluummin kumppanuuteen ja yhteistyöhön kutsuva.

#### Kirjoittajatiedot:

Katariina Hakala, FT, dosentti, lehtori, Tampereen ammattikoskeakoulu, Tampere, sähköposti: katariina.hakala@tuni.fi

## LÄHTEET

- Anttila, H. & Paltamaa, J. (2015). ICF tulee osaksi tietojärjestelmiä. *Fysioterapia* 3/2015.
- Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (Eds.). (2014). *The Nordic education model. 'A School for All' encounters neo-liberal policy.* Dordrecht: Springer.
- Broady, D. (1986). *Piilo-opetussuunnitelma.* Tampere: Vastapaino.
- Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.). (2013). *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot.* Helsinki: Gaudeamus.
- Connor, D. J. (2020). “I don't like to be told that I view a student with a deficit mindset”: Why it matters that disability studies in education continues to grow? *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(5), 19–41.
- Davies, B. (2006). Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425–438. <https://doi.org/10.1080/01425690600802907>
- Ekholm, E. & Teittinen, A. (2014). Vammaiset nuoret ja työntekijäkansalaisuus. Osallistumisen esteitä ja edellytyksiä. *Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia* 133. Helsinki: Kela.
- Ellsworth, E. (1997). *Teaching positions. Difference, pedagogy and the power of address.* New York and London: Teachers College Press. Columbia University.
- Gabel, S. & Danforth, S. (Eds.). (2008). *Disability & the politics of education. An international reader.* New York: Peter Lang Publishing.
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies. Theorising disability and ableism.* Oxon and New York: Routledge.
- Gordon, T., Lahelma, E., Hynninen, P., Metso, T., Palmu, T., & Tolonen, T. (1999). Learning the routines: “professionalization” of newcomers in secondary school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(6), 689–705.
- Graham, L. & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analyzing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263–288. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.493230>
- Hakala, K. (2007). Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. *Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 212. Helsingin yliopisto.
- Hakala, K. (2010). Discourses on inclusion, citizenship and categorizations of ‘special’ in education policy: The case of negotiating change in the governing of vocational education in Finland. *European Educational Research Journal*, 9(2), 269–283.

- Hakala, K. (2013). Kehitysvammaisten koulutuspolkujen ja työntekijäkansalaisuuden mahdollisuuksia ja mahdottomuuksia. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (s. 216–235). Helsinki: Gaudeamus.
- Hakala, K. (2014). ”Kyllä ihmisoikeuksissa olis parantamisen varaa!” Itsenäisen elämän haasteita vammaispalveluissa. *Kehitysvammaliiton tutkimuksia* 9. Kehitysvammaliitto.
- Hakala, K. (2015). Kansalaiskokemuksia-tutkimus. Teoksessa M. Harjajärvi, K. Burakoff, K. Hakala & K. Somer, *Onnistuneita valintoja yhdessä kokemusasiantuntijoiden kanssa. Onnistuneita valintoja -hankkeen loppuraportti* (s. 73–97). Kehitysvammaliiton selvityksiä 10. Verkkojulkaisu. Kehitysvammaliitto.
- Hakala, K. (2017). Työllistymistarinoita. *Kehitysvammaliiton selvityksiä* 13. Kehitysvammaliitto.
- 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. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1421390>
- Hakala, K., Klem, S. & Koskinen, P. (2019). Palkkaa mut! Palkkaa mut -hankkeen loppuraportti. *Kehitysvammaliiton selvityksiä* 14. Kehitysvammaliitto.
- 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). Helsinki: Gaudeamus.
- Honkasilta, J. (2019). Toiseuttava erityistarve – ADHD-diagnosoitujen nuorten identiteettineuvottelut heidän koulukokemuksissaan. *Kasvatus*, 50(1), 6–19. <https://doi.org/10.1080/00137544.2019.1638888>
- Jahnukainen, M. & Korhonen, A. (2003). Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(2), 169–180.
- Kauppila, A., Lappalainen, S., & Mietola, R. (2020). Governing citizenship for students with learning disabilities in everyday vocational education and training. *Disability & Society*. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1788512>
- 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 koulutususkon: Kasvatustieteellisen tutkimuksen vuosikirja 2* (s. 209–240). Kasvatusalan tutkimuksia, nro 79. FERA (Suomen kasvatustieteellinen seura).
- Klemelä, J. (2018). Vaikuttavuutta työn muotoilulla. Ratko-mallin analyysi Social Return on Investment -menetelmällä. *Vammaisten lasten ja nuorten tukisäätiö (Vamlas)* 11/2018.
- Kontu, E., Jarimo, O., Törmänen, M. & Vänskä K.-M. (2009). Perusopetuksen marginaaliryhmä – vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus Suomessa. *Kasvatus*, 40(2), 73–76.
- KVANKin Työn ja päivätoiminnan valiokunta. (2017). Yksi tekijöistä. Osallisuutta ja työllistymistä edistävän toiminnan laatukriteerit. Kehitysvammaliitto ry. ja KVANK – Kehitysvamma-alan asumisen neuvottelukunta.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart. Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Luciano, A., Drake, R. E., Bonda, G. R., Becker, D. R., Carpenter-Songa, E., Lorda, S., Swarbrick, P., & Swanson, S. J. (2013). Evidence-based supported employment for people with severe mental illness: Past, current, and future research. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40(1), 1–13. <https://doi.org/10.3233/JVR-130666>
- Mietola, R. (2018). Koko elämä palveluissa: vaikeasti kehitysvammaisen henkilön nuoruus ja elämäntietäminen kehitysvammalaitoksissa. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen & P. Känkänen (toim.), *Nuoret palveluiden pauloissa: Nuorten elinolot -vuosikirja 2018* (s. 136–146). Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Niemelä, A. (2007). ”Joutuu vähän taisteleen”. Tutkimus vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspoluista. *Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus* rs 29/2007.
- Niemi, A.-M. (2014). Tuki, tarve, leima, oikeus? Erityisyyden muotoutuminen ammatillisen koulutuksen diskursseissa. *Kasvatus*, 45(4), 349–363.
- Niemi, A.-M. (2015). Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. *Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 264. Helsingin yliopisto.

- Oivo, T. & Kerätär, R. (2018). Osatyökykyisten reitit työllisyyteen – etuudet, palvelut, tukitoimet. Selvityshenkilöiden raportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 43/2018. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability. From Theory to Practice*. London: Macmillan Press Ltd.
- Paanetoja, J. (2019). Vammaisten työllistymistä tukevan toiminnan ja työtoiminnan uudistaminen. Selvitysraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2019:20. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-4050-5> (luettu 11.4.2021).
- Pikkusaari, S. (2012). Työ(hön)valmennus on taitolaji. Kiipulasäätiö/Koutsihäme-projekti.
- Pirttimaa, R. (2003). Tuetun työllistymisen alkuvaiheet ja kehittyminen Suomessa. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Erityispedagogiikan yksikkö. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1479-2> (luettu 22.5.2020).
- Pirttimaa, R. & Saloviita, T. (2004). A survey of staff opinions on basic values of supported employment. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 21(2), 95–101.
- Saavutettavuuskriteeristö (2019). Väline korkeakoulun saavutettavuuden arviointiin. OHO! Opiskelukyvyn, hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen korkeakouluissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama 11 korkeakoulun yhteishanke 2017–2019.
- Saloviita, T., Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. (1997). Tie auki työelämään. Tuetun työllistymisen käyttäjäkeskeiset työtavat. Jyväskylä. Tie auki! -projekti.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Taylor & Francis.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2018). Oikeus osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksien yleissopimuksen kansallinen toimintaohjelma 2018–2019. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2018:2.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2020). Työkykyohjelma 2020–2022: Ohjelma ja hakuopas. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2020:11. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-9866-7> (luettu 24.8.2021).
- Tampereen kaupunki 2021. Kehitysvamma palvelut > Työ- ja päivätoiminta. <https://www.tampere.fi/sosiaali-ja-terveyspalvelut/vammaisten-palvelut/kehitysvammaiset/tyotoiminta.html> (viitattu 28.3.2021).
- Teittinen, A. (2000). Miten tutkia vammaisuutta yhteiskunnallisena kysymyksenä? Jyväskylän yliopisto: Kampus kirja.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). *Palvelutarpeenarviointi. Vammaispalveluiden käsikirja* (päivitetty 14.1.2021). <https://thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/asiakasprosessi/palvelutarpeen-arviointi> (luettu 24.8.2021).
- Tieteen termipankki. (2021). Kasvatustieteet: piilo-opetussuunnitelma. <https://tieteen.termipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:piilo-opetussuunnitelma> (luettu 4.10.2021).
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267–286.
- Yhdistyneet kansakunnat. (2007) Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2) (luettu 3.12.2021).
- UNESCO. (2000). The Dakar framework for action. Education for All: Meeting our collective commitments. Adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26–28 April 2000. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147/PDF/121147eng.pdf.multi> (luettu 24.1.2020).
- Valtioneuvosto. (2019). Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019: Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31.
- Vehmas, S. (2005). *Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- World Health Organization (2013). How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Exposure draft for comment. October 2013. Geneva: WHO.
- Ågren, S., Pietilä, I. & Rättilä, T. (2020). Palkkatyökeskeisen ajattelun esiintyminen ammattiin opiskelevien työelämäasenteissa. Teoksessa L. Haikkola & S. Myllyniemi (toim.), *Hyvää työtä! Nuorisobarometri 2019*. Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://tietoanuorista.fi/nuorisobarometri/nuorisobarometri-2019/> (luettu 11.4.2021).
- Äikäs, A. (2012). Toiselta asteelta eteenpäin. Narratiivinen tutkimus vaikeavammaisen nuoren aikuisen koulutuksesta ja työllistymisestä. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 28.