

This is final draft version.

To cite this chapter:

Kauppila, Aarno, Mietola, Reetta & Niemi, Anna-Maija 2018. Koulutususkon rajoilla: koulutuksen julma lupaus kehitys- ja vaikeavammaisille opiskelijoille. Teoksessa Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti & Janne Varjo (toim.) Koulutuksen lupaukset ja koulutususko. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus 2. Kasvatusalan tutkimuksia 79. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 209–240.

## **Koulutususkon rajoilla: koulutuksen julma lupaus kehitys- ja vaikeavammaisille opiskelijoille**

*Aarno Kauppila, Reetta Mietola & Anna-Maija Niemi*

Keskeisissä kansainvälisissä ja kansallisissa vammais- ja koulutuspoliittisissa linjauksissa on 1990-luvulta lähtien painotettu jokaiselle vammaiselle henkilölle kuuluvaa yhdenvertaista oikeutta osallistua koulutukseen. Näissä linjauksissa koulutuksen on uskottu kohentavan vammaisten henkilöiden yhteiskunnallista osallisuutta ja sosioekonomista asemaa. Mutta mitä koulutus lupaa niille vaikeavammaisille henkilöille, joille osallistuminen avoimille työmarkkinoille on mahdotonta? Luvussa tarkastelemme koulutususkon ilmenemistä ja rajoja koulutus- ja vammaispoliittisissa teksteissä sekä koulutuksen ja vammaiskysymysten asiantuntijoiden haastattelupuheessa.

### **Johdanto**

Vammais- ja koulutuspoliittisissa linjauksissa on 1990-luvulta lähtien painotettu vammaisten henkilöiden sosioekonomisen aseman kohentamista ja oikeutta osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan yhdenvertaisesti muiden kanssa (mm. STM 1995; YK 1993; UNESCO 1994). Usko koulutukseen yhdenvertaisuuden, osallisuuden ja työllistymisen edistäjänä on pitänyt vahvasti pintansa yli 20 vuoden ajan (STM 1995; 2006; 2010) ja koulutuksen kehittämiseen on panostettu systemaattisesti niin, että vammaisten koulutusmahdollisuudet ovat lisääntyneet ja koulutustason on todettu kohonneen (Sjöblom 2016). Koulutustason kohoaminen ei ole kuitenkaan toivotulla tavalla kohentanut vammaisten henkilöiden yhteiskunnallista asemaa Suomessa, sillä osallistuminen yhteiskunnalliseen toimintaan on edelleen alhaisempaa ja sosioekonominen tilanne huomattavasti heikompi kuin muulla väestöllä (esim. Haarni 2006; Sjöblom 2016). Lisäksi vammaisten henkilöiden työllisyysaste on koulutustason noususta ja työllistymiseen kohdennetuista

panostuksista huolimatta jäänyt alhaiseksi, noin 15–20 prosentin tasolle, ja kehitysvammaisilla henkilöillä vain noin 2–4 prosentin tasolle (Sjöblom 2016; Ekholm & Teittinen 2014; Vesala, Klem & Ahlstén 2015).

Tässä luvussa keskitymme tarkastelemaan, miten koulutususkoa ylläpidetään ja tuotetaan sellaisessa kontekstissa, jossa koulutuksen lupaukset eivät ainakaan toistaiseksi ole tulleet toivotulla tavalla lunastetuiksi. Tarkastelumme kohteena ovat sekä yleiset vammais- ja koulutuspoliittiset linjaukset että spesifimmin toisen asteen ammatillinen koulutus ja siihen sisältyvät vammaisille opiskelijoille suunnatut tutkintoon johtamattomat valmentavat koulutukset. Aineistonaamme on asiakirja- ja haastatteluaineistoja, joita analysoimme kahden rajauksen kautta. Ensin keskitymme tarkastelemaan vammais- ja koulutuspolitiikkaa 1990-luvulta eteenpäin. Aikarajauksemme kiinnittyy muutokseen kansallisessa vammaispolitiikassa. Sitoutuminen kansainvälisiin vammais- ja koulutuspoliittisiin linjauksiin 1990-luvulla käänsi myös kansallisen politiikan suuntaa painottaen kaikkien henkilöiden yhdenvertaista oikeutta koulutukseen ja opetuksen inklusiivista järjestämisestä (esim. YK 1993; STM 1995). Toiseksi otamme tarkastelun kohteeksi vaikeavammaisiksi, kehitysvammaisiksi ja vaikeasti kehitysvammaisiksi määritellyt henkilöt ja sen, miten heille tarjotut tutkintoon johtamattomat koulutusmahdollisuudet, -tavoitteet ja itse koulutus oikeutetaan.

Analysoimissamme vammais- ja koulutuspoliittisissa asiakirjoissa ja haastatteluissa käytetään useita eri termejä puheen kohteena olevista ryhmistä. Tästä syystä käytämme tarkastelussamme neljää limittäistä vammaisuutta rajaavaa kategoriaa: vammaiset, vaikeavammaiset, kehitysvammaiset sekä vaikeasti kehitysvammaiset henkilöt. Limittäisyydellä tarkoitamme, että nämä kategoriat eivät ole toisensa poissulkevia, vaan eri konteksteissa ja erilaisiin tarkoituksiin tuotettuja määritelmiä ja tästä syystä osittain päällekkäisiä. Ymmärrämmekin vammaisuuden kategoriat historiallisesti muuttuvina ja hallinnollisina kategorioina. Niiden avulla määritetään sitä, mitä vammaisuus on ja millaisiin taloudellisiin tukiin ja palveluihin henkilö on oikeutettu sekä millaista taloudellista tukea tälle ryhmälle palveluita ja koulutusta järjestävät tahot saavat (Kauppila & Lappalainen 2015; ks. OPH 2018).

Yleisen vammaispolitiikan subjektina on kategoria vammaiset henkilöt, jolla viitataan kaikkiin henkilöihin, joilla on avun ja tuen tarvetta aiheuttava toiminnanrajoite (esim. STM 2010). Vaikeavammaisuus määritetään henkilön avun ja tuen tarpeen mukaisesti. Tällöin määritelmällisesti tähän kategoriaan kuuluvat henkilöt, jotka tarvitsevat jatkuvaa apua ja tukea arjen toiminnoissa (L 380/1987, §8c). Kehitysvammaiseksi määritellään puolestaan henkilö, jonka ”kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden, vian tai vamman vuoksi” (L 519/1977). Kategoriaa vaikeimmin kehitysvammaiset henkilöt käytettiin peruskoulutuksen kontekstissa hallinnollisena ja luokitteluperusteisena kategoriana aina vuoteen 2010 asti. Kategoriolla viitataan hyvin pieneen ryhmään (vuonna 2010 0,25 % peruskoulun opiskelijoista), jonka koulutuksellisia oikeuksia laajennettiin vammaisryhmistä viimeisenä.

Esitämme tässä luvussa, että vaikea- ja kehitysvammaisiksi määritellyt henkilöt ovat koulutusta 1990-luvulta ohjanneen inklusiopolitiikan näkökulmasta näyttäytyneet haasteena, joka on edellyttänyt sekä koulutusta koskevan inklusiotavoitteen että koulutuksen yleisten tavoitteiden uudelleen muotoilua. Tästä huolimatta kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden asema nykyisen koulutuspolitiikan kontekstissa näyttää paradoksaalisena. Uusliberalistiseen hallintaan ja järjeistämiseen perustuvan politiikan vahvistumisen on tulkittu muuttaneen yksilöön kohdistuvia odotuksia siten, että koulutuksen tavoittelemaksi ideaaliyksilöksi asettuu yrittäjämäinen, taloudellisesti omatoiminen ja itsenäinen, avoimille työmarkkinoille työllistyvä ja niiden odotuksiin vastaava työmarkkinakansalainen (Brunila ym. 2013). Tällaisen politiikan kontekstissa vaikea- ja kehitysvammaiset henkilöt, jotka jo määritelmällisesti ovat riippuvaisia muista henkilöistä ja tukitoimista, määrittyvät ongelmaksi (Kauppila & Lappalainen 2015). Käsitteellistämme tätä paradoksaalista tilannetta Lauren Berlantin (2011) käsitteellä *julma optimismi (cruel optimism)*. Käsite viittaa sellaisiin optimismiin kyllästämiin yhteiskunnallisiin ja poliittisiin prosesseihin, joissa yksilöille ja ryhmille muotoillaan tavoitteita, joiden määrittellään olevan välttämättömiä ja lähes ainoita tapoja saavuttaa parempi elämä. Julmia näistä prosesseista tekee se, että niissä määritetyt tavoitteet ovat määrittelykontekstissaan mahdottomia saavuttaa ja/tai ne ovat lähinnä

esteenä elämänlaadun kohoamiselle. Julman optimismin käsitteen innoittamina kysymme tässä luvussa, mitä koulutus lupaa vammaisille ja etenkin kehitys- ja vaikeavammaisille henkilöille. Olemme siis kiinnostuneita siitä, miten koulutususkoa ylläpidetään kontekstissa, jossa koulutuksen lupaukset ovat toistaiseksi jääneet lunastamatta, ja jossa koulutuksen tavoitteet on määritetty siten, että ne ovat osalle vammaisista henkilöistä saavuttamattomissa.

## **Kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden koulutuksellisten mahdollisuuksien muotoutumien**

Paikantaaksemme nykyisiä kehitys- ja vaikeavammaisten koulutuksellisia mahdollisuuksia avaamme alkuun lyhyesti niiden historiallisen muotoutumisen päälinjoja. Kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden koulutuksen institutionalisoituminen ajoittuu vuoteen 1892, jolloin valtion tehtäväksi määrättiin tarjota ja rahoittaa koulutusta aistivialliseksi määritetyille lapsille (Kauppila 2016). Opetuksen järjestämisvastuu kuului yleisen koulutusta koskevan lainsäädännön ulkopuolella oleville erityisoppilaitoksille, eikä esimerkiksi vuonna 1921 voimaan tullut oppivelvollisuuslaki koskettanut erityisoppilaitosten oppilaita (ks. Kivirauma 2008; Hakala, Mietola & Teittinen 2013). Lievästi kehitysvammaisia, silloisen terminologian mukaan heikkomielisiä, henkilöitä koski vuoden 1952 apukouluasetus, jossa linjattiin heidän koulutuksestaan. Kansakoululaki määrittä, että apukoululaisten opetus piti järjestää erillään eivätkä apukoululaiset kuuluneet kansakouluun (Merimaa 2009, 19). Apukoulua koskettaneet toimenpiteet eivät ulottuneet keskiasteisesti tai vaikeasti kehitysvammaisiin, silloisen terminologian mukaan tylsä- ja vähämielisiin henkilöihin. Heidän koulutuksensa järjestämisvastuu kuului sosiaalihuollolle (Kauppila 2016).

1970- ja 80-luvun koulutusta ja vammaislainsäädäntöä koskevat uudistukset muuttivat merkittävästi kehitysvammaisten henkilöiden koulutusta. Peruskoulu-uudistuksen rinnalla kehitysvammaisille lapsille alettiin järjestää harjaantumisopetusta sosiaalihuollon alaisuudessa vuoden 1978 kehitysvammalain mukaisesti (Merimaa 2009, 20; L 519/1977).

Tällöin myös kehitysvammalaisissa termit heikko-, tylsä- ja vähämielinen korvattiin termillä kehitysvammainen (Kauppila 2016). Lievästi ja keskiasteisesti kehitysvammaisten oppilaiden perusopetus siirtyi opetustoimen alaisuuteen vuoden 1985 peruskoululain myötä. Samalla oppivelvollisuudesta vapauttaminen poistettiin vaikeimmin kehitysvammaisilta henkilöiltä. (L 476/1983; Merimaa 2009, 21.) Vastuu ryhmän opetuksesta pysyi sosiaalihuollolla vuoteen 1997 asti, jolloin se siirtyi opetustoimen alaisuuteen (L 519/1977; L 476/1983; HE 159/1996; Kauppila 2016). Vuonna 1999 voimaan astunut koululainsäädäntö puolestaan takasi myös vaikeasti kehitysvammaisille opiskelijoille mahdollisuuden osallistua peruskoulun jälkeiseen – joko tutkintoon johtavaan tai johtamattomaan – ammatilliseen koulutukseen yleisen koulutusjärjestelmän puitteissa (L 630/1998). Kehitys- ja vaikeavammaiset henkilöt kuuluvat siis yleisen oppivelvollisuuden ja perusopetuksen piiriin, mutta koulutuksen sisältö on tyypillisesti yksilöllistetty. Ryhmän toisen asteen koulutuksen järjestämisvastuu on ensisijaisesti ammatillisilla erityisoppilaitoksilla.

Opetushallituksen vahvistamaa opetussuunnitelmaa noudattava *Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus* aloitti vuonna 1999. Koulutuksella pyrittiin turvaamaan vaikeimmin vammaisille henkilöille mahdollisuus osallistua toisen asteen koulutukseen yleisen koulutusjärjestelmän puitteissa (ks. Niemi 2015). Valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus jaettiin kahteen eri vaihtoehtoon, ammatillisiin opintoihin valmentavaan (AVA) ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaan (TYVA) koulutukseen. Näistä TYVA -koulutus suunnattiin niille opiskelijoille, joiden ei nähty vammaisuuden tai sairauden vuoksi voivan siirtyä tutkintoon johtavaan koulutukseen (OPH 2000; 2010). Valmistavat ja valmentavat koulutukset kävivät läpi uudistuksen vuonna 2015, jossa kaikki aiemmat koulutukset yhdistettiin yhdeksi ammatillisiin opintoihin valmentavaksi VALMA-koulutukseksi. Yhdistämisen ulkopuolelle jätettiin aiempi TYVA-koulutus, joka uudistuksessa nimettiin TELMA-koulutukseksi (OPH 2015; myös Niemi 2015). Uusi TELMA-koulutus eroaa TYVA-koulutuksesta siten, että erillisenä vaikeimmin vammaisille henkilöille suunnattuna koulutuslinjana se asemoi ryhmän uudella tavalla koulutusjärjestelmään ja samalla muokkaa heidän koulutuksellisia mahdollisuuksiaan.

## Vammaisuus yhteiskunnallisena ilmiönä

Vammaisuuden teoretisoimisessa nojaudumme yhteiskuntatieteelliseen vammaistutkimukseen (*disability studies*). Toisin kuin yksilöpatologisessa lähestymistavassa, jossa vammaisuus (*disability*) määritellään verrannollisena yksilön vammaan (*impairment*), tutkimussuuntauksessa painotetaan vammaisuuden määritelmien olevan sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan (esim. Thomas 2007; Barnes, Mercer & Shakespeare 1999). Tästä lähtökohdasta käsin lähestymme vammaisuutta sekä moniulotteisena historiallisesti tuotettuna ilmiönä, joka merkityksellistyy suhteessa normiksi määritettyyn vammattomuuteen, että hallinnan muotona, joka pitää sisällään taloudellisia, poliittisia, kulttuurisia, sosiaalisia ja materiaalisia ulottuvuuksia (esim. Campbell 2009; Goodley 2014). Esimerkiksi lainsäädännössä tehtävät vammaisuuden määritelmät ovat vahvasti hallinnollisia, sillä ne rajaavat tietyn ryhmän oikeutetuiksi erityisiin vammaisuutta kompensoiviin palveluihin ja tukiin (ks. Campbell 2009; Kauppila & Lappalainen 2015). Hyödyntäen yhteiskuntatieteellistä lähestymistapaa vammaisuuteen siirrämme tarkastelumme fokuksen yksilöstä niihin yhteiskunnassa tapahtuviin prosesseihin, joissa vammaisuutta sekä määritetään että hallinnoidaan ja joissa vammaisiksi määriteltyjen henkilöiden koulutuksellisia järjestelyjä muotoillaan ja oikeutetaan.

Toisin kuin lainsäädännössä, vammais- ja koulutuspolitiikassa vammaisuutta ei käytetä enää tilastollisena ja taloudellisena luokitteluperusteena, joten ryhmästä on rakennettava kuvaa useisiin eri tieto- ja tilastolähteisiin tukeutuen. Vuoteen 2010 asti peruskoulua koskevissa tilastoissa käytettiin *vaikeaa* ja *lievää kehitysviivästymää* sekä *vaikeimmin kehitysvammaisuutta* yhtenä luokitteluperusteena. Tällöin näihin ryhmiin kuuluvia esi-, perus- ja lisäopetuksen oppilaita oli yhteensä 10 291 (vaikea kehitysviivästymä  $n = 1394$ , vaikeimmin kehitysvammaisuus  $n = 1355$ , lievä kehitysviivästymä  $n = 7542$ ) ( $N = 546423$ ) (Tilastokeskus 2011). Nykyisissä perusopetusta koskevissa tilastoissa erityistä tukea saaneet oppilaat on ryhmitelty oppiainekohtaisesti opiskeltavien oppimäärien mukaan. Voidaan olettaa, että entiset kehitysvammaisuuden perusteella tehdyt luokat vastaavat nykytilastossa luokkia “oppilas opiskelee toiminta-alueittain” ja “vähintään neljän

oppiaineen oppimäärä on yksilöllistetty”. Vuonna 2015 ”oppilas opiskelee toiminta-alueittain”- ryhmään kuuluvia oppilaita oli 2054 ja ryhmässä “vähintään neljän oppiaineen oppimäärä on yksilöllistetty” oppilaita oli 7 593. Näihin ryhmiin määritetyt oppilaat kattavat vähintään 0,38 ja enintään 1,8 prosenttia kaikista peruskoulun oppilaista (N = 546 065) (Tilastokeskus 2016).

Kyseisen ryhmän toisen asteen koulutukseen osallistumista havainnollistavat osaltaan TELMA- ja erityisopetuksena järjestettävän VALMA-koulutuksen opiskelijamäärät. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016, 5) tilaaman vaikeimmin vammaisten opiskelijoiden ammatillista peruskoulutusta käsittelevän selvityksen mukaan vuonna 2015 TELMA-koulutuksessa oli lähes 1000 opiskelijaa ja erityisopetuksena järjestettävässä VALMA-koulutuksessa noin 700 opiskelijaa. Suurin osa (86 % TELMA ja 97 % VALMA) näistä opiskelijoista opiskeli ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Vaikka TELMA-koulutus on määritelmällisesti nimenomaan vaikeimmin vammaisille ja vaikeasti kehitysvammaisille opiskelijoille kohdennettua koulutusta (ks. OPH 2015), tekee ero perusopetuksen (toiminta-alueittainen opetus) ja valmentavan koulutuksen (TELMA-koulutus) opiskelijamäärissä näkyväksi sitä, millä tavoin vammaisuuden kategoriat ovat moniulotteisia, kontekstuaalisesti määritettäviä ja siten häilyviä.

## **Aineisto ja analyysi**

Aineistomme koostuu keskeisistä kansallisista kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden yleisiä ja toisen asteen koulutuksellisia oikeuksia, mahdollisuuksia ja tavoitteita määrittävistä koulutus- ja vammaispoliittisista asiakirjoista ja lainsäädäntöteksteistä 1990-luvun alusta tähän päivään (Liite 1). Analyysin taustoittamiseksi suhteutamme tarkastelua myös kansainvälisiin vammais- ja koulutuspoliittisiin linjauksiin. Asiakirja-aineiston lisäksi analysoimme ammatillisen erityisopetuksen ja valmentavan koulutuksen asiantuntijoiden kanssa tuotettua haastatteluaineistoa. Haastatteluaineisto koostuu seitsemästä, vuonna 2015 tehdystä haastattelusta, joihin osallistui yhteensä yhdeksän henkilöä. Haastateltavat työskentelivät haastatteluajankohtana

ammattillisissa erityisoppilaitoksissa, Opetus- ja kulttuuriministeriössä sekä Opetushallituksessa. Haastattelujen teemat kiinnittyivät meneillään olleisiin koulutusuudistuksiin, erityisesti vammaisten henkilöiden valmentavia koulutuksia koskevaan uudistukseen (VALMA- ja TELMA-koulutukset). Lisäksi haastatteluissa keskusteltiin laajemmin vammaisten nuorten koulutuksellisten oikeuksien toteutumisesta, koulutusmahdollisuuksista ja koulutusten tavoitteista.

Hyödynnämme analyysissa Michel Foucault'n teoretisointia diskurssista historiallisesti muotoutuneena lausumien kokonaisuutena ja käytäntönä, joka määrittää niitä merkityksiä, joita symboleille, merkeille ja ilmiöille voidaan antaa, ja mitä diskurssissa on mahdollista sanoa (Foucault 1969/2008; 1991). Tulkinta kohdistuu tällöin sosiaalisesti rakentuneisiin sääntöihin ja säännönmukaisuuksiin sekä näissä tuotettuihin merkityksiin (Foucault 1969/2008). Analysoimme asiakirja- ja haastatteluaineistojen diskursseja suhteessa toisiinsa näissä rakentuvan jännitteen vuoksi. Asiakirja-aineiston analyysissä huomio on siinä, millaisia vammaisten henkilöiden koulutusta koskevia tavoitteita ja lupauksia rakennetaan hallitsevassa vammais- ja koulutuspoliittisessa diskurssissa. Tälle aineistolle esitettävällä kysymyksellä pyrimme tekemään näkyväksi politiikan kannatteleman koulutususkon rajoja. Keskeisenä tarkastelussamme onkin se, keihin nämä tavoitteet ja lupaukset ulotetaan, eli miten tavoitteet asemoivat kehitys- ja vaikeavammaiset henkilöt. Haastatteluaineistossa tarkastelemme taas sitä, miten uskosta koulutuksen tavoitteisiin ja lupauksiin puhutaan silloin, kun hallitsevassa vammais- ja koulutuspoliittisessa diskurssissa rakentuvat tavoitteet ja lupaukset näyttäytyvät mahdottomina. Tämän analyysiprosessin myötä vastaamme alussa esittämäämme kysymykseen, mitä koulutus lupaa niille kehitys- ja vaikeavammaisille henkilöille, joille työllistymistavoitteet ovat lähestulkoon mahdottomia.

Tulkinnassamme lähestymme analyysin kohteena olevia vammakategorioita, erityisesti kehitys- ja vaikeavammaisuutta, aineistolähtöisesti. Edellä esittämämme tutkimuskysymys ja aineistolle esitetyt analyttiset kysymykset koskevat sitä, millaisia kategorioita asiakirjoissa ja haastattelupuheessa tuotetaan, ja millaisia koulutettavuutta ja työllistettävyyttä koskevia merkityksiä näihin kategorioihin kiinnitetään.



Emme siis lähtökohtaisesti oleta mitään kyseisiin kategorioihin paikantuvien yksilöiden kyvykkyydestä, vaan olemme kiinnostuneita siitä, millaisia kategorioita koskevia merkityksiä ja kategorioiden välisiä eroja aineistossamme tuotetaan.

Lähestymme koulutususkoa ja koulutuksen lupausta analyttisesti, diskurssissa rakentuvina, sitä kannattelevina ja siinä muuttuvina poliittisina sitoumuksina. Näitä analysoidessa hyödynnämme *oikeusdiskurssiksi* nimeämäämme vammaisten henkilöiden yhteiskunnallista ja koulutuksellista osallisuutta, oikeuksia ja mahdollisuuksia määrittelevää vammais- ja koulutuspoliittista diskurssia, joka on 1990-luvulta lähtien tähdännyt kaikkien vammaisiksi määriteltyjen henkilöiden yhteiskunnallisen aseman kohentamiseen (mm. YK 1993; UNESCO 1994; STM 1995). Käytämme oikeusdiskurssia analyttisenä työvälineenä tarkastellessamme sitä, miten vammaisten ja erityisesti kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden koulutuksellisia oikeuksia on määritelty ja perusteltu 1990-luvulta tähän päivään saakka. Viittaamme oikeusdiskurssin käsitteellä tapaan, jolla vammais- ja koulutuspolitiikkaa on tarkasteluajankohtana määrittänyt sitoutuminen vammaisten henkilöiden koulutuksellisten oikeuksien toteuttamiseen. Näiltä osin politiikka on näyttäytynyt vaihtoehdottomana ja tematiikkaa koskevat puhutavat ennalta määritettyinä. Oikeusdiskurssin sisällä on kuitenkin jatkuvasti neuvoteltu siitä, mihin tämä oikeus oikeuttaa. Keskitymmekin tarkastelemaan tätä hienovaraista neuvottelua ja siinä tuotettuja merkityksiä ja positioita.

Oikeusdiskurssia analysoitaessa hyödynnämme tasa-arvopolitiikan tutkijoiden Emanuela Lombardon, Petra Meier'n ja Mieke Verloon (2009) sekä Elina Ikävalkon (2016) huomioita siitä, miten käsitteille annettavien merkitysten kiinnittämisellä (*fixing*), venyttämällä (*stretching*), kutistamisella (*shrinking*) ja taivuttamisella (*bending*) muovataan merkityksenantoja poliittisissa diskursseissa. Kiinnittäminen koskee tapaa, jolla käsitteen kannattelema merkitys asetetaan ja kiinnitetään hetkellisesti, esimerkiksi poliittisen tavoitteen tullessa kirjattua ja määritettyä lainsäädännöllisesti. Kiinnittämisellä voi olla myös tahattomia, negatiivisia seurauksia. Kutistaminen viittaa tapaan, jolla käsitteen merkitys voi kiinnittyä ja rajautua ainoastaan yhtä politiikan alaa tai tiettyä tulkintaa

koskevaksi. Venyttäminen vastaavasti toimii päinvastaiseen suuntaan avaten käsitettä monille tulkinnoille. Taivuttamisella viitataan tapaan, jolla käsitteen merkitystä viedään sellaiseen suuntaan, että sen painoarvo vähenee, ja käsitettä – esimerkiksi tasa-arvoa tai oikeutta – käytetään toisessa kehyksessä, toisen päämäärän tavoitteluun. Kiinnittäminen, venyttäminen, kutistaminen ja taivuttaminen analyttisinä käsitteinä ohjaavat huomion poliittiseen prosessiin, eli tapaan, jolla politiikassa käytettävät käsitteet ovat jatkuvan neuvottelun, kamppailun ja uudelleenmuotoilun kohteina.

Seuraavat luvut keskittyvät analyysin tuloksiin. Ensimmäinen luku kuvaa suomalaisen vammais- ja koulutuspolitiikan muutoksia 1990-luvulla ja siinä tapahtuvaa vammaisten henkilöiden koulutusta koskevan oikeusdiskurssin muotoutumista. Analyysi kohdistuu ensin yleisiin koulutuksellisia ja yhteiskunnallisia oikeuksia määrittäviin vammais- ja koulutuspoliittisiin linjauksiin, jonka jälkeen se tarkentuu toiselle asteelle ja ammatilliseen koulutukseen. Toisessa analyysiluvussa tarkastelu siirtyy 2000-luvulle ja kuvaa tapaa, jolla vammaisten opiskelijoiden toisen asteen koulutukselliset oikeudet ammatillisessa koulutuksessa alkoivat määrittyä uudessa politiikkakehyksessä. Kaksi viimeistä analyysilukua keskittyvät haastatteluaineiston analyysiin. Näistä ensimmäisessä kuvaamme aineistossa hallitsevana näyttäytyvää tapaa määrittää kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden ammatillisen koulutuksen tavoitteita sekä koulutususkon ankkuroitumista kutistuneeseen tulkintaan koulutuksellisista oikeuksista. Toinen luku kohdentaa tarkastelun kehitys- ja vaikeavammaisten ammatillista koulutusta koskevaan puheeseen. Analysoimme niitä tapoja, joilla tämän ryhmän koulutuksesta puhuminen, sen oikeuttaminen ja tavoitteiden asettaminen, edellyttävät kutistuneen oikeusdiskurssin uudelleen venyttämistä. Viimeisessä luvussa vedämme yhteen analyysin tulokset ja keskustelemme näiden merkityksestä koulutususkolle ja koulutuksen lupauksille.

## **Koulutuksellisten oikeuksien kiinnittyminen ja kutistuminen 1990-luvulla**

Vuonna 1993 YK julisti vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevat yleisohjeet (YK 1993) ja seuraavana vuonna julkaistiin erityisopetusta koskeva Salamancan julistus (UNESCO 1994). Sekä yleisohjeissa että Salamancan julistuksessa oli pyrkimyksenä lisätä vammaisten henkilöiden yhteiskunnallista osallisuutta sekä purkaa muun muassa koulutuksen segregoivia järjestelyjä. Suomessa julkaistiin vuonna 1995 pitkälti YK:n yleisohjeisiin nojannut vammaispoliittinen ohjelma, jossa painotettiin, että vammaisten henkilöiden opiskelun järjestämisessä on pyrittävä integraatioon ja että vaikeimmin kehitysvammaisten henkilöiden opetus tulee siirtää sosiaalitoimesta opetustoimeen (STM 1995, 25). Segregoitujen järjestelyjen purkamisen lisäksi ohjelmassa korostettiin vammaisten henkilöiden oikeutta palkkatyöllistymiseen avoimilla työmarkkinoilla (STM 1995, 26–32; YK 1993). Työllistymistä lisäävät toisen asteen koulutukselliset tavoitteet kiinnittyivät pääasiassa ammatilliseen koulutukseen ja ohjelmassa linjattiinkin, että ”vammaisille ihmisille on taattava heidän kyvyistään lähtien muiden kanssa yhdenvertaiset ammatillisen koulutuksen mahdollisuudet” (STM 1995, 28).

Näiden poliittisten sitoumusten myötä vammaisten henkilöiden yhteiskunnallisen aseman kohentamiseen tähtäävä oikeusdiskurssi sekä kiinnittyi että kutistui. Diskurssin kiinnittymisen myötä politiikka alkoi koskea kaikkia vammaisen-ryhmään määriteltyjä henkilöitä ja heidän oikeuttaan osallistua koulutukseen yleisen koulutusjärjestelmän puitteissa. Kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden kohdalla oikeusdiskurssi kuitenkin kiinnittymisen myötä myös kutistui, jolloin se merkityksellistyi pääasiassa tarkoittamaan oikeutta osallistua koulutukseen integroidusti. Kutistumista havainnollistaa se, etteivät esimerkiksi vammaispoliittisen ohjelman mukaiset koulutus- ja työllistymistavoitteet koskettaneet vaikeasti vammaisia henkilöitä. Sen sijaan vetoamalla työn sosiaalisiin ulottuvuuksiin ohjelmassa linjattiin työtä korvaavan päivätoiminnan tarpeellisuudesta. Tätä perusteltiin painottamalla, että ”on työelämän ulkopuolella oleville hyvin vaikeasti vammaisille henkilöille tarjottava mielekästä toimintaa kodin ulkopuolella” (STM 1995, 32).

Poliittisen diskurssin painopisteen muutoksen myötä vuonna 1997 Suomessa muutettiin lakeja kehitysvammaisten erityishuollosta sekä koululainsäädännöstä, jolloin vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksen järjestäminen siirtyi sosiaalitoimesta opetustoimen alaisuuteen (OPM 2007, 17–20; HE 159/1996). Lainsäädännöllistä muutosta perusteltiin sekä ihmisoikeudellisilla, pedagogisilla että taloudellisilla argumenteilla (HE 159/1996; ks. KM 1996).

Tutkimuksen mukaan vaikeimmin kehitysvammaiset lapset *oppivat ja hyötyvät opetuksesta. Yksilöllisesti* asetetut tavoitteet, jos ne on asetettu oppilaan ikäkausi ja edellytykset huomioon ottaen, useimmiten saavutetaan. — Opetus kuitenkin kannattaa, koska oppilas pieninkin edistysaskeleen tehtyään edistyy *itsensä ja ympäristönsä* kannalta merkittävästi. Jokapäiväisen elämän ja sosiaalisten taitojen oppiminen *vähentää hoidon tarvetta aikuisuudessa*. (HE 159/1996, kursivoinnit lisätty)

Hallituksen esityksessä perusteluissa vaikeimmin kehitysvammaisille henkilöille määritettiin oikeus perusopetukseen yleisen koulutusjärjestelmän puitteissa. Keskeisenä perusteena oli se, miten koulutus palvelee sekä vaikeasti kehitysvammaista henkilöä itseään että vammaispalvelujärjestelmää, kunhan tavoitteet yksilöllistetään. Näiden perusteiden myötä lupaus oikeudesta osallistua perusopetukseen kiinnittyi osaksi poliittista diskurssia (ks. L 628/1998), mutta samalla myös koulutususkon kutistui siten, että koulutuksen keskeisimmiksi tavoitteiksi määritettiin henkilökohtainen edistys ja hoidon tarpeen vähentäminen (vrt. Priestley 2003).

Ryhmän koulutukselliset oikeudet kiinnittyivät toisen asteen koulutukseen vuonna 1999 voimaanastuneen koulutuslainsäädännön kokonaisuudistuksen myötä (KM 1996; HE 86/1997; L 630/1998). Kokonaisuudistuksessa kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden toisen asteen koulutus määriteltiin pääsääntöisesti ammatilliseksi erityisopetuksiksi joko tutkintoon johtavassa koulutuksessa tai valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa (L 630/1998; KM 1996). Jälkimmäisen yhteiskunnalliseksi tehtäväksi määriteltiin mahdollistaa kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden osallistuminen toisen asteen koulutukseen ja edistää heidän kokonaiskuntoutusta (ks. HE

86/ 1997). Koululainsäädäntömuutoksien lisäksi maaliskuussa 2000 voimaan astuneeseen Suomen uuteen perustuslakiin kirjattiin vammaisuuden perusteella tehtävä syrjintä kielletyksi (L 731/1999, 6§). Tämä osaltaan kiinnitti vammaisuuteen liittyvät kysymykset kiinteäksi osaksi niin yleistä sosiaalipolitiikkaa kuin myös koulutuspolitiikkaa.

1990-luvun oikeusdiskurssi keskittyi pääasiassa kiinnittämään vammaisten ja erityisesti vaikeasti kehitysvammaisten henkilöiden koulutukselliset oikeudet lainsäädännöllisesti niin perusopetuksessa kuin toisella asteella. Kehitys- ja vaikeavammaiset henkilöt määrittyivät diskurssissa omaksi ryhmäkseen, jonka koulutukselliset tavoitteet poikkesivat yleisistä koulutus- ja vammaispoliittisista linjauksista. Koulutuksen lupaus kiinnittyi ryhmän kohdalla universaaliin oikeuteen osallistua koulutukseen. Koulutususkko vastaavasti kutistuivat koskemaan odotuksia koulutuksen positiivisista vaikutuksista yhtäältä yksilön omatoimisuuteen ja kuntoutumiseen, toisaalta hänen tulevaan palveluiden tarpeeseensa ja sen vähenemiseen, ei niinkään yksilön yhteiskunnalliseen asemaan (ks. Priestley 2003).

## **Koulutuksellisten oikeuksien taipuminen 2000-luvulta tähän päivään**

2000-luvulla vammaisuus ei ollut enää peruste evätä koulutukseen osallistumista yleisen koulutusjärjestelmän puitteissa ja 1990-luvun lainsäädännöllisten muutosten myötä kehitys- ja vaikeavammaisten opiskelijoiden toisen asteen koulutuksen järjestäminen linjattiin pääsääntöisesti erityisopetuksena järjestettävän ammatillisen koulutuksen tehtäväksi (vrt. Hakala, Mietola & Teittinen 2013). Tämä linjaus onkin määrittänyt vaikea- ja kehitysvammaisten toisen asteen koulutuksellisia mahdollisuuksia ja koulutuksen sisältöä 2000-luvulta eteenpäin. Keskeisenä poliittisena kysymyksenä on ollut se, mihin ja minkä sisältöiseen ammatilliseen koulutukseen sekä millä perustein kehitys- ja vaikeavammaisille henkilöille määritellään mahdollisuus ja oikeus osallistua. 2000-luvulta eteenpäin oikeusdiskurssia määrittää pitkälti oikeuden käsitteen taivuttaminen (ks. Ikävalko 2016, 27–28; Lombardo ym. 2009, 5–7) niin koulutus- kuin vammaispolitiikassa. Taivuttaminen

havainnollistuu siinä, miten oikeus työhön on alkanut yhä enemmän määrittää vammais- ja koulutuspolitiikan sisältöä ja tavoitteita, kuten lisätä osallisuutta työllistymisen avulla. Samalla poliittisessa diskurssissa oikeuden määritelmää on taivutettu oikeuksista de facto oikeuksiin mahdollisuuksista (ks. Morris 2011; Kalalahti & Varjo 2012). Tällainen taivuttaminen on määrittänyt niin ammatillisen erityisopetuksen strategioita 2000-luvulla, VALMA-uudistusta 2015 kuin 2000-luvun puolenvälin jälkeen yhteiskunnallisen osallisuuden lisäämiseen tähtäävää vammaispolitiikkaa.

Poliittisen diskurssin muutos havainnollistuu vuoden 2002 alussa julkaistussa ehdotuksessa ammatillisen erityisopetuksen strategiaksi, jossa koulutuksellisia tavoitteita määriteltiin optimistisesti seuraavasti:

Keskeinen ammatillisen koulutuksen tavoite on työelämään siirtyminen. Puhuttaessa vammaisten tai vajaakuntoisten henkilöiden yhtäläisistä oikeuksista korostetaan myös *kaikkien* oikeutta työhön. Vammainen on osa yhteiskuntaa, ja hänen on saatava kouluttautua ja käydä työssä. (OPM 2002, 14, kursivointi lisätty.)

Toisin kuin 1990-luvulla hallinneessa oikeusdiskurssissa, jossa painopiste oli koulutuksellisissa oikeuksissa ja koulutusjärjestelyissä ja jossa osa vammaisista henkilöistä määriteltiin työllistymistavoitteiden ulkopuolelle, 2000-luvun oikeusdiskurssi ja siihen sisältyvä usko työllistymisestä retorisesti koskettaa lähtökohtaisesti kaikkia vammaisiksi määriteltyjä henkilöitä. Ehdotuksessa ammatillisen erityisopetuksen strategiaksi kuitenkin linjattiin paradoksaalisesti myös vaikeimmin vammaisten henkilöiden<sup>1</sup> koulutukselle seuraavat tavoitteet:

Vaikeimmin vammaisten ammatillinen koulutus tulee järjestää *yksilöllisesti* ottaen huomioon *henkilön lähtökohdat ja tarpeet*.

---

<sup>1</sup> Vaikeimmin vammainen määriteltiin ehdotuksessa sellaiseksi henkilöksi, ”joka tarvitsee jatkuvaa ympärivuorokautista tukea ja palvelua elämisensä perusasioissa” (OPM 2002, 32). Määrittely kuvastaa 2000-luvulla tapahtunutta terminologista muutosta siinä, miten ns. diagnoosiperusteiset kategoriat, kuten kehitysvammaisuus, ei enää ole peruste määrittellä koulutusta. Tämän sijaan koulutuspoliittisissa linjauksissa käytetään termiä vaikeimmin vammainen henkilö.

Yksilöllisesti toteutettu ammatillinen koulutus voi sisältää myös ammatillisen perustutkinnon suorittamisen joko kokonaan tai osittain. Vaikeimmin vammaisten ammatillisessa koulutuksessa tavoitteena on luoda *mahdollisuus työhön tai työtoimintaan sekä omatoimiseen ja hyvään elämään yksilöllisestä tilanteesta lähtien*. (OPM 2002, 32, kursivoinnit lisätty)

Ryhmän koulutukselliset tavoitteet ja niiden mukauttaminen suhteessa yleisiin koulutuksellisiin tavoitteisiin perusteltiin korostamalla henkilön lähtökohtia ja tarpeita, jolloin tavoitteet määritetään yksilön kykyjen perusteella. Edellä kuvatun koulutuksellisissa tavoitteissa muodostuvan paradoksin myötä oikeusdiskurssia taivutetaan, jolloin se myös pirstoutuu ja julmistuu. Pirstoutumisen myötä vaikeimmin vammaisille opiskelijoille määritetään eriytetyt koulutukselliset tavoitteet suhteessa yleisiin ammatillisen koulutuksen tavoitteisiin. Lupaukset työstä ja sen myötä rakentuvasta yhteiskunnallisesta osallisuudesta sekä omatoimisesta ja hyvästä elämästä määritetään taivutetussa poliittisessa diskurssissa mahdollisuutena. Taipumisen myötä kysymys on siitä, miten yksilö pystyy nämä tarjotut mahdollisuudet hyödyntämään. Tällöin myös lupauksista muodostuu julman optimistisia siinä mielessä, että oikeusdiskurssin taivuttua vastuu tavoitteiden saavuttamisesta on lähtökohtaisesti yksilöllä, vaikka esimerkiksi työ määritetään lähtökohtaisesti kaikkien oikeudeksi (ks. Berlant 2011).

Vuonna 2004 julkaistussa ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelmassa (OPH 2004) vaikeimmin vammaisten henkilöiden ammatillisen koulutuksen tavoitteet määritettiin vuoden 2002 strategian mukaisesti. Lisäksi toimenpideohjelmassa määriteltiin koulutuksellisia erityisjärjestelyjä siten, että ammatillisilla erityisoppilaitoksilla on ensisijainen vastuu järjestää vaikeimmin vammaisten henkilöiden koulutus (mt., 4). Koulutuksellisia oikeuksia määrittäväksi tavoitteeksi asetettiin seuraava:

Vuonna 2006 peruskoulun päättäneillä vaikeimmin vammaisilla nuorilla on mahdollisuus perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen, joko tutkintotavoitteisena koulutuksena tai valmentavana ja kuntouttavana opetuksena ja ohjauksena (OPM 2004, 16–17).

Linjaus havainnollistaa oikeusdiskurssin taipumista. Nyt diskurssissa aletaan painottaa uusliberalistisen koulutuspolitiikan mukaisesti henkilöiden oikeuksia *mahdollisuuksiin*. Valtiovallan tehtäväksi muodostuu ainoastaan taata vaikeimmin vammaisille henkilöille mahdollisuus sekä osallistua koulutukseen että yrittää saavuttaa asetetut tavoitteet, mutta ei taata näiden toteutumista (vrt. Morris 2011). Näin toisen asteen koulutukseen sisällytetään premissi, jonka mukaan se avaa vaikeimmin vammaisille opiskelijoille mahdollisuuden saavuttaa hyvä elämä ja työllistyminen, mutta se ei kuitenkaan lupaa niitä.

2000-luvun puolivälistä eteenpäin etenkin vammaispolitiikkaa on määrittänyt yhteiskunnallisen osallisuuden lisäämisen työllistymisellä ympärille rakentuva oikeusdiskurssi, jota taivuttamalla on määritelty vaikeimmin vammaisille henkilöille erityisiä järjestelyjä painottamalla heille tarjottavia mahdollisuuksia. Yhteiskunnallisen osallisuuden lisäämiseen tähtääviin poliittisiin linjauksiin on vaikuttanut ennen kaikkea YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (YK 2006)<sup>2</sup>, joka allekirjoitettiin Suomessa keväällä 2007, mutta ratifioitiin vasta kesällä 2016. Yleissopimuksen linjausten mukaisesti vuonna 2006 ilmestyneessä vammaispoliittisessa selonteossa poliittiseksi tavoitteeksi asetettiin vammaisten henkilöiden yhteiskunnallisen osallisuuden lisääminen ja turvaaminen (STM 2006). Tavoite pyrittiin saavuttamaan lisäämällä vammaisten henkilöiden työllistymismahdollisuuksia. Selonteossa määriteltiin oikeuden työhön olevan perusoikeus ja työn tulisi olla ensisijainen toimeentulon lähde (mt., 29). Vammaisten henkilöiden työllistyminen avoimille työmarkkinoille määriteltiin myös vuonna 2010 ilmestyneessä Suomen vammaispoliittisessa ohjelmassa yhdeksi keskeisimmäksi poliittiseksi tavoitteeksi (STM 2010). Ohjelmassa painotettiin työn tarjoavan kaikille mahdollisuuden yhteiskunnalliseen osallisuuteen sekä ehkäisevän syrjäytymistä (mt., 90).

Koulutuspolitiikan tavoin vammaispoliittisissa linjauksissa alkaa painottua 2010-luvulla entistä enemmän oikeus mahdollisuuksiin. Palkkatyöllistymiseen tähtäävien poliittisten tavoitteiden myötä

---

<sup>2</sup> Yleissopimus velvoittaa muuttamaan kansallisen lainsäädännön siten, että se ei ole vammaisia henkilöitä syrjivä. Itse sopimus ei tuo tälle ryhmälle uusia lainsäädännöllisiä oikeuksia (ks. Lehti 2016).



vammaisten henkilöiden ammatillista koulutusta pyrittiin kehittämään ja monipuolistamaan siten, että “se tarjoaa nykyaikaisen työelämän vaatimuksiin vastaavaa koulutusta myös vammaisille nuorille” (STM 2010, 80). Vaikeimmin vammaisten henkilöiden kohdalla mahdollisuudet kuitenkin rajattiin ammatillisten erityisoppilaitosten järjestämään erityisopetukseen: joko tutkintotavoitteiseen koulutukseen, joka harvoin johtaa työmarkkinoiden tunnistamaan ammatilliseen pätevöitymiseen, tai tutkintoon johtamattomaan valmentavaan ja kuntouttavaan koulutukseen (STM 2010; ks. myös Hakala ym. 2013; Kauppila & Lappalainen 2015).

Viimeisimmässä vaikeasti vammaisten henkilöiden ammatilliseen koulutukseen kohdistuneessa uudistuksessa vuonna 2015 keskeiseksi huolenaiheeksi nostettiin se, että samalla kun ryhmälle on lisätty koulutuspaikkoja ja -mahdollisuuksia, niin he ovat usein suorittaneet monia päällekkäisiä, usein valmentavia ja kuntouttavia koulutuksia (HE 211/2014, ks. myös Niemi 2015). VALMA-koulutuksen uudistusta perusteltiin hallituksen esityksessä opiskeluaikojen lyhentämisellä ja päällekkäisyyden vähentämisellä (HE 211/2014). Samalla esityksessä painotettiin valmentavien koulutusten tärkeyttä muun muassa seuraavalla argumentilla:

Toisen asteen tutkinnon suorittamisen voidaan katsoa olevan työmarkkinoille pääsyn ja jatko-opintojen perusedellytys. Soveltuvan jatko-opintokoulutuksen löytäminen perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa voi kuitenkin olla monien vaihtoehtojen tai puutteellisten valmiuksien vuoksi vaikeaa. (HE 211/2014.)

Yleiseksi ongelmaksi muodostetaan opiskelijat ja heidän valmiuksiensa puutteellisuus, mutta kuitenkin tavoitteeksi asetetaan ryhmän työllistäminen. VALMA-koulutuksen ulkopuolelle rajattiin vaikeimmin vammaiset henkilöt. Heille järjestettävän TELMA-koulutuksen tehtäväksi määriteltiin perustuslakiin nojaten, että koulutus vastaa siihen julkiselle vallalle säädettyyn velvoitteeseen, jonka mukaan jokaisella on yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta (HE 211/2014).

Samalla, kun työllistyminen ja oikeus työhön asettuvat yhdeksi koulutus- ja vammaispolitiikan keskeisimmäksi tavoitteeksi, vaikeimmin vammaisten koulutukselliset oikeudet toisella asteella taipuvat 2010-luvulla tarkoittamaan lähinnä mahdollisuutta sekä osallistua koulutukseen että saavuttaa koulutukselle asetettuja mukautettuja tavoitteita (ks. OPH 2000; 2010; 2015). Oikeusdiskurssin taipuessa usko koulutukseen rakentuu vammais- ja koulutuspoliittisissa dokumenteissa sen tarjoamien mahdollisuuksien ympärille. Se, mitä koulutus lupaa vaikeimmin vammaisille henkilöille, on hallitsevassa poliittisessä diskurssissa kiinni yksilöstä ja siitä, miten hän käyttää hänelle tarjotut mahdollisuudet saavuttaa työllistyminen, työ, omatoimisuus ja hyvä elämä.

## **Koulutuksen kutistuminen palkkatyöhön ja osallisuuteen ”normaalimarkkinoilla”**

Kuten asiakirja-aineistossa, asiantuntijoiden haastatteluaineistoa analysoitaessa ensimmäinen havaintomme on puhujia yhdistävä vahva usko koulutukseen. Tätä uskoa kannattelee eräänlainen suuri (kehitys)kertomus koulutuksen vammaisille henkilöille avaamista mahdollisuuksista, erityisesti mahdollisuudesta elintason nousuun palkkatyöllistymisen myötä. Palkkatyöllistyminen tuli esiin haastattelupuheessa ensisijaisena vammaispoliittisena sekä vammais- ja koulutuspolitiikkaa yhdistävänä tavoitteena.

Tärkeintä on se, että se henkilö pääsee töihin ja että hänellä on osaamista. Se tutkintotodistus kertoo työnantajalle tietyn työkokonaisuuden kuvauksen, mutta työtehtävä voi olla paljon pienempikin. Siel voi joskus riittää vaikka vain yksi tutkinnon osa, mutta se on osallisuuden ja sen kannalta että kaikkien osaaminen hyödynnetään, että nähtäisiin näitä mahdollisuuksia.

Oikeus työhön on analyysimme mukaan kutistunut keskeisimmäksi vammaisten henkilöiden yhteiskunnallisia ja koulutuksellisia oikeuksia määrittäväksi oikeusdiskurssin ulottuvuudeksi. Haastatteluaineistossa osallistumisesta työmarkkinoille puhuttiin sinänsä arvokkaana. Osallisuuden työmarkkinoilla ei katsottu välttämättä edellyttävän

kokoaikaista työllistymistä, sillä aineistossa tuotiin esiin myös osatyökykyisten työllistymismahdollisuudet ja yksittäisten työtehtävien suorittaminen (ks. Niemi & Kurki 2013).

Tästä huolimatta palkkatyöllistymisestä avoimille työmarkkinoille rakentui haastateltavien puheessa normi, johon vammaisten henkilöiden koulutusta ja työllistymistä koskevia tavoitteita suhteutettiin. Tulkitsemmekin työllistymisen ja palkkatyön saaman painoarvon kuvastavan oikeusdiskurssin kiinnittymistä kysymykseksi oikeudesta tavoitella koulutuksen jälkeistä työllistymistä.

Niin kun mä ajattelen jotain vaikeimmin kehitysvammaisia tässä ryhmässä, niin ei he välttämättä lähde palkkatyöhön, vaikka se olisi kuinka vammaispoliittinen tavoite. Se on ainakin tavoite, ja ainakin mennään sitä tavoitetta kohti, mutta mihin kohtaan jäädään, on toinen asia. Että kun täällä voi olla aika vaikeastikin vammaisia.

Yllä oleva sitaatti havainnollistaa hyvin haastateltavien puheessa toistuvaa kerronnan logiikkaa palkkatyön keskeisestä asemasta vammaispolitiikan tavoitteissa. Vaikka he, joiden kohdalla palkkatyötä ei nähdä mahdolliseksi, tippuvat kyymistä kyvykkyytensä ja tuen tarpeidensa mukaisesti (ks. Goodley 2014, 10), ei työllistymistavoitetta sinänsä lähdetty kyseenalaistamaan. Näyttääkin siltä, että koulutuksen arvo ja usko koulutukseen kutistuu juuri työllistymisen ympärille.

Työmarkkinakansalaisuutta korostavassa puheessa koulutususko alkoi pirstoutua vasta, kun puhuttiin työllistymisestä laajemmassa työmarkkinoiden ja talouden kontekstissa. Näissä puheenvuoroissa työllistyminen ei näyttäytynyt vain yksilön kyvykkyydestä riippuvaisena, vaan puheessa tunnustettiin myös sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät, kuten koulutusjärjestelmän ja työmarkkinoiden rakenteisiin, käytäntöihin ja asenteisiin kiinnittyvät esteet.

Mutta minkä verran osatyökykyisten markkinat sitten taas vetää, sillä eihän kovin monesta TELMA:laisesta tule täysityöllistä, normaalimarkkinoille. Se on haasteellinen tehtävä, siinä on ne asenteet ensinnäkin. Sitten nykyinen taloudellinen tilanne, mikä

on firmoilla. Ottaako ne tällaisia osatyöllistettäviä. — Että siihen ei työnantajapuoli tai esimerkiksi ei SAK tai STK tai mikään muukaan oikein tartu. Joku VAMLAS yrittää tehdä työtä siellä tai VATES [-säätiö], mutta mikä se vaikuttavuus on, niin tuntuu joskus aika raskaaltakin olla yksin koko sitä isoa ilmapiiriä, asenteita, taloudellisia juttuja taistelemassa vastaan.

Yllä olevassa esimerkissä haastateltava puhuu ”normaalimarkkinoista”. Samalla hän kuitenkin arvioi kriittisesti normeja rakentavia ja ylläpitäviä tekijöitä, kuten koulutusjärjestelmän ja työelämän soveltuvuutta määrittäviä pelisääntöjä. Tällaisissa lausumissa haastateltavat kritisoivat työmarkkinoiden ulossulkevuuteen kiinnitettävän yhteiskunnallisen huomion ja keinojen riittämättömyyttä.

Kriittisissä pohdinnoissaan haastateltavat ilmaisivat epäilyksensä sellaista koulutususkoa kohtaan, jossa koulutus nähdään itsestään selvästi työllistymiseen johtavana. Edellä esitetyssä aineisto-otteessa haastateltava puhui eksplisiittisesti TELMA-koulutuksen opiskelijoista, mutta hänen pohdintansa voi tulkita viittaavan laajemmin kaikkien vammaisten henkilöiden työllistymismahdollisuuksiin. Skeptisyys koulutuksen työllistävää vaikutusta kohtaan näyttikin avaavan tilaa pohdinnalle siitä, mitä koulutus itsessään tarjoaa vammaisille henkilöille silloin, kun työllistyminen näyttää mahdottomalta. Tähän nojaten haastateltavat lähtivät uudelleen venyttämään koulutuksellisia oikeuksia koskevaa merkitystä.

## **”Se toinen puoli”: koulutuksellisten oikeuksien venyttäminen**

Me puhuttiin siitä äsken, että (onko työllistyminen avoimille työmarkkinoille mielekäs tavoite) osalle on ja osalle ei. Mutta menkääs joskus tutustumaan näihin ryhmiin, niin näette sen realiteetin. Minkälaisesta joukosta on kysymys. Se on hyvin haastava, sanotaan, että se on hyvin, hyvin haastava opiskelijaryhmä monin paikoin. Kehittyvä kyllä, siellä on

varmasti heterogeenisuutta ja osa voi hyvinkin mennä palkkatyöhön, mutta osa ei. Käykää katsomassa.

Puhuttaessa ammatillisesta erityisopetuksesta ja työelämään siirtymisestä haastateltavat puhuivat karkeasti ottaen kahdesta eri ryhmästä opiskelijoita: heistä, joille ammatillisen tutkinnon suorittaminen nähtiin mahdollisena sekä heistä, joiden kohdalla tätä ei pidetty realistisena. Tämä myötäilee osin jakoa ammatilliseen koulutukseen valmentavan VALMA-koulutuksen ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan TELMA-koulutuksen välillä. Ääripään ryhmä ”vaikeimmin vammaiset” tai ”vaikeasti kehitysvammaiset” henkilöt tuotettiin melkein jokaisessa haastattelussa erilliseksi ryhmäkseen.

TELMA-koulutuksen opiskelijoiden kuvattiin olevan hyvin marginaalinen ja myös harvalukuinen joukko, mutta suoraviivaista jakoa VALMA- ja TELMA-opiskelijoiden välillä kuitenkin problematisoitiin. TELMA-koulutuksen uutta järjestämistapaa myös kyseenalaistettiin, koska sieltä ei virallisesti johda polkua tutkintoon johtavaan koulutukseen:

Mä toivoisin, että VALMA:an mahtuisi mahdollisimman monet. Just näiden jatkojen vuoksi. Mä en muista säilyikö se pussinperä siinä TELMA-koulutuksessa. Siitähän kiisteltiin nyt ihan kauheasti pitkin vuotta, mutta mikä se lopputulema oli siinä sitten. Mutta musta tavallaan sellaisia vammaisryhmiä, jotka jää tällaiseen koulutukselliseen pussinperään, niin niitä pitäisi olla tosi vähän.

Analyysissämme tämä marginaaliseen pussinperään jäävä TELMA-opiskelijoiden ryhmä näyttäytyy kuitenkin merkittävänä, eräänlaisena pisteenä, jossa puhe koulutuksen tavoitteista ja oikeuttamisesta muuttui. Kuten olemme edellä esittäneet, oikeusdiskurssin palkkatyötä painottavassa ulottuvuudessa vaikeimmin (kehitys)vammaiset henkilöt muodostetaan lähes ainoastaan kykenemättöminä osallistumaan avoimille työmarkkinoille. Näin ollen tämän ryhmän koulutuksesta onkin oikeastaan mahdotonta puhua silloin, kun koulutuksen tavoitteeksi asetetaan työllistyminen avoimille työmarkkinoille. Tulkitsemme, että tässä kohtaa haastatteluaineistossa oikeusdiskurssia lähdettiin venyttämään eli uudelleen tulkitsemaan (ks. Lombardo ym. 2009; Ikävalko 2016) ja sen

myötä perustelemaan koulutuksen tärkeyttä toisistaan poikkeavilla tavoilla, uudenlaisia merkityksiä hakien.

Kysyttäessä haastateltavilta spesifimmin juuri tämän ryhmän koulutuksesta ja sen tavoitteista he toivat tyypillisesti esiin ryhmän universaalien oikeuden koulutukseen. Oikeuksien perustavanlaatuisuuden vahvistamiseksi aineistossa painotettiin toistuvasti *kaikkien* oikeutta koulutukseen. Usein tämä kääntyi politiikka- ja järjestelmätasoa koskevaksi puheeksi, jossa puhuttiin koulutuksesta mahdollisuutena, oikeutena sekä väylänä yhdenvertaisuuden toteutumiseen.

Jokaiselle koulutuspaikka löytyy, tavalla tai toisella ja se turvataan ja sitä tuetaan tällä järjestämislupamenettelyllä myös, että turvataan se koulutuksen saatavuus ja se mahdollisimman läheltä löytyy.

(Haastattelija kysyy: Miten tämä koulutusudistus tukee vammaispoliittisia tavoitteita?)

Ilman muuta tukee, siis tähän tarjoaa kaikille sen koulutusmahdollisuuden ja yhdenvertaiset mahdollisuudet.

Olemme tulkinneet, että vaikeimmin kehitysvammaisten opiskelijoiden kohdalla oikeusdiskurssin sisältönä on nimenomaan koulutuksellisten oikeuksien ja sen myötä TELMA-koulutuksen oikeuttaminen. Tällaisissa lausumissa keskusteltiin kuitenkin hyvin vähän siitä, mitkä ovat koulutuksen sisällöt ja tavoitteet, eli mitä koulutus lupaa opiskelijoilleen. Lausumissa todettiin, että ”on oikeus” ja oikeuden toteutuminen taataan tarjoamalla mahdollisuus koulutukseen. Lausumien välttämättömyyttä voi tarkastella suhteessa tapaan, jolla koulutus on vammais- ja koulutuspolitiikassa asetettu työllistymistavoitteelle alisteiseksi. Universaalien oikeuksien korostaminen venyttää oikeuksia koskevaa tarkastelua. Se nostaa keskusteluun vammaispolitiikan yleiset koulutuksellisia oikeuksia koskevat linjaukset sellaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa työllistymistä korostava puhetapa on hallitseva.

*Kaikkien oikeutta* korostavassa puheessa koulutusjärjestelmä rakentuu velvolliseksi tarjoamaan jokaiselle jotakin. Näin tarkasteltuna TELMA-koulutus näyttäytyy ratkaisuna, jolla koulutusjärjestelmä vastaa vammaispolitiikan tavoitteeseen järjestää vaikeimmin vammaisille opiskelijoille peruskoulun jälkeistä koulutusta. Koulutusjärjestelmän näkökulmasta TELMA-koulutuksen olemassaolo mahdollistaa koulutuksellisten oikeuksien toteutumisen yksilöille. Yksilönäkökulmasta se näyttäytyy mahdollisuutena, tälle ryhmälle varattuna tilana ja positiona, johon koulutuslupaus kiinnittyy.

Kyllä mä uskon, että se (koulutus) varmaan lisää niitä mahdollisuuksia saada työtä ja kuitenkin siinä on aina hyvä muistaa, että kaikilla meidän asiakkailta tavoite ei ole työ. Eli mun mielestä se, että heillä on mahdollisuus kuitenkin kouluttautua ja saada niitä taitoja vaikka he eivät täysipäiväisesti tulisikaan työllistymään niin se heidän elämänsä kannalta kuitenkin on ollut tosi tärkeää. Mehän hyvin paljon puhutaan siitä, että me ollaan mahdollisuuksien talo, jossa tavoitteena on työ ja hyvä elämä.

Hallitsevassa vammais- ja koulutuspoliittisessa diskurssissa, jossa koulutususko ja koulutuksen oikeutus kiinnittyvät ajatukseen yhtenäisen polun päässä odottavasta palkkatyöllistymisestä, vaikeimmin vammaiset henkilöt määritetään väistämättä marginaaliin, ikään kuin täysivaltaisen kansalaisuuden reunamille (ks. Snyder & Mitchell 2010). Tässä kontekstissa kysymys koulutuksen oikeutuksesta ja (yhteiskunnallisesta) merkityksestä aktivoituu uudella tavalla. Tulkitsemmekin, että vaikeimmin vammaisten koulutusta koskevassa puheessa haastateltavat pyrkivät aktiivisesti palauttamaan arvoa ja uskoa koulutukseen, jonka tavoitteena ei ole palkkatyö. Tätä venyttämistä tehtiin tuottamalla palkkatyöllistymisen rinnalle muita koulutus- ja vammaispoliittisia arvoja ja tavoitteita. Näin tapahtui esimerkiksi yllä olevassa aineisto-otteessa, jossa oppilaitoksen edustaja totesi koulutuksen tavoitteina olevan ”työ ja *hyvä elämä*”.

Puhuttaessa vaikeimmin vammaisten henkilöiden koulutuksen tavoitteista keskustelu liikkui usein nopeasti laajoista koulutus- ja vammaispoliittista tavoitteista spesifeihin koulutussisältöihin. Samanaikaisesti tapa, jolla tästä ryhmästä keskusteltiin, moninaistui ja tarkentui. Koulutuksen konkreettisia tavoitteita lähdettiin venyttämään

opiskelijoiden elämään kokonaisuutena ja heidän elämäntapaa määrittäviin kontekstuaalisiin tekijöihin, kuten tarjolla oleviin palvelu- ja tukiratkaisuihin (vrt. Mietola, painossa). Näkökulman siirtymä näyttäisi palauttavan keskusteluun uskon koulutukseen, sen hyödyllisyyteen sekä yhteiskunnallisesta että yksilönäkökulmasta.

Haastateltava: Toinen on sitten, että miksi me ylipäättään koulutetaan ketään. Olkoot eläkkeellä ja kotona.

Haastattelija: Niin, mutta sitten se olisi ristiriidassa tämän, että...

Haastateltava: Niin, meidän tehtävä on löytää kaikki mahdolliset keinot, niin että se elämä paranee. Ja on enempi mahdollisuuksia toimia. Oli ne sitten itsenäisen elämän, asumisen, oli ne sitten jonkun räätälöidyn työn tai jonkun toimeentulon tai vaikka harrastuksesta tulisi rakas, semmoinen mitä kautta elämänlaatu paranee ja se omatoimisuus kasvaa, sairastuminen vähenee, kuntoutumista tapahtuu.

Haastattelija: Joo siis toihan on ihan totta, samaan aikaan painotetaan tuota osallisuutta, osallistumisen mahdollisuudet paranee. Sehän on se toinen tavoite.

Haastateltava: Ja se, että ne on tällaisessa yhteisössä mukana. Vertaistukea saa, ne on jäsen jonnekin, niille annetaan ääni kuuluviin, että he voi vaikuttaa asioihin ja heitä arvostetaan. Ne on kuitenkin perustarpeita ihmisellä, joista sitten lähtee tietyt kasvut mahdollisuuksien mukaan.

Haastateltavan ja haastattelijan yllä käymä keskustelu tuo esiin oikeusdiskurssin venyttämisen. Se tekee näkyväksi tavan, jolla koulutuksellisten oikeuksien määrittely laajenee koskemaan koulutuksen sisältöjä ja osallisuutta koskevia tavoitteita. Oikeuksien venyttäminen muuttaa sitä, miten vaikeimmin vammaisen henkilö ymmärretään: oppivana, osallistuvana, äänen saavana toimijana (ks. Mietola, Miettinen & Vehmas 2017). Koulutuksen itseisarvoa painottamalla myös vaikeasti vammaisten henkilöiden koulutus, koulunkäynti ja opiskeluaika nähdään sinänsä arvokkaina, vaikka koulutuksella ei välttämättä saavuteta poliittista työllistymisen tavoitetta.

Vaikeimmin kehitysvammaisten henkilöiden koulutuksellisia oikeuksia koskevassa puheessa rakentuu mielenkiintoinen jännite vammaispolitiikkaan ja ammatilliseen koulutukseen sisäänkirjoitetun



työllistymistavoitteen ja universaalien koulutusta koskevien oikeuksien välille. Haastattelupuheessa vaikeimmin vammaisten henkilöiden koulutukseen kiinnitetyt arvot ja tavoitteet haastavat politiikkaa, jossa koulutus välineellistetään työmarkkinoille alisteiseksi. Vaikka haastateltavien puheessa koulutukselle asetetaan myös kuntouttavia tavoitteita, kuten yllä olevassa aineisto-otteessa, nähdään koulutuksen sinänsä ilmentävän sitä hyvää elämää ja yhteiskunnallista osallisuutta, jotka ovat myös keskeisiä vammaispoliittisia tavoitteita.

## Lopuksi

Olemme tässä luvussa tarkastelleet koulutuksen lupaus ja sitä, miten uskoa kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden koulutukseen ylläpidetään silloin, kun poliittiset tavoitteet työllistymisestä muodostetaan pääsääntöisesti mahdottomiksi. Näitä kysymyksiä olemme lähestyneet hyödyntäen oikeusdiskurssin käsitettä analyttisenä työkaluna. Asiakirja-aineistoon kohdistuneen analyysimme perusteella koulutuksen lupaus on 1990-luvulta lähtien sekä kiinnittynyt oikeuteen osallistua koulutukseen että kutistunut eriyettyihin tavoitteisiin ammatillisessa, tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa. Oikeusdiskurssin taivuttamisen myötä 2000-luvulta eteenpäin yleiset vammais- ja koulutuspoliittiset tavoitteet ovat pääasiassa keskittyneet tavoittelemaan vammaisten henkilöiden yhteiskunnallisen osallisuuden lisäämistä (palkka)työllistymisen sekä koulutusmahdollisuuksien tarjoamisen avulla. Tällaisille tavoitteille rakentuneessa politiikassa koulutus muodostuu lähinnä välineeksi laajemmille työllistymistavoitteille. Näin rajattuna koulutuksella itsellään ei ole arvoa sinänsä, vaan arvo määrittyy koulutuksen tuottamana työmarkkina-arvona.

Niille kehitys- ja vaikeavammaisille henkilöille, joille tarjotut koulutukselliset tavoitteet eriytetään yleisten koulutuspoliittisten tavoitteiden ulkopuolelle, koulutuksen lupaus on varsin yksioikoinen: se lupaa koulutuksellisten oikeuksien toteutumisen tarjoamalla *mahdollisuuden* koulutukseen (ks. Kalalahti & Varjo 2012). Yleisten ja eriyettyjen koulutuksellisten tavoitteiden ambivalentti suhde havainnollistaa hallitsevassa vammais- ja koulutuspolitiikassa

muodostuvaa julman optimistista lupausta jossa se, miten yksilö käyttää mahdollisuuksiaan yrittäessään saavuttaa pääsääntöisesti saavuttamattomissa olevat yleiset poliittiset tavoitteet, on lähtökohtaisesti kiinni hänestä itsestään ja hänen kyvyistään. Usko koulutukseen hapertuu näin ollen eriytettyjen koulutuksellisten tavoitteiden ympärille. Nämä tavoitteet eivät tähtää niinkään yksilön yhteiskunnallisen aseman kohentamiseen, vaan kohdistuvat yksilöön itseensä, kuten hänen omatoimisuutensa lisäämiseen, kuntoutukseen ja sisällöllisesti epämääräiseen tavoitteeseen hyvästä elämästä.

Myös haastattelupuheessa poliittiset työllistymistavoitteet ja niiden hallinta näkyvät siinä, miten koulutus ja sen tavoitteet suhteutetaan palkkatyön normiin. Se, että palkkatyötä ei nähdä kaikille mahdollisena tavoitteena, ei kuitenkaan kyseenalaista politiikan suurta kertomusta, jossa suurimmalla osalla vammaisesta väestöstä polku koulutuksesta eteenpäin kulkee kohti palkkatyöllisyyttä, taloudellista itsenäisyyttä ja korkeampaa elintaso (ks. Campbell 2009; Kauppila & Lappalainen 2015). Tavoitteiden ristiriitaisuus ja oikeusdiskurssin kutistuneisuus kuitenkin ohjaavat haasteltavia venyttämään koulutuksellisia oikeuksia koskevaa käsitystä, jotta vaikea- ja kehitysvammaisten henkilöiden TELMA-koulutuksesta, sen tavoitteista ja sen oikeuttamisesta on ylipäättään mahdollista keskustella. Haastateltavat lähtevätkin uudelleensanoittamaan koulutuksen yhteiskunnallista funktiota ja tätä kautta koulutususkoa. Hallitsevan oikeusdiskurssin haastaminen ja venyttäminen koskemaan koulutuksen itseisarvoa palauttaa uskon koulutukseen ja sen mielekkyyteen. Koulutuksen määrittelemineen itsessään arvokkaana on jo sinänsä radikaalia, kun se suhteutetaan laajempaan uusliberalistiseen koulutuspoliittiseen kontekstiin, jossa koulutuksen arvo määrittyy lähes yksinomaan talouden ehdoilla (ks. Brunila ym. 2013).

Kehitys- ja vaikeavammaisten koulutuksellisten oikeuksien venyttäminen asettaa nykyiset hallitsevat käsitykset sekä koulutuksen välineellistämisestä työmarkkinoiden tarpeisiin että työllistymisen, taloudellisen tehokkuuden ja itsenäisyyden ympärille rakentuvasta osallisuudesta kyseenalaisiksi. Se, että yleiset poliittiset tavoitteet muodostuvat julman optimistisiksi, myös osaltaan pakottaa tavoitteiden uudelleenarviointiin. Dan Goodley (2014, 140) painottaakin, että

vammaisuus haastaa hallitsevaa uusliberaalia talouden ehdoille rakentuvaa määritelmää osallisuudesta tuomalle esiin sen ulossulkevia ulottuvuuksia. Hallitsevan yleisen vammais- ja koulutuspolitiikan julmuuden myöntäminen osaltaan avaisikin mahdollisuuden sekä osallisuuden uudelleen käsitteellistämiseen että sellaiseen politiikkaan, joka olisi optimistista ilman julmuutta ja jossa koulutus jo lähtökohtaisesti nähtäisiin itseisarvona.

## Lähteet

- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. 1999.** Exploring Disability: a Sociological Introduction. Cambridge: Polity Press.
- Berlant, L. 2011.** Cruel Optimism. Durham: Duke University Press.
- Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) 2013.** Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus.
- Campbell, F. K. 2009.** Contours of Ableism: The production of disability and abledness. Hampshire: Palgrave.
- Ekholm, E. & Teittinen, A. 2014.** Vammaiset nuoret ja työntekijäkansalaisuus: Osallistumisen esteitä ja edellytyksiä. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 133. Helsinki: KELA.
- Foucault, M. 1969/2008.** Tiedon arkeologia. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 1991.** Politics and the study of discourse. Teoksessa G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (toim.) The Foucault effect: Studies in governmentality. Chicago: The University of Chicago Press, 53–71.
- Goodley, D. 2014.** Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism. London: Routledge.
- Haarni, I. 2006.** Keskeneneräistä yhdenvertaisuutta. Vammaisten henkilöiden hyvinvointi ja elinolot Suomessa tutkimustiedon varassa. Stakesin raportteja 6/2006. Helsinki: Stakes.
- 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. Helsinki: Gaudeamus, 173–200.

- HE 159/1996**, Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi peruskoululain ja kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain muuttamisesta.
- HE 86/1997**, Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.
- HE 1/1998**, Hallituksen esitys Eduskunnalle uudeksi Suomen Hallitusmuodoksi.
- HE 211/2014**, Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi ammatillisesta peruskoulutuksesta annetun lain, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain 11 §:n, opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain 25 §:n ja opintotukilain 7 §:n muuttamisesta.
- Ikävalko, E. 2016**. Vaikenemisiä ja vastarintaa. Valtasuhteet ja toiminnan mahdollisuudet oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 270. Helsingin yliopisto.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012**. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kauppila, A. 2016**. Kehitys- ja vaikeavammaisten opiskelijoiden valmentavat koulutukset: historiallinen muotoutuminen, ristiriidat ja tulevaisuuden haasteet. Teoksessa E. Pietiläinen (toim.) *Tiedosta teoiksi ja takaisin: Puheenvuoroja erityisen tuen käytännöistä*. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike, 96–108.
- Kauppila, A. & Lappalainen, S. 2015**. Vammais- ja koulutuspolitiikan risteyksessä rakentuvan kansalaisuuden paradoksi. *Kasvatus* 46 (2), 129–142.
- Kivirauma, J. 2008**. Poikkeavat oppilaat kansakoulun marginaalissa ennen oppivelvollisuuskoulua. Teoksessa J. Kivirauma (toim.) *Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen*. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1/2008, 82–98.
- KM 1996**. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus. Komiteanmietintö 1996:4. Opetusministeriö
- L 519/1977**. Laki kehitysvammaisten erityishuollosta.
- L 380/1987**. Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista.
- L 476/1983**. Peruskoululaki.
- L 628/1998**. Perusopetuslaki.
- L 630/1998**. Laki ammatillisesta koulutuksesta.

**L 731/1999.** Suomen perustuslaki.

**Lehti, S. 2016.** Oikeus oppimiseen osallisuuden ja vammaisten ihmisoikeussopimuksen näkökulmasta. Teoksessa E. Pietiläinen (toim.) Tiedosta teoksi ja takaisin: Puheenvuoroja erityisen tuen käytännöistä. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik, 109–121.

**Lombardo, E., Meier, P. & Verloo, M. 2009.** Stretching and bending gender equality: a discursive politics approach. Teoksessa E. Lombardo, P. Meier, & M. Verloo (toim.) The Discursive Politics of Gender Equality. London: Routledge, 1–18.

**Merimaa, E. 2009.** Selvitys erityiskoulujen ja sairaalakoulujen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämissuhteissa. Opetusministeriön julkaisuja 2009:37. Opetusministeriö.

**Mietola, R. (painossa).** Koko elämä palveluissa: vaikeasti kehitysvammaisen henkilön nuoruus ja elämäntietämyksen kehittäminen palveluissa. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen & M. Wrede-Jäntti (toim.) Nuorten elinolot -vuosikirja 2018.

**Mietola, R., Miettinen, S. & Vehmas, S. 2017.** Voiceless subjects? Research ethics and persons with profound intellectual disabilities. International Journal of Social Research Methodology 20 (3), 263–274.

**Morris, J. 2011.** Rethinking disability policy. Joseph Rowntree Foundation.

<https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/disability-policy-equality-summary.pdf> (Luettu 18.4.2018)

**Niemi, A.-M. 2015.** Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus ammatillisen erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 264. Helsingin yliopisto.

**Niemi, A.-M. & Kurki, T. 2013.** Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu? Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus, 201–215.

**OKM 2016.** Selvitys vaikeimmin vammaisten erityisopetuksen tarpeesta ja koulutuksen saatavuudesta ammatillisessa peruskoulutuksessa.

<http://minedu.fi/documents/1410845/4252749/Selvitys+vaikeimmin+vammaisten+erityisopetuksen+tarpeesta+ja+saatavuudesta+am>

[matillisessa+peruskoulutuksessa.pdf/83271fa5-d96b-4f22-b7bd-f6c2c54b7b89](https://matillisessa+peruskoulutuksessa.pdf/83271fa5-d96b-4f22-b7bd-f6c2c54b7b89) (Luettu 4.4.2018)

- OPH 2000.** Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2000. Opetussuunnitelman perusteet, määräys 42/011/2000. Opetushallitus.
- OPH 2010.** Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2000. Opetussuunnitelman perusteet, määräys 9/011/2010. Opetushallitus.
- OPH 2015.** Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus. Koulutuksen perusteet, määräys 6/022/2015. Opetushallitus.
- OPH 2018.** Yksikköhinnat vuodelle 2018.  
<http://www02.oph.fi/asiakkaat/rahoitus/yh18.html> (Luettu 4.4.2018)
- OPM 2002.** Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 6:2002. Opetusministeriö.
- OPM 2004.** Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma. Opetusministeriön monisteita 2004:1. Opetushallitus.
- OPM 2007.** Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17. Yliopistopaino.
- Priestley, M. 2003.** Disability. A Life Course Approach. Cambridge: Polity Press.
- Sjöblom, S. 2016.** Suomen vammaispoliittisen ohjelman VAMPO 2010–2015 loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2016:14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Snyder, S. L. & Mitchell, D. T. 2010.** Introduction: Ablenationalism and the Geo-Politics of Disability. *Journal of Literary and Cultural Disability Studies* 4 (2), 113–125.
- STM 1995.** Kohti yhteiskuntaa kaikille: Vammaispoliittinen ohjelma. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- STM 2006.** Valtioneuvoston selonteko vammaispolitiikasta 2006. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö
- STM 2010.** Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle: Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO 2010–2015. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:4. Helsinki: Yliopistopaino.

- Thomas, C. 2007.** Sociologies of disability and illness: Contested ideas in disability studies and medical sociology. Hampshire: Palgrave.
- Tilastokeskus 2016.** Liitetaulukko 6. Erityistä tukea saaneet peruskoulun vuosiluokkien 1–9 ja lisäopetuksen oppilaat oppiaineiden oppimäärien mukaan 2015.  
[http://tilastokeskus.fi/til/erop/2015/erop\\_2015\\_2016-06-13\\_tau\\_006\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tau_006_fi.html) (Luettu 15.9.2016)
- Tilastokeskus 2011.** Liitetaulukko 4. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteen mukaan 2010.  
[http://tilastokeskus.fi/til/erop/2010/erop\\_2010\\_2011-06-09\\_tau\\_004\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_004_fi.html) (Luettu 15.9.2016)
- UNESCO 1994.** The Salamanca statement and framework for action on special needs education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vesala, H., Klem, S. & Ahlstén, M. 2015.** Kehitysvammaisten ihmisten työllisyystilanne 2013–2014. Kehitysvammaliiton selvityksiä 9. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- YK 1993.** Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet. Hyväksytty YK:n yleiskokouksen 48. istunnossa 20. joulukuuta 1993.  
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm> (Luettu 11.9.2016)
- YK 2006.** Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista.  
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (Luettu 11.9.2016)

## Liite 1. Analysoidut asiakirjat

Asiakirjan tyyppi	Asiakirjan nimi
Komiteamietinnöt	Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus (KM 1996)
Hallituksen esitykset	Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi peruskoululain ja kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain muuttamisesta (HE 159/1996)  Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi (HE 86/1997)  Hallituksen esitys Eduskunnalle uudeksi Suomen Hallitusmuodoksi (HE 1/1998)  Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi ammatillisesta peruskoulutuksesta annetun lain, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain 11 §:n, opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain 25 §:n ja opintotukilain 7 §:n muuttamisesta (HE 211/2014)
Lakitekstit	Peruskoululaki (L 476/1983)  Perusopetuslaki (L 628/1998)  Laki ammatillisesta koulutuksesta (L 630/1998)  Laki kehitysvammaisten erityishuollosta (L 519/1977)  Suomen perustuslaki (L 731/1999)
Koulutuspoliittiset asiakirjat	Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma (OPM 2004)  Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen (OPM 2002)
Vammaispoliittiset asiakirjat	Kohti yhteiskuntaa kaikille: Vammaispoliittinen ohjelma (STM 1995)  Valtioneuvoston selonteko vammaispolitiikasta (STM 2006)  Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle: Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO 2010–2015 (STM 2010)
Kansainväliset julistukset ja sopimukset	Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet (YK 1993)  Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (YK 2006)  Salamanca statement (UNESCO 1994)