

Timo Saloviita

ERITYISOPEUTUKSEN OIKEUTTAMINEN JA VAMMAISHUOLLON MALLIT

Sen jälkeen, kun sumerilaiset 5000 vuotta sitten keksivät kirjoituksen, sitä käyrettiin ensin verokirjanpitoon ja heti, kun menetelmä oli kehittynyt hieman notkeammaksi, vallitsevan yhteiskuntajärjestyksen oikeuttamiseen kirjallisen propagandan avulla (Diamond 1999). Kirjoituksen historia osoittaa, miten tärkeä asia on vallitsevien olojen oikeuttaminen tai legitimointi.

Berger ja Luckmann julkaisivat vuonna 1966 kirjan ”*The Social Construction of Reality*”, jossa he erittelivät yhteiskunnallisten laitojen oikeuttamista. Nämä tiedon sosiologit väittivät, että vaikka yhteiskunnalliset laitokset perimmältään ovatkin ihmisten valintojen tuloksia, ne esiintyvät ihmisille itsestään selvänä todellisuutena (s.73). Itsestäänselvyys varmaan vastaa jokaisen omia koulumuistoja myös erityisopetuksesta. Oman kouluni, turkulaisen Snellmannin kansakoulun, pihapiirissä oli 1950-luvulla tarkkailukoulu omaassa puurakennuksessaan. Tarkkislaiset olivat rotevan ja syrnkän oloista joukkoa, eikä heidän kanssaan oltu tekemisissä. Tapana oli silloin tällöin kiusata heitä pilkkaamalla heitä apukoululaisiksi: ”apukoulula-aiset, harmittava-aiset”. Sitten oli ortettava jalat alle tai sai selkäänsä. Juoksupilpailun voittamista piti aina silloin tällöin kokeilla, vaikka sen joskus hävisikin. Koulujärjestelmä esiintyi meille ekaluokkalaisille tiedon sosiologisenä selvitynä aivan kuten Berger ja Luckmann muuttamaa vuotta myöhemmin todis-

tivat. Tiesimme, että koululaisia oli kolmenlaisia: meitä tavallisia, tarkkislaisia sekä vielä apukoululaisia. Tämä kolmijako esiintyi meille objektiivisena todellisuutena, ei sosiaalisesti tuotettuna. Kukaan ei tosin tiennyt missä apukoulu sijaisi. Se oli olemassa hieman pelottavana uhkana, joka siten nielaisi hyvän ystäväämme, yksitöisen ja kulinikkaan Marin (nimeä ei muutettu).

Erytisopetuksen uskottavuus kumpuaa ensisijaisesti sen vaikiintuneesta asemasta osana julkista koulujärjestelmää. Sellaisena sillä on takanaan valtion, eri ammattiryhmien sekä tieteen arvovalta. Max Weberin (1921/1968, 31) käsittein ilmaistuna kyseessä on moderni rationaalinen legitimeetti. Berger ja Luckmann (1966/1994) tähdentävät, että yhteiskunnalliset laitokset silti tarvitsevat myös omat oikeuttamiskertomuksensa, joiden avulla niiden olemassaolon mielekkäys voidaan osoittaa uusille sukupolville (s. 74–75). Erytisopetus on kiitollinen kohde, kun halutaan tukea yhteiskunnallisten laitojen oikeuttamista, sillä alalla on jatkuvasti erityisen vaarivan haasteen edessä: on oikeutettava järjestelmä, joka perustuu yksilöiden lajitteeluun ja valkkointiin. Miten voidaan, yhdenvertaiseen kohteluun sitoutuen, perustella heikoimpien oppilaiden poistaminen normaalista oppivelvollisuuskoulusta? Perusteluja on pystyttävä esittämään ennen muuta perheille, joiden lapsiin poissulkeminen kohdistuu, mutta myös poliitikoille ja suurelle yleisölle.

Oikeuttamistarinoiden tuottajat

Erytisopetuksen uskottavuutta rakentava puhetapa ei synny itses-tään. Kaksi keskeistä tahoja, jotka tuottavat erityisopetusta legitiimorivaa tekstiä, ovat valtion operushallinto sekä erityisopettajien akateemiset kouluttajat. Näiden lisäksi on mainittava opettajien ammattijärjestöt. Neljäs ideologiaa tuottava taho on itse ammattillinen kenttä, jossa tuhannet alan ammattilaiset, kuten opetta-

jar, erityisopettajat ja psykologit jatkuvasti erityisopetus siirtojen yhteydessä kohtaavat tarpeen perustella, miksi siirtoa kulloinkin tarvitaan. Tässä käytännön kokossa perustelut hioutuvat ja näytävät toimivuutensa. Ammatiltaisten ja perheiden neuvonpito ja suora kosketus on testauslaboratorio, joka kaikkein tehokkaimmin tuottaa ajan henkeen sopivat oikeutramisperusteet erityisopetukselle. Se on ideologisen koneiston liikkuvin osa ja kehittää jatkuvasti innovaatioita, joihin kuuluvat esimerkiksi uudet diagnoosit. Samaan aikaan kun erityispedagogikan laitokset vielä puhuvat "poikkeavien" opetuksesta, ammatillinen kenttä on jo luopumassa jopa erityisopetuksen käsitteestä ja korvaamassa sitä "pienryhmäopetuksella". Ammatillisen kentän sensitiivisyys ei kuitenkaan estä sitä, että kentän ammatiltaisten kullisientakainen puhe esimerkiksi oppilashuoltoryhmässä voi olla oppilaita ja perheitä halveksuvaa (Naukkarinen 1999).

Kentän ammatiltaisten on sovittava sanansa perheille sopivaksi, mutta tilanne on toinen opettajien ammatijärjestöissä. Opettajien ammatijärjestö (OAJ) pyrkii esiintymisellään vaikuttamaan ennen muuta poliittikkoihin ja suureen yleisöön. Vaikutusvaltansa ansiosta se uskaltaa hyökätä tarpeen vaarissa sekä erityisoppilaita ("häiriköt kuriin") että perheitä vastaan ("vanhemmat kiusaavat opettajia"). Ammatijärjestöjen ideologinen puhe on tarkoitettu myös järjestön sisällä tapahtuvaan etenemiseen. Sen takia varsinkin OAJ:n puhe tahtoo ideologian toimivuuden näkökulmasta olla toisinaan liiankin kovapintaisista ja härskiä.

Yliopistomaailman tai valtionhallinnon kielenkäytöstä voi samalla tavoin joskus tulla jopa este erityisopetuksen legitimoinnille. Yliopistomaailman tuottama legitimointipuhe on yleensä suunnattu saman alan toisille ammatiltaisille, joten se on usein näytännön takaisista kielenkäyttöä (Goffman 1959/1971). Tällaisessa puheessa on mahdollista käyttää halventavaa kieltä, joka ei sopisi itse näyttämölle. Erityispedagogikan oppikirjoista voi poimia näytettyä kullisien takaisista ilmaisuista, kuten "*Mongoloidien käsittely on*

varsin epäkiitollista" (Saari 1968) tai "Tietyyssä määrin he muistuttavat ihmisen muotoisia apinoita valppaudessaan ja esiintymisessään" (Saari 1968). Erityispedagogit ovat puhuneet näihin päiviin saakka "poikkeavista" oppilaita, mikä on käännösvirhe englannin sanasta "*exceptional*", poikkeuksellinen. Edelleen he puhuvat esimerkiksi "harjaantunustasoisista autistista".

Valtion opetushallinnon virheisiin voi puolestaan laskea käsitteen "sopeutumattomien opetus" käyttöön ottaminen 1980-luvun lopussa. Käsitettä vierastettiin, ja sopeutumattomien erityisluokkiin oli vaikea saada oppilaita vanhempien vastarinnan takia. Vielä suurempi virhe oli säilyttää koko 1970-luvun ajan kielteisesti leimautuneet ja vanhakanlaiset apukoulu- ja tarkkailukoulunimikkeet.

Vammaishuollon kolme perusmallia

Vaikka peruskoulun erityisopetus on muutakin kuin vammaisten lasten opetusta, sen peruslähtökohdia ja niiden muuttumista voi tarkastella vammaishuollon eri mallien pohjalta. Erityisopetuksen oikeutramisperusteiden lähtökohdat löytyvät näiden mallien perusolettamuksista.

Olen 1990-luvun alusta lähtien kuvaillut vammaishuollon laajoja kehityskaarta kolmen perusfilosofian peräkkäisenä esinimarsina (Salovirta 1993; 2001; 2005, Salovirta, Lehtinen & Pirttimaa 1997). Tässä artikkelissa kutsun näitä kolmea suurta perusmallia tai paradigmaa nimillä laitoshuoltomalli (*segregaatio*), kuntoutusmalli (*integraatio*) ja tukimalli (*inkluusio*) (katso taulukko 1).

Laitoshuoltomalli ja rikollisuusmetafora

Laitoshuoltomallin lähtökohdana oli vammaisten henkilöiden sulkeminen yhteiskunnan ulkopuolelle. Vammaisuus nähtiin korostetusti poikkeavuutena. Kun henkilö ei kyennyt toimimaan yhteiskunnan normien mukaisesti, oli oikeutettua sulkea hänet ulkopuolelle. Kyvyttömyys täyttää normeja oli toisaalta epäonnistumisen ja häpeän aihe. Vammaisuuden metaforana oli rikollisuus (Kapteeni Koukku oli molempia) ja seuraamuksekin olivat samankaltaiset. Hoitolaitos vertaantui vankilaan. Molempien tehtävä oli suojella yhteiskuntaa sinne suljettujen ihmisten normien vastaiselta käyträtymiseltä.

Vaikka yhteiskunnan suojeleminen rikolliselta poikkeavuudelta oli mallin lähtökohdana, sitä alettiin myöhemmässä vaiheessa perustella myös poikkeavien omalla edulla: he olivat "laitoshuolon tarpeessa" tai yhteisön jäsenyydestä oli heille isselleen haittaa. Esimerkiksi kansakoululaissa (247/1957) todettiin: "Lasta älköön pidettävä kansakoulun oppilaana, jos hänen koulunkäyntinsä ruumiinvan, sairauden tai sielullisen poikkeavuuden vuoksi on katsottava vahingolliseksi tai hyödyttömäksi."

Laitosten rakentaminen alkoi eri maissa rinnan näiden maiden teollistumisen kanssa. Kun vanhemmat menivät rehtaraan palkkatyöhön, vammaisille perheenjäsenille alettiin rakentaa laitospaikkoja. Suomessa tämä muutos ajoittui 1900-luvun puolivälin tienoilte.

Kuntoutusmalli ja sairausmetafora

Laitoshuoltomalli kuoli Suomessa jo 1960-luvun lopulla siinä mielessä, että poikkeavuuden keskeinen metafora rikollisuutena vaihtui toiseksi. Laitokset jatkoivat elämäänsä ja jopa lisääntyvät, mutta niitä koskeva tulkinta muuttui toiseksi. Paradigman vaihtu-

minen liittyi elinkeinorakenteen muutokseen. Uuden jälkiteollisen yhteiskunnan esiin murtautumiseen liittyi koko yhteiskunnan henkisen ilmapiirin muutos. Sikamessias-taiteilijoita ja pasifistisia yllättäjiä jahdattiin poliisivoimin, kun nuorena polvessa ei enää löytynyt spontaania kunnioitusta kotia, uskontoa ja isänmaata kohtaan. Vammaishuollon alueella koettiin moraalinen murros, joka julisti "uudenlaista käsitystä kansalaisoikeuksista ja ihmisarvosta" (Komiteamietintö 1966, 9-10).

Vuoden 1966 Kuntoutuskomitean mietintö toi kuntouttamisen periaatteen myös mielenvammaisten palvelujen järjestämisperiaatteenksi. Se ulotettiin nyt myös hulluihin ja vajaamielisiin, kun se aikaisemmin oli varattu vain ruumiinvammaisille eli invalideille. He olivat saaneet oman kuntoutuslakinsa, invalidihuoltolain, jo 1940-luvulla. Kuntoutusmallin taudilla oli YK:n piirissä heiri toisen maailmansodan jälkeen tehty kehitystyö, jonka käynnistäjänä oli suuri sotavammaisten määrä. Vuonna 1952 YK:n sosiaalinen komissio julkaisi ohjelma-asiakirjan, jossa uuden kuntoutusfilosofian lähtökohdat määriteltiin. Ohjelmasta tuli YK:n ja sen monien alajärjestöjen virallinen linja.

Uusi lainsäädäntö 1960-luvun lopussa tarjosi mielenvammaisille uusia avohoidon mahdollisuuksia. Niihin kuuluivat kotihoidon tukeminen, päivä- ja työkeskukset, harjaantumiskoulu ja asuntolat. Uusi käsitys ihmisarvosta tarkoitti sitä, että mielenvammaisille järjestettiin porrasteisesti järjestettyjä palveluja pelkän laitoshoidon asemesta. Palvelujen tarkoituksena oli kuntouttaa ja auttaa henkilöä siirtymään seuraavalle porttaalle. Porttaiden yläpäässä häämöitti täysivaltainen yhteiskunnan jäsenyys.

Kuntoutusmallin edistyksellisyys oli ilmeinen, ja se auttoi aidosti parantamaan mielenvammaisten henkilöiden olosuhteita. Kyseessä oli merkittävä ajattelutavan muutos: se tuotti palvelumallin, jonka keskellä tälläkin hetkellä elämme.

Kuntoutusmallin myötä vammaishuollon perusmetafora vaihtui rikollisuudesta sairauteen. Vaikka vamma ei olekaan sairaus,

vammaisia voidaan kuntouttaa, mikä rinnastuu siihen, että sairaita parannetaan. Kuntoutuksessa tarvittiin tietysti kuntoutuksen ammattilaisia. "Uudenlainen käsitys kansalaisoikeuksista ja ihmisarvosta" saikin käyttövoimaa siitä, että uudet kuntoutuspalvelut lupasivat laajenemismahdollisuuksia sekä uusille että vanhoille kuntoutuksen ammattiryhmille.

Uuden ajattelutavan epävirallisesti käytettyjä avainsanoja oli *integraatio*, joka tarkoitti vammaisen henkilön palauttamista kuntoutuksen avulla takaisin normaaliin yhteiskuntaan. Laitosmallisissa tällaista paluumahdollisuutta ei ollut..

Toinen avainsana oli *normalisaatio*, jonka merkitys oli häilyvämpi. Se saattoi yhtäältä tarkoittaa normaalkiksi tekemistä kuntoutuksen avulla, jolloin kyseessä oli yksilön muuttaminen. Toisaalta se saattoi tarkoittaa ympäristön normalisointia, mikä merkitsi sitä, että mielenvammaisten henkilöiden elinolot tehtiin mahdollisimman samanlaisiksi kuin muitrenkin ihmisten. Tämä merkitysolottuvuus oli peräisin Bengt Nirjelä, joka muutti Yhdysvaltoihin sen jälkeen kun hänet erotettiin Kehitysvammaisten Tutkiliiton vastaavan ruotsalaisen järjestön ombudsmannin tehtävistä lihallisen integraatiohenkisyyden takia. Nirje ja hänen normalisaatioperiaatteensa tulivat 1960-luvun lopulla maailmankuuluiksi John Kennedyn perustaman kehitysvammauskomitean välityksellä. Nirjen käsite itse asiassa viitoitti tietä jo tutkimallin mukaiselle ajattelulle. Nirjen normalisaatioperiaatteesta tuli vakioaineistoja sosiaalihuollon ammattilaisten koulutuspäiville. Normalisaation avulla laitoksista haluttiin tehdä vähemmän laitosmaisia ja asuntoloista vähemmän asuntolamaisia. Ne, jotka halusivat pitää kiinni laitoskäytännöistä, arvostelivat normalisaatioperiaatetta siitä, että oltiin muka normalisoimassa mielenvammaisia ja tekemässä heistä samantlaisia kuin muutkin. Heidän mielestään vammaisen piti saada olla vammaisen, ja siihen kuului että hän istui laitoksessa.

Kuntoutusmalli välitti laitosmalliin kohdistuneen ihmisoikeusarvostelun sillä, että kuntoutusmalli tunnusti periaatteessa kaikki-

en oikeuden normaaliin yhteiskunnan jäsenyyteen. Kuntoutusmalli kuitenkin muutti osallisuuden tekniseksi ongelmaksi: kaikki eivät olleet vielä valmiita tavalliseen yhteiskuntaan. Heitä piti kuntouttaa normaaliyhteiskunnan jäsenyyteen sen ulkopuolella. Niinpä kuntoutusmalli säilytti vanhat erityisympäristöt, ne vain muuttivat tulkinmaltaan vankiloista sairaaloiksi.

Tutkimalli ja kansalaismetatora

YK:n ja Unescon piirissä vammaishuollon mallien kehitysjatkui 1970-luvulla. Toisen maailmansodan jälkeen luotu kuntoutusmalli alkoi näyttää kehitysmahin sovellettuna ongelmallisena. Köyhään kehitysmaahan vammaisten hoidon malliksi ei oikein sopinut kallis asiantuntijajärjestelmä erityisympäristöineen, jonne vammaiset koottaisiin kuntoutettaviksi. Kuntoutusmallin tilalle kehitysmaiden olosuhteisiin ideoitii 1970-luvun lopulla yhteisöperustaisen kuntoutuksen malli, CBR eli *community-based rehabilitation*. Perusajatuksena oli se, että vammaisen henkilö pysyy omassa kotikylässään ja kuntoutuu siellä paikallisten ja luonnollisten tukitoimien avulla.

YK:n vammaisten vuosikymmenen kulussa 1983 - 1992 teollistuneiden maiden radikaali vammaisliike näki CBR:n perujatusten vastaavan omia myös pyrkimyksiään irtautua ammattilaisten holhouksesta. Vuosikymmenen loppuasiakirjassa uuden mallin lähtökohdat muotoiltiin poliittiseksi asiakirjaksi, jonka YK:n yleiskokous saattoi juhlallisesti hyväksyä (United Nations 1993). Nimitän näin syntynyttä uutta näkemystä vammaishuollon tehtävistä *tutkimalliksi*, vaikka eurooppalaisessa vammaisliikkeessä siitä puhutaan vammaisuuden sosiaalisena mallina. Tuen käsite on mallissa keskeinen, sillä se korvaa palvelujen käsitteen. Tuetoivat keinoja, joiden avulla vammaisen henkilö voi kuulua omaan lähiyhteisöönnsä suoraan ja ilman, että hänen tulisi ensin kuntou-

tua. Tuettu työllistyminen, *supported employment*, on esimerkki tukimallin mukaisesta toiminnasta. Vastavasti voidaan puhua tuetusta asumisesta.

Tukimallin käsitteen olen lainannut yhdysvaltalaisilta vaikeavammaisuuden alan tutkijoilta, sillä mallin perusideat kehittyivät myös Pohjois-Amerikassa kehitysvammautukimusten ja radikaalin vanhempainliikkeen piirissä 1980-luvun lopulla. Eriyisen merkittävä toimija oli älyllisesti vaikeavammaisten lasten opetuksen alueella toimiva tieteellinen seura TASHI. Sen piirissä uuden

Taulukko 1.

	LAITOSMALLI	KUNTOJUTTUUMALLI	TUKIMALLI
Avainsana	segregaatio	integraatio	inkluisio
Yhteiskunnallinen tausta	siirtymäinen maatalous-yhteiskunnasta teolliseen yhteiskuntaan	siirtymäinen teollisesta yhteiskunnasta jälkiteolliseen yhteiskuntaan	jälkiteollisen yhteiskunnan sisäinen ilmiö
Täusavakurttajat	Jo teollisuuden maiden esimerkit 1940-luvulta alkaen	YK & ILO, sotavammaisten kuntoutus	YK & UNESCO; kehitysvammaisten ongelmien
Ilmesyminen Suomeen	1946,	1946,	1987
Lainsäädäntö	Mielisairaslaki 1952 Vajamielislaki 1958	Invalidiuholaki 1946 Kehitysvammalaki 1977	Vammaispalvelulaki 1988-1994
Vammaisuuden metafora	rikollinen	sairas	kansalainen
Keskeinen haaste	laitosuholon tarve	kuntoutus	täysi osallistuminen ja tasa-arvo
Vammaisuuden keskeinen ulottuvuus	Vaurio (impairment)	Toimintavajavuus (disability, activities)	Haitta, osallistuminen (handicap, participation)
Palvelujen järjestäminen	Laitoshoido	Porrasteinen palvelujärjestelmä:	Yksilölliset tukitoimet
Pätevöityminen normaaliin yhteiskuntaan	Ei paluuta	Ehdollinen paluu kuntoutumalla	Osallistuminen ilman ehtoja
Opetus	Ei koulunkäyntiä	Eriyisopetus	Osallistava kasvatust

tukimallin perusidea, jonka mukaan kaikki vammaiset henkilöt vaikeavammaisia myöten voivat kuulua suoraan normaaliin yhteiskuntaan, sai tunnustanukseen käsitteen "inclusion", joka on mukaan kuuluminen tai mukaan ottamista tarkoittava normaali artikkelien sana. Vuonna 1994 Unesco otti sen oman koulutuspolitiikkansa tunnukseksi Salamancan kokouksessa (Unesco 1994). Kokouksen hyväksymä ohjelma-asiakirja oli suoraan jatkoa YK:n *Standard Rules* -pääöasiakirjalle (United Nations 1993).

Tukimallin keskeinen ajatus ilmaistiin YK:n vammaisten vuoden 1983 tunnuksessa muodossa "täysi osallistuminen ja tasa-arvo". Käsite "täysi osallistuminen" (*full participation*) vastasi täsmälleen samaa kuin myöhemmin käyttöön tullut termi "inclusion". Vammaisuutta tarkastellaan mallissa ensisijaisesti kysymyksenä ihmisoikeuksista. Sitä hallitsee näin ollen metafora vammaisesta kansalaisena.

Kuntoutusmallin kritiikki

Vaara uuden palvelumallin eli tukimallin kehittyminen 1980-luvulla auttoi selkeästi näkemään kuntoutusmalliin sisältyvät rajoitukset: kuntoutusmalli hyväksyi tavallisesta elämästä poikkeavat ympäristöt ja mielenvammaisten ihmisten erillisen kohtelun.

Syräcuksen yliopiston koulutus sosiologian professori Steven Taylorin (1988) mukaan kuntoutusmalli ensinnäkin oikeutti normaalista poikkeavat ympäristöt, kuten mielenvammaisten ihmisten asumisen laitoksissa. Eriyisympäristöt vain tulkittiin eri tavalla kuin laitospaikoissa: laitoksista oli tullut kuntoutumiskeskuksia ja erityiskouluista "resurssikeskuksia". Vanhojen järjestelmien säilyttäminen ainoastaan uudelleen nimeytyinä teki uuteen malliin siirtymisen tietysti helpommaksi. Samalla se kytki nämä mallit yhteen vaikka toinen näytettiin toisen antiteesiltä.

Toiseksi Taylor (1988) pani merkille, että portaat eivät todellisuudessa kuntouttaneet. Kuntoutusmallin perusajatus oli, että palveluportaat kuntouttavat asiakastaan eteenpäin seuraavalle portalle. Mallin ytimenä oli sairaalametafora ja ajatus tehokkaasta sairaanhoidosta, mutta käytännössä vammaishuollon toimintayksiköt ovat vain harvoin varsinaisia kuntoutuspaikkoja. Useimmiten niiden kuntoutustehtävä on symbolinen.

Tavalliseen yhteiskuntaan on vaikea kuntoutua sen ulkopuolella. Se on suunnilleen yhtä vaikeaa kuin operella uimaan kuivalla maalla. Esimerkiksi peruskoulun erityisluokat ovat ympäristöjä, joissa usein vallitsee tavallisista koululuokista selvästi poikkeava normisto. Käytännöryminen, jota pidettäisiin häiritsevänä tavallista luokalla, voi olla sallittua erityisluokalla. Oppimiseen kohdistuvat odotukset ovat samoin madallettuja. Erityisluokka sosiaalista oppilasta juuri erityisluokalle. Sama pohdinta koskee melkein kaikkia muitakin erityisympäristöjä. Millä tavoin vaikeapa laitoympäristö kuntouttaa vammaisia ihmisiä itsenäiseen asuntolassa asumiseen?

Kolmanneksi Taylor (1988) huomauttaa että kuntoutusmallissa jotkut jäävät pysyvästi normaaliyhteisön ulkopuolelle. Kuntoutusmalli tarjoaa normaalin yhteiskunnan jäsenyyttä vain niille, jotka ovat kuntoutuneet. Kaikki eivät kuitenkaan kuntoudu koskaan. Heidän kohtalonaan on päätyä elinikäiseen kuntoutukseen, jossa heitä loputtomasti valmistellaan oikeaan elämään. Heistä tulee kuntoutusjärjestelmien ikuisia asiakkaita. Kuntoutusmalliin sisältyvä lupaus jää siten lupauksen asteenle.

Neljänneksi kuntoutusmallissa elämäntapavalinnoista tehdään Taylorin (1988) mukaan asiantuntijakysymyksiä. Kuntoutusmalli oikeuttaa asiantuntijat tekemään päätöksiä siitä, miten ja missä mielenvammaisen ihmisen tulisi elää ja milloin hän on valmis normaaliin yhteiskuntaan. Nämä eivät kuitenkaan ole teknisiä kysymyksiä vaan elämäntapavalintoja, joten malli alistaa vammaiset ihmiset ammattilaisten päätösvaltaan.

Viides kuntoutusmallin heikkous Taylorin (1988) katsannossa on ympäristöjen ja tukitoimien sekoittaminen. Väite siitä, että mielenvammaisten on teknisesti mahdollonta osallistua normaaliin yhteiskuntaan ilman edeltävää kuntoutusta, on kuntoutusmallin keskeinen perusväite, mutta voidaan se osoittaa oikeaksi? Tukimalli kiistää tämän ja lähtee siitä, että osallistuminen on mahdollista, kunhan tukitoimet vain järjestetään oikealla tavalla. Esimerkiksi hyvin vaikeavammaisella henkilöllä voisi olla henkilökohtainen avustaja, jonka turvin hän voi osallistua sellaisiin toimintoihin, joissa hän muuten ei voisi olla mukana. Esimerkki havainnollistaa sen, että kuntoutusmalli sekoittaa keskenään tukitoimet ja palveluportaat ympäristöinä (Taylor 1988). Kuntoutusmallin mukaan tiettyjä palveluja voidaan tarjota vain tietyssä ympäristössä. Sen mukaan esimerkiksi tiiviit tukitoimet kuuluvat vain laitoympäristöön tai erityiskouluun. Tukimallin ajateltavan mukaan ei ole mitään teknistä estettä sille, että hyvinkin runsaat tukitoimet tuodaan normaaliympäristöön. Monet esimerkit osoittavatkin, että myös vaikeasti mielenvammaiset ihmiset pystyvät oikeiden tukitoimien avulla ja mukautetuin vaatimuksin käymään tavallista koulua (Biklen 1992), asumaan omassa asunnossa (Hagner, Snow & Klein 2006) ja käymään palkkavayössä (Saloviita, Pirttimaa & Lehtinen 1997). Epäonnistuneisia dokumentoivat vastaesimerkit osoittavat tukimallin näkökulmasta vain, että tukitoimet on suunniteltu ja toteutettu puutteellisesti.

Erityisopetuksen retorinen oikeuttaminen

Palaan nyt takaisin koulujen erityisopetuksen oikeuttamiseen. Laitosmallissa erityisopetuksen ihannetyypinä oli laitokoulu. Erityisopetus Suomessa alkoi kuurojen ja sokeiden sisäoppilaitoksina, jotka olivat vanhklamaisia muutenkin kuin siinä suhteessa,

että olivat valtion omistamia (Nygård 1998). Apukoulu ja tarkkailukoulu olivat jo oppivelvollisuuskoulun osia, ja niissä vankilametafora ilmeni erillisyyden korostamisena.

Nykyisillään erityisopetus liittyy ideologisesti kuntoutusmallin mukaiseen ajatteluun. Oppilaan siirtäminen normaalista luokasta erityisluokkaan tulkitaan kuntouttamisena, joka tapahtuu asiantuntijoiden valitsemassa erityisympäristössä. Paluu on mahdollinen ja toivottava, mutta sen ehtona on asianmukainen kuntoutuminen. Oppilaalla ei ole suoraa oikeutta kuulua tavalliseen luokkaan, jos hänellä on ”erityisen tuen tarpeita”.

Kuntoutusmallissa erilaisuuden tuottaminen on toisenlaisista kuin sitä edeltäneessä laitrosmallissa. Laitrosmallissa erilaisuus oli normien vastaisuutta, kuntoutusmallissa se on sairautta. Kuntoutusmalli korostaa erilaisuuden tunnistamisen ei-normatiivista objektiivisuutta ja puolueettomuutta. Tuomarin sijaan astuu lääkäri. Kun oppilas poistetaan luokasta, se tapahtuu puolueettoman ammatillisen tiedon pohjalta.

Kuntoutusmalli joutuu tässä kohtaa välittömiin vaikeuksiin: missä kohtaa tiede kertoo sen rajan olevan, jonka jälkeen oppilaan ominaisuudet muuttuvat laadulliseksi erilaisuudeksi? Pelkät diagnoosit eivät ole vastaus. Ei riitä, että oppilaalla on dysfasia, sillä aina voidaan kysyä, mien vaikea-asteinen sen pitää olla, ennen kuin kyseessä on todellinen erilaisuus ja siirto on oikeutettu. Sama koskee kaikkia muita diagnooseja.

Toinen vaikeus liittyy erityisopetuksen erilaisuuteen. Kuntoutusmallissa erityisympäristöjen oikeutus perustuu siihen, että niissä tarjotaan jotain sellaista, mitä muulla ei ole tarjolla. Niiden laadullinen eroavaisuus on niiden kuntouttavuudessa ja ne esitetään ratkaisuna yksilön ongelmaan. Joudutaan kuitenkin heti vaikeuksiin, kun kysytään missä tämä ratkaisu pillee. Mitä erityisopetus oikeastaan on?

Tarkoitaaako erityisopetus vain sitä, että opetus tapahtuu pienessä ryhmässä? Mutta sellaisia voivat olla myös yleisopetuksen

ryhmät. Tarkoitaaako se erityisopettajan antamaa opetusta? Mutta erityisopettajan pätevyys voi olla myös luokanopettajalla ilman, että hänen opetuksensa siitä muuttuu erityisopetuksiksi. Tarkoitaaako se jotain erityismenetelmiä? Mutta sellaisia erityisopetuksessa ei taida olla (Norwich & Lewis 2001). Erityispedagogiikan lehtori Ikonen (1993) kirjoittaa: ”Puhtaasti vain erityisopetuksen käytössä olevia menetelmiähän (esim. viittomat, bliss, braille) on varsinkin väkän, koska oppiminen noudattaa yleensä samoja, yleisesti tunnettuja lainalaisuuksia myös erityisopetuksessa.” Oikeastaan edes esimerkiksi mainitut viittomat, bliss ja braille eivät ole puhtaasti vain erityisopetuksen käytössä, sillä niitä on nähty myös yleisopetuksen luokissa.

Yksilön ”erilaisuuden” suhteen tukimalli havittelee ”objekttiivisen poikkeavuuden” ideaa, joka auttaa kätkenään erityisopetuksiin sisältyvän vallankäytön. Kyseessä on reifikaatio eli sosiaalisesti tuotettujen asioiden ymmärtäminen ihmisen tahdosta riippumattomiksi asioiksi (Berger & Luckmann 1966/1994, 103). Kyseessä missä vaiheessa dysfasiasta tai jostain tarpeesta tulee niin erityinen, että tarvitaan erityisopetusta, erityispedagogiilla on vastaus valmiina: sanotaan, että erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas on sellainen, joka tarvitsee erityisopetusta menestyäkseen mahdollisimman hyvin. Tämä onnekkaita vaikuttava määrittely löytyy lukuisista erityispedagogiikan oppikirjoista. Siihen päätyy myös esimerkiksi Vehmas (2005, 98) pitkässä analyysisään erityistarpeen luonteesta.

Vastaus toimii vain niin kauan kuin ei kysytä, mitä erityisopetuksella tarkoitetaan. Tähän kysymykseen ei edellä löytynyt vastausta. Muuan vastaus on kuitenkin tarjolla erityiskasvatuksen oppikirjoissa. Erityisopetuksen kerrotaan olevan erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaitten opettamista. Nyt on kuitenkin päädytty kehämäärittelmään, jossa erityisopetuksen ja erityistarpeen käsitteet määritellään vuoroin toistensa avulla. Määritelmät si-

säilyvät ainoastaan sen informaation, että erityisoppilas tarvitsee sellaista opetusta kuin tarvitsee, ja erityisopetus on opetusta niille, jotka sitä tarvitsevat.

Jos yritetään perustella erityisopetuslainsäätöä ilman näitä kehämääriä käsitteitä, menetetään suoraviivaisuuden etu. Voimme sanoa ehkä jotain tällaista:

– Me täällä koulussa uskomme, että Marille olisi hyväksi jatkaa koulunkäyntiä erityisopetuksen luokassa. Siellä on pienempi ryhmäkoko ja kokenut opettaja.

Emme voi kuitenkaan väittää etukäteen tietävämmekään, että Marin menestys on parempi erityisluokassa. Jos sen sijaan pitäydymme erityispedagogikan ideologisessa kielenkäytössä, voimme sanoa näin:

– Psykologimme on tutkinut Marin ja todennut, että hän on erityisopetuksen tarpeessa. Onneksi koulussamme on erityisluokka.

Joku voisi väittää, että puhetapojen retorisen tehokkuuden ero ei ole kovin suuri. Ajatellaan kuitenkin, että Marin vanhemmat käyvät hankaliksi ja kysyvät:

– *Eikö pieni luokkakoko ja kokenut opettaja olisi hyvä asia kenelle tahansa oppilaalle? Miksi juuri meidän Matinimme pitäisi siirtää erityisluokkaan?*

Tässä vaiheessa kouluviranomaisten perustelut voivat käydä vähiin. Heidän on kätevinä palata kehämääriin:

– *Koska Matti on erityisopetuksen tarpeessa.*

Kun erityisopetuksen laajentamista täytyy perustella poliitikoille ja suurelle yleisölle, tyhjätkin kehämääriä palvelevat hyvin tarkoitustaan. Tuntuu epäilemättä pahalta kuulla, että on lapsia, jotka ovat erityisopetuksen tarpeessa, mutta joille ei ole riittävästi paikkoja erityisopetuksessa.

”Erityisopetuksen tarpeen” tai ”erityisen tuen tarpeen” käsitteisiin sisältyvät retorisia keinoja vallanastus, esineellistämisen, kätkeyminen ja oikeuttaminen (Saloviita 2002). Erityispedagogisessa puhetaivassa ensimmäinen tarpeen käsitettä käytetään muuttuneessa merkityksessä. Kun tarviseminen normaalisti tarkoittaa henkilön itse ilmaisemaa tarvetta, erityisopetuksen tarve onkin ulkopuolisen henkilön tarpeeksi toteuttamaa. Tapahuu siis *vallanastus*. Toiseksi tapahuu tarpeen *esineellistämisen*, kun erityisopetuksen tarve rinnastuu metaforisesti yksilön fysiologisiin tarpeisiin. Erityisopetuksen tarve siirtyy tällöin henkilön sisäpuolelle, hänen patologiakseen. Kolmanneksi ”erityisopetuksen tarve” antaa retorisesti ymmärtää, että erityisopetuksen tarvisemisen ja itse erityisopetuksen välillä vallitsee tiivis yhteys. Todellisuudessa molemmat käsitteet ovat abstraktioita, joilla ei ole tarkkaa sisältöä. Tässä tapahuu *kätkeyminen*, jossa täsmälliset käsitteisallot ja niiden välinen tiivis yhteys tuotetaan puhtaasti kuvitteellisesti. Neljänneksi kehämääritelmästä seuraa jo tautologisesti, että erityisopetus on täydellinen vastaus erityisoppilaan tarpeisiin. Käsitteet *oikeuttavat* erityisopetuksen jo tällä määritelmällisellä tasolla, jolloin ei voi edes mielekkäästi kysyä, onko erityisopetus tehokasta erityisoppilaalle.

Ideologian käsitettä on yhteiskuntariteissa käytetty monissa eri merkityksissä. Thompson (1984) määrittelee ideologiat keinoiksi oikeuttaa valtaan perustuvia alustussuhteita. Hänen mukaansa ideologiat vastaavat kolmeen toisiinsa punoutuneeseen haasteeseen: ne 1) oikeuttavat, 2) kätkevät ja 3) esineellistävät yhteiskunnallisia alustussuhteita. Analyysi ”erityisopetuksen tar-

peen" käsitteestä osoittaa, miten hämmästyttävän pieneen tilaan tämän kaiken voi pakata.

Eriyisopetussiirtojen perusteleminen

Suomalaisessa perusoikeusjärjestelmässä vaaditaan perusteluja silloin, kun kansalaisten yhdenvertaisesta kohtelusta jostain syystä halutaan poiketa. Perustuslakiehdotuksen perusteluissa todetaan, että "syrjintäsäännös koskee myös pelkkää erillisuutta (segregaatiota). Siten yhtäläistenkin palvelujen tarjoaminen erikseen eri väestöryhmille syrjintäkielossa mainitun perusteen mukaisesti olisi kiellettyä, jollei sitä voitaisi jonkin hyväksyttävän syyn perusteella pitää määrättyssä tilanteessa oikeutettuna" (Hallituksen esitys 309/1993). Perustuslain yhdenvertaisuuspykälä ei siis kiellä kalkealaista eron tekoa. "Oleennaista on, voidaanko erottelu perustella perusoikeusjärjestelmän kannalta hyväksyttävällä tavalla... Perustelulle asetettavat vaatimukset ovat erityisesti säännöksessä luettelijien kiellettyjen eroteluperusteiden kohdalla kuitenkin korkeat" (HE 309/1993).

Yhdenvertaisesta kohtelusta poiketaan erityisopetussiirtojen yhteydessä periaatteessa aina, kun lapsi poistetaan yleisopetuksen luokasta. Perusoikeusjärjestelmän kannalta siirto voidaan tehdä vain, jos siihen on korkearasoiset lapsen omaan etuun liittyvät perustelut. Todistamisen taakka on päätöksen tekijällä.

Perusopetuslain mukaan oppilas tulee ottaa erityisopetukseen, jos häntä ei voi opettaa yleisopetuksessa (Perusopetuslaki 628/1998). Perusoikeussäädösten nojalla erillisuuskohdellun syyn tulee liittyä oppilaan omaan etuun (HE 309/1993). Perusteluksi ei riitä tarkastaja A. V. Laitakarin sata vuotta sitten mainitsema pölijien ja kankeaoppisten oppilaiden aiheuttama "vaiva ja mieliharmit" (Laitakari 1919). Eriyisopetuksesta pitää olla hyötyä oppilaalle itselleen. Erikoista on se, että siirto voidaan lain mukaan tehdä

vastoin oppilaan ja hänen vanhempiansa tahtoa. Voidaan siis puhua "pakkohoidosta" asiakkaan oman edun nimissä

Perusopetuksen uuden kuntotusfilosofian perusteita laske-neessa komiteamietinnössä vuodelta 1970 erityisopetusta perusteltiin siten, että ensisijaista on opetus yleisopetuksen luokalla. Tämä on selvää perustuslain yhdenvertaisuusperiaatteen pohjalta. Mietintö jatkaa: "mikäli edellinen järjestely ei riitä, on oppilaalle viivyteltävä järjestettävä opiskelumahdollisuus erityisluokalla" (Komiteamietintö 1970, 116).

Avoimia kysymyksiä jää paljon. Mitä tarkoitetaan, ettei "edellisen järjestely riitä"? Ja mistä erukäteen tiedetään, että järjestelyt paremmin riittävät erityisluokalla? Kiinnostava yksityiskohta on mietinnön painottama kova kiire.

Yhdysvaltain erityisopetusliiton (CEC) entinen puheenjohtaja, Lloyd M. Dunn ehdotti suomalaisen komiteamietinnön ilmestymisaikoihin käytännön koetta oppilaan saaman hyödyn varmistamiseksi (Dunn 1973). Hänen mielestään erityisopetuksen parannuus ei ollut itsestään selvää, vaan se piti varmentaa jokaisessa tapauksessa erikseen. Hän ehdotti, että oppilas pantaisiin erityisopetuksen ensiin vain alustavasti ja seurattaisiin, mitä tapahtuu. Jos oppilaan tulokset eivät riittävästi parane erityisopetuksessa, oppilas palautettaisiin takaisin yleisopetuksen luokkaan. Dunnin kanta vaikuttaa perustellulta, jos tavoitteena todella on oppilaan oma etu. Se tosin jättää avoimeksi kysymyksen, milloin hyödyt ovat niin suuret, että niitä voidaan tavoitella vaikka tahdonvastaisesti tehdyn sijoituksen avulla.

Dunnin ehdotus poikkeaa komiteamietinnön linjasta, jossa opiskelumahdollisuus erityisluokalla oli selvästi lopullinen ratkaisu. Mietinnön hengessä asia esitetään myös nykyisissä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa: "Mikäli oppilaan opiskelumuun opetuksen yhteydessä ei ole mahdollista tai se ei ole oppilaan kehityksen kannalta tarkoituksenmukaista, opetus tulee järjestää osi-

tain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä" (Opetushallitus 2004, 27).

Ongelmia voi siis tuottaa vain yleisopetus. Erityisopetuksen hyödyt ovat niin suuria, että pakkohoito on oikeutettua. Teksti on kuitenkin lyhtysanaista, ja myös Opetushallitus jää panttaamaan tarkempia tietoja siitä, mitä erityisopetuksen hyödyt ovat. Virallisten tekstien retorikkajää liikkuunaan edellä kuvattujen reifioitujen käsitteiden kehässä.

Kun perusteluita ei löydy mietinnöistä eikä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita, etsimistä on jatkettava. Vuonna 1995 Opetusministerion ja Opetushallituksen tulossopimuksessa Opetushallitus sai tehtäväksi kokonaisarvioinnin laatimisen peruskoulujen ja ammatillisen koulutuksen erityisopetuksesta. Jos perusteluita ei löydy täältä, voidaan kai uskoa, ettei niitä olekaan. Opetushallituksen kokonaisarviointi julkaistiin vuonna 1996 yli kuusisarasisuuna järjälleenä "Erityisopetuksen tila" (Blom, ym, 1996). Yhteenvero sisältää kokoavan katsauksen erityisopetuksen tuloksellisuuteen. Kappaleissa "Oppimistulosten saavuttaminen" ja "Oppimaanoppimismuodot" esitellään löydetty viisi tutkimustulosta:

1. Tehdyn haastattelututkimuksen mukaan erityisopettajat karsoivat, että erityisopetusta saaneista oppilaista melkein kaikki edistyivät jollakin opetussuunnitelman tavoitteiden osa-alueella ja että valtaosa edistyi kolmella tai neljällä alueella.
2. "ESY-luokan (entinen tarkkailukoulu) oppilaiden edistymistä kuvaavassa tutkimuksessa oppilaiden vanhemmat, yleisopetuksen opettajat ja rehtorit arvioivat samansuuntaisesti, että erityisopetuksen suurin hyöty näkyi oppilaiden kokonaiskehityksessä. Vanhemmista siihen uskoi 64 %, opettajista 77 % ja rehtoreista 94 %."

3. "EMU-oppilaista (entinen apukoulu) kieleisin minäkuva on todettu olevan niillä oppilailta, jotka ovat olleet pisimpään EMU-opetuksessa."

4. "Suurin osa niin vanhemmista kuin opettajistakin katsoi, että oppilaan aloitekykyyn ja itseohjauttamukseen on erityisopetuksessa kiinnitetty riittävästi huomiota"

5. "EMU- ja ESY-luokilta päästötodistuksensa saaneiden oppilaiden jatkokoulutushalukkuus on vähäisempää kuin peruskoulussa yleensä."

Raportin johtopäätös oli seuraava: "käytettävissä ollut aineisto osoittaa, että peruskoulun erityisopetus tuottaa tulosta ja että vanhemmat arvostavat erityisopettajien ammattitaitoa." (Blom, ym, 1996, 608). Lopputulosta voisi päinvastoin pitää hälyttävänä. On muistettava, että erityisopetus on periaatteessa pakko toimi, jossa oppilas erotetaan muista ikätovereistaan tarkoituksella tuottaa hänelle selvästi osoitettavissa olevaa hyötyä. Raportin perusteella hyödyt jäävät toteen näytettäväksi. Eroittelun tarpeellisuus tuntuu sitä oudommalta, kun raportti toteaa myös seuraavaa: "Vain vajaa 1 % erityisopetusta saavista oppilaista opiskellessa täysiaikaisesti integroituna yleisopetuksen opetusryhmissä. Tutkimustulokset osoittavat kuitenkin, että mm. vammaiset lapset voivat saada riittävästi tarvitsemansa yksilöllistä ja tuloksellista opetusta myös yleisopetuksen yhteydessä" (s. 594).

Vanhempien tuki erityisopetuksen perusteluna

Kuntoutusmallin perusta kaatuu, jos tiiviit tulokset todella voidaan tuoda normaaliryhmästä, kuren myös Opetushallituksen raportissa todetaan ja jos erityisryhmästä eivät todellisuudessa

kuntouta asiakkaitaan, kuten raportin luettelomista niukoista tutkimutuloksista voidaan yhtä lailla lukea. Tutkimuksen vähäisyys kieli siitä, että tarvetta todellisten perustelujen etsimiseen ei näyträ olevan edes olemassa. Eriyispedagogiikan laitokset olisivat kyenneet perusteellisiin tutkimuksiin, jos todella olisi pitänyt kokea musperäisesti selvittää erityisopetuksen vaikutuksia. Tämä kertoo siitä, että erityisopetuksen koettu oikeutus lepää muutenkin kylilin vankalla pohjalla. Järjestelmän luonnollinen ja itsestään selvä legitimeetti (Berger & Luckmann 1966/1994, 68) kaippaa tuukseen vain täydentäviä retorisia keinoja, mutta ei varsinaisia näyttöjä.

Opetushallituksen raportista voidaan havaita, että se painottaa ylipästä etenkin vanhempien tyytyväisyyttä erityisopetuksen tuloksellisuuden merkkinä (*"vanhemmat arvostavat erityisopettajien ammattitaitoa"*). Voidaanakin kysyä, tarvitseeko edes erityisopetuksen tuloksellisuutta sen kummemmin osoittaa, jos perheet ovat siihen tyytyväisiä.

Tähän voisi vastata, että tarvitsee. Ensinnäkin on todettava, että perheet voivat olla tyytyväisiä erittäin heikkorasoisiin palveluihin. Paras esimerkki ovat kehitysvammaalaitokset, joiden olosuhteet ovat voineet olla asukkeilleen suorastaan hengenvaaralliset (Saloviita 1989). Tästä huolimatta laitosasukkaiden vanhemmat ja heidän järjestönsä ovat usein niitä, jotka ovat kaikkein tiukkin min vastustaneet laitosten korvaamista esimerkiksi asuntoloilla (Kehitysvammaisten Tukiliitto 1983). Jos laitos on saatu suljettua, vastahankaiset vanhemmat ovat kuitenkin nopeasti kääntyneet sitä korvanneiden asuntolapalveluiden kannattajiksi (Saloviita 1992).

Toiseksi vanhempien suhtrautumista erityisopetukseen luonnehtii eräänlainen panttivankisyndrooma. Jos luokanopettaja suhtautuu lapsen kielteisesti, mutta erityisopettaja haluaa ottaa hänet luokalleen, vanhemmat eivät ole tasa-arvoisessa valintatilanteessa. Vanhemmilla ei liioin ole psykologisesti varaa ajatella, että heidän lapsensa saisi jotain muuta kuin parasta mahdollista opetusta.

Kolmanneksi on muistettava, että perheet ovat aina myös vastustaneet erityisopetusta ja perheiden vastarinta on jatkuvasti koulutuksen keskeinen ongelma erityisopetuksen järjestämisessä (Mattiainen & Vehmas 1994, 66)

Eri-laisuuden kielellinen tuottaminen

Koululuokassa kaikki oppilaat eroavat toisistaan. He oppivat eri tahdissa ja heillä on erilainen temperamentti. Lasten ominaisuudet muodostavat useita jatkumoita laidasta toiseen. Jokaisesta luokasta löytyy yksi lapsi, joka on muita levottomampi ja yksi, joka on muita hidasoppisempi. Pelkkä matemaattinen vertailu ei kuitenkaan riitä, jos opettaja haluaa poistaa lapsen luokastaan. "Luokan hitain" ei vielä ole tarpeeksi eroteleva perustelu erilliselle kohtelulle.

Tarvitaan jakoa normaaliin ja poikkeavaan. Kun käytämme käsitteitä "erilainen oppija", erityisoppilas" ja "erityisen tuen tarve", emme enää ole viivahneiden vaan erojen maailmassa. 1900-luvun alussa sopivan jaottelukeinon etsiminen johti kehittämään ensimmäiset älykkyystestit. Ranskalaiset Simon ja Binet loivat ne juuri koulusiirtojen tarpeisiin. Älykkyysteesteillä todetusta "vajaimielisyydestä" tulikin sitten keskeinen diagnoosi, jonka avulla lapsi voitiin jättää koulunkäynnin ulkopuolelle ja "heikkolajaisuudesta" diagnoosi, joka johdatti apukouluun. Älykkyystestit toivat mukanaan tieteellisen objektiivisuuden tuntua oppilaiden erotteluun ja valkointiin aivan kuten rotuopit toivat tieteen sädekehää rasismiin käytännöllille.

Kielen erilaistaminen on retorisesti niin tärkeä asia, että erillis-kohteluun tyyppillisesti halutaan luoda muurakin omaa käsitteistöä. Tuore esimerkki koulumaailmasta on HOJKS, eli erityisopetuksessa vaadittava henkilökohtainen opetussuunnitelma. Käsite on peräisin 1970-luvulta Yhdysvaltojen erityisopetuksesta, jossa henkilökohtainen suunnitelma tunnettiin nimellä IEP. Se vakiintui

1990-luvulla Suomessa muutoon "HOPS". Kun idea alkoi ottaa tulta muuallakin aina yliopisto-opetusta myöten, kaivattu eroteltu saatiin aikaan siten, että Opetushallitus vaihtoi erityisopetuksessa käytettävän akronyymin muotoon "HOJKS". Erillisen termin ai-
noa järkevä tehtävä on hallinnollisesti korostaa erityisoppilaiden poikkeavuutta.

Sairaanhoidon erityisopetuksen metaforana

Keskeinen mekanismi, jonka avulla kuntoutusmalli kokonaisuudessaan saa uskottavuutta, on sen vertautuminen sairaanhoidon. Sairaanhoidon maailmasta lainattu diagnoosien käyttö tarjosi hyvän retorisen keinon erilaistavaan kielenkäyttöön. Oppilaan saama lääketieteellinen diagnoosi herättää myös sairaanhoidon liittyviä mielikuvia. Diagnoosin saanut potilas tarvitsee asiaan erikoistuneen lääkärin antamaa hoitoa. Joskus potilas joudutaan sijoittamaan sairaalaan. Tätä varten siellä on erikoistuneita osastoja, kuten syöpätautien, sisätautien ja neurologian osastoja. Vastavasti erityisoppilas siirretään hänen diagnoosiaan vastaavalle erityisluokalle saamaan erityisopetusta, joka on räätälöity juuri kyseistä diagnoosia varten. Erityisopettaja on lääkäri, joka parantaa oppilaan, ellei tämä ole toivoton tapaus.

Julkilausumattomana taustaoletuksena sairaalametfora salakuljettua kouluun tärkeän yksityiskohdan: metafora antaa ymmärtää, että diagnoosin ja erityisopetuksen välinen suhde olisi yhtä tiivis kuin lääketieteellisen diagnoosin ja lääketieteellisen hoidon välinen suhde. Erityisopetus tarjoaisi siten täsmälääkkeitä oppilaan ongelmiin.

Sairaalametfora tuntuu sitä uskottavammalta, mitä tarkem-
masta diagnoosista on kysymys. 1800-luvulla kansanomaiset lääketieteelliset diagnoosit eivät olleet kovin tarkkoja. "Riutumus" tai "sisäinen tauti" eivät paljon vihjanneet, mitä piti tehdä. Myös eri-

tykskasvatuksessa yksityiskohdaiset diagnoosit ovat loistokkaampia kuin epämääräiset, koska ne kertovat, että saatu hoito on varsinainen täsmähoito. Niinpä erityisluokka "laaja-alaisille oppimisen viivästyksille" ei kuulosta yhtä hyvältä kuin "Asperger-luokka" tai ADHD-luokka. Erityisluokissa pyritään myös kehittämään opetusta, joka symbolisesti esittää diagnoosikohdasta täsmähoitoa.

Diagnoosit ja erityisopetuksen medikaalisoituminen

Kokonaan uudelle uralle erityisopetuksen kielenkäyttö alkoi kääntyä vuoden 1983 peruskoululain sääntämisen jälkeen, kun apukoulu- ja tarkkailukoulunimikkeistä virallisesti luovuttiin ja koulut saivat vapauden perustaa minkä nimisiä erityisluokkia halusivat. Pian alkoi käydä ilmi, että perheet suhtautuivat erityisopetussiirotiin myönteisemmin, kun ne tapahtuivat esimerkiksi "MBD-luokkiin" tai "autismiluokkiin". Tämä avasi erilaisten lääketieteellisten diagnoosien Pandoran lippeen. Niistä tuli erilaisuuden tuottamisen uusi, ajanmukainen muoto. Kehitys alkoi suosia sellaisia lääketieteellisiä diagnooseja, jotka eivät olleet leimaavia. Niden avulla perheiden vastarintaa erityisopetussiirotia kohtaan murrettiin ja niille hankittiin itse asiassa perheiden tuki. Lapsen käyttäytyminen alkoi johtua organisesta patologiasta. Hän ei enää ollut pahantapainen vaan sairas, ei enää tyhmä vaan kipeä.

Kun kuntakeskuksen hieman huonomaineiselle EMU-luokalle (entinen apukoulu) ei tahdota saada oppilaita vanhempien vastarinnan takia, koulun kannattaa lähettää erityisopettaja lyhyen täydennyskoulutukseen, perustaa "edistyskeskellinen" Asperger-luokka ja tiedottaa siitä vanhemmille. Neuvolalääkärin tekemät haastattelut siten osoittavat, että diagnoosikäsitteitä ICD kymppin monet kohdat todella täyttyvät! Kun lapset yleensä tietyt pojat, pääsevät nimeään vaihtaneelle erityisluokalle, opettaja voi rohkaiss-

ta vanhempia, että he ovat hyvässä seurassa: "kärsiväthän" myös Einstein ja Wittgenstein Aspergerin oireyhtymästä!

Tällaiset heitot eivät tietenkään hetkauta medikalisaation kaltaista megarendiä suuntaan tai toiseen. Kivirauman (1998, 2001) mukaan medikalisaatio hyödyttää kaikkia, minkä takia sillä on edessään loistava tulevaisuus. Vanhemmat vapauttavat vastuusta kun lapsi ei olekaan pahantapainen vaan sairas. Erityisopettajat saavat osansa lääketieteen tarjoamasta arvostuksesta. Lääkärit laajentavat ammatillista reviriään kouluun. Häviäjiä ovat vain lapset itse.

Uudet kehänäiset diagnoosit

Erityisopetuksen uusilla diagnooseilla on yhteistä epämääräisyys ja suoran yhteyden puuttuminen elimellisiin vaurioihin. Kyse ei siten ole sellaisista ruumiinvammaan suoraan viittaavista diagnooseista kuin kuurous, soketus tai CP-vamma. Voisi sanoa niinkin, että uudet diagnoosit ovat vanhojen kehitysvamma- tai helkkolahjaisuus-diagnoosien hajoamistuotteita. Erona on kuitenkin se, että kun nämä vanhat älykkyyden puutteeseen viittaavat diagnoosit olivat voimakkaan leimaavia, uudet diagnoosit pukevat lasten epäonnistumisen ruumiinvammaan valepukuun. Näin ne tekevät sitä sosiaalisesti hyväksyttävän. Tällaisia uusia diagnooseja ovat esimerkiksi Aspergerin oireyhtymä, autismi, ADHD, ADD, MBD ja dysfasia.

Lääketieteellinen diagnoosi salakuljetta mukanaan erilaisuuden tuottamisen lisäksi toisenkin erityisopetusideologiaa rakentavan olettamuksen. Ruumiinvammoissa "sairaus" ja sen oireet liittyvät yleensä tiiviisti yhteen ja ne voidaan todentaa toisistaan riippumattomasti. Esimerkiksi Downin oireyhtymän ruumiilliset erikoispiirteet johtuvat ylimääräisestä kromosomista, jonka olemassaolo voidaan osoittaa laboratoriotutkimuksin. Uudet erityis-

pedagogiset diagnoosit hyödyntävät tätä tarkkuuden mielikuvaa. Niissä uskotellaan, että tietty käyttäytyminen johtuu tietystä ruumiillisesta vauriosta. Tätä vauriota ei kuitenkaan pystytä osoittamaan riippumattomasti, vaan se päätellään vuorostaan käyttäytymisestä. Diagnoosin asemesta voitaisiin puhua suoraan lapsen käyttäytymisen erikoispiirteistä kulkematta diagnoosin kautta. Kuvitteellinen kiinteä yhteys diagnosoidun "vammaan" ja yksilön käyttäytymisen välillä on keino medikalisoida yhä lisää koulunkäynnin ongelmia ja siirtää niitä kasvatuksellisesta viitekehystä lääketieteelliseen kehykseen. Muodostuu kuvitteellinen yhteys toisaalta diagnoosisista käyttäytymiseen ja toisaalta diagnoosisista erityisopetukseen.

Diagnoosi tuottaa myös syntipukin. Luokassa koettut pulmatilanteet voidaan selittää oppilaan uuden ominaisuuden avulla. Diagnoosi tarjoaa selityksen Matin käyttäytymiselle silloin, kun emme voi sitä muuten ymmärtää. Oikeissa rajoissa diagnostinen selittäminen on järkevää. Voidaan kysyä, johruuko Matin nilkuttaminen siitä, että hänen jalkansa on kipeä vai teeskentelekö hän. Kohutuullisen rajan ylittäminen tapahtuu kuitenkin helposti, ja silloin diagnoosin annetaan selittää asioita, joiden yhteys diagnoosiin vain oletetaan eikä tiedetä.

Diagnoosi on usein vanhemmille vapauttava kokemus. Hyvä esimerkki on Märta Tikkanen teos *"Sofian oma kirja"* (Tikkanen 1982). Kirjalija on ahdistunut ja huolissaan lapsensa käyttäytymisestä, kunnes tämä saa teoksen puolivälissä vapauttavan diagnoosin "MBD". Tämän jälkeen äidin huolenpito lapsestaan saanutta jätjestyneisyyttä ja suuntaa. Lapsen käyttäytymiselle on löytnyt selitys. Lapsen käytös ei ainakaan johdu äidin tekemisistä virheistä, koska kyseessä on orgaaninen vaurio. Äiti huomaa, että lapsen kaikki omituinen käyttäytyminen alkaa nyt olla diagnoosille "tyypillistä". Diagnoosi vapauttaa myös opettajan pohimasta omaa rooliaan koululuokassa. Kun lapsella on MBD, mahdolliset ongelmat johtuvat lapsen päässä olevasta vammasta eivätkä

opettajan tuntuunnielmasta. Koulutyön ongelmat muuttuvat oppilaan sisäiseksi patologiaksi. Tämä vastakkainasettelu ilmenee kansanomaisena pohdintana siitä, tekeekö oppilas jotain "tahallaan". Kun oppilas saa diagnoosin, hän ei tee tekosiaan "tahallaan", ja näin myös oppilas on vapautettu syyllisyydestä. Kun tauti selittää oppilaan käytöksen, siihen ei tietysti voi opettajakaan vaikuttaa. Tuo mittalaitteille näkymätön aivovaurio on siten samanlainen prinssiippi kuin Sartren (1954/1965) kuvaama juuralaisessa asuva "juuralaisuus" on autisemitistille: se selittää kaiken.

Diagnosiselityksen suhteellisuutta havainnollistaa seuraava pohdiskelu. Kun pyöreä palikka ei mene nelikulmaiseen reikään, meillä on kaksi selitysmahdollisuutta: vilka on palikassa tai vilka on reiaässä. Diagnostointi paikantaa selityksen lapseen. Mutta kun vilkas lapsi aiheuttaa koululuokassa ongelmia, meillä on yhtä lailla toinenkin selitysmahdollisuus. Miksei kyseessä voisi olla koululuokan patologia? ("Deficiency of Pedagogical Organization")? Se ilmenisi siten, että koululuokan opettajat ovat kykenemättömiä hallitsemaan luokkaa, jossa on vilkas lapsi. Voisimme väittää, että lapsi on normaali, mutta koulua jäytyä tauti (Skritic 1991).

Ajatuskoetta DPO-syndroomasta ei pidä ymmärtää niin, että lapsen mahdollinen vammaisuus kielletäisiin. Se mikä toijutaan, on ongelmien tulkitseminen vain yksilöstä käsin. Toinen esimerkki havainnollistaa asiaa: jos pyörätuolissa oleva henkilö ei pääse rakennuksen toiseen kerrokseen, voimme väittää sen johtuvan henkilön omasta patologiasta: hän ei pysty kävelemään. Vaikka asia onkin näin, voimme toisesta näkökulmasta katsoen väittää kysymyksessä olevan rakennuksen patologiaa: siirtymisongelma johtuu siitä, että talossa ei ole hissiä. Se, kumpaa kilpailuvista selityksistä korostamme, määrättyy omista intresseistämme: haluammeko syyttää rakennusta vai ihmistä? Rakennuksen syyttämisen johtaa ratkaisuna ympäristön muuttamiseen, kun taas ihmisen syyttämisen johtaa ratkaisuna hänen poissulkemisensa. Opettajat tekevät

vastavia valintoja koululuokassa: onko Pekalla Aspergerin syndrooma vai pitäisikö minun itseni kokeilla jotain muuta?

Lopuksi

Artikkelini on pyrkinyt olemaan ideologiakriittistä diskurssianalyysia, jossa olen tutkinut erityisopetuksen oikeutramista. Erityispedagogiikkaa on tarkasteltu sen ideologisen funktion pohjalta oppiaineena, jonka tehtävänä on oikeuttaa koulumaailmassa tapahtuva erotelu. Tällaisena se rinnastuu esimerkiksi 1900-luvun alun rotuoppelihin, joiden avulla tieteellistettiin ja perusteltiin rotuerottelua. Jos tämä tietelle vieras ideologinen tehtävä poistetaan, jäljelle jää tavallinen kasvatustiede. Olen asettanut analyysini laajempaan yhteyteen esittelemällä vammaishuollon kolme perusmallia: 1) jo manalle menneen rikollismetaforaa hyödyntävään laitosmallin, 2) sairausmetaforaan tukeutuvan kuntoutusmallin sekä 3) tukimallin eli vammaisuuden sosiaalisen mallin, joka tarjoaa välineet kuntoutusmallin ymmärtämiseksi ja kritiikille.

Erityispedagogiikan ideologinen puhetapa perustuu kuntoutusmallin sisältämään sairaalametaforaan, jonka mukaan ongelmana on yksilön patologia. Ongelmaan on kuitenkin ratkaisu, joka muodostuu siitä, että yksilö siirretään pois normaaliyhteisöstään asiantuntijoiden käsiin, aivan kuten sairaa oikea paikka on sairaalassa. Kehämaisten valediagnosien käyttö alleviivaa oppilaan poikkeavuutta ja tarjoaa erityisopetuksille näennäisesti täsmällisen kriteeristön. Samalla diagnoosien käyttö medikaalisoi koululuokan tapahtumat oppilaan sisäiseksi patologiaksi ja tuottaa mielikuvan erityisopetuksesta diagnoosista vastaavana tarkkuushoitona. Empiiristen perustelujen asemesta erityisopetuksen tarve ja erityisopetuksen hyödyllisyys todistetaan loogisen tautologian avulla, jossa "erityisopetuksen" ja "erityisopetuksen tarpeen" käsitteet määrätellään kehämäisesti toisillaan.

Perimmäitään erityisopetuussiirrot palvelevat opettajaprofession valikointi-intressiä: opettajat haluavat opettaa mahdollisimman homogeenista luokkaa ja tämän takia poistaa luokistaan heikoimmat tai hankalimmat yksilöt (Saloviita, 2001; 2002). Tällaisena erityisopetus on ilmausta ammattikunnan autonomiasta ja yhteiskunnallisesta vallasta. Valikointi jatkuu vielä erityisopetuksen sisälläkin, jonne spontaani kehitys on luonut yhä uusia valikoiminta mahdollistavia siirtoportaita, esimerkiksi mukautetusta opetuksesta (EMU) harjaantumisopetukseen (EHA 1), sieltä vaikeimmien vammaisten opetukseen (EHA 2) ja sieltä autismiluokkaan. Myös erityisopetus on tämän kehityksen myötä muuttunut opettajien valikoitinkamppailun kentäksi.

Segregoituva erityisopetus ei sinänsä palvele mitään valtiollista tavoitetta, vaikka onkin valtion säätlemää ja hyväksymää. Valtion intressien kannalta opettajien valikoitinoikeus voidaan nähdä ammatillisesta autonomiasta lisävainajana palkintona, jonka kruunu tarjoaa sitä uskollisesti palvelevalle ammattikunnalle.

Eriyisopetuksen asema on Suomessa vakaa. Sen ainoa uhka lienee opettajaprofession oma ahneus: viime vuosina tapahtunut erityisopetuksen hillitön paisuttaminen (Teitinen, 2003) on vähitellen alkanut jo horjuttaa sen julkista uskottavuutta.

Kirjallisuus

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1994) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus. (Alkuteos: *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, 1966).
- Biklen, D. (1992) *Schooling without Labels. Parents, Educators, and inclusive Education*. Philadelphia: Temple University Press.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Vyränen, P. (toim.) (1996) *Eriyisopetuksen tila*. Toinen tarkistettu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Diamond, D. (1999/2005) *Tykit, taudit ja teräs*. Helsinki: Terra Cognita.

Dunn, L. M. (1973) *Exceptional Children in the Schools. Special Education in Transition*. 2nd Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Goffman, E. (1971) *Arkielämän roolit*. Porvoo: WSOY. (Alkuteos: *The presentation of self in everyday life*, 1959).

Hagner, D., Snow, J. & Klein, J. (2006) *Meaning of homeownership for individuals with developmental disabilities: a qualitative study*. *Mental Retardation*, 44, 295–303.

Ikonen, O. (1993) *Esiopetus*. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Erläinen oppija 2. Eriyisopetuksessa kehittyviä arviointi- ja opetusmenetelmiä*. s. 10–11. Porvoo: WSOY

Kehitysvammaisten Tukiliitto (1983) *Puheenvuoroja laitoshuollon kehittämisestä*. Moniste. Kehitysvammaisten Tukiliitto.

Kivirauma, J. (1998) *Normaali erityisopetuksen piilo-opetus suunnitelmalla*. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Eriyispedagogiikan monet ulottuvuudet*. s. 203–215. Jyväskylä: Atena-Kustannus.

Kivirauma, J. (2001) *Eriyispedagogiikka, normaalisuus ja medikalisaatio*. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. (s. 167–183). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Komiteanmietintö (1970) *Eriyisopetuksen suunnittelutoimikunnan I osamietintö 1970*: A 16. Helsinki.

Laitakari, A. V. (1919) *Heikkokäyryiset ja tyrisämieliset lapset*. Niiden kasvatusta ja apukoulu. Porvoo: WSOY.

Marttilainen, P. & Vehmas, S. (1994) *Heikkojen etuoikeus vai epäkehojen kaatopalkka? Apukoulun historiallista tarkastelua*. (Research Reports, 49). Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos.

Naukkarinen, A. (1999) *Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä*. Oppilaiden ei-toivotun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. (Jyväskylän Studies in Education, Psychology, and Social Research, 149). Jyväskylän yliopisto.

Norwich, B. & Lewis, A. (2001) *Mapping a pedagogy for special educational needs*. *British Educational Research Journal*, 27, 313–329.

Nygård, T. (1998) *Erläisten historia*. Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Saari, E. (1968) *Sielullisesti poikkeavat lapset*. 5. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Saloviita, T. (1989) *Elämää keskuslaitoksessa*. Tutkimus poikkeavien henkilöiden elämäntilasta. Julkaisussa: T. Saloviita (toim.) *Keskuslaitoksesta ryhmäasuntoon*. Tutkimuksia kehitysvammaisten asumisesta, hoidosta ja

- opetuksessa (Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 52). s. 13–40. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Saloviita, T. (1992) Takaisin yhteiskuntaan. Tutkimus kehitysvammaisten laitoshuollon purkamisesta (Teoriaa käytäntöön 2). Tampere: Kehitysvammaisten Tukiliitto.
- Saloviita, T. (1993) Haastavaan käyttäytymiseen vaikuttaminen: tuetun yhteisön liitymisen malli. Teoksessa: M. Annila & T. Kupari (toim.). Toivoa täynnä! Kehitysvammaisten kuntoutuksen verkostot -seminaari I. (Stakes Raportteja 108). s. 155–176. Stakes Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus: Jyväskylä
- Saloviita, T. (2001) Eriyisopetuksen virallisen legitimaattorin kehitysvaiheita. In: P. Murto, A. Naukkarinen, & T. Saloviita (Eds.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. (s. 139–166). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. (2002) Eriyinen absoluuttisena käsitteenä. Eriyispedagogiikan lähtökohden sosiologista tarkastelua. Teoksessa: M. Kuorilahdi & T. Saloviita (toim.) Eriyiskasvatus ja integraatio. Research Reports 74, Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos.
- Saloviita, T. (2005) Paradigms of disability services in Finland. In: A. Gustavsson, J. Sandvin, Rannveig Traustadóttir (Eds.). Resistance, reflection and change. (p. 47–57) Lund: Studentlitteratur.
- Saloviita, T., Lehtinen, U. & Piirtimä, R. (1997) Tie auki työelämään. Tuettun työllistämisen käyttäjäkeskeiset työvärvä. Jyväskylä: Tie auki! -projekti.
- Sartre, J.-P. (1965) Juuralaisrytymys. Teoksessa J.-P. Sartre: Essetä I. s. 59–159. Helsinki: Orava. (Alkuteos 1954).
- Smull, M. W. & Ballamy, G. T. (1991) Community services for adults with disabilities: Policy challenges in the emerging support paradigm. Teoksessa: L. H. Meyer, C. A. Peck & L. Brown (toim.) (1991). Critical Issues in the Lives of People with Severe Disabilities. s. 527–536. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Thompson, J.B. (1984) *Studies in the Theory of Ideology*. Cambridge: Polity Press.
- Teittinen, A. (2003) Perusopetuksen inklusiopolitiikan lähtökohia. Koturaportteja 2. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Tikkanen, M. (1982) Sofian oma kirja. MBD-lapsen tarina. Helsinki: Tammi.
- UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain 7–10. June 1994.

- United Nations. (1994) Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. Adopted by the United Nations General Assembly at its 48th session on 20 December 1993 (resolution 48/96).
- Vehmas, S. (2005) Vammaisuus. Helsinki: Gaudemann.
- Weber, M. (1968) *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. New York: Bedminster Press. (Alkuteos ilmestyi 1921)

Vammaisuuden tutkimus -kirjan artikkeleita yhdistää vammaisuutta ja vammaistutkimusta koskevien perinteisten näkökantojen, teorian ja käytännön sekä luultujen totuuksien kyseenalaistaminen.

Antti Teittinen on kirjoittanut johdannon lisäksi artikkelein Merkinöitä vammaisuuden tutkimuksen itseymmärryksestä, joka on yllä vammaisuuden tutkimuksen teoreettinen jäsenyys.

LeeLaura Leskelän keskusteluanalyysi Yhteisymmärrystä rakentamassa – Tapaustutkimus epäsymmetrisiä keskustelusta tuo esille vammaisiin ihmisiin kohdistuvia stereotyyppioita ja suojautumisstrategioita.

Hisayo Kasuii suhteuttaa vammaisuus-kysymyksiä akselilla köyhä etelä–rikas pohjoinen kirjoituksessaan Etelän vammaisten ihmisoikeuksista.

Timo Saloviita suorii artikkelissaan Erityisopetuksen oikeuttaminen ja vammaishuollon mallit tapoja, joilla asiainnuntijat raamittavat erityisoppilaksi luokittelemiensä oppilaiden ja näiden lähipiirien todellisuuksia sekä oikeutavat omaa toimintaansa.

Jaqueline Temple, tutkimusneuvottaja ja Osoittamattoman Opetustieteiden tutkimuskeskuksen johtaja, on opettajankoulutuskeskuksen johtaja ja neutraalihudesta sekä teoreettisten havaintojensa kautta.

Jan Tøssebro on Danmarks Institut for Udviklingshemning og Rehabilitering -keskuksen johtaja ja tutkimusneuvottaja. Hän on tutkinnut vammaisuuden ja sosiaalisen rohkkeen välistä suhteesta vammaisuuden ja sosiaalisen rohkkeen välillä ja on rohkkeen välistä suhteesta vammaisuuden ja sosiaalisen rohkkeen välillä ja on rohkkeen välistä suhteesta vammaisuuden ja sosiaalisen rohkkeen välillä.

Simo Vehmaksen tutkimus on vammaisuuden ja sosiaalisen rohkkeen välistä suhteesta vammaisuuden ja sosiaalisen rohkkeen välillä ja on rohkkeen välistä suhteesta vammaisuuden ja sosiaalisen rohkkeen välillä.

Tania Vehmaksen tutkimus on vammaisuuden ja sosiaalisen rohkkeen välistä suhteesta vammaisuuden ja sosiaalisen rohkkeen välillä ja on rohkkeen välistä suhteesta vammaisuuden ja sosiaalisen rohkkeen välillä.

VAMMAISUUDEN TUTKIMUS

Antti Teittinen (toim.)



97895151706898



VAMMAISUUDEN TUTKIMUS