

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteiden laitos
Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 255

Reetta Mietola

HANKALA ERITYISYYS

**Etnografinen tutkimus erityisopetuksen
käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta
yläkoulun arjessa**

Esitetään

Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
yliopiston päärakennuksen salissa 13,
lauantaina 16. elokuuta 2014 klo 10.

Helsinki 2014

Kustos

Professori Elina Lahelma, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Professori Elina Lahelma, Helsingin yliopisto

Dosentti Sirpa Lappalainen, Helsingin yliopisto

Esitarkastajat

Professori Marja-Liisa Honkasalo, Turun yliopisto

Professori Joel Kivirauma, Turun yliopisto

Vastaväittäjä

Professori Leena Koski, Itä-Suomen yliopisto

Kannen kuva

Kenneth McMaster: Pulling together

Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-952-10-9374-6 (nid.)

ISBN 978-952-10-9375-3 (pdf)

ISSN-L 1798-8322

ISSN 1798-8322

Reetta Mietola

HANKALA ERITYISYYS

Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa

Tiivistelmä

Tutkimus kohdistuu erityisyyden muotoutumiseen koulun arjessa, erityisesti erityisopetuksen ja oppilashuollon käytännöissä. Tutkimuksessa analysoidaan arjen diskursiivisissa käytännöissä tapahtuvia erityisen määrityksiä sekä erityisen ja tavallisen/normaalin välisiä rajanvetoja. Normaalin ja poikkeavuuden välistä suhdetta tarkastelen koulun arjessa jatkuvasti uudelleen rakentuvana, neuvoteltavana ja merkityksellistyvänä. Tutkimukseni on kasvatussosiologinen tutkimuspuheenvuoro, joka liikkuu kulttuurintutkimuksen monitieteisellä kentällä keskustellen sukupuolentutkimuksen, nuorisotutkimukseen sekä yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen kanssa. Tukeudun tutkimusaineiston analyysissa erityisesti feministisiin jälkistrukturalistisiin teoretisointeihin. Keskeisinä käsitteinä työssäni ovat subjektiposition, subjektiviteetin ja subjektifikaation käsitteet.

Kyseessä on kouluetnografinen tutkimus. Olen seurannut erityisopetuksessa opiskelevien 9.-luokkalaisten koulunkäyntiä ja erityisopetuksen toimintaa yhdessä pääkaupunkiseudun yläkoulussa yhden lukuvuoden ajan. Aineisto koostuu pääasiassa kenttämuistiinpanoista ja haastatteluista.

Tutkimus jakautuu neljään temaattisesti erilliseen analyysilukuun. Näissä tarkastellaan (1) koulutilaa, tilaan kiinnittyviä käytäntöjä sekä näistä seuraavia erityisyyttä koskevia tulkintoja, (2) oppilashuoltoryhmän keskusteluissa tehtäviä tavallisuuden ja erityisyyden määrityksiä, (3) erityisopettajien toimintaa ja tässä tapahtuvaa erityisyyttä koskevaa merkityksentuotantoa sekä (4) oppilaskulttuurisia järjestyksiä sekä oppilaiden omaa positiota ja itsen merkityksellistymistä koskevia neuvotteluja näissä järjestyksissä.

Tutkimuksen keskeiset tulokset palautuvat edellä mainittuihin teemoihin ja näiden arjen ulottuvuuksien kietoutumisessa tapahtuvaan merkitysten kertautumiseen ja kerrostumiseen. Erityisyys ja tavallisuus näyttäytyvät koulun arjessa varsin selvärajaisina ja näiden välinen ero jyrkkänä ja laveana. Erityisyyttä

koskevat negatiiviset merkitykset, joista erityisopetus on viime vuosikymmeninä pyrkinyt irrottautumaan, hallitsevat yhä arjen merkityksentuotantoa, huolimatta koulun kulttuurissa myös läsnä olevasta herkkyydestä ja pyrkimyksestä haastaa ja purkaa erityisyyden leimaavuutta. Jyrkimmäksi jako erityisyyden ja tavallisuuden välillä rakentuu oppilaskulttuurissa. Oppilaskulttuuri näyttäytyy varsin herkkänä kouluinstituution tekemille jaoille ja käytännöille. Arjen käytännöissä ja toistoissa tuottuva ja vahvistuva erityisyys näyttäytyykin varsin totaalisenä, sisäänsä sulkevana ja vaihtoehdottomana. Tutkimuksen johtopäätöksenä on, että normaalin ja erityisen välisen eron ja erityisyyden saaman merkityksen muuttaminen edellyttää kouluilta uusia työtapoja, jossa erityisyys, sen saamat kulttuuriset merkitykset ja näitä merkityksiä tuottavat käytännöt otetaan eksplisiittisesti keskustelun ja työstämisen kohteiksi.

Reetta Mietola

TROUBLING SPECIAL

An ethnographic study on practices of special education and formation of special in the everyday life of lower secondary school

Abstract

The study focuses on the formation of the conceptions of special in the everyday life of school, especially in the practices of special education and student welfare services. It analyses definitions of special and normal/ordinary in the discursive practices of everyday life. The relationship between normal and deviant is approached as a formation constantly re-built, re-defined and re-conceptualized in the everyday practices of the school. The study is positioned in the fields of sociology of education, cultural studies, gender studies, youth studies and disability studies. Theoretically it draws from feminist poststructuralist theories. Key analytical concepts of the study are subject position, subjectivity and subjectification.

Methodologically the study is ethnographic. A year-long fieldwork took place in one lower secondary school, following the everyday schooling of 9th graders in special education. Data consists mainly of field notes and interviews.

The report is divided into four thematically separate analytical chapters. These focus on (1) school space and spatial practices, (2) definitions of ordinary and special made in the discussions of members of the multidisciplinary student welfare team, (3) discursive practices of the special education teachers and in special education classes, and (4) hierarchies constructed in the student culture, and how students positioned as 'special' negotiate their position and meaning in relation to these hierarchies.

Main results of the study are drawn from these four themes, and how these different dimensions intertwine in the process of defining what and who is special in the school. Special and ordinary were found as very clearly demarcated and fixed in the everyday life of school, and the difference between these positions is both wide and steep. The negative images and stigma connected to special education still dominates everyday sense-making, even if

the school culture has also become more sensitive to stigmatization and works to challenge and deconstruct it. The division between special and ordinary is steepest in the student culture. Student culture is very sensitive to the dividing practices and divisions made by the school institution. The special that is formed and reformed in everyday practices and repetitions of the school culture appears as a fixed position with no alternative, defined by cemented cultural meanings. The study suggests that in order to change the division between normal and special and challenge the meanings connected to special, schools need to look for new ways of explicitly discussing and working on these meanings and the practices producing them.

KIITOKSET

Tämän tutkimuksen muotoutumiseen ovat vaikuttaneet useat ihmiset ja yhteisöt, joiden kanssa, rinnalla ja mukana olen tehnyt tutkimusta ja kasvanut tutkijana.

Valtava kiitos kuuluu tutkimuskouluni henkilökunnalle ja oppilaille, joita ilman tätä tutkimusta ei olisi. Avasitte minulle koulun ja luokkien ovet, kouluarjen säpinä imaisi minut mukaansa ja tuntuu etten koskaan oikein tästä toipunut tai taipunut takaisin työpöydän ja tietokoneen äärellä viihtyväksi tutkijaksi.

Tätä tutkimusta ei myöskään olisi ilman sitä yhteisöä, jossa ymmärrykseni tutkimuksen tekemisestä sekä lähestymistapani koulun ja erojen tutkimiseen ovat muotoutuneet. Kiitos ohjaajilleni Elina Lahelmalle ja Sirpa Lappalaiselle. Elinaa kiitän siitä mukaan ottavasta ja samalla tilaa antavasta ohjauksesta, joka on alusta asti sekä olennaisella tavalla vaikuttanut työni lähestymistavan muotoutumiseen että mahdollistanut hakea rauhassa työhöni näkökulmia ja sanoituksia. Elinan työ tutkimusryhmän johtajana on myös tuottanut tutkimusryhmän, jossa on ollut hyvä työskennellä, sekä tutkimuksen materiaalisia resursseja. Sirpa ryhtyi ohjaajakseni työni edistymisen kannalta tärkeällä hetkellä. Kiitokset siitä tavasta, jolla juuri tohtoroituneena ohjaajana asetuit kannustavasti patistamaan työtäni eteenpäin. Elina ja Sirpa, luottamus jota olette osoittaneet työskenntelyyni, siihen että tämä työ valmistuu (silloinkin kun itse en näin uskonut), on kantanut meidät nyt tähän. Kiitos teille myös yliopistoelämän ylittävästä ystävydestä ja tuesta. Lämmin kiitos myös Tuula Gordonille väitöskirjani alkumatkan ohjauksesta. Tuulan ja Elinan mukana olen päässyt mukaan tutkimusyhteisöihin ja oppinut sellaiseen yhteisölliseen työtapaan, joka on ainutlaatuisia ja korvaamatonta.

Katariina Hakala ja Pirkko Hynninen ovat kulkeneet kanssani koko tämän pitkän tutkimusmatkan. Olemme jakaneet työhuoneiden ja teoreettisten keskustelujen lisäksi tutkimuksen ja elämän ihanuutta ja hurjuutta. Kiitos ihanat rakkaat keskusteluista, ystävydestä sekä käsikirjoitustani koskevista kommentteista ja rohkaisusta!

Katin ja Anna-Maija Niemen kanssa perustimme vuonna 2007 ammatillista erityisopetusta tutkivan AMERO-ryhmän. Tämä yhteistyö on ollut työlleni korvaamatonta: olemme analysoineet ja teoretisoineet 'erityisyyttä' yli hanke- ja instituutorajojen. Anna-Maijalle kiitos ystävydestä, keskusteluista, tässä kohdalla erityisesti myös tekstini kommentoinnista. Vuonna 2009 tekemämme Eri-työluokka elämäntutkimus -hankkeen myötä tiimiimme liittyi Jenni Helakorpi.

Anna-Maija ja Jenni, kiitos kuluneesta ja tulevasta yes-keskustelusta ja yes-meiningistä – hyvä sinä, hyvä me, hyvä meidän joukkue! Suuren suuri kiitos Aarno Kauppilalle käsikirjoitukseni oikolukemisesta ja kommentoinnista.

Minulla on ollut onni olla osa suurta ja intohimoisesti tutkimusta tekevää feminististä tutkijayhteisöä. Tässä yhteisössä käydyt keskustelut ovat asettaneet riman korkealle ja samalla mahdollistaneet neuvotella teoreettisista ja metodologisista rimoista. Suuri kiitos kuuluu siis KUFElaisille, Koukero-verkoston jäsenille sekä KiTKa-seminaareihin osallistuneille kollegoille huikeista keskusteluista. Erityinen kiitos työtoveruudesta Päivi Bergille, Kristiina Brunilalle, Hanna Guttormille, Elina Ikävalkolle, Ville Kainulaiselle, Minna Kelhälle, Tuuli Kurjelle, Jukka Lehtoselle, Minna Lähteenmäelle, Sari Monoselle, Tarja Palmulle sekä Silja Rajanderille.

Tutkimus työnä edellyttää myös seiniä, pöytiä, koneita ja rahoitusta. Suuri kiitos näistä resursseista kasvatustieteen laitokselle, sittemmin käyttäytymistieteiden laitokselle, ja näiden yksiköiden johtajille Marja Martikaiselle ja Jussi Saariselle. Erityinen kiitos kuuluu Mikael Kivelälle, joka on muun muassa pelastanut haastatteluja 'tuulitunnelista' ja toisinaan myös tutkijan tutkimuksen tunteista. Helena Ilsleylle ja Anna Kuuterille suuri kiitos työtoveruudesta ja ystävyydestä. Eevastiina Gjerstadille kiitos assarikumppanuudesta. Tuomo Aaltoa kiitän työni painokuntoon saattamisesta ja manageroinnin tuesta.

Kiitos myös Tarja Zukalelle rummutuksen ja tanssin keskeltä käynnistyneestä erityisopetuksen pohdinnasta.

Kiitokset menevät myös Kehitysvammaliittoon, joka hetken tarjosi työlleni tilan, erityisesti tutkimuspäällikkö Antti Teittiselle yhteistyöstä. Kehitysvammaliittoa on kiittäminen myös uusille tutkimuspoluille johdattaneista kohtaamisista, näistä kummunneista tutkimusideoista ja inspiraatiosta.

Tämän tutkimuksen ovat mahdollistaneet myös Helsingin yliopiston tiedesäätiöltä, Konkordia-rahastolta ja Emil Aaltosen Säätiöltä saamani tutkimusapurahat.

Kiitokset työni esitarkastajille Joel Kiviraumalle ja Marja-Liisa Honkasalolle kannustavista ja tärkeistä kommenteista.

Kiitos isä ja äiti. Kotoa on lähtenyt se koulun käytäntöjen ihmettely, joka on minut tälle tielle aikanaan johtanut. Kiitokset myös Tompalle. Olette kaikki kolme korvaamattomia ystävinä, myötä- ja rinnallaeläjinä sekä isovanhempina.

Rakkaat kiitokset Jamesille ja Kennylle. Home has been a refuge with space and time for things other than research. Even if research – as books, papers, post-it notes – has sometimes taken over the house. Kenny, thanks for lovingly sharing and bearing! James rakas ihanainen!

Haluan omistaa tämän työn sisaruksilleni, Iidalle, Karoliinalle, Matille, Sofialle, Villelle ja Samillekin. Teitä haluan kiittää meistä ja minusta. On uskomaton onni saada kasvaen elää osana tällaista sisarusparvea. Kiitos jaetuista ja rinnalla eletyistä hetkistä, monista nauruista ja itkuistakin, päätyttömistä ja päättömistäkin keskusteluista. Teidän kanssa asetun olemaan, jaan, tunnen, kuulen ja koen tulevani kuulluksi. Tästähän tutkimuksessakin on kyse.

Karjaalla, 9.5.2014, *Reetta*

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Hankaloittavaa tutkimusta hankalasta erityisyyden käsitteestä	2
1.2	Tutkimuskysymykset ja kirjan rakenne	5
2	HEIKKOKYKYISYYDESTÄ ERITYISEN TUEN TARPEESEEN: SUOMALAINEN ERITYISOPETUS HISTORIALLISTI MUOTOUTUNEENA.....	7
2.1	Erityisopetusjärjestelmän ensimmäiset rakenteet: erityiskoulut ja luokkamuotoinen erityisopetus	8
2.2	Peruskoulu ideologisena ja rakenteellisena siirtymänä: normaalisuusperiaate, integraatioideologia ja osa-aikaisen erityisopetuksen esiinmarssi	9
2.3	Inklusioon sitoutuneen koulutuspolitiikan käsitteelliset ja rakenteelliset muutokset 1990-luvulta alkaen: 'erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas' ja lähikouluperiaatteen toteuttaminen	11
3	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN JA METODOLOGINEN PAIKANTUMINEN.....	19
3.1	Katse koulutuksen eroa tuottaviin prosesseihin: feministinen jälkistrukturalistinen kasvatuksen tutkimus.....	20
3.2	Tutkimukseni erityisopetuksen tutkimuksen kentässä	25
3.3	Etnografia tutkimuksen metodologiana.....	31
4	TUTKIMUSTA TEKEMÄSSÄ.....	37
4.1	Suunnittelu ja neuvottelut	38
4.2	Kenttätyö.....	44
4.3	Analyysi ja kirjoittaminen.....	57
5	TERVETULOJA TEHTÄÄNKULMAN KOULUUN! SISÄÄN KOULUN ARKEEN JA ARJEN ERONTEKOIHIN.....	65
5.1	Kaikkien oppilaiden ja omien polkujen koulu.....	65
5.2	Tutkimuksen paikat ja kohteet koulussa.....	73
6	KOULUTILA ERON JA MERKITYKSEN RAKENTAJANA	77
6.1	Tilallinen ja kokemuksellinen eriytyminen koulutilassa	79
6.2	Tila ja merkityksen rakentuminen	89
6.3	Tilaan piirretty ero ja erityisyys: yhteenvedoa.....	105

7	TAVALLINEN VAI ERITYINEN OPPILAS? NORMAALIN JA POIKKEAVAN MÄÄRITTÄMISTÄ OPPILASHUOLLON KÄYTÄNNÖISSÄ.....	109
7.1	Tavallista ongelmallisuutta: koulunkäynnin ongelmien tarkastelun moninaiset näkökulmat ja oppilashuoltoryhmän toimintaa ohjaava 'normaalisuusperiaate'	111
7.2	Hyvä paha diagnoosi: diagnostis-medikalistinen puhe oppilashuoltoryhmän toiminnassa	120
7.3	Normaalisuuden ja poikkeavuuden rajalla: essentiaalinen poikkeavuus ja siirtymä eron diskurssiin	129
7.4	Varoen piirtyvä tavallisuuden ja erityisyyden (harmaa) raja: yhteenvetoa.....	136
8	ERITYISOPETUKSEN DISKURSIIVISET KÄYTÄNNÖT JA ERITYISEN OPPILAAN MÄÄRITTYMINEN	139
8.1	Erytisoppilasta koskeva asiantuntijuus ja 'erityisopepuhe': erityisluokanopettajat oppilaidensa kuvaajina	141
8.2	Erytisoppilas kategorisoivan ja yksilöllisen välisessä vuoropuhelussa rakentuvana	149
8.3	Erytystä tukea erityiseen tarpeeseen? Erityisyydelle rakentuvat pedagogiset käytännöt ja erityisen tuen tuottama erityinen oppilas	163
8.4	Tietämällä ja tukemalla tuotettu erityinen oppilas: yhteenvetoa.....	176
9	ERITYISENÄ OPPILAANA KOULUN OPPILASKULTTUURISISSA JA INSTITUTIONAALISISSA JÄRJESTYKSISSÄ	179
9.1	Erytisyyden oppilaskulttuurinen paikka ja erityisyyden ja tavallisuuden rajanvedot yleisopetuksen oppilaiden kerronnassa	182
9.2	Erytisiä ja/mutta tavallisia: minä ja me erityisluokkien oppilaiden kerronnassa	195
9.3	Määritetty, neuvoteltu ja haastettu erityinen subjektiviteetti: yhteenvetoa.....	226
10	LOPUKSI YHTEEN – MUTTA ERIKSEEN.....	229
10.1	Eron ja erityisestä puhumisen vaihtoehdot ja vaihtoehdottomuus	230
10.2	Erytisyyden määrittämä oppilas ja opettaja: neuvottelun ja liikkeen mahdollisuuksista ja rajoista	232
10.3	Analyysistä muutokseen? Tutkimuksen merkitys (koulu)instituution käytännöille, käytäntöjä ohjaavalle politiikalle ja näiden tutkimukseen	235
	LÄHTEET	245
	LIITTEET.....	271

1 JOHDANTO

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tavoitteille rakentuvassa peruskoulujärjestelmässä oppilaita paikannetaan erityisopetukseen ja yleisopetukseen. Samalla koulujärjestelmässä tullaan tuottaneeksi erityisiä ja tavallisia oppilaita, jotka koulutustilastoissa paikannetaan eri luokkiin ja taulukkoihin, ja joiden opettamiseen koulutetaan opettajia ja erityisopettajia. Järjestelmätasolla jako (yleis)-opetukseen ja erityisopetukseen näyttäytykin selvärajaisena ja merkittävänä.¹ Mutta millainen tämä erityisen ja yleisen, erityisen ja tavallisen välinen raja on koulun arjessa? Miten institutionaalista jakoa erityiseen ja tavalliseen tulkitaan koulussa? Millaisia vaikutuksia jaolla on oppilaiden välisiin suhteisiin tai oppilaiden tapoihin käsitteellistä itseään oppilaana?

Tässä tutkimuksessa pureudutaan koulun arkeen ja kulttuuriin, arjessa tapahtuviin erityisyyden määrittäisiin sekä erityisen ja yleisen/tavallisen/normaalin välisiin rajanvetoihin. Olen seurannut erityisopetuksessa opiskelevien 9.-luokkalaisten koulunkäyntiä ja erityisopetuksen toimintaa yhdessä pääkaupunkiseudun yläkoulussa yhden lukuvuoden ajan. Analysoin aineistostani kouluarjen diskursiivisia käytäntöjä ja näissä tapahtuvaa merkityksentuotantoa. Tutkimukseni on kasvatussosiologinen tutkimuspuheenvuoro, joka liikkuu kulttuurintutkimuksen monitieteisellä kentällä keskustellen sukupuolentutkimuksen, nuorisotutkimuksen sekä yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen kanssa.

Tutkimukseni on etnografiaa: se tarkastelee ja tekee näkyväksi koulun arjessa toimivaa ja tässä rakentuvaa kulttuurista tietoa, merkityksiä ja merkityksentuotantoa (Britzman 1995; Tolonen 2001). Tutkimukseni paikantuu feministisen kouluetnografisen tutkimuksen kenttään, jossa tyypillisesti tarkastelu on kohdistunut tapoihin, joilla kasvatusinstituutiot toiminnassaan tuottavat, uusintavat ja haastavat vallitsevia yhteiskunnallisia erontekoja ja hierarkioita (esim. Paju 2013; Lähteenmäki 2013; Souto 2011; Rajander 2010; Berg 2010b). Tutkimuksessani tarkastelen, miten koulussa rakennetaan ymmärrystä erityisyydestä ja normaalisuudesta sekä siitä, kuka kuuluu erityisten ja tavallisten joukkoon.

¹ Vuonna 2010 annetulla lailla perusopetuslain muuttamisesta (Perusopetuslaki 24.6.2010/642) pyrittiin rikkomaan tätä järjestelmätason jakoa ottamalla käyttöön ns. kolmiportaisen tuen malli. Ks. myös luku 2.3.

1.1 Hankaloittavaa tutkimusta hankalasta erityisyyden käsitteestä

There are certain words in our language which have meanings so obtuse as to slip from our grasp as we reach for them. I feel this about 'special'. It is a word that fills me with unease. Whilst it has the meaning within it to convey that which is positive, I rarely feel comfortable with the way it is generally applied. If 'special' is so positive, why is it not usurped by the patriarchy and widely employed to define power and status? (Corbett 1996, 49)

Käsitteenä erityinen voi asiayhteydestä riippuen tulla mielletyksi joko positiivisena tai negatiivisena. Koulujärjestelmän kontekstissa erityisyys merkitsee poikkeavaa käytäntöä, paikkaa ja yksilöä. Usein sen ymmärretään itsestään selvästi viittaavan erityisopetukseen, sen käytäntöihin ja kohteisiin. (Vehmas 2005b; Wilson 2002.) Simo Vehmas (2005b, 97) toteaa, että ”(e)rityispedagogikassa ’erityinen’ kuitenkin viittaa ei-toivottavaan ominaisuuteen tai toimintatapaan suhteessa johonkin tärkeään päämäärään”.

Samalla kun erityisyyden käsite itsessään ei viittaa positiiviseen tai negatiiviseen, tunnistan Jenny Corbett’in (1996) yllä olevassa lainauksessa esiin tuoman epämukavuuden tunteen, joka käsitteeseen liittyy. Deborah Youdell’in (2006, 130) mukaan voidaan tulkita, että ’erityisyydellä’ pyritään kasvatuksen profession käytössä viittaamaan ”erilaiseen’ ilman että tämä olisi ’vähemmän’”. Youdell kuitenkin jatkaa, että konteksteissa, joita kehystävät normatiiviset diskurssit ”joissa Sama jatkuvasti tuottuu Toisetta koskevissa diskursseissa (’vähemmän kuin’, puutteellinen), tämä ’samanarvoinen-mutta-erilainen’ ei kuitenkaan koskaan materialisoidu” (em.).

Kriittisessä erityisopetuksen tutkimuksessa ja yhteiskuntatieteellisessä vammaistutkimuksessa onkin todettu erityisyyden määrittävän aina väistämättä suhteessa normaaliin, jolloin erityisyys esimerkiksi vammaisuuden merkityksessä määrittyy puutteellisuutena eikä vaihtoehtoisena ontologiana (Gordon & Rosenblum 2001; myös Harwood 2006). Erityisyyden on nähty määrittävän erityisopetuksen tietoperustaa rakentavien binaarioppositioiden erityinen/normaali, vammainen/ei-vammainen (disabled/ablebodied) ja normaali/epänormaali kautta (Allan 2008).

Myös tämän tutkimuksen lähtökohtana on tarkastella erityisyyttä suhdekäsitteenä, joka viittaa eroon julki lausumattomasta tavallisuudesta tai normaalisuudesta. Kysymyksenasettelullani otan tarkastelun kohteeksi juuri tämän suhteen ja sen kautta tuottuvat merkitykset. Samalla olen kiinnostunut rajasta, rajapinnasta, liikkeestä ja liikkeen mahdollisuudesta erityisyyden ja ei-erityisen tavallisuuden välillä ja näitä koskevassa merkityksentuotannossa. Tarkastelenkin yleisen ja erityisen, normaalisuuden ja poikkeavuuden välistä suhdetta koulun arjessa jatkuvasti uudelleen rakentuvana, tilanteisesti neuvoteltavana ja merkityksellistytynä.

Tutkimukseni nimi 'Hankala erityisyys' viittaa sekä tutkimuksen kohteeseen että näkökulmaan ja työtapaan.

Ensinnä, ymmärrän erityisyyden hankaluuden juontuvan jo erityisopetuksen historiasta. Erityisopetus on rakentunut ratkaisemaan poikkeavuuden ongelmaa, vapauttamaan ”normaaliluokan poikkeavien oppilasryhmien taakasta” (Kivirauma 1999, 54). Oppivelvollisuuden tullessa suomalaista koulujärjestelmää lähdettiin rakentamaan normaalioppilaille: keskiössä olivat suuren enemmistön kouluttaminen ja näiden tarpeet (em.). Tähän enemmistöön kuulumattomien koulutus järjestettiin itsestään selvästi erillään, omissa kouluissaan. Jako normaaliopetukseen ja poikkeavien opetukseen toimi valikointina, jolla turvattiin koulun sujuva ja tehokas toimiminen (Kivirauma 2004a; 1999). Poikkeava, koulun tavoitteisiin sopimaton oppilas näyttäytyi siis hankalana koulun sujuvan toiminnan kannalta. Tällainen erityisopetuksen ja 'hankalan' oppilaan kuvasto on läsnä myös nykyisissä kouluja ja opetusta koskeissa keskusteluissa: tätä kirjoittaessani (14.8.2013) pyörii televisiossa Yleisradion tuottama yhdeksäsluokkalaisten koulunkäyntiä dokumentoiva ohjelma, jossa matematiikan tunnilta opettaja lähettää näkemyksensä mukaan muun luokan opiskelua (ja omaa työskentelyään) häiritsevän oppilaan 'klinikalle'.

Toiseksi, tutkimuksen otsikko viittaa siihen hankaluuteen, joka erityisyyden tai poikkeavuuden nimeämiseen ja vammaisia henkilöitä eristäviin ja eriyttäviin käytäntöihin on muotoutunut vammaispoliittisen liikehännän ja myös tätä seuranneiden koulutuspoliittisten muutosten myötä. Segregoiivin erityisopetuksen käytäntöihin alettiin kohdistaa kritiikkiä 1960-luvulla, jolloin myös keskustelu vaihtoehtoisista, integroivista ja inklusiivisista opetusjärjestelyistä käynnistyi (ks. Winzer 2007; Tomlinson 2001; Kivirauma 1995). Vähitellen erityisopetuksen kentässä alkoikin tapahtua ideologinen siirtymä kohti inklusioajattelua, jonka myötä erityisopetuksen segregoivat käytännöt ja oppilaita luokittava ja leimaava kieli politisoituivat ja problematisoituivat (Hakala ym. 2013; Moberg 2002). Viimeistään vuonna 1994 Unescon Salamancan sopimuksen allekirjoittamisen yhteydessä myös suomalainen koulutuspolitiikka sitoutui näkyvästi inklusiivisen koulutuksen edistämiseen (Niemi ym. 2010). Vahva koulutuspoliittinen sitoutuminen inklusiiokehityksen edistämiseen on nakertanut oikeutusta perinteisiltä segregoiduilta erityisopetuksen käytännöiltä ja pakottanut hakemaan uusia erityisopetuksen toteuttamisen tapoja ja määrittämään uudella tavalla erityisopetuksen paikkaa koulutusjärjestelmässä (ks. esim. OPM 2007). Suomalainen erityisopetus onkin viimeisten vuosikymmenien aikana käynyt läpi huomattavia käsitteellisiä ja rakenteellisia muutoksia, jotka ovat vaikuttaneet erityisopetuksen ja erityisoppilaan määrittämiseen.

Kolmanneksi, hankaluus, joka erityisyyteen kiinnittyy, on myös tutkimukseni tavoitteena: pyrin kysymyksenasettelullani hankaloittamaan (*troubling*, Butler 1990; 2006a; myös Kauppinen 2008) erityisyyttä, tekemään näkyväksi käsitteeseen sisältyvää ristiriitaisuutta ja sen todellisuutta tuottavan luonteen. Tulkitseen,

että erityisyys on samalla itsestäänselvä ja epämääräinen, käytössä oleva ja kyseenalaistettu käsite. Kysymykseni erityisyydestä onkin myös naivi kysymys, jolla pyrin pysäyttämään merkityksentuotannon, havahduttamaan ja asettamaan keskusteltavaksi sen, mihin käsite viittaa, mitä se kannattelee ja mitä käsitettä käytettäessä tullaan tehneeksi. Tätä kautta tutkimukseni pyrki tutun ja luonnollistuneen vieraaksi tekemiseen (Harwood 2006), erityisyyden kuvaston kannatteleminen merkitysten näkyväksi tekemiseen (Corbett 1996) sekä erityisyyden käsitteen (re)politisointiin (Conrad 2006). Näin tarkasteltuna erityisyyttä koskevia määrittäviä ei tarkastella todellisuutta vastaavina kuvauksina, vaan kysymyksenasettelulla pyritään tekemään näkyväksi prosesseja, joissa 'erityisiä' oppilaita tuotetaan (Youdell 2006). Deborah Youdell'in (em.) mukaan tällainen näkökulma resonoi vahvasti vammaisuuden sosiaalisen tulkinnan kanssa.

Tutkimukseni kohdistuu erityisyyttä koskeviin kulttuurisiin merkityksiin. Varsinaisena kiinnostuksen kohteena eivät siis ole yksilöt, vaan koulun diskursiiviset käytännöt ja näissä tapahtuva merkityksentuotanto. Pyrkimyksenäni on ollut kunnioittavasti rakentaa ymmärrystä siitä, miten kentän toimijat tekevät koulun toimintaa ja toimijoita itselleen ymmärrettäviksi (ks. Hakala 2007; Davies 2004). Tutkimuskäytäntönä tämä kunnioittava asento tarkoittaa muun muassa sitä, etten yritä mennä tutkimukseeni osallistuvien 'pään sisään', vaan analyysini kohdistuu kieleen ja kerrontaan, siihen, miten oppilaat ja opettajat käsitteellistävät koulun toimintaa ja toimijoita heille tarjolla olevissa merkitysjärjestelmissä. Kiinnostuksen kohteenani ei ole ainoastaan yksittäiset toimijat ja heidän tapansa rakentaa ymmärrystä, vaan myös esimerkiksi (erityis)pedagogia tiedon rakentamisen kenttänä ja tässä mahdollistuvat merkitykset ja puhutavat (ks. myös Vehkakoski 2006a).

Tutkimusintressini ja metodologinen lähestymistapani myös vahvasti määrittävät asentoni suhteessa niihin diagnostisiin nimiin tai institutionaalsiin paikannuksiin, joita tutkimukseeni osallistuneisiin nuoriin on kohdistettu. Tutkimukseni tehtävänä ei ole arvioida näiden 'paikkansa pitävyyttä' vaan tarkastella, miten näitä käytetään, millaisia merkityksiä nimeäminen ja paikannukset koulu-kontekstissa saavat sekä millaisia seurauksia näillä on, esimerkiksi oppilaan asemoitumiselle oppilaskulttuurissa järjestyksissä. En myöskään tarkastele oppilaita näiden nimeämisten ja positiointien läpi, vaan olen pyrkinyt kohtaamaan (ja myös kuvaamaan) jokaisen tutkimukseeni osallistuneen henkilön myös 'heidän ehdoillaan', niiden käsitteellistysten kautta, joilla he ovat itsestään ja omasta toiminnastaan halunneet kertoa (ks. Hakala & Hynninen 2007).

1.2 Tutkimuskysymykset ja kirjan rakenne

Olen tutkimuksessani lähtenyt kysymään *miten ja millaiseksi erityisyyttä koskeva merkitys koulun arjessa tuottuu*². Tällaisena tutkimuskysymykseni on varsin laaja etnografinen kysymys, joka kohdistaa tarkastelun niihin prosesseihin, joissa erityisyyttä koskeva merkitys paikallisesti rakentuu, näissä mahdollistuviin merkityksiin sekä paikallisen yhteisön (*sense making community*, Davies 2004) erityisyyttä koskeviin tulkintoihin. Analyysini keskiössä ovat arjen eron'teot', käytännöt ja prosessit, joissa erityisyyden ja 'tavallisuuden' välinen ero muotoutuu, ja joissa tätä eroa käsitteellistetään ja sen saamista merkityksistä neuvotellaan³. Kysymyksenasetteluni tarkentuu edelleen aineistoluvuissa 6–9 aineistolle esitettäväksi kysymyksiksi (ks. alla).

Kirjan rakenne on seuraava

Luvussa 2 kuvaan lyhyesti suomalaisen erityisopetusjärjestelmän rakentumista sekä vuosituhannen vaihteen erityisopetusta ohjaavaa politiikkaa, rakenteita ja erityisopetuksen kentässä käynnissä olleita muutoksia. Luku avaa myös sitä, millä tavoin tutkimusintressini kiinnittyy erityisopetusta ohjaavaan koulutuspolitiikkaan sekä erityisopetuksen kentässä vaikuttaneisiin ideologioihin ja näiden taustalla vaikuttaneisiin käsityksiin erityisestä oppilaasta.

Luku 3 käsittelee tutkimukseni teoreettista ja metodologista paikantumista. Tuon luvussa esiin tutkimuksen keskeiset teoreettiset lähtökohdat ja käsitteet, keskustelen tutkimukseni paikantumisesta erityisopetuksen tutkimuksen kenttään sekä etnografisen metodologian keskeisistä kysymyksistä.

Luku 4 koskee tutkimuksen toteuttamista, tutkimusprosessin kulkua. Kuvaan luvussa tutkimusaineiston tuotantoa, kenttätöitä, ja keskustelen tähän liittyneistä metodisista ja eettisistä kysymyksistä. Luvussa kuvaan myös tapojani tehdä

² Käytän tässä, tutkimuskysymykseni muotoilussa *tuottuu*-verbiä tiedostaen, että tämä termi voidaan kokea hankalana. Pyrkimyksenäni on muotoilulla alleviivata, että tutkimuksen kohteena ovat prosessit, ei yksittäiset toimijat tai tapahtumat, ja että näissä prosesseissa tuottuva erityisyys on jatkuvasti liikkeessä, eikä näin ollen päädy tiettyyn, selvärajaiseen muotoon (vaikka kuvauksillani tämän tuottumisen hetkeksi pysäytänkin). Tuottuu-käsitteen, sen epäkonventionaalisuuden toivon myös muistuttavan itseäni ja lukijaa siitä, että tuottumisella ei ole intentionaalista suuntaa tai subjektia, 'tuottajaa', vaan asioita, asiantiloja, totuuksia tuottuu myös toiminnan ja asioiden myötä, sivussa, tarkoitukse-
mattomasti.

³ Olen tietoinen siitä että koulussa erityisyys myös sukupuolittuu, etnistyy ja yhteiskuntaluokkaistuu. Erityisopetukseen siirretyistä ja otetuista oppilaista keskimäärin 2/3 on poikia. Myös maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret sekä alhaisemman koulutustautan perheistä tulevat oppilaat ovat yliedustettuna erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden ryhmässä. (Ks. esim. Niemi ym. 2010; Kivirauma 2008; Kivirauma ym. 2006; Rinne ym. 2004). Tutkimuksessani olen kuitenkin rajannut tarkastelun erityisyyden ja tavallisuuden/normaalisuuden välisen eron muotoutumiseen. Näin rajattuna erityisyyden sisäiset erot tai sukupuoli, etnisuus tai yhteiskuntaluokka eivät pääasiassa nouse tutkimukseni analyysin kohteiksi.

analyysia sekä kirjoittamistani ohjanneita tutkimuksen etiikkaan ja epistemologiaan palaavia pohdintoja.

Luvussa 5 astutaan sisään tutkimuskouluuni. Kuvaan lyhyesti koulua yleisesti sekä niitä käytäntöjä jotka ovat tutkimukseni keskiössä.

Luku 6 käsittelee koulutilaa, koulun tilaa koskevia käytäntöjä, koulutilan käyttöä sekä oppilaiden paikantumista koulutilaan. Kuvaan tapaa, jolla tila rakentaa koulun (sosiaalista) todellisuutta ja tässä tuottuvia eroja sekä näihin järjestyksiin asettuvien toimijoiden kokemusta koulusta. Luvun keskiössä ovat paikkoihin ja tiloihin sekä näihin paikantuviin subjekteihin kiinnitetyt tulkinnot. Kysyn, *miten ja millaisiksi erityisen ja tavallisen oppilaan positiot ja näiden välinen ero muotoutuvat koulutilassa ja tilaa ja sen käyttöä koskevissa tulkinnoissa.*

Luvuissa 7 ja 8 kysyn *millaisena erityisyys ja normalisuus tuottuu ammattilaisten toiminnassa.* Analyysi kohdistuu pääasiassa koulun ammattilaisten keskusteluihin ja näissä tehtyihin tavallisuutta ja erityisyyttä koskeviin määrittäisiin sekä oppilaita koskeviin kuvauksiin ja nimeämisiin. Luvuissa kysyn tarkemmin, *miten ja millaisiksi erityisen ja tavallisen oppilaan positiot ja näiden välinen ero muotoutuvat opettajien oppilaita koskevassa puheessa, sekä millaiset tekijät määrittävät sitä, miten oppilaiden välisistä eroista on puhuttava.* Seitsemäs luku rajautuu tarkastelemaan yleisopetuksen oppilashuoltoryhmässä käytyjä keskusteluja, tapoja jolla oppilashuoltoryhmässä rakennetaan ymmärrystä oppilaista, normalisuudesta ja poikkeavuudesta. Kahdeksas luku keskittyy tarkastelemaan erityisluokanopettajien toimintaa ja tässä tapahtuvaa merkityksentuotantoa.

Viimeisessä analyysiluvussa 9 keskityn tarkastelemaan erontekoja ja merkityksentuotantoa nuorten kerronnassa. Kuvaan tapoja, joilla oppilaskulttuurisia järjestyksiä tuotetaan nuorten koulua ja itseä koskevassa kerronnassa, tapoja, joilla järjestyksiä ylläpidetään. Keskustelen nuorten mahdollisuuksista haastaa näitä järjestyksiä ja hallitsevaa merkitysjärjestelmää, kertoa koulusta ja itsestä toisin. Kysyn, *miten erityisiksi ja tavallisiksi positioidut oppilaat jäsentävät omaa paikkaansa koulussa ja koulun merkitysjärjestelmissä.*

Analyysiluvut 6–9 on kirjoitettu siten, että ne on mahdollista lukea erillään muista analyysiluvuista, artikkelin tapaan. Aineistolukujen alussa kontekstualisoin analyysitapani. Kirjoitan esiin sen teoreettisen ja tutkimuskeskustelun, johon tarkasteluni juuri tässä luvussa kiinnittyy ja joka on suunnannut analyysiani. Tutkimusraporttia on siis myös mahdollista lukea suoraan koulun arkeen sukeltaen, aloittamalla luvusta 5. Jokainen aineistoluku päättyy lyhyeen yhteenvedon, joka kokoaa luvun keskeiset johtopäätökset.

Luvussa 10 vedän yhteen tutkimukseni keskeisiä tuloksia sekä keskustelen tutkimukseni relevanssista erityisopetuksen käytännölle, tätä ohjaavalle poliitikalle sekä erityisopetuksen tutkimukselle.

2 HEIKKOKYKYISYYDESTÄ ERITYISEN TUEN TARPEeseen: SUOMALAINEN ERITYISOPETUS HISTORIALLISESTI MUOTOUTUNEENA

Emmä osaa ajatella ees koko erityisopetusta silleen arvoasiana. No silleenhän se tietysti, se on itsestään selvää, et kaikille pitäis yrittää tarjota ne, ne mahdollisuudet oppia silleen että ne sais tästä hommasta mahdollisimman paljon irti.

(Opettajahaastattelu)

Erityisopetus on vakiintunut osa 2000-luvun suomalaista peruskoulujärjestelmää. Myös erityisopetuksen ja -oppilaan käsitteellistämisen tavoista vallitsee varsin laaja yksimielisyys. Yksilöllistyvässä koulutusjärjestelmässä erityisopetus puhutaan rakenteeksi, joka mahdollistaa jokaiselle peruskoulun oppimäärän suorittamisen yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti (ks. esim. OPM 2007). Erityisopetus näyttäytyy tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien takaajana. Toisaalta erityisopetusta on problematisoitu eriarvoistavana ja leimaavana käytäntönä. Näissä keskusteluissa on pohdittu kuka oikeastaan tarvitsee erityisopetusta, oppilas vai yleisopetus, joka sinnittelee oppilasjoukon heterogeenisyyden kanssa. (Ks. Saloviita, 2006a; Jauhiainen & Kivirauma, 1997; Helakorpi ym., tulossa.) Lani Florian (2007) toteaaakin erityisopetuksen olleen juhlistettu, parjattu ja myös tuomittu.

Tässä luvussa kuvaan erityisopetusta Suomessa, sen historiallista rakentamista ja nykytilaa. Tällainen historiallinen tarkastelu toimii tutkimukseni kontekstualisointina: se tekee näkyväksi niitä ideologisia, yhteiskunnallisia ja yksilöllisiä tarpeita koskevia perusteluja, joilla erityisopetuksen eri käytäntöjä on eri aikakausina puollettu. Historiallinen tarkastelu tekee näkyväksi myös muutokset ja jatkuvuudet käsityksissä yksilöiden välisistä eroista ja näiden koulutusjärjestelmässä esiin tuomien haasteiden tehokkaasta ja oikeudenmukaisesta hoitamisesta. Erityisopetuksen historian voidaankin ajatella tekevän näkyväksi sitä, miten erityisopetus on ennen kaikkea 'arvoasia': miten nykyiset erityisopetuskäytännöt ovat rakentuneet tietyille ideologiselle perustalle, ja toisaalta miten nämä käytännöt, kuten myös niiden taustalla vaikuttavat käsitykset ja sitoumukset, muodostuvat historiallisessa kulussa 'itsestään selviksi', perustaksi joihin toiminnassa ei koeta välttämättömäksi palata, kuten yllä olevassa ekstraktissa tuodaan esiin.

2.1 Erityisopetusjärjestelmän ensimmäiset rakenteet: erityiskoulut ja luokkamuotoinen erityisopetus

Suomalaisen erityisopetuksen juuret ulottuvat 1800-luvulle, aikaan ennen oppivelvollisuutta. Kansakoulun rinnalle alkoi 1800-luvun loppupuolella syntyä erillisiä eri vamma ryhmille suunnattuja kouluja. Valtion ylläpitämien aistivammaisten ja kehitysvammaisille oppilaille perustettujen koulujen lisäksi poikkeavien lasten hoivaa ja koulutusta hoitamaan perustettiin useita yksityisten tahojen hoitamia, hyväntekeväisyydelle⁴ perustuvia kouluja, jotka vähitellen siirtyivät valtion rahoituksen piiriin (Vehmas 2005b). Heikosti menestyvien oppilaiden opetuksen järjestämiseksi perustettiin suurimpiin kaupunkeihin erillisiä apukouluja ja erotusluokkia. Näiden toimenpiteiden julkilausuttuna tehtävänä oli taata tavallisen luokan toiminnan sujuvuus. 'Poikkeavien' opetuksen järjestäminen erillään oli myös ajan hengen mukaista: erilliset laitokset nähtiin tehokkaina, oikeutettuina ja luonnollisina ratkaisuin, koska 'heikkokykyisten' nähtiin olevan jo organisaatiolta varustukseltaan normaalista poikkeavia. (Kivirauma 2004a; 2002; 1999; 1989.)

Apukouluista rakentuikin perinteisen luokka- ja koulumuotoisen erityisopetuksen kivijalka. Oppivelvollisuuden astuessa voimaan vuonna 1921 oppivelvollisuuslainsäädäntö edellytti apukoulun perustamista yli kymmenentuhannen asukkaan kaupungeilta. Käytännössä tällaisia kaupunkeja oppivelvollisuuden voimaan astuessa oli yhdeksän, joista jo seitsemässä oli toimiva apukoulu. Kansakoulua ei nähty poikkeavien lasten kouluna, vaan oppivelvollisuuslainsäädännön mukaan 'heikon käsityskyvyn' omaavat oppilaat tuli joko sijoittaa apukouluun tai vapauttaa oppivelvollisuudesta. (Kivirauma 1999.) Kivirauma (em., 56) toteaaakin että "(o)ppivelvollisuuskoulu oli tarkoitettu itsenäisen ja kulttuurisesti yhtenäisen kansallisvaltion tuottamiseen ja vahvistamiseen normaalikansalaisia kasvattamalla."

'Poikkeavien' koulutukseen alettiin kiinnittää laajemmin huomiota 1940–50-luvuilla. Tälle aikakaudelle ajoittuu myös modernin asiantuntijavallan nousu. 1940-luvulla toimineen Vajaakykyisten lasten huoltokomitean tavoitteena oli rakentaa lähtökohdat tieteelliseen testaamiseen perustuvalla luokittelulla, jolloin oppilaat olisi mahdollista ohjata kykyjään vastaaviin opetusmuotoihin. Komitean työ pohjusti Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean työskentelyä, jonka vuonna 1952 julkaistussa mietinnössä oppilaiden väliset kyvykkyserot olivat

⁴ Winzerin (2007) mukaan valistusajan humanitaristinen filosofia, käsitykset tasa-arvoisuudesta ja velvollisuudesta myös oman perheen ulkopuolisten yksilöiden hoitamiseen, rakensivat vahvasti sitä hyväntekeväisyyttä (filantropia) jonka myötä vammaisten, erityisesti näkö- ja kuulovammaisten koulutus sai alkunsa eri Euroopan maissa 1800-luvulla. Vaikka sosiaalidarvinismin ja tähän kytkeytyvän medikalismien on tunnustettu toimineen keskeisenä synnä sille, että erityisopetusta lähdettiin 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa rakentamaan selkeästi erilliseksi käytännöksi, ei vammaisille kohdennetun opetuksen erillisyyttä kyseenalaistettu myöskään tätä edeltävissä käytännöissä (myös Vehmas 2005b).

hyvin vahvasti esillä. Komitean esityksen mukaan opetuksen tuli perustua oppilaan kykyjen mukaiselle eriyttämislle. Tällainen eriyttäminen voitiin toteuttaa joko ryhmittämällä oppilaita kykyjen mukaan luokan sisällä, tai organisatorisesti eriyttämällä erityisopetuksen avulla. (Kivirauma 1999.) Komitea nimesi mietinnössä organisatorista eriyttämistä vaativina ryhminä ”apukoulutasoiset, apukoululaisten ja normaalioppilaiden väliin jäävät heikot oppilaat, erityisen lahjakkaat oppilaat sekä vaikealuontoiset oppilaat.” (em., 58). Komitea suosittelikin erityisten h-luokkien perustamista apukoulun ja normaaliopetuksen väliin. Näille luokille ohjattaisiin oppilaat, jotka eivät menesty normaaliluokilla, mutta eivät myöskään kuulu apukouluun. Apukoulut oli kohdennettu ’heikon käsityskyvyn omaaville oppilaille’. Tämä määrittely tarkentui vuosien 1957 ja -58 kansakouluissa ja asetuksessa ”henkisessä kehityksessä viivästyneeksi tai lievästi vajaa-mieliseksi”. (Em.)

2.2 Peruskoulu ideologisena ja rakenteellisena siirtymänä: normaalisuusperiaate, integraatioideologia ja osa-aikaisen erityisopetuksen esiinmarssi

Jos oppivelvollisuuskoulun tuleminen oli asettanut uusia haasteita kansakoululle ja tätä kautta tarpeen eriyttämistä mahdollistavien erityisjärjestelyiden kehittämiseen, siirtyminen yhtenäiskouluun tuotti jälleen tarpeen arvioida erityisopetusta. Kivirauman (1999) mukaan nykyinen erityisopetusjärjestelmä onkin vahvasti juuri yhtenäiskoulun tuotetta. Ideologisesti rinnakkaiskoulujärjestelmä oli perustunut käsitykselle älykkyyden epätasaisesta jakautumisesta väestön keskuudessa, ja tähän erityiskouluista ja -luokista rakentuva erityisopetus sopi varsin hyvin. Erityisopetuksen oppilaiden nähtiin poikkeavan normaalioppilaasta niin merkittävästi, että heidän opettamisensa pysyvästi erillään ikätovereistaan näyttäytyi perusteltuna ja luontevana ratkaisuna. Kansakoulun erityisopetusjärjestelmä, joka eriytti osan ikäluokasta eri koulutusväylälle, oli vaikeasti yhteen sovitettavissa peruskoulun ideologisen perustaan, pyrkimykseen yhteiskunnallisten erojen kaventamiseen ja niihin kasvatuksellisiin tavoitteisiin jotka yhtenäiskouluun kiinnitettiin. Siirtymä peruskouluun kasvattikin paineita lähentää erityisopetusta normaaliopetukseen. (Kivirauma 2004a; 1999; 1989.)

Peruskoulujärjestelmän suunnittelu ajoittui 1960–70-lukujen vaihteeseen, jolloin oli tapahtumassa myös ideologista siirtymää vammaisuutta koskevissa käsityksissä ja yhteiskunnallisessa ajattelussa. Vammaispoliittinen liike järjestäytyi ja asettui kritisoimaan erityisesti vammaisiin henkilöihin kohdistettuja syrjiviä ja syrjäyttäviä käytäntöjä (ks. esim. UPIAS 1976). Myös erillinen erityisopetusjärjestelmä nähtiin syrjivänä ja sosiaalista syrjäytymistä edistävänä käytäntönä (Moberg 2002). Erityisopetuksen kentässä lähdettiin ajamaan normalisaatiofilosofian mukaista integraatiota ja kyseenalaistamaan hallitsevia, segregatiota ylläpitäviä käytäntöjä (Winzer 2007). 1960-luvun lopulla myös erityis-

opetuksen tutkimuksessa lähdettiin kyseenalaistamaan erillisen erityisopetusjärjestelmän oikeudenmukaisuutta, tehokkuutta ja hyödyllisyyttä oppilaalle (esim. Dunn 1968) sekä tuotiin esiin etnisiin vähemmistöihin ja työväenluokkaan kuuluvien lasten yliedustus erityisluokilla ja -kouluissa (Kivirauma 1995; Moberg 1996; Tomlinson 2001; Rinne ym. 2004; Moberg & Savolainen 2009; Niemi ym. 2010).

Suomessa peruskoulu-uudistuksen suunnitteluun nimettiin erillinen erityisopetuksen suunnittelutoimikunta⁵. Toimikunnan mukaan uudessa peruskoulussa erityisopetuksen järjestämisessä tuli noudattaa oli ns. normaalisuusperiaatetta, jonka mukaan oppilaita pyritään ensisijaisesti tukemaan perusopetusryhmässä. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että opetuksessa tulisi käyttää ja kehittää ei-leimaavia tukimuotoja. Oppilaiden erilaisuudesta aiheutuvat ongelmat nähtiin mahdollisina hoitaa opetusta yksilöimällä – opiskeluohjelmilla ja opetusta eriyttämällä. Peruskoulu toikin uutena tukimuotona käyttöön tukiopetuksen, joka kohdennettiin tilapäisten ja vähäisten ongelmien huomiointiin perusopetusryhmässä. Erityisopetuksen kehittämisessä normaalisuusperiaate painotti ns. klinikamuotoisen osa-aikaisen erityisopetuksen käyttöä. Erityisluokalle tai -kouluun siirto nähtiin tämä politiikan mukaan vasta viimeisenä keinona oppilaan opetuksen tuen järjestämiseksi. Erityisopetuksen tarpeen arvioinnin tulikin lähteä yksilöstä, hänen kehitysedellytyksistään ja -tarpeistaan. Erityisluokalla oppilaalle tuli tehdä kuntoutussuunnitelma, ja erillisen erityisopetuksen tavoitteeksi asetettiin oppilaiden kuntoutuminen siten, että heidät olisi mahdollista palauttaa perusopetusryhmään. Peruskouluasetukseen tuotiin uutena ryhmänä 'puhe-, lukemis- tai kirjoittamishäiriöstä tai muista erityishäiriöistä kärsivien erityisopetus'. (Kivirauma 1999; 1989.)

Peruskouluun siirryttäessä erityisopetuksen profiili muuttui siis hyvin monella tavalla. Merkittävänä muutoksena oli osa-aikaisen erityisopetuksen keskeinen asema tukimuotona ja sen nopea määrällinen kasvu. Peruskoulu toi kouluun myös uudet asiantuntijaryhmät: koulupsykologit, kuraattorit, opinto-ohjaajat sekä oppilashuoltoryhmän toiminnan (Jauhiainen & Kivirauma 1997). Normalisaatio tarkoittikin oppilashuollon osalta myös pyrkimystä siirtyä yksilö- ja ongelmakeskeisistä, diagnostiikkaa ja kuntoutusta painottavista käytännöistä kohti ennaltaehkäisevää toimintaa (em.). Osa-aikainen erityisopetus kohdentui pääasiassa eri oppilasjoukkoon kuin perinteisemmät erityisopetuksen muodot, eikä se tällä tavalla konkreettisesti uhannut luokkamuotoisen erityisopetuksen asemaa. Osa-aikaisen erityisopetuksen kasvu tuotti Kivirauman (1999, 66) mukaan kuitenkin koulutusta koskevan keskustelun kenttään erityisopetuksen klassisen

⁵ Kivirauma (1999) näkee tämän keskeisenä kohtana suomalaisen erityisopetuksen kehittämisessä: ensimmäistä kertaa erityisopetusta kokonaisuudessaan lähdettiin suunnitelmallisesti kehittämään osana uutta koulujärjestelmää, poiketen aikaisemmasta toimintastrategiasta, jossa erityisopetusta oli kehitetty lähinnä jälkikäteisreagointina paikallisesti esiin nousseisiin ongelmiin. Kivirauman mukaan tämän siirtymän myötä erityisopetuksesta tulikin osa suunnitelmallista valtakunnallista koulutuspolitiikkaa.

periaatekysymyksen, eli kysymyksen ”keskitetyn ja hajautetun erityisopetuksen suhteesta, eli (...) segregaatiosta ja integraatiosta”. Tähän asti erityisopetuksen kehittämistyön tavoitteena oli ollut erityisopetuksen laajentaminen – nyt ensimmäistä kertaa asetettiin kysymys erityisopetuksen kehittämisen suunnasta. Perinteisen, erillisen erityisopetuksen puolesta esitettiin vahvoja näkemyksiä, erityisesti Erityisopettajien liiton taholta, samalla kun kouluhallituksen kehittämistyössä painopiste oli vahvasti osa-aikaisen erityisopetuksen kehittämisessä. (Em.) Kivirauma (em.) kuvaakin kouluviranomaisten ja opettajakunnan käsitysten ajautuneen eri suuntiin ja lopulta täydelliselle törmäyskurssille.

Peruskoulun aikana erityisopetukselle onkin ollut kuvaavaa toisaalta sen jatkuva määrällinen kasvu ja toisaalta jatkuva yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen keskustelu erityisopetuksen järjestämisen tavoista ja toivottavista kehityskuluista. Koulutuspoliittisia raameja on tänä aikana muokattu siten, että ne ovat tukeneet integraatiokehitystä (ja myöhemmin inklusiiokehitystä). Vuonna 1983 annettu uusi lainsäädäntö mahdollisti erityisluokkaopetuksen toteuttamisen tavallisiin peruskouluihin integroiduissa erityisluokissa, ja samassa laissa mahdollistettiin opintosuunnitelman yksilöllistäminen myös yleisopetuksen yhteydessä, mikä rakensi pohjan erityisten oppilaiden integroinnille yleisopetuksen ryhmiin (Peruskoululaki 476/1983; Tuunainen & Ihatsu 1996). Erityiskouluja ja -luokkia alettiinkin 1990-luvun alkupuolella fyysisesti integroida yleisopetuksen koulujen yhteyteen (Ruoho ym. 1998). Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antoivat erityisopetuksen kohdalta varsin väljät kehykset kunta- ja koulutason opetussuunnitelmatyölle, mikä osaltaan mahdollisti yhä joustavampia erityisopetusjärjestelyjä (Mietola 1999). Tärkeänä erityisopetuksen toimintaympäristön muutoksena oli myös vuoden 1999 lakiuudistuksessa käyttöön otettu henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), joka painotti oppimistavoitteiden yksilöllistämistä oppimisympäristöjen eriyttämisen sijaan (Niemi ym. 2010). Harjaantumisopetuksen oppilaat, jotka olivat ennen kuuluneet sosiaalitoimen piiriin, siirtyivät peruskoulun oppilaksi harjaantumisopetuksen siirryttyä osaksi kunnallista peruskoulua vuonna 1985. Vaikeasti ja syvästi kehitysvammaisten opetus jäi tuolloin vielä sosiaalitoimen alaisuuteen, kunnes lukuvuonna 1997–98 myös tämä siirrettiin opetushallinnon alaisuuteen. (Kivirauma 1999.)

2.3 Inklusioon sitoutuneen koulutuspolitiikan käsitteelliset ja rakenteelliset muutokset 1990-luvulta alkaen: ’erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas’ ja lähikouluperiaatteen toteuttaminen

Peruskouluun siirtymisen jälkeen seuraavana erityisopetuksen kehittämistä koskevana merkittävänä siirtymänä voidaan pitää ideologista siirtymää integraatiosta inklusioon. 1970-luvulla erityisopetuksen kritiikki intensifioitui vammaisjärjestöjen politisoitumisen myötä. Vaatimukset alkoivat kohdistua erityis-

opetuksen sijan yleiseen opetukseen, sen uudelleenjärjestämiseen siten, että kaikki oppilaat voisivat opiskella yhdessä (Winzer 2007).

1980-luvun lopulla alettiin puhua inklusiivisesta opetuksesta ja koulusta (Allan & Slee 2008). Inklusion käsitteellä haluttiin tehdä pesäero integraatiokäsitteeseen, joka nähtiin kapeana, viittaavan sosiaaliseen, toiminnalliseen ja fyysiseen kuulumiseen, ilman selkeää kannanottoa siihen, millainen kuulumisen 'aste' olisi riittävä (Martinmäki & Klemelä 2004; Moberg 1998; ks. myös Allan & Slee 2008). Integraation ei myöskään nähty haastavan koulua muutokseen (Allan & Slee 2008 viittaavat Barton 1988), sillä sen yhteydessä keskusteltiin ainoastaan koulun sisäisistä järjestelyistä, tarttumatta laajempiin koulutusta, sen politiikkaa ja taloutta koskeviin kysymyksiin (Oliver & Barnes 2010). Inklusiossa korostettiin olevan kyse vammaisten henkilöiden perustavien osallistumisen oikeuksien toteutumisesta. Koulutuksen kentässä nämä koskivat lasten ja nuorten oikeutta tavalliseen kouluun, osallisuudesta kaikille yhteiseen peruskoulutukseen ja mahdollisuutta saada edellytystensä mukaista yksilöllistä opetusta perusopetusryhmässä omassa lähikoulussaan ns. lähikouluperiaatteen mukaisesti (Kivirauma ym. 2006; Thomas & Loxley 2001; Vehmas 2005b). Siirtymä inklusiiviseen koulutukseen on käsitteellistetty paradigmamuutoksena (Slee & Allan 2001), jossa näkökulma koulujärjestelmään ja erityisopetukseen muuttuu radikaalisti (Arnesen ym. 2007).

Suomi sitoutui ensimmäistä kertaa näkyvästi inklusiivisen koulutusjärjestelmän kehittämiseen vuoden 1994 Salamancan sopimuksessa (Unesco 1994), jossa määritettiin kehys inklusiivisen koulutusjärjestelmän ja koulujen kehittämistyölle. Tätä seuraten on myös 2000-luvun koulutuspoliittisissa julkilausumissa ja periaatelinjauksissa sitouduttu vahvasti koulutuksellisen ja tätä kautta yhteiskunnallisen inklusion edistämiseen (Hakala ym. 2013). Erityisopetuksen strategiassa vuodelta 2007 todetaankin että "(k)oulutuksen ja erityisopetuksen kehittämistä tarkastellaan yhä enemmän kansainvälisessä viitekehyksessä, jossa inklusio on vallitseva suuntaus." (OPM 2007, 18).

Erityisopetusta koskevan koulutuspolitiikan ja erityisopetusjärjestelmän voi kuvata liikkuneen koulusäädösten ja -lakien tasolla erillisyydestä kohti inklusiivista erityisopetuksen järjestämistä (Niemi ym. 2010; Naukkarinen 2005). Myös erityisopetuksen käytäntöjen historiallinen tarkastelu on mahdollista kertoa lineaarisena kehitystarinana, jossa integraatio lisääntyy ja yhä useammat oppilaat ja oppilasryhmät siirtyvät peruskoulujärjestelmän piiriin ja tämän sisällä segregoiduista järjestelyistä yleisten opetusjärjestelyiden piiriin (Kivirauma 1999). Tällainen kehityskulku onkin ollut erityisopetusta ohjanneen koulutuspolitiikan tavoitteena. Suomalaisen erityisopetuksen kehityskertomuksesta on kuitenkin esitetty erilaisia tulkintoja (ks. esim. Sabel ym. 2011; Saloviita 2006b), kriittisen tutkimuksen kysyessä erityisesti, ovatko uudistusten seuraukset olleet politiikassa asetettujen tavoitteiden mukaisia ja tarkoitettuja, sekä ovatko uudistukset tosiasiallisesti vieneet koulutusjärjestelmää inklusiivisempaan suuntaan.

Näkyvimpanä tällaisten ristiriitaisten tulkintojen kohteena olleena kysymyksenä on ollut erityisopetuksen jopa räjähdysmäinen määrällinen kasvu 2000-luvulla: erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden osuus lähes kaksinkertaistui vuosien 2000–2010 välillä (ks. liite 1). Osa-aikainen erityisopetus mukaan luetuna erityisopetus on laajentunut koskemaan noin neljännestä kaikista perusopetuksen oppilaista (ks. liite 2). Politiikkadokumenteissa tätä kasvua on selitetty mm. tilastoinnissa tapahtuneilla muutoksilla, lasten ongelmien tosiasiallisella lisääntymisellä⁶, diagnosoinnin ja erityispedagogisen tutkimustiedon tarkentumisella ja kehittymisellä sekä opettajien erityispedagogisen osaamisen ja varhaisen tunnistamisen valmiuksien parantumisella (OPM 2007). Kriittinen ja sosiologisesti virittynyt analyysi on tulkinnut kasvun olevan rakenteellista ja seurausta normaliteetin rajojen kaventumisesta (Teittinen 2008). Yhä useammin erityisopetuksen piirissä opiskelee sellaisia oppilaita, joilla on lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia, ja jotka aiemmin olisivat mahtuneet normaaliopetukseen (em.). Normaliteetin rajojen kaventuminen on sosiologisissa analyyseissa kiinnitetty uusliberalisten, kilpailun ja valikoinnin elementtejä korostavien tendenssien vahvistumiseen koulutuksessa (esim. Kivirauma ym. 2006; Arnesen ym. 2007; Hakala ym. 2013).

Erityisopetuksen näin huomattava kasvu on myös opetushallinnon taholta nähty epätoivottavana kehityksenä. Viimeisin vuonna 2010 toteutettu erityisopetuksen lakiuudistus kiinnittyikin vahvasti hallitsemattoman kasvun problematiikkaan. Erityisopetuksen strategia -asiakirjassa (OPM 2007, 18), jossa uudistuksen suuntaviivat piirrettiin, todetaan erityisopetuksen kasvusta johtuen tarpeelliseksi pohtia ”tulisiko koulutuksen järjestämisen lähtökohtia muuttaa siten, että yhä useamman oppilaan kohdalla yleisiin kehitystavoitteisiin pyritään yksilöllisin keinoin.” Ongelmallisena nähtiinkin olevan juuri yleisopetuksen ja erityisopetuksen rajan jyrkkyyden, minkä työryhmä näki johtuvan jo lainsäädännössä tehdystä jaosta yleisopetukseen ja erityisopetukseen. Jaon oppilaiden ’tarpeissa’ ja koulujen toimintakulttuureissa ei nähdä olevan tällä tavalla selvärajainen, vaan työryhmän mukaan kouluissa on tunnistettavissa esimerkiksi laaja joukko oppilaita jotka sijoittuvat erityisopetuksen ja yleisopetuksen väliselle ns. harmaalle vyöhykkeelle. Työryhmä pohtikin, johtuuko erityisopetussiirtojen määrällinen kasvu osittain myös siitä, että erityisopetussiirtoja toteutetaan silloinkin kun ratkaisuna voisi olla riittävän tuen saaminen yleisopetuksen puitteissa.

Strategiatyöryhmä päätyi ehdottamaan lainmuutosta, jonka myötä siirryttäisiin kolmiportaiseen tukimalliin: yleisen ja erityisen tuen väliin tuotaisiin uusi

⁶ Erityisesti 2000-luvulla on kuumentunut keskustelu jossa on korostettu ongelmalisten oppilaiden ja perheiden määrällistä lisääntymistä ja ongelmien laadullista ’pahenemista’. Keskustelu ongelmaoppilaiden määrän kasvamisesta ei kuitenkaan ole Suomi-spesifi, vaan myös esimerkiksi Iso-Brianniassa on 2000-luvun vaihteessa käyty hyvin vilkasta keskustelua häiritsevien ja väkivaltaisten oppilaiden määrän kasvusta (Riddell 2007; Tomlinson 2001).

tukimuoto, tehostettu tuki, joka rakentuisi yleisille tukikäytännöille. Kolmipor-
taisessa mallissa erityisopetus päätökset tehtäisiin pääasiassa vasta tehostetun
tuen käytäntöjen jälkeen. Lakiehdotus (HE 109/2009) seurasi pitkälti työryh-
män ehdotuksia, keskeisimpänä muutoksena kolmeportaiseen tukimalliin siir-
tyminen. Uusi laki (Perusopetuslaki 24.6.2010/642) astui voimaan 1.1.2011. Lain
muutoksen yhteydessä myös opetussuunnitelman perusteita muutettiin ja täy-
dennettiin lainmuutosta koskevin osin (OPH 2011).

Uusimmista erityisopetustilastoista on mahdollista tulkita lakimuutoksen
vaikuttaneen toivottavalla tavalla erityisopetussiirtoihin. Erityisopetukseen siir-
rettyjen oppilaiden määrä on lähtenyt laskuun: vuonna 2012 erityisopetukseen
oli otettu tai siirretty 7,6 % kaikista perusopetuksen oppilaista (vuonna 2011
8,1 %), erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden osuuden oltua korkeimmillaan
8,5 % (vuosina 2009–10) (ks. liite 1). Tehostetun tuen määrässä on myös uudis-
tuksen jälkeisinä ensimmäisinä vuosina ollut havaittavissa kasvua, vuonna 2012
tehostetun tuen oppilaita oli 5,1 % (vuonna 2011 3,3 %). Alueelliset erot erityis-
opetukseen siirrettyjen oppilaiden määrässä ovat kuitenkin edelleen jyrkkiä:
erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus oli suurin Päijät-Hämeessä, missä 10
prosenttia oppilaista oli erityisen tuen piirissä, pienin Keski- ja Pohjois-
Pohjanmaalla (yli 5 %) sekä Ahvenanmaalla (alle 5 %). (Tilastokeskus 2013.)

Suomalaisesta erityisopetuksesta käytävässä keskustelussa keskeisenä kritii-
kin kohteena on ollut inklusiio-kehityksen hitaus ja riittämättömyys. Erityisope-
tuksen strategia dokumentissa todetaan inklusiota toteutetun Suomessa ”mal-
tillisesti” (OPM 2007, 54), eli kunnille ja kouluille on jätetty liikkumavaraa käy-
tännön koulutyössä tehtävissä ratkaisuisissa. Moberg (2002) näkeekin keskeisenä
syynä inklusiiokehityksen hitaudelle olevan, että laki ei ole velvoittanut koulu-
tuksen järjestäjää integraation/inklusion toteuttamiseen (myös Niemi ym.
2010). Hallintoteksteissä tämä tulee esiin muotoiluina, joissa tuodaan esiin in-
klusion ensisijaisuus, mutta myös ehdollisuus, kuten Erityisopetuksen strategia
-dokumentissa (OPM 2007), jonka mukaan ”opetuksen järjestämisen lähtökohta
on oppilaiden opetuksen järjestäminen yleisopetuksessa *aina, kun se on mah-
dollista.*” (s. 21, kursivointi RM). Voimassaolevassa perusopetusta ohjaavassa
lainsäädännössä (Perusopetuslaki 24.6.2010/642, 17§) todetaan, että
”(e) erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset
huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityis-
luokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.”⁷ Vastaava muotoilu löytyy myös
viimeisimmistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (OPH 2011).

Koulutuspoliittisissa teksteissä ajatus inklusiiokehityksen pysähtymisestä tai
jopa kääntymisestä kuitenkin tyypillisesti torjutaan. Usein merkkinä toivotun-

⁷ Tässä muotoilussa ei edes selkeästi tuoda esiin yleisopetuksessa toteuttamisen ensisijai-
suutta. YK:n lasten oikeuksien komitea onkin kehottanut Suomea holistisen laki- ja poli-
tiikkakokonaisuuden rakentamiseksi, jotta voidaan taata kaikkien lasten koulutuksen
toteutuminen lähikoulussa (in mainstream schools) (UN Committee of the Rights of the
Child 2011; European Parliament 2013).

suuntaisesta kehityksestä tuodaan esiin kokonaan yleisopetukseen integroitujen oppilaiden määrän kasvu 1990–2000 luvuilla (ks. esim. OPM 2007). Tarkasteltaessa koulutustilastoja käsitys täysin integroitujen oppilaiden määrän lineaarisesta kasvusta kuitenkin kyseenalaistuu: vuonna 2003 kokonaan yleisopetuksen ryhmissä opiskeli 19,6 % erityisopetukseen otetuista tai siirretyistä oppilaista, erityisopetussijoitusten 'huippuvuonna' 2009 kokonaan integroitujen oppilaiden osuus oli 27,6 %, kun taas viimeisimmässä, vuoden 2012 tilannetta kuvaavassa tilastossa kokonaan integroitujen oppilaiden osuus on 19,4 % kaikista erityisopetukseen otetuista tai siirretyistä oppilaista⁸. Samalla tarkastelujaksolla kokonaan erityisluokissa tai -kouluissa opiskelevien oppilaiden osuus on vähitellen laskeutunut. (Ks. taulukko 1). Kokonaiskuva kuitenkin hämmäntää erityisopetussijoitusten nopea kasvu 2000-luvulla. Tämä kasvu onkin pääasiassa kohdistunut integroituna toteutettuun erityisopetukseen, segregoiduissa ratkaisuihin opiskelevien oppilaiden määrän myös kasvaessa, mutta hillitymmin aina viime vuosiin asti.

Taulukko 1. Erityisopetukseen siirretyt oppilaat opetuksen järjestämispaikan mukaan vuosina 2003, 2009 ja 2012

Vuosi	Peruskoulun oppilaita (N)	Erityisopetukseen siirretyt (EO) oppilaita (N)	Erityisopetukseen siirrettyjen osuus peruskoulun oppilasmäärästä (%)	Opetus kokonaan yleisopetuksen ryhmässä EO (N)	Kokonaan yleisopetuksessa opiskelevien osuus EO (%)	Opetus kokonaan erityisluokassa tai -koulussa EO (N)	Kokonaan erityisluokassa tai -koulussa opiskelevien osuus EO (%)
2003	597 414	36 839	6,2	7 224	19,6	22 176	60,2
2009	546 423	47 168	8,5	13 600	27,6	22 403	47,5
2012	539 545	41 016	7,6	7 956	19,4	16 700	40,7

Lähde: Koulutustilastot 2013, 2010, 2004, Tilastokeskus.

Huolimatta vahvasta koulutuspoliittisesta sitoutumisesta inklusiivisen koulun edistämiseen ovat segregoidut erityisopetusjärjestelyt siis säilyttäneet paikkansa erityisopetusjärjestelmässä: kehitys- ja aistivammaisten opetukseen kohdenneet erityisluokat ovat säilyneet omina sektoreinaan, samoin nk. monimuotoerityisluokat tai pienluokat. Myöskään kokonaan integroitujen, erityisopetukseen

⁸ Yleisopetukseen kokonaan integroitujen oppilaiden osuuden nopeassa laskussa vuosien 2009 ja 2012 välillä on mahdollisesti kyse myös siitä, että kokonaan integroitujen oppilaiden erityisopetuspäätöksiä on purettu vuoden 2010 erityistä tukea koskevan lakimuutoksen myötä.

siirrettyjen oppilaiden määrän kasvu ei ole huomattavasti vaikuttanut erityisluokilla opiskelevien oppilaiden määrään. (Niemi ym. 2010; myös Kivirauma ym. 2006.) Suurimmat muutokset näyttävätkin tapahtuneen juuri erityis- ja yleisopetuksen rajalla, ensin laaja-alaisen erityisopetuksen kasvaessa, tämän jälkeen kokonaan yleisopetukseen integroitujen erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrän lisääntyessä ja viimeisimmän uudistuksen myötä ns. tehostetun tuen käyttöönnotossa.

Inklusio-kehitykseen kohdistunut kritiikki on myös nostanut tarkasteltavaksi inklusio-käsitteen tulkinnat. Oliver & Barnes (2010) toteavatkin liikkeellä olevan monenlaisia käsityksiä siitä, mitä inklusio tarkoittaa. Saloviita (2012) näkee, että suomalaisen kouluhallinnon teksteissä esiintyy liudentunut käsitys inklusiosta. Inklusio pyritäänkin esimerkiksi Erityisopetuksen strategia-dokumentissa tehdyssä käsitteen määrittelyssä irrottamaan lähikouluperiaatteen toteuttamisesta, korostaen ainoastaan kaikkien oppilaiden oikeutta merkitykselliseen oppimiseen, oppimisympäristöstä riippumatta. Näin käytettynä inklusio määritetty Saloviidan (em.) mukaan lähinnä erityisopetuksen synonyymiksi, sen viitattaessa toimenpiteisiin joilla edesautetaan oppilaan oppimista.⁹ Inklusion voikin ajatella sloganisoituneen käsitteeksi, jota käytetään strategisesti silloin, kun pyritään korostamaan toiminnan politiikanmukaisuutta ja progressiivisuutta (Benjamin 2002b, 2002c; Allan & Slee 2008; Slee 2007). Youdell (2006) tuo esiin, että inklusiopolitiikan myötä inklusiokäsite usein kiinnitettiin vakiintuneisiin käytäntöihin, ja hyvin pitkälti juuri integraatiosta alettiin puhua inklusiona (integration-style inclusion). Tällaisen käytön myötä inklusiokäsitteen voi ajatella depolitisoituneen (em.).

Erityisopetuksen kriittinen tutkimus onkin kysynyt, onko inklusiopolitiikan aikaansaama muutos koulutusjärjestelmissä ollut pääasiallisesti tai jopa ainoastaan kielellinen (esim. Vehmas 2005a; Slee 2001; Arnesen ym. 2007). Erityisopetus onkin käynyt läpi merkittävän käsitteellisen muutoksen 1990–2000-luvuilla. Näillä muutoksilla pyrittiin, inklusiopolitiikan mukaisesti, irtautumaan erityisopetuksen perinteisistä, luokittavista ja leimaavista nimityksistä. Keskeisimpänä muutoksena on ollut 'erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas'-käsitteen vakiintuminen osaksi erityisopetuksen puhunutta. Vaikka tällä käsit-

⁹ Salamancan sopimuksessa (Unesco 1994) inklusioon ja inklusiivisen koulujärjestelmän kehittämiseen liitetään erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden pääsy tavalliseen kouluun, lähikouluperiaate, koulun valmiudet vastata kaikkien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin lapsikeskeisen pedagogiikan ja tukijärjestelmien avulla. Sopimus onkin varsin yksiselitteinen suhteessa parhaaseen oppimisympäristöön: tekstissä todetaan että oppilaiden sijoittaminen erityiskouluun tai koulun sisällä pysyvästi erityisluokille tai muihin erityisjärjestelyihin tulee olla poikkeus, johon turvaudutaan ainoastaan niissä harvoissa tilanteissa, jolloin voidaan selvästi osoittaa että opetus tavallisissa luokissa on kykenemätön vastaamaan lapsen opetuksellisia tai sosiaalisia tarpeita tai jolloin tällainen toimenpide on välttämätön oppilaan oman tai muiden oppilaiden turvallisuuden vuoksi. Myös suomalainen lainsäädäntö, syrjinnän kieltävä perustuslain 6§ (11.6.1999/731) edellyttää, että poikkeava käsittely on perusteltava aina yksilön edulla, ja edunmukaisuus on osoitettava vahvasti (Niemi ym. 2010; Saloviita 2006a).

teellä pyrittiin irrottautumaan aikaisemmin käytössä olleista tarvekategorioista, muodostui erityisen tuen tarpeesta superkategoria, jota poliittis-hallinnollisesti käytettiin hyvin samaan tapaan kuin aiempia vammakategorioita (Norwich 2007). Tutkijat kiinnittivätkin varsin nopeasti huomiota tapaan, jolla 'erityisyys' irtautui sen alkuperäisestä merkityksestä, viittaussuhteesta oppimisessa ilmeneviin tarpeisiin, ja sitä alettiin käyttää merkitsemään oppilaan epänormaaliutta, poikkeavuutta ja puutteellisuutta (Youdell 2006; Corbett 1996).

2000-luvulla tutkijat ovat nostaneet esiin myös huolensa siitä, miten koulutuspolitiikkaan 1990- ja 2000-luvulla vahvasti vaikuttanut uusliberalistinen tuottavuuden ja tehokkuuden politiikka on ristiriidassa ja jopa kyseenalaistaa pyrkimystä inklusiivisen koulutusjärjestelmän kehittämiseen (Barton & Slee 1999; Armstrong 2003; Ainscow ym. 2004; Järvinen & Jahnukainen 2008). Koulutuksellinen tasa-arvo jää kilpailua ja tehokkuutta painottavassa järjestelmässä toisarvoiseen asemaan (Hakala ym. 2013; Arnesen 2011). Kouluissa uusliberalistinen politiikka näyttäytyy erityisesti arvioinnin ja luokittelun intensifioitumisena, jonka myötä yhä useammat lapset ja nuoret määrittyvät kyvyiltään riittämättömiksi ja ominaisuuksiltaan sopimattomiksi (Kivirauma 1999; Gallagher 2007). Barton & Slee (1999) toteavatkin uusliberalistisen politiikan siirtävän katseet (inkluusiopolitiikan pyrkimyksiä vastaisesti) yhteiskunnallisista rakenteista jälleen yksilöön – hänen kyvykkyyteensä ja kyvyttömyyteensä.

Tutkimukseni asettuu suomalaisen erityisopetuksen historiallisessa tarkastelussa kohtaan, jossa erityisopetus näyttää toisaalta vakiintuneena rakenteena, osana peruskoulujärjestelmää, ja toisaalta siihen kohdistuu merkittäviä muutospaineita inklusiopolitiikan taholta. Tutkin erityisopetusta myös kohdassa, jossa koulutuspolitiikassa vaikuttaa vahvana uusliberalistinen politiikka, joka asettuu ristiriitaiseen suhteeseen osallisuutta ja oikeuksia korostavan inklusiopolitiikan kanssa. Tutkimukseni osuu myös suomalaisen erityisopetuksen historiassa merkittävimpään kasvun kauteen. Vaikka olisi helppo käsitteellistää tutkimukseni juuri murrosvaiheeseen osuvana, muutokseen kohdistuvana tutkimuksena, haluan tutkimuksessani nostaa esiin myös ne jatkumot jotka erityisopetuksen historiallisessa tarkastelusta on tunnistettavissa.

Erityisopetus näyttäätykin historiallisesti kenttänä, jossa jatkuvasti uudelleen määrittyy se, keihin erityisopetuksen toiminnan tulisi kohdistua, ja jossa eri tavoin 'tukea tarvitsevia' oppilaita paikannetaan uudelleen – oppivelvollisuuskoulun sisä- tai ulkopuolelle, normaaliopetuksen sisä- tai ulkopuolelle. Samoin 2000-luvun alun erityisopetuksen rakenteissa ovat edelleen näkyvillä erityisopetuksen historialliset kerrostumat, eri aikakausina syntyneet uudet rakenteet, alkaen 1800-luvulla perustetuista erityiskouluista, päättyen 2010 käynnistettyyn tehostettuun tukeen. Perustelut, joita käytännöille esitetään, näyttävät vahvasti kunkin rakenteen historiaan kiinnittyvinä. Esimerkiksi segregoivia käytäntöjä, kuten erityisluokkaa, puoltavissa puheenvuoroissa edelleen viitataan oppilaan sisälle asettuviin syihin, hänen 'tarpeeseensa' ja toisaalta oppilaan soveltu-

mattomuuteen yleisopetukseen, hänen tiedolliseen ja taidolliseen kyvyttömyy-
teensä. Erityisyyttä koskevat historialliset käsitykset kulkevatkin mukana ja näi-
tä uusinnetaan nykyisissä erityisopetuksen käytännöissä. Kuten Moberg (1990,
224) toteaa ”(e)rityiskasvatus ei toteudu tyhjiössä. (...) Toimenpiteet, luokittelut
ja nimikkeet sisältävät merkitystä, jotka ovat seuramuksia ja heijasteita yhteisön
arvomaailmasta ja poikkeavia koskevista käsityksistä.”

Erityisopetuksen historiallinen tarkastelu tekee myös näkyväksi tavan, jolla
erityisopetuksen rakenteet, eri käytännöt, kietoutuvat vahvasti eri oppilasryh-
miin, heidän määrittämiseensä ja paikantamiseensa. Erityisopetusta koskevissa
uudistuksissa, uusissa rakenteissa ja hallinnollisissa rajauksissa ja määrityksissä
onkin kyse myös erityisoppilaan ja tätä kautta normaalisuuden ja poikkeavuuden
määrittämisestä. Myös viimeisimmällä lakiuudistuksella, joka sinänsä ei tuotta-
nut uusia erityisopetuksen muotoja, vaan jossa hallinnollisesti uudelleen määri-
tettiin rakenteiden välisiä suhteita ja rajoja, tulee olemaan merkitystä sille, kuka
määrityy erityiseksi. Uudistuksen myötä esimerkiksi koulutustilastoihin on
tullut näkyväksi uusi, 'harmaan-alueen oppilasjoukko', joka tehostetun tuen
käytäntöjen myötä tulee nimetyksi, luokitetuksi ja hallinnoiduksi. Kuten tutki-
mustani aloittaessani, nytkin on siis ajankohtaista kysyä, missä tavallisuuden ja
erityisyyden rajat kulkevat ja mikä kouluissa tätä määrittää.

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN JA METODOLOGINEN PAIKANTUMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettisia ja metodologisia lähtökohtia. Rajaan luvussa tarkastelun tärkeimpiin teoreettisiin ja metodologisiin kysymyksiin ja teksteihin, jotka ovat olennaisesti rakentaneet lähestymistapaani tarkastelemaani ilmiöön. Esittelen luvussa myös tutkimustehtäväni kannalta keskeisimmät käsitteet.

Tutkimusintressini rakentajana on ollut pro gradu -tutkielmani ja tämän avaamat ja auki jättämät erityisopetusta ja -oppilasta koskevat kysymykset. Tutkielmassani tarkastelin sitä miten ja millaiseksi erityisoppilas rakentuu 1980- ja 1990-lukujen opetussuunnitelmapuheessa. Totesin, että näillä kahdella vuosikymmenellä julkaistuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa erityisopetuksen kohteena olevaa oppilasta kuvataan ja määritetään varsin eri tavoilla. 1980-luvun dokumenteissa erityisoppilasta määritettiin ja rajattiin hyvin tarkasti erilaisin vammakategorioiden, kun taas 1990-luvun opetussuunnitelman perusteissa tämä oppilaspositio jäi hyvin hahmottomaksi, 'erityisen tuen tarpeessa olevaksi oppilaaksi'. Jäinkin tutkimuksessani kysymään mikä viimekädessä määrittää sitä kuka/mikä asettuu erityisopetuksen kohteeksi. (Mietola 1999.)

Itselleni tärkeimmäksi saaliiksi graduprosessista jäi huomio siitä, miten nimitetyin 'erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan' rinnalla tekstissä rakentuu ns. normaalioppilas, joka kulkee tekstissä nimeämättömänä, ja johon suhteessa erityisoppilas määrittyy. 'Erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas' näyttikin määrittävän oppilaaksi, joka poikkeaa opetussuunnitelman perusteissa esiin kirjoitetuista oppimis- ja kehitysprosesseista koskevista kuvauksista ja näille asetetuista tavoitteista ja kriteereistä. Tarkastelemani perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 1994) näyttäytyivät erityisyyden määrittämisen kannalta kuttavina myös siksi, että näissä opetukselle asetettiin varsin väljät raamit. Tuntui tärkeältä kysyä, millaisia vaikutuksia tällä muutoksella olisi erityisyydelle, sen rajaamiselle: tarkoittaisiko väljyys myös normalisuuden rajojen väljentymistä?

Graduprosessin jälkeen irtauduin hetkeksi erityisopetuksen pohdinnasta. Tehdessäni harjoittelua Elina Lahelman tutkimusprojektissa tutustuin jälkistrukturalistisiin teoretisointeihin ja tutkijoihin, jotka omassa työssään analysoivat erojen tuottumista koulutuksen käytännöissä feminististen ja jälkistrukturalististen teoretisointien lähtökohdista. Koin näiden keskusteluiden, tekstien ja näkökulmien avaavan uusia mahdollisuuksia analysoida myös hahmottomaksi jäänyttä 'erityisyyttä', normaalin ja poikkeavuuden välistä suhdetta sekä prosesseja, joissa eroa tuotetaan. Jälkistrukturalistinen feministinen tutkimus ja teore-

tisoinnit ovatkin keskeisesti ohjanneet tutkimukseni näkökulman rakentumista. Tarkastelen näitä luvussa 3.1.

Tutkimukseni on erityisopetuksen tutkimuksen kenttään asettuvaa tutkimusta. Suhteeni erityisopetuksen tutkimukseen on ollut ambivalentti. Erityisesti suomalaisen, erityispedagogisen tutkimuksen hallitsemalla erityisopetuksen tutkimuksen kentällä olen kokenut tutkimusintressini marginaaliseksi ja vaikeaksi löytää keskustelukumppaneita. Samaan aikaan kun olen hakenut paikkaani erityisopetuksen tutkimuksen kentässä, on suhteeni alan kirjallisuuteen muotoutunut varsin analyyttiseksi (vrt. Hakala 2007). Tutkimani ilmiö, erityisyyden saamat merkitykset, palautuu usein erityispedagogiikan perinteeseen. Tästä syystä olen nähnyt tärkeänä analysoida sitä, millaisia yksilöä, poikkeavuutta ja tietoa koskevia lähtökohtaoletuksia erityispedagoginen tutkimus kannattelee. Keskustelen erityisopetuksen tutkimuksesta ja oman tutkimukseni paikasta tässä kentässä luvussa 3.2.

Tutkimukseni on kouluetnografia. Olen työskennellyt tutkijayhteisössä, jossa olen päässyt aitiopaikalle keskustelemaan kouluetnografisen tutkimuksen metodologisista kysymyksistä¹⁰. Etnografia tutkimusotteena onkin vahvasti rakentanut tutkimustani, aina tutkimustehtävän muotoilusta kirjoittamisen tyyliin asti. Keskustelen metodologisista lähtökohdista luvussa 3.3.

3.1 Katse koulutuksen eroa tuottaviin prosesseihin: feministinen jälkistrukturalistinen kasvatuksen tutkimus

Tutkimukseni paikantuu osaksi feministisen jälkistrukturalistisen kasvatuksen tutkimuksen kenttää. Jälkistrukturalistisen feministisen kasvatuksen tutkimuksen piirissä käyty keskustelu, jossa pureudutaan koulutuksen eroja tuottaviin käytäntöihin ja näiden yhteiskunnallisiin ja yksilötason vaikutuksiin on vaikuttanut vahvasti omaan tutkimusorientaatiooni. Tutkimukseni asento, tapa kysyä ja hankaloittaa itsestään selvänä näyttäytyvää erityisyyttä ja kohdistaa tarkastelu tuottumisen prosesseihin on muovautunut näissä teoreettisissa keskusteluissa. Myös tutkimukseni keskeisimmät käsitteet, tietokäsitys sekä tutkimuksen politiikkaa koskeva pohdinta kiinnittyvät feministiseen jälkistrukturalistiseen tutkimukseen.

Jälkistrukturalismin käsitteellä viitataan yleensä moninaisten teoretisointien joukkoon, joissa on käytetty Derridan, Lacanin, Kristevan, Althusser'in ja Foucault'n työtä. Yhdistävänä näille teoretisoinneille on tapa, jolla ajatellaan kielestä, merkityksestä ja subjektiviteetista: sosiaalista järjestystä, merkityksiä, valtaa

¹⁰ Lahelman tutkimusryhmän lisäksi olen mukana koulutusta, kasvatusta ja eroja tutkivassa Koukero-verkostossa, jonka piirissä on myös tiiviisti keskusteltu ja julkaistu etnografisesta metodologiasta (esim. Lappalainen ym. 2007). Olen osallistunut myös vuosina 1999–2003 toimineeseen pohjoismaiseen EtnoPed-verkostoon (ks. Gordon, Lahelma & Beach 2003). Useiden tähän verkostossa toimineiden tutkijoiden yhteistyö on jatkunut pohjoismaisessa NordCrit-verkostossa (ks. Arnesen ym. 2010).

ja yksilön tietoisuutta analysoidaan tarkastelemalla kieltä, tapoja, jolla todellisuutta kielellistetään. (Weedon 1987.) Jälkistrukturalismi onkin käsitteellistetty monikollisena teoriana, joka sisältää säröjä ja erilaisia tulkintoja (Davies 2000; ks. myös St Pierre 2000). Tämä on nähty luonteenomaisena jälkistrukturalismille, joka kieltää mahdollisuuden merkityksen sulkemiseen, oikean tai toden tulkinnan tavoittamiseen ja tunnustaa – tai jopa juhlii – lukutapojen moninaisuutta (ks. em.).

Jälkistrukturalististen teoretisointien lähtökohtana on kieli, tavat joilla todellisuutta kielellistetään, ja se myös jättäytyy tarkastelemaan kieltä. Jälkistrukturalistit irrottavat essentiaaliset ja perustavat rakenteet olettavista ontologisista ja epistemologisista lähtökohtaoletuksista. Todellisuuden nähdään tuottuvan kielessä ja kulttuurisissa käytännöissä (St. Pierre 2000; Butler 1990). Tarkastelu rajataan kieleen, diskursiiviseen, koska 'todellisuutta' ei ole mahdollista tavoittaa irrotettuna kulttuurisesta merkityksellistämisestä, todellisuus kun ilmenee meillemme aina kielellistettynä, tekstualisoituna (Lenz Taguchi 2007; Hakala 2007).

Jälkistrukturalistinen tutkimus tarkastelee kieltä välineenä ja momenttina, jossa totuus tuotetaan (Youdell 2011). Se kysyy, miten tietoa ja totuutta tuotetaan diskursiivisesti. Tieto ja totuus eivät siis ole tutkimuksen lopputuloksia, vaan sen kohteita (St. Pierre 2000). Tieto nähdään diskursiivisesti rakentuvana ja määrittävänä, historiallisesti paikantuvana, sitä määrittävät diskursiiviset käytännöt, jotka säätelevät sitä, mitä, miten ja mistä kussakin kontekstissa on puhuttava (Foucault 1998; Davies 2004; Youdell 2011). Totuudet nähdään perustavalla tavalla tiettyyn aikaan, paikkaan ja käytäntöön kiinnittyneinä. Tutkimus ei jättäydy merkityksen analysointiin, vaan kysyy myös, millaisia seurauksia tietyillä totuuksilla, todellisuutta koskevilla luonnollistuneilla ja itsestäänselvyyksiksi muodostuneilla käsityksillä on, sekä millaisia intressejä tietyt totuudet palvelevat, millaisia asetelmia ne ylläpitävät. Keskeiseksi asettuu myös kysymys siitä, kuka voi tietää, kuka saa tietävän ja puhuvan subjektin paikan, ja toisaalta kuka on tiedon ja tätä tuottavien lausumien objekti (St Pierre 2000; Foucault 2001; 1998). Kieli ei ole vain kieltä, vaan nimeämisillä on seurauksia niiden kohteena oleville subjekteille (Aapola 1999).

Tutkimukseni ammentaa erityisesti feministisestä jälkistrukturalistisesta tutkimuksesta, jossa keskeisenä analyysin kohteena on ero ja eroa tuottavat prosessit. Tässä tutkimusperinteessä lähtökohtana on ollut sukupuolieron teoretisointi. Feministinen jälkistrukturalistinen tutkimus tyypillisesti tutkii (identiteetti)kategorioiden tuottamista sekä subjektien asettamista ja asettumista näihin (esim. Davies 1989; Laws & Davies 2000; Youdell 2006). Tällä tavalla huomio siirretään yksilöstä ja häneen kiinnitetystä nimikkeistä prosesseihin, joissa yksilöitä nimetään ja paikannetaan, joissa kategorioita, näiden välisiä eroja tuotetaan, puretaan, sementoidaan ja liikutetaan. Tutkimuksen pyrkimyksenä on häiritä ja horjuttaa luonnollistuneita dikotomioita, kategorisointeja, positioita ja

näitä koskevaa tietoa – luonnollistunutta järjestystä (Hakala & Hynninen 2007; Oinas 2001).

Lukutapani – se miten ymmärrän jälkistrukturalistisen tutkimuskäytännön ja käsitteet – on tutkimusprosessissa rakentunutta. Keskeisenä lukutapani muotoutumiselle on ollut aineiston kanssa työskentely (ks. myös luku 4.3). Erityisyyden käsitteellistämiseen ja analysointiin olen pääasiassa hakenut toisenlaista lukutapaa juuri tähän eroon kiinnittyvän tutkimuksen ja teoretisointien (erityispedagoginen ja kriittinen erityispedagogiikan tutkimus) ulkopuolelta (ks. luku 3.2). Oman tutkimukseni näkökulmasta puhuttelevana ja käyttökelpoisimpana on usein näyttäytynyt tutkimus, jossa kiinnostus kohdistuu sukupuoleen, seksuaalisuuteen, yhteiskuntaluokkaan, etnisyyteen. Usein tämä tutkimus paikantuu kulttuuritutkimuksen monitieteiselle kentälle (ks. Lappalainen ym. 2011).

Tutkimukseni tarkastelee *merkityksiä* ja *merkityksellistämistä*. Merkeillä ei sinänsä ole merkitystä vaan merkitys rakentuu erosta, joka merkillä on muihin merkkeihin (St. Pierre 2000; ks. myös Hall 1997; Lehtonen 1996). Merkitystä rakennetaan erontekojen kautta (Davies 1993; Hakala 2007; Søndergaard 2002). Tutkimukseni kannalta keskeisenä on poikkeavan ja normaalin määrittäminen, näiden saamat merkitykset ja näiden välinen raja.

Tutkimukseni tarkastelee erityisesti sitä, millä tavoin koulun toimijat tekevät itselleen ymmärrettäväksi koulun arjessa piirtyvää jakoa erityiseen ja tavalliseen, ja millaiset merkitykset ovat mahdollisia tässä kontekstissa. Näitä mahdollisia merkityksiä rajaavat ne historiallisesti ja sosiaalisesti muotoutuneet *diskurssit*, joissa tietoa ja totuutta koulun arjessa tuotetaan. Ymmärrän diskurssit totuusjärjestelminä, jotka määrittävät sitä, mikä tiettyssä kulttuurissa on ymmärrettävää (intelligible), nähtävissä ja ajateltavissa olevaa (Foucault 1998; Davies 2004; Hall 1997, 2001). Diskurssit siis myös muovaavat yksilöiden tietoisuutta, sitä miten todellisuutta havaitaan ja käsitteellistetään. Ne säätelevät sitä, mistä ja miten kussakin kontekstissa tulee puhua (em.). Diskurssit nähdään epävakaina, avoimina vastarinnalle ja muutokselle: hallitsevan ja alistetun kohdatessa on mahdollisuus diskurssien ja tätä kautta myös merkityksen uudelleen järjestymiseen (Foucault 1998; Youdell 2011).

Merkitykseen kiinnittyminen, tutkimukseni rajaaminen tarkastelemaan niitä prosesseja, joissa koulun arjessa rakennetaan erityisyyttä koskevaa ymmärrystä, määrittää myös keskeisesti tutkimukseni asennon suhteessa määrityksiin, nimeämisiin ja paikannuksiin, joita oppilaisiin koulussa kohdistetaan. En tutkimuksessani keskustele siitä, kuinka 'todellisia' ovat ne 'ongelmat' tai 'vaikeudet', joista tutkimuksessani esiintyvillä nuorilla kerrotaan olevan, tai kuinka paikkansa pitäviä heihin kiinnitetyt diagnostiset kuvaukset ovat. Tutkimusintressini koskee sitä, miten ja millaista tietoa käytetään, millaisia tulkintoja näistä tehdään ja toisaalta mikä tunnustetaan tiedoksi. Toisaalta ajattelen näiden nimettyjen 'ongelmien' ja diagnoosien tulevat todellisiksi koulun paikantaessa ja kohdellessa nuoria näiden mukaisesti.

Käytän analyysissäni subjektiposition, subjektifikaation ja subjektiviteetin käsitteitä.

Subjektiposition käsitteellä viitataan diskursiivisissa käytännöissä rakentuvien paikkoihin, joihin yksilöitä paikannetaan ja joissa he toimivat (ks. esim. Davies & Harré 1990). Subjektipositiot määrittyvät suhteessa toisiinsa, ja niihin pääsyä säännellään sosiaalisesti (Weedon 1987; 2004). Ne rakentuvat olemassa olevissa yhteiskunnallisissa instituutioissa, kantavat instituution toimintapoja ja arvostuksia, jotka näihin yhteiskunnallisiin järjestyksiin asettuva yksilö oppii mieltämään ja säilyttämään totuudenmukaisina, luonnollisina ja oikeina (Weedon 1987; Mietola 2001). Asettuessaan tiettyyn positioon yksilö väistämättä havaitsee todellisuuden tästä positioista käsin, position tuottaman diskursiivisen käytännön määrittelemällä käsitteillä, kerronnan tavoin (Davies & Harré 1990). Subjektiposition käsitteen avulla jäsenän erityisoppilaan positiota sekä kouluinstituution hallinnollisesti määrittämänä että koulun arjessa, sosiaalisesti ja tilallisesti rakentuvana ja jatkuvasti tuotettavana paikkana (ks. Hakala 2007). Käsite avaa mahdollisuuden keskustella erityisoppilaan asemoitumisesta koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä tavalla, joka tekee näkyväksi myös oppilaiden koulua ja itseä koskevan kokemuksen kiinnittymisen vahvasti koulun järjestyksiin.

Jälkistrukturalistisessa teoriassa *subjektiviteetin* käsitteellä viitataan yksilön kokemukseen itsestä ja omasta suhteestaan maailmaan (St. Pierre 2000; Weedon 1987; Harwood 2006). Subjektiviteetin nähdään rakentuvan sosiaalisesti ja kielellisesti, subjektia ympäröivissä diskursseissa. Tämä tarkoittaa sitä, että subjektilla ei ole diskurssia edeltävää olemusta tai kokemusta itsestään, vaan nämä konstituoituvat olemassa olevien diskursseiden sisällä (ks. esim. Davies 2000; Butler 2006a). Subjektiviteettien nähdään olevan alati liikkeessä, tulemisen tilassa, avoinna uudelleen merkityksellistymiselle (St. Pierre & Pillow 2000). Subjektiviteetti ei ole yhtenäisyyttä eikä konfliktittomuutta, vaan subjektiviteetin käsite sisältää ajatuksen välttämättömästä ristiriitaisuudesta, paikallisuudesta, särkyvyydestä ja väliaikaisuudesta (ks. Weedon 1989; Oinas 2001)¹¹. Samalla kun jälkistrukturalismin subjektin nähdään olevan perustavalla tavalla tuotettu, kyseenalaistaa jatkuva liike ja muutos, merkityksen ja todellisuuden kiinnittämisen ja sulkeutumisen mahdottomuus subjektia koskevan determinismin. Aivan kuten tekstit saavat eri luennoissa eri merkityksiä, myös 'minä' on moninainen, useaan kertaan luettavissa (Davies 2000). Subjektiviteetin käsitteen avulla tarkastelen sitä, miten yksilön kokemus itsestä ja omasta suhteesta maailmaan rakentuu koulussa. Kysyn, miten minä käsitteellistyy koulun diskursseissa, mil-

¹¹ Jälkistrukturalistisessa tutkimuksessa käytetään myös identiteetin käsitettä, mutta toisin kuin humanistisessa diskursissa, identifikaation merkityksessä, jolloin näkyviin nostetaan identiteetin paikallisuus ja väliaikaisuus (ks. esim. Butler 1990; Weedon 2004). Jälkistrukturalistisesta subjektikäsitteestä sekä identiteetin ja subjektiviteetin käsitteiden välisestä suhteesta ks. esim. St. Pierre 2000, Weedon 2004.

laisia minäkertomuksia nuorten on mahdollista kertoa heille mahdollistuvassa diskursiivisessa kentässä (vrt. Søndergaard 2002).

Keskeisenä feministisessä jälkistrukturalistisessa (kasvatuksen) tutkimuksessa on ollut subjektiksi tulemisen prosessien tarkastelu, kysymys siitä, miten yksilö tulee 'itseksensä' diskursiivisissa käytännöissä (Davies ym. 2001). Subjektiksi tulemisen prosessiin viitataan jälkistrukturalistisessa teoriassa *subjektifikaation* käsitteellä (Foucault 1998; Butler 1990; Davies 2006; Naskali 2010). Subjektifikaation tarkastelussa keskeisenä on ollut subjektiviteetin tuottumisen kaksoisliikkeen tunnistaminen: samalla kun subjekti on toimija, joka rakentaa itse itsensä saatavilla olevien, häntä ympäröivien diskurssien sisällä, tulee hän myös näiden samojen diskurssien ja käytäntöjen alistamaksi, 'subjected' (St. Pierre 2000; Laws & Davies 2000; Oinas 2001; Butler 1997). Subjektiksi tuleminen ei kuitenkaan ole vain olemassa oleviin järjestyksiin mukautumista, kuten puhe sosialisatiosta ehdottaa, vaan myös toimijuutta sosiaalisesti rakentuvien järjestysten sisällä (Davies 1993; Salo 1999). Subjekti voi tutkia ja vastustaa niitä kategorisointeja ja näitä rakentavia diskursseja, joissa hän tulee subjektiksi, ja yrittää kuvitella itseään ja todellisuutta toisin, näiden ulkopuolella (Youdell 2011).

Subjektifikaation käsitettä käytän analysoidessani koulun arjen käytäntöjä ja subjektiksi tulemistä näissä käytännöissä. Kysyn, millaiseen toimintaan koulun formaalit ja informaaliset käytännöt ohjaavat, ja miten yksilöt näissä tuottavat itsensä kompetentteina toimijoina (myös Mietola 2005; 2007). Subjektifikaation käsite on myös mahdollistanut tutkimuksessani lukea toimijoita ja toimintaa 'toisin', väistäen niitä erityispedagogiselle näkökulmalle tyypillisiä psykologisia tarkastelutapoja, joissa yksilöä, hänen 'tarpeitaan' ja toimintaansa selitetään yksilöstä, hänen sisältään käsin, viitaten psyykkis-fysiologisiin tekijöihin (ks. myös Brunila 2011; Berg 2010a). Subjektifikaation käsite siirtää katseen yksilöstä yksilön ja sosiaalisen väliseen suhteeseen (Oinas 2001). Se mahdollistaa yksilön 'sisäiseksi' ymmärretyn tarkastelun myös tuotettuna. Tätä kautta se horjuttaa erityispedagogisessa tarkastelussa perustavina näyttäytyviä ulkoisen/sisäinen ja pinta/syvä -dikotomioita.

Analyysilleni keskeisenä on ollut myös ajatus *performatiivisuudesta*. Performatiivisuuden käsite tekee mahdolliseksi purkaa käsitystä yksilöille essentiaalisista piirteistä ja näiden mukaisesta paikantumisesta tiettyihin identiteettikategorioihin. Ymmärrän performatiivisuuden Judith Butlerin (2006a, 235) teoretisointia seuraten substanssin esityksellisenä rakentamisena, jolloin "(s)e mikä näyttäytyy substanssina onkin rakennettu identiteetti, performatiivinen suoritus". Tarkasteltaessa subjektien toimintaa performatiivina, näyttäytyvät myös essentiaalisina pidetyt piirteet tehtyinä, toiminnan kautta tuotettuina. Yksilöiden samankaltainen toiminta, performanssi, jossa toistetaan kulttuurisia toimintatapoja, tuottaa illuusion siitä, että tämä toiminta on tyypillistä kyseiselle ryhmälle (Oinas 2001; Butler 1990). Olen kokenut performatiivisuuden idean voimalliseksi analysoidessani sitä, millaisia merkityksiä eri oppilasryhmiin koulussa kiinni-

tetään ja millä tavalla ryhmiä koskevat 'havainnot' vahvistavat ryhmien välisiä rajoja ja rajaavat ryhmään kuuluvien toimintamahdollisuuksia. Samalla performatiivisuus avaa mahdollisuuden ajatella radikaalisti toisin, kyseenalaistaa luonnollistuneita kategorioita, rajoja, syy-seuraussuhteita ja tätä kautta tulkintoja (ks. Naskali 2010).

3.2 Tutkimukseni erityisopetuksen tutkimuksen kentässä

Lähestyn erityispedagogisen asiantuntemuksen raamittamaa erityisopetuksen kenttää sekä erityispedagogisen asiantuntemuksen kohteena olevaa erityisoppilasta erityispedagogisen asiantuntemuksen ulkopuolelta, kasvatustieteilijän näkökulmasta. Tämä on vaikuttanut tutkimukseeni monella tavoin. Olen kokenut epävarmuutta suhteessa erityisopetusta koskevaan asiantuntijuuteen ja kriittisen näkökulmani oikeutukseen. Olen pohtinut, mitä erityispedagogiikkaan perehtymätön tutkija voi sanoa erityisopetuksesta, sen käytännöistä, sekä voiko sanomiseni, tuottamani tutkimus tulla tunnistetuksi tietona tällä kentällä. Toisaalta olen kokenut ulkopuolisuuden myös merkittävänä resurssina: kenttätyössä se on auttanut minua asettumaan 'opetettavaksi' (ks. luku 4.2), tarkastelemaan tiedon tuotantoa ymmärtämättömän positiosta, ja ymmärtääkseni tällä tavalla auttanut havaitsemaan sellaisia prosesseja ja piirteitä, jotka aiheen tuttuus, asiantuntemuksessa 'sisällä oleminen' ja asiantuntijuuden performointi saattaisi peittää, tehdä huomaamattomiksi. Ulkopuolisen positio on siis tarjonnut myös vaihtoehdoisen näkökulman, mahdollisuuden tarkastella ja ihmetellä erityisopetuksen arjen toimintaa tavalla, joka ei arjen ja asiantuntemuksen keskiössä olevalle olisi mahdollinen (ks. Hakala & Hynninen 2007).

Tutkimusta valmistellessani myös erityispedagogia asettui tutkimukseni kohteeksi. Luin suomalaista erityisopetuksen tutkimusta analyttisesti, kysyen, mistä erityispedagoginen näkökulma rakentuu, mistä ja miten täällä puhutaan, mikä otetaan itsestään selvänä. Tämä suhde erityisopetuksen tutkimukseen onkin jatkunut läpi tutkimusprosessin: samalla kun olen etsinyt tutkimukselleni keskustelukumppaneita erityisopetusta tarkastelevan tutkimuksen kentästä, olen myös pyrkinyt hahmottamaan tutkimuskeskustelua, siinä aukeavia näkökulmia, ja näiden kannattelemia, erityisesti vammaisuutta, tietoa ja subjektia koskevia käsityksiä.

Olin jo pro gradu -tutkielmaani tehdessäni todennut erityisopetuksen tutkimuksen olevan eriytynyttä. Erityisopetuksesta keskustellaan eri tieteenaloille paikatuissa journaaleissa (esim. erityispedagogiikka, kasvatussosiologia, yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus), joissa näille kentille tutkimuksensa paikantavat tutkijat keskustelivat pääasiassa 'samanmielisten' kanssa. Varsin nopealla lukemisella kävi minulle myös selväksi, että kyseessä oli latautunut kenttä, jolla käydään intensiivisiä tutkimuksen ideologiaa ja politiikkaa, teoriaa ja metodologiaa koskevia keskusteluja (ks. Apple 2008). Kentältä oli tunnistetta-

vissa kuohahduksia, joissa tietyt tekstit nostattivat latautunutta keskustelua eri paradigmoja edustavien tutkijoiden välillä¹². Tällä latautuneella kentällä tutkijalta väistämättä kysytään, millä puolella olet (Florian 2007).

Vähitellen opin löytämään 'omat' journalini ja tekstini. Tyypillisesti näitä yhdistivät käsitteet sosiologia, kulttuuri, koulutuspolitiikka, inklusio, oikeudet, identiteetti, erot ja marginalisaatio/eksklusio. Näiden tekstien kautta löysin jälleen uusia tekstejä ja tutkijoita. Hämmennykseni erityisopetuksen tutkimuksen kentällä kuitenkin jatkui läpi tutkimusprosessin, pohtiessani oman tutkimukseni paikkaa erityisopetuksen tutkimuksen kentällä. Vaikka olinkin löytänyt oman 'nurkkani' tästä keskustelusta, koin kentän edelleen vaikeasti hahmottavaksi.

Julie Allan ja Roger Slee (2008) näkevät, että erityisopetuksen tutkimuksen kentälle astuvan tutkijan on usein hankala päästä sisälle kentällä käytäviin keskusteluihin. Samalla kun tällä kentällä käydään hyvin tunnepitoisia ja latautuneita debatteja, joissa keskustelijat ovat juuttuneet omiin juoksuautoihinsa, ovat erityisopetuksen tutkijat yleensä haluttomia eksplikoimaan omaa näkökulmaansa, tuomaan esiin niitä epistemologisia ja ontologisia lähtökohtia, joille heidän tutkimuksensa perustuu (myös Allan 2008). Allan ja Slee (em.) toteavatkin, että tämä samanaikainen refleksiivisyyden puute ja jyrkkä puolustuskannalle asettuminen tekee hankalaksi sekä kentän ulko- että sisäpuolisille haastaa keskustelijoita, osallistua keskusteluun tai edes ylipäättään ymmärtää mistä näissä vastakkainasetteluissa on kyse. Itselläni olinkin tunne, että yritin ymmärtää keskustelua, jota olin päässyt seuraamaan ainoastaan keskeltä, tilanteesta, jolloin keskustelijat eivät enää pitäneet tarpeellisena julkilausua omaa positiotaan tai oman tutkimuksensa lähtökohtaletuksia.

Erityisopetuksen tutkimuksen eri paradigmoja tai tutkimusorientaatioita on usein kuvattu jakamalla kenttä kahtia. Simo Vehmas (2005a, 2005b) tuo esiin tällaisina erityispedagogisen ja sosiaalisen vammaistutkimuksen paradigmat, Sheila Riddell (2007) ja Bram Norwich (2007) taas jakavat kentän käytäntöön suuntaavaan ja kriittiseen tutkimukseen. Keskeisin ja varsi syvä jako asettuikin juuri tähän, erityispedagogisen tutkimuksen, jossa tiedonintressi usein on praktinen, sekä moninaisen, edeltävälle tutkimusperinteelle ja siitä johdetulle erityisopetuksen perinteiselle käytännölle kriittisen tutkimuksen väliin. Deborah Gallagher (2007, 515) toteaaakin että metodologiaa, käytäntöä, etiikkaa ja sosiaalisia kysymyksiä koskevat erimielisyydet ovat johtaneet ”syvästi jakautuneeseen, jollei jopa peruuttamattomasti polarisoituneeseen profession.”

¹² Mielenkiintoisena esimerkkinä tästä suomalaisen keskustelun kontekstissa on Kasvatuslehdessä vuonna 2006 käyty debatti, jossa Timo Saloviidan artikkeli ”Erityisopetus ja inklusio” (Kasvatus 4/2006) herätti varsin kiivaan keskustelun alan tutkijoiden kesken Saloviidan tulkintojen ja näkökulman paikkansapitävyydestä ja oikeutuksesta: ks. Jahnu-kainen, Kasvatus 5/2006; Kivirauma, Kasvatus 1/2007; Korhonen, Kasvatus 1/2007, Sajaniemi, Kasvatus 1/200; Saloviita, Kasvatus 1/2007. Kansainvälisestä debatista eri paradigmojen välillä ks. esim. Allan & Slee 2008.

Erityispedagoginen tutkimusperinne ja sen kritiikki

Erityispedagogiikka on kasvatustieteen soveltava osa-alue, joka tarkastelee 'erityisiä kasvatuksellisia tarpeita' omaavien henkilöiden kasvatusta ja koulutusta. Erityispedagogisen tutkimustradition juuret juontavat 1900-luvun alkupuolelle, psykologiaan ja lääketieteeseen, jotka ovat määrittäneet erityispedagogian teoreettisia lähestymistapoja ja tutkimusmetodeja. (Vehmas 2005a; Hautamäki ym. 2001; Kivirauma 2009). Tutkimusperinteelle tyypillistä onkin epistemologinen ja ontologinen realismi. Vammaisuus nähdään tässä viitekehyksessä tieteellisesti objektiivisena tilana, joka määrittyy poikkeavuutena suhteessa yhtä lailla 'todelliseen' normaalisuuteen (Gallagher 2006). Erityispedagogisessa lähestymistavassa painottuu vahvasti yksilön sisäisen 'tilan' määrittely – erityispiirteiden mittaaminen, yksilön diagnosointi ja luokittelu (Gallagher 2007; Vehmas 2005a). Yksityiskohtainen määrittely toimii perustana yksilön opetuksellisten ja kasvatuksellisten erityistarpeiden tunnistamiselle, ja tätä kautta opetuksellisten järjestelyiden suunnittelulle (Vehmas 2005a; Booth 1998). Erityispedagogisen tutkimuksen ja erityisopetuksen välinen suhde onkin ollut kiinteä: tutkimus on tarkastellut erityisopetuksen käytäntöä, poikkeavien lasten oppimista ja kasvatusta, ja vastaavasti tuottanut tietopohjaa erityispedagogisille interventioille (Vehmas 2005a, 2005b).

Erityispedagogisen tutkimuksen tapaa lähestyä vammaisuutta yksilönäkökulmasta on nimetty individualistiseksi tai medikalistiseksi vammaisuuden malliksi (esim. Barnes & Sheldon 2007; Riddell 2007; Gallagher 2007). Tämä yksilönäkökulma on määrittänyt sekä erityisopetuksen ideologiaa, tutkimusta, lainsäädäntöä että käytäntöä (Danforth 2006). Individualistisen mallin on nähty vahvasti rajanneen erityispedagogisen tutkimuksen näkökulmaa: tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan ja määrittämään yksilöitä, ja samalla kontekstuaalisten tekijöiden tarkastelu on jäänyt tutkimuksen marginaaliin (Riddell 2007; Danforth 2006). Erityispedagogia-tieteen tehtäväksi onkin ensisijaisesti asetettu (lääketieteen ja psykologiatieteen tapaan) tuottaa välineitä ja tietoperustaa pedagogisille interventioille, eli yksilön kuntouttamiseen ja sopeuttamiseen (Barnes & Sheldon 2007; Vehmas 2005a; Skrtic 1991).

Erityispedagogisen näkökulman kritiikki on erityisesti koskenut vammaisuuden individualistista mallia. Malli ja tälle perustuva tutkimuskäytäntö on nähty yksilön patologisoivana, korostavan yksilön puutteellisuutta ja riippuvuutta. Erityisopetuksen käytäntöön vietyä tämä on myös usein tarkoittanut yksilön objektifioivaa lähestymistapaa sekä interventioita, joilla yksilöitä on pyritty 'normalisoimaan', sopeuttamaan institutionaalsiin käytäntöihin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin, jotka on nähty 'normaaleina', luonnollisina ja väistämättöminä. Erityispedagogian medikalisoituneen kielen ja tavoitteiston on nähty vaikuttaneen siten, että erityispedagoginen professio on välttänyt sosiaalisten olosuhteiden ja politiikan kritiikkiä, kohdistamasta katsettaan siihen kehykseen,

jotka luo ja ylläpitää poikkeavuutta ja marginalisoi vammaisia henkilöitä (Ware 2001; Danforth 2006).

Erityispedagogiselle paradigmalle kriittisen tutkimuksen kenttä onkin toisaalta lähtenyt analysoimaan ja haastamaan erityispedagogian lähtökohtaoletuksia ja toisaalta laajentamaan tutkimuksen näkökulmaa, esittämään uusia kysymyksiä, hakemaan uusia tutkimuksen kohteita. Kriittisen tutkimuksen juuret voidaan paikantaa 1970–80-luvuille, jolloin erityisopetuksen tutkimuksen kentällä alettiin tehdä sosiologiaan ankkuroituvaa, olemassa olevia erityisopetuskäytäntöjä kriittisesti analysoivaa tutkimusta (Allan & Slee 2008; ks. myös Oliver & Barnes 2010). Esimerkiksi Sally Tomlinson (1982, 1) toteaa klassikkoteoksensa *A sociology of special education* johdannossa pyrkivänsä tutkimuksellaan laajentamaan erityisopetusta käytävää tutkimuskeskustelua ”kysymällä kysymyksiä jotka koskevat sosiaalisia rakenteita ja sosiaalisia suhteita, jotka muodostuvat kun osa teollisen yhteiskunnan koulutusjärjestelmästä kehittyi ’erityiseksi’ normaalin sijaan, niitä yksilöiden ja ryhmien välisiä konflikteja jotka nousevat erityisopetuksesta, sekä niitä uskomuksia ja ideologioita, joita käytetään oikeuttamaan käytäntöjä ja suhteita tämän tyyppisessä opetuksessa”. Sosiologinen näkökulma avasikin aivan uudentyyppisiä, erityisopetuksen historiaa ja ideologiaa, politiikkaa ja rakennetta, käytäntöjä ja sosiaalisia suhteita koskevia kysymyksenasetteluja. Yhdistävänä tälle kriittiselle tutkimusgenrelle oli sen pyrkimys siirtää tutkimuksen fokus oppilaasta järjestelmään ja käytäntöihin, sekä toisaalta muuttaa erityisoppilaan positiota tutkimuksessa objektista kokevaksi ja puhuvaksi subjektiksi. Tutkimus otti käyttöönsä myös moninaisia metodologisia lähestymistapoja, erityisesti kvalitatiiviset tutkimusotteet yleistyivät (Gallagher 2007).

Vaikka jako erityispedagogiseen ja kriittiseen tutkimukseen on hyödyllinen pyrittäessä hahmottamaan tutkimuksen kenttää, on tämä jako vielä erittäin karkea: molempiin ryhmiin kuuluu teoreettisesti ja metodologisesti eri tavoin paikantuvaa tutkimusta. Tämän kahtiajaon kuvaavuutta myös mielestäni on kyseenalaistanut ns. inklusiivisen kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksen käsitteen (inclusive education research) vakiintuminen tavaksi kuvata erityisopetuksen tutkimuksen tutkimuskenttää ja tutkimuksen orientaatiota. Vaikka alun perin käsitteellä on pyritty kuvaamaan tutkijoiden poliittista sitoutumista ja toisaalta pyritty irrottautumaan leimaavasta erityisopetuksen käsitteestä, on se vähitellen muotoutunut kaikenkattavaksi termiksi monille erityyppisille tutkimuksille, eikä täten ole kovinkaan kuvaava pohdittaessa tutkimuksen positioitumista erityisopetuksen tutkimuksen kenttään (Allan & Slee 2008). Kriittiseksi ja inklusiiviseksi tutkimukseksi itsensä paikantavan tutkimuksen moninaistumisen myötä inklusio-näkökulman onkin nähty epämääräistyneen, ja sosiologisen kritiikin terän hukkuneen tutkimuksen ”kritisoi[de]ssa] nykyisiä erityisopetuksen malleja, käytäntöjä ja välineitä ilman että se eksplisiittisesti kritisoi teoriota ja oletuksia jotka vaikuttavat näiden taustalla” (Skrtic 1995, 80 Allan & Slee’n 2008

lainaamana). Yhä useammin erityisopetusta, sen tietoperustaa ja käytäntöjä kriittisesti tarkasteleva tutkimus kirjoittautuukin yhteiskuntatieteellisen/sosiaalisen vammaistutkimuksen alle.

Yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus teoreettisena ja poliittisena orientaationa

Yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus (disability studies) akateemisena oppiaineena on saanut alkunsa 1970- ja 1980-luvuilla Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa (Vehmas 2005a). Sen muotoutumiseen on keskeisesti vaikuttanut vammaisaktivistien ja tutkijoiden yhteistyö vammaisten henkilöiden yhteiskunnallisen aseman parantamiseksi (Oliver & Barnes 2010; Paul ym. 2007; Vehmas 2005b). Lähtökohtana yhteiskuntatieteellisessä vammaistutkimuksessa on ollut erilaisuuden patologisoivan individualistisen ja medikalistisen vammaiskäsityksen ja näille rakentuvien korjaavien ja kuntouttavien käytäntöjen kritiikki (Gabel 2005). Vaihtoehtoisena vammaisuuden tulkintana on käytetty vammaisuuden sosiaalista tarkastelua, ns. sosiaalista mallia. Oliver & Barnes (2010) tiivistävät sosiaalisessa mallissa olevan kyse vamman ja vammaisuuden välisen kausaalisen yhteyden kyseenalaistamisesta ja katkaisemisesta. Sosiaalinen malli ei kyseenalaista vamman olemassaoloa, sen 'todellisuutta' sinänsä, mutta vamman ei nähdä olevan syy vammaisten henkilöiden sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen asemoitumiseen (myös Barnes ym. 1999).¹³ Tästä syystä tutkimus kohdistuu yhteiskuntaan ja sosiaaliseen, niihin käytäntöihin, rakenteisiin ja näissä vaikuttaviin vammaisuutta koskeviin käsityksiin, jotka määrittävät vammaisten henkilöiden osallisuuden mahdollisuuksia (myös Taylor 2006; Vehmas 2005a).

Myös yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen kenttä on varsin laaja ja monitieteinen: tämän piirissä tehdään humanistista, käyttäytymistieteellistä ja yhteiskuntatieteellistä tutkimusta, ja edustettuna on sosiaalista konstruktivismia, materialismia, postmodernistisia että jälkstrukturalismia edustavia näkökulmia. Vaikka eri teoreettisista perinteistä ammentavien tutkimusten näkökulmat eriävät huomattavasti toisistaan, kentän tutkijoita kuitenkin yhdistää vammaisuuden tarkasteleminen sosiaalisena, poliittisena ja kulttuurisena ilmiönä. (Taylor 2006; Vehmas 2005a.)

Yhteiskuntatieteelliselle vammaistutkimukselle on kuvaavaa tutkimuksen avoin poliittisuus. Se on tutkimusta, joka haastaa perustavia vammaisuutta koskevia oletuksia, mutta myös oletukset tutkimuksen objektivisuudesta ja apoliittisuudesta. Barnes & Sheldon (2007) toteavat vammaisuuteen kohdistuvan tutkimuksen perinteisesti palvelleen lääketieteen, akateemisten tutkijoiden ja mui-

¹³ Vammaisuuden sosiaalisen mallin lähtökohdat muotoiltiin vuonna 1976 vammaisjärjestö UPIAS'in kannanotossa: "In our view, it is society which disabled physically impaired people. Disability is something that is imposed on top of our impairments by the way we are isolated and excluded from full participation in society. Disabled people are therefore an oppressed group in society." (UPIAS 1976 Gabel 2005 viittaamana).

den ammattilaisten intressejä. Yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus pyrkii vammaisten henkilöiden etujen ajamiseen, yhteiskunnalliseen muutokseen, syrjinnän poistamiseen ja yhdenvertaisuuden edistämiseen (ks. myös Vehmas 2005a). Feministisen ja postkolonialistisen tutkimuksen tapaan sosiaalinen vammaistutkimus näyttää kenttänä, joka on herkistynyt tutkimuseettisille kysymyksille, jolla keskustellaan representaation politiikasta ja joka ottaa vakavasti kysymyksen siitä, millä tavoin vammaiset henkilöt hyötyvät tutkimuksesta (ks. Lewis & Porter 2007; Ware 2001; Barnes & Sheldon 2007)¹⁴.

Myös oma tutkimukseni paikantuu yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen kenttään. Tutkimukseni keskustelee tällä kentällä erityisesti toisaalta kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiä tarkastelevan tutkimuksen, toisaalta jälkistrukturalistisen tutkimuksen kanssa (esim. Allan 1999, 2008; Harwood 2006).

Pääosa erityisopetusta koskevasta suomalaisesta tutkimuksesta on näkökulmaltaan edelleen erityispedagogisesti virittyntä (Kivirauma 2004b; Saloviita 2013). Tutkimukselleni tärkeät suomalaiset keskustelukumppanit ovatkin löytyneet erityisesti erityisopetuksen historiaa, koulutusjärjestelmän rakennetta ja koulutuspolitiikkaa tarkastelevasta, tyypillisesti sosiologisesti orientoituneesta tutkimuksesta (esim. Kivirauma 1989; Jauhiainen & Kivirauma 1997; Jahnukainen 1997; Teittinen 2008). Näiden lisäksi suomalaisen yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen kentältä olen löytänyt tutkimukseni näkökulmasta hyödyllisiä kasvatustieteellisiä, sosiologisia ja naistutkimuksellisia tekstejä (esim. Vehkakoski 2006a; Väättäin 2003; Eriksson 2009). Suomalaisen erityisopetuksen tutkimuksen kentästä en ole löytänyt teoreettiselta ja metodologiselta orientautioltaan omaani vastaavaa erityisopetuksen käytäntöjä tarkastelevaa tutkimusta¹⁵. Erityisopetuksen käytäntöjä kriittisesti tarkastelevaa etnografista tutkimusta on tehty muissa pohjoismaissa (Hjörne 2003; Karlsson 2007; Berg 2010; Arnesen 2003).

Se omin 'nurkkani' erityisopetuksen tutkimuksen kentässä paikantuu yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen ja jälkistrukturalistisen feministisen tutkimuksen risteyskohtaan (Allan 1999, 2008; Laws & Davies 2000; Benjamin 2002a; Youdell 2006, 2011; Harwood 2006). Deborah Youdell (2006) toteaa tämän kasvavan tutkimusalueen merkityksen olevan tavassa, jolla tutkimus kirjoittaa esiin ja keskustelee seurauksista, joita sekä erityisillä vammaisuutta koskevilla että laajemmilla koulutuksellisilla diskursseilla on oppilaille ja opettajille.

¹⁴ Keskeisenä metodologisena keskusteluna vammaistutkimuksessa on tutkittavien asema tutkimuksessa, sen kohteina ja subjekteina. Lähtökohtakysymykseksi on nostettu vammaisten henkilöiden osallisuus tutkimuspolitiikan määrittämisessä: koska tutkitaan vammaisten henkilöiden elämää, tulisi heidän olla osallisina määrittämässä sitä, mitä tulisi tutkia (Oliver 1992). Viime vuosina on vahvistunut myös keskustelu inklusiivisesta tutkimuksesta eli vammaisten henkilöiden 'kanssatutkijuudesta' (ks. esim. Hakala tulos; McDonald & Kidney 2012).

¹⁵ Poikkeuksena Anna-Maija Niemen tekeillä oleva väitöstutkimus. Ks. Niemi 2013; Niemi & Kurki 2013.

Samalla kun tällainen tutkimus tekee näkyväksi prosesseja, joissa oppilaat tulevat lukituiksi poikkeavuuden konstruktioihin, 'tulevat erityisiksi', se myös keskustelelee mahdollisuuksista tuottaa liikettä olemassa oleviin diskursseihin ja subjektipositioihin (Benjamin 2002a; Allen 1999) ja käyttää vaihtoehtoisia diskursseja uusien subjektiviteettien mahdollistamiseksi koulun ja erityisopetuksen käytännöissä (Laws & Davies 2000). (Youdell 2006.)

Käyttämistäni erityistä oppilasta koskevista käsitteistä: Tutkimuksessani käytän erityisoppilaan tai erityisopetuksen oppilaan käsitteitä. Käytän käsitettä 'erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas' ainoastaan silloin kun tätä käytetään suoraan aineistossani. Booth'in (1998) tapaan näen käsitteen ongelmallisena, kannattelevan sellaisia lähtökohta oletuksia oppilaan tarvitsevuudesta ja näiden syistä, joita en halua allekirjoittaa. Erityisoppilaan, erityisopetuksen oppilaan ja erityisluokan oppilaan¹⁶ käsitteitä käytän kiinnittyneinä tutkimuskoulussani tehtyihin institutionaalisiin paikannuksiin. Nämä käsitteet eivät siis sinänsä kerro oppilaiden ominaisuuksista, vaan markkeeraavat oppilaan hallinnollista ja/tai fyysistä paikantumista koulussa erityisopetukseen.

3.3 Etnografia tutkimuksen metodologiana

Tutkimukseni on etnografiaa. Ymmärrän etnografian laajasti, metodologiana, tutkimusprosessin teoriana (Skegss 1995; ks. myös Lappalainen ym. 2007). Näin tarkasteltuna tutkimukseni etnografisuus on ohjannut aineiston tuotannon käytäntöjen (metodit) valinnan lisäksi tutkimuskohteeni ja tutkimustehtävän määrittämistä, analyysitapojani, tulkintojani, käyttämäni teoriaa sekä kirjoittamisen tapaan (Skeggs 1995; Palmu 2003; ks. myös Ramazanoglu & Holland 2002). Ulla-Maija Salo (1999) näkeekin etnografian tutkimisen tyylinä, lähestymistapana tutkimuksen tekemiseen (myös Palmu 2003).

Etnografisen tutkimuksen juuret ovat antropologisessa tutkimuksessa, ja vielä nykyisinkin ymmärryksemme siitä, mistä etnografiassa on kyse ja useat etnografiset tutkimuskäytännöt palautuvat tähän antropologian perinteeseen, tutkimuksen tekemiseen kuten kulttuuriantropologit sitä tekivät (Wolcott 1999; Salo 1999). Etnografia ymmärretään keskeisesti kulttuurin 'sisäلتäpäin' kirjoittamisena, tutkimuksena, joka kohdistuu tiettyyn rajattuun yhteisöön ja tämän kulttuuriseen tietoon, merkityksiin ja merkitysjärjestelmiin (Tolonen 2001; myös Souto 2011). Tutkimus myös usein edelleen rakentuu prosessiksi, jossa tutkija aluksi menee yhteisöön, toimii kohtuullisen aikaa informanttien keskuudessa rakentaen ymmärrystä tarkasteltavasta kulttuurista, ja palaa kenttätöön päätyttyä tältä

¹⁶ Erityisoppilaan käsitteen näen olevan perusteltu tapauksissa joissa oppilas on hallinnollisesti siirretty erityisopetukseen. Pääasiassa nämä oppilaat opiskelivat tutkimuskoulussani erityisluokilla. Erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita opiskeli kenttävuoteni aikana kuitenkin myös yleisopetuksen ryhmässä ja toisaalta erityisluokissa opiskeli yksittäisiä oppilaita, joiden kohdalla ei erityisopetussiiirtoa tehty. Tästä syystä käytän myös käsitettä erityisluokan oppilas tai erityisluokalla opiskeleva oppilas.

'kentältä'¹⁷ 'kotiin', työpöytänsä ääreen ja kirjoittaa etnografian (Salo 1999; Lappalainen 2006; Hammersley & Atkinson 1995). Olennaisena etnografisessa tutkimuksessa on sen paikantuminen, kuten Silja Rajander (2010) toteaa, tutkimuksen tekeminen tiettyssä 'jossakin' (somewhere) jonne tutkija menee, jossa hän on, jossa hän 'tutkii' ja josta hän kirjoittaa.

Kenttätyö on edelleen etnografisen tutkimuksen kulmakivi, kuten Elina Paju (2013) toteaa. Kenttätyön aikana tutkija tuottaa aineistoa eri tavoin, usein havainnoimalla, keskustelemalla toimijoiden kanssa arjen toiminnan lomassa sekä haastattelemalla (Lappalainen 2007, 2006; Atkinson ym. 2001; Skeggs 2001a). Näiden lisäksi tyypillisesti etnografi myös kerää kentältä erilaisia toimintaan liittyviä dokumentteja – koulussa esimerkiksi erilaisia oppilaiden koteihin lähetettäviä tiedotteita, koepapereita, oppikirjoja, piirustuksia – ja mahdollisesti myös valokuvaa tai videoi kentän tapahtumia. Etnografian toimintaa aineiston tuotannossa onkin (hieman ironisesti) verrattu pölynimuriin (Lappalainen 2006 viitaten Thorne 1999), joka kerää kenttätyön aikana pussiinsa kaiken mahdollisen, pahemmin valikoimatta aineiston sisältöä. Etnografit näyttävätkin usein kärsivän jonkinasteisesta aineistoa koskevasta ahneudesta kentällä – jota usein seuraa kenttätyön jälkeinen hämmennys laajan, moninaisen, moniulotteisen ja hieman sekavankin aineiston äärellä.

Tutkijaa on pidetty etnografisen tutkimuksen keskeisimpänä instrumenttina (Palmu 2003; Coffey 1999). Tämän ymmärrän viittaavan tapaan, jolla aineiston tuotantoprosessissa tutkija ja hänen kokemuksensa kentällä olemisesta asettuvat keskiöön (Paju 2013; Rajander 2010): toisaalta tutkijan tutkimusintressi ja tätä rakentanut teoreettinen näkökulma, toisaalta kenttätyön kuluessa rakentuva tuntuma kentästä, ymmärrys tarkasteltavan ilmiön kannalta kiinnostavista tapahtumista, suuntaavat tutkijan katsetta ja aineistontuotantoa (myös Souto 2011). Anne-Mari Souto (2011, 40) kirjoittakin osallistuvan havainnoinnin olevan "elämällä ja kokemalla tietämään oppimista". Tutkijan kokemus kentältä ja tämän vaikutus aineistosta tehtäviin tulkintoihin ei koskaan täysin tyhjene tekstuaaliseen tai dokumentoituun muotoon saatettuun aineistoon, vaan tutkijan kokemus kenttätyöstä, 'siellä olemisesta', kulkee mukana tutkimusprosessissa muistoina ja tunteina – "aineistona joka karkaa kieleltä" kuten Elizabeth Adams St. Pierre (1997a, 179) tätä nimittää (ks. myös Hakala 2007; Palmu 2003). Ajattelinkin, että vaikka tutkimuksen analyysi rajautuukin tekstuaaliseen muotoon saatettuun aineistoon (ks. St. Pierre 1997a; Salo 1999), tämä, osittain jäsentymätönkin kokemus on läsnä analyysi- ja tulkintaprosessissa – sekä yksittäisiä tilanteita koskevinä tunteina ja muistoina, epämääräisinä tunteina olennaisuudesta,

¹⁷ Kentän käsitteestä käydään vilkasta metodologista keskustelua (ks. esim. Honkasalo 2011; Lahelma ym. 2014; Ikävalko & Kurki 2013; Honkasalo 2008; Popoviciu ym. 2006; Palmu 2003; St. Pierre 1997b). Tässä keskustelussa on kyseenalaistettu selkeärajaisen kentän 'luonnollisuus', sen tutkijasta riippumaton olemus, samalla korostaen tutkijan toimintaa kentän tuottajana, tutkimuksensa kentän tai kenttien rajaajana.

'että tässä on jotain', jotka ohjaavat aina takaisin tiettyjen aineisto-otteiden äärelle, että näitä yksittäisiä havaintoja kontekstualisoivana koettuna kenttänä.

Keskeiseksi murrokseksi etnografisessa metodologiassa, tästä käytävässä keskustelussa usein nimetään ns. tekstuaalinen käänne, joka ajoittui 1980-luvun loppupuolelle. Tässä 'käänteessä' etnografit lähtivät kyseenalaistamaan antropologisen tiedontuotannon käytäntöjä ja erityisesti tämän käytännön kannattelemia lähtökohtaoletuksia tiedon ja todellisuuden välisestä suhteesta. Perinteinen antropologinen tutkimus käsitteellistettiin realistiseksi etnografiaksi, jossa pyrkimyksenä oli tutkia sosiaalista maailmaa sen luonnollisessa tilassa tuottaen mahdollisimman 'puhtaita' kuvauksia tutkittavan kentän tapahtumista ja siinä toimivien yksilöiden tavasta ymmärtää toimintansa. (Clifford & Marcus 1986; Hammersley & Atkinson 1995.) Tekstuaalisen käänteen myötä etnografisia tekstejä tarkasteltiin nimenomaan teksteinä, tarinoina ja jopa fiktiona (Paju 2013 viitaten Clifford 1986, Geertz 1973; myös Salo 1999; Palmu 2003; Lappalainen 2006). Näillä käsitteellistyksillä haluttiin korostaa sitä, että tuotetun tiedon ja tutkimuksen kohteen välillä ei ole suoraa vastaavuutta (Clifford & Marcus 1986; myös Paju 2013), eikä tutkimuksen kohde, 'kenttä', ole erillinen tiedon tuottamisen prosessista (Popoviciu ym. 2006). Käänne avasikin tilaa uudentilaiselle etnografialle, joka rikkoi muun muassa raportoinnin konventioita (ks. esim. Kankkunen 2004; Guttorm 2014). Tämän paradigmanmuutoksen myötä myös etnografi käsitteellistyi uudella tavalla, kuvaamansa todellisuuden ja tätä koskevien representaatioiden tuottajana (Hammersley & Atkinson 1995).

Tutkijan toiminta asettuikin uudella tavalla tutkimusprosessin ja myös etnografisesta metodologiasta käytävän keskustelun keskiöön. Päästettäessä irti objektiivisen kuvauksen mahdollisuudesta ja vaateesta¹⁸, astui tutkimusteksteissä näkyville tutkimuksen lävistävä näkökulmaisuus, tapa, jolla tutkimus aina aineiston tuotannosta raportointiin suodattuu tutkijan tutkimusintressin, valintojen ja teoreettisen näkökulman läpi. Etnografialta onkin alettu edellyttää refleksiivisyyttä, tietoisuutta tiedon tuottamisprosessista ja tämän ehdoista, ja näiden näkyväksi tekemistä myös lukijalle (Rajander 2010; Popoviciu ym. 2006; Pillow 2003; Ramazanoglu & Holland 2002). Kirjoittamisen käytäntönä tämä tarkoittaa orientaatiota, jossa tutkija kirjoittaa esiin tiedon tuottamisen prosessia, omaa

¹⁸ Samalla kun tekstuaalinen käänne on kuvattu selkeänä siirtymänä, irtautumisena realistisen etnografian epistemologisista oletuksista, kannetaan realismin perinnettä yhä usein mukana tavoissa joilla tutkimuskäytäntöjä käsitteellistetään ja tutkimusta tehdään (Popoviciu ym. 2006; Rajander 2010). Ulla-Maija Salon (1999) mukaan myös useat etnografioissa käytetyt metaforiset ilmaisut kuten 'syvemältä kaivaminen' tai 'verhojen nostaminen' tekevät näkyväksi taustalla vaikuttavia realistisia oletuksia. Sisälle ja syvälle pääseminen esitetäänkin edelleen etnografisen tutkimuksen ja kenttätöön pyrkimyksenä ja haasteena, ikään kuin 'totuus' olisi tavoitettavissa kunhan tutkija pääsee tarpeeksi lähelle, sisälle, syvälle – olettaen intiimisuuden ja empaattisuuden liittyvän tutkimuksen autenttisuuteen ja validiteettiin (Popoviciu ym. 2006). Etnografialta odotetaan edelleen kulttuuristen salaisuuksien paljastamista, tutkijan päästessä näihin käsiksi (Britzman 1995).

toimintaansa ja paikkaansa tässä prosessissa, sekä oman teoreettisen näkökulmansa ja tulkintojensa muotoutumisen – samalla kuitenkin tunnustaen myös oman näkökulman tyhjentävän kuvauksen mahdottomuuden (Hakala 2007; Hakala & Hynninen 2007). Tutkijan näkökulmaisuuden esiin kirjoittamisen ja esillä pitämisen voi ajatella kutsuvan lukijan kriittiseen luentaan (Vaaranen 2002; Hakala & Hynninen 2007).

Keskeisenä osana refleksiivisyyttä on tutkimusprosessia rakentavien valtasuhteiden tarkastelu (Ramazanoglu & Holland 2002, Liljeström 2004). Etnografian historian kriittinen tarkastelu ja tekstuaalinen käänne herkistivät etnografisen tutkimuksen eettisille kysymyksille: aiemmin ainoastaan teknisesti hankalana näyttäytynyt kysymys ”miten saada ’heidän’ elämänsä vangittua ’meidän’ töihimme – on muuttunut moraalisesti, poliittisesti ja epistemologisestikin herkäksi asiaksi” (Paju 2013, 41 viitaten Geertz 1973). Erityisesti feministinen ja jälkikolonialistinen tutkimus ovat problematisoineet (etnografisessa) tutkimuskäytännössä tapahtuvaa tutkittavan objektifiointia, tutkijan katseen ja tietämisen kohteeksi ja tutkijalle ’toiseksi’ asettamista (Visweswaran 1994; Rajander 2010). Näissä keskusteluissa painotetaan tutkimussuhteiden jatkuvaa refleksiivistä tarkastelua, samalla tiedostaen, että tutkimusasetelmassa tutkijalla aina viime kädessä on valta määrittää se, mikä on tietoa, millaisen representaation tuottaa tutkimuksen kohteistaan (em.; myös Ramazanoglu & Holland 2002; Hakala 2007). Tutkijan vastuu koskee koko tutkimusprosessia, jolloin myös eettisen pohdinnan, tutkijan toiminnan refleksiivinen tarkastelu tutkimusetiikan näkökulmasta tulee kulkea mukana, läpi tutkimusprosessin, lähtien tutkimusaiheen ja tutkimukseen osallistujien valinnasta aina tehtäviin tulkintoihin ja representaatioihin asti (Rajander 2010; Skeggs 1995).

Teen kouluetnografiaa. Viime vuosikymmeninä kasvaneen suomalaisen kouluetnografisen tutkimuksen kentässä (esim. Souto 2011; Paju 2011; Ollikainen 2011) tutkimukseni paikantuu feministisen, koulutuksen eroja tuottaviin prosesseihin kohdistuvan kouluetnografisen tutkimuksen joukkoon (mm. Gordon ym. 2000; Palmu 2003; Hakala 2007; Käyhkö 2006; Rajander 2010). Etnografisen tutkimuksen kentässä tutkimukseni ammentaakin erityisesti feministisestä ja jälkistrukturalistisesta etnografiasta. Tulkitseen näitä yhdistävän ymmärryksen tutkimuksen väistämättömästä ja välttämättömästä poliittisuudesta sekä pyrkimys emansipatorisen politiikan toteuttamiseen (ks. Popoviciu ym. 2006; Britzman 1995). Tällainen etnografia hakee tapoja avata mahdollisuuksia uusille todellisuuksille ja subjektina olemisen tavoille (St.Pierre & Pillow 2000; Hakala & Hynninen 2007; Guttorm 2014). Usein tutkimus kohdistuu käytäntöihin, jotka marginalisoivat ja ulossulkevat sekä tuottavat ja ylläpitävät hierarkkisia sosiaalisia järjestyksiä. Ymmärränkin feministisen jälkistrukturalistisen etnografian tutkimuksena, joka katsoo toisin, kertoo toisenlaisen, tai ’toisen’ tari-

nan¹⁹ (ks. Hakala & Hynninen 2007). Beverly Skeggs (1999) korostaa etnografiaa mahdollisuutena toisin näkemiseen (myös Lappalainen 2006; Hakala & Hynninen 2007). Näen etnografian tutkimuksenteon tapana, joka tekee mahdolliseksi olla rauhassa kuulolla, rakentaa ymmärrystä toimijoiden ymmärtämisen tavoista, 'uskaltaa yllättyä' ja muokata toimintaa tämän mukaisesti – koetella omia käsitteellistämisen tapoja ja asettaa nämä keskusteltaviksi (Hakala & Hynninen 2007; Paju 2013). Tämä orientaatio on myös vahvasti ohjannut tapaan kirjoittaa, raportoida tutkimustani.

Seuraavassa luvussa siirryn kuvaamaan tutkimuksen toteuttamista. Tässä luvussa aloitettu metodologinen keskustelu konkretisoituukin seuraavan luvun tutkimusprosessin refleksiivisen tarkastelun yhteydessä.

¹⁹ Etnografisessa tutkimuksessa usein tutkimuksen tehtävä on usein käsitteellistetty "äänien antamisena niille, joiden ääni ei yhteiskunnassa kuulu" (Hakala & Hynninen 2007, 223; ks. myös Honkasalo 2008). Erityisesti feministinen ja postkolonialistinen tutkimus on kritisoinut tällaisia 'äänien antamisen' pyrkimyksiä: kirjoitettu etnografia on aina etnografian kokemus kentästä ja informanttien 'äänet' välittyvät tekstiin kirjoittajan tulkintaprosessin kautta, valikoituina ja editoituina (St. Pierre 2008; Skeggs 1995). Tämä ei kuitenkaan tarkoita ettei tutkijan tulisi pyrkiä kuulemaan tutkimukseen osallistuvia – autenttisen äänen tavoittelun sijaan tutkimuksessa voi pyrkiä antaa tutkittavien puhua omasta puolestaan, määritellä itse itsensä (Hakala & Hynninen 2007 viitaten Lather 2001; Spivak 1996).

4 TUTKIMUSTA TEKEMÄSSÄ

We go off to those places, or, increasingly these days, ones closer by, with some general notions of what we would like to look into and of how we might go about looking into them. When we then in fact look into them (...), and after doing so we return to sort through our notes and memories, both of them defective, to see what we might have uncovered that clarifies anything or leads on to useful revisions of received ideas. (...) The writing this produces is accordingly exploratory, self-questioning and shaped (...) by the occasions of its production. (Geertz 1973, v–vi)

Etnografinen tutkimusprosessi on totuttu esittämään erillisinä, kentälle menon, kenttätöön, analyysin ja kirjoittamisen vaiheina, kuten myös Geertz yllä tekee (ks. myös esim. Salo 1999; Palmu 2003; Lappalainen 2006; Hakala 2007). Myös minä tulen seuraavassa kuvaamaan tutkimusprosessia selkeyden vuoksi näin, eri vaiheisiin jaettavissa olevana jatkumona. Ajatusta vaihteellisuudesta kuitenkin rikkoo ymmärrys etnografiasta tiedon tuottamisen prosessina, jossa aineiston tuottaminen, analyysi ja kirjoittaminen limittyvät ja nivoutuvat toisiinsa (Lappalainen 2007; Hakala 2007; Palmu 2003). Tutkija ei ainoastaan 'kokoaa' aineistoa kenttätöön aikana, vaan kenttätö sisältää jo itsessään analyysia, tutkijan pyrkiessä rajaamaan ja tarkentamaan katsettaan, tutkimuksen fokusta (em.). Samoin tutkimuksen kirjoittaminen jatkuu aina ensimmäisistä päiväkirjamerkinnöistä raportin päättävään viimeiseen lauseeseen, tutkijan hakiessa osuvia sanoituksia jo kenttätöön aikana (Lappalainen 2007). Lappalainen (em.) toteaa etnografisen tutkimuksen kulun taipuvan huonosti lineaariseen muotoon. Etnografista tutkimusprosessia onkin kuvattu erilaisin metaforin, kuten kutomisena (Salo 1999) tai vyyhtinä (Lappalainen 2006), jotka korostavat samalla lopullisen työn olevan tuote²⁰, kentällä tuotetuista aineksista ja kokemuksista tehty, sekä tutkijaa kertomuksen, representaation tuottajana, kutojana tai vyyhdin selvittäjänä.

Tässä luvussa kuvaan tutkimusprosessin kulkua ja omaa toimintaani tässä prosessissa. Kertomus etenee pääasiassa kronologisesti, tutkimuksen valmisteluista aina kirjoittamiseen asti. Osa kysymyksistä, joista keskustelen kuten tutkimusetiikka, koskevat kuitenkin koko tutkimusprosessia.

²⁰ Kielellisen käänteän myötä on vakiintunut tapa puhua aineiston tuottamisesta keräämisen sijaan. Tämä käsitteellistys sekä kyseenalaistaa käsityksen etnografisen aineiston 'luonnollisuudesta' että painottaa tuotettavan tiedon näkökulmaisuuutta ja tutkijan toimintaa tiedon tuotannossa. Aineistosta ei nouse mitään, eikä tutkijan vihkoihin, kassinpohjalte, tiedostoihin, kameran muistikortille tallentunut aineisto myöskään sisällä luonnollista järjestystä, 'totta' kertomusta, vaan nämä on järjestettävä, kudottava tutkijan kertomukseksi. (Ks. esim. Salo 1999; Paju 2013)

4.1 Suunnittelu ja neuvottelut

Tutkimusta suunnitellessani toiveenani oli päästä tekemään tutkimusta kouluun, jossa on erilaisia erityisopetusratkaisuja (sekä erityisluokka, että laaja-alaista erityisopetusta), ja jossa erityisopetusta on pohdittu, ehkä myös oltu mukana kaupungin tason kehittämistyössä. Lähtiessäni kenttätyötä edeltävänä keväänä etsimään itselleni tutkimuskoulua pidin varteen otettavana vaihtoehtona että etsisin tällaista koulua opetusviraston kautta (ks. esim. Lappalainen 2006). Päädyin kuitenkin kokeilemaan olemassa olevia kontaktejani tutkimuskoulun löytämiseksi. Tunsin erityisopettajan, joka oli jo vuosia työskennellyt yläkoulussa erityisluokanopettajana, ja verkostoitunut laajasti kentän toimijoiden kanssa. Lähdinkin kenttäkoulun etsintään ottamalla yhteyttä tähän opettajaan, Liisaan.

Olin Liisan kanssa jo aikaisemmin puhunut toiveistani päästä tutkimaan erityisopetuksen arkea. Soittaessani Liisalle kysyäkseeni häneltä ideoita tutkimuskouluksi nimesi hän heti yhden mahdollisen ja mielenkiintoisen koulun, jonka rehtori myös olisi varmasti myötämielinen tällaiselle tutkimushankkeelle. Oma kouluaan Liisa tässä keskustelussa kuvasi ”tavallisten pulliaisten kouluna”, jossa myöskään ei juuri tällä hetkellä hänen mukaan ollut mitään kovin kiinnostavaa tekeillä. Sovin tapaamisesta Liisan kanssa ja lupasin lähettää hänelle tutkimussuunnitelmani.

Joitain päiviä myöhemmin Liisa soitti minulle ja vaikutti kovin innostuneelta suunnitelmastani. Tutkimussuunnitelmaan tutustuttuaan hän oli hyvinkin sitä mieltä, että heidän koulu olisi sopiva minun tutkimuskoulukseni: koulussa oli paljon erityisoppilaita ja erityisopetusta, useita erityisluokkia mutta myös integroituja käytäntöjä, kymppiluokka, erilaisia syrjäytymisen ehkäisyyn tähtäviä projekteja ja kaksi oppilashuoltoryhmää. Sovinkin Liisan kanssa, että menisin jo seuraavana päivänä käymään koululla, voisimme siinä yhteydessä jutella ja myös minä katsella ympärilläni.

Koululla käydessäni kiersin Liisan kanssa erityisluokkia, tavaten oppilaita ja opettajia. Koulu vaikutti Liisan kertoman ja näkemäni perusteella juuri sellaiselta kuin toivoin: paljon erilaisia erityisopetusratkaisuja ja oppilailla erilaisia polkuja erityis- ja yleisopetuksen välillä valinnaisaineiden ja integroitien seurauksina. Päiväkirjaani kirjasin, että koulu näytti avaavan kenttätyölle ”(p)aljon mahdollisuuksia ja toisaalta ehkä juuri siksi vaikeaa kuvitella mitä se [kenttätyö] sitten käytännön tasolla tulisi olemaan.”

Vierailun jälkeen otin yhteyttä koulun rehtoriin sähköpostitse, kerroin keskusteluistani Liisan kanssa ja vierailustani, ja kerroin olevani kiinnostunut heidän koulustaan mahdollisena tutkimuskouluna. Lähetin liitteenä tutkimussuunnitelmani ja tarjouduin tulemaan kertomaan tutkimuksestani. Tämän yhteydenoton jälkeen Liisa otti minuun yhteyttä, kertoi jutelleensa rehtorin kanssa, joka Liisan mukaan ”antoi asian meidän päätettäväksemme, eli erityisopettajien.” Vastatessani Liisalle tarjouduin tulemaan kertomaan itsestäni ja tutkimuksestani. Seuraavana päivänä Liisa vastasi sähköpostitse:

Hei Reetta,

Kellään ei ole tänne tuloasi vastaan mitään, eli käytännössä kait asia on selvä. Otan sen vielä esille opekokouksessa maanantaina. Toistaiseksi erityisopettajat – laaja-
alaset, erityisluokanopettajat ja opo ovat sanoneet jees! Ja Reksi. (...)

Kevään aikana sain vielä rehtorilta viestin jossa hän toivotti minut tervetulleeksi, myös Liisa viestitti että asia on selvä. Näiden keskusteluiden ja sähköpostiviestien pohjalta laitoin tutkimuslupahakemuksen kaupungin opetusvirastoon, joka myönsi tutkimukselleni tutkimusluvan. Tutkimuskouluni opettajat ja oppilaat tapasin seuraavan kerran vasta mennessäni elokuussa kouluun.

Tutkimuseettiset kysymykset

Tutkimuksen eettisyyden perustana on tutkimuksen luvallisuus ja osallisten informoitu suostumus (Clarkeburn & Mustajoki 2007; Kuula 2006). Olen yllä kuvannut niitä neuvotteluprosesseja, joiden kautta päädyin tutkimuskouluuni. Olin saanut viralliset luvat tutkimuksen toteuttamiseen, ja myös koulun opettajia oli informoitu tutkimuksestani ja heiltä olin saanut välillisen suostumuksen tutkimuksen toteuttamiseen.

Oppilailta en pyytänyt erikseen suostumusta tutkimukseeni osallistumiseen.²¹ Tämän suhteen kouluetnografisessa tutkimuksessa on hyvin erilaisia käytäntöjä (ks. esim. Lappalainen 2006; Berg 2010b; Paju 2013). Oppilaita informoin tutkimuksestani, siitä mitä tutkimukseni koskee ja miten kenttätöitä teen vasta kenttätöitä aloittaessani syksyllä. Pyrin esittäytymään lyhyesti aina aloittaessani työskentelyä uudessa ryhmässä. Käytännössä tällainen ensimmäisellä tapaamisella esittäytyminen ei kuitenkaan toteutunut kaikkien oppilaiden kohdalla: esimerkiksi mennessäni toisen kenttäviikon aikana Liisan ryhmän yhdeksäsluokkalaisten kanssa kemiantunnille törmäsinkin tällä tunnilla Leenan ryhmässä opiskeleviin oppilaisiin, joiden ryhmään oli tarkoitukseni tutustua seuraavalla viikolla. Läsnaoloni aiheuttikin ihmettelyä, ja yritin tällaisissa tilanteissa kertoa itsestäni näille yksittäisille oppilaille opetuksen lomassa tai tauoilla.

Fysiikantunti. Istun VP²²:n ja Ripan kanssa samassa pöydässä. Alkavat tekemään kytkentöjä.

VP: Miks sä kirjotat noin paljo?

Vastaan että teen tutkimusta josta loppujen lopuksi kirjoitan sitten kirjan.

²¹ Erityisluokkien oppilaiden sekä haastattelemini yleisopetuksen oppilaiden huoltajille lähetin tiedotteen oppilaiden mukana syksyn aikana, ennen ensimmäisten tutkimushaastatteluiden tekemistä.

²² Käytän tutkimuksessani pseudonymejä (peitenimiä) sekä tutkimuskoulustani että tutkimukseen osallistuneista henkilöistä. Esimerkiksi tässä aineisto-otteessa olevat oppilaiden, opettajien ja koulun nimet ovat joko minun keksimiäni tai oppilaiden itse itselleen antamia peitenimiä. Tarkemmin anonymisoinnista ks. s. 43.

VP: Kirja? Kauaksä?

Sanon että koulussa olen tämän vuoden, mutta että kirjoittamiseen meneekin sitte varmaan neljä vuotta. VP kysyy mitä kirjoitan muistiin, sanon että sitä mitä luokassa tehdään ja puhutaan.

VP: Ei kannata puhuu mitään.

Totean tähän että joo, että voivat kuvitella kuinka paljon tekstiä kertyy kun olen koulussa koko vuoden, että vain ihan muutama juttu siitä mitä tällä tunnilla kirjoitan päätyy sitten loppujen lopuksi siihen mun kirjaan.

Ripa: Pistetään ihan [ranttaliksi].

VP (opettajalle): Kettunen hei, pitääks näihin vastata?

Lukee kirjasta kysymykset.

Kettunen: Osaatte varmasti.

Jatkavat kirjottamista.

VP (minulle): Onko sulla jo nimi sille kirjalle?

Vastaan että ei, joitain ehdotuksia on kyllä tullut oppilailta, julkaisukelvottomia tosin.

VP alkaa kehitellä: ”Koulun paljastava kirja”, ”Tehtaankulmankoulun paljastava kirja”, ”Totuus Tehtaankulmasta”.

(Kenttämuistiinpanot, erityisluokka)

Informoidun suostumuksen kysymys nousi kuitenkin hyvin keskeiseksi kenttätöyssäni viimeistään neljännellä kouluviikolla, jolloin menin Jarmon (erityisluokanopettaja) ryhmään. Myös tälle ryhmälle esittelin lyhyesti itseni ja mitä teen. Läsnaoloni tuntui aiheuttavan valtavaa hämmennystä ja osa oppilaista näytti kokevan tämän hyvinkin epämukavana. Eräs oppilas kommentoikin läsnaoloani toteamalla, että ”katsotaan kuin eläintä häkissä”. Oppilaan kommentti viimeistään herkisti minut uudelleen pohtimaan tutkimusetiikkaa, toimintatapaani koulussa sekä erityisesti kysymystä informoidusta suostumuksesta. Pohdin tutkimukseni oikeutusta ja toisaalta sitä, millä tavalla voin jatkaa kenttätöytä tilanteessa, jossa hyvin vahvasti kyseenalaistin oman toimintani eettisyyden.

Sosiaalitieteen eettisissä koodistoissa sekä tutkimusetiikkaa koskevassa metodologisessa keskustelussa lapset, nuoret ja/tai vammaiset henkilöt paikannetaan itsestään selvästi ’heikossa asemassa oleviksi’ ja tätä kautta haavoittuviksi ja suojeltaviksi (ks. esim. Mertens & McLaughlin 2004; Kuula 2006). Lupamenetelyssä tämä tarkoittaa usein sitä, että heidän ei nähdä olevan kykeneviä itse päättämään osallistumisestaan tutkimukseen. Toisaalta koulukontekstissa usein kerätään ja tuotetaan oppilasta koskevaa tietoa ilman lupakäytäntöjä (esim. erilaiset valtakunnalliset kyselytutkimukset). Näin esimerkiksi opettajat eivät nähneet erityistä ongelmaa siinä, että tulen tekemään tutkimusta. Heidän mukaansa oppilaat olivat kyllä tottuneet siihen, että luokassa on ulkopuolisia ja että koulul-

la tehdään tutkimusta. Erityisluokkien oppilaista eräs opettaja myös totesi, että nämä oppilaat ovat ”olleet monessa syynissä”, ja tästäkin syystä tottuneet osallistumaan erilaisiin juttuihin. Oma tutkimuseettinen pohdintani tuntui jatkuvasti palaavan näihin kahteen näkökulmaan: miten voin toimia oikealla tavalla, tässä tilanteessa, toisaalta tehden eroa niihin ’syyneihin’, katseisiin, joita näihin nuoriin on aiemmin kohdistettu, toisaalta purkaen oletusta ’suojelun tarpeesta’ ja paikantaa oppilaat siten, että heille mahdollistuu tosiasiallisesti arvioida minun toimintaani ja tehdä informoitu päätös siitä, millä tavalla haluavat olla tutkimuksessani mukana (ks. Laws 2004; Popoviciu ym. 2006).

Pohdittuani informoinnin ongelmaa päädyin kutsumaan ne erityisluokilla opiskelevat oppilaat, joiden luokissa olin työskennellyt tapaamiseen, jossa tarkemmin kerroin ja demonstroin tutkimuksen tekemisen tapaani²³. Kerroin tarkemmin tutkimuksen teon käytännöistä ja periaatteista sekä siitä, millaisista asioista olen kiinnostunut, eli mitä koulussa seuraan. Korostin olevani kiinnostunut arkipäiväisistä asioista, enkä pyri ’kaivamaan esiin’ tai ’paljastamaan’ mitään sellaista mikä ei olisi kaikille koulun toimijoille näkyvissä. Näytin oppilaille esimerkin muistiinpanoistani, fysiikan tunnilta, jolla oppilaat tekivät sähköoppiin liittyviä kokeita. Samaa esimerkkiä käyttäen demonstroin mitä tarkoitan aineiston anonymisoinnilla. Keskustelimme myös siitä, miksi en tule käyttämään koulun nimeä tutkimusraportissa. Tapaamisen aikana kerroin myös kenttätöitä koskevista jatkosuunnitelmista, suunnitelluista haastatteluista. Toin esiin, että haastatteluihin osallistuminen on vapaaehtoista, ja että muutenkin he voivat kieltää minua osallistumasta sellaisiin tilanteisiin, joihin eivät minua halua, ja tulla keskustelemaan kanssani siitä, mitä olen kirjannut heistä ylös ja miten tulen näitä muistiinpanojani käyttämään. Korostin, että en kerro opettajille oppilaiden kanssa käymistäni keskusteluista, mutta en vastaavasti myöskään kerro oppilaille opettajilta kuulemiani asioita. Puheenvuoroni herätti paljon keskustelua ja kysymyksiä, jotka koskivat sekä yleisesti tutkijan työtä että juuri tekeillä olevaa tutkimusta.

Tapaamisen jälkeen tilanne koulussa tuntui helpommalta, vaikka tietenkin olin itse jäänyt edelleen pohtimaan tutkimukseni eettisyyttä. Suhteet oppilaisiin ja paikkani koulussa muuttuivat. Tutkijan työ ja tutkimuksen tekemisen käytännöt olivat selvästi jääneet mietityttämään, ja näistä tultiin keskustelemaan välitunneilla. Toisaalta erityisesti oppitunneilla tunsin että läsnäolonani jäi aikaista vähäisemmälle huomiolle (ks. alla). Pyytäessäni oppilaita syksyllä haastatteluun useimmat heistä halusivat osallistua.

Eettisyyttä koskevat peruskysymykset, osallistujien suostumus ja luottamuksellisuus, olivat kuitenkin esillä kenttätöyssäni läpi kouluvuoden. Vaikka olin kertonut toimintaperiaatteistani, kävivät oppilaat tilannekohtaisesti kuitenkin

²³ Käytännössä tämä järjestettiin opotunnilla, johon osallistuivat kolmen ’tutkimusluokkan’ oppilaat ja opettajat sekä S2-ryhmä, jonka oppilaat olivat myös ilmaisseet kiinnostuksensa osallistua tutkimukseeni ja kyseiseen tapaamiseen.

varmistamassa minulta, ettei tätä ja tätä asiaa kerrota opettajalle. Pidinkin tärkeänä muistuttaa vapaaehtoisuudesta ja luottamuksellisuudesta aina kun mahdollista, erityisesti sopiessani haastatteluista ja haastatteluiden alussa ja lopussa. Kokemukseni pistääkin kysymään, miten hyvin informoitu lupaus käytännössä toteutuu: mistä tutkittavaa tulee informoida, mikä on riittävää, miten varmistetaan että tutkittava on ymmärtänyt mihin suostuu ja että lupautuminen on aito – erityisesti koulukontekstissa, jossa oppilaat tyypillisesti eivät ole tottuneet että heillä on päätösvaltaa suhteessa omaan osallistumiseensa.

Tutkimusetiikkaan fokusointi johti minua erityisesti tarkastelemaan valtasuhteita, eri toimijoiden asemoitumista koulussa, sen virallisessa ja epävirallisessa kulttuurissa, ja toisaalta tutkimuksessa. Pyrin omalla toiminnallani siihen, että nuoret kokisivat tulevansa kuulluiksi ja nähdyiksi myös omilla ehdoillaan, niissä diskursseissa joissa he itse itsensä halusivat kertoa. Korostin olevani kiinnostunut heidän kokemuksistaan ja mielipiteistään. Kenttätyössä pyrin olemaan herkkänä sille, millaisiin tilanteisiin olin tervetullut ja millaisiin minua ei toivottu (vrt. Lappalainen 2006; Souto 2011) – etenkin jos epäilin, että oppilas saattaisi kokea, ettei hän voi kieltää osallistumistani. Erityisesti oppilaille varatulla ajalla – välitunneilla, kerhoissa, vapaan työskentelyn hetkinä – olin tarkkana sille, halutaanko minut 'juttusille'. Olen myös kirjoittaessani pyrkinyt huomioimaan sen, millä tavalla oppilaat haluavat tulla representoiduiksi (ks. myös alla, luku 4.3). Lewis ja Porter (2007 viitaten Rodgers 1999, Knox ym. 2000) toteavat että osallistujien suostumus tutkimukseen osallistumiseen tulisi nähdä prosessuaalisena, kysymyksenä, josta neuvotellaan tutkimusprosessin aikana jatkuvasti ja aina uudelleen.

Tutkimukseni aineistojen kannalta keskeisenä eettisenä kysymyksenä haluan nostaa esiin myös salassapitovelvollisuuden. Kenttätyön aikana olin läsnä tilanteissa, joissa keskusteltiin oppilaista ja heidän perheistään, ja joissa kaikkia osallistujia velvoitti käsiteltäviä oppilastietoja koskeva salassapitovelvollisuus (esim. oppilashuoltoryhmän kokoukset). Olen tietoinen salassapitovelvollisuuden sitovuudesta. Tuon raportissani kuitenkin esiin myös näitä keskusteluja, mutta tarkasti harkittuna, ainoastaan siltä osin kuin on analyysini kannalta välttämätöntä. Olen käyttänyt näistä keskusteluista yksittäisiä aineistoesimerkkejä, joiden valinnassa ja käytössä olen seurannut seuraavia periaatteita: en tuo aineistosta esiin ääriesimerkkejä, näiden tunnistettavuuden mutta myös epätavallisuuden vuoksi. Olen pyrkinyt häiritsemään tunnistettavuutta muuttamalla oppilasta koskevia tietoja (esim. sukupuoli, luokka-aste). Samat periaatteet koskevat haastatteluissa ja keskusteluissa esiin tulleita oppilasta koskevia tietoja.

Keskeisenä kirjoittamista koskevana eettisenä periaatteena on tutkittavien ja tutkimuskoulun tunnistettavuuden peittäminen eli anonymisointi. Olen antanut sekä tutkimukseen osallistuneille opettajille ja oppilaille että koululle peitenimet (pseudonymit). Tyypillisesti oppilaat esiintyvätkin aineisto-otteissa pseudonymeillä. Kohdissa, joissa tämä on tulkintojeni kannalta olennaista tuon esiin

myös onko kyseessä erityisluokan vai yleisopetuksen oppilas. Olen joidenkin oppilaiden kohdalla käyttänyt myös useampia pseudonymeja, jotta kerronnassa ketjuuntuvat yksityiskohdat eivät tekisi oppilaista tunnistettavia. Häiritäkseni tunnistettavuutta olen myös saattanut yhdistää useita oppilaita koskevia kuvia yhteen.

Opettajien kohdalla olen käyttänyt pseudonymeja monella tavoin. Käytän usein ainoastaan nimeä opettaja viitatessani opettajatoimijaan, usein kuitenkin tuoden esiin myös opettajan ammatillisen paikantumisen, erityisesti onko kyseessä erityis(luokan)opettaja vai aineenopettaja. Tämä ratkaisu palautuu havaintoihini ja näitä koskeviin tulkintoihin: näiden opettajaryhmien koulutukselliset taustat, asiantuntijuus ja työnkuvat eroavat merkittävästi, ja tämä tulee vahvasti esiin 'erityisiä oppilaita' koskevassa puheessa, jossa erityisopettajat itsestään selvästi paikantuvat asiantuntijoiksi ja aineenopettajat eivät. Tällä tavoin erityisopettajien erityisyyttä koskeva puhe on eri tavalla painavaa, he keskeisesti määrittävät erityisoppilasta koskevaa 'tietoa' koulun kontekstissa (ks. luku 8). Käytän toisinaan opettajista myös pseudonymeja, näin erityisesti tutkimusluokkieni opettajista Liisasta, Leenasta ja Jarmosta, sillä koen tämän tuovan tekstiin luettavuutta. Olen myös sekoittanut opettajien lausumia siten, että pseudonimi Liisan lausuma ei välttämättä ole 'kentällä' tullut Liisan lausumaksi. Haluankin painottaa, että myös niissä tilanteissa, joissa puhujana on pseudonymillä nimetty opettaja, tulee tätä puhetta lukea opettajapuheena, opettajan paikalta ja näkökulmasta tuotettuna puheena, eikä yksittäisen opettajan kommentina tai mielipiteenä.

Tutkimuskoulun tunnistettavuuden peittäminen on ollut erityisen pohdinnan alla kirjoittaessani lukua 6, jossa tarkastelen koulutilaa. Olen pyrkinyt kuvauksessa säilyttämään analyysin kannalta olennaiset koulutilan piirteet kuitenkin välttäen liian yksityiskohtaista kuvausta tunnistettavuuden vuoksi. Olen muuttanut yksityiskohtia, erityisesti jos nämä näyttäytyvät poikkeuksellisina suomalaisen kouluarkkitehtuurin genressä. Tärkeänä olen pitänyt sitä, että vaikka muutan ja rajaan kuvausta, säilyy kuvauksessa kuitenkin 'koulun tuntu', eli että kuvaukseni on kulttuurisesti tunnistettavissa kouluksi.

Kirjoittamista ohjaavana eettisenä periaatteena on toiminut myös se, etten tuo aineistostani esiin ääriesimerkkejä. En pidä tätä myöskään perusteltuna tutkimustehtäväni näkökulmasta, pyrinhän tekstissäni tavoittamaan koulun arjen, sen toistot ja tavallisuuden.

Tutkimuksen eettisyyttä tulisi arvioida suhteessa tutkimusprosessin kokonaisuuteen, tässä prosessissa rakentuvana (ks. Rajander 2010; Vakimo 2010). Näin tarkasteltuna tutkimusetiikassa painottuu sääntöjen ja ohjeiden sijaan tutkijan eettinen toimijuus tutkimuksen jokapäiväisissä käytännöissä (Pöysä, Järviluoma & Vakimo 2010; Vakimo 2010). Eettisyys kulkeekin tutkimusprosessissa jatkuvasti reflektoitavana kysymyksenä, tutkijan itse itsensä kanssa käymänä neuvot-

teluna (Paju 2013), jossa tutkija tarkastelee kenttätöiden tilanteita ja omaa toimintaansa suhteessa tieteenalan eettiseen säännöstyön ja ohjeistukseen.

4.2 Kenttätö

Aloitin tutkimukseni kenttätöjakson elokuussa, muutamia päiviä ennen koulun alkua, osallistumalla koulun opettajien suunnittelupäiviin. Koulun lähtiessä oli tutkimukseni fokus vielä varsin laaja. Tutkimuskysymykseni kohdistui erityisyyteen, mutta ennen kenttätöiden alkua oli vaikea tarkemmin hahmottaa sitä, mihin minun tulisi koulussa hakeutua, mihin katsoa ja mitä seurata. Vaikka tutkijan tutkimusintressi tietenkin määrittää tutkimuksen tarkentumista (ks. Hammersley & Atkinson 1995), on etnografisen kenttätöiden tarkka suunnittelu etukäteen mahdotonta (Palmu 2003). Tutkimuskysymykset, tavoitteet ja se, mitä tutkija keskittyy tarkastelemaan, tarkentuvat vasta kenttätöiden aikana (em.).

Olin ennen kenttätöjaksoa siis vierailut kerran koululla. Tämän lisäksi olin tutustunut koulun toimintaan koulun opetussuunnitelman ja nettisivujen välityksellä. Olin pohtinut edeltä kahta vaihtoehtoista tapaa edetä kenttätöissä: joko seuraisin koulussa yksittäisiä, eri tavoin paikantuvia oppilaita ja opettajia ja näin ollen lähestyisin kouluarkea heidän näkökulmastaan, tai sitten valitsisin tiettyjä ryhmiä joiden toimintaa seuraisin. Lopullinen kenttätöni oli lopulta yhdistelmä näitä molempia: erityisluokkien kohdalla kenttätö muotoutui pitkälti ryhmän seuraamiseksi, mutta erityisesti kevätlukukaudella seuraisin yksittäisiä oppilaita erityisluokilta yleisopetuksen ryhmiin integroitumaan.

Kenttätöitä suunnitellessa olin tehnyt alustavia rajauksia, lähinnä sen suhteen, mitä ainakin haluan seurata koulussa. Suunnitteluvaiheessa keskeisenä tutkimuksessani olivat kysymykset peruskoulun ja toisen asteen välisestä siirtymästä, ohjauksikäytännöistä sekä siitä, millaisille oppilasta ja hänen tulevaisuuttaan koskeville käsityksille ohjaus rakentuu ja millaista oppilasta ja tulevaisuutta ohjauksessa tuotetaan. Tästä syystä päädyin tutkimaan yhdeksäsluokkalaista, ja määritin myös oppilaanohjauksen keskeiseksi havainnoinnin kohteeksi. Olin myös aikaisemman kirjallisuuden perusteella nimennyt mielenkiintoiseksi kohteeksi erityisopetuksen lisäksi koulun oppilashuollon, erityisesti oppilashuolto-ryhmän toiminnan.

Tutkijan ja tutkimuksen polut koulussa

Aloitin kenttätöiden tutustumalla erityisluokkien toimintaan. Ensimmäisten viikkojen kenttätöiden toteutin viettämällä yhden kokonaisen viikon jokaisen kolmen 'tutkimusluokkani', Liisan, Leenan ja Jarmon luokkien, kanssa. Näiden luokkaviikkojen aikana, samalla kun opin tuntemaan luokkien toimijoita ja toimintakulttuuria, alkoi myös koulu, sen toiminta ja toimijat sekä aikatilajärjestykset pikkuhiljaa hahmottua (vrt. Lahelma & Gordon 1997; Gordon ym. 1999). Leenan luokka ja Liisan luokasta yhdeksännellä luokalla olevat oppilaat opiskelivat

useissa aineissa yhdessä, joten käytännössä jo näiden ensimmäisten viikkojen aikana nämä neljätoista ysiluokkalaista tulivat minulle kaikkein tutuimmiksi. Heidän kanssaan kuljin ensimmäistä kertaa aineenopettajien tunneille, tutustuin heillekin uuteen kouluavustajaan, ihmettelin ilmastoinnin puutetta ja hikoilin läpi ensimmäisiä, varsin helteisiä elokuun kouluviikkoja.

Näiden ensimmäisten viikkojen jälkeen pidin (flunssankin pakottamana) väliviikon kenttätyöstä, ja tänä aikana pohdin miten jatkan ja rajaan kenttätyötä. Olin mennyt kouluun varsin laajalla kysymyksenasettelulla, ja tuntuikin tärkeältä rajata sitä, mihin osallistun, mitä havainnoin ja mitä kirjoitan ylös muistiinpanoihini. Päädyin rakentamaan itselleni lukujärjestystä lähinnä kahden erityisluokan, Leenan ja Liisan luokkien, lukujärjestyksistä, ja valitsin havainnoitavaksi silloisen tutkimustehtäväni kannalta mielenkiintoisia aineita: tällaisia olivat kotitalous/perhekasvatus, yhteiskuntaoppi, oppilaanohjaus ja kuluttajakasvatus. Näiden lisäksi havainnoin yksittäisiä kielten ja matematiikan tunteja. Käytännössä tämä tarkoitti syksyn osalta sitä, että olin koululla varsin tiiviisti, vähintään kolmena päivänä viikossa, usein neljästä seitsemään tuntia päivässä. Kenttätyön tekeminen näin intensiivisesti tuntui toimivalta ratkaisulta, sillä näin pysyin kärryillä siitä, mitä oppilaiden arjessa tapahtui, ja pääsin kokemaan koulunkäynnin – tunneilla istumisen – tavallisuuden, arjen toistot, sekä toisaalta seuraamaan nuorten tätä arjen puuduttavuutta rikkomaan pyrkivää toimintaa.

Leenan ja Liisan luokkien lisäksi vierailin syyslukukaudella yksittäisiä päiviä Jarmon luokassa, sekä seurasin syyslukukaudella yhden yleisopetuksen ryhmän oppilaanohjauksen tunteja. Kenttätyön rutiinini katkaisi syyslukukauden puolivälissä erityisluokkien kaksi viikkoa kestänyt TET-jakso (työelämään tutustuminen), jonka aikana edelleen kävin koululla yleisopetuksen opo-tunneilla, opettajankokouksissa sekä seuraamassa erityisopettajien suunnittelupäivää. TET-jakson aikana kävin myös Liisan kanssa vierailemassa hänen 9-luokkalaistensa työpaikoilla. Syyslukukaudella osallistuin myös koululla järjestettyihin vanhempainiltoihin, opettajankokouksiin sekä kolmeen erityisopetuksen oppilashuoltoryhmän kokoukseen, joissa käsiteltiin 'tutkimusluokkieni' tilannetta.

Kenttätyön edetessä tuntui yhä helpommalta tehdä kenttätyötä koskevia rajauksia. Kevätlukukaudella olinkin huomattavasti valikoivampi kenttätyössä. Alkuvuodesta seurasin tutkimusluokillani yksittäisten oppiaineiden tunteja (esim. oppilaanohjaus) sekä seurasin yksittäisiä erityisluokan oppilaita yleisopetuksen ryhmiin, joihin heitä integroitiin tietyissä oppiaineissa. Vuoden alkuun sijoittuivat myös yhteishakua edeltävät oppilaitosvierailut, joille kuljin sekä erityisluokkien että yleisopetuksen opotunneilla tutustumieni oppilaiden kanssa. Hiihtoloman jälkeen seurasin laaja-alaisten erityisopettajien työtä (viikon kummankin opettajan kanssa), sekä osallistuin yleisopetuksen oppilashuoltoryhmän kokouksiin. Loppukeväästä tein oppilashaastatteluja sekä seurasin tutkimusluokkieni oppilaita yleisopetuksen tunneille. Vaikka keväällä osallistuin vähemmän tutkimieni erityisluokkien toimintaan, pyrin kuitenkin pysymään kärryillä

siitä, mitä luokissa tapahtui, keskustellen oppilaiden ja opettajien kanssa, sekä käymällä yksittäisillä tunneilla aina, kun tämä minun 'lukujärjestykseeni' sopi. Toiminkin loppukeväästä jo pitkälti 'mitä puuttuu' periaatteella: pyrin hakeutumaan tilanteisiin, jotka saattaisivat vielä tuottaa jotain ihan uutta aineistooni, ja toisaalta sinne, minne en ollut vielä ehtinyt. Keväällä vierailinkin joitain kertoja koulun kerhoissa sekä osallistuin kevään lopulla kolmeen jälki-istuntoon.

Kenttätyössä tarkentuva katse ja näkökulma

Kouluvuoden alkaessa oli minulle varsin jäsentymätöntä mitä havainnoin. Olinkin ajatellut, että kentälle asettuessa tämä varmasti selkeytyy vähitellen, ja että voin rauhassa hakea fokusta ensimmäisten viikkojen aikana. Se mihin en ollut varautunut, olivat tutkimuksen tekoa kokevat kysymykset, joita minulle esitettiin jo heti kenttätyön alkuvaiheessa, ennen kuin minulle itselleni alkoi hahmottua se, millaiset asiat ovat merkityksellisiä erityisyyden rakentumisen kannalta – eli siis mihin kiinnitän huomiota ja mitä kirjaan ylös (vrt. Jackson 1990). Samalla kun takeltelin yrittäessäni vastata kenttätyön fokusta ja tutkimusprosessin kokonaisuutta koskeviin kysymyksiin, näyttivät opettajat kuitenkin 'ymmärtävän' mihin viittaa erityisyyden tutkimisella (ks. myös luku 5).

Käyn kysymässä Karhuselta että voinko tulla tunnille. Totee että joo, mutta että tunnilla on tyyppejä joiden "pitää esiintyä".

Ope: Vielä haussa että mitä tästä tulee.

Kertoo että oppilaat on "laidasta laitaa" - "erilaiset taustat, että mitä ovat tehneet viime jaksossa".

Ope: Sähän tulisit niinku Liisan [erityisluokanopettaja] poikia seuraamaan?

(Kenttämuistiinpanot)

Opettajat selvästi tekivät tutkimustani ymmärrettäväksi itselleen opintojensa aikana ja työn ohessa lukemansa tutkimuskirjallisuuden kautta, tai muuten tutkimusta ja tutkimuksen tekoa koskevien kokemusten kautta (vrt. Rajander 2010). Minulta kysyttiin esimerkiksi seuraanko vuorovaikutusta tai ryhmädynamiikkaa – ja kenttätyön edettyä pidemmälle joko olen ehtinyt tehdä analyysia ja millaisia tulkintoja arjesta olen tehnyt. Erityisluokkien opettajat, joiden kanssa olin eniten tekemisissä kenttätyön aikana, saattoivat myös pyrkiä osoittamaan minulle sitä 'olennaista', eli tekijöitä, joiden he ajattelivat minua kiinnostavan tai joiden he ajattelivat olevan olennaisia ymmärtääkseni erityisluokan ja heidän toimintaa.

Ismo ja Seppo ovat olleet koulutuskokeilussa – menneet päiväksi mutta jääneet kolmeksi.

Liisa kertoo poikien koulutuskokeilusta – oli juteltu ammattikoulun erityisopettajan kanssa, että oli ollut tosi hauskaa. Näyttää mulle viestin jonka oli saanu Ismolta – "kirjota ylös" – jossa tämä pyytää että saisi olla vielä perjantainki.

(Kenttämuistiinpanot)

Tietenkin myös oppilaat esittivät havainnointia koskevia kysymyksiä., tyypillisesti kysyttiin mitä kirjoitan vihkooni. Näihin kysymyksiin oli helpompi vastata, yleensä näyttämällä tai lukemalla oppilaille heitä koskevia kohtia muistiinpanoistani (vrt. Souto 2011).

Kysymys katseen tarkentamisesta, fokuksen määrittämisestä muodostui itseleni varsin polttavaksi kenttätöön alussa. Totesin – kuten monet muut etnografit kenttätönsä aikana – pyrkiessäni kirjaamaan ylös melkein kaikkea joka saattaisi olla olennaista, näkökulman rajaamattomuuden tekevän kenttätöystä varsin haastavaa ja raskasta. Viimeistään koulupäivän jälkeen tietokoneen äärellä, kirjoittaessani puhtaaksi käsinkirjoitettuja muistiinpanoja, totesin välttämättömäksi karsia auki kirjoitettavaa tekstiä. Tiedostin myös että rajaaminen helpottaisi myös havainnointia ja havaintojen ylöskirjoittamista koulussa. Havaitaisin ehkä jotain muuta, toisin, jos voisin keskittyä havainnoinnissani tiettyihin tekijöihin.

Ollaan matkalla oppilaitosvierailulle, kahden erityisluokan oppilaat ja opettajat. Bussissa myös toisen koulun oppilaita ja opettajia.

Täpötäydessä bussissa pärähtää puhelin.

Toni: He-hei, puhelin kiinni tunnilla!

Koululaiset tirskuu, en näe naurattaako opettajaa. Minua kyllä.

(Kenttämuistiinpanot)

Rajaamisen problematiikassa ei kuitenkaan ole kyse ainoastaan siitä, että rajamalla saisin 'tarkempaa' tai 'syvälle menevämpää' dataa²⁴. Samalla kun pidin välttämättömänä rajata katsettani, tarkentaa tutkimukseni fokusta, ajattelin toisaalta pyrkimykseni kulttuurin ymmärtämiseen ja sisältä päin kuvaamiseen edellyttävän myös laajaa näkökulmaa. Jotta pystyisin tekemään tulkintoja siitä, mitä eronteot merkitsevät, mistä oppilaita suljetaan ulos ja toisaalta mihin otetaan sisään, olisi rakennettava myös kokonaiskuvaa siitä, mistä koulussa on kyse – millaiset tekijät ovat keskeisiä koulun arjessa, sekä nuorten että opettajien tarkastelemana. Tällaista laajempaa kuvaa varten pyrin tuottamaan myös sellaista aineistoa, joka avaisi näkökulmia koulun kulttuuriin, tai kulttuureihin. Näin tarkasteltuna tutkimusintressini ulottuu aina oppilaskulttuurista, jossa toisaalta rakennetaan oppilaiden välistä yhteisyyttä jopa yli koulurajojen kuten yllä olevassa ekstraktissa ja toisaalta erilaisten mukaan ottamisten ja ulossulkemisten

²⁴ Näidenkin pinta/syvä, tarkka/epätarkka dikotomioiden ymmärrän palautuvan realismien tutkimuksen oletuksiin tiedon luonteesta ja tiedon ja todellisuuden välisestä suhteesta (ks. s. 33; Britzman 1995; Popoviciu 2006).

kautta jakaudutaan erilaisiin ryhmiin (ks. luku 9), aina luokkahuoneen toimintakulttuuriin, jossa taas virallisen koulun tavoitteet ja opettajan toiminta keskeisesti määrittävät sitä, millaisia positioita oppilaille on tarjolla ja kuka näihin voi asettua (ks. luku 8.3).

Anne-Mari Souto (2011) kirjoittaa omassa etnografisessa tutkimuksessaan tutkimuskohteen logiikan toimineen merkittävimpana havainnointia ja osallistumista ohjanneena tekijänä. Näin ajattelen myös omassa työssäni tapahtuneen. Tämä tarkoittaa myös sitä, että koulun kulttuurin alkaessa hahmottua tutkijalle on tutkijan helpompi tehdä kenttätöön suuntaamista koskevia valintoja ja rajauksia. Kenttätööhön asetuttuani kenttätöön jatkoon suunnittelua ohjasivatkin pohdinnat siitä, mitkä kontekstit ja näkökulmat vielä olisivat kokonaisnäkökulman kannalta olennaisia, eli minne menisin, ja toisaalta milloin siirtyisin kenttätöössäni 'eteenpäin'. Ulla-Maija Salo (1999) tuottaa tutkimuksessaan aineiston kylläntymisen rinnalle kyllästymispisteen käsitteen. Tällä hän viittaa tapaan, jolla tutkija kokee, että aineisto alkaa olla riittävän monipuolinen ja rikas tutkimustehtävän näkökulmasta²⁵. Omassa kenttätöössäni törmäsin tällaisiin 'kyllästymispisteisiin', kohtiin, joissa koin, että olin havainnoinut tiettyä toimintaa riittävästi vangitakseni aineistooni tämän erityispiirteet ja toisaalta arjen toistot²⁶. Näissä tein tietoisia valintoja kenttätöön uudelleen suuntaamiseksi, siirtymisestä toisen luokan havainnoimiseen, toisten aineiden tunneille tai havainnoinnista haastatteluaineiston tuottamiseen.

Myös tapani kirjoittaa muistiinpanoja muuttui kenttätöön kuluessa. Uusissa tilanteissa kirjoitin paljon, ja kirjoitin vihkoihin käsin kirjoitetut myös hyvin pitkälti puhtaaksi. Kun asiat alkoivat toistua, en kirjannut näitä orjallisesti ylös, vaan usein tällöin huomiot toistoista päätyivät kenttämuistiinpanoihini ja päiväkirjapohdintoihin jo analyttisempänä muistiinpanona. Tästä syystä havaintojen määrällinen tarkastelu aineistossa ei ole mielekästä – en pyrkinyt havainnoinnissa tällaisen tiedon tuottamiseen. Valikoivuudesta huolimatta on aineisto, erityisesti kenttämuistiinpanojen osalta erittäin laaja.

Aineisto

Kenttäläolopäiviä minulle kertyi lukuvuoden aikana yhteensä 137. Tähän olen laskenut mukaan päivät, jolloin kävin koululla tekemässä ainoastaan haastatteluja tai 'hengailmassa', esimerkiksi sopimassa haastatteluja tai katsomassa,

²⁵ Salo (1999) mukaan kyse ei ole siitä, etteikö kenttätö olisi tuottanut enää uutta tietoa, vaan kyse on tutkijan arviosta koskien aineiston riittävyttä.

²⁶ Tällaiset kokemukset eivät kuitenkaan syntyneet viikon tai parin kenttätöön aikana, vaan seurattuani useamman kuukauden tiettyjä oppitunteja tai luokkia. Erityisesti erityisluokissa osallistuessani kielten ja matematiikan tunneille varsin nopeasti tunnistin tunnin 'käsikirjoituksen'. Tästä huolimatta seurasin näitä tunteja jakson loppuun lukujärjestykseni mukaan. Lopulta analyysissäni nämä havainnot toistoissa muodostuvasta monotonisuudesta ja tavanomaisuudesta (ks. Paju 2013) ovat muodostuneet varsin keskeisiksi (ks. luku 8.3).

miten kioskin pitäminen 'tutkimusluokaltani' sujui. Oppitunneilla istuin yhteensä yli 200 tuntia. Näiden lisäksi havainnoin tapahtumia ja keskustelin oppilaiden ja opettajien kanssa välitunneilla, satunnaisesti myös koulumatkoilla. Osallistuin lukuvuoden aikana järjestettyihin juhliin, tutkimusluokkieni tekemiin vierailuihin koulun ulkopuolella sekä vanhempainiltoihin. Osallistuin yhteensä 36 opettajainkokoukseen (mukaan luettuna koulutuspäivät), kolmeen erityisopetuksen oppilashuoltoryhmän kokoukseen sekä yhdeksään yleisopetuksen oppilashuoltoryhmän kokoukseen.

Aineistoni koostuu pääasiassa kenttämuistiinpanoista sekä haastatteluaineistoista. Kenttämuistiinpanoista suurin osa on havainnointimuistiinpanoja, tänne kirjautuivat myös informaalit keskustelut opettajien ja oppilaiden kanssa. Muistiinpanoja kirjoitin aina kun mahdollista heti tilanteessa, mahdollisimman pian näitä käsinkirjoitettuja muistiinpanoja täydentäen ja myöhemmin puhtaaksi kirjoittaen. Pyrin kirjoittamaan muistiinpanot puhtaaksi mahdollisimman pian, mutta käytännössä varsin pian totesin, että tässä oli oltava varsin valikoiva. Kirjoitin keskeisimmät muistiinpanot auki samana iltana tai seuraavien päivien aikana, viimeistään viikonloppuna²⁷. Lomilla ja kenttätöiden tauoilla (syksyllä TET-jakso sekä joululoma, keväällä hiihtoloma) käytin aikaa aineiston järjestämiseen, auki kirjoittamattomien muistiinpanojen puhtaaksi kirjoittamiseen sekä kenttätöiden jatkon suunnitteluun.

Tein kenttävuoden aikana yhteensä 14 oppilashaastattelua, syyslukukauden lopulla näistä viisi ja kevätlukukauden lopulla yhdeksän²⁸. Haastatteluihin osallistui yhteensä 24 oppilasta, joista osa osallistui kahteen haastatteluun (syys ja kevät). Haastatelluista oppilaista 16 opiskeli erityisluokilla. Pääasiassa haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina. Syyslukukauden haastattelut käsittelivät nuorten tulevaa koulutusvalintaa, ammatinvalintaa ja tulevaisuutta koskevia toiveita ja huolia. Kevään haastatteluissa haastatteluteemat liittyivät nuorten kouluarjen kokemuksiin, oppilaskulttuurisiin jakoihin ja oppilaiden asemoitumiseen koulussa sekä lähestyvään siirtymään peruskoulusta eteenpäin ja tulevaisuutta koskeviin pohdintoihin. Haastattelut toteutettiin pääasiassa kouluaikana, koulun tiloissa. Haastattelujen aluksi kirjoitin nuorten kanssa haastatteluja koskevan tutkimussopimuksen. Haastattelut nauhoitettiin, kevään haastattelunauhoitukset myös litteroitiin.

Lisäksi aineistooni sisältyy kuusi opettajahaastattelua sekä opinto-ohjaajan, kouluavustajan, opetusharjoittelua koulussa tehneiden erityisopettajaopiskelijoiden ja projektityöntekijän haastattelu. Haastattelemistani opettajista kolme

²⁷ Rytmitin kenttätöitä kentän mukaan – sen mukaan mikä tuntui olennaiselta ja mielenkiintoiselta – ja välillä tämä tarkoitti sitä, että lukujärjestykseni täyttyi tavalla joka ei muistiinpanojen puhtaaksi kirjoittamisen kannalta ollut kaikista toimivin. Varsinkin syyslukukaudella usein olin koululla kokonaisia koulupäiviä sekä mahdollisesti osallistuin vielä illalla koululla tapahtuvaan toimintaan, esim. vanhempainiltaan.

²⁸ Lisäksi yksi haastattelu, jota en ole pystynyt hyödyntämään analyysissäni nauhoitteen huonon laadun vuoksi.

työskenteli erityisluokanopettajina, kaksi laaja-alaisen erityisopetuksen opettajina (yhteishaastattelu) ja kaksi aineenopettajina.

Erityisluokanopettajien haastattelut toteutettiin kenttävuoden aikana, kevätlukukauden lopulla, opinto-ohjaajan haastattelu kouluvuoden loputtua, kesäkuussa, yhteishaun tulosten tultua. Laaja-alaisen erityisopetuksen ja aineenopettajia haastattelin seuraavan lukuvuoden aikana. Ajan löytäminen opettajahaastatteluiden tekemiseen oli varsin haastavaa kevätlukukauden lopulla (sekä minulle että ennen kaikkea opettajille), ja tämän hankaluuden todettuani rajasin keväälle tehtäväksi ainoastaan erityisluokkien opettajien haastattelut, joiden kohdalla ajattelin että haastattelujen teemojen kannalta olisi hyvä että opettajilla olisi vielä vahva näppituntuma opettamiinsa ysiluokkalaisiin. Näissä haastatteluisa pyysin erityisluokanopettajia kertomaan yksitellen omilla luokillaan opiskelevien yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden yläasteurasta ja tulevaisuuden visioista. Opinto-ohjaajan haastattelussa haastatteluteemat koskivat koulutusvalintoihin ohjaamista, oppilaiden välisiä eroja ja asemoitumista valintaprosessissa ja koulutusmarkkinoilla (ks. Mietola 2010; Mietola & Lappalainen 2005) sekä oppilashuollon toimintaa koulussa. Seuraavalle lukuvuosille jääneissä haastateluisa haastattelukysymykset koskivat opettajien työnkuvaa, oppilaiden välisiä eroja ja näiden huomioimista koulussa, erityisesti opettamisessa, sekä laaja-alaisen erityisopettajien haastattelussa myös erityisopetuksen ja oppilashuollon toimintaa. Näissä haastateluisa minulle mahdollistui myös tuoda ensimmäisiä tulkintojani keskusteltavaksi haastatteluihin, sillä olin jo ehtinyt jonkin verran rakentaa kokonaiskuvaa aineistostani ja keskeisimmistä analyttisistä kysymyksistä.

Otin myös kouluvuoden aikana valokuvia koulun tiloista, oppilaista sekä esimerkiksi oppitunneilla tauluille kirjoitetuista teksteistä. Nämä eivät ole päätyneet analyysin kohteeksi, vaan ovat lähinnä toimineet mieleen palauttamisen tukena. Kenttätöön aikana keräämäni dokumenttiaineisto koostui muun muassa kotiin lähetettävistä tiedotteista, koepapereista, ysiluokkalaille jaetuista oppilaitosesitteistä. Näistä olen käyttänyt analyysissäni lähinnä koulun esitteitä (ks. luku 5). Oppilaita koskeviin dokumentteihin tai oppilaiden taustoihin olen tutustunut ainoastaan sen kautta, miten ne tulevat esiin koulun arjessa, esimerkiksi opettajien tehdessä tulkintoja muiden asiantuntijoiden lausunnoista.

Kirjoitin kenttätöön aikana päiväkirjaa kenttätöön kokemuksista. Päiväkirjamerkintöihin kirjasin lähinnä koulupäivää tai viikkoa reflektioivia pohdintoja, sitä miltä mikäkin oli tuntunut ja mikä jäänyt ihmetyttämään. Tänne kirjautuivat myös tutkimusprosessia koskevat pohdinnat siitä, mitä kannattaisi tehdä, mitä haluaisin tehdä, ja mikä näytti mahdolliselta, ja miten tältä pohjalta rakensin itselleni 'lukujärjestystä' kenttätöitä varten. Tänne myös kirjautuivat ensimmäiset hahmottelut haastattelurungosta. Päiväkirjamerkinnot ovatkin olleet tärkeitä rakentaessani kokonaiskuvaa kenttätöön kulusta eli millaisia aineistontuotantoa koskevia valintoja missäkin kohtaa tein, miten tutkimuksen näkökulma tarken-

tuu kenttätöyön aikana, ja miten kenttätöyön kuluessa tutkimustehtävänäi muokkautuu, alkaa kääntyä kentän kielelle.

Tutkijan paikka ja tutkimussuhteet kenttätöyön aikana

Jälkifiilikset: Hassua! Tuntui ihan mahdottoman hyvälle, vaikkakin samaan aikaan epäilin että mitäköhän noin sisällöllisesti [jää käteen]. Tärkeetä että on mukavaa, että voivat jutella ja että saan kuunnella.

(Muistiinpano haastattelulomakkeesta)

Etnografia on ihmisten kanssa tehtävää ja ihmisistä – sosiaalisesta – kertovaa tutkimusta (Coffey 1999). Tutkimuksen toteuttamiseksi on tutkijan päästävä 'sisään' tutkittavaan yhteisöön. Toive sisäänpääsemisestä ei kuitenkaan rakennu ainoastaan aineistontuotannon tarpeesta, se sisältää usein myös inhimillisen toiveen mukaan pääsemisestä (Coffey 1999; Palmu 2003).

Yllä olevassa, Jonen, Villen ja Jartsan kanssa keväällä tehdyn haastattelun jälkeen kirjatussa muistiinpanossa tulee esiin se, miten tutkija kokeekin kenttätöyön aikana useanlaista onnistumista suhteessa kentällä rakentuviin sosiaalisiin suhteisiin. Se, että tullaan puhumaan, käydään käytävällä tai pihalla intensiivinen keskustelu, tai että haastattelutilanteessa on mukava tunnelma, puhutaan vapautuneen oloisesti, nauretaan ja lasketaan leikkiä – kuten Jonen ja kumppaneiden kanssa – tuntui jo sinänsä tärkeältä. Sosiaaliset suhteet ovat merkityksellisiä myös koska ne asettuvat aineistontuotannon ehdoiksi (em.; vrt. Popoviciu ym. 2006). Etnografian vahvuutena on tutkijan osallistuminen (Coffey 1999), mutta miten päästä mukaan?

Koulun järjestyksissä tutkijalla ei ole valmista paikkaa johon luontevasti asettua. Tutkija onkin luotava oma paikkansa ja tapansa olla koulussa. Tätä neuvotellaan tietenkin suhteessa koulun toimijoihin ja toimintaan, kysyen ja tunnistellen mihin tutkijan sopii tulla ja millä tavoin. Neuvottelu tapahtuu sekä suhteessa viralliseen kouluun, koputtelemalla luokkahuoneiden oviin neuvotellen pääsystä oppitunneille, että sosiaaliseen, pyrkien rakentamaan luottamuksellisia suhteita oppilaisiin ja opettajiin. (Gordon ym. 2007; Palmu 2003; Tolonen 2001; Lappalainen 2002; Epstein 1998.)

Kenttätöyön alussa vietin siis viikon jokaisen tutkimusluokkani kanssa. Seurasin oppilaita tunnilta toiselle – erityisluokkatiloista aineenopettajien tunneille, ja takaisin erityisluokkiin. Pysin olemaan koulussa paljon, jotta tottuisin itse kenttällä oloon, oppisin 'talon tavoille', mutta myös jotta oppilaat ja opettajat tottuisivat minun läsnäolooni. Pääasiassa neuvottelut oppitunneille pääsemisestä olivat helppoja: opettajat olivat myötämielisiä läsnäololle, ja toivat myös keskusteluissamme esiin omia ajatuksiaan siitä, miltä minun läsnäoloni luokassa tuntuu ja miten se mahdollisesti vaikuttaa. Oppilaiden kanssa neuvottelu läsnäolotani ja sopivista läsnäolon tavoista oli hankalampaa. Oppitunneille pääsystä en pääasiassa neuvotellut heidän kanssaan, ja oppitunneilla saatoin mennä ryhmä-

töissä ryhmään mukaan, tai avustamaan tehtävissä (ks. alla), mutta pidin tärkeänä että heidän omalla ajallaan, välitunneilla ja tauoilla en tyrkytä itseäni mukaan heidän keskusteluihinsa. Välitunnit vietin kuitenkin yleensä 'luokkalaisten' läheisyydessä, tyypillisesti luokan edessä, joten minulle siis saattoi tulla juttelemaan, jos siltä tuntui. Varsinkin kenttätyön alussa oppilaat suhtautuivat minuun varsin välinpitämättömästi: he eivät väistäneet, mutta eivät olleet äärettömän kiinnostuneitakaan tutkijan läsnäolosta.

Tutkijan paikka on sosiaalisen paikan lisäksi myös fyysinen paikka, johon tutkija asettuu seuraamaan toimintaa. Olin kenttätyötä suunnitellessani ajatellut, että itselleni luontevaa varmastikin olisi asettua havainnoimaan arkea taustalle. Ajattelin, että luokan perällä vihkoineen istuva ja kirjoittava tutkija muistuttaisi sopivalla tavalla oppilaille ja opettajille siitä, että havainnoin ja kirjaan ylös toimintaa, ja toisaalta olisi samalla pois tieltä. Käytännössä tämä taustalle ja piiloon asettuminen kuitenkin osoittautui vaikeaksi, joskus jopa mahdottomaksi. Kaksi seuraamistani erityisluokista työskenteli todella pienissä luokkatiloissa, jotka oli täytetty sivuseinistä takaseinään asti. Tutkijana en siis voinut asettua oppilaiden selkien taa havainnoimaan – mutta en oikein mahtunut muuallekaan. Esimerkiksi Leenan luokan pienestä, pulpeteilla täytetystä suorakaiteen muotoisesta luokkatilasta löytyi tutkijan mentävä kolo ainoastaan kahden takarivissä istuvan pojan välistä. Tähän kun asetin tuolini, istuimme käytännössä kylki kyljessä, minä, Markus ja Tomi.

Open kanssa päädytään juttelemaan mun hommasta, kerron että tosi mukavasti on mennyt, että perjantain 'hermoilun' jälkeen ovat olleet tosi ihania mua kohtaan. Ope kertoo mulle miten pojat olivat pohtineet luokassa että mulle pitäisi hankkia mies, "VP otti ihan asiakseen huolehtia". Leena sanoo pohtineensa, että tarvittais tutkijaa tutkimaan tutkijaa, "nyt kun sä tässä tutustut enemmän näihin oppilaisiin". Että saattaa olla aika hurjaa, kun siellä istun ihan kiinni niissä pojissa.

(Kenttämuistiinpanot)

Väistämätön läheisyys tekikin oppilaille lähes mahdottomaksi olla noteeraamatta läsnäoloani (vrt. Gordon ym. 2005). Vieressä istuvat pojat saattoivat seurata muistiinpanojen kirjoittamistani tunnilla, jopa kommentoida tätä kesken tunnin. Myös muissa luokissa oppilaat saattoivat toimia näin, siirtäen yllättäen koko luokan katseen tutkijaan. Osassa tällaisista tilanteista koin kyseen olevan myös läsnäoloni häiritsevyydestä, mutta koin että usein tällaista kommentointia käytettiin myös keinona häiritä virallisen koulun järjestystä, oppitunnin tunnista toiseen toistuvaa käsikirjoitusta. Erityisesti Jarmon pojat – joista Leevi jo syksyn alkupuolella ilmoitti asettuvansa vastaväittäjäkseni, siis väittämään jatkuvasti vastaan – kommentoivat toistuvasti kirjoittamistani ja loivat tästä omia, tutkijan katsetta, olemusta ja tulkintoja parodioivia performanssejaan.

Ope kertoo, että [terveystiedon] kokeeseen tulee pomminvarmasti kysymys hätäensiavusta.

Pyry tähän että jos makaa vaan kotona niin ei tapahdu varmasti mitään. Eli että ei tarvitse hätäensiapua.

Leevi: Nyt se kirjotti ton.

Keskustelu jatkuu, Leevi kommentoi puheen yli – "Mietola kirjottaa kaiken".

Ope keskustelelee Oton ja Pyryn kanssa siitä, että mikä käy kiristysiteeksi ja miten kiristetään.

Leevi on kirjottavinaan ylös Oton puhetta – "Vähän hitaammin"

Otto: Hei mä analysoin sua!

Leevi saa kirjetettua.

Leevi: Miten se äskeinen juttu meni –

Toistaa ääneen kirjottaessaan: "Hän saa – kaikista – aineista – todistukseen – kympin!"

(Kenttämuistiinpanot)

Etnografiaa tekeville tutkijoilla erilaisia tapoja osallistua kentällä tutkimaansa toimintaan (ks. esim. Berg 2010b; Lappalainen 2006). Tyypillisesti myös kenttä määrittää sitä, miten tutkija voi tai miten hänen toivotaan osallistuvan toimintaan. Tutkimuskoulussani joidenkin opettajien toive oli, että en ole ainoastaan silminä ja korvina tunnilla, vaan myös auttavina käsinä, joillakin tunneilla taas jättäydyin seuraamaan taustalta tunnin tapahtumia. Erityisesti tunneilla, joilla työskenneltiin ryhmissä, tekemiseen osallistuminen tuntui luontevalta. Näin esimerkiksi fysiikan tunneilla olin mukana tekemässä kokeita ja kotitalouden tunneilla paistamassa munkkeja. Saatoin tunneilla auttaa oppilaita tehtävien tekemisessä, istua viereen pohtimaan, erityisesti jos tämä oli opettajan toive. Koin, että toimintani luokassa oli tällöin rinnastettavissa kouluavustajan toimintaan: autoin kun minulta sitä pyydettiin (oppilas tai opettaja), toimin oppilaiden rinnalla, naamakkain, enkä puhutellut koko luokkaa kuten opettaja.

Koulukontekstissa aikuinen tutkija lähes aina mieltyy opettajaksi – ja tämä luo lähtöasetelman tutkimussuhteiden rakentamiselle. Tutkija ei kuitenkaan ole opettaja, ja usein kouluetnografit ovatkin halunneet tehdä selkeän eron opettajaposition (Epstein 1998; Lappalainen 2002, 2006; Gordon ym. 2007; Paju 2013). Mutta miten rakentaa toisenlaisia suhteita oppilaisiin kouluinstituutiossa, jossa opettajan ja oppilaan positiot vahvasti raamitavat aikuisen ja lapsen/nuoren välistä vuorovaikutusta?

Myös itse halusin tehdä eroa tarjolla olevaan opettajaposition. Istuin käytävillä kuten oppilaat, pyrin välttämään ruokalassa opettajien pöytään asettumista ja myös opettajanhuoneen käyttöä. Toiminnallani pyrin tekemään näkyväksi, ettei minulla ollut aikuisten 'oikeuksia' koulussa: ei avaimia, ei yksityisempää tilaa johon voisin paeta koulun julkisuutta, ei oikeutta myöhästellä, poistua kesken

tunnin sen kummemmin kuin oppilaillakaan. Tällainen 'vallaton' ja 'avaimeton', "vähiten aikuinen", kuten Elina Paju (2013, 43) positiota käsitteellistä, on koulussa kuitenkin anomalia, eikä tästä syystä tule kovin hyvin tunnistetuksi. Tämä tuntui unohtuvan jopa tutkimusluokkieni oppilailta, joiden kanssa kuitenkin näitä tutkijan asemaan ja toimintaan liittyviä pelisääntöjä kertosin useasti kenttävuoden aikana: aina uudelleen minulta tultiin pyytämään lupaa tai oven avaamista kuten opettajalta. Ja läpi kouluvuoden, kohdatessani oppilaita, jotka eivät tutkimukseeni osallistuneet, tulkittiin minun itsestään selvästi olevan opettaja.

Ala-aulassa kaksi poikaa juoksee, toinen tulee mun viereen 'turvaan'.

Poika (nauraen): Hei opettaja, tossa on tollanen pahannäkönen kundi, joka uhkailee.

Reetta: Mä en ole opettaja, joten –

Reetta ja toinen poika yhteen ääneen: – Siitä vaan!

Jatkavat juoksemista nauraen.

(Kenttämuistiinpanot)

Opettajaksi tunnistaminen usein tarkoittaa myös sitä, että tutkijan tulkitaan olevan 'opettajien puolella'. Varsinkin kenttätöön alkupuolella minun oletettiin raportoivan opettajille näkemästäni ja kuulemastani. Näin siitä huolimatta, että olin oppilaille korostanut, etten näin toimi. Oppilaat saattoivatkin toppuutella toisiaan, todeta, ettei kannata sanoa mitään tai kesken tilanteen yhtäkkiä havahduttua läsnäolooni, keskeyttää meneillään olevan toiminnan ja siirtyä muualle. Koin turhauttavana tämän potentiaaliseksi ilmiantajaksi positioinnin ja pyrin tilanteissa, joissa ääneen varoiteltiin läsnäolostani, tuomaan korostetusti esiin luottamuksellisuuden heidän ja minun välisissä suhteissa. Vähitellen tilanne muuttui, ja keskeisenä tälle muutokselle näytti olevan se, että oppilaat olivat pohtineet tapahtumien dokumentointia myös toisin, mahdollisesti heitä hyödyntävänä toimintana. Oppilaiden puheessa lisääntyvät kommentit, joissa minut paikannettiin todistajaksi tai äänitorveksi, ja joissa minua kehoitettiin kirjoittamaan tietyt, tyyppisesti oppitunnin tapahtumat ylös ("laita sinne että..."). Tämä uusi näkökulma tuli esiin myös haastattelutilanteissa, joissa luottamuksellisuudesta muistuttamisesta huolimatta oppilaat saattoivat puhua kuin radioon, toteamalla "Hyvät kuulijat..."²⁹. Tulkitsinkin nuorten kokeneen tutkimukseni myös väylänä kuulluksi tulemiseen ja tässä mielessä myös heille tärkeänä kokemuksena (Miettola 2007).

²⁹ Elina Paju (2013, 45) kirjoittaa siitä, miten valo- ja videokuvaus näyttäytyivät hänen tutkimuksessaan tutkittaville ymmärrettävimpinä dokumentaation tapoina kuin "salamyhkäinen muistiinpanojen näpertely". Omassa kenttätöössäni koenkin että juuri haastattelut tekivät haastateltaville jo käytäntönä ymmärrettävämmäksi sitä mitä olin tekemässä, ja osaltaan tämä muutti tapaa nähdä tutkimukseni mahdollisena väylänä saada oma ääni kuuluvaksi. Tässä muutoksessa myös tekeillä oleva 'kirja' alkoi näyttäytyä heidän kouluelämänsä dokumentaarina eikä heitä analysoivana tekstinä.

Suhteet oppilaisiin rakentuvat kouluvuoden kuluessa pikkuhiljaa. Erityisesti syyslukukaudella järjestämäni tapaaminen ja ensimmäiset haastattelut vaikuttivat minun ja oppilaiden suhteisiin. Näiden kautta oppilaille tuli konkreettisesti näkyviin se, mistä olen kiinnostunut. Haastattelut avasivatkin tietä uusille keskusteluille: kun tiedettiin mikä minua kiinnostaa, tultiin minun kanssa juttelemaan kyseisistä aiheista ja näitä koskevista omista pohdinnoista, ikään kuin haastattelua täydentäen. Myös itseäni, perhettäni ja työtäni koskevan henkilökohtaisen tiedon jakaminen selvästi herätti luottamusta ja toisaalta tarjosi pohjaa toisenlaiselle kohtaamiselle. Siirtymää ja tulevaisuutta pohtivat ysiluokkalaiset saattoivatkin kysellä minulta omasta nuoruudestani, tekemistäni koulutusvalinnoista, näiden syistä ja seurauksista, sekä ylipäätään itsenäistymisestä ja aikuistumisesta. Parhaimmillaan haastattelut näyttivät mahdollistavan kuulla myös hiljennettyjä ja hiljaisia näkökulmia ja käsityksiä, käydä sellaisia keskusteluja, jotka oppituntin julkisuudessa eivät olisi mahdollisia, ja kuulla niiden oppilaiden näkemyksiä, joiden ääni ryhmässä tuli hiljennetyksi (vrt. Souto 2011).

Suhteeni opettajiin tuntuivat toisaalta mutkattomilta, toisaalta näissä koin myös epävarmuutta ja ambivalenssia. Nuorista poiketen opettajien äänen esille saaminen ei ollut työlästä, pikemminkin tuntui että opettajien ääni hallitsi aineistoani: sen lisäksi että pääsin seuraamaan erilaisia opettajankokouksia ja koulutuspäiviä, tulivat opettajat myös usein keskustelemaan kanssani seuraamieni oppituntien jälkeen tunnin kulusta, omasta ja oppilaiden toiminnasta – esittäen oman tulkintansa siitä, mitä tunnilla tapahtui ja miksi. Ulla-Maija Salo (1999) viittaa tällaiseen opettajan tutkijalle kohdennettuun refleksiiviseen puheeseen ’ääneen ajattelemisena’. Tutkimuksen tekeminen tuntuikin mahdollistavan opettajille tällaisia hetkiä oman työn reflektointiin. Erityisesti aineenopettajien kanssa käymissäni keskusteluissa tutkimukseni tuntui johdattavan heitä pohtimaan kokemuksiaan erilaisten oppilasryhmien opettamisesta ja ylipäätään oppilaiden ja ryhmien välisiä eroja. Suhteeni erityisluokanopettajiin rakentui varsin erilaiseksi kuin aineenopettajiin. Vaikka erityisluokanopettajatkin pohtivat minulle ääneen opettamisestaan, oli suhteessamme lähtökohtaisesti asetelma, jossa he asettuivat asiantuntijaposition ja minä noviisiksi erityispedagogiikan kentällä. Tällainen asetelma, jossa etnografi asettuu opetettavaksi, oppilaaksi onkin varsin tyypillinen opettajien ja tutkijan välisissä kenttäsuhteissa (Hakala & Hynninen 2007; Hakala 2007). Suhteessani erityisluokanopettajiin tämä tarkoitti, että opettajat saattoivat osoittaa minulle miten oppilaita tulee tarkastella, mihin kiinnittää huomiota, miten heidän kanssa tulee toimia ja miten heidän kerrontaansa suhtautua. Vaikka tällainen puhe on tutkimusintressini kannalta erittäin mielenkiintoista ja on olennaisesti avannut erityisopettajan näkökulmaa, koin myös vieraana ne näkökulmat, joista käsin opettajat tarkastelivat ja käsitteellistivät erityisopetuksen oppilaita ja heidän toimintaansa.

Kouluetnografit ovat usein käsitteellistäneet omaa positiotaan kenttätöyssä ja myös omia tuntemuksiaan opettajien ja oppilaiden välissä olemiseksi (Tolonen

2001; Lappalainen 2006; Souto 2011). Koulun arjessa opettajat ja oppilaat paikannetaan usein vastakkaisiksi leireiksi ja koulussa tutkimusta tekevä tutkija saattakin kokea, että myös hänen tulee valita puolensa (Palmu 2003). Ajattelen, että sekä tutkija että tutkimus joutuvat hakemaan paikkansa suhteessa tähän jakoon. Tutkijan paikalla viitataan kenttätöissä rakentuvaan 'puolien ottamiseen', joka omassa kenttätöissäni tarkoitti toimintatapoja, joilla pyrin tekemään eroa opettajaposition. Välillä tämä oli varsin haastavaa, näin esimerkiksi tilanteissa joissa opettajat saattoivat oppitunnin aikana puhua minulle oppilaan pään yli, tällä tavalla kutsuen minut katsomaan käynnissä olevaa toimintaa omalta paikaltaan. Pyrinkin omalla toimintatavallani tekemään sekä opettajille että oppilaille näkyväksi sitä, miten toimintaa tarkastelen ja tehden eroa tarjolla oleviin positiivisiin: en katso oppilasta kuten opettaja/arvioi, enkä toisaalta ole opettajalle tarkastaja.

Laaja-alaisen tunnilta opettaja lähtee harjoittelijoiden kanssa viereiseen luokkaan keskustelemaan siitä, keitä oppilaita ottaisivat kohdeoppilaksi tehdessään harjoitteluun kuuluvia tehtäviä. Jään luokkaan oppilaiden kanssa. Jään miettimään oisko pitänyt kysyä olisinko voinut mennä kuuntelemaan heidän keskusteluaan. Toisaalta tuntuu että on parempi etten lähde tilanteisiin, joissa puhutaan oppilaista jotka jää seinän taa.

(Kenttäpäiväkirja)

Toisaalta ymmärrän että puolien valinnassa on kyse myös tutkimuksen paikantumisesta koulututkimuksen kenttään. Näin tarkasteltuna tutkimukseni itseltään selvästi asettuu oppilaan puolelle, osaksi sitä etnografisen tutkimuksen genreä, joka asettuu tarkastelemaan ja kuvaamaan marginaalia, ja hakee toisenlaisia näkökulmia, joista myös vaietut ja vaiennetut kokemukset ja kertomukset voisivat tulla näkyviksi ja kerrotuiksi toisin (Atkinson ym. 2003; myös Hakala & Hynninen 2007).

Kouluetnografit ovat kirjoittaneet kentälle kotiutumisen, kentän imusta ja toisaalta kentän jättämisen haikkeudesta. Myös minä kotiuduin kentälle ja tulin kentän imaisemaksi: kenttätöiden intensiivisyydestä johtuen tuntui koulusta muodostuvan kenttävuoden aikana se merkityksellisin elämän konteksti. Vähitellen kenttätö alkoi arkistua: olin löytänyt koulusta ne omat koloni ja omat ihmiseni, joiden kanssa koulupäivät kuluivat varsin mukavasti. Tämän kotoisuuden rinnalla koin tutkijan asennon toisaalta olevan aina hieman varpaillaan oleva, jännittänyt ja harkitseva. Ennen kuin huomasinkaan, vuosi oli jo keväessä, ja aloimme nuorten kanssa sekä välitunneilla että haastatteluissakin puhua siitä odotuksesta ja haikkeudesta, joka liittyi koulun päättymiseen.

Kouluetnografioissa usein tuodaan esiin kentän jättämisen vaikeus ja haikeus (esim. Gordon ym. 2007). Itse hämmästyin koulusta lähtemisen helppoutta. Toisaalta en ollut ainoa lähtijä vaan myös ysiluokkalaiset, joiden kanssa olin koulua käynyt, jättivät peruskoulun. Samalla se koulu, 'kenttä', johon tutkimukseni kohdistui, katosi kouluvuoden päättyessä. Koulun päättymisen haikeus iski-

kin vasta lukiessani ensimmäistä kertaa läpi muistiinpanoja viimeiseltä kouluviikolta. Näissä tuottui vahvasti esiin se arjen intensiivisyys ja toisaalta lähtemisen tuntu joka jo viimeiset kuukaudet hallitsi ysiluokkalaisten koulunkäyntiä, ja täten myös kenttätöitäni.

Tutkija jättää 'kentän', mutta kenttä ei jätä tutkijaa. Se siirtyy ja järjestyy tutkijan työpöydälle ja tietokoneelle toiseksi, tekstuaaliseksi kentäksi, jonka ääreen tutkija asettuu uudelleen katsomaan ja järjestämään koulua tätä koskevien aineistojensa läpi. Toisinaan se 'ensimmäinen' kenttä pirauttaa itsensä myös sinne työpöydän äärelle:

25.8. klo 18.45. Leevi soitti. "No se on Leevi terve!" Kyselee onko väitöskirja valmis – "Eikö me sillon puhuttu, että kesän aikana kirjoitat sen valmiiksi?" " Mistä mä muuten tiedän minkä päivän varata kalenterista väitöspäiväksi?"

4.3 Analyysi ja kirjoittaminen

Haastattelun Sharonia ja Tiinaa luokassa. Kesken haastattelun opettaja poikkeaa luokassa hakemassa jotain tavaroita, keskustelumme häiriintyy, etsin jotain muuta puhuttavaa, ja kaivan kassistani esiin Tarja Palmun juuri painosta tulleen väitöskirjan tytöille katsottavaksi. Kerron hieman Tarjan tutkimuksesta ja että myös omani sitten loppujen lopuksi päättyy kansien väliin, kirjaksi.

Sharon: Ai mistä, sä teet niinku oppilaista väitöskirjan?

Reetta: Niin, tai siis tästä erityisopetuksesta, elikkä niinku pääasiassa, mutta niin myös tota-

Sharon: Kirjotatsä omia mielipiteitä sinne?

Reetta: Tavallaan ne on joo mun omia mielipiteitä, mut sit et ku mä kirjoitan sitä, niin sit siin on tämmönen idea, että mä luen kaikkee mitä kaikkkki muutki on kirjottanu ja tutkinu, ja sit mä niinku mietin sitä, et miten , että sopiiks ne siihen mitä mä oon nähny täällä koulussa ja mitä te ootte kertonu haastatteluissa tai mitä opettajat on kertonu.

(...)

Sharon: Jännittääkö?

Reetta: Kyl se sillee, vähän, vähän. Tai siis on tosi jännää nähä et mitä siitä nyt sitte syntyy. Tästä. Kaikesta.

(Haastatteluote)

Kenttätöiden jälkeen etnografi istuu aineiston äärelle. Analyysi on alkanut jo kenttätöiden aikana tutkijan keskusteluttaessa tuoreita havaintojaan ja kokemuksiaan kenttätöitä alustaneen teoreettisen ymmärryksensä kanssa (Souto 2011). Teorian ja aineiston vuoropuhelu alkaakin jo 'kentällä', ja näin ajateltuna siirtymä kenttätöistä analyysivaiheeseen ei siis sinänsä käynnistä uutta vaihetta tutkimusprosessissa. Kenttätöiden jälkeen aineiston äärelle istahtaminen kuitenkin on

eri tavalla jännä hetki, kuten edellä olevassa aineisto-otteessa tulee esiin. Lukuvuoden aikana tuotettu aineisto, jonka suhteen tutkija on kenttätöön keskellä pohtinut sen riittävyttä ja fokusta, onkin nyt tässä. Ja vaikka kenttätöön mylleruksen jäljiltä hieman pöllähtänytkin tutkija saattaa olla huolissaankin siitä, että kentän tuntu vähitellen katoaa kenttää kokevien muistojen haalistuessa, kokee hän toisaalta varmasti myös helpotusta voidessaan työntää kenttäkokemuksen etäämmälle 'iholta', työpöydälle, tietokoneelle ja kansioihin. Analyysivaiheessa mahdollistuu ensimmäistä kertaa asettua tarkastelemaan, mitä kenttätöystä jäi käteen, mihin tämä riittää ja pohtimaan miten tätä voisi työstää.

Analyysi aineiston ja tutkimuskirjallisuuden dialogina

Aloitin aineiston kanssa työskentelyn haastatteluaineistosta, joka heti kenttätöön jälkeen tuntui yllätyksellistä ja myös hallittavan kokoiselta (ks. Mietola 2007). Varsin nopeasti päädyin kuitenkin ihmettelemään haastattelupuheen ja havaintojeni välisiä ristiriitoja. Tuntui välttämättömältä tarttua myös kenttämuistiinpanoihin. Lähdin innolla koodaamaan aineistoani Atlas.ti-ohjelmalla. Koodausta varten koostin listan alustavia koodeja, jotka tutkimusintressini ja toisaalta havaintojeni näkökulmasta tuntuivat tärkeiltä ja toimivilta. Näiden lisäksi tuotin ensimmäisellä koodauskierroksella koodauksen kuluessa uusia, 'aineistosta nousevia' koodeja (Coffey & Atkinson 1996). Varsin nopeasti totesin, että näin koodaaminen paremminkin pirstaloi kuin kokosi ja järjesti aineistoa. Jätin koodaamisen kesken, ja jatkoin kenttämuistiinpanojen lukemista kuljettaen mukana pohdintaa keskeisistä teemoista. Tällä lukukierroksella pyrin tunnistamaan aineistosta myös kohtia, jotka kenttäkokemuksen perusteella tuntuivat merkityksellisiltä. Usein nämä tapahtumat tai episodit olivat jo kenttätöön aikana jääneet pohdituttamaan. Seuraavalla lukukierroksella otinkin nämä episodit lähilukuun, kysyen aineistolta miksi tämä tuntuu olennaiselta, mitä merkityksellistä tässä tapahtuu. Lappalainen (2006) kutsuu omassa tutkimuksessaan tällaista lähestymistapaa episodilähtöiseksi analyysiksi. Merkitykselliset episodit ja näiden lähiluku toimikin itselleni lähtökohtana muun aineiston luentaan ja myös analyttiseen kirjoittamiseen: näin rajatusta aineistokokonaisuudesta etenin nimeämään keskeisiä teemoja, joiden kanssa palasin koodaamaan aineistoa, ja tällä tavalla kokoamaan aineistoa avainepisodiin ympärille. Käyttämäni teemoitukset olivat kuitenkin edelleen varsin laajoja ja karkeita (esim. tila, vastapuhe). Koodaus ja Atlas.ti-ohjelman hyödyntäminen säilyikin analyysissäni lähinnä välineenä jolla pystyin hallinnoimaan ja järjestämään laajaa aineistoa.

Eri aineistokokonaisuuksiin olen kokeillut ja käyttänyt erilaisia analyysitapoja. Haastatteluaineistojen analysoinnissa olen hakenut analyysitapoja, jotka ovat mahdollistaneet tarkastella toisaalta aineistokokonaisuudessa ja toisaalta yhden haastattelun sisällä tapahtuvaa liikettä eri puhetapojen välillä sekä näiden välille rakentuvia ristiriitoja (Mietola 2007; ks. myös luku 9). Kenttämuistiinpanojen työstäminen on ollut episodilähtöisempää: vaikka olen lukenut useamman ker-

taan kenttäaineiston läpi, ja myös temaattisesti koodannut aineistoa, on ajatus koko aineistokokonaisuuden kuljettamisesta analyysiprosessissa näyttäytyntä mahdolltomana.

Etnografiselle analyysille on ominaista sen rakentuminen monesta suunnasta haetuista ideoista ja analyysitavoista (Palmu 2003). Se tasapainoileekin toisaalta aineistoa painottavan ja toisaalta moninaisista teoreettisista lähteistä ammentavan otteen välillä. Tutkijat ovat kuvanneet tällaista analyysitapaa aineiston ja teorian keskusteluttamisena tai näiden asettamisena vuoropuheluun (Palmu 2003; Lappalainen 2006; Paju 2013). Käytännössä tämä tarkoittaa yllä Sharonille ja Tiinalle kuvaamaani toimintatapaa, jossa kirjallisuutta lähestytään omien havaintojen ja näitä koskevan alustavan analyysin kanssa, tunnustellen miten nämä keskustelevat tutkimuskirjallisuuden ja teorian kanssa, etsien uusia teoreettisia näkökulmia ja analyysitapoja ja palaten taas sovittamaan näitä oman aineistoon. Analyysiprosessin voikin mieltää dialogina aineiston ja teorian välillä, jossa aineiston ääreltä palataan kirjallisuuteen, etsimään uusia käsitteellistyksiä ja näkökulmia, ja kirjallisuuden ääreltä jälleen aineistoon. Elina Paju (2013, 58) kirjoittaa aina palanneensa uuden teorian kera aineistoonsa koettelemaan ”resonoiko teoreettinen näkökulma aineistossani”, tarkastellen mitä aineistosta aukeaa tästä näkökulmasta luettuna.

Willis & Trondman (2000) kutsuvat etnografista tutkimusta, jossa teoria tällä tavoin asetetaan keskusteluun aineiston kanssa teoreettisen informoimaksi etnografiaksi. Tällainen etnografia lähestyy teoriaa varsin käytännöllisesti, etsien teoriaa joka toimii – luennan herkeittäviä käsitteitä ja analyttisiä ’pointteja’ (em.). Teoria toimii analyysissa työkaluna uusien ideoiden ja ehdotusten, sellaisen ahaa-efektin luomiseksi, jonka myötä sekä tutkija että lukija päätyy katsomaan vakiintuneita tulkintoja ja ymmärryksiä uudesta näkökulmasta (Beach 2010). Samalla kun teoria avaa yllätyksellisiä näkökulmia aineistoon, mahdollisuuden havaita, nähdä ja käsitteellistää tavallinen ja arkinen toisin, myös aineiston annetaan yllättää, haastaa teoreettista näkökulmaa, koetella sen taipumista arjen käytäntöjen tarkasteluun (Paju 2013; Beach 2010).

Teoriaa, teoreettisia ideoita olen päätenyt hakemaan varsin kaukaakin siitä erityisopetuksen tutkimuksen perinteestä, josta vakiintuneet tulkinnat kumpuavat. Näin toimimalla olen tietoisesti pyrkinyt hakemaan toisia näkökulmia ja monimutkaistamaan suoriviivaisia tulkintoja. Samalla, kun olen ammentanut usein erityisopetuksen ja vammaisuuden tutkimuksen kentän ulkopuolelta, olen pohtinut näiden käsitteellistysten ja näkökulmien sopivuutta vammaisuuden ja erityisyyden tarkasteluun ja käsitteellistämiseen, kysyen onko ’erityisyydessä’ jotain erityistä, jota nämä tarkastelut eivät tavoita. Keinonani näille ’erityisyydelle’ erityisten vivahteiden mukana pitämiseen on ollut kirjoittaa tiiviisti kiinni aineistossani, kuvaten toisaalta sen, miten ilmiö aineistossani ilmenee, mutta kirjoittaen esiin myös analyysiprosessia, jossa haen toimivia käsitteellistyksiä ja teoreettisia näkökulmia.

Analyysi kohdistuu aineistosta rakentuvaan kenttään (Atkinson 1992; Palmu 2003; Lappalainen 2006). Aineisto rajaakin olennaisesti sitä, mihin on mahdollista tarkentaa, mitä analysoida, mistä kirjoittaa. Kirjoitettavuus ja luettavuus usein määrittävät sitä, mikä ymmärretään aineistona (Salo 1999). Toisaalta koken, että aineiston analyysissä on jatkuvasti kulkenut mukana kenttäkokemus myös ei-kirjoitetussa muodossa. Se on ohjannut tiettyjen aineisto-otteiden äärelle, rajannut teemoja jotka valikoituvat analyysiin. Erityisesti analysoidessani koulutilaa on ruumiillinen kokemus ja tälle perustuneet koulun arkea koskevat havainnot olleet hyvin keskeisiä (ks. luku 6). Tilan analyysi tukeutuukin kaikista vahvimmin etnografiseen läsnäoloon, ruumiilliseen 'siellä' olemiseen.

Kirjoittaminen

”Etnografisen kentän häkellyttävä moniäänisyys, sekamelska ja kohtaamisten satumanvaraisuus saa tutkijan konkreettisesti havaitsemaan totuuden ja ainoan oikean tarinan kertomisen mahdollisuuden.” (Hakala & Hynninen 2007, 211).

Etnografia käsitteenä tarkoittaa myös tutkimuksen kirjoitettua lopputulosta, kuvausta tutkimuksen kohteena olleesta kulttuurista (Salo 1999). Tutkija saattaa tutkimuksen alkuvaiheessa vielä kuvitella kirjoittavansa arjen 'tyhjentävän' monografian, johon kentän kuvaus, tutkijan kokemus ja tulkinta kauniisti viikkautuu kaikenkattavaksi kertomukseksi kentästä. Kuten Katariina Hakala & Pirkko Hynninen (2007) yllä toteavat, usein tällaisen siististi järjestyvän, yksiäänisen tarinan tavoittelu kyseenalaistuu kenttätöön aikana. Arjen ja tätä kautta aineiston moninaisuus, moninäkökulmaisuus ja moniäänisyys on kuitenkin jollakin tavalla koottava kansien väliin, luettavissa olevaksi representaatioksi (ks. Salo 1999; Hakala & Hynninen 2007). Kuten Ulla-Maija Salo (1999, 52) kirjoittaa, ”(s)osiaalinen maailma järjestyksineen ei esittäydy opinnäytteen, monografian tai aikakauslehtiartikkelin muodossa.” Aineisto mahdollistaisi useita eri kertomuksia, toisaalta etnografisen tutkimuksen genret avaavat useita kerronnan tapoja, representaation tyylejä. Tutkijan onkin asetettava valitsemaan tutkimuksen teoreettisen näkökulman ja käsitteiden lisäksi myös sen, mitä sisällyttää etnografiaan ja millaisen etnografian kirjoittaa (ks. em).

Oamalla kohdallani miellän näkökulmaa, sisältöjä ja tyyliä koskevien valintojen tekemisen kietoutuneen toisiinsa ja tapahtuneen kirjoittamisen prosessissa. Kuvaavana omalle työtavalleni olen pitänyt ajatusta kirjoittamalla analysoinnista (ks. Richardson & St. Pierre 2005; Salo 2007): sen sijaan että analyysi ja kirjoittaminen olisivat toteutuneet erillisinä analysoinnin ja raportoinnin vaiheina, analyysi on muotoutunut ja saanut lopullisen muotonsa kirjoittamisen prosessissa. Myös kirjoittamisen tyylini on muotoutunut kirjoittaessa, hakiessani ilmaisun tapoja ja käsitteellistyksiä, joilla sanallistaa näkökulmaani, havaintojani ja näissä muotoutuvaa tulkintaani.

Ulla-Maija Salo (1999) kuvaa Coffeyn ja Atkinsonin (1996) ajatuksen aineiston kanssa ajattelusta (thinking with data) kääntyneen hänen työskentelyssään

varsin metodologiseksi kirjoittamisen tavaksi – kertomukseksi siitä, miten kuvattava todellisuus on mahdollista tavoittaa ja miten tutkittavaan ilmiöön yrittään päästä sisään. Tunnistan oman kirjoittamisen tyylini Salon kuvauksesta. Olenkin usein kirjoittanut tekstiin näkyviin prosessin jossa tulkinta on rakentunut: oman ihmettelyni aineiston äärellä, kokemukset hallitsevien tulkintojen yksinkertaisuudesta ja kyvyttömyydestä 'vangita' sitä moninaisuutta ja ristiriitaisuuttakin, joka havaintoihini sisältyy, sekä prosessin, jossa haen uusia käsitteellistämisen tapoja ja näkökulmia, joista lukea aineistoa (ks. myös Mietola 2007).³⁰

Näen analyysi- ja tulkintaprosessin esiin kirjoittamisen perusteltuna myös tutkimuksen poliitiikkaan kiinnittyvistä syistä. Useissa teemoissa, joita tutkimukseni käsittelee, on kulttuurisesti jopa banalisoituneita tapoja tulkita toimintaa ja toimijaa. Pidänkin tärkeänä kirjoittaa esiin sen prosessin, jossa vieraannutan itseni (ja lukijan) itsestään selvästä lukutavasta (esim. tavasta tulkita oppilaan haastavan käytöksen kuvaavan ainoastaan oppilaan sisäistä tilaa, esim. huonoa itsetuntoa) ja haen erilaisia mahdollisia ymmärryksen tapoja (kiinnitän haastavan toiminnan kontekstiin, tulkitsen sen reaktioksi tietylle käytännölle tai positioinnille), ja rakennan lopulta uuden, ensimmäisen tulkinnan haastavan tai tälle rinnakkaisen tulkinnan.

Monografiaan sisällytettyjen analyysien ja tekstien rajaaminen on ollut varsin työläs prosessi. Aineisto olisi mahdollistanut moninaisia kertomuksia. Lähdin kirjoittamaan useista teemoista, joista tähän on valikoitunut vain osa. Keskeisenä erona alkuperäiseen tehtävänasetteluun on ollut kansalaisuutta, tulevaisuutta, siirtymää ja ohjausta koskevien kysymysten rajaaminen ulos monografiasta – näistä teemoista olen kirjoittanut toisaalla (Mietola & Lappalainen 2005; Mietola 2010; Hakala ym. 2013). Peruskoulukontekstiin, tässä tehtäviin erityisyyden rajauksiin, määrittäisiin ja näitä koskeviin keskusteluihin keskittyminen on osoittautunut riittävän laajaksi. Rajausta on myös määrittänyt välttämättömyys: olen kokenut ne teemat joihin tässä monografiassa pureudun (nimeämisen käytännöt, valta ja vaikutukset; erityisluokkaopetus ja fyysinen ja sosiaalinen segregatio; nuorten omat jäsenyydet sekä nimeämisten ja käytäntöjen merkitykset subjektiviteetille) keskeisinä erityisopetuksesta ja erityisyydestä käytävälle keskustelulle. Tutkimukseni siis tarttuu jo tuttuihin keskusteluihin, mutta pyrkii myös tuomaan uusia näkökulmia sekä samalla alleviivamaan näiden kysymysten olevan edelleen keskeisiä erityisopetuksesta käytävälle keskustelulle.

Kirjoittamistani on myös keskeisesti ohjannut kirjoittamisen etiikkaa ja poliitiikkaa koskeva pohdinta. Eettisyyden osalta keskeisenä kysymyksenä ovat tut-

³⁰ Tällainen kirjoittamisen tyyli tuottaa kerrontaan naivinoloisen 'tutkija-Reetan' joka kentällä ihmettelee ja analyysiprosessissa yrittää rakentaa ymmärrystä aineiston äärellä. En ole tarkoituksellisesti tavoitellut tällaista kirjoittamisen tyyliä, ja koen myös epämuksuiseksi tällaisen representaation: se ehkä tarkoituksellisesti nostaa tutkijan kertomuksen 'keskiöön', ja toisaalta myös yksinkertaistaa ja romantisoikin tutkimuksen prosessiksi, jossa jatkuvasti tapahtuu avautumisia ja ahaa-elämyksiä.

kimuksen vaikutukset tutkimukseen osallistuneisiin henkilöihin sekä laajemmin sen yhteiskunnallisten seurausten ennakointi. Näin tarkasteltuna eettisyyden pohdinnan voi ajatella kietoutuvan tutkimuksen poliittisuuteen. Julie Allan & Roger Slee (2008) nostavatkin molemmat ulottuvuudet esiin kirjoittaessa on representaation oikeudenmukaisesta (do justice): tutkimuksen tulisi tehdä oikeutta sekä tutkimukseen osallistuneille henkilöille että laajemmin edistää oikeudenmukaisuutta yhteiskunnassa.

Kirjoittaessa olen usein pohtinut sitä, millä tavoin tulkintojani lukisivat tutkimukseni osallistujat, ja tekevätkö tulkintani ja kuvaukseni heille oikeutta myös tässä mielessä. Etnografia on aina tutkijan paikalta kerrottu kertomus (ks. Palmu 2003; Lappalainen 2006 viitaten van Maanen 1988), se kuvaa tutkimuksen kohdetta tutkijan näkökulmasta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja oppilaat todennäköisesti kuvaisivat koulun arkea, omaa toimintaansa ja itseään eri tavoin kuin minä (ks. Hakala & Hynninen 2007). Käyttämäni jälkistrukturalistiset teoretisoinnit ja tutkimus, jonka kanssa tutkimukseni keskustelee, tarkastelee toimijuutta ja toimintaa 'toisin' kuin tätä tyyppillisesti kulttuurissamme tarkastellaan. Toiminta nähdään sidottuna, historian ja sosiaalisten suhteiden tuotteena, eikä yksilöstä lähtevänä ja tästä käsin selitettävänä (Britzman 1995; Rajander 2010). Myös tutkijan näkökulma arjessa, kenttätyön aikana, ja arkeen on väistämättä eri kuin arjen toimijoiden (Hakala 2007; myös Salo 1999). Tämä tulee hienosti esiin Katariina Hakalan (2007) tutkimuksessa, jossa hän asettuu tutkimukseensa osallistuneiden opettajien kanssa katsomaan etnografisen kenttätyön aikana nauhoitettuja videonauhoituksia. Etnografilla onkin mahdollisuus pysähtyä analysoimaan, ja pysäyttää toiminta, katsoa tai lukea aineistoaan uudelleen ja uudelleen, nauhoituksen tapaan kelata, hidastaa ja pysäyttää analyytinen katse ohivilahtaviin arjen hetkiin (myös Salo 1999). Parhaimmillaan kirjoitettu etnografia tarjoaa myös lukijalle näitä hidastuksia ja pysähdyksiä, mahdollisuuden katsoa ohivilahtavaa ja tällaisena vaikeasti havaittavaa.

Erinäkökulmaisuuuden tunnustamisesta huolimatta koulun toimijoista kirjoittaminen on tuntunut vaikealta, erityisesti näin olen kokenut kirjoittaessani opettajista. Vaikka tutkija voi kirjoittamisen tyylillään pyrkiä vaikuttamaan siihen, että toiminta luetaan kontekstissaan, on koulun käytännöistä kirjoittaessa vaikea välttää sitä, että analyysi ja kritiikki luetaan tiettyihin henkilöihin kohdistuvaksi (Hakala 2007; Salo 1999). Tutkijan katse kohdentuu toimintaan toimijoiden sijan (Hakala 2007) sekä kulttuuriin joka tuottaa toimintaa. Vaikka kirjoitan yhdestä koulusta ja tässä toimivista toimijoista, on tutkimuksessani kyse laajemmista kulttuurisista tavoista ymmärtää, toimia ja puhua (vrt. Palmu 2003; Lappalainen 2007; Hakala 2007). Olen pyrkinyt omassa kirjoittamisen tavassa kääntämään huomion siitä kuka puhuu siihen, miltä paikalta puhutaan, mitä käsitteitä käytetään, missä diskursseissa ymmärrystä rakennetaan, siihen millaisia rajoja ja mahdollisuuksia on ymmärrykselle ja merkityksentuotannolle. Tiedostan kuitenkin, että tutkija ei kirjoittaessaan voi sulkea tekstin merkitystä,

lukija kun tekee aina oman tulkintansa luettavasta tekstistä. Tekstissäni tasapainottelu monien tulkintojen ja eettisesti kestävästä representaation välillä onkin usein saanut muodon, jossa ekspliiittisesti kirjoitan esiin sen, mihin haluan kiinnittää lukijan katseen ja toisaalta mitä tutkimuksellani en halua sanoa. Olen kirjoittamisen prosessissa pyrkinyt olemaan tarkkana sille, millaisille tulkinnoille tutkimukseni ja erityisesti kenttää koskevat representaatiot antavat tilaa.

Tutkimukseni on kriittinen erityisopetusta koskeva puheenvuoro, ja asettuu osaksi kriittisen tutkimuksen genreä. Itselleni kriittisyydessä on kyse ymmärryksestä koskevan sopimuksen rikkomisesta, asettumisesta ymmärtämättömäksi suhteessa niihin itsestään selviin yksilöä ja eroa koskevien oletuksiin, joille arjen toiminta rakentuu ja joita se kannattelee. Ymmärrän kriittisyyden jatkuvana kysymisenä, perusteluiden perään kuuluttamisena. Katariina Hakala ja Pirkko Hynninen (2007) toteavat kriittisestä, muutosta tavoittelevasta näkökulmasta, että ”jos pyrkimys on purkaa varmuuksia ja totuuksia, se ei voi perustua toisin tietämisen tai ymmärryksen ’vääräksi’ tuomitsemiseen (...) tutkimuksen tulkinnoissa.” Vaikka siis strategianani on ollut heittäytyä ymmärtämättömäksi, kenttätöitäni ja kirjoittamistani on kuitenkin ohjannut pyrkimys kohdata kunnioitettavasti oppilaat ja opettajat, kuulla heitä rationaalisina toimijoina, ja tällä tavalla pyrkimys rakentaa ymmärrystä heidän ymmärtämisen tavoistaan (em.; Hakala 2007).

Kriittinen asento on myös tietoisien valinnan tulos. Olen useassa kohdassa tietoinen siitä, että havaintoni olisivat tulkittavissa myös toisin, myötäkarvaan lukien. Itselleni kutsuttava lukukokemus oli lukea ruotsalaisten koulututkijoiden (Näsman & Lundén 1980) oppilashuollon käytäntöjä koskeva etnografiaa, jossa kirjan sivujen marginaaleihin oli painettu pirunsarvet kohtiin, joissa tutkijat lukivat erityisen kriittisesti tarkastelun alla olevaa käytäntöä. Vaikka raporttini marginaaleista nämä varoitusmerkit puuttuivatkin, toivon että kirjoittamisen tyylini, pyrkimyksellään näkyvästi kääntää näkökulma ja hakea uusia lukutapoja, tekee kuitenkin lukijalle näkyväksi ne kohdat, joihin tällaiset varoitusmerkit olisi voinut painaa. Pidän myös kerronnan tyyliäni kirjoittajuutta esillä (Hakala 2006). Tulkintaprosessin ja tutkijan ’äänen’ esillä pitämällä pyrin muistuttamaan tutkimuksen näkökulmaisuudesta, siitä että tämä on minun näkökulmastani kerrottu kertomus, minun tulkintani, tai ’mielipiteeni’ kuten tämän alaluvun alussa Sharon asian sanoittaa. Tutkimukseni on aivan spesifistä näkökulmasta tuotettu puheenvuoro, joka osallistuu tietoa tuottavaan keskusteluun (Hakala & Hynninen 2007; Popovicu ym. 2006). Tällä tavalla kertomukseni myös asettuu haastettavaksi ja keskusteltavaksi.

5 TERVETULOA TEHTAANKULMAN KOULUUN! SISÄÄN KOULUN ARKEEN JA ARJEN ERONTEKOIHIN

Tässä luvussa astutaan sisään tutkimuskouluuni. Luvussa ensimmäisessä osiossa kuvaan sitä, millaisena kouluna Tehtaankulma minulle näyttäytyi kouluun tutustuessani ja miten koulua ja koulun oppilaita esiteltiin koulun virallisissa teksteissä³¹ sekä opettajien ja oppilaiden kerronnassa. Kirjoitan luvussa esiin myös niitä ensimmäisiä erontekoja, joita koulua ja oppilaita koskevassa kerronnassa tehtiin. Lukua voikin lukea johdantona seuraavissa luvuissa tehtävälle analyysille. Luvun toisessa osiossa kuvaan sitä, missä tutkimusaineistoni on tuotettu. Esitellen tutkimukseni kannalta tärkeitä toimijoita ja konteksteja, sekä tuon esiin myös rajauksia, joita kenttätöiden aikana tein aineistontuotannossa.

5.1 Kaikkien oppilaiden ja omien polkujen koulu

Klo 8.55. Koulun pihalla. Apulaisreksi kävi ovella ilmoittamassa että seiskaluokkalaiset tulevat sisään yhdeksältä, kasi- ja ysiluokkalaiset vasta puoli kymmeneltä, saavat ”puoli tuntia enemmän raitista ilmaa”. Pitäisköhän mun olla jo sisällä, en tajuu. Päätän jäädä odottelemaan.

Opo alkaa ottaa sisään seiskaluokkalaisia aakkosjärjestyksessä. Seiskapoikia seisoskelee portaiden yläpäässä isona rykelmänä – näyttävät mun silmään tosi pieniltä. Pari äitiäkin, ja ainakin yksi tyttö tyrkkää äitiään vaivaantuneen näköisenä menemään.

Livahdan een kohdalla sisälle.

(Kenttämuistiinpanot, koulunaloituspäivä)

Tervetuloa kanssani Tehtaankulman yläkouluun. Tässä pääkaupunkiseudulle sijoittuvassa koulussa opiskeli kenttävuoteni aikana noin 400 oppilasta. Koulun opettajakunta koostui noin kolmestakymmenestä opettajasta.

Tehtaankulman yläkoulu toimii 1950-luvun lopulla rakennetussa koulurakennuksessa, jonka yläkoulu jakaa Tehtaankulman lukion kanssa. Koulurakennusta on vuosien mittaan remontoitu, tästä huolimatta opettajien mukaan tilat taipuvat osittain varsin huonosti nykykoulun tarpeisiin, ja ovat myös riittämättömät suhteessa jatkuvasti kasvavaan oppilasmäärään. Oppilaiden kerronnassa koulurakennus kuvattiin varsin tyypillisenä kouluna: koulua kuvattiin vankila- ja tehdasmetaforin, esiin tuotiin koulun pitkät käytävät ja ’ankea’ väriyty (vrt. Gor-

³¹ Olen tässä luvussa käyttänyt koulun opetussuunnitelmaa, koulun esitteitä ja koulun historiikkia sekä opettajahaastatteluissa kerrottuja kuvauksia koulun pedagogisista tavoitteista ja toiminnan historiasta.

don ym. 1995). Myös koulun piha vaikutti varsin karulta, pihan alaosassa sijaitsi pieni pelikenttä, jota ei oikeastaan käytetty. Välituntejaan oppilaat tuntuivatkin viettävän joko aulaassa tai koulualueen ulkopuolella. Koulun ympäristö on kaupunkimaista ja vihreää.

Tehtaankulma on perinteikäs peruskoulu. Henkilökunnan kerronnassa koulu merkityksellistyi vahvasti kehittäjän kouluna: koulu on vuosien mittaan ollut edelläkävijänä monessa muutoksessa ja osallistunut myös laajasti erilaiseen kokeilutoimintaan. Pedagogiikan ja opetussuunnitelman kehittäminen sekä opetustyön tutkiminen ovat olleet koulun toiminnassa keskeisessä asemassa aina koulun perustamisesta lähtien. 2000-luvun alussa koulu näyttäytyi laajaa valinnaisuutta ja yksilöllisiä polkuja mahdollistavana kouluna, jossa tarjolla oli taideaineisiin painotettua opetusta ja laaja kielivalikoima. Kouluun hakeuduttiin myös oppilaaksiottoalueen ulkopuolelta, tämän tulkittiin kertovan koulun hyvästä maineesta.

Tehtaankulman oppilas vaikuttaa opintoihinsa ja tekee valintoja.

(Tehtaankulman opetussuunnitelma)

Tutustuessani kouluun tuli painottuneesti esiin se, että Tehtaankulma on profiloitunut vahvasti omien polkujen kouluna. Koulun esitteissä, esittelytilaisuuksissa ja opettajien puheessa tuotiin esille koulun tarjoamat laajat valinnan mahdollisuudet ja yksilöllisen koulupolun mahdollisuus. Nämä nimettiin keskeisiksi syiksi sille, että Tehtaankulman koulu on menestynyt pääkaupunkiseudun koulumarkkinoilla (koulumarkkinoista ks. Seppänen 2006; Rajander 2010).

Samalla kun Tehtaankulmassa oli jatkuvasti liikuttu kohti yksilöllisempiä polkuja mahdollistavaa toimintakulttuuria, oli koulussa kehitetty myös ohjaus- ja tukijärjestelmiä. Opettajat kuvasivat erityisesti 1990-lukua erityisopetuksen kehittämisen ja uusien toimintatapojen vuosikymmenenä. Kouluun perustettiin tällöin erityisluokkia, alusta asti kehittäen rinnalla myös integraatiokäytäntöjä sekä muita järjestelyjä, joilla voitaisiin hälventää yleisopetuksen ja erityisopetuksen välisiä raja-aitoja. Tehtaankulma oli myös ollut mukana kaupungin ja valtakunnallisessa erityisopetuksen kehittämistyössä. Eräs erityisopettaja kertoi, että viime vuosina oli ollut tekeillä paljon kaikkea uutta, mutta nyt erityisopetuksen toimintamuodot olivat jo varsin vakiintuneet. Koulun erityisopetus olikin kasvanut 2000-luvun alkuun mennessä varsin laajaksi: koulussa työskenteli 9 erityisopettajaa, joista 7 erityisluokanopettajina ja kaksi laaja-alaisessa erityisopetuksessa.

Tehtaankulman eräänä keskeisenä myyntivalttina olivatkin erilaiset erityisopetusjärjestelyt laaja-alaisesta luokkamuotoiseen erityisopetukseen, mahdollisuus yksilöllisiin opetusjärjestelyihin sekä integraation pitkälinen kehittäminen. Koulun esitteissä erityisopetus tuotiin toistuvasti esiin koulun vahvuutena. Opetussuunnitelmassa erityisopetus merkityksellistyi kaikille oppilaille tarjoutuvana mahdollisuutena, ja myös tukijärjestelyt näyttäytyivät joustavina ja yksilöllisinä.

”Kaikki oppilaat ovat erityisiä

(...) Oppilaan opintopolku erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä suunnitellaan yhdessä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa.”

(Tehtaankulman opetussuunnitelma)

Koulu näyttäytyikin hyvin kahtalaisesti – toisaalta individualistisena, pitkälle viedyllä yksilöllisyydellä markkinoituna, ja toisaalta vahvojen tukijärjestelmien kautta esiin kerrottuna. Individualistisessa diskurssissa erityisopetus kerrottiin osana kenttää, jossa yksilöllisiä koulutuspolkuja rakennetaan. Tällä kerronnan tavalla oli merkitystä sille, miten minä lähestyin koulua: olin varsin innostunut tutkimaan koulua, jossa integraation kehittämiseen oli panostettu, ja jossa kaikkien oppilaiden koulupolut näyttäytyvät yksilöllisinä, räätälöityinä, jopa erityisinä, kuten yllä olevassa tekstiotteessa. Pohdinkin, olisiko tämä sellainen konteksti, jossa erityisopetuksella olisi mahdollisuus merkityksellistyä radikaalisti toisin.

Koulu jokaiselle.

(Esite)

Individualismin rinnalla koulun eetosta voi kuvata myös mukaanottavaksi. Koulu kuvattiin ja myös miellettiin monenlaisten oppilaiden kouluksi (ks. myös seuraava luku). Opetussuunnitelmassa tämä monenlaisuus tuli esiin abstraktina erilaisuutena – kerrottiin, että ”jokainen oppilas on erilainen”, että Tehtaankulmassa ”tutustutaan erilaisiin oppilaisiin” – mutta näissä teksteissä nimettiin myös spesifejä eroja ja oppilasryhmiä (esim. maahanmuuttajaoppilaat). Opettajien ja oppilaiden kerronnassa tätä moninaisuutta tuotiinkin hyvin vahvasti esiin. Opettajat painottivat myös sitä, että tässä ’omien polkujen koulussa’ oli myös panostettu sellaisten käytäntöjen kehittämiseen, jotka edistäisivät ja tukisivat yhteisöllisyyttä (esim. ystäväoppilastoiminta, vertaissovitteleminta) sekä myös pyritti vaikuttamaan eri tavoin asenteisiin sekä eri ryhmiin paikantuvien oppilaiden asemaan koulussa.

Kaksijakoisen oppilasaineksen koulu

Tutustuessani kouluun ennen kenttätöitä kuvasi avainopettajani Tehtaankulmaa ”tavallisten pulliaisten kouluksi”. Kuitenkin tutustuessani kouluun kenttätöiden alussa ja keskustellessani opettajien kanssa alkoi ajatus ”tavallisten” koulusta hajota useiden erilaisten oppilasryhmien kouluksi. Usein koulun oppilasjoukko kerrottiin kaksijakoisena, kahden erilaisen oppilastyypin kouluna. Ensimmäisellä viikolla esimerkiksi keskustelin ruokalassa sijaisopettajan kanssa. Hän kertoi, että hänelle koulu oli alun perin esitelty kouluna, jossa on ”sekä tosi hyviä oppilaita että näitä joilla on jotain ongelmia.”

Ajattelin aluksi, että tämä kaksijakoisuus jolloin tavalla heijastelisi suoraan jakoa yleisopetuksen oppilaiden ja erityisopetuksen oppilaiden – tai tukea tarvitsevien ja tarvitsemattomien oppilaiden – välillä. Keskusteltuani opettajien kanssa alkoi kuitenkin näyttää siltä, että oppilasjoukkoa usein hahmotettiin kahtena, kouluun eri tavoin päätyneinä ryhmänä.

Opinto-ohjaaja: Siis meidän oppilaaksiottoalue on Tehtaankulma ja tota, toi Kivimäki. Siellä on nyt kasautunu pikkusen enemmän tämmösii tietyllä tavalla sosiaalisii vaikeuksii. Ja sit taas tulee hirveen paljo muualta oppilaita. Ja ne yleensä tulee sellasist niisanotusti vähän valveutuneist perheist jois ollaan vähän kunnianhimosempii, et halutaan jotain tämmöstä. Ja se oppilas itseki on vähän kunnianhimosempi.

(Haastatteluote)

Ope totee että aineenopettajilla ei ole mikään helppo homma, että ”tän alueen oppilaat ei oo tosiaankaan mitään huippuja”.

(Kenttämuistiinpano)

Opettajat toistuvasti tekivät oppilaita ymmärrettäväksi sen mukaan, missä nämä asuivat. Puhuttiin kaukaa tulevista ja (lähi)alueen oppilaista. Tämä erottelu toistui myös oppilaiden puheessa.

Tehtaankulman koulu paikantuu usean kaupunginosan risteyskohtaan. Tehtaankulman lisäksi koulun oppilaaksiottoalue ulottui myös viereiseen kaupunkiinosaan, joka mieltyy Tehtaankulmaa monikulttuurisemmaksi ja työväenluokkaisemmaksi: alueella asuu useita maahanmuuttajataustaisia perheitä ja alue on asukkaiden koulutustasolta ympäröiviä alueita alhaisempi. Alueella kuvattiin olevan ”työttömyyttä ja sosiaalisia ongelmia”. Koulu oli saanut positiivisen diskriminaation rahaa oppilaaksiottoalueeseen perustuen ja tätä rahaa kerrottiin kohdennetun juuri tältä alueelta tuleviin oppilaisiin, mm. erilaisen kerhotoiminnan ja retkien järjestämiseen. Koulu teki myös tiivistä lähialueyhteistyötä muiden toimijoiden kanssa (sosiaalitoimi, kirkko, poliisi, nuorisotyö).

Tehtaankulmaan tuli oppilaita myös oppilaaksiottoalueen ulkopuolelta. Näiden kauempaa tulleiden oppilaiden kohdalla puhuttiin usein hakeutumisesta: alakoulun jälkeen Tehtaankulmaan oli haettu koulun kielitarjonnan tai taidepainotuksen vuoksi (vrt. Rajander 2010). Opettajien puhuessa kouluun hakeutuneista oppilaista, merkityksellistyi hakeutuminen aktiivisena, perheen asenteesta ja resurssista kertovana piirteenä. Samalla oppilaaksiottoalueen oppilaat merkityksellistyivät helposti tällaisessa keskustelussa resurssittomina – oppilaina ”jotka ei edes osaa hakeutua mihinkään muualle” (vrt. Seppänen 2006).

Ope: Yrjö [opettaja] oli tehnyt tällaisen tutkimuksen, että mitä kauempaa oppilas tulee kouluun, niin sitä motivoituneempi ja sen paremmin pärjää Tehtaankulman koulussa. Mitä lähempää tulee niin sen huonommin pärjää. Elikkä tavallaan se, että jos on niinkun itse hakeutunut tänne Tehtaankulman kouluun, niillä oppilailta on yleensä aika korkea motivaatio ja ne on jonkun syyn takia lähteneet, tota niin, lähikoulusta kauemmas... Sitte tota, ne jotka tulee sit tästä läheltä, oppilaaksiottoalueelta niin yleensä ne on niitä, jotka ei niinku osaa edes hakeutua mihinkään muualle, jotka niinku menee siihen kouluun, mikä on se lähin koulu ja ne on sitte taas yks kolmasosa oppilaista ja niistä on niinku se lähikoulu, lähikoulun porukka ja ku se ei tehtaankulman ala-aste oo niin kauheen. Siel on paljon kuitenkin kaikenlaista niinku, ongelmaa.

Reetta: Toi on aika jännä, koska erityisoppilaathan tulee aika niinku kaukaa.

Ope: Se oli yleisopetuksen.

(Haastatteluote)

Olen tulkinut tämän opettajien kerronnassa toistuvan puheen alueellisesti eri tavoin paikantuvista oppilaista olevan puhetta yhteiskuntaluokasta (Mietola 2010; ks. Mietola & Lappalainen 2005; Öhrn 2005, 2009). Vaikka edellä olevassa ekstraktissa puhutaan oppilaista, tulkitsen tämän alueeseen kiinnittyvän puheen olevan myös puhetta perheestä, kotitaustasta. Koulumarkkinoilla, joihin puhe hakeutumisesta viittaa, ovat keskeisinä toimijoina perheet (ks. Seppänen 2006; Rajander 2010). Näin ollen puheen kyvykkyydestä ja kyvyttömyydestä hakeutua voi tulkita puheena, joka koskee perheen resursseja koulutusmarkkinoilla toimimiseen (Mietola 2010).

Erityisen pohdituttavana pidän sitä, miten valintaan liitetyt attribuutit aktiivisuudesta ja passiivisuudesta (ks. Seppänen 2006) – hakeutumisesta ja hakeutumattomuudesta – ulotetaan koskemaan myös näihin ryhmiin paikantuvien oppilaiden toimintaa koulussa. Esimerkiksi keskustellessani opinto-ohjaajan kanssa siitä, miten oppilaat käyttävät henkilökohtaista ohjausta hyväkseen, rakentui opinto-ohjaajan puheessa alueellista jakoa noudattava ero niiden oppilaiden välille, jotka hakevat ohjausta ja niiden, jotka on haettava ohjaukseen (Mietola 2010; Mietola & Lappalainen 2005). Hakeutuneet oppilaat kerrottiin koulutyössä kunnianhimoisina, motivoituneina ja heidän kerrottiin myös saavan hyviä arvosanoja. Lähialueen oppilaiden koulusuhde taas näyttäytyi usein ongelmallisena. Ryhmät näyttäytyivät opettajien puheessa myös eroavan toisistaan lähtötasoltaan (”tiedoissa ja taidoissa”).

Tällaisessa dikotomisessa puheessa koulun oppilasjoukko näyttäytyi kahtena sisäisesti homogeenisenä ryhmänä. Tällainen kategorinen tarkastelu tyypillisesti rakentaa yksinkertaistettua kuvaa kohteena olevista ryhmistä. Samalla kun puhuttiin lähialueen oppilaista, kulki opettajien puheessa implisiittisenä se, millaiseen oppilastyyppiin viitataan. Eräs opettaja puhuikin ”Kivimäen pojista” viitattaessaan kyseessä olevalla alueella asuviin, hyvin vahvasti työväenkulttuurisista representaatioista ammentaviin ja näitä toiminnassaan toistaviin poikiin. Tun-

tuikin että tämä ryhmä oli se ”alueen oppilaiden” ydin, jossa ongelmat tiivistyivät. Heidän kohdalla olikin mahdollista puhua ongelmallisesta koulusuhteesta, sekä myös erilaisista sosiaalisista ja käyttäytymisen ongelmista, joita ratkottiin sekä koulussa että koulun ulkopuolella (lähialueyhteistyö, ks. edellä). Kivimäestä kuitenkin tuli myös suurin osa koulun maahanmuuttajataustaisista oppilaista. Heidän kohdallaan oppilashuollossa nostettiin esiin hyvin erilaisia kysymyksiä koskien koulunkäyntiä tai jatko-opintoihin hakeutumista. Kivimäkeläisten ryhmän sisäiset erot jäivät kuitenkin jyrkän dikotomisen puheen jalkoihin.

Pidän myös analyyttisesti mielenkiintoisena sitä, miten opettaja edellä tekee eron erityisluokkien oppilaiden ja muiden kauempaa tulleiden välille. Opettajan torjunta (että tätä erottelua käytetään ainoastaan yleisopetuksen oppilaiden kohdalla) tuo esiin sen, miten rakennettaessa ymmärrystä erilaisten dikotomioiden avulla, tehdään erilaisia erotteluja eri tilanteissa. Alueeseen/etäisyyteen liittyvä eronteko näyttää käyttökelpoisena rakennettaessa ymmärrystä eroista yleisopetuksen oppilaiden välillä. Erityisluokkien oppilaiden kohdalla ei kyseinen erottelu opettajan mukaan toimi (”Se oli yleisopetuksen.”). Erityisoppilaista ei rakenneta ymmärrystä tällä erottelulla, tässä diskurssissa.

’Erityiset’ ja ’yleisopetuksen erityiset’

Keskustellessani kenttävuoteni alussa opettajien kanssa tutkimukseni aiheesta ja kiinnostuksen kohteesta kerroin usein, että pohdin tutkimuksessani erityisyyttä – mitä erityisyydellä tarkoitetaan, toisaalta keihin tällä viitataan. Odotin erityisyyden käsitteen herättävän kummastusta. Käsite tuntui kuitenkin puhuttelevan opettajia: se herätti keskustelua tietyistä teemoista, tuotti viittauksia tiettyihin ilmiöihin koulun arjessa, sekä tiettyihin oppilaisiin tai oppilasryhmiin, jotka nimettiin erityisiksi tai joihin tematiikan ajateltiin liittyvän. Erityisyys näytti kiinnittyvän opettajien ajattelussa tiettyihin oppilaisiin, tiettyihin ominaisuuksiin, tiettyihin ilmiöihin.

Lähtökohtaisesti minun ymmärrettiin tutkivan erityisopetusta – olinhan tullut kouluun erityisopetuksen kautta, ja olin aloittanut kenttätöni seuraamalla tiiviisti erityisluokkien toimintaa. Erityisyys saattoi käsitteenä tulla kiinnitetyksi myös siihen poliittisesti korrektiin erityisoppilaasta ja -opetuksesta puhumisen tapaan, joka on muodostunut myös suomalaisessa koulutusjärjestelmässä hallitsevaksi 1990-luvulta lähtien: puhuntaan ’erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista’ ja ’erityisen tuen’ tarjoamisesta (Vehmas 2005a; Mietola 1999; ks. myös Thomas & Loxley 2001).

Opettajien kanssa käydyissä keskusteluissa minulle toistuvasti nimettiin kiinnostuksen kohteita ja kohdeoppilaita myös erityisopetuksen ulkopuolelta.

Meen haastattelusta suoraan etsimään Viljaa jotta voisin sopia haastattelusta. Vilja istuu opehuoneessa, juttelee köksänopettajan kanssa. Kysyn Viljaa haastatteluun.

Ope: Mitä sä oikeen tutkitkaan tarkalleen?

Selitän että tarkkaan ottaen mun tutkimuskysymys on että miten erityisyys rakentuu koulussa, mikä määrittäyty erityiseksi.

Ope: Niin sul oliki tuolla kolme erityistä haastateltavana [viittaa poikiin joita olin juuri haastatellut].

Reetta: Joo.

(Kenttämuistiinpano)

Tulkitsin erityisyyden käsitteen ja tutkimusaiheeni (ja sen että olin tekemässä tutkimusta koulussa) herättävän keskustelua erityisopetuksen ja yleisopetuksen välisestä rajasta – ehkä eniten näihin paikantuvista oppilaista ja näiden kahden oppilasryhmän välisistä yhtäläisyyksistä ja eroista. Erityisyyden käsitteen kautta päädyin usein keskustelemaan opettajien kanssa problematiikasta, joka liittyi niihin oppilaisiin joiden ymmärrettiin olevan erityisen tuen tarpeessa mutta tuen ulkopuolella. Näissä keskusteluissa myös keskusteltiin usein siitä, keitä ovat koulussa ne huolestuttavimmat oppilaat, keistä opettajat kantavat huolta tai keihin huolen ja huomion tulisi kohdistua. Tämän joukon eräs opettaja nimesi 'yleisopetuksen erityisiksi'. Anna-Maija Niemen (2013) tutkimuksessa opettajat nimittävät tätä tunnistamattomien tarpeiden joukkoa harmaaksi alueeksi (ks. myös Naukkarinen 2005).

Yllä olevassa ekstraktissa kotitalousopettaja nimeää haastattelemani oppilaat erityisiksi. Kyseiset pojat ja myös monet muut oppilaat, joihin tutustuin laaja-alaisessa erityisopetuksessa, olivat tunnistettavissa tyypillisiksi 'ongelmaoppilaisiksi': he olivat särmikkäitä, äänekkäitä, ja näkyvät sekä kuuluivat kouluarjessa. Opettajien puhuessa huolestuttavista oppilaista, eivät nämä räiskyvät kuitenkaan olleet niitä, joista opettajilla (ja oppilashuoltoryhmässä) näytti olevan suurin huoli. Huolestuttavimmiksi opettajat toistuvasti nimesivät ne oppilaat, joiden tuen tarve jää huomaamatta – ja useimmiten nämä oppilaat ovat opetustilanteissa niitä huomaamattomimpia (vrt. Jackson 1990).

Oppilashuoltoryhmässä pohditaan erään pojan kohdalla toimenpiteitä.

Opo: Eihän se tee mitään pahoja, se vaan ei tee mitään.

(Kenttämuistiinpano)

Kaikkein huolestuttavimpana ryhmänä opettajat toivat toistuvasti esille hiljaiset oppilaat, jotka eivät välttämättä tuota häiriötä luokissa, mutta joiden ongelmat eivät tule näkyväksi luokkahuonetoiminnassa. Aineenopettajat toistivat kerto-
musta siitä, miten oppilas tulee heille opiskelemaan yhden kurssin, ja vasta kurssin päättävässä kokeessa tulee esille, että oppilas ei ole ymmärtänyt kurssin

sisältöjä. Näissä tilanteissa tyypillisesti viesti aineenopettajilta välittyy luokanvalvojen kautta oppilashuoltoon, jossa käynnistyy prosessi, jossa oppilaalle pyritään tuottamaan tukea oppimiseen (ks. luku 7.1.). Mahdollisuus oppilaan tukemiseen kurssin aikana käytössä olevin tukimuodoin (tukiopetus, mahdollisesti avustajan käyttö), on kuitenkin menetetty. Tällaisessa kerronnassa 'erityisen oppilaan' sijasta ongelmalliseksi rakentui koulun kyvyttömyys tunnistaa ja tarttua tiettyjen oppilaiden tuen tarpeisiin. Kouluissa usein tiedostetaan että juuri tämä alue on se, jolle pitäisi panostaa mutta käytännössä oppilashuollossa käytössä olevat resurssit eivät välttämättä tähän riitä.

Usein keskustelu yleisopetuksen erityisistä laajeni yksittäisiä oppilaita koskevasta puheesta yleisempään keskusteluun oppilasaineksen muutoksesta, koulun resurssien ja olemassa olevien käytäntöjen riittämättömyydestä. Kiinnitin tämän puheen julkisuudessa käytyyn ja esillä olleeseen media- ja tutkimuskeskusteluun lasten- ja nuorten ongelmien lisääntymisestä. Tulkitenkin opettajien puheen yleisopetuksen erityisistä osittain olevan puhetta, jossa tutkijalle kerrotaan nykykoulun tilanteesta – että tästä on kyse, tällaisten juttujen kanssa koulun arjessa painitaan.

Ope: Niit tulee koko ajan. (...) on oppimisvaikeuksia kaiken kaikkiaan. Et tota tällä hetkellä, ei ne osaa kohta lukea eikä kirjottaa (nauraa).

(Haastatteluote)

Tutkimuksissa, joissa on purettu erilaista huoli-puhetta (esim. Helne 2002; Lahelma 2005; 2009; Mietola & Lappalainen 2006), on nostettu esiin se, miten huolikeskustelut kannattelevat tiettyä politiikkaa ja määrittelevät sitä, mihin huomio pitäisi kohdistaa. Huomion kohdistaminen tiettyyn selvärajaiseen ryhmään saattaa samalla rakentaa ennestään huomaamattomammiksi niitä käytäntöjä, jotka tuottavat ongelmia (em.). Opettajien puhe hiljaisista tuen tarpeesta olevista oppilaista voidaan tulkita vastapuheena (Jokinen ym. 2004) koulun ongelmaista ja ongelmaoppilaista käytävälle yhteiskunnalliselle keskustelulle, jossa vuosituhannen vaihteessa erityisesti olivat esillä koulussa äänekkäästi ja jopa väkivaltaisesti 'oireilevat' oppilaat, erityisesti pojat (vrt. Lahelma 2005). Opettajat saattoivat hyvin eksplisiittisestikin kyseenalaistaa hallitsevia ongelmanuoruutta koskevia representaatioita ja tätä kautta tuottaa tilaa toisenlaisille kriittisille pohdintoille – kysymyksille koskien sitä, mikä koulun tehtävä tässä yhteiskunnallisessa tilanteessa on, mitä oppilaille oikeasti pitäisi tarjota, ja onko koulussa resursseja näihin asioihin.

Jään jälki-istunnosta lähtiessäni vielä juttelemaan käytävälle Kettusen [aineenopettaja] kanssa. Hän totee mulle että "(n)ykynuorten huomionkaipuu on kohtalaisen suuri. ... Jos täs nyt on meidän koulun kauhukakarot, niin ei meillä kovin pahoja oo." Totee että pahimmat ei välttämättä edes tuu jälkkään. Palaa huomiontarpeeseen: totee että koululla ei oo rahkeita sellaseen huomionantoon mitä kaipaavat. Kertoo että aikasemmin tietokonekerho oli ollu sellanen johon oli tullut tällasta jengiä. Ja että

pahaa oli tehny kun perjantai-iltapäivänä oli pyöriny koululla jengiä josta oli selvästi huomannu etteivät haluaisi millään lähteä.

(Kenttämuistiinpano)

5.2 Tutkimuksen paikat ja kohteet koulussa

Seuraavassa kuvaan lyhyesti niitä koulun käytäntöjä, jotka asettuvat tutkimukseni fokukseen. Samalla esittelen tutkimukseni 'avainhenkilöitä', joiden toimintaa seurasin, joiden kanssa kävin keskusteluita ja joita haastattelin tutkimukseni kuluessa. Lähtökohtana tutkimuksessani on ollut erityisopetuksen tarkastelu. Tämän lisäksi tutkimukseni kohdistuu myös koulun muihin tukijärjestelmiin, joiden toiminnan keskiössä ovat oppilaat ja koulussa problematisoituvat ilmiöt.

Erityisopetuksen käytännöt ja toimijat

Erityisopetus oli tutkimukseni keskeisin konteksti läpi kenttätöön. Seurasin erityisesti tiiviisti erityisluokkien toimintaa, käytännössä keskittyen syyslukukauden tutkimusluokikseni valikoituneiden kolmen erityisluokan toiminnan havainnointiin. Tehtaankulmassa toimi kenttävuoteni aikana seitsemän erityisluokkaa. Näistä kolme oli ns. EDY-luokkia (dysfasiaopetus), kaksi EVY-luokkia (vammutuneiden opetus) ja kaksi ESY-luokkia (sopeutumattomien opetus) (ks. myös liite 3). Näistä seitsemästä luokasta kolme oli yhdysluokkia.

Tutkimusluokikseni valikoitui kolme luokkaa. Keskeisenä kriteerinä tälle rajaukselle oli kiinnostukseni peruskoulun ja toisen asteen välisen siirtymän valmisteluun. Tästä syystä olin kiinnostunut erityisesti yhdeksäsluokkalaaisista. Tutkimusluokikseni valikoituikin kaksi EDY-luokkaa, joista toinen oli 9.-luokka ja toinen yhdistetty 8.–9.-luokka, sekä yhdistetty 8.–9.-EVY-luokka. Näillä luokilla opiskeli yhteensä 20 yhdeksäsluokkalaista. Toinen koulussa toimivista ESY-luokista oli myös 9.-luokka, mutta tämän luokka oli toimintakulttuuriltaan muun koulun käytännöistä poikkeava, ja myös toimi varsin erillään koulusta, joten tutkimukseni arjen käytäntöjä ja erontekoja koskevien kysymysten näkökulmasta tätä ei ollut mielekästä sisällyttää tutkimukseen.

Erityisluokat ja -opettajat tekivät arjessa varsin paljon yhteistyötä. Erityisesti tätä tehtiin erityisluokkatyyppien sisällä, eli EVY-luokat keskenään ja EDY-luokat keskenään. Luokat saatiin yhdistää yksittäisissä aineissa, näin erityisesti yhdysluokkien kohdalla, jolloin esimerkiksi EDY 8.–9.-luokan neljä ysi-luokkalaista opiskelivat EDY 9.-luokan kanssa.

Erityisluokkien arjessa näkyvimpänä erona yleisopetuksen käytäntöihin oli niiden luokanopettajavetoisuus. Erityisluokilla olikin varsin paljon oman luokanopettajan tunteja (kun taas vastaavasti yleisopetuksessa aineenopettajat vaihtuivat tunnista toiseen). Tiiviisti seuraamissani EDY-luokissa erityisluokanopettajat opettivat pääosan keskeisistä lukuaineista, eli kielet, matematiikan, äidinkielen, yhteiskuntaoppia, biologiaa, maantiedettä sekä näiden lisäksi terve-

ystietoa ja liikuntaa. Aineenopettajat vastaavasti opettivat luokille fysiikkaa, taloustietoa, teknistä työtä, kotitaloutta sekä muita valinnaisaineita.

Erityisluokkien oppilaiden integrointi yleisopetuksen ryhmiin oli julkilausuttu tavoite koulussa. Käytännössä tämä toteutui hyvin eri tavalla eri oppilaiden kohdalla. Osa oppilaista opiskeli useassakin aineessa yleisopetuksen ryhmissä, osa vain yhdessä. Kuljinkin kenttätyöni aikana yksittäisten erityisluokkien oppilaiden mukana yleisopetuksen tunneille 'integroitumaan'.

Kenttävuoteni aikana erityisopetukselle tyypillisenä näyttäytyi myös tiivis yhteydenpito oppilaiden huoltajiin. Osittain tämä selittyi yhdeksäsluokkalaisten tilanteella, jossa huoltajia sitoutettiin vahvasti siirtymän valmisteluun – koulutusvalinnan tekemiseen ja lapsen tulevaisuuden pohdintaan. Kouluvuoteen kuuluvien vanhempainiltojen lisäksi erityisluokkien opettajat järjestivät myös henkilökohtaisia tapaamisia huoltajien, opettajan ja oppilaan kesken, joissa keskusteltiin yksityiskohtaisemmin oppilaan koulutusvalinnoista ja tulevasta siirtymästä.

Aloittaessani kenttätyötä oli pääosa tutkimusluokkieni oppilaista opiskellut jo useamman vuoden yhdessä, samalla luokalla. Osa oppilaista oli tuttuja toisilleen jo ala-asteelta, erityisluokilta, yksittäisiä oppilaita oli siirtynyt erityisluokalle vasta yläasteelle siirryttäessä. Kenttävuoteni aikana tutkimusluokilleni siirtyi kaksi uutta oppilasta yleisopetuksesta sekä yksi oppilas siirtyi EDY-luokalta EVY-luokkaan.

Erityisluokanopettajien lisäksi koulussa työskenteli kaksi laaja-alaista erityisopettajaa. Erityisopettajat puhuivatkin itsestään näiden yhdeksän opettajan muodostamana 'yksikkönä'. Erityisopettajien välillä oli paljon yhteistyötä: toimintaa suunniteltiin yhdessä, erityisopettajien kesken heidän omissa kokouksissaan ja koulutuspäivissään, joissa myös vaihdettiin kokemuksia ja ideoita (esim. koulutuksista, tulevista tapahtumista, tehdyistä vierailuista, yhteistyöstä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa). Näissä kokouksissa käsiteltiin sekä laajoja linjakysymyksiä (esim. kenttävuoteni aikana keskusteltiin paljon integraatiosta ja tämän laajemmasta toteuttamisesta koulussa) että arjen käytäntöjä koskevia asioita (rahankäyttö, kirjatilaukset, avustajien käyttö). Erityisopetuksella oli myös kenttävuoteni aikana oma oppilashuoltoryhmänsä (ks. alla). Koulussa työskenteli kenttävuoteni aikana myös kolme kouluavustajaa, kaksi näistä erityisluokissa ja yksi yleisopetuksessa.

Laaja-alaisen erityisopettajien työnkuva erosi huomattavasti erityisluokanopettajista. Laaja-alaisen erityisopetuksen työ paikantuu yleisopetukseen, keskityen yleisopetuksen opetuksen ja oppilaiden tukemiseen. Käytännössä seuraamieni laaja-alaisten erityisopettajien työ koostui 'pienryhmäopetuksesta', kuten yleisopetuksen oppilaat tätä kutsuivat, sekä oppilashuollollisista tehtävistä. Opettajilla oli omat pienryhmätilat, vierekkäiset pienet luokkahuoneet, joissa pienryhmäopetus toteutettiin.

Laaja-alaiselle erityisopetukselle tyypillisesti pääosa pienryhmässä käyvistä oppilaista opiskeli pienryhmässä ainoastaan yksittäisiä aineita/kursseja, tyypilli-

sesti kieliä ja matematiikkaa. Pienryhmässä oli kuitenkin myös omat 'kanta-asiakkaansa', oppilaita, jotka opiskelivat laaja-alaisessa erityisopetuksessa toistuvasti. Osan näistä oppilaista oli todettu tarvitsevan jatkuvampaa tukea opiskelussaan, mutta heille ei ollut vielä valmisteltu erityisluokkasiirtoa, tyypillisesti vanhempien tai oppilaan oman vastustuksen vuoksi. Yksittäiset oppilaat taas odottivat erityisluokkasiirtoa opiskellen tiiviisti laaja-alaisessa erityisopetuksessa. Pienryhmässä kävi myös oppilaita, joiden koulunkäynti oli kriisiytynyt. Näiden oppilaiden kohdalla laaja-alaiset erityisopettajat tekivät myös laajemmin oppilashuollollista työtä, soittaen oppilaiden perään, muistuttaen tulevista kokeista ja kysellen kuulumisia, sekä suunnitellen heille opintokokonaisuuksia ja kokeita, jotta opinnot saataisiin suoritettua (ks. myös luku 7.1.). Pienryhmä näyttäytyikin yleisopetuksen sisällä paikkana, jossa oli mahdollista räätälöidä yksilöllisempiä ratkaisuja opiskeluun ja saada yksilöllistä tukea. Oppilaat kuvasivatkin pienryhmää haluttuna, ryhmänä johon päästään eikä jouduta, paikkana jossa tullaan kuulluiksi ja kohdatuiksi, vaihtoehtona isossa ryhmässä opiskelulle.

Oppilashuoltoryhmät

Tehtaankulman koulussa toimi kenttävuoteni aikana kaksi oppilashuoltoryhmää, yleisopetuksen ja erityisopetuksen ryhmät. Yleisopetuksen oppilashuoltoryhmässä käsiteltiin yleisopetuksen oppilaita ja yleisopetusta koskevat oppilashuollolliset asiat. Erityisopetuksen oppilashuoltoryhmä keskittyi erityisluokkien toiminnan ja oppilaiden asioiden käsittelyyn. Molempien oppilashuoltoryhmien jäseninä olivat koulukuraattori ja terveydenhoitaja. Yleisopetuksen oppilashuoltoryhmään kuuluivat myös opinto-ohjaaja ja koulun laaja-alaiset erityisopettajat. Erityisopetuksen oppilashuoltoryhmän jäsenenä oli vastaavasti kuraattorin ja terveydenhoitajan lisäksi yksi vararehtori. Tarvittaessa oppilashuoltoryhmän kokouksiin osallistuivat myös koulupsykologi ja rehtori.

Oppilashuoltoryhmien kokoukset pidettiin joka toinen viikko. Oppilasasiat tulivat oppilashuoltoryhmään käsiteltäväksi usein ryhmän jäsenten kautta. Kuraattori ja terveydenhoitaja keskustelivat tapaamistaan oppilaista, laaja-alaisen erityisopetuksen opettajat toivat käsiteltäväksi opettamiensa oppilaiden asioita, opinto-ohjaaja toi keskusteltavaksi ohjaukseen liittyvät ongelmatapaukset (yhdeksäsluokkalaisten kohdalla valinnat ja opintojen loppuunsaattaminen, muutoin opintojen etenemättömyys). Lisäksi kouluvuoden kuluessa oppilashuoltoryhmät käsittelevät läpi jokaisen luokan. Näihin kokouksiin osallistui kyseisen luokan luokanvalvoja. Luokanvalvojilla oli mahdollisuus tuoda oppilasasioita ryhmän käsiteltäväksi myös näiden 'rutiinikäyntien' ulkopuolella.

Seuraamissani oppilashuoltoryhmän kokouksissa usein käsiteltiin seuraavia asioita: konfliktit/tappelut, kiusaaminen, yhdeksäsluokkalaisten opintojen loppuun saattaminen ja yhteishaku, poissaolot/lintsaus, muutokset yksittäisten oppilaiden koulunkäynnissä, koulumenestyksessä tai muuten havaittavassa hyvinvoinnissa. Seuraamissani kevään kokouksissa painottuneina olivat yhdeksäs-

luokkalaisten tilanne, ymmärtääkseni syksyllä taas painoutuivat seitsemännellä luokalla opiskelevien oppilaiden asiat. Oppilasasioiden lisäksi oppilashuoltoryhmässä keskusteltiin ja suunniteltiin myös yleisemmin oppilaiden hyvinvointia edistäviä toimenpiteitä ja alueellista yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa (sosiaalitoimi, nuorisotyö, kirkko, poliisi).

Tässä raportissa käytän oppilashuoltoryhmässä tuotettua aineistoa erityisesti luvussa 7. Ryhmän jäsenistä erityisesti opinto-ohjaaja ja laaja-alaiset erityisopettajat ovat myös muuten toimineet tutkimuksessani tärkeinä informantteina. Olen sekä haastatellut heitä että käynyt kenttätöiden aikana useita keskusteluja heidän kanssaan mm. erityisopetuksen ja oppilashuollon käytännöistä sekä oppilaiden välisistä eroista (taustat, koulumenestys jne.). Opinto-ohjaajan kanssa keskustelin erityisesti ohjauksen käytännöistä.

Yleisopetus

Yleisopetus ja sen käytännöt asettuvat tutkimuksessani taustalle. Samalla kun olen keskittynyt tarkastelemaan erityisopetuksen käytäntöjä, on yleisopetus toiminut referenssipintana, käytäntönä, johon suhteessa erityisopetusta koskevaa merkitystä rakennetaan. Yleisopetuksen tunteja olen havainnoinut lähes ainoastaan silloin, kun olen osallistunut yleisopetuksen tunneille erityisluokista integroitujen oppilaiden kanssa. Näillä tunneilla tutustuin myös yleisopetuksen oppilaisiin. Lisäksi havainnoin yhden yleisopetuksen ryhmän opinto-ohjauksen tunteja syyslukukauden aikana. Aineenopettajiin tutustuin ja heidän työtään havainnoin pääasiassa tunneilla, joilla aineenopettajat opettivat erityisluokkien oppilaita.

6 KOULUTILA ERON JA MERKITYKSEN RAKENTAJANA

Tässä luvussa keskityn tarkastelemaan koulutilaa, oppilaiden paikantamista koulutilaan, koulutilan käyttöä ja sitä, miten tila ja sen käyttö rakentavat eroa oppilaiden välille. Tarkastelen tilaa eron, merkityksen ja kokemuksen³² rakentajana.

Erityisoppilaan positio voidaan ajatella myös fyysisenä paikkana. Instituutionaalinen paikannus erityisoppilaan tai yleisoppilaan paikalle tarkoittaa myös tietynlaista paikantumista koulutilaan (ks. Gordon & Holland 2003; Gordon ym. 2000). Kun oppilas hallinnollisesti 'siirretään' erityisopetukseen, hänet usein myös uudelleen paikannetaan tilallisesti. Tässä tilassa ja tälle paikalle kouluarkea asetetaan elämään. Nostan tarkastelussa esiin sen, miten tilassa ollaan, miten siinä liikutaan, miten kerrotaan omasta tilankäytöstä ja toimijuudesta tilassa, ja miten toisaalta koulutilaan rakentuu rajoja: miten ryhmiin paikantaminen säätelee yksilöiden toimintaa, järjestää olemisen ja tekemisen tapoja – ja tätä kautta rakentaa erityisten ja yleisten erillisiä arkaa.

Tila on keskeinen merkityksen rakentaja. Koulutilan käyttö ja se, miten arki on järjestetty aikaan ja tilaan, viestii oppilaille ja opettajille siitä, kuka kuuluu mihinkin. Tila onkin usein tulkinnan kohteena, ja näissä tulkinnoissa toistetaan ja koetellaan vallitsevia kulttuurisia merkityksiä ja käsityksiä (Sibley 1995; Haarni ym. 1997). Tilasta myös luetaan viestejä statuksesta: tilallisista käytännöistä tehdään tulkintoja siitä, miten yksilöitä asemoidaan ja arvostetaan (Eräsaari 1995).

Käytän tilaa koskevassa tarkastelussa sosiologiaan, kulttuurintutkimukseen ja (kulttuuri)maantieteeseen paikantuvaa tilan tutkimusta ja teoretisointeja. Sosiologisessa ja kulttuurin tutkimuksessa viime vuosikymmenten aikana tila on ollut uudella tavalla tarkastelun kohteena. Edwards & Usher (2000) toteavat että tilan ja paikan politiikan tarkastelu on rikkonut ajalle ja historiallisuudelle rakentuneiden tarkastelujen dominanssia ja mahdollistanut moninaisempien tul-

³² Käytän kokemuksen käsitettä tietoisena käsitteeseen kohdistetusta kritiikistä (ks. esim. Koivunen ja Liljeström 1996). Käyttäessäni kokemuksen käsitettä viittaan tällä tietyltä paikalta kokemiseen, prosessiin, jossa paikka/paikantuminen rakentaa/uoottaa kokemusta. Ronkaisen (1999, 50) mukaan "kokemuksessa keskeistä on henkilön toiminta vakiintuneiden kulttuuristen käytäntöjen puitteissa". Kokemus tietyltä paikalta on tietynlaista, paikan, sitä rakentavien kulttuuristen käytäntöjen säätelemää (ks. myös Souto 2011). Jälkistrukturalistinen tutkimus kääntää tavan lukea kokemusta, tätä tarkastellaan tutkimuksessa selitettävänä, ei selittävänä (Scott 1992 Davies ym. 2001 lainaamana), kysyen miten kokemus rakentuu, miten sitä tuotetaan. Tässä luvussa tarkastelun kohteena onkin se, miten tila rakentaa kokemusta säätelemällä yksilöiden olemista ja toimintaa, sekä erityisesti erot eri tavoin positioitujen oppilaiden koulua koskevassa kokemuksessa.

kintojen esiin tuomisen. Keskeisenä siirtymänä tilan tarkastelussa on ollut valtasuhteiden nostaminen tarkastelun keskiöön ja samalla tilan uudelleenpolitiointi: tutkimuksessa on erityisesti kiinnitetty huomiota ihmisten ja tilan väliseen vuorovaikutukseen, niihin tilallisiin rutiineihin, joissa valtasuhteita uusinnetaan (Sibley 1995). Tilaa tarkastellaan valtasuhteiden tuottamana ja näitä tuottavana (McGregor 2003; ks. myös esim. Gordon, Holland & Lahelma 2007). Doreen Massey (1993) kuvaa pyrkivänsä käsitteellistämään tilaa dynaamisena ja poliittisena siten, että huomioiduksi tulee ”sekä tilan ’geometria’ että sen eletyt käytännöt, symbolinen merkitys että tiettyjen tilojen ja tilallistamisten merkitykset”. Hille Koskela (1997, 86) ymmärtää tilan ”läpikotaisin sosiaalisesti tuotettuna, ruumiillisuutemme ja identiteettimme näyttämönä ja samalla tuottajana”.

David Sibley’n (1995, 72) mukaan tarvitsemme ”tilan kulttuurista luenta”, ”tilan antropologiaa” rakentaaksemme ymmärrystä siitä, miten ulossulkeminen tai syrjään työntäminen modernissa yhteiskunnassa tuottuu. Pyrinkin tässä luvussa luentaan, jossa tarkastelen kouluarjen tilallisuutta, sitä rakentavia ja siinä rakentuvia sosiaalisia käytänteitä ja suhteita (ks. Koskela 1997; Massey 1993; myös Gordon & Holland 2003). Tarkastelen tilaa sekä fyysisenä että symbolisena (vrt. Lindgren & Lundahl 2010). Erityisen keskeiseksi nostan luvussa sen, miten neutraaleina näyttäytyvät, koulutilan ja -arjen organisointia koskevat ratkaisut vahvistavat ja uusintavat erityisopetusta ja erityisopetuksen oppilaita koskevia ulossulkevia käsityksiä. Toisaalta tarkastelun taustalla kulkee myös pohdinta mahdollisuudesta horjuttaa tilallisten käytäntöjen tuottamia asetelmia.

Leena Eräsaari (1995, 91) toteaa että ”(t)ilallisille kokemuksille on myös ominaista se että ne ovat viime kädessä subjektiivis-ruumiillisia. Vaikka emme olisikaan tietoisia tilallisten koodien hallinnasta, ruumiillistuvat (*encorporate*) ne meissä.” Omassa tutkimuksessaan Eräsaari on pyrkinyt välittämään ruumiillisen kokemuksen kuvituksen avulla. Itselleni kirjoittaminen tilasta ja erojen rakentumisesta ja jäsentymisestä jokapäiväisessä koulutilassa ja sen käytössä on ollut haasteellista. Suuri osa havainnoista, joille analyysi tässä luvussa rakentuu, ovat olleet ruumiillisia, oman koulussa olemisen kautta rakentuneita kokemuksia. Tilan merkityksellisyyden oivaltaminen on myös rakentunut toistoille ja pitkäaikaiselle läsnäololle oppilaiden ja koulun arjessa. Olen kokenut, että nämä koulussa olemisen tilalliset, fyysiset kokemukset ja näiden merkityksellisyys ovat hyvin pitkälti ruumiiseen tallentuneita, eivätkä täten palautettavissa koulun arjessa ylöskirjoitettuihin muistiinpanoihini. Olenkin kirjoittaessani kamppailut sen kanssa, miten kirjoittaa esiin se arjen arkisuus, tietyissä tiloissa olemisen, hengaaminen, odottelu, ajan kuluttaminen, koulutilan tutuksi ja yllätyksettömäksi muuttuminen, ja ’erityisille poluille’ asettumisen itsestäänselvyys, jonka koulusyksyn aikana koin. Ehkä nämä kirjoittamisen vaikeuden kokemukset myös heijastavat sitä, miten (koulu)tila ja koulussa olemisen fyysiset kokemukset ovat jotain niin itsestään selvää, että niitä on vaikea jopa huomioida (Tolonen 2001; myös Gordon & Holland 2003), saati sitten käsitteellistää.

Aluksi tarkastelen sitä, miten jaetun arjen pyrkimyksistä huolimatta erityisopetuksen järjestämisen historiaan paikantuva yleisen ja erityisen fyysisen erottamisen perinne pitää pintansa erottaen yleisen ja erityisen omiksi arjikkeen (luku 6.1). Luvun keskiössä on se, miten tilankäyttöä koskevat institutionaaliset käytännöt tuottavat erityisopetuksen ja yleisopetuksen eriyymistä ja vaikuttavat sosiaalisten suhteiden muotoutumiseen. Luvussa 6.2 käsittelen tilaa merkityksen tuottajana. Tarkastelen sitä, miten koulun toimijat tulkitsevat tilaa koskevia käytäntöjä: miten tilasta tehdään erityisopetuksen ja sen toimijoiden statusta koskevia tulkintoja, miten (erityisopetuksen oppilaiden) liikkuvuus ja liikkumattomuus merkityksellistyvät koulun arjessa, ja millä tavoin erityisopetuksen tila merkityksellistyy eri positioista sitä tarkasteleville nuorille, yleisopetuksen oppilaille ja erityisluokissa työskenteleville oppilaille.

6.1 Tilallinen ja kokemuksellinen eriytyminen koulutilassa

Todennäköisesti suurin syy sille, miksi erityisopetus on käsite, jota epäroidään käyttä, on, että erityisopetus on tarkoittanut *paikkaa* jossa erityisiä opetuksellisia tarpeita omaavien oppilaiden opetus on tapahtunut, tyypillisesti segregoidussa ympäristössä. (Bailey 1998, 46)

Erityisopetuksella on fyysisen erillisyyden perinne. Suomessa erityisopetusta alettiin järjestää erillisissä apukouluissa, kasvatustiloissa ja koulusiirtoloissa 1900-luvun alussa. Nämä oli tarkoitettu sekä ns. aistivammaisille oppilaille kuin myös 'pahatapaisille' tai 'heikon käsityskyvyn omaaville' oppilaille. Oppivelvollisuuden voimaan astuminen vuonna 1921 ei merkittävästi vaikuttanut erityisopetuksen järjestämiseen Suomessa: oppilaat saatettiin psyykkisen kehitysvammaisuuden tai fyysisen vammaisuuden perusteella vapauttaa oppivelvollisuuden suorittamisesta tai heidät sijoitettiin apukouluun, jos kunnassa oli tällainen. Erityisopetuksen toteuttamista erillään kansakoulun muusta toiminnasta ja omissa erillisissä tiloissa ei kyseenalaistettu, vaan käytäntö asettui luontevaksi osaksi ajan toimintapolitiikkaa, jossa poikkeavaksi luokitellut yksilöt sijoitettiin laitoksiin. Sijoittaminen laitokseen nähtiin luonnollisena, koska heikkokäyttöisten ja pahantapaisten oppilaiden ajateltiin olevan 'orgaaniselta varustukseltaan' normaalista poikkeavia. (Kivirauma 2002.) Sakari Moberg (2002, 35) toteaa, että "(k)un kasvatettavien erilaisuus korostuu, voimistuu myös erityisopetuksen erityisyys ja erillisyyt".

1940-luvulta lähtien alettiin kansakouluissa ottaa käyttöön myös toisenlaisia erityisopetuksen toteuttamisen tapoja: luokkamuotoisia lukineuvoloita, tarkkai-
luopetusta, klinikkaopetusta ja kiertävää erityisopetusta. Tällöin alettiin kehittää myös osa-aikaista erityisopetusta. (Kivirauma 2002.) Näiden toimintatapojen myötä erityisopetus astui sisään kansakoulurakennukseen, erityisopetusta alettiin tarjota saman katon alla muun opetuksen kanssa. Tätä muutosta on selitetty kansakoulun akateemisten vaatimusten kohoamisesta seuranneella tarpeella

uusien tukijärjestelmien kehittämiseen. Keskeisempänä selittäjänä on kuitenkin pidetty 1950–60-luvulla tapahtuneita ideologisia muutoksia, joiden myötä ihmisoikeuksia ja yhdenvertaisuutta koskevia kysymyksiä tulkittiin uudella tavalla. Tälle pohjalle rakentui myös voimakas kansainvälinen seagregoitien erityisopetuskäytäntöjen kritiikki, jonka myötä erilliset opetusjärjestelyt alettiin nähdä diskriminoivina ja sosiaalista syrjäytymistä edistävinä käytäntöinä, ja tasa-arvoisena ja moraalisesti oikeutettuna ratkaisuna pidettiin opetuksen järjestämistä tavallisessa koulussa ja luokassa – integraatiota. (Kivirauma 2002; Moberg 2002; ks. myös luku 2).

Fyysinen etäisyys ja läheisyys ovat olleet keskeisiä kriteereitä arvioitaessa integraation toteutumista sekä koulu- että valtakunnallisella tasolla³³. Integraatiota ja sen kehittymistä onkin usein tarkasteltu asteittain ja prosessinomaisesti: fyysinen integraatio (1. aste), samassa tilassa toimiminen, nähdään edellytyksenä muiden asteiden saavuttamiselle (2. toiminnallinen, 3. psykologinen ja sosiaalinen, 4. yhteiskunnallinen integraatio) (ks. esim. Hautamäki ym. 1993). Vaikka fyysisen yhdessäolon voidaan ajatella mahdollistavan ja edistävän integraatiota, on se kuitenkin nähtävä vähimmäisvaatimuksena, eikä näyttönä integraation toteutumisesta (Moberg 2002). Tästä huolimatta vielä 2000-luvun vaihteessa oli yleistä että erityisopetuksen tilat olivat erillään yleisopetuksen tiloista (Naukarinen 1999). On myös merkityksellistä tarkastella sitä, mitä fyysinen integraatio kussakin kontekstissa tarkoittaa.

Jo kenttätöön alkuvaiheessa minulle tuli selväksi, että tutkimuskoulussani integraatio oli keskeinen käsite, jolla erityisopetuksen kehittämistyöstä puhuttiin. Opettajien kanssa käymissäni ja opettajien kesken käydyissä keskusteluissa ilmeni, että tilaan ja fyysiseen osallisuuteen liittyvät pohdinnat olivat olleet jo pitkään erityisopetuksen strategian keskiössä: erityisopetuksen fyysistä paikkaa koulussa oli mietitty sekä integraation että laajemmasta (erityis)pedagogisesta näkökulmasta. Erityisopetuksen luokkatiloja olikin vaihdeltu koulussa vuosien mittaan. Tilaan myös viitattiin usein erityisluokanopettajien keskusteluissa, joissa näkyväksi tuli se, että koulussa oltiin tietoisia tilakysymysten merkityksellisyydestä erityisopetuksen kohdalla.

Puhutaan myös että on pyritty eroon "koppiopetuksesta", että "ei erityisluokkia parakkiin, siitä tulee heti se leima".

(Kenttämuistiinpanot, erityisopettajien kokous, syyslukukausi)

Vieraillessani koulussa ennen kenttätöön alkua ja keskustellessani koulun käytännöistä erityisluokanopettajien kanssa näyttäytyi se minulle erilaisten opetussellisten ratkaisujen, erilaisten oppilaiden ja näiden erilaisten arkien ja arjen

³³ Esimerkiksi tilastokeskuksen erityisopetuksen tilastoinnissa seurataan myös erityisopetuksen järjestämistä opetuksen toteuttamispaikan (yleisopetuksen ryhmä, erityisluokka, erityiskoulu) mukaan. Näissä tilastoinneissa on 2000-luvulla tuotu esiin myös vuosittaiset prosentuaaliset muutokset eri järjestämispaikkojen suhteissa.

polkujen kokoelmana. Näiden kokemusten kautta ja koulun opetussuunnitelmaa luettuani minulle rakentui kuva koulusta, jossa oppilaat liikkuvat yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä – jossa erityisopetus on opetuspaikkaa ja pedagogiikkaa eikä oppilasta määrittävä tekijä.

Muutoin tuli kierroksella semmoinen olo, että toisaalta tämä laajuus antaa mahdollisuuden seilailla opettajien ja oppilaiden mukana, hakea erilaisia polkuja koulun aika-tilassa. Ja myös eri näkökulmia siitä mistä koulunkäynti eri oppilaille koostuu, millaisista tiloista, ryhmistä, sisällöistä, menetelmistä.

(Muistiinpanot kouluun tutustumisesta)

Tehtaankulman yläaste tarjoaa oppilaille erilaisia polkuja opiskella peruskoulu. Välillä opintopolku voi kulkea erityisluokassa, välillä yleisopetuksen ryhmässä. Koulussa voi kokeilla menestymistä erilaisissa ryhmissä.

(Tehtaankulman koulun opetussuunnitelma)

Odotinkin kouluun mennessäni kohtaavani vaikeasti hahmottuvan erityisopetuksen arjen, jossa oppilailla on varsin erilaisia polkuja opetusryhmästä ja oppiaineesta toiseen (luokkamuotoinen erityisopetus, yleisopetuksen ryhmät; pakolliset ja valinnaiset aineet). Ajattelin, että tällaisessa kontekstissa on mahdollista, että erillisyyden ja leimaavuuden taakkaa kantava luokkamuotoinen erityisopetus merkityksellistyisi uudella tavalla. Olin myös kiinnostunut näkemään miten oppilaiden liikkuminen ryhmien ja erityis- ja yleisopetuksen välillä käytännössä tapahtuu ja millaisin seurauksin – seuraako fyysisestä yhdessä olosta toiminnallista ja sosiaalista integroitumista.

Koulun tilallinen ja kokemuksellinen eriytyminen arjen aika-tila-poluilla

Se miten oppilaat käyttävät koulutilaa ja liikkuvat luokasta toiseen on pitkälti hallinnollisesti säädeltyä. Koulun institutionaalisten suunnitelmien tila- ja aikajärjestelyt rytmittävät koulurakennuksessa tapahtuvaa toimintaa (Tolonen 2001): koulun säännöt ja lukujärjestykset määrittävät missä oppilaiden kulloinkin tulee olla, miten koulutilaa käytetään ja miten koulutilassa liikutaan. Gordon ym. (1999; myös Gordon ym. 2000, Hjelmer ym. 2010) ovat käyttäneet Anthony Giddens'in (1985) käsitettä aika-tila-polut kuvaamaan sitä, miten oppilaiden liike ja kouluarki järjestyy lukujärjestyksen ja sääntöjen määrittämille reiteille. Arjen toistoissa nämä polut muotoutuvat vähitellen vakiintuneiksi kulkureiteiksi ja koulussa toimimisen tavaksi. Aika-tila-polkujen tarkastelu nostaakin keskiöön arjen rutinoituneisuuden, ja ne infrastruktuuriin kuuluvat rajoitteet jotka muokkaavat arjen rutiineja (Giddens 1985). Aikatilapolkujen hahmottaminen tekee näkyväksi myös arjen rutiinien vaikutuksen sosiaalisten suhteiden muodostumiseen (Giddens 1985), sen miten koulun fyysinen tila järjestyy sosiaalisesti (Gordon ym. 2000).

Itselleni aika-tila-polku -käsite konkretisoitui koulun arjessa varsin pian lukuvuoden alun jälkeen. Seurasin syyslukukauden ajan kolmen erityisluokan toimintaa ja ensimmäiset kolme kuukautta vietin pääasiassa Liisan ja Leenan luokkien kanssa. Joitakin viikkoja luokkien kanssa kuljettuani totesin, että olin tutustunut kouluun aivan tietyllä tapaa: jotkut luokka- ja käytävätilat muodostuivat tutuiksi – näistä paikoista jopa osasin vähitellen etsiä 'luokkalaisiani' silloin kun olin heistä eksynyt erilleen – saman aikaisesti kun suurin osa koulutilasta oli jäänyt minulle vieraaksi. Myös sosiaalisena tilana koulu hahmottui tietystä näkökulmasta (vrt. Jackson 1990), samojen opettajien ja oppilaiden tullessa minulle tutuksi kulkiessani lukujärjestyksen mukaan tunnilta toiselle³⁴.

Leenan ja Liisan luokkatilat sijaitsivat vierekkäin koulun alimmassa (kellarikerroksessa). Näihin kuljettiin saman aulatilaa kautta, josta näiden luokkien lisäksi oli ainoastaan ovi teknisen työn luokkaan. 'Luokkalaiseni' viettivätkin paljon aikaa tässä aulatilassa, odotellen tunnin alkua tauon jälkeen tai jopa viettäen koko tauon aulassa. Aulasta pääsi portaikon kautta suoraan ulko-ovelle ('takaovi'), eli minulle ja luokkalaisilleni mahdollistui liikkua ulos ja sisään koulusta kulkematta muiden koulutilojen läpi. Teknisen työn tunnille menevät (yleisopetuksen) oppilaat eivät yleensä viettäneet välitunteja tässä aulatilassa, vaan saapuivat paikalle vasta tauon loputtua ja siirtyivät suoraan aulatilaa läpi luokkaan. Huomasin, että käytännössä liikuin tai vietin aikaa muissa koulun yleisissä tiloissa (aulat, käytävät) ainoastaan kulkiessani aineenopettajien tunneille, esimerkiksi fysiikan luokkaan. Minun kokemani koulu rakentui vahvasti erityisluokkiin ja näiden edessä olevien tilojen ympärille.

Totesinkin erityisluokilla opiskelevien oppilaiden arjen rakentuvan varsin tarkkaan rajatuille ja rajautuneille poluille. Oppilaat viettivät suurimman osan kouluajasta juuri tietyissä, heille varatuissa (erityisluokkahuone) tai heille määrittyneissä (luokkien edessä oleva tila) tiloissa. Myös ihmiset, joiden kanssa erityisluokkien oppilaat olivat tekemisissä koulupäivänsä aikana, olivat usein samoja – pääasiassa erityisluokkien opettajia ja erityisluokilla opiskelevia oppilaita. Näitä luokkia seuranneena myös minulle hyvin nopeasti vakiintuivat hyvinkin konkreettiset aika-tila-polkun ja oma, näiltä poluilta käsin rakentunut, kokemus koulusta.

Välitunti. Olen jäänyt edeltävän tunnin jälkeen luokkaan juttelemaan opettajan kanssa.

Käyn tauolla kattomassa löytäisinkö Jarmon luokastaan. Kun kävelen luokan eteen ihmettelevät pojat ääneen missä mä oon ollu. (...) Kysyn että onks Jarmo luokassa – vastaavat että ei, paitsi tietty Leevi joka heittäytyy "vastaväittämään". Kerron että olisin kysynyt että saanko heidät perjantaina haastatteluun opotunnilla – "että tulisit-

³⁴ Liisan ja Leenan luokat opiskelivat kyseiset jaksot useassa oppiaineessa yhdessä, ja usein opettajana myös oli erityisluokanopettaja – Liisa tai Leena. Myös aineenopettajien tunneille (esim. fysiikka ja kemia) mentiin erityisoppilaskokoonpanolla, eli näillä tunneilla oli ainoastaan oppilailta kyseisiltä kahdelta luokalta.

teko”. Neuvottelen poikien kanssa haastatteluun tulosta, lisää oppilaita tulee tilanteeseen. Pojilla oma show menossa, seuraan hetken.

Lähden käytävää pitkin takasin kohden rappusia. Kolme Ilkan seiskaa istuskelee luokan oven edessä, pysähdyn moikkaamaan, kysyn mitä kuuluu. Juttelen poikien kanssa tutkimuksen tekemisestä ja ensimmäisestä työharjoittelusta. Ilkka tulee portaita, pojat totee että saas nähdä millanen ilme Ilkalla on kun huomaa kundien sähellyksen käytävän päässä (ysit). Käännyttään kattomaan Ilkkaa, virnullaan. Lähden menemään tunnille, alas rappuja.

Ala-aulassa kysyn Ismolta mitä niillä on huomenna. Ismo kaivaa lukkarin taskusta-äikkää. Kysyn Ripalta ja Ismolta tulevatko huomenna haastatteluun. Keskustellaan haastattelukäytännöistä, milloin kukakin tulee, keskusteluun osallistuu ympärillä olevia oppilaita ja aulatilaa saapuvia.

Kiipeen yhet portaat ylös, Sepon porukoita seisoskelee, kattovat ikkunasta kun Eikka taiteilee ulkona jäällä – kaatuu aina välillä. Naureskellaan ja kauhistellaan. Ilkka tulee ulkoa, pysähty kattomaan, totee että on taas Eikalla show menossa.

(Kenttämuistiinpanot)

Kokemus erityisoppilaiden aika-tila-poluilla kulkemisesta sai minut pohtimaan sitä, miten 'yleisten' ja 'erityisten' välinen raja korostuu ja konkretisoituu koulun arjessa juuri tilallisesti (erityisopetuksen oppilaat keskenään ja yleisopetuksen oppilaat keskenään). Arjen polkuja tarkastelemalla tuntui kuin se ero erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä, jota opettajien puheessa ja koulun virallisissa teksteissä pyrittiin myös kyseenalaistamaan, olikin arjen tilankäytön näkökulmasta täysin kyseenalaistamaton. Aika-tila-polkujen erillisyyks tekivät arjessa nuorten kohtaamiset satunnaisiksi ja kohtaamattomuudesta normin (myös Niemi ym. 2010). Vaikka nuorten toiminnassa ja kerronnassa oli löydettävissä myös välttelyn strategioita (ks. seuraavat alaluvut) oli kohtaamattomuus pääasiassa tahatonta – ei vain osuttu toisten poluille. Tätä arjessa 'vahingossa' rakentuvaa erillisyyttä voidaan tarkastella tilallisen praxiksen tuottamana (ks. Gordon 1999; Gordon & Holland 2003).

Tuula Gordon (1999, 102) kirjoittaa tilallisen praxiksen olevan ”rutinoitua, säädeltyä, sisäistettyä toistuvaa toimintaa”, jossa tila on muodostunut itsestään selvänä toimintaympäristönä näkymättömäksi³⁵. Tilassa toimitaan opituilla tavoilla, pohtimatta omaa toimintaa, sitä tuottavia tekijöitä tai sitä mitä toiminta tuottaa. Praxis onkin ”järjestyä ja kulttuurisia käytäntöjä säilyttävää” (em.).

Olen pyytänyt poikia kertomaan tavallisesta koulupäivästä. Kuvaavat välituntia.

Reetta: (...) Jos sä et mee ulos, mitä sä teet?

³⁵ Peter Jackson (1990) kirjoittaa koulun instituutiona muotoutuvan toimijoille poikkeuksellisen tutuksi, ja tällä tapa jolla koulun fyysiset, temporaaliset ja sosiaaliset rajat rakentavat toimintaa, muodostuu toimijoille vaikeasti havaittavaksi. ”(T)he physical objects, social relations, and major activities remain much the same from day to day, week to week, and even, in certain respects, from year to year.”

Ismo: Mä riehun.

Reetta: Missä?

Ismo: Käytävällä

(...)

Reetta: Kenen kans sä riehut ja millä käytävällä.

Ismo: Tos käytävällä. [viittaa luokan ulkopuolella olevaan aulatilaan]. Elmon kaa.

Reetta: Tos alhaalla vai?

Ripa: Alakäytävässä. Luokan oven edessä.

Ismo: Niin siinä.

Reetta: Ketä muita siin on?

Ismo: Minä, Elmo.

Reetta: Eiks siinä oo ketään muita?

Ismo: No, joskus on Tomi, Ripa ja Alekski on ollu, ja kaikkia.

Ripa: Siin on ollu kaikkii vähän. Sillon tällön.

Ismo: Kaikkii, niin. Eikka varsinki.

(Haastatteluote)

Tarkastellessani nuorten tapoja kertoa kouluarjestaan totesin, että tyypillisesti arkea kerrotaan toiminnan kautta (tullaan, ollaan, mennään), mutta toiminnan konteksti (ja toimijat, muuten kuin epämääräisessä 'jengi' tai 'kaikki' muodossa) tulee harvoin esiin (ks. tarkemmin luku 9.2). Jouduinkin usein kysymään haastattelujen kuluessa, kuten edellä Ismolta, "missä" ja "keiden kanssa". Tila tuntui olevan niin itsestään selvä osa arkea, että sitä ei puhuta auki, ei nähdä tarpeelliseksi kertoa missä toiminta tapahtuu. Tila muodostaa toiminnan itsestään selvän kontekstin, ja samalla tila muuttuu näkymättömäksi: ei nähdä sitä, miten tila rakentaa toimintaa. Nuorten tapa tuottaa itsensä esiin individualistisina toimijoina haastattelupuheessa (Mietola 2007) piilottaa praxiksen sekä aikatilaa rakentavat institutionaaliset tekijät (lukujärjestykset, säännöt, ryhmittäminen), jotka säätelevät yksilöiden toimintaa.

Praxiksen tarkastelu korostaa toistojen merkitystä järjestyksen tuottajina (Gordon 1999). Toistot ylläpitävät valtasuhteita tekemättä näitä näkyviksi. En törmännyt arjessa tai oppilaiden kerronnassa taisteluun tilasta, kysymyksiin siitä, kuka hallitsee tilaa, vaan tilaan asettuminen ja sen järjestyminen ja jakautuminen eri ryhmien tiloiksi/paikoiksi näytti luonnollistuneen, tapahtuvan kuin itsestään. Valtasuhteet ovat kuitenkin aina läsnä tilassa vaikuttaen siihen, miten tila rakentuu ja miten se koetaan (Massey 1991). Viimekädessä erityisluokkien oppilaiden institutionaalinen positio erityisoppilaina koulussa vaikuttaa siihen,

miten oppilaat paikannetaan koulutilaan: lukujärjestys, joka kannattelee ajatusta erityisen ja yleisen välisestä erosta, paikantaa oppilaat eriäville aikatilapoluille.³⁶ Koulun aika-tila-järjestelyt siis rakentuvat ajatukselle ryhmien erillisyydestä ja tuottavat täten erillisyyttä (ks. myös Souto 2011). Ehdotankin, että sosiaalinen eriytyminen institutionaalisesti eri tavoin positioituvien oppilasryhmien – yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaiden – välille tuottuu välittyneenä sen kautta miten oppilaat paikannetaan aika-tilallisesti kouluun, eri poluille (ks. Gordon ym. 2007).

Tilan tuottamat sosiaaliset suhteet ja symbolinen etäisyys

Tapa, jolla koulutila on järjestetty tuottaa sosiaalisia suhteita (McGregor 2003). Jo edellä toin esiin, miten erityisoppilaiden aika-tila-polut vaikuttivat myös siihen, miten koulu sosiaalisena kenttänä hahmottui. Erityisluokilla opiskelevien nuorten arjen poluilla nuoret toimivat pääasiallisesti muiden omalla tai rinnakkaisluokalla opiskelevien nuorten ja erityisluokanopettajien kanssa. Ryhmien arkien erillisuus tulikin merkittävästi esiin nuorten kaverisuhteissa: erityisluokalaiset viettivät myös oppituntien ulkopuolella paljon aikaa keskenään, ja vain harvoilla nuorista näytti olevan kavereita yleisopetuksen ryhmissä³⁷.

Koska tutkin yhdeksäsluokkaisia, ei minulla ollut mahdollisuutta olla seuraamassa sitä, miten ryhmien ja kaverisuhteiden muotoutuminen yläasteelle siirryttäessä tapahtui. Toisaalta pystyin seuraamaan tätä prosessia Elmon kohdalla, joka siirtyi yleisopetuksesta erityisluokalle yhdeksännen luokan alussa. Kysyinkin haastattelussa erikseen Elmolta hänen kaveripiiristään ja tämän mahdollisesta muuttumisesta yhdeksännen luokan aikana:

Reetta: Yritin kysyä toissa jo noita, niitä tyyppiä joiden kanssa te ootte tekemisissä. Mutta niinku, vähän näyttäs siltä et te ootte pääosin tekemisissä muitten niinku teidän luokkalaisten kanssa ja Liisan luokan kanssa. Onks muita tyyppiä joiden kanssa te vietätte aikaa? Elmolla varmaan on.

Elmo: Niih, vähän kaikkee.

Aleksi: Riippuu vähän.

Reetta: Keitä muita, luetelkaa nopeesti ketä kaikkii te tunnette täällä muita oppilaita.

³⁶ Erityisluokanopettajat kertoivat minulle, että yhtenä integraation toteuttamisen hankaluutena on, että koulun lukujärjestelmäsystemi toimii yleisopetuksen ehdolla, eli erityisluokanopettajat voivat rakentaa omien oppilaidensa lukujärjestykset vasta kun yleisopetuksen tunnit on laitettu paikalleen. Jos jo integraatiomahdollisuuden ylläpitäminen lukujärjestäytymässä on nähty vaikeana, on ymmärrettävää että lukujärjestäytymässä ei laajemmin ole huomioitu sosiaalista integraatiota oppilaiden aika-tila-polkujen kohtaamisen näkökulmasta.

³⁷ Yksi seuraamieni kolmen erityisluokan oppilaista opiskeli akateemiset oppiaineet pääsissa yleisopetuksen ryhmissä, jolloin hän oli suurimman osan oppitunneista yleisopetuksen puolella. Hänellä olikin sekä erityisluokilla opiskelevia että yleisopetuksessa opiskelevia kavereita, joiden kanssa hän mm. vietti välitunteja.

Ismo: Kaikki alaluokat, melkein kaikki jarmonluokat.

Ripa: Kyl mä silleen sivusilmäsest tunnen täältä jotai ympäri koulu-

Ismo: (es) suunnillee kaikkia-

Reetta: Mut keitä muita on semmosii joitten kanssa te vietätte tauolla aikaa tai jut-
telette tai?

Ripa: No ei oikeestaan ketään, paitsi joskus ohimennen heittää jotain, tollasta. Kyl tää
niinku.

Reetta: Elmo, Elmol nyt on vähän eri kaveripiiri. Vietätsä niinku nytte pääasiassa ai-
kaa tän porukan kanssa?

Elmo: Joo.

Reetta: Vai niinku-

Elmo: Tän porukan kanssa suurin piirtein.

(Haastatteluote)

Elmon siirryttyä erityisluokkaan oli hänen kaveripiirinsäkin muuttunut: Elmo vietti havaintojeni mukaan pääasiassa välitunnit Liisan luokan ysien kanssa, ja myös tunneilla, joissa ”Liisan pojat” olivat yleisopetuksen ryhmässä, asettui Elmo kuin luonnostaan istumaan oman luokan poikien kanssa. Poikajoukon hitautumista yhteen kuvaakin mielestäni hyvin Ismon kommentti kevään haastattelussa, jossa hän kuvaa nelikon yhdessä olemista ja toimimista toteamalla heidän olevan kuin ”Daltonin veljekset”.

Tarja Tolonen (2001) on kuvannut tapaa, jolla nuoret koulussa muodostavat omia tilojaan aktiivisesti nopeastikin syntyvinä ja puhkeavina ”kuplina”. Tämä tilanmuodostus tapahtuu nuorten keskinäisin rajanvedoin ja tilat ilmentävät olemassaolevia erottelujärjestelmiä (em.). Tarkasteltuani Tehtaankulman oppilaiden sosiaalisia suhteita, totesin tällaisten arjessa rakentuvien ja hajoavien sosiaalisten kuplien paikantuvan jommallekummalle puolen erityisopetuksen ja yleisopetuksen välistä rajaa. Näissä erillisissä arjissa nuoret neuvottelevat oman ryhmänsä sisällä kaverisuhteista, ryhmäytyvät erilaisten tyylien, harrastusten, musiikkimakujen tai tekemisen ympärillä ja liikkuvat ryhmästä toiseen (ks. myös luku 9.1.).

Seurattuani koulun arkea kouluvuoden alusta pitkälle syksyyn ja alkutalveen rakentui minulle kuva koulusta, jossa erityisopetuksen oppilaat ja yleisopetuksen oppilaat elivät hyvin pitkälle erillisiä arkiaan. Itse hahmotin erot tilankäytössä juuri polkujen kautta rakentuvina erillisinä kartastoina (ks. Jokinen 2004), jossa yleisopetuksen oppilaiden polut ja erityisoppilaiden polut kulkevat eri osissa koulurakennusta, paikoitellen risteytyen, mutta jossa arjen keskipisteet, kaikista kulunein maasto, asettuu vahvasti eri kohtiin koulua. Mielestäni tätä eriytymistä on mahdollista hahmottaa myös David Sibley’n (1995) tapaan eriytyneinä geografioina: eri tavoin positioitujen subjektien kokemukset ja tulkinnat tilasta ja

paikoista rakentuvat erilaisiksi arjen käytännöissä. Se, mikä on keskellä ja mikä periferistä tai marginaalista, näyttäytyy eri tavalla eri paikoilta käsin. Leenan tai Liisan luokan oppilaan paikalta katsottuna koulutila rakentuu kellariaulasta käsin, se muodostaa keskustan, josta lähdetään ja johon palataan koulupäivän aikana. Yleisopetuksen oppilaalle tämä tila saattaa puolestaan näyttäytyä merkityksettömänä läpikulkutilana, jonka kautta ainoastaan kuljetaan teknisen työn tunnille.

Ryhmien ja näiden arkien välinen (fyysinen) etäisyys tuli kuitenkin uudella tavalla pohdittavakseni kun haastattelin syksyn lopulla ryhmää Liisan luokalla opiskelevia oppilaita. Keskustelimme haastattelussa Elmon siirtymisestä erityisluokkaan ja tässä yhteydessä Alekski alkoi esittää minulle yleisopetuksen käytäntöjä ja oppilaita koskevia kysymyksiä:

Olemme keskustelleet haastattelun kuluessa erityisluokassa ja yleisopetuksessa opiskelemisesta, siitä millaisia eroja opetuksessa on yleisen ja erityisopetuksen välillä. Olen lopettelemassa haastattelua.

Alekski: Niin mut mul ois vielä yks kysymys et.

Reetta: No kysy.

Alekski: Ku sä oot käyny siellä yleisopetuksen opotunneilla

Reetta: Mm.

Alekski: ni minkälaisii henkilöit siel on, onks niil mitään eroja kun vertaa tähän luokkaan?

Reetta: Sanotaanko, siis ku, ku mä oon käyny vaan yhen ryhmän kanssa, ja sit, se mikä ero on niinku niin ne ihmiset ei välttämättä tunne toisiaan, et ei voi niinku sanoo et onks niissä niinku henkilöissä eroo, mut siel on niinku vähän erilainen tunnelma, koska niinku. –

Alekski: Mut minkälainen se tunnelma on siellä, onks se sellanen et siellä haukutaan niinku –

Reetta: Eei, mut sit siel on ihmisiä jotka ei oo ollenkaan niinku, ei esimerkiks puhu tunnilla, että ne vaan kuuntelee. Ja et on – Kyl se semmonen näkyy niinku et on jossain et on sellanen tilanne et on ihmisiä jotka ei kaikki ihan välttämättä tunne toisiaan. Et on niinku vähän, vähän niinku vaisumpaa ja – Mut et tota, emmä tiedä, ei ne niinku –

Alekski: Mut et onks tää niinku silleen et tääl yritetään niinku keskittyä enemmän siihen mitä opiskellaan kun yleisopetuksessa?

(Haastatteluote)

Aleksin pohdinta ja kysyminen jäivät vaivaamaan minua. Haastattelutilanteessa Alekski yhtäkkiä positioikin minut informantiksi, kertomaan hänelle ikään kuin toisesta kulttuurista. Alekski selvästi halusi pohtia ryhmien ja toisaalta yleisopetuksen ja erityisluokan toimintakulttuurien välistä eroa. Minulle pysäyttävää oli

se symbolinen ero ja etäisyys, joka Aleksin puheessa rakentuu³⁸: yleisopetuksen oppilaista rakentuu etäällä oleva 'toinen', lähtökohtaisesti erilainen, jota Aleksin kovasti yrittää ymmärtää. Minusta on tärkeää pohtia miksi Aleksin puhuu näin. Aleksin kävi haastatteluhetkellä kolmatta vuotta näiden ”henkilöiden” kanssa samaa koulua, he olivat viettäneet välitunteja samoilla käytävillä, syöneet samassa ruokalassa, istuneet samoissa juhlissa. Tulkitseen Aleksin puhutavan heijastavan sitä koettua eroa ja erillisyyttä ja polkujen kohtaamattomuutta, jonka olin arjessa havainnut. Erityisluokkien fyysisesti yleisopetuksesta erillinen arki tukee symbolisen eron rakentumista, ja tämä symbolinen ero taas vastaavasti saattaa tukea fyysistä eriytymistä (ks. Teittinen 1995). Koska pojat elävät erityisopetuksen arjessa ja heiltä (osin) puuttuu kokemus yleisopetuksen arjesta, rakennetaan kuvaa muilla tavoin. Voisi ehkä tulkita, että Aleksin kysymys kiusaamisesta on sellaista koulukulttuurista, stereotypisoivaa tietoa jota käytetään kun ei ole muuta.³⁹

David Sibley kirjoittaa (1995) 'toisen' maantieteellisestä erottamisesta viitaten esimerkiksi kaupunkitilassa tapahtuvaan territorialisoitumiseen, jossa rakentuu rajoja joita ei enää ylitetä. Leena Eräsaari (1995) liittää territorialisoitumisen liikkumista koskeviin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. Hänen mukaansa organisaatioilla on keskeinen rooli siinä, millaisia polkuja ne tarjoavat organisaatioissa toimiville, miten tilankäyttöä on hallinnollisesti rajattu. Tehtaankulmassa tulkitseinkin territorialisoitumisen kiinnittyvän vahvasti siihen, miten koulun aika-tilaa oli hallinnollisesti järjestetty. Oppilaat on asetettu erityisen tai yleisen aikatilapoluille ja näillä kapeilla poluilla toimivat oppilaat kuin itsestään hakeutuvat toisten 'erityisten' tai 'yleisten' seuraan, ja näille ryhmille varattuihin tai määrittyneisiin tiloihin. Aikatilapolkujen tiukkuuden ja tilankäytön rutinoitumisen seurauksena koulun arjessa tuntui olevan vain vähän tilanteita, joissa oppilaat voivat vaikuttaa tilankäyttöön tai haastaa vakiintuneita tilankäytön tapoja (ks. Gordon & Holland 2003; Hjelm ym. 2010). Siitä keiden kanssa oppilaat viettävät aikaa saatetaan kuitenkin vahvoja tulkintoja oppilaan kuulumisesta tiettyyn ryhmään.

Useissa haastatteluissa tulikin esiin (kysyessäni mitä haluaisivat muuttaa koulussaan) että tauot ovat lyhyitä ja näitä toivottiin pidemmiksi.

Reetta: Jos ne ois pidemmät ne tauot ni mitä siinä sit tekis.

Ismo: Sit, sit ois aikaa juoruu tai (es)

³⁸David Morley (2000) viittaa Liz Greenhalgh'iin (1998) joka käyttää käsitettä disconnection kuvaamaan köyhien asemaa sekä symbolisessa että käytännöllisessä mielessä.

³⁹David Sibleyn (1995) mukaan on tyypillistä, että kun suora kontakti/kokemus toisesta ryhmästä puuttuu, kokemukset 'toisesta' kulttuurista korvautuvat myyteillä ja stereotyypeillä. Stereotyyppi siirtää 'toisen' etäälle, irti jokapäiväisestä kokemuksesta – ja koska 'toisen' kanssa ollaan vähäisessä vuorovaikutuksessa, ei stereotyyppi myöskään kyseenalaistu.

Aleksi: No siin on aikaa heittää läppää muitten kaa. Niinku kavereitten kaa, oottaa, oottaa käytävällä et ku pääsee tauolle. Sit on aikaa vähän enemmän puhuu niitten kaa. Ettei silleen et joo joo mun pitää mennä nyt tunnille, tunti alkaa. Ettei heti joudu lähteen niinku takas tunnille, heti ku toiset pääsee tauolle.

Reetta: Nii ja sit ku tääl ei oo noita kelloja ni sit ihmiset tulee varmaan niinku eri aikoihin tauoille ja sit lähtee eri aikaa.

Aleksi: Nii.

(Haastatteluote)

Välitunnit ja tauot näyttäytyivät haastattelupuheessa oppilaiden omana tilana, ja tilana sosiaaliselle. Tehtaankulmassa osa tauoista oli lyhyitä ja ne rytmittyivät ryhmän työskentelyn mukaan, ei koko koululle yhteisen välituntirytmityksen mukaisesti. Tätä kritisoitiin haastatteluissa, käytännön nähtiin rajaavan tilaisuuksia kohdata muiden ryhmien oppilaita. Tuula Gordon, Janet Holland ja Elina Lahelma (2000) ovat omassa tutkimuksessaan tunnistaneeet kapeiden aika-tilapolkujen vaikuttavan negatiivisesti oppilaiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin koulussa. Jos osa tavoitteista, jota opetukselle asetetaan, on sosiaalisia, kuten sosiaalisen integraation tavoittelemine, tulisi tämä sosiaalinen ulottuvuus ja informaalin koulun merkitys sosiaalisten suhteiden rakentumiselle huomioida suunniteltaessa koulun aika-tilan järjestämistä (ks. myös Souto 2011; Lahelma 2002).

6.2 Tila ja merkityksen rakentuminen

Kellari ja kalterit: tilalliset metaforat erityisopetuksen statuksen kuvaajina

Reetta: (...) Onks toi hyvä, et on tommoset kauheen pitkät oppitunnit?

Otto: On. – Se johtuu vaan siitä, et mä en osaa laskea.

Mika: Nii se on vähä tyhmä ruot -

Pyry: (es) nii aina keväällä, niin siel luokas on hirvittävän huono ilma, ja –

Otto: Muutenki talvel siellä haisee ihan paska. Nimittäin tää meidän luokka on varasto.

Pyry: Ollu ennen.

Otto: Se on ollu ennen varasto

Pyry: Sen takii siel ei oo minkäänlaista tuuletusjärjestelmää. Sinne on vaan lätkästy tauluu sinne seinään.

Otto: Nii-in.

Pyry: Tai itseasias on siel, on siel siel –

Otto: Mut ne on rakennettu –

Pyry: Siel on tämmönen pönttö siel katossa jossain, suurin piirteen jos vaikka tuolla ois, no okei tääl on tuuletuksii. Mut siis tollanen ihan pieni ihan pyöree, mikä joittenki ihmisten kylpyhuoneis on. Siel on reikä toiseen huoneeseen. Ja seki on luultavasti tukossa.

(Haastatteluote, erityisluokkien oppilaita)

Kouluvuoden aikana kuulin useita kuvauksia siitä, miten erityisopetukselle lankeavat koulussa 'jämät'. Erityisluokkatilojen kerrottiin olevan entisiä varastoja, jotka eivät muuhun käyttöön kelpaa. Erityisluokissa käytettävien kirjojen ja muiden opiskeluvälineiden kerrottiin olevan vanhoja, käytettyjä ja käytöstä poistettuja. Tilanteet, joissa minulle kerrottiin tiloista ja välineistä, ovat tulkittavissa tilanteiksi, joissa nuoret ja opettajat pyrkivät tutkijan kautta saamaan 'ääntään' esiin, kertomaan merkittävästä heihin kohdistuvasta epäkohdasta tutkimukseni kautta (ks. Mietola 2007). Samalla kun minulle kerrottiin huonoista tiloista, huonoista välineistä, huonoista resursseista, kerrottiin myös erityisopetuksen ja/tai oppilaiden asemasta ja arvostuksen puutteesta kyseisessä koulussa ja laajemmin koulutusjärjestelmässä.

Tämän puhettavan taustalla elää ajatus siitä, että käytännöt tekevät näkyväksi sitä, millaisina erityisoppilaat koulussa nähdään, miten heistä ajatellaan (vrt. Kulmala 2004). Käytännöt tuntuivatkin olevan koulussa jatkuvan tulkinnan kohteena. Sekä oppilaat että opettajat kertoivat minulle omia tulkintojaan, kiinnittivät huomiotani tiettyihin yksityiskohtiin, joiden ajateltiin kuvaavan sitä, miten erityisopetusta yleensä ja erityisesti sinne paikannettuja oppilaita arvostetaan. Erityisesti erityisopettajien kommentteista oli luettavissa myös viittauksia erityisopetuksen historiaan, jolloin erityisopetusta pidettiin avoimesti huonommassa arvossa (Kivirauma 2002).

Edellä toin esiin opettajien tiedostavuuden koskien tilan merkityksellisyyttä sille, miten erityisopetus näyttäytyy koulussa, millaisia tulkintoja siitä tehdään. Samalla kun opettajat eksplisiittisesti puhuivat koppiopetus-imagosta irrottautumisesta, olivat erityisluokat kuitenkin päätyneet jämätiloihin, pieniin ja/tai kellariin sijoittuviin luokkahuoneisiin. Tehtaankulman koulurakennus on rakennettu 1950-luvun lopulla. Koulun toimintakulttuuri on merkittävästi muuttunut vuosien kuluessa, eikä rakennusta ole suunniteltu sellaiseen käyttöön (liikkuvat ryhmät, suuret oppilasmäärät), jossa se tällä hetkellä on.⁴⁰ Erityisopetusryhmät ovat pieniä ja käytännön syistä sijoitettu tiloihin, joihin suuremmat ryhmät eivät mahdu. Tällaiset tilat usein ovat entisiä varastotiloja, jotka on muutettu luokkahuoneiksi – kuten pojat edellä kertovat. Oppilaiden (ja opettajien) puheessa toistuvat tokaisut varastoista ja kellarista eivät siis olleet ainoastaan metaforia

⁴⁰ Keskeisenä koulutilan käyttöä koskevana kysymyksenä tutkimuskoulussani oli pitkin vuotta tilanahtaus. Tehtaankulman yläasteenkoulu kilpaili rakennuksen tiloista myös toisen oppilaitoksen kanssa. Eri tiloista taisteltiin siis sekä Tehtaankulman koulun sisällä, että myös ulospäin.

vaan erityisopetus oli konkreettisesti sijoitettu tällaisiin tiloihin. Ei ole mitenkään tavatonta että koulun tilojen käyttö tällä tavoin muuttuu ajan myötä siitä mihin ne on alun perin suunniteltu. Muutokset kuvaavat sekä muutoksia pedagogiikassa, että käyttäjissä (esim. oppilasmäärän kasvu johtaa laajennuksiin) (ks. esim. Gordon ym. 2000). Mielenkiintoista kuitenkin on, että Tehtaankulman oppilaiden ja opettajien puheessa entisen käytön tilalle rakentamaa merkitystä (toistamalla) uusinnettiin, vahvistettiin ja kiinnitettiin tilassa nyt toimivaan erityisopetukseen.

Erityisoppilaiden ja -opettajien luokkatiloista lukema viesti ei ollut ainoastaan erityisopetuksessa työskentelevien luettavissa, vaan myös muut oppilaat rakensivat merkitystä erityisopetukselle tilan kautta. Esimerkiksi puheet kellarista eivät kiertäneet sattumalta, vaan kellari metaforana kannatteli jaettua merkitystä erityisopetuksen paikasta ja tätä kautta pystyttiin edelleen rakentamaan uutta merkitystä erityisopetukselle ja siellä opiskeleville nuorille. Kellaritilat viestivät myös merkitysten paikkansapitävyydestä, vahvistivat ajatusta kahden kerroksen väestä, joista toiset voidaan sulloa kellariin.

Reetta: No, entäs tota noin [mitä tulee mieleen] erityisopetuksesta?

Jone: Eks se oo sama ku pienryhmä? – No e–

Ville: Siit tulee mieleen emut.

Jone: Nii joo emut – tulee mieleen.

Reetta: Erityisopetuksesta?

Ville: Noi huoneet.

Jartsa: Siel haisee mis (es)lasit on kaikki silleen et (es) teljettynä häkkiin, nii ne haisee niin pahalle.

(Haastatteluote, yleisopetuksen oppilaita)

Edellä yleisopetuksen oppilaat Jone, Ville ja Jartsa kertovat erityisopetus-sanana herättämistä mielikuvistaan. Poikien puheessa kahden kellaritilaan sijoitetun luokkahuoneen ikkunoissa olevista kaltereista, joiden alkuperäisenä tarkoituksena on pitää ulkopuoliset ulkona koulun tiloista, muodostuu tekijä, jolla he merkityksellistävät erityisopetusta ja erityisopetuksen oppilaita. Kun kellarissa, kaltereiden takana opiskelee erityisopetuksessa olevia oppilaita, ”emuja”, kääntyvät kalterit yllättäen sisäänpäin. Kalterit eivät siis enää pidäkään toisia ulkona, vaan niistä rakentuu poikien puheessa häkki, joka rajoittaa sisällä olevien ’toisten’ toimintaa. Pojat rakentavat kellarin ja kaltereiden ympärille merkitystä kiinnittäen kalterit ja näiden tuottamat mielikuvat luokkatilan käyttäjiin. Pidänkin poikien kerronnan tapaa – sulkea erityisoppilaat häkkiin – keinona rakentaa eroa ja etäisyyttä heidän (yleisten) ja toisten (erityisten) välillä. Puhetapa voidaan mielestäni myös kutsua moralisoivaksi maantieteeksi (*moralizing geo-*

graphy, Sibley 1995), jossa pojat tuottavat puheessaan paikan toiseudelle paikantamalla sen kellariin ja ulos heidän elämistiloistaan, ja samalla rakentaen eroa oman häkittömän arkitilan ja erityisopetuksen häkkiarjen välille.

Arja Jokinen (2004, 76) toteaa että paikan kokemusta voidaan tarkastella myös käyttämällä osallisuuden ja sivullisuuden käsitteitä: ”(o)salliselle paikka on osa itseä, mutta sivullinen katselee paikkaa ulkopuolisena, etäisyyden päästä.” Edellä puhuvat pojat selvästi kertovat ja rakentavat merkitystä erityisluokkatilan ulkopuolelta. Kalterit ja kellaritila saavatkin erilaisen merkityksen kun erityisluokalla olevat oppilaat puhuvat omasta luokkatilastaan. Vaikka näiden oppilaiden puheessa kaltereista ei rakennu häkkiä, tuo pohdinta tulipalosta esiin sen, että myös he ovat katsoneet kaltereita ’toisin päin’, sisälle sulkevana:

Reetta: No, mites sitte tota noin. Sit sä sanoit, et tää koulu rakennuksena on enemmän koulumainen. Miten niinkun, mites muuten, miten tätä vois tuoda tätä, tätä, onks tää rakennus kiva vai?

Tiina: Sokkeloinen, se on ku labyrintti. Niinku ulkoopäin tämä näyttää ihan vankilalta, mut sisält päin sit ehkä enemmän koululta.

Sharon: Ja kai tää on pikkasen ankee, kaikki valkoset seinät. Ei mitään niinku värikyttä. (es, naurahtavat)

Reetta: Mites teidän oma luokka?

[Naurattaa]

Tiina: Siel haisee ihmeelliseltä. Sit siel on kalterit ikkunoissa. Ku sattuu tulipalo, niin ei pääse minnekään. Jää loukkuun.

(Haastatteluote, erityisluokkien oppilaita)

Tilan saamat merkitykset rakentuvat ja niitä rakennetaan mielikuvien avulla. Haarni ym. (1997, 18) kirjoittavatkin mielenmaisemista, jotka ovat tiettyä paikkaa tai aluetta koskevia yleisiä käsityksiä/mielipiteitä, ”joissa subjektiiviset ja intersubjektiiviset käsitykset paikasta kohtaavat”. Kerronnassa toistetaan kellaria juuri siksi, että se on kuvaava, siihen kiinnitetty symboliikka tulee ymmärrettäviksi. Tilan sosiaalisen kartoittamisen (*mapping*, Edwards & Usher 2000) prosessissa rakennetaan kulttuurisesti jaettua tapaa ymmärtää tilaa, tilojen välisiä eroja (Sibley 1995). Tila saa merkityksensä tässä jatkuvassa kartoittamisen prosessissa, jossa hallitsevaa tapaa hahmottaa tilaa vahvistetaan ja uusinnetaan. Tässä prosessissa rakennetaan myös käsitystä siitä, ketkä tilaan kuuluvat, ja kiinnitetään tilaan liitettyjä merkityksiä kyseistä ryhmää koskeviin stereotyyppisiin representaatioihin (ks. Sibley 1995).

Erityisoppilaiden puheen koulutilasta, kellareista ja varastoista, voidaan ajatella viittaavan myös heidän marginaaliseen asemaansa koulussa. Marginaali on usein sekä symbolinen että konkreettinen (Jokinen 2004; myös Mietola 2001). Kellariin sijoittuviin pieniin erityisopetuksen luokkatiloihin paikannettu erityisopetus tuntui olevan myös tilallisesti marginaalissa – sivussa ja alhaalla. Alhaalla

ja ylhäällä oleminen toimivatkin arkikielessä institutionaalista vallankäyttöä kuvaavina arvottavina metaforina (Eräsaari 1995; Jokinen 2004): ylhäälle paikantuvat arvostetut henkilöt, kuten johtajat, kun taas vastaavasti alas sijoittuva tulkitaan vähemmän arvostetussa asemassa olevaksi. Myös käytössä olevan tilan koon voidaan tulkita kuvastavan sen käyttäjän statusta (Eräsaari 1995). Kellariin sijoittuvaa pientä luokkatilaa onkin vaikea lukea toisin kulttuurisella kartastollamme⁴¹. Koululaisten kulttuurisella kartastolla erityisopetus sijoittuu alas/huonommaksi/syrjään, ja Tehtaankulman koulun käytännöt tulevat vahvistaneeksi tämän tulkinnan paikkansapitävyyden.

Leena Eräsaari (1995, 125) toteaa, että ”ihmisen tai ihmisryhmän statuksen osoittaminen tilojen hierarkian avulla näyttää olevan ylikulttuurinen vakio”. Menemättä siihen, onko erityisopetuksen sijoittaminen jämiin tarkoituksellista alhaisen statuksen osoittamista, on kuitenkin selvää, että Tehtaankulman koulussa erityisopetuksen tiloista ja käytännöistä jatkuvasti kuitenkin luetaan statusta, tulkitaan näiden kuvaavan erityisopetukselta puuttuvaa arvostusta. Erityisopetuksen tilat tulevat luetuksi koulukontekstissa ”ongelmapaikkoina ongelmallisille ihmisille” (ilmaisu Warr 2007, 17). Kellareissa ja varastoissa oleminen mahdollistaa luennan, jossa erityisopetuksen ’huonomuus’ tulee luonnollistetuksi. Tällainen luenta on vahvasti ristiriidassa koulutuspolitiikan kanssa, jossa pieni ryhmä ajatellaan yksilöllisemmän opetuksen mahdollistajana, ja jossa erityisopetus (myös erityisoppilas statuksen myötä saatavan lisäresurssin vuoksi) näyttäytyy positiivisena: erityisopetuksen pitäisi olla jotain ’enemmän’ kuin yleisopetuksen. Merkityksellistyminen jämätilojen ja -välineiden käyttäjiksi viestittää jotain muuta niin erityisluokan kuin yleisopetuksen oppilaille: ei erilaista vaan huonompaa, alemmaa, käytettyä.

Jumissa kellarissa? Liikkeen ja liikkumattomuuden tulkinnat koulutilassa

Ei ainoastaan tila, tiettyyn tilaan paikantuminen, vaan myös se, miten koulutilaa yleisemmin käytetään, rakentaa merkitystä ja eroa oppilaiden ja oppilasryhmien välille. Haluankin seuraavaksi kääntää katseen liikkumiseen ja liikkumattomuuteen koulutilassa ja siihen, millaisia yksilöä koskevia merkityksiä nämä tuottavat.

Tärkeänä lähtökohtana tavalleni analysoida liikkuvuutta on ollut Beverly Skeggs’in (2004) pohdinnat liikkuvuudesta ja eron tilallisuudesta (spatialized difference). Skeggs on omassa tutkimuksessaan kiinnostunut yhteiskuntaluokasta ja tarkastelee sitä, millaisia eroja työväenluokkaisten ja keskiluokkaisten liikkuvuudessa on havaittavissa ja sitä, miten liikkuvuudella keskiluokka rakentaa eroa työväenluokkaan samalla tuottaen arvostettua keskiluokkaista minuutta (valued (bourgeois) self).

⁴¹ Arja Jokinen (2004, 75) käyttää käsitettä kulttuurinen kartasto: ”Kulttuurinen kartasto on yhdessä jakamaamme kulttuurista tietovarantoa paikkojen merkityksistä ja statuksista”.

Tilaa ja liikkuvuutta tarkastelleiden tutkijoiden mukaan liikkuvuuden ja pysyvyyden merkitykset ovat muuttuneet (Skeggs 2004 viitaten Morley 2000; myös Lindgren & Lundahl 2010). Aikaisemmin koti ja pysyvyys olivat keski-luokkaisia erottautumisen välineitä (Skeggs 2004; Morley 2000), ja liikkuminen vastaavasti käsitteellistyi juurettomuutena. Globalisaation myötä on kuitenkin tuotettu uusia positiivisia tapoja käsitteellistää paikan/tilan, liikkeen ja identiteetin välistä suhdetta⁴². Muutos ei ole ongelmaton, vaan tätä kautta asetetaan (jälleen) joidenkin tiettyjen ryhmien kokemus normatiiviseksi, kaikkien kokemusta määrittäväksi (ja arvottavaksi) tekijäksi. Toisaalta liikkuvuus ja koti/omaan tilaan rajautuminen saavat edelleen sekä positiivisia että negatiivisia merkityksiä riippuen kontekstista. (Edwards & Usher 2000; myös Skeggs 2004.)

Skeggsin (2004) mukaan keskeistä onkin kysyä, kuka pystyy liikkumaan, millaisia resursseja tarvitaan erilaisiin tiloihin pääsemiseksi ja voivatko yksilöt itse vaikuttaa siihen liikkuvatko he vai eivät (ks. myös Easthope 2009). Liikkuvuuden tarkastelussa tuleekin huomioida vastasuhteet, valta-geometria (Massey 2005), tarkastella liikkuvuutta resurssina ja pohtia ketkä pystyvät hallitsemaan omaa ja muiden liikkuvuutta (myös Lindgren ja Lundahl 2010). Erityisesti yhteiskuntaluokkaa (Skeggs 2004; Massey 2005) sekä etnisyyttä ja maahanmuuttoa (Morley 2000) tarkastelleissa tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota siihen, miten liikkuvuus merkityksellistyy eri tavoin sen mukaan kuka liikkuu. Luokka, sukupuoli, etnisuus ja muut sosiaaliset tekijät vaikuttavatkin siihen, millaisia mahdollisuuksia yksilöllä on liikkua ja toisaalta siihen, miten tietyllä tavalla asemoituneen yksilön liikkumista tulkitaan (Morley 2000; myös Skeggs 2004; Massey 2005). Eri tavoin positioituvien yksilöiden liikkumisen tyylit eroavat toisistaan (Massey 2005).

Liike on myös merkityksellinen tarkasteltaessa koulua ja merkityksen rakentumista. Liikkuminen vaikuttaa sekä siihen, miten oppilaat nähdään, että heidän kokemuksiinsa koulusta. Oppilaiden erilaiset mahdollisuudet liikkua myös kuvastavat eroja oppilaiden asemassa. Erityisen merkityksellisenä pitäisin kysymystä liikkuvuudesta juuri Tehtaankulman koulussa, jossa on korostettu oppilaiden liikkumista opetusryhmästä toiseen, oppilaiden mahdollisuutta valinnaisuuteen ja samalla tutustua nuoriin muilta luokilta.

Tehtaankulmassa opiskellaan vaihtuvissa ryhmissä erilaisten opettajien johdolla ja tutustutaan erilaisiin oppilaisiin.

(Tehtaankulman koulun opetussuunnitelma)

⁴² Edwards & Usher (2000) tuovat esiin sen, miten liikkuminen on myös tutkimuksessa/teoretisoinneissa muuttunut negatiivisesta positiiviseksi käsitteeksi, viitaten sellaisiin käsitteellistyskäsitteisiin kuten nomadi ja traveller.

Reetta: Mikä täs koulus on hyvää?

Amir: Se että pääsee kaikkien kans, silleen, vaihtuu koko ajan oppilaat.

(Haastatteluote, yleisopetuksen oppilas)

Edellä yleisopetuksessa opiskeleva Amir nimeää Tehtaankulman koulun positiivisena piirteenä ryhmien vaihtuvuuden. Keskustellessani yleisopetuksessa opiskelevien nuorten kanssa erilaisissa ryhmissä työskentelystä, yhdistivät nuoret ryhmien vaihtumisen yleensä mahdollisuuteen tutustua uusiin oppilaisiin ja luoda oman ryhmän ylittäviä kaverisuhteita. Toisaalta ryhmien tiheään vaihtumisen kerrottiin mahdollistavan väistää epämukavia kontakteja, kun ei tarvitse olla jatkuvasti jumissa samassa ryhmässä saman porukan kanssa.⁴³

Erityisluokilla opetusryhmä säilyi suurimman osan ajasta samana. Erityisluokkien kesken saatettiin muodostaa erilaisia kombinaatioita, esimerkiksi Liisan ja Leenan luokat opiskelivat usein yhdessä niin, että Liisan yhdysluokan ysit oli yhdistetty Leenan luokkaan (jolloin kaksi opettajaa opetti tätä neljäntoista oppilaan ryhmää). Toisinaan tämä kahdesta luokasta yhdistetty ryhmä taas jaettiin uudella tavalla kahtia, esimerkiksi hitaammin ja nopeammin etenevien oppilaiden ryhmiin. Näin ollen siis myös erityisluokkien vaihtuvissa ryhmissä käytännössä toistuvasti työskenneltiin samojen ihmisten kanssa, toisin kuin yleisopetuksessa.

Erityisluokkien opettajien puheessa integraatio näyttäytyikin keinona liikuttaa oppilaita yli ryhmärajojen. Erityisopetuksen agendalla integraatio näyttäytyi hyvin keskeisenä teemana. Sen sijan tarkastellessani integraation toteutumista, näyttäytyi liike erityisluokista yleisopetukseen päin varsin vähäisenä: integraatiota toteutettiin lähinnä tiettyjen oppilaiden kohdalla⁴⁴ ja tietyissä aineissa (esim. kielet, matematiikka). Tiedollisten tavoitteiden lisäksi yhtenä keskeisenä tavoitteena integraatiolle kerrottiin olevan uusien sosiaalisten suhteiden luominen, joka saattoi joidenkin oppilaiden kohdalla olla jopa integraation toteuttamisen ensisijainen tavoite.

⁴³ Oppilaat kertoivat, että koulussa oli mahdollista väistää opettajaa jonka kanssa oli mennyt sukset ristiin keskustelemalla ryhmien järjestämisestä esimerkiksi oman luokanvalvojan kanssa. Samoin toiveita ryhmäajoista tai ryhmän vaihtamisesta saatettiin esittää kaverisuhteisiin liittyen – tai vastaavasti johtuen siitä, että ryhmässä oli oppilas, jonka kanssa välit olivat tulehtuneet. Myös opettajien puheessa tuli esiin mahdollisuus ryhmien järjestämiseen uudelleen sosiaalisten suhteiden perusteella, erityisesti tapauksissa joissa epäiltiin kiusaamista.

⁴⁴ Erityisluokista olikin tunnistettavissa tietynlainen joukko integroitavia oppilaita, oppilaita joiden kohdalla katsottiin, että heidän valmiutensa riittävät yleisopetuksessa opiskelemaan ja että yleisopetuksen ryhmässä opiskelusta on hyötyä heidän oppimiselleen. Osa näistä oppilaista opiskeli vain yhtä tai kahta ainetta yleisopetuksessa, osalla integraatiota toteutettiin useammassa aineessa.

Jarmo (erityisluokanopettaja) toteaa että HOJKSia tehtäessä pohditaan jokaisen aineen kohdalla että ”pystyykö se opiskelemaan siellä yleisopetuksen ryhmässä”. Toteaa että integraatiopäätöksiä voidaan tehdä myös muista kuin tiedollisista syistä – ”et halua ihmisten ilmoille”.

Tuomo (erityisluokanopettaja) naurahtaa: ”Kellarista”.

(Kenttämuistiinpano, opettajainkokous)

Edellä kirjoitin siitä miten erityisluokat sijoittuvat kouluun, ja miten entisiä varastotiloja oli muutettu erityisopetuksen tiloiksi. Kellareilla ja varastoilla on myös liikkeeseen viittaava ulottuvuutensa. Edellä olevassa aineisto-otteesta erityisopettajat Jarmo ja Tuomo ottavat osaa keskusteluun erityisoppilaiden integroinnista yleisopetukseen. Huomionarvoista se, miten erityisopettaja rakentaa eroa oman työkenttensä (erityisopetuksen) ja yleisopetuksen välille: ”ihmisten ilmat” ovat erityisopetuksen ulkopuolella samalla kun erityisopetus yksinkertaistuu kellariksi.

Jarmon puheessa oppilas rakentuu kellarista ihmisten ilmoille haluavaksi. Usein kuitenkin erityisopetuksen opettajien puheessa erityisopetuksen oppilaat näyttäytyivät haluttomina liikkumaan, erityisluokkaan (ja tätä kautta kellariin) jumiutuneina (ks. Naukkarinen 1999), ja toimijuus, joka yleisopetukseen menemiseen liittyi, kiinnittyi oppilaan sijasta opettajaan, oppilaan ollessa toiminnan kohteena: opettajien kerrottiin joutuvan ”potkimaan” oppilaita liikkeelle, ihmisten ilmoille (ks. myös luku 8.2). Voidaankin mielestäni tulkita, että erityisluokkien sijoittuminen syrjään, kellariin, kiinnittää kellariin paikannettuihin oppilaisiin pysähtyneisyyden ja ei-aktiivisuuden merkityksiä. Liikkumattomuuteen liitetään usein mielikuvia epäonnistumisesta, alistumisesta ja jälkeen jäämisestä (Morley 2000). Tällaista tulkintaa erityisoppilaiden jumiutumisesta tuettiin opettajien toistamalla kertomuksella erityisluokkien oppilaiden haluttomuudesta lähteä yleisopetuksen tunneille ja erityisluokkaan palaavista integroiduista oppilaisista (ks. seuraava luku).

Tulkitsin edellä, että opettajien puheessa myös tuottuu vahvasti liikkumisesta kieltäytyvä tai tähän kykenemätön, erityisluokasta liikkeelle potkittava erityisoppilas. Opettajien puhuessa pyrkimyksistään saada oppilaita integroitua yleisopetuksen ryhmiin, toivat he esiin oppilaiden vastahakoisuutta ’isossa ryhmässä’ työskentelemiseen. Tällaisessa kerronnassa opettajat kertoivat oppilaiden olevan arkoja ja riippuvaisia omasta ryhmästä ja opettajasta. Tällainen riippuvuus puhuttiin hyvin vahvasti oppilaasta kumpuavana ominaisuutena⁴⁵, eikä tämän suhdetta koulun erityisopetuksen ja yleisopetuksen vahvasti erottavaan käytän-

⁴⁵ Samantyyppistä riippuvuuden korostamista oli erityisluokanopettajien tavassa puhua oppilaidensa siirtymisestä peruskoulusta toisen asteen oppilaitoksiin ja tähän liittyvistä vaikeuksista jättää oma opettaja. Eräs opettaja nimittikin tätä ysiluokkalaisten eroahdistukseksi. Erityisluokanopettajat jopa pohtivat keskenään mahdollisuutta järjestää toiselle asteelle siirtyneiden erityisluokkien oppilaille mahdollisuus palata yläasteelle ajoittain tekemään ”turvallisuustankkausta”. (Ks. Mietola 2010.)

töön näissä keskusteluissa reflektoitu (ks. myös luku 8.3.). Opettajien puhetta paikalleen juuttuneista, aroista ja opettajasta riippuvaisista oppilaista onkin mielenkiintoista tarkastella suhteessa vammaisuutta koskeviin kulttuurisiin käsityksiin. Vammaisuus on viime vuosisatojen aikana kulttuurisesti tullut merkitemään riippuvuutta, ja tilaan liittyvät käytännöt ovat olleet keskeisessä asemassa siinä, miten vammaiset ihmiset ovat historiallisesti tuottuneet 'hoivan objekteiksi' (Hughes 2001, viittaa Casey 1997; vrt. Blackie 2010). Käytännöt, joissa vammaisia ihmisiä on siirretty ja suljettu erilleen muista, ovat korostaneet vammaisten ihmisten tarvitsevuutta ja riippuvuutta, ja rakentaneet etäisyyttä kulttuurisesti tavoitellun autonomisuuden ja toimijuuden sekä vammaisuuden välille (Hughes 2001). Liikkumattomuus (ja haluttomuus liikkua) rakentuikin koulun käytännöissä erityisoppilaita kuvaavaksi määreeksi, erityisoppilaan sisäiseksi ominaisuudeksi prosessissa, jossa erityisoppilaiden toimintaa (liikkumattomuutta) tarkastellaan laajemmassa erityispedagogisessa, oppilaiden tarvitsevuutta korostavassa diskurssissa.

Liikkumattomuus näytti myös laajemmin määrittävän erityisluokkia koulun toimintakulttuurissa. Erityisluokkien ja yleisopetuksen välillä oli vain vähän liikettä: erityisluokista lähetettiin yksittäisiä oppilaista integroitumaan yleisopetuksen ryhmiin, ja vastaavasti yleisopetuksen ryhmistä saattoi yksittäisiä oppilaita siirtyä erityisluokkaan opiskelemaan yksittäistä ainetta.⁴⁶ Erityisluokat näyttivätkin koulun liikkuvassa ja liikkuvuutta arvostavassa toimintakulttuurissa erillisenä, sisäänsulkevana saarekkeena (ks. Lindgren & Lundahl 2010).

Kriittisessä erityisopetuksen tutkimuksessa erityisopetus on usein nimetty kouluorganisaation patologiaksi, tehottomalle 'normaaliopetukselle' asettuvana mahdollisuutena siirtää osa oppilaista, 'taakka', ulos ja syrjään (ks. esim. Skrtic 1991; Saloviita 1998; Naukkarinen 1998). Syrjässä olemisen lisäksi kellaritila assosioitui säilytykseen: kellariin tavara siirretään syrjään, pois näkyvistä, tieltä – sieltä "ihmisten ilmoilta".

Kun tulen luokan ovesta ulos osuu samaan aikaan portaisiin Amanda, joka kierrättää yhtä kuudesluokkalaista ja vanhempaa. Amanda toteaa näille, että tuolla on erityisluokkia, mutta että "ne on sellasia et niistä pääsee kanssa pois."

(Kenttämuistiinpano, avoimien ovien päivä)

Edellä puhuvalle Amandalle (yleisopetuksen oppilas) liike erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä näyttäytyy resurssina. Hän oli käynyt yleisopetuksen oppilaana erityisluokassa opiskelemassa yhden jakson aikana englantia. Tällainen yleisopetuksen oppilaiden liikkuminen yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä nimettiin erityisopettajien puheessa (keskusteltaessa integraatiosta) myös integraatioksi – ja tätä integroinnin 'kahdensuuntaisuutta' käytettiin mielestäni strategisesti yleisopetuksen ja erityisopetuksen välisen eron häivyttämiseen (ks.

⁴⁶ Tutkimissani kolmessa erityisluokassa kävi lukuvuoden aikana kaksi yleisopetuksen oppilasta opiskelemassa yhden kielten kurssin.

myös Naukkarinen 2005). Tosiasiassa Amandalle liikkuminen erityisopetukseen ja sieltä pois näytti tapahtuvan vaivattomammin kuin mitä erityisluokkalaisille liikkuminen yleisopetuksen suuntaan (vrt. Morley 2000).⁴⁷ Lukisin kuitenkin Amandan esittelypuheen enemmän yleisoppilaan positiosta mahdollistuvaa toimijuutta (suhteessa erityisopetukseen) ja liikkuvuutta korostavana kuin koulun integraatiopyrkimyksiä kommentoivana. Amandalle erityisluokka ei ole sisäänsä sulkeva ja Amandan positiota koulukulttuurissa määrittävä, vaan Amandalle on osoittautunut mahdolliseksi liikkua erityistä tukea tarvitsevan oppilaan paikalle ja pois tältä paikalta. Amanda asettuu myös hyvin omien polkujen koulun oppilaaksi ja tuottaa itsensä kerronnassaan liikkuvana subjektina (ks. Lindgren & Lundahl 2010).

Toisaalta on huomioitava, että liikkuminen erityisopetuksen ja yleisopetuksen välisen rajan yli ei täysin riskitöntä myöskään Amandalle. Amandan ja Markusen juttellessa (erityisluokassa opiskellun) englannin tunnin tauolla, näyttää kummallekin olevan keskeistä erityisopetuksessa olemisen väliaikaisuuden korostaminen:

Markus: Käytsä tän kurssin?

Amanda: Vaan tän kurssin täällä.

Markus: Vaan tän?

Amanda: Joo.

Markus: Tääl on löysempää ku muualla.

Amanda: Nii on, paljo helpommin numeroita.

Avustaja: Kannattaa ottaa hyvät numerot.

Markus: Lukioo varten.

(Kenttämuistiinpano)

Keskustelussaan Amanda ja Markus korostavat erityisluokassa opiskelun hyödyllisyyttä itselleen. Näin puhuttuna erityisluokassa opiskelu näyttäytyy myös ikään kuin taktikoituna, itse valittuna ratkaisuna numeroiden korottamiseksi, ja mahdollistaa itsen tuottamisen toimijana suhteessa omaan paikantumiseen koulussa.

Tulkitsen liikkuvuuden olevan oppilaille koulussa resurssi, jolla he voivat pyrkiä vaikuttamaan paikantumiseensa sekä koulun institutionaalisissa että oppilaskulttuurisissa hierarkioissa (vrt. Massey 1998). Gordon, Holland & Lahelma (2000) toteavat omasta tutkimuksestaan, että oppilaat tekivät tulkintoja

⁴⁷ David Morley (2000) kuvaa yksilöiden erilaista positioitumista suhteessa liikkuvuuteen kuvaamalla miten keskiluokkaiset valkoiset käyvät maustamassa elämäänsä kaupungin monikulttuurisissa kaupunginosissa – ja miten vastaavasti näillä monikulttuurisilla 'toisilla' ei samanlaista pääsyä (easy access) keskiluokkaiseen tilaan.

toistensa asettumisesta sosiaalisiin hierarkioihin sen perusteella, miten he käyttivät tilaa: tilaa aktiivisesti käyttävät oppilaat nähtiin keskelle asettuvina ja ei-aktiiviset marginaalisina. Myös minun aineistossani liikkuvuus näyttytyi arvostettuna ja tavoiteltuna, mikä esimerkiksi nuorten haastattelukerronnassa näyttytyi nuorten pyrkimyksinä ensisijaisesti kertoa itsestään aktiivisesti koulutilassa liikkuvina ja sosiaalista hallitsevina toimijoina (ks. luku 9.2; Mietola 2007). Myös sellaiset sosiaaliset taidot, joita liikuttaessa ryhmästä toiseen ja toimittaessa uusien (erilaisten) ihmisten kanssa opitaan, ovat keskeinen kasvatuksellinen tavoite. Mahdollisuudet tällaisten sosiaalisten taitojen oppimiselle kuitenkin jakautuvat epätasaisesti. Yleisopetuksen oppilailta odotetaan sekä fyysistä että sosiaalista liikkuvuutta – he oppivat liikkuviksi subjekteiksi koulun arjessa, liikkuessaan ryhmästä ja luokkatilasta toiseen. Sen sijaan erityisluokkien oppilaat kohtaavat nämä odotukset toisenlaisista lähtökohdista: esimerkiksi integrointipyrkimyksistä keskusteltaessa opettajat usein toivat esiin erityisoppilaiden integrointipyrkimyksiin kohdistamaa vastustusta. Haastatteluissa erityisluokkien oppilaat korostivatkin usein yleisopetuksen ryhmässä opiskelua ennen kaikkea sosiaalisesti haastavana. Aktiivisen toimijuuden vaatimukset näyttytyvät kohuttomina kun ne kohdistetaan kolme vuotta 'kellarissa' viettäneisiin oppilaisiin.⁴⁸

Koulun tilankäyttöä koskevat keskitetyt, organisatoriset ratkaisut rakentavat keskeisesti kehystä sille miten tiloja käytetään ja miten koulutilassa liikutaan. Tilan avoimuus vaikuttaa siihen, millaisia mahdollisuuksia oppilaille on neuvotella toimijuudestaan koulutilassa (ks. Gordon & Holland 2003; Fielding 2000). Ymmärsin liikkuvuuden (osana toimijuutta) olevan osa Tehtaankulman koulun pedagogisia pyrkimyksiä. Liikkuvuus ja tätä kautta vahvistuva yksilöllisyys on myös osa Tehtaankulman koulun toimintakulttuuriin sisäankirjoitettua moraalista maantiedettä, käsitystä siitä, miten oppilaan tulisi toimia koulutilassa (Fielding 2000; ks myös Morley 2000). Tästä käsin tarkasteltuna erityisopetuksen liikkumattomuus rakentui ongelmalliseksi. Kellariin jumiutunut erityisluokan oppilas on räikeässä ristiriidassa tavoitteena olevan avoimessa koulutilassa liikkuvan aktiivisen ja valintoja tekevän oppilaan kanssa. Toisaalta paikallaan pysyminen tekee erityisopetuksen oppilaista myös tunnistettavia ja hallittavia (Skeggs 2004; ks. myös Naukkarinen 1999; Foucault 2001; Nenola 2005). Oppilaiden fyysinen paikka koulutilassa viestii heidän statuksestaan muille, sekä oppilaille että opettajille. Erityisopetuksen tilan selväräjaisuus voikin näyttytyä erityisen tärkeänä yleisopetuksen oppilaille, joiden on tehtävä eroa erityisopetukseen ja -oppilaisiin vahvistaakseen omaa asemaansa 'tavallisina' oppilaina (ks. Mietola 2005).

⁴⁸ Opettajien puheessa oppilaiden haluttomuus liikkua omasta ryhmästä/luokkatilasta muualle kerrottiin erityisoppilaiden (tai tiettyyn diagnostiseen ryhmään kiinnitetynä) arkuutena.

Leimaava ja turvallinen oma erityisluokkatila

Oppilaiden siirtyessä alakoulusta yläkouluun huomattavana muutoksena kouluarjessa on oman luokkatilan ja tämän myötä itselle nimetyn pulpetin puuttuminen (vrt. Jackson 1990). Yläkoulussa luokkahuoneet ovat tyypillisesti kiinnitetty tietyn oppiaineen opetukseen (esim. kemian ja fysiikan luokat omine välineineen) ja loput luokkatilat ovat vaihtuvassa käytössä.⁴⁹ Vain harvat koulun tilat on osoitettu vain tiettyjen oppilasryhmien käyttöön. Usein tällaisena erottelevana tekijänä toimii sukupuoli, joiden mukaan pukuhuoneet ja vessat on osoitettu tytöille tai pojille (ks. Lehtonen 2003).

Erityisluokkien käyttämistä luokkahuoneista puhuttiin Tehtaankulmassa pienryhmätiloina. Käytännössä nämä ovat kuitenkin erityisluokkien oppilaiden 'omia luokkia', joissa ryhmien opetuksesta suuri osa toteutettiin.⁵⁰ Luokissa oppilailla oli omat paikat ja omat pulpetit, joissa he säilyttivät omia tavaroitaan. Erityisluokkien oppilaat olivat tässä isossa koulussa käytännössä ainoita oppilaita joille oli määritetty koulussa tällainen pysyvä oma paikka (vrt. Jackson 1990).

Tomi tulee luokkaan kun tuntia lopetellaan, on ollut muualla tämän tunnin. Markus istuu Tomin paikalla.

Tomi: Vittu jätkä, mun pulpetilla, varokki jos sielt hävii jotain.

(Kenttämuistiinpano)

Erityisopetuksen tilat olivat siis koulussa harvoja tietylle ryhmälle nimettyjä ja kiinnitettyjä tiloja. Tällaisina ne ovat myös leimautuneet koulukulttuurissa vahvasti erityisopetuksen tiloiksi, joissa olivat (muut kuin erityisluokkien oppilaat) usein joutuivat selittämään omaa olemistaan tiloissa muille (ks. Markuksen ja Amandan keskustelu ed. alaluku). Tulkitsinkin erityisopetuksen tiloista rakentuneen leimautumisensa myötä myös vaarallista tilaa, jossa olevat toimijat ovat vaarassa leimautua tilassa oleskelun myötä, ja jossa oleskelua välteltiin leimautumisen vuoksi (vrt. Lindgren & Lundahl 2010; Ferri & Connor 2010).

Tilan leimautuessa se tulkitaan tietyn ryhmän alueeksi, heidän reviirikseen (Sibley 1995; Eräsaari 1995). Anne-Mari Souto (2011) käyttää ilmaisua sosiaalisesti merkitty tila, jolla hän viittaa vakiintuneisiin tilan käytön tapoihin ja tätä kautta tilan jakautumiseen eri ryhmille merkityiksi tiloiksi. Tässä leimautumisen prosessissa tilaan kiinnitetään myös sitä käyttävään ryhmään liitettyjä merkityksiä. Tilan leimaavuuden voikin ymmärtää prosessina, jossa tilaan kiinnitetyt merkitykset kiinnitetään tilassa toimiviin subjekteihin (esim. Warr 2007), eli

⁴⁹ Tutkimuskoulussani kullekin luokanvalvojan ryhmälle oli osoitettu tietty luokkatila ns. luokanvalvojan tunteja varten. Tämä luokkatila ei kuitenkaan leimaantunut kyseisen ryhmän omaksi luokkatilaksi.

⁵⁰ Erityisluokkien "omia" luokkahuoneita käytettiin erityisesti niissä oppiaineissa, joissa luokan oma opettaja opetti omaa ryhmäänsä. Esimerkiksi dysfasialuokkien kohdalla tällaisia oppiaineita olivat äidinkieli, kielet, matematiikka, reaaliaineet (historia, biologia, maantiede, yhteiskuntaoppi, terveystieto) sekä opinto-ohjaus.

kyseisten toimijoiden tulkitaan kuuluvan tilaan paikannettuun ryhmään ja omaavan täten ryhmään paikantumista määrittäviä ominaisuuksia. Näin esimerkiksi opettajanhuoneessa oleva aikuinen tulkitaan opettajaksi, koska kyseinen tila on leimautunut opettajien tilaksi.

Itse sain kokea erityisopetuksen tilojen leimaavuuden nahoissani, kun erityisluokkien kanssa viettämäni syyslukukauden jälkeen siirryin havainnoimaan laaja-alaisen erityisopetuksen luokkahuoneisiin. Oppilaiden kanssa keskustellessani siitä, miksi tulin seuraamaan tunteja kävi ilmi, että minut oli huomattu ja samalla minut oli liitetty erityisluokkiin, joissa olin oleskellut syyslukukauden. Erityisluokissa viettämäni ajan myötä minun tulkittiin kuuluvan erityisluokkaan, ja siirtymiseni laaja-alaisen erityisopetukseen aiheutti hämmennystä. Erään tunnin alussa ryhmä poikia tivasikin minulta, että ovatko he nyt ”jotain vammaisia” kun tulin seuraamaan heidän ryhmäänsä. Tulkitsin olevani leimaantunut ja tällä tavalla myös ’vaarallinen’ yleisopetukseen paikantuvien nuorten näkökulmasta; merkitys, joka kiinnittynyt erityisluokista minuun saattaisi minun (kiinnostukseni) kautta kiinnittyä heihin (ks. Goffman 1990).

Kysymys leimautumisesta ja leimaavasta tilasta nousi esiin myös haastatelllessani Markusta joka siirrettiin erityisluokkaan tutkimuslukuvuoteni alussa. Markuksen puheessa leimautuminen kiinnittyy juuri erityisopetukseen tilana/paikkana – siinä olemisena ja sinne tulemisena.

Markus: (...) Nii se on sillee etku leimaudut emuks, niin se ei oo mukavaa. Sen takii mä aina sillee tulin myöhässä. Ois et kukaa ei tietsä nää mua ku mä tuun sinne ja-

Reetta: Mites siis, siis onks se niin, et täällä, jos sä oot erityisluokalla niin sä leimaudut-

Markus: Todellaki! Se on ihan varma! Ellet sä oo jossain nois sit mis on neljä oppilasta, vaik mis on nää, joku [laaja-alainen ope] tai toi [laaja-alanen ope], ne on ihan erilaisia. Ne o, siis ei niissä. Jos on Leena tai Liisa, sit heti ku ne oppilaat ku tulee näkyvii (es). Niin suoraan niinku, ihan suoraan sanottuna siis – [kyyneisesti naurahtaan]

Reetta: Onks se, mut onks semmoset tyypit sitte niinku tavallaan, onks ne täällä muitten oppilaiden kanssa väkällä ja muuta vai onks ne –

Markus: Siis, mä olin koska mä olin, mua ei tiedetty, et mä yritin salata sen. Mut jos ne sais tietää, kyl mä luulen et mä voisin olla sillee, niinku. Se riippuu kauheesti muist (es).

(Haastatteluote)

Markuksen puheessa leimautuminen liittyy siihen, että tulee nähdä erityisopilaiden kanssa ja erityisopetuksen tiloissa (ks. Peters 2010; Connor 2008). Markus kertooikin pyrkineensä salaamaan erityisopetuksessa olemistaan välttelemällä erityisopetuksen tiloissa nähdäksi tulemista: Markus tuli jatkuvasti myöhään tunneille, ja sai tästä toistuvasti palautetta opettajalta. Myös David J. Connor (2008) on tehnyt havaintoja tällaisesta peittelevästä toiminnasta, jolla

oppilaat pyrkivät välttämään sitä, että tulisivat julkisesti yhdistetyiksi erityisopetuksen. Connor kiinnittää peittelyn osaksi käytäntöjä, joilla oppilaat pyrkivät hallitsemaan omaa vammaisuuttaan (managing their disability). Hän myös nostaa esiin sen, että opettajat tulkitsivat usein oppilaiden tällaisen peittelemään pyrkivän toiminnan vääränä/poikkeavana (ks. myös Allan 1999). Markuksen kohdalla opettaja selitti myöhästelyä Markuksen kyvyttömyydellä toimia sopimusten mukaan, jolloin Markuksen välttelevää toimintaa ei tullut tunnistetuksi tietoisena toimintana⁵¹.

Markus kiinnittää erityisluokan leimaavuuden erityisesti oppilaisiin ja näiden seurassa toimimiseen. Useissa haastatteluissa (myös erityisluokan oppilaiden omassa puheessa) erityisluokan oppilaista puhuttiin lapsellisina, julkisella paikalla leikkivinä oppilaina, jotka eivät ymmärrä miten käyttäytyään (ks. myös luku 9.1.). Myös Markus tuo puheessa esiin oppilaiden poikkeavuuden näkyvyyden (”sit heti ku ne oppilaat tulee näkyvii”) ja tämän vaikutuksen erityisluokkien statukseen koulussa. Tulkitsen, että erityisoppilasta koskevilla merkityksillä on keskeinen asema Markuksen leimaavuutta koskevassa pohdinnassa: erityisluokkaan kiinnittymistä välttelevällä toiminnallaan Markus myös keskeisesti välttelee erityisoppilasta koskevien merkitysten kiinnittymistä itseensä. Markus pyrkii siis toiminnallaan hallitsemaan sitä, millaista tietoa hänestä koulun julkisuudessa on saatavilla, ja tätä kautta sitä, miten hänet oppilaskulttuurissa nähdään ja paikannetaan (*passing*, Goffman 1990). Markuksen strategiana välttää erityisopetuksen negatiivisia sosiaalisia vaikutuksia oli vältellä julkisesti näyttäytymistä erityisopetuksen tiloissa tai erityisopetukseen paikantuvien oppilaiden kanssa (ks. Peters 2010; Warr 2007).

Myös erityisluokkien oppilaiden puheessa tuli esiin se, miten heidän hallitsemansa tilaa vältellään, ja samalla kontaktia erityisopetuksen oppilaiden kanssa.

Reetta: Miks sielt jengi häviää jos te rupeette riehuun?

Ripa: Ei me mitää riehuta, me kävellään vaan sinne ni ne häipyy. [huokaisee]

Aleksi: Kävellään.

Ismo: Et ne ei enää uskalla, tulla tänne ku –

(Haastatteluote)

Vaikka poikien kerronnassa ”jengin” häipyminen ensin sidotaan heidän käyttäytymiseensä (riehuminen), keskustelun edetessä muiden häipymistä selitetään kuitenkin ainoastaan erityisluokan oppilaiden paikalle tulemisella. Ismon keskenjääneestä kommentista voidaan lukea viitteitä siitä, miten tilankäyttö on alkanut muuttua ja tämän seurauksena muotoutua uusia territoriaalisia rajoja:

⁵¹ Opettaja kiinnitti puheessaan Markuksen myöhästelyn hänellä epäiltyyn neurologiseen häiriöön.

kellariaulasta on tullut heidän tilaa johon ”ne ei enää uskalla” tulla. Omaksi tilaksi rajautuminen ja tämän tilan hallinta ei kuitenkaan näyttäydä tässä ainoastaan positiivisena asiana, vaan kerronnan tapa (huokaisuineen) kertoo myös välttelyn kokemisesta epämurkavana. Pojat ovat huomanneet, että heidän saapumisensa tilaan aiheuttaa ’toisten’ poistumisen tilasta.

Kun minulle koulun arkea joitain viikkoja havainnoineena alkoi hahmottua se, miten erillisiä erityisopetuksen ja yleisopetuksen arki (sosiaalinen ja tilallinen/fyysinen) olivat, ajattelin (kuten opettajat edellä), että erityisluokkien oppilailla olisi pyrkimyksiä päästä erityisluokasta sinne ”ihmisten ilmoille”. Tutustuessani kouluun, sen toimintakulttuuriin nousi usein esiin se, millaisia integraatiomahdollisuuksia koulu tarjoaa. Näin nämä (sekä lukemieni tutkimus- ja politiikkatekstien, että tilan leimaavuutta koskevien havaintojen perusteella) erittäin positiivisina mahdollisuuksina erityisluokkien oppilaille: mahdollisuutena tutustua yleisopetuksen oppilaisiin, laajentaa sitä sosiaalista ja fyysistä kenttää, joka kouluarjessa oli rajautunut erityisluokkiin. Oppilaiden ’integroitumista’ seurattuani jouduin kuitenkin toteamaan olleeni naivi.

Leena [erityisluokanopettaja] tulee ala-aulaan (jossa minä ja oppilaita odottaa tunnin alkua) ja toteaa VP:lle että Mauri [matematiikan opettaja] on aloittanut tunnin jo aikaa sitten. Mennään luokkaan, VP tulee perässä. Leena toteaa VP:lle että tämä ei kuulu tähän ryhmään, VP anoo että vähän aikaa.

Leena: Mä tiedän et sul on meitä ikävä.

(Kenttämuistiinpano)

Erityisluokan oppilas VP opiskeli joissakin aineissa yleisopetuksen ryhmissä. Edellä olevassa tilanteessa VP on menossa matematiikantunnille, mutta jää roikkumaan oman luokan ovelle. Erityisluokanopettaja yrittää saada VP:n liikumaan omalle tunnilleen, mutta hänellä on kavereiden kanssa juttu kesken. VP:n kohdalla tällaiset tilanteet olivat yleisiä: VP yritti toistuvasti vältellä ja viivyttää yleisopetuksen ryhmään menemistä, irrottautuminen kavereista ja omasta luokasta lähteminen näytti olevan hankalaa. VP:n lähtemistä ja viivyttelyä seurattuani ei yleisopetus yhtäkkiä näyttäytynyt kovin vetovoimaisena.

Minulle VP:n yleisopetukseen lähtemisen seuraaminen oli hämmäntävää. Totesin ajatelleeni liian yksinkertaisesti erityisopetuksen ja yleisopetuksen välisestä suhteesta, näiden saamista merkityksistä. Vaikka erityisluokalla oleminen on leimaavaa, merkityksellistyy erityisluokka luokan oppilaille myös toisin. Erityisluokka on heille tuttu, sekä fyysisenä että sosiaalisena paikkana, siellä oleminen tuottaa hallinnan tunnetta kun taas yleisopetuksesta tällainen tuntemus ja hallinnan tunne puuttui (Niemi ym. 2010; ks. myös Goffman 1990, Clarke ym. 2002). VP:n toiminta myös sai minut huomaamaan sen, miten erityisluokat ovat näille oppilaille se keskusta jonka ympärille koulun arki rakentuu: täällä on se merkittävä sosiaalinen johon halutaan osallistua. Integraatio, joka näyttäytyy tavoiteltavana opettajien ja erityisopetukseen kohdistuvan tutkimuksen näkö-

kulmista ei VP:lle näyttäydy näin (ks. Naukkarinen 1999). Sen sijaan että integraatio käytäntönä olisi mukaan pääsemistä/ottamista (inclusion), merkityksellistyy se VP:lle ulkopuolelle joutumisena ja pois lähtemisenä.

Tarja Tolonen (2001, 92) toteaa nuorten muodostavan koulussa "oman jatkuvan sosiaalisen tilansa ympärilleen" esimerkiksi tunnilta toiseen jatkuvan tarinoinnin ja toiminnan kautta. Jos koulun aika-tilaa nuorten kokemana tarkastelee näin, rakentuu koulupäivälle merkitys sosiaalisesti, sitä jaettaessa muiden kanssa, tapahtumia yhdessä koettaessa ja näitä yhdessä tulkittaessa. Omasta ryhmästä ja kavereista erilleen joutuminen rikkoo tätä arjen kokemisen ja hahmottamisen tapaa: yleisopetuksessa ollessaan VP:llä ei ole ryhmää jonka kanssa reflektoida kokemuksia ja tapahtumia. Erityisluokkien oppilaiden kertomuksissa yleisopetuksen ryhmissä olemisesta ja näihin menemisestä korostuivatkin yksinäisyys ja ulkopuolisuus. Nämä kokemukset ovat selvässä ristiriidassa "ihmisten ilmoille" -ajatuksen kanssa, jossa yleisopetus keskeisesti määrittää sitä, mikä on se merkityksellinen sosiaalinen kenttä, johon suhteessa osallisuus rakentuu.

Kellari/erityisluokat, joista yleisopetuksen oppilaat myös "pääsevät pois" ja joka opettajien puheessa rakentuu marginaaliseksi suhteessa "ihmisten ilmoihin", on kuitenkin erityisopetuksen oppilaiden omaa tilaa. Ehkä juuri täällä erityisluokkien oppilaat ovat "ihmisten ilmoilla"? Arja Jokinen (2004, 83) kirjoittaaakin, että "(u)lkona ja sisällä oleminen on siis suhteellista ja jäsentyy sen mukaan miten kukin valitsee vertailukohtansa." (ks. myös Niemi ym. 2010; Hakala ym. 2013; Jones 1999; Arnesen 2003). Erityisluokkien oppilaiden puhe ulkopuolisuudesta ja yksinäisyydestä kiinnittyi yleisopetukseen. Sen sijaan kouluarki ei välttämättä ollut tämän ulkopuolisuuden leimaamaa, vaan nämä nuoret kokivat osallisuutta omassa luokassa, omassa koulukavereiden rakentamassa sosiaalisessa kentässä (ks. myös luku 9.2.). Erityisluokkakonteksti tuntuikin muodostavan oman sisäänsä sulkevan todellisuutensa (ks. Teittinen 1995).

Voikin ajatella erityisluokkien oppilaiden suhteen erityisluokkatilaan olevan ambivalentti: se merkityksellistyy erityisoppilaille sekä positiivisesti että negatiivisesti (vrt. Lindgren & Lundahl 2010). Toisaalta erityisluokkien oppilaat tunnistavat heille määrittyneen tilan leimaavuuden, ovat tietoisia siitä, että heille määritetyissä tiloissa oleskelua (ja samalla heitä) vältellään ja että heidän positiionsa oppilaskulttuurisissa sosiaalisissa järjestyksissä pitkälti lyödään lukkoon tilaan liittyvän erityisoppilaaksi tunnistamisen kautta. Toisaalta erityisluokka on oppilaiden omaa tilaa, josta erityisyyttä määrittävä 'toinen' on työnnetty ulos, ja jossa 'meitä' koskevaa merkitystä voidaan rakentaa sisältä käsin (ks. myös Skeggs 2001b). Erityisluokassa nuoret käyvät omia, yleisopetuksen määrittämistä järjestyksistä irrotettuja sosiaalisia suhteita koskevia neuvottelujaan. Parhaimmillaan omaksi mieltäytyvä tila voi myös mahdollistaa kulttuurista vastajärjestäytymistä (Souto 2011), hakea uusia tapoja käsitteellistää ja haastaa lukkiutuneita sosiaalisia järjestyksiä ja näitä tuottavia ja vahvistavia merkitysjärjestelmiä (ks. myös luku 9.2.).

Ehkä erityisluokissa opiskelevien nuorten omaan tilaan jättäytymistä tulisikin tarkastella eristämisestä seuranneena eristäytymisenä (Souto 2011; myös Sabour 2003).x Koulun vakiintunut, kahtia jakautunut sosiaalinen järjestys näyttäytyväistä väistämättömänä, lukkiutuneena ja lähes mahdottomana haastaa. Tämä ei kannusta yrittämään näiden vakiintuneiden sosiaalisten raja-aitojen ylittämistä (ks. Souto 2011). Tilallinen eriytyminen entisestään vahvistaa symbolista erillisyyttä ja etäisyyttä, jota yksittäiset kohtaamiset ja yhdessä toimimisen kokemukset, esimerkiksi yksittäisten erityisoppilaiden integroinnit yleisopetuksen ryhmiin, eivät ole kykeneviä haastamaan. Näissä tilanteissa yksittäiset integroitumaan lähetettävät oppilaat asemoidaan muutosagenteiksi, ylittämään niitä sosiaalisia raja-aitoja, joita koulu toimintakulttuurillaan samanaikaisesti tuottaa ja vahvistaa. Erityisluokkien oppilaille ehdotukset integroitumisesta eivät näyttäydy kutsuvina, vaan nuoret mielummin jättäytyvät erityisopetuksen omaan tilaan. Erityisluokkaan eristäytyminen ilmeneekin merkittävimmin siinä, että nuoret eivät osoita kiinnostusta hakeutua 'ihmisten ilmoille', ylittää erityisopetuksen määrittämiä tilallisia ja sosiaalisia rajoja ja hakeutua vuorovaikutukseen yleisopetuksen oppilaiden kanssa (myös Souto 2011). Erityisluokkien nuorten haluttomuutta 'lähteä integroitumaan' ja toiveita palata omaan ryhmään selitettiin usein yksilönäkökulmasta, viitaten esimerkiksi oppilaiden 'arkuuteen' tai riippuvuuteen omasta ryhmästä tai opettajasta (ks. myös luku 8.3). Vaikka integraatiota perusteltiin usein sosiaalista integroitumista koskevilla tavoitteilla, sen toteutumista kuitenkin tunnuttiin harvoin tarkasteltavan nuorten väliset sosiaaliset suhteet huomioivasta näkökulmasta (ks. myös Souto 2011).

6.3 Tilaan piirretty ero ja erityisyys: yhteenvetoa

Olen edellä analysoinut sekä koulun tilaa koskevia käytäntöjä että erityisyyttä koskevia merkityksiä. Keskeisinä huomioina luvussa ovat olleet erityisopetuksen ja yleisopetuksen tilallinen ja sosiaalinen eriytyminen ja tämän asetelman vakiintuminen ja lukkiutuminen koulun arjessa. Yleisopetuksen ja erityisopetuksen välille rakentuu koulun arjessa ilman piirretty raja, jonka eri puolilla yleisopetukseen ja erityisopetukseen paikannetut toimijat elävät hyvin pitkälti erillisiä arkiään. Keskeisesti tämä eriytyminen seuraa koulun aika-tilallisesta järjestämisestä: oppilaiden institutionaalinen paikantaminen erillisille poluille tuottaa eri tavoin koulutilaan positioituvien oppilasryhmien sosiaalista eriytymistä. Osittain kyse on oppilaiden tahattomasta kohtaamattomuudesta, mutta nuorten toiminnasta on tunnistettavissa myös tietoista väistämistä (ks. myös luku 9.1.).

Felicity Armstrong (1999, 76) esittää että "tila, rajat ja raja-alueet toimivat vahvasti koulutuksessa määrittäen eri sosiaalisten ryhmien sisäisiä ja välisiä suhteita. Lasten ja nuorten tilallinen erottaminen (...) tuottaa ja uusintaa arvoja ja merkityksiä, jotka hegemonisesti säilyttävät eroja ja ulossulkemisia. Nämä

arvot ja merkitykset nähdään luonnollisina niitä ympäröivien käytäntöjen ja diskurssien tuttuuden vuoksi.”

Totesin tilan kautta tehtävän eroa koskevia tulkintoja ja tuotettavan merkitystä erityisopetukselle. Tilalliset metaforat, erityisesti puhe kellarista, näyttäytyivät keskeisinä välineinä, joilla erityisopetuksen ja erityisoppilaiden kantamaa merkitystä uusinnetaan ja vahvistetaan (ks. Armstrong 1999). Sekä oppilaiden että opettajien toistama puhe kellariin työnnetystä, suljetuista ja sulkeutuneista erityisoppilaista tekee näkyväksi erityisopetuksen ja erityisoppilaiden statusta ja marginaalista asemaa koulussa. Aika-tila-polkujen tuottama erillisuus jälleen vahvistaa marginalisoivia tulkintoja: kellarissa opiskelevien tulkitaan kuuluvan kellariin, erillisyyden tulkitaan seuraavan olemuksellisesta erosta näiden kahden ryhmän välillä (vrt. Eräsaari 1995; Sibley 1995). Kellari-metaforalla on myös vahva liikkeeseen viittaava ulottuvuutensa. Kellariin työnnetty ja tänne jättäytyvä erityisoppilas näyttäytyy liikkumattomana – sekä haluttomana että kyvyttömänä liikkumaan (vrt. Naukkarinen 1999). Tehtaankulman koulun sosiaalista liikkuvuutta tavoittelevassa kulttuurissa erityisoppilaan liikkumattomuus problematisoituu ja patologisoituu.

Erityisluokkien nuorten keskinäistä yhteisyyttä voi toki tulkita eristämisestä seuraavana eristäytymisenä (ks. Souto 2011; Sabour 2003). Keskeisenä pidän kuitenkin sen huomioimista, että erityisoppilaille omaan tilaan jättäytyminen on myös valinta: erityisluokka näyttäytyy nuorten kerronnassa myös tärkeänä omina, tuttuna ja turvallisenä tilana, jossa he ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa heille tärkeiden ihmisten kanssa. Erityisluokan voisi tulkita olevan myös mahdollistava marginaali (ks. Souto 2011), joka mahdollistaa osallisuuden kokemuksia näille laajemmasta oppilaskulttuurisesta vuorovaikutuksesta ulos työnnetyille nuorille. Erityisopetuksen tila, joka yleisopetuksessa opiskelevien nuorten kerronnassa näyttäytyy vältettävänä, leimautuneena ja leimaavana tilana, on erityisluokilla opiskeleville nuorille 'meidän' tilaa, se keskusta, josta käsin koulu heille hahmottuu ja joka mahdollistaa heille asemoitua kouluarjen keskustaan.

Edward Soja & Barbara Hooper (1993) pitävät tilaa merkityksellisenä tarkasteltaessa eron kulttuurista politiikkaa (new cultural politics of difference). He pitävät erityisen käänteentekevänä bell hooks'in kehotusta poliittisesti ja maantieteellisesti *valita marginaali*. Tällä toimenpiteellä hooks siirtää alistavan 'toisen' pois keskustasta, jolloin marginaali myös kieltäytyy paikantumasta 'toiseksi'. Sojan ja Hooperin mukaan hooks'ille marginaali (ja sen valitseminen) on radikaali avoin tila, jossa on mahdollista kysyä uusia identiteettiä koskevia kysymyksiä ja avata uusia mahdollisuuksia. Myös erityisoppilaiden omaa tilaa tulisi mielestäni tarkastella tällaisena avoimena marginaalina, tilana, josta erityisyyttä määrittävä 'normaali' toinen on työnnetty pois, ja jossa 'meidän' saamaa merkitystä voidaan rakentaa sisältäpäin (ks. myös Skeggs 2001b). Oma tila mahdollistaa tuottaa 'meille' ja 'itselle' positiivista merkitystä, mikä yleisopetuk-

sen määrittämässä, erityisoppilaita negatiivisesti merkityksellistävässä koulu-
kulttuurissa on mahdotonta (ks. myös luku 9.2.).

Aloitin luvun toteamalla fyysisen erillisyyden olleen erittäin keskeisen integraatiosta ja inklusiosta käytävälle keskustelulle. Fyysisen integraation nähdään yleisesti olevan ensisijainen ehto, lähtökohta sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation/inklusion mahdollistumiselle. Itselleni Tehtaankulman erityisopetuksen ja yleisopetuksen arkien erillisuus oli järkyttävää ja hämmentävää: koulu oli selkeästi nimennyt integraation edistämisen toiminnan tavoitteekseen ja virallisten lausumien tasolla tällaista eriytymistä ei 'yksilöllisten polkujen' koulussa tunnustettu olevan. Erityisopettajien kanssa käymissäni keskusteluissa opettajat toivat esille tietoisuuttaan tilallisen eriytymisen problematiikasta ja 'kellarin' mahdollistamista erityisopetusta ja oppilasta koskevista tulkinnoista (vrt. Teittinen 1995). Tästä tiedostavuudesta huolimatta erityisopetuksen ja yleisopetuksen välinen eriytyminen näyttäytyi väistämättömänä.

7 TAVALLINEN VAI ERITYINEN OPPILAS? NORMAALIN JA POIKKEAVAN MÄÄRITTÄMISTÄ OPPILASHUOLLON KÄYTÄNNÖISSÄ

Tässä luvussa keskityn tarkastelemaan sitä, miten oppilaita kuvataan ja miten heistä keskustellaan oppilashuollossa. Tarkastelussa keskeisimpänä aineistonani ovat oppilashuoltoryhmän kokouksissa tehdyt muistiinpanot sekä oppilashuoltoryhmän jäsenten haastattelut.

Oppilashuoltoryhmän kokouksissa ryhmän jäsenet ja yksittäiset opettajat keskustelevat oppilaistaan ja tekevät päätöksiä siitä, ketkä ovat erityisten toimenpiteiden tarpeessa ja ketkä eivät. Ryhmä onkin koulussa merkittävässä asemassa sekä koulunkäyntiä koskevien ongelmien tunnistamisessa että näiden ratkaisemisessa. Samalla ryhmässä toimivilla asiantuntijoilla on valta määrittää poikkeavan ja normaalin välisiä rajoja. Ymmärrän nämä diskursiiviset käytännöt, joissa oppilaita erotellaan ja järjestetään normaalin ja poikkeavan paikoille normalisointina (Popkewitz 1998; Mietola & Lappalainen 2005). Erityisen mielenkiintoisia oppilashuoltoryhmän keskusteluista tekeekin se, että näissä ongelmallisuutta koskevissa keskusteluissa tulee usein eksplikoitua myös normaalin määrittäjiä ja rajoja, jotka luonnollistumisensa vuoksi tulevat vain harvoin julkilaisuudeksi (em.).

Erityisopetuksen tutkimus on usein kohdistunut oppilashuoltoryhmien ja muiden oppilasta koskevia päätöksiä tekevien moniammatillisten ryhmien toimintaan ja päätöksentekoon (Mehan 2002; Hjørne 2004; Vehkakoski 2006a; Hester 1991; Naukkarinen 1999; Berg 2010). Tutkijat ovat olleet muun muassa kiinnostuneita siitä, millaisista näkökulmista oppilaita on mahdollista kuvata/tarkastella moniammatillisissa tapaamisissa (Vehkakoski 2006a; Mehan 2002), miten eri ammattiryhmien tavat kuvata oppilaita eroavat toisistaan ja millaisen painoarvon eri kuvaukset saavat (Mehan 1993) sekä millaiset kuvaukset/lausumat johtavat jatkotoimenpide-ehdotuksiin (Hjörne 2004; Hjørne & Säljö 2004b). Aikaisemmassa tutkimuksessa on usein todettu ammattilaisten käyttämien diskurssien fokuoituneen poikkeavuuden tuottamiseen (Berg 2010). Vaikka erityistä tukea koskeviin kategorisointeihin on kohdistunut jatkuvia muutoksia, on tutkimuksessa todettu, että tästä huolimatta prosessit, joissa oppilaita paikannetaan kouluissa näihin luokkiin, ovat varsin pysyviä tämän muutoksen keskellä (Powell 2006). Erityisesti on kiinnitetty huomiota psykopedagogisen diskurssin hallintaan asiantuntijaneuvotteluissa (Hjørne 2004; Vehkakoski 2006a; 2006b). Tutkimuksen mukaan ongelmallisuutta selitetään yhä enenevässä määrin oppilaan sisälle paikantuvista syistä käsin (Thomas & Loxley 2001).

Psykomedikalisten selitysmallien hallinta liittyy laajempaan yhteiskunnalliseen medikalisaatiokehitykseen (ks. esim. Niiniluoto 2003; Tuomainen ym. 1999). Ammatti-ihmisten toiminnassa medikalisaatio on näyttäytynyt juuri lääketieteellisen tiedon asettumisena keskiöön. Koulussa medikalisaation voikin kärjistetyksi tulkita tarkoittavan sitä, että lääketieteen tuottamat diagnoosit alkavat keskeisellä tavalla määrittää sitä, mikä koulukontekstissa on normaalia ja poikkeavaa. Tutkimuksessa on tehty havaintoja psykomedikalistisen diskurssin vahvistumisesta ja vakiintumisesta oppilashuollollisessa toiminnassa: oppilashuoltotyössä hallitsevaksi on muodostunut diagnostinen toimintamalli, jonka mukaisesti oppilaiden ongelmallisuuden on tulkittu seuraavan biologisista häiriöistä (Hjörne 2004; Hjörne & Säljö 2004b). Samanaikaisesti neurologisina kehityshäiriöinä pidettyjen diagnoosien määrä on kasvanut ja nämä toimivat yhä useammin perustana erityisopetussiirrolle (Vehkakoski 2006b). Opettajat myös entistä todennäköisemmin tunnistavat ja määrittävät tietyt ongelmat lääketieteellisiksi (Conrad 2006; Rafalovich 2004).

Koululla ja koulussa toimivilla asiantuntijoilla on todettu olevan hyvin keskeinen asema poikkeavuuden tunnistamisessa ja määrittämisessä: esimerkiksi koulun tuottamat oppilasta koskevat kuvaukset ovat edelleen erittäin merkittävässä asemassa tehtäessä kouluikäisten lasten käyttäytymishäiriödiagnooseja (esim. ADHD) (Conrad 2006). Adam Rafalovich (2004) ehdottaakin lääketieteellisen ja kasvatuksellisen tiedon välillä olevan keskinäisen riippuvuuden: lääketieteellisessä kontekstissa käytetään opettajien (ja muiden kasvatuksen ammattilaisten) kokemuksia lapsista ja nuorista tehtävien olettamusten validioimiseksi, ja vastaavasti opettajat käyttävät lääketieteen tuottamia käsitteellistyksiä omien havaintojensa vahvistamiseksi. Opettajat toimivat myös keskeisinä esitunnistajina (*pre-labelling*, Conrad 2006), ”epäilyksen lipun nostajina” (Rafalovich 2004), jotka usein käynnistävät diagnostisen prosessin.

Tarkastelen seuraavassa siis sitä, miten tutkimuskouluni oppilashuoltoryhmässä kuvataan oppilaita ja rakennetaan ymmärrystä oppilaiden ongelmallisuudesta. Huomioni kiinnittyy erityisesti siihen, millaisia normaalisuutta ja poikkeavuutta koskevia rajanvetoja keskusteluissa tehdään (mikä on normaalia, mikä poikkeavaa). Oppilasta koskevien kuvausten rinnalla keskeisinä analyysin kohdalla ovat ryhmän tekevät toimenpide-ehdotukset, joissa osaltaan tulee näkyväksi se, missä ongelmallisuuden syiden tulkitaan olevan (mihin toimenpiteet tulee kohdistaa). Keskeisenä juonteena – pohjaten aikaisemmassa tutkimuksissa tehdyille huomioille – on myös tarkastella sitä, millainen asema medikalistisilla tulkintanäkökulmilla on oppilashuoltoryhmän työssä: missä määrin diagnosointiin tähtäävät pyrkimykset ohjaavat oppilashuoltoryhmän toimintaa, ja toisaalta millaisia vaihtoehtoisia diskursseja oppilashuoltoryhmän keskusteluista on tunnistettavissa.

Luvun aluksi tarkastelen sitä, millaisista eri näkökulmista käsin oppilaiden ongelmallisuutta oppilashuoltoryhmässä tyypillisesti tarkasteltiin. Alaluvussa teen näkyväksi myös oppilashuoltoryhmän jäsenten määrityksiä siitä, millaiset toimintaperiaatteet ohjaavat oppilashuollon toimintaa, eli millainen on 'oppilashuollollinen näkökulma' kouluun. Tämän jälkeen tarkastelen diagnostis-medikalistisen tiedon asemaa oppilashuoltoryhmän keskusteluissa, miten diagnostiikasta keskustellaan ja miten diagnostista tietoa käytetään rakennettaessa ymmärrystä oppilaista. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen yhden oppilascase'n kautta sitä, millä tavalla oppilashuoltoryhmässä myös ajoittain puhuttiin poikkeavuudesta olemuksellisenä ja kontekstista irrotettuna ominaisuutena.

7.1 Tavallista ongelmallisuutta: koulunkäynnin ongelmien tarkastelun moninaiset näkökulmat ja oppilashuoltoryhmän toimintaa ohjaava 'normaalisuusperiaate'

Olen edellä (luku 5.2.) kuvannut oppilashuoltoryhmää paikkana, jossa rakennetaan kokonais kuvaa yksittäisten oppilaiden ja myös koko oppilasjoukon koulunkäynnistä. Oppilashuoltoryhmästä puhuttiin koulussa myös "haavina", jossa pyritään tunnistamaan 'tukea tarvitsevat' oppilaat ja pohtimaan heidän tarvitsemaansa tukea. Yhtenä keskeisenä tehtävänä oppilashuoltoryhmässä kerrottiin olevan tunnistaa ne suurimman huolen kohteena olevat oppilaat, joiden ajatellaan tarvitsevan tukea mutta eivät tule luokkahuonetoiminnassa tunnistetuiksi (ks. luku 5.1.). Ja tietenkin oppilashuoltoryhmän työssä näkyivät myös äänekkäät ongelmalliset oppilaat. Keskeisesti oppilashuoltoryhmä siis työskentelee sekä niiden oppilaiden parissa, jotka oli jo tunnistettu ongelmallisiksi, että niiden, joiden kohdalla on syntynyt epäilyjä mahdollisista ongelmista.

Oppilashuoltoryhmässä keskustellaan oppilaan toimintaa koskevien kuvausten ja muiden dokumenttien (esim. arvosanat) varassa mahdollisista ongelmallisuuden syistä, tarvittavista toimenpiteistä sekä (siinä sivussa) oppilaan toiminnan normaalisuudesta tai poikkeavuudesta.

Opo kertoo soittaneensa viime viikolla joka päivä Lindalle, että tule kouluun.

Opo: Linda ite sanoo että hän ei tiedä mikä sillä on, mutta että hän ite lähtee joka päivä kouluun mutta –

Erityisopettaja: Paniikkihäiriö?

Kuraattori: Paremminki laiskamato – Tässä tapauksessa ei ole kyse psyykkisestä puolesta.

(Kenttämuistiinpano, oppilashuoltoryhmän kokous)

Edellä oppilashuoltoryhmässä keskustellaan Lindan koulunkäynnin ongelmista. Lindan koulunkäynnissä keskeisimpänä ongelmana on lintsaminen, johon keskustelijat tässä lyhyessä ekstraktissa lähtevät sovittamaan erilaisia selitystapoja.

Käyty keskustelu on varsin tyypillinen oppilashuoltoryhmän toimintakulttuurissa: se käynnistyy opon raportoidessa hänelle aikaisemmassa oppilashuoltoryhmän kokouksessa 'nakitetun' nuoren tilanteesta ja etenee raportoinnista oppilaan toiminnan syitä koskevaan pohdintaan ja jälleen tästä keskusteluun jatko-toimenpiteistä. Aineisto-ote tekee myös näkyväksi sitä, miten oppilaan toimintaa koskevat tulkinnat, keskustelu ongelmien syistä, tulevat mukaan keskusteluun kuin itsestään, osana prosessia, jossa oppilasta kuvataan. Oppilashuollon toimintakulttuuria kuvaakin toisaalta tämäntyyppinen tulkitseva ja tunnistava asento, toisaalta vahva toiminnallisuus, pyrkimys hakea ratkaisuja oppilaiden koulunkäynnin ongelmiin.

Ekstraktissa laaja-alainen erityisopettaja ehdottaa, voisiko Lindan lintsaminen johtua paniikkihäiriöstä, kun taas kuraattori tulkitsee kyseessä olevan paremminkin laiskamadon. Myös tällainen rinnakkaisten tulkintanäkökulmien moninaisuus näyttäytyi tyypillisenä oppilashuoltoryhmässä käytävissä keskusteluille. Lähdettäessä nimeämään ongelmalle mahdollisia syitä, oppilaan toimintaa tyypillisesti tarkastellaan eri diskursseissa. Nämä vastaavasti määrittävät sitä miten ongelma paikantuu – oppilaan sisälle (psykkistä tai laiskamato) tai ehkä (tässä julkilausumattomiin) oppilaan ulkopuolisiin tekijöihin. Diskurssi määrittää myös sitä, nähdäänkö oppilaan toiminta intentionaalisenä (laiskamato) vai onko hän itsensä sisälle paikantuvan ongelman uhri (paniikkihäiriö) (ks. Conrad & Schneider 1980). Diskurssi siis kannattelee tietynlaista ymmärrystä syystä, ongelman paikasta ja yksilön toimijuudesta. Se suuntaa vahvasti katsetta, määrittäen sitä, mistä on puhuttava ja toisaalta mikä jää vaietuksi.

Oppilashuoltoryhmän kokouksissa käsitellään useita oppilaita pitkin vuotta. Seuraamissani kokouksissa oli esillä joitakin oppilaita (kuten edellä esillä ollut Linda), joiden koulunkäynti oli erityisen seurannan kohteena, ja joiden tilannetta tästä syystä seurattiin kokouksesta toiseen. Oppilashuoltoryhmän julkilausuttuna pyrkimyksenä oli kuitenkin hoitaa oppilas ”pois pöydältä”. Haastatellessani opinto-ohjaajaa, hän totesi, että jos saman oppilaan asiat pyörivät oppilashuoltoryhmässä koko kolme vuotta, niin silloin hänen nähdäkseen on epäonnistuttu. Vaihtuvuuden voi tulkita kertovan tukitoimenpiteiden ja toisaalta oppilashuoltoryhmän työtavan toimivuudesta: oppilaat hoituvat tarjolla olevalla tuella tai heidät ohjataan laajempien tukitoimien piiriin. Toisaalta vaihtuvuus kiellii myös käsiteltävien oppilaiden ongelmien ratkaistavuudesta ja ohimenemisestä: oppilaat voivat liikkua yläasteaikana ongelmallisen positioon ja siitä pois – ja tämä liike merkityksellistyy normaalina. Se että oppilaalle lähdetään hakemaan tukitoimenpiteitä ja että hänestä keskustellaan oppilashuoltoryhmässä (useampaankin kertaan) ei itessään paikanna oppilasta tavallisuuden ulkopuolelle, poikkeavaksi.

Kun oppilas tapauksena tuodaan oppilashuoltoryhmässä käsiteltäväksi, näytti oppilashuoltoryhmän toimintakulttuurille olevan tyypillistä, että oppilaan tilanteesta keskustellaan rauhassa eri näkökulmista, pohtien sekä mahdollisia

syitä että toimenpiteitä. Oppilashuoltoryhmän ensisijaisena pyrkimyksenä näytti olevan tuen ja korjaavien rakenteiden tuottaminen oppilaan tilanteeseen yleisopetuksessa käytettävissä olevin keinoin: katsotaan millaisia tukitoimia on jo käytössä (tukiopetusta, terkkarin/kuraattorin palvelut, laaja-alainen erityisopetus), lisätään näitä tarpeen mukaan (esim. otetaan kuraattori mukaan jos hän ei ole vielä keskustellut oppilaan kanssa) ja seurataan riittääkö näiden tuottama tuki. Jos oppilaan tilanne näyttää korjautuvan tavallisilla tukitoimilla, ei nähdä olevan tarvetta tarkempaan seurantaan tai laajempien tukitoimien pohdintaan – ylipäätään pohtia, onko oppilaassa jotain poikkeavaa.

Veijo: Ja sen niin oon huomannu että monen oppilaan asian saa aika pienelläki huomiolla kuntoon täs laaja-alases hommassa. Et se on ihan pieni asia se että mistä on lähteny se homma menemään pieleen.

(Haastatteluote, laaja-alaiset erityisopettajat)

Merkityksellisenä oppilashuoltoryhmän toimintaa seurattessani pidin sitä, että usein keskusteltaessa oppilaan ongelmista/vaikeuksista keskustelussa liikuttiin useissa eri diskursseissa. Oppilashuoltoa on kritisoitu ongelmia oppilaasta käsin selittävän näkökulman painottumisesta (ks. esim. Hjörne 2004; Mehan 2002). Eva Hjörne (2004) on omassa tutkimuksessaan nimennyt keskeisiksi koulussa käytettäviksi argumentaationäkökulmiksi ongelmien selittämistä joko oppilaasta tai koulun käytännöistä käsin. Oppilashuoltoryhmän keskusteluissa nämä olivat esillä (ainakin alussa) rinnakkaisina näkökulmina, ja kuvaa oppilaasta rakennettiin liikkumalla keskustelussa näiden välillä, ehdottamalla erilaisia tulkintoja ongelmien syistä. Veijon edellä esittämä kommentti kuvaa hyvin myös oppilashuoltoryhmän työn lähtökohtia: oppilaan koulunkäynti nähdään monen asian summana, se voi lähteä menemään pieleen pienestä ja toisaalla sen voi mahdollisesti saada korjattua vastaavasti pienellä huomiolla.

Oppilaan sisälle paikantuvat syyt: murrosiästä kyvykkyyteen

Veijo: Ja sitte joillakin, ku sitte tietysti ihmisethän kasvaa eri lailla. On niin kypsymätön vielä ysillä ettei oo mitään käsitystä vielä että miten maailma pyörii ja. Että sitten vuoden aikana tapahtuu aika huimaki muutos monelle.

(Haastatteluote, laaja-alaiset erityisopettajat)

Oppilashuoltoryhmässä oppilaiden toimintaa tarkasteltiin ja selitettiin usein kehityspsykologisessa diskurssissa. Kehityspsykologian tuottama käsitys normaalista kehityksestä tarjoaa normiston, johon suhteessa lasten kehitystä voidaan arvioida ja jonka mukaan lapsia voidaan vertailla keskenään (Hester 1998; Vehkakoski 2006a; Burman 1994; Rose 1990). Toisaalta kehityksellisen puheen on todettu luonnollistuneen yleiseksi lapsesta puhumisen tavaksi (Vehkakoski 2006a). Tanja Vehkakoski (em., 55) on todennut kehitysdiskurssin toimivan ammattilaisten puheessa yleisenä tapana puhua lapsesta: kehitys on ”ammatti-

ihmisten tyyli puhua lapsen kuulumisista ja vaihtaa ajatuksia lapsen nykytilanteesta”. Luonnollistumisen myötä puhujat eivät välttämättä tunnista diskurssin kantaman arvioivan ja normalisoivan näkökulman läsnäoloa.

Koulussa käydyissä keskusteluissa ikäspesifin käyttäytymisen normisto tuli erityisesti näkyviin lausumissa, jotka koskivat oppilaan kypsyttää/lapsellisuutta (ks. Allan 1999). Tällaiset arviot olivat varsin yleisiä sekä oppilashuoltoryhmän keskusteluissa että laajemmin opettajien oppilasta koskeissa kuvauksissa. Kehityksen normaaliutta arvioidaankin keskeisesti sillä, ovatko nuoret saavuttaneet tietyt kompetenssit, piirteet ja taidot tiettyyn ikään mennessä ja kiinnostuneet ’älleen sopivista’ asioista (Hester 1998). Kehityopsykologinen ajattelu vahvistaa ”normaalisuuden ihannetta asettamalla selkeät ja hienosyiset kriteerit niin sanotulle normaalille lapsuuden kehitykselle”. (Vehkakoski 2006a, 62). Koulussa kehityksellistä puhetta käytettiin erityisesti oppilaan käytökseen liittyvien ongelmien selittämisessä.

Vaikka kehityopsykologinen diskurssi paikantaa ongelman yksilöön, usein puhuttaessa esimerkiksi oppilaiden kypsytyksestä viitattiin myös institutionaaliin oppilasta koskeviin odotuksiin ja siihen, miten kaikki oppilaat eivät kehity näiden odotusten mukaisesti. Erityisesti ysiluokka ja koulutusvalintojen tekeminen kerrottiin toistuvasti kohtana, jossa jotkut oppilaat ovat valmiita tällaiseen pohdintaan, ja jotkut taas eivät.

Erityisenä kehityksellisenä selitystapana opettajien puheessa toistui viittaukset murrosikäen ja tästä johtuviin muutoksiin nuorten käytöksessä ja suhteessa koulutyöhön. Yläasteella opiskelevista 13–16-vuotiaista nuorista rakennettiinkin keskeisesti ymmärrystä murrosiän diskurssissa (Aapola 1999).

Luokanvalvoja on oppilashuoltoryhmän kokouksessa kertomassa oppilaistaan. Vilmaasta opettaja kertoo että jotakin huolia on ollut ”mut yhteys kotiin toimii kyllä”. Kerroo että oli jutellut äidin kanssa ja puhuttu että ”on ollu vähän ongelmia kotona”.

Opo: Mmm, murkkuikä.

Kuraattori (naurahtaa): Tauti jota on yritetty kieltää.

(Kenttämuistiinpanot, oppilashuoltoryhmän kokous)

Ongelman paikantaminen oppilaaseen ei suinkaan aina tarkoittanut oppilaan määrittämistä poikkeavaksi. Itse asiassa ongelmallisuus näytti kuuluvan osaksi tavallista ’yläasteuraa’. Ongelmallisuus ikään kuin normalisoituu murrosiän diskurssissa (Aapola 1999; Lahelma & Gordon 2010). Koulunkäyntiin liittyvät ongelmat nähdään normaalina osana nuoruutta: tulee vaiheita kun koulunkäynti ei kiinnosta ja huomio koulutyöstä siirtyy kaverisuhteisiin (myös Paju 2011). Murrosikädiskurssin voikin ajatella tuottavan liikkumatilaa nuorille (ks. Lahelma & Gordon 2010): nuoret voivat venyttää rajoja, toimia hyvinkin ’poikkeavasti’ ja ’ongelmallisesti’ ilman, että heitä lähdetään suin päin positioimaan poikkeaviksi. Ongelmallisen käytöksen taustalla ajatellaan ensisijaisesti vaikuttavan

murrosiän, ei jonkin 'häiriön'. Tämä on omalla tavallaan tuottamassa liikkumati-
laa myös oppilaan suhteeseen koulutyöhön: se, että koulunkäynti jollain tavalla
kriisiytyy yläasteen aikana, nähdään normaalina. Nuorten itsensä ja opettajien
puheessa toistui puhe erilaisista vaiheista yläasteen aikana, jolloin opiskeluun
välillä panostetaan ja välillä koulunkäynti pistetään läskiksi. Vaikkakin tällainen
heittelehtiminen rakentui myös ongelmalliseksi sekä opettajan (vaikeuttaa työs-
kentelyä) että oppilaan (vaikuttaa arvosanoihin ja omiin mahdollisuuksiin yläas-
teen jälkeen) puheessa, ei tällainen liikehdintä kuitenkaan paikantunut poik-
keavaksi, vaan se nähtiin osana normaalia nuoruutta.

Yhtenä yleisenä syynä sille että oppilaasta keskustellaan oppilashuoltoryh-
mässä, on se, että oppilaan suoritukset eivät vastaa odotuksia (opettajien, van-
hempien tai nuoren itsensä). Opettajien puheessa toistui alisuoriutuminen: op-
pilaassa nähdään olevan potentiaalia, mutta oppilaan suoritukset eivät ole tämän
mukaisia. Usein alisuoriutuminen liitettiin juuri puutteelliseen koulutyöhön
panostamiseen, joka saattoi johtua 'normaaleista syistä' (kiinnostuksen kohteet
koulun ulkopuolella, laiskuus) tai muista vaikeammin tunnistettavista syistä,
joista johtuen oppilaaseen saatettiin erityisesti kiinnittää huomiota, seurata hän-
nen opintojensa etenemistä tarkemmin, ja tarvittaessa pohtia erilaisten tutki-
musten tarpeellisuutta mahdollisten oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi.

Oppilaiden huonoa koulumenestystä koskevasta puheesta erottui myös jouk-
ko oppilaita, joiden koulumenestys ei ollut kovin hyvää, mutta joiden kohdalla ei
puhuttu alisuoriutumisesta. Nämä olivat oppilaita, joiden kerrottiin sinnittele-
vän joissain aineissa. Heidän kohdalla saattoi olla pohdintoja (tai oli ehkä aiem-
min pohdittu) mahdollisista oppimisvaikeuksista, he saattoivat olla tukitoimien
kohteena (esimerkiksi tietyissä aineissa opiskelivat laaja-alaisessa erityisopetuk-
sessa), mutta heidän kohdallaan ongelmien syyksi ei kuitenkaan paikannettu
oppimisvaikeuksia.

Ope ottaa vielä puheeksi Karin.

Erityisopettaja: Se on mulla paljon tuolla [laaja-alaisessa erityisopetuksessa].

Selittää että Karin on vaikea ymmärtää abstrakteja asioita.

Kuraattori: Mutta hyvä jääkiekkoilija siitä tulee, ei se Olli Jokinenkaan varmaan kovin
hyvä oo abstrakteissa asioissa.

(Kenttämuistiinpanot, oppilashuoltoryhmän kokous)

Edellä keskustelun kohteena olevan Karin kohdalla vaikeus abstraktiin ajatte-
luun ja laaja-alaisen erityisopetuksen asiakkuus ei näytä herättävän merkittävää
huolta – myöskään edeltävässä keskustelussa Karin ymmärtämisen vaikeuksiin
ei tartuttu, vaan keskustelussa siirryttiin seuraavaan oppilaaseen. Kaikkien oppi-
laiden kohdalla huono koulumenestys ei problematisoidu, vaan tämän ilmeisesti
ajatellaan seuraavan luonnollisista (älykkyyden, lahjakkuuden) eroista oppilai-
den välillä. Erityisopetuksen omassa oppilashuoltoryhmässä, erityisluokanopet-

tajien kuvatessa omien luokkiensa oppilaita, puhuivat he myös oppilaiden ”tastosta” tai ”älykkyydestä”. Yleisopetuksen oppilaiden kohdalla en törmännyt tällaiseen käsitteistöön. Kuitenkin mielestäni opettajien puheesta voidaan lukea viittauksia tällaiseen kyvykkyyden mukaiseen erotteluun tai järjestämiseen (ks. Gillborn & Youdell 2001)⁵². Tulkittaessa erojen seuraavan yksilön sisäisistä lahjakkuuden/kyvykkyyden eroista, asettuvat nämä myös pedagogiikan ulkopuolelle asettuviksi kysymyksiksi, eroiksi, joihin koulu ei viimekädessä voi toiminnallaan vaikuttaa (Arnesen ym. 2007). Toisaalta huonon koulumenestyksen ei-problemaattisuus rakentuu myös tarkastelutavassa, jossa oppilaan suoriutumista katsotaan laajemmassa kontekstissa: nuoren suoritukset suhteutetaan oppilaan omiin tavoitteisiin tai opettajien näkemyksiin oppilalle mahdollisista tulevaisuuden koulutuspoluista. Näin esimerkiksi Karin kohdalla vaikeus abstraktiin ajatteluun ei muodostu ongelmaksi kun tätä tarkastellaan suhteessa hänen tulevaisuuden tavoitteisiinsa, uraan ammattilaisurheilijana.

Oppilaan ulkopuoliset syyt: kotiin ja kouluun kohdistuvat katseet

Oppilashuoltoryhmässä keskusteltiin usein kodista ja vanhemmista. Tyypillisesti oppilasta koskevassa keskustelussa kotia sivuttiin ohimennen: arvioitiin, miten oppilaan vanhemmat/koti tukee lapsen koulunkäyntiä keskustelemalla yhteistyön onnistumisesta koulun ja kodin välillä. Toistuvasti oppilashuoltoryhmässä myös pohdittiin ’tilannetta kotona’. Joissakin tapauksissa esille tuotiin muutoksia perhesuhteissa (avioerot, uusperheet), tällöin pohdittiin näiden mahdollista heijastumista oppilaan toimintaan koulussa. Oppilashuoltoryhmän kokouksissa saatettiin myös viitata mahdollisiin sosiaalisiin ongelmiin kotona (väkivalta, mielenterveysongelmat, alkoholi)⁵³. Koti näyttäytyikin varsin keskeisenä oppilashuoltoryhmän toiminnassa: samalla kun koti on merkittävä yhteistyötaho, ulotetaan keskusteluissa kotiin myös arvioivia katseita (ks. Allan 1999). Näissä normatiivisissa keskusteluissa myös uusinnetaan ja vahvistetaan käsityksiä oikeanlaisesta vanhemmuudesta ja sopivasta yhteistyösuhteesta koulun ja vanhemman välillä (White 2002; Mietola & Lappalainen 2005; Metso 2004).

Kotia useammin ongelmia etsivät katseet kohdistettiin kuitenkin kouluun. Keskusteluissa, joissa ongelmia lähdettiin paikantamaan kouluun, olivat nuorten

⁵² David Gillborn & Deborah Youdell (2001) ovat nimenneet puheen ’kyvystä’ uudeksi IQismiksi. Koulun toiminnassa vaikuttavat taustalla vahvasti käsitykset oppilaiden synnynnäisistä älykkyyseroista, mutta älykkyyss-käsitteeseen kohdistuneen kritiikin myötä on muotoutunut uusia tapoja puhua näistä eroista. Kykypuhe näyttäytyikin nykykoulussa hyväksyttynä tapana puhua älykkyyden eroista. Kykypuheessa kyvykkyyden nähdään suhteellisen pysyvänä ja arvioitavissa olevana ominaisuutena. Gillborn & Youdell kiinnittävätkin uuden IQismin myös siihen, miten oppilaiden väliset erot koulusaavutuksissa ja myös oppilaiden jakaminen tasoryhmiin tulevat hyväksytyiksi tasa-arvoisina. Ks. myös Rätty 2005; Kasanen 2003.

⁵³ Usein nämä tulivat keskusteluissa esiin lähinnä viittauksina koulun ulkopuolisiin asian-tuntijatahoihin, esim. sosiaalityöntekijöiden ja lastenhuollon mukana olemisena tai yhteydenottoina niihin.

väliset sosiaaliset suhteet usein keskustelun keskiössä: puhuttiin kaverisuhteista (”yksinäiset oppilaat”) ja tuotiin esiin mahdollisia kiusaamisepäilyjä. Sosiaalisen merkityksellisyys nuorten koulunkäynnille oli selvästi ymmärretty oppilashuoltoryhmässä (vrt. Souto 2011), ja normaalina pidettiin, että kaverisuhteissa tapahtuvat muutokset heijastuvat myös opiskeluun. Yläkoulun aikana nähtiin olevan myös tiettyjä vaiheita, jolloin sosiaalinen painottuu ja joihin kuuluu sosiaalinen ’kuohunta’. Tällaisena pidettiin esimerkiksi seitsemännen luokan alkua, jolloin oppilaat ryhmäytyvät, hakevat paikkojaan ja luovat kaverisuhteita.

Oppilashuoltoryhmässä keskusteltiin usein myös oppilaan suhteista opettajiin. Tällöin pohdittiin myös sitä, missä tilanteissa, kontekstissa oppilas mielletään ongelmalliseksi, ja jaetaanko tällainen käsitys oppilaasta vai tekevätkö vain tietyt opettajat tällaisia tulkintoja. Yleisenä ongelmallisuutta rakentavana ilmiönä koulussa näyttäytyikin tiettyjen oppilaiden ja opettajien välien tulehtuminen. Oppilashuollon jäsenet myös toistuvasti puhuivat opettajien asenteista ja tämän merkityksestä sille, mikä ja kuka määrittäyty ongelmalliseksi.

Miina on kertonut oman työn tavoitteena olevan normaalisuuden. Kysyn mitä he tällä tarkoittavat.

Miina: Just jotenki semmonen että ei menis siihen erityiseen suuntaan.

Veijo: Niin et just ettei ala siihen että kyllä niillä kaikilla nyt joku vika on.

Miina: Ja kun sä selostit näitä ajatuksias siinä alussa niin puhuit siitä että onks se asenteesta kiinni vai jostakin muusta. Niin jotenki se, mä on aika varma et se on asenteesta kiinni.

Veijo: Se on siitä.

Miina: Että melkosen vaikeet tapauksetki menee yleisopetuksessa jos halutaan. Jos tota on asenne semmonen sopiva. Niin sen asenteen jotenki muokkaaminen sillä lailla, että ne vois olla samoissa ryhmissä toisten kanssa nää oppilaat. Se ois mun mielestä sitä normaaliuuteen pyrkimistä.

(Haastatteluote, laaja-alaiset erityisopettajat)

Edellä olevassa ekstraktissa normaalisuus näyttäytyy vahvasti yleisopetuksen määrittämänä. Jos normaalisuus on sitä, että oppilas voi opiskella yleisopetuksen ryhmässä, ongelmallisuuden lähtökohdaksi ei paikannu ainoastaan oppilas vaan myös opettaja, joka määrittää sitä, millaisia oppilaita hänen luokassaan voi opiskella. Puhe opettajien asenteista ja ”erilaisuuden sietokyvystä” toistuikin oppilashuollon toimijoiden puheessa, erityisesti keskusteltiin eroista opettajien tavoissa reagoida oppilashuoltoryhmässä toistuvasti esillä olevaan lintsaamiseen ja myöhästelyyn.

Opettajien nähtiin myös eroavan epäjärjestyksensietokyvyltään (myös Naukarinen 1999). Asenteita koskevan puheen rinnalla käytiin myös keskustelua siitä, miten opettajien (ja myös koulun hallinnollisissa) toimintatavoissa on jousitamattomuutta, joka sulkee ulos tiettyjä oppilaita.

Erityisenä kysymyksenä, jonka suhteen oppilashuollon toimijat korostivat oman näkökulmansa poikkeavan vahvasti joidenkin opettajien näkemyksistä, oli se, miten toimitaan kouluun väsähtäneiden tai kouluvastaisten oppilaiden kohdalla. Oppilashuoltoryhmän jäsenet toivat usein esiin näkemystään, että kouluvastaisuus ei ratkea koulunkäynnillä – luokalle jättämisellä – vaan että peruskoulun pitkittyminen saattaa entisestään vahvistaa tällaisen nuoren kouluttautumista koskevia negatiivisia käsityksiä. Koulussa käytävien keskustelujen tasolla tämä ero näkemyksissä näyttäytyi toistuvina keskusteluina 'armovitosista'. Tällä oppilashuoltoryhmän jäsenet viittasivat käytäntöön, jonka avulla yhdeksännen luokan keväällä yritetään hoitaa ulos koulusta sellaisia oppilaita, joilla peruskoulun suorittaminen on kiinni muutamista kursseista, ja joiden kohdalla myös arvioidaan että oppilas ei tulisi hyötymään peruskoulun pitkittymisestä (vrt. Naukkarinen 1999).

Oppilashuoltoryhmän armovitosia koskevissa keskusteluissa myös toistuvasti tuotiin esille, että ryhmän pyrkimykset ja tulkinta oppilaan tilanteesta saattaa olla vahvasti ristiriidassa aineenopettajan näkemyksen kanssa. Tätä eroa selitettiin oppilashuollollisella pyrkimyksellä katsoa tilannetta "laajemmin", "nuoren kokonaisu-elämän kannalta", eikä ainoastaan yhden oppiaineen suorittamisen näkökulmasta. Keskeisenä tavoitteena kerrottiin olevan nuoren tulevaisuuden tavoitteiden kannalta riittävän päättötodistuksen saaminen koulunkäyntiin väsyneille nuorille. Koulun kesken jäämisen nähtiinkin olevan merkittävä uhka nuoren elämänsäkululle ja mahdollisesti johtavan syrjäytymiseen.

Erityisesti kevätlukukauden aikana oppilashuoltoryhmän jäsenet toimivat usein puhehenkilöinä yksittäisten oppilaiden puolesta erilaisissa opettajankokouksissa, peräänkuuluttamassa huomiota tai ymmärrystä tietyille oppilaille.

Opo tuo uutena oppilaan OHR:ään käsiteltäväksi Liljan. Kertoo että Lilja "ei jaksa". Kysyy Miinalta että käykö Lilja tämän tunneilla, on huolissaan "että jää [päättötodistuksen saaminen] yhestä tai kahesta kurssista kiinni". Kertoo yrittäneensä patistaa, mutta Lilja on tähän vastannu vain että ei jaksa. Opo toteaa että hän on varmasti kerettiläinen, mutta tällasten oppilaiden kohdalla, joilla on arvioitavissa että on hyvät mahdollisuudet jatko-opintoihin – kuten Liljalla jolla on selvä suunnitelma ammattiopintoihin jatkamisesta – niin pitäis huolehtia että se saa sen päättötodistuksen.

Erityisopettaja: Tehäänkö tässä sellanen päätös, että tehään joku sellanen korotuskoe?

Opo: Lilja on sellanen että se on pakko saada täältä ulos.

Pohtivat yhdessä että Lilja ei kyllä tule tänne korottelemaan numeroita ensi vuonna, opo tähän kertoo Liljan todenneen, että "inhoo tätä koulua".

(Muistiinpanot, oppilashuoltoryhmän kokous)

Opettajankokouksessa opo ilmoittaa että Lilja ja Linda on saatava ulos.

Opo: Niil on jatkopaikat ja hirveen pienestä kiinni.

Totee että näille erityisopettajat on tehny ”selviytymispaketin”.

Opo: Että näihin lapsukaisiin suhtautukaa.

(Kenttämuistiinpano, opettajainkokous)

Oppilashuollon kokouksissa oppilasta ja koulua lähestyttiin mielestäni varsin laajoista ja avoimista lähtökohdista: ongelmallisuudesta keskusteltiin ja yksittäisten oppilaiden tilanteita tarkasteltiin useasta näkökulmasta. Keskeisenä osana tätä avointa lähestymistapaa näen olevan edellä esille tulleen pyrkimyksen normaalisuuteen. Tulkitsenkin tietynlaisen normaalisuusperiaatteen ohjaavan laajemminkin oppilashuoltoryhmän toimintaa. Erityisesti oppilashuollon toimijoiden oppilashuollon toimintatapoja ja tavoitteita koskevissa pohdinnoissa tulkitsin rakentuvan erityisen oppilashuollollisen näkökulman kouluun. Tästä käsin myös koulua, sen toimintakulttuuria tarkastellaan kriittisesti, ja tuodaan esiin normatiivisen toimintakulttuurin joustamattomuutta. Oppilashuollollisesta näkökulmasta koulua tarkastellaan osana oppilaan elämäntilannetta ja elämänkulua, ja tässä prosessissa pyritään pohtimaan myös, millaisia asioita koulu nuoren elämäntilanteeseen tuottaa ja millä tavoin koulu voisi tulla vastaan (esim. erilaisin tukitoimenpitein, tarjoamalla vaihtoehtoisia tapoja suorittaa opintoja). Erilaisissa koulunkäynnin ja elämän kriisivaiheissa koulun ja erityisesti oppilashuollon tehtävänä ottaa vastuuta oppilaasta, niin ettei vastuu oman toiminnan seurauksista ei jää ainoastaan oppilaalle. On ”(a)ikuisen tehtävä pitää huolta” kuten laaja-alainen erityisopettaja asian sanallisti.

Hugh Mehan (1993) on tutkinut päätöksentekoa koulun moniammatillisissa työryhmissä, ja todennut näissä esillä olevan kilpailevia oppilasta koskevia representaatioita. Hän on jakanut näiden paikantuvan psykologiseen, sosiologiseen ja historialliseen rekisteriin. Mehanin mukaan toiminnassa hallitsevana on psykologinen selittäminen, jossa ongelmat paikannetaan oppilaan ”ihon alle ja korvien väliin” (em., 241). Sosiologisessa selittämisessä ongelmat nähdään tilanteittaisina ja muuttuvina. Historiallisessa näkökulmassa yksilöä vastaavasti tarkastellaan ajassa, elämänkulussa, muuttuvana. Sovellettaessa Mehanin erottelua tutkimuskouluni oppilashuoltoryhmän toimintaan, näyttäytyy erityisesti elämänkulullinen tulkintänäkökulma keskeisenä. Ryhmän hakiessa ratkaisua käsillä olevaan ongelmaan, tarkastellaan koulua ja koulumenestystä suhteessa oppilaan aikaisempaan henkilöhistoriaan, hänen laajempaan elämäntilanteeseensa, mutta myös hänen tuleviin suunnitelmiinsa (Mehan 1993; Hjørne 2004). Tällainen tulkintänäkökulma myös muokkaa uudelleen tavoitteenasettelua: on pyrittävä mahdollistamaan nuorelle peruskoulun suorittaminen niin, että hänen jatkotoiveilleen ei asetu ylitsepääsemättömiä esteitä.⁵⁴ Näen että oppilashuolto-

⁵⁴ Olennaisena osana viime vuosikymmenien erityisopetuksen kehittämistyötä onkin ollut erilaisten vaihtoehtoisten peruskoulun (loppuun) suorittamisen tapojen hakeminen ns. kouluvastaisille nuorille. Tällaisina ratkaisuinä toimivat esimerkiksi ns. pajakoulut sekä

ryhmän kokouksissa (ja tässä toimivien ihmisten kanssa käymissäni keskusteluissa) esille nousi usein myös sosiopoliittinen aspekti (Underwood 2008): kun keskustellaan oppilaiden ongelmista, viitataan myös usein kouluinstituution reunaehtoihin, jotka määrittävät poikkeavuutta ja normaalisuutta. Ongelmia tuottaa koulun akateeminen tavoitteisto ja se, miten tätä koulussa toteutetaan (joustamattomuus, oli tämä sitten pedagogista tai hallinnollista). Nämä asettavat normaalisuuden rajat hyvin tiukoiksi (Kivirauma 1999).

7.2 Hyvä paha diagnoosi: diagnostis-medikalistinen puhe oppilashuoltoryhmän toiminnassa

Aikaisempi tutkimus on kiinnittänyt huomiota siihen, miten medikalistis-psykologinen diskurssi hallitsee moniammatillisissa ryhmissä käytävää keskustelua lasten ja nuorten ongelmista (esim. Hjörne 2004; Mehan 2002; Vehkakoski 2006b). Medikalisaation on nähty suuntaavan ammattilaisten toimintaa (Eriksson 2009). Keskeisenä ongelmana on pidetty keskustelun yksinäistymistä: biomedikalistinen kategorisointi siirtää yksilön vaikeudet lääketieteen kenttään ja tekee muista lapsen ja hänen tilanteensa ymmärtämisen tavoista tarpeettomia, kaventaen vaihtoehtojen tulkintojen tilaa (Vehkakoski 2006b; Hjörne 2004). Biomedikalistinen tarkastelu myös dekontekstualisoi lapsen, eli ongelmat nähdään lähtökohtaisesti kontekstista riippumattomina (Hjörne & Säljö 2004b), jolloin huomio ja interventioyritykset kohdistetaan ainoastaan lapseen (Conrad & Schneider 1980). Keskeisimpänä medikalisaation ongelmana nähdäänkin olevan sosiaalisten ongelmien yksilöitymisen (em.). Laajamittaisesta kritiikistä huolimatta medikaalisen mallin on todettu edelleen hallitsevan sitä, millä tavoin oppilaiden ongelmia käsitteellistetään koulussa (Booth 1998; Hjörne 2004; Brante 2007).

Olen edellä kuvannut miten Tehtaankulman oppilashuoltoryhmän toiminnassa keskustelutetaan useita näkökulmia pohdittaessa oppilaan tilannetta, ja tällä tavoin mielestäni poiketaan diagnostis-medikalistisen näkökulman ensisijaisuudesta. Tulkitsin myös oppilashuoltoryhmän toiminnan taustalla vaikuttavan pyrkimyksen normaalisuuteen, joka pääasiallisesti näyttäytyi kynnyksenä lähteä paikantamaan oppilasta normaalisuuden ulkopuolelle.

Myös medikalistinen diskurssi oli läsnä Tehtaankulman oppilashuollon toiminnassa. Se toimi yhtenä tulkintänäkökulmana ryhmän rakentaessa ymmärrystä oppilaasta. Erityisesti se tuli mukaan keskusteluihin, jos tavallinen, yleisopetuksen puolella tarjottava tuki oli todettu oppilaan kohdalla riittämättömäksi, tai jos oppilaan seuranta oli tuottanut/vahvistanut epäilyjä ”taustalla olevista” vaikeuksista/häiriöstä.

peruskoulujärjestelmään vakiintunut joustavan perusopetuksen (JOPO) malli (ks. Manninen & Luukannel 2008).

Oppilashuoltoryhmässä keskustellaan Minnasta, jolla ollut vaikeuksia koulunkäynnissä ja on käynyt paljonkin kuluvan lukukauden aikana laaja-alaisessa erityisopetuksessa. Laaja-alaiden erityisopettajien mukaan sen tukikaan ei näytä riittävän. Päädytäänkin keskustelemaan mahdollisesta laajemmasta testauksesta.

Veijo: On mennä koko kevät siihen että on opeteltu että miten koulua käydään.

(Kenttämuistiinpano, oppilashuoltoryhmän kokous)

Käsitellään Janea, jonka tilanne on ollut jo useammassa kokouksessa esillä. Kuraattori toteaa että hänellä on tullut mieleen, että kun tuntuu että Janelle pitää kaikki vääntää rautalangasta, niin voisiko olla että siellä todellakin on jotain neurologista taustalla.

(Kenttämuistiinpano, oppilashuoltoryhmän kokous)

Ehdotan siis, että vaikka oppilashuoltoryhmän toimintaa näytti ohjaavan osaltaan ns. normaalisuusperiaate, on medikalistinen tulkinta myös tarjolla. Oppilaan seurantaprosessissa sen käyttöä kuitenkin usein ikään kuin viivytetään. Medikalistinen diskurssi on kuitenkin läsnä, se rakentaa julkilausumattomia mahdollisia tulkintoja ja tuottaa toimenpide-ehdotuksia. Kun sitten medikalistiseen tulkintaan tartuttiin, näyttäytyi tämä ryhmässä ehdotuksina/ideoina mahdollisista diagnooseista sekä ehdotuksina testauksen tarpeellisuudesta. Näissä yhteyksissä keskusteltiin usein myös diagnostiikasta, sen välttämättömyydestä, sen tuottamista hyödyistä ja haitoista. Keskityinkin tässä alaluvussa tarkastelemaan diagnostis-medikalistista puhetta oppilashuoltoryhmän toiminnassa.

Medikalistisen diskurssin voi ajatella olevan erittäin kutsuva koulukontekstissa, jossa opettaja pyrkii rakentamaan ymmärrystään oppilaasta kouluarjen erilaisten näkökulmien ja käsitteellistysten kirjossa, jossa liikutaan murrosiästä ”hulluuteen”. Medikalistinen tieto näyttäytyy tieteellisenä, lääketieteelliset määritelmät kantavat mukanaan lääketieteen arvostusta, ne nähdään tieteellisyytensä johdosta luotettavana (objektiivisena) tietona (Conrad ja Schneider 1980; Thomas & Loxley 2001; Vehmas 2005a). Diagnostiikkaan tukeutuminen näyttäytyykin kaikin puolin hyödyllisenä: se näyttäytyy objektiivisena ja moraalisesti neutraalina välineenä tuottaa ratkaisu hankalaan prosessiin, jossa mietitään oppilaan ongelmia (Conrad & Schneider 1980, viittaavat Zola 1975); mahdollinen diagnoosi poistaa syyllisyyden oppilaalta, koululta ja myös vanhemmilta (Brante 2007 viitaten Slee 1997; Rafalovich 2001; ks myös Conrad & Schneider 1980; Saloviita 2006a; Vehkakoski 2006b); diagnoosi yleensä varmistaa rahoituksen erityisen tuen tarjoamiseen (Hjörne & Säljö 2004a; Vehkakoski 2006b); se myös pitää sisällään lupauksen (toimivasta) interventiosta oppilaan ongelmaan (diagnoosi-interventio-malli, ks. esim. Thomas & Loxley 2001). Diagnostinen malli onkin näyttäytynyt houkuttelevana sekä koulun/opettajien että vanhempien näkökulmasta. Diagnostista lähestymistapaa tukee myös (erityisesti aikuisiän ADHD-diagnoosien myötä vahvistunut) kulttuurinen kertomus diagnoosin saamisen helpottavuudesta ’häiriöstä kärsivälle’ yksilölle (ks. esim. Karlsson 2007), ajatus poikkeavaan käyttäytymiseen liittyvän stigman poistumisesta

sen uudelleen määrittäessä sairaudesta johtuvaksi oireeksi (ks. esim. Conrad & Schneider 1980; Thomas & Loxley 2001; Vehmas 2005a).

Diagnoosia voidaankin lähteä hakemaan oppilaalle erilaisista syistä ja erilaisin toivein. Keskeisenä on tietenkin pyrkimys tunnistaa oppilaan ongelmat, näiden takana vaikuttavat syyt, ja tämän jälkeen suunnata interventio saadun diagnoosin mukaisesti. Toisena merkittävänä syynä diagnosoinnille (ja diagnostiikan kasvulle) ovat hallinnolliset syyt: diagnoosi helpottaa erityisopetussiirron toteuttamista ja tästä seuraavaa lisäresurssin saamista oppilaan opetukseen. (Florian ym. 2006.) Barbara Riddick (2000) on esittänyt, että diagnostikkaa tulisi tarkastella myös valtauttavana: vamman tunnistaminen ja tunnustaminen mahdollistaa lapselle ja hänen perheelleen haastaa yhteiskuntaa, niitä järjestelmiä, jotka ovat osaltaan rakentaneet vammaisuutta (esim. yksipuoliset opetusjärjestelyt koulussa) (myös Vehkakoski 2006a). Ideaalisesti diagnoosista tulisikin olla mahdollista luopua sen jälkeen, kun tätä on pystytty käyttämään oppilaan hyväksi (em.).

Oppilashuoltoryhmän sitoutuminen normaalisuusperiaatteeseen näyttäytyy minulle vastareaktiona yleistyneille medikalistisille tavoille käsitteellistää ongelmallisuutta – ”että kyllä niillä kaikilla joku vika on”. Tulkitsin tämän diagnostiseen puheeseen liittyvän varovaisuuden seuranneen herkkyydestä psykomedikalistisen diskurssin voimalle oppilashuollon toimintakentässä, tietoisuudesta sen kyvystä sivuttaa muut tulkintänäkökulmat ja sulkea ongelmallisuudesta käytyä keskustelua. Diagnostikkaa koskevia epäilyksiä rakentaa huoli diagnosoitavan nuoren redusoitumisesta diagnoosiksi, diagnoosien kantamista negatiivisista sosiaalisista merkityksistä, sekä diagnosoinnin vaikutuksista yksilön elämään ja osallisuuteen (McLaughlin ym. 2006; Tomlinson 1982; myös Rafalovich 2004; Eriksson 2009)⁵⁵.

Susan Eriksson (2009) on tutkimuksessaan todennut diagnosointiprosessiin osallistuvien ammattilaisten olevan varsin sensitiivisiä diagnoosin tuottamille erilaisille vaikutuksille. Erikssonin mukaan diagnosointiprosessissa tiedostetaan diagnoosin kaksoisfunktio, sen tuottamat mahdolliset hyödyt ja haitat, sekä puntaroidaan näitä. Myös tutkimassani oppilashuoltoryhmässä käytiin keskustelua diagnostiikan hyödyistä ja haitoista lähes aina tilanteissa, joissa pohdittiin diagnosointiprosessin käynnistämisen tarpeellisuutta oppilaan kohdalla. Tämä kes-

⁵⁵ Susan Eriksson (2009) tarkastellut FASD-diagnoosia ja tuo esiin erot eri diagnoosien leimaavuudessa ja niiden saamissa sosiaalisissa merkityksissä. Erikssonin tutkimassa FASD näyttäytyy hyvin leimaavana ja kantaa mukanaan moraalista taakkaa. Toisaalta viimeaikaisessa erityisopetusta ja diagnostiikkaa koskevassa tutkimuksessa tuodaan myös jatkuvasti esiin muutoksia eri diagnoosien saamissa sosiaalisissa tulkinnoissa. Tietyt diagnoosit ovat vähitellen muuttuneet sosiaalisesti hyväksyttäväksi (ks. Saloviita 2006a, 155), tällaisina esimerkiksi kielelliset häiriöt (dysfasia, dysleksia). Diagnostikkaa koskevassa sosiologisessa tutkimuksessa on tuotu esiin myös ajatus tiettyjen diagnoosien keskiuok-kaistumisesta, jolla viitataan keskiluokkaisten vanhempien vahvistuneeseen diagnoosi- ja segregatiomyönteiseen toimintatapaan koulutusmarkkinoilla – erityisesti erityisopetuksen markkinoilla (ks. esim. Tomlinson 2012).

kustelu saattoi olla hyvinkin tapauskohtaista keskustelua, joka kiinnittyi diagnoosin välttämättömyyteen juuri kyseessä olevalle oppilaalle, tai vaihtoehtoisesti laajempaa keskustelua diagnostiikan hyödyistä ja haitoista. Näissä keskusteluissa tuli esille sekä ryhmän jäsenten diagnostiikkaa koskeva asiantuntemus että laajempi tietoisuus medikalisaatiosta käytävästä yhteiskunnallisesta keskustelusta, tässä esillä olevista eri näkökulmista ja keskeisistä argumenteista, joihin keskustelussa viitataan ja toistetaan (ks. myös Rafalovich 2004).

Samalla kun oppilashuoltoryhmän keskustelut ilmensivät diagnostiikkaan kohdistuvaa kriittisyyttä ja varovaisuutta, tuntui diagnostisilla puhetavoilla kuitenkin olevan myös vakiintunut paikkansa oppilashuoltoryhmän toiminnassa. Mielestäni tämä ambivalenssi kertoo ennen kaikkea medikalisaatiodiskurssin luonteesta ja asemasta: medikalisaatio toisaalta suuntaa ajattelua, sen tuottama yksilöivä näkökulma on keskeinen osa sitä, miten tulkitsemme sosiaalista toimintaa; toisaalta vahva medikalisaatiodiskurssi myös vaatii oman näkemyksen suhteuttamista itseensä.

Diagnooseihin viitattiin oppilashuoltoryhmän keskusteluissa eri tavoin: opettajat saattoivat viitata johonkin diagnoosiin ikään kuin kuvatakseen tapaa jolla he paikantavat oppilaan (esim. ”ADHD-tyyppistä sähellystä”) ilman että suoranaisesti paikantaisivat oppilaan tämän diagnoosin alle (ADHD-nuoreksi). Toisaalla diagnoosin tuominen keskusteluun saattoi johtaa diagnosointiehtotukseen ja diagnoosin mukaisiin toimenpiteisiin (esim. ehdottamaan erityisluokkasijoitusta), suunnaten vahvasti keskustelun suuntaa ja katsetta. Seuraavassa tarkastelen kolmea erilaista tapausta, jossa keskustelun kohteena olevasta oppilasta rakennetaan ymmärrystä eri tavoin suhteessa diagnostiikkaan.

Oppilashuoltoryhmän tapaamisessa keskustellaan Marjan luokalla olevasta Samista. Sami on käynyt joissain aineissa laaja-alaisessa erityisopetuksessa. Heti ensimmäiseksi nousee esiin että Samia on kiusattu koulussa. Opettajat (luokanvalvoja ja laaja-alaisen erityisopetuksen opettajat) kuvaavat Samia ilottomaksi, pelokkaaksi ja todennäköisesti masentuneeksi – ”se on riepu se poika”. Kerrotaan että Samin kohdalla on aiemmin epäilty että olisiko hän dysfaattinen – ”se ehkä selittäisi toisaalta myös niitä sosiaalisten tilanteiden vaikeuksia” – mutta että tätä ei ole varsinaisesti testattu. Samilla on poissaoloja ja kaikki asiat ei tule hoidettua kuten pitäisi.

Kuraattori: Oisko se sitte sellanen dysfasialuokan oppilas?

Erityisopettaja: Odotetaanko eka että nämä kiusaajaäliöt lähtee pois?

(Kenttämuistiinpano, oppilashuoltoryhmän kokous)

Tapa, jolla edellä olevassa ekstraktissa keskustellaan Samista, on oppilashuoltoryhmälle varsin tyyppinen. Keskustelun kuluessa opettajat kuvaavat Samia, hänen käytöstään (iloton, pelokas, masentuneen oloinen) ja koulunkäyntiä (poissalot, asioiden hoitamattomuus). Tämän jälkeen siirrytään varsin saumattomasti hakemaan syitä Samin toiminnalle. Samin tapaukseen aletaankin sovit-

taa hyvin erilaisia selittäviä tekijöitä, mahdollista dysfasiaa ja kiusaamista. Keskustelussa Samia puhutaan ja katsotaan sekä tavallisena, kiusattuna ja tähän reagoivana poikana, että mahdollisesti dysfaattisena ja erityistä tukea tarvitsevana poikana. Selittämisen tavasta riippuen ongelmat paikantuvat joko Samiin (dysfasia neurologisena häiriönä) tai hänen ulkopuolelleen (kiusaaminen sosiaalisenä ilmiönä). Myös pohdittavana olevat toimenpiteet eroavat sen mukaan mihin ongelma paikannetaan: jos kyseessä on dysfasia, on siirto erityisluokalle mahdollinen vaihtoehto; kiusaamisselitykseen kiinnittyminen taas johtaisi toimenpiteisiin, joilla pyrittäisiin poistamaan kiusaaminen Samin kouluarjesta. Ryhmässä päätetään seurata tilannetta, mikä mielestäni kertoo siitä, että Sami paikantuu vahvemmin tavalliseksi (vaikkakin kiusatuksi) oppilaaksi.

Samista käytävässä keskustelussa on mielenkiintoista katsoa myös sitä, miten Samin toiminta merkityksellistyy käytössä olevissa eri diskursseissa. Medikaalinen selittäminen vaikuttaa merkittävästi siihen miten puheen kohteena olevan yksilön toimijuutta tulkitaan: kun Samin sosiaalisten tilanteiden vaikeutta selitetään dysfasialla, ei Samia nähdä rationaalisena toimijana, vaan Samin toimintatapa tulkitaan oireeksi, seuraavan dysfasiasta (Vehmas 2005a, 2005b; Thomas & Loxley 2001; ks. myös luku 8.2.). Samin toiminnan merkityksellistymisen kannalta onkin merkittävää, että keskustelussa palataan selittämään Samin tilannetta kiusaamisella: kiusaamisselitys mahdollistaa tarkastella Samin 'poikkeavaa' käytöstä tarkoituksellisenä ja rationaalisena (ks. Conrad 2006). Päätös tilanteen seuraamisesta viittaa siihen, että Samin toiminta voidaan tulkita ymmärrettävänä reaktiona sosiaaliseen tilanteeseen (em.)⁵⁶. Vaihtoehtoisen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvän tulkinnan mahdollisuus tuottaa sen, että keskustelussa ei jättäydytä yksilöpatologiaan kiinnittyvään dysfasia-tulkintaan.

Pidän tärkeänä kiinnittää huomiota myös tapaan, jolla oppilashuoltoryhmän jäsenellä oleva tieto dysfasia-epäilystä tuottaa dysfasia-tulkinnan vahvana näkökulmana keskusteluun. Myös muiden oppilaiden kohdalla tiedossa olevat tai oletukset aikaisemmista tutkimuksista tai epäilyistä suuntasivat oppilashuoltoryhmässä käytävää keskustelua (ks. myös alla Einosta käytävä keskustelu). Jo epäily tuottaa diagnostisen tulkinnan läsnä olevaksi keskusteluun ja vahvistaa medikaalisen diskurssin relevanssia.

Oppilashuoltoryhmässä siirrytään puhumaan Ristosta. Opo kertoo tunnilla käydystä keskustelusta jossa opo oli osoittanut Ristolle provosoivan kommentin ja Risto oli antanut takaisin – ”on kova suustaan”.

Luokanvalvoja toteaa tähän että ”joo, [Risto] on sellanen ADHD-tyyppinen”.

Opo lisää kuitenkin että opotunnilla Risto ”osaa muuten käyttäytyä tosi hienosti”.

⁵⁶ Neuropsykiatriisiin diagnooseihin kohdistettu kritiikki on tuonut myös esiin sen, miten neuropsykiatrinen selittäminen on sulkenut pois myös pyrkimyksen ymmärtää lapsen käyttäytymistä hänen näkökulmastaan, jolloin mahdollistuisi myös esim. tarkastella lapsen toimintaa reaktiona sosiaaliseen tilanteeseen tai tapahtumiin lapsen elämysmaailmassa (Vehkakoski 2006b; Hjörne & Säljö 2004b; Rafalovich 2001; Waltz 2005).

Luokanvalvoja kertoo Riston koulunkäynnistä: on viljellyt rasistisia kommentteja, piirittää näkyvästi erästä kahdeksaluokkalaista tyttöä, arvosanoista toteaa että eivät vastaa taitotasoa, ei opettajien eikä Riston itsensä odotuksia.

Luokanvalvoja: Sil menee niin paljo [aikaa, energiaa] tohon sähläämiseen.

Luokanvalvoja lisää että Risto on jäänyt polttamisesta kiinni kouluaihana.

Kuraattori: Polttaako se mahdollisesti muutaki?

Luokanvalvoja kertoo tunnista jossa oli puhuttu huumeista ja Risto oli osannut koko käsitteistön.

Luokanvalvoja: Se ei tietenkään tarkoita että se ite polttaa. Mutta se voi tarkoittaa –

Kuraattori toteaa tähän että jos kyseessä on tällainen ADHD-tyyppi, niin kyllä päihderiippuvuuteen on olemassa ”riski”.

Luokanvalvoja: Se on mun diagnoosi vaan se ADHD. Siin on samaa kun Kimmo Lehtisessä [yhdeksäluokkalainen poika]. Että on sellanen levoton, mutta ois päättä mitä käyttää.

...

Myöhemmin kokouksen kuluessa puhe palaa Ristoon. Joku kertoo että Ristolta oli jäänyt valinnainen tekninen työ suorittamatta – ”sellainen aine jolta ei tosiaankaan pitäis kenenkään vetää nelosta”. Kuraattori pohtii ääneen että entä jos kyse on ollut hahmottamisen vaikeudesta – ”jos on sellanen ADHD...ei pysty keskittyy”. Mietti edelleen että onkohan tätä ADHD:ta tutkittu, ja lisää että ”tässäkin talossa niin on vaan ihan muutama jolla on tutkittu”.

Kuraattori: Mikä se on se luku [koko väestöstä], viidestä kaheksaan prosenttiin?

(Kenttämuistiinpanot, oppilashuoltoryhmän kokous)

Keskustelu Ristosta käynnistyy luokanvalvojan aloitteesta: oppilashuoltoryhmän kokouksen aluksi luokanvalvoja poimii luokaltaan keskusteltavaksi oppilaita, joista hän ajattelee olevan tarpeellista keskustella, ja Risto on yksi näistä ”mielenkiintoisista”. Kuten muidenkin oppilaiden kohdalla, opettaja kuvaa Ristoa ja oppilashuoltoryhmän jäsenet täydentävät kuvausta kertomalla omista Ristoa koskevista huomioistaan. Keskustelu Ristosta aluksi suljetaan ”se on siis sellanen seurattava” -kommentilla. Kuraattori kuitenkin palaa Ristoon myöhemmin. Opettajan heitto ADHD-typistä, jonka hän myöhemmin selittää omaksi diagnoosikseen, tavakseen tehdä oppilaan toimintatyylillä itselleen ymmärrettäväksi, jää elämään kuraattorin mielessä ja puheessa. Esiin tuotu diagnostinen määrittely ohjaa sitä, miten kuraattori kuuntelee kertomusta Ristosta tämän jälkeen, ADHD:n läpi, jolloin tietyt yksityiskohdat opettajan kerronnassa paikannetaan merkityksellisiksi, ADHD-epäilyä tukevaksi evidenssiksi (ks. Conrad 2006).

Se, että kuraattori näin voimallisesti kiinnittyy opettajan ADHD-heittoon, tulee myös ymmärrettäväksi tarkasteltaessa tätä laajemmassa kulttuurisessa

kontekstissa. ADHD on erityisen tunnettu, ehkä jopa tunnetuin käyttäytymishäiriöiden kenttään paikantuva diagnoosi. Se on nopeasti levinnyt USA:sta ympäri maailmaa yleistyväksi lasten ja nuorten diagnoosiksi⁵⁷. Samalla se on ollut myös merkittävästi esillä sekä tutkimuksessa että julkisuudessa. Nuorten ja lasten 'häiriöiden' diagnostiikkaa ja tähän liittyvää problematiikkaa koskevan keskustelu onkin merkittävällä tavalla popularisoitunut viimeisten vuosikymmenien aikana (Conrad & Potter 2006). Kenttävuoteni aikana ADHD ja sen farmaseuttinen hoito olivat Suomessa laajan mediahuomion kohteena. Popularisoitumisen seurauksena ADHD:stä on kouluissa väistämättä muotoutunut kysymys, jolle on herkistytty (em.). Julkinen keskustelu on toisaalta ollut tuottamassa tietoisuutta myös ADHD:n kiistanalaisuudesta. ADHD oli myös koulun arjessa kenttävuoteni aikana toistuvasti esillä: opettajille mm. tarjottiin mahdollisuutta osallistua kaupungin järjestämään ADHD:ta käsittelevään koulutukseen. Koulussa alkoi myös vähitellen olla oppilaita, joilla oli ADHD diagnoosi tai epäily (tutkimukset käynnissä). ADHD on siis myös vahvasti osa koulun todellisuutta, ja tällaisena vaikeasti vastaanpuhuttavissa.

Opettajan toppuutellessa Riston kohdalla diagnostista puhetapaa ("mun diagnoosi vaan") kuraattori lähtee haastamaan varovaisuutta viemällä kysymyksen Riston tapauksen ulkopuolelle. Tässä keskustelussa ADHD tuottuu 'todellisenä' ilmiönä: kuraattori vetoaa ekstraktin lopussa tutkimustietoon perustuvaan arvioon ADHD:n yleisyydestä. Tämän esiin tuomisella kuraattori vahvistaa käsitteen relevanssia keskusteluissa ja samalla kyseenalaistaa diagnostiikalle kriittistä näkökulmaa. Viittaus tutkimustietoon siirtää keskustelun subjektiivisten havaintojen ja mielipiteiden kontekstista objektiivisen tieteellisen tiedon kontekstiin: kyse ei siis ole vain nimistä, kategorioinneista, silmälaseista, joiden läpi katsotaan, vaan tarkasteltavassa joukossa (oli se sitten koulun oppilaat tai koko väestö) olevasta ilmiöstä, joka voidaan tunnistaa ja jonka olemassaolo tulee tunnustaa.

Toisaalta kuraattorin kiinnittymistä ADHD-tulkintaan voi tarkastella myös luokanvalvojan kuvauksen tuottamana. Luokanvalvojan lähtiessä keskustelemaan Ristosta kovasuiseena, alisuoriutuvana ja sähläävänä poikana kutsuu tämä kuvaus jo itsessään keskustelemaan jonkinlaisesta käyttäytymiseen ja keskittymiseen liittyvästä häiriöstä. Opettajan heitto ADHD-tyyppisestä ikään kuin rajaa pohdinnan (kuraattorin kohdalla) ADHD:hen (ks. Hjörne & Säljö 2004b, White 2002). Jo se, että opettaja ottaa Riston erityisen kuvauksen kohteeksi tarkoittaa,

⁵⁷ ADHD pitkään ainoastaan lapsilla ja nuorilla diagnosoituna häiriönä, vasta hiljattain laajentunut käsittämään myös aikuisiän (Conrad & Potter 2006). Sosiologisena casena ADHD:n tekee kiinnostavaksi myös farmaseuttinen hoito, joka on ollut tarjolla aina hyperkines-kategorian nimeämisestä lähtien 1950-luvulla. Sosiologinen tutkimus onkin esittänyt, että farmaseuttisen hoidon olemassaoloon on ollut tukemassa diagnoosin nopeaa leviämistä sekä vahvistanut ADHD:n medikalistista/neuropsykologista tulkintaa (Conrad & Schneider 1980; Conrad 2006; Brante 2007; Vehkakoski 2006b). ADHD on myös erittäin kiistanalainen diagnoosi, josta käydään vilkasta tutkimus- ja mediakeskustelua (ks. esim. Conrad 2006; Brante 2007; Harwood 2006).

että Risto on jo tunnistettu. Stephen Hester (1998) on tarkastellut tapaa, jolla opettajat kuvaavat oppilaitaan psykologeille (pyrkiessään saamaan oppilaalle lähetteen jatkotutkimuksiin). Hänen mukaansa opettajien kuvaukset ovat juuri psykologille suunniteltuja (*recipient designed descriptions*); opettajat käyttävät tietynlaisia kuvauksen tapoja vakuuttaakseen psykologin ja ohjatakseen häntä tekemään tietynlaisia tulkintoja oppilaasta, ja samanaikaisesti he pidättyvät pyytämästä suoraan apua tai ehdottamasta suoraan toimenpiteitä. Ehkä kuraattori lukee opettajan pitkän kuvauksen Ristosta tällaisena oppilashuoltoryhmälle kohdistuvana julkilausumattomana pyyntönä ottaa Risto seurantaan, pyyntönä lähteä hakemaan oppilaan selittävää diagnoosia, ja tästä syystä hän myös hyvin vahvasti tarttuu tässä tilanteessa opettajan puheessa esille tulevaan ideaan ADHD:sta (vrt. Naukkarinen 1999).

Oppilashuoltoryhmän kokous. Erityisopettaja kertoo Einon huolestuttavasta käytöksestä laaja-alaisen erityisopetuksen tunneilla. Kuvaa Einon käytöstä: mölättelee, kiljahtelee, huudahduksia.

Erityisopettaja: Se ei vaikuta normaalilta käytökseltä, mutta ei se toisaalta koulunkäyntiä haittaakaan.

Miettivät ryhmässä mitenköhän muilla tunneilla sujuu.

Joitain viikkoja myöhemmin OHR:ssä jälleen keskustellaan Einosta. Erityisopettaja on ollut erityisopetusliiton koulutuspäivillä Jyväskylässä.

Erityisopettaja kertoo Jyväskylästä, että ”aspergerista ja touretteesta saatiin tietoa”.

Erityisopettaja: Mä rupesin ajatteleen tota Einoa kun oli tästä touretteesta –

Kertoo pohtineensa että ”onko Einolla tic-liikkeitä”

Kuraattori: Mulle ei toi tourette tullu mieleenkään kun sä puhuit tosta kiljahtelusta.

Opo kysyy että onko Einosta ”joku diagnoosihan pitäis olla jos se on kerran siellä ollu”

Toinen erityisopettaja totee että hänelläki ollu joku tämäntyyppinen joka kiljahdellu.

Joku: – kun siihen ei mitään hoitoa oo, yrittää opettaa vaan.

Kuraattori löytää nipun flyereitä, joissa myös touretteesta.

Kuraattori: Ja tääl on kaikki esiteltynä, mä en muista mistä mä oon nää saanu.

Opo: Nyt tuntuu että kaikille oireille on joku diagnoosi.

Joku tähän että se on ”tää medikalisaatio”.

Erityisopettaja tähän että Jyväskylässä oli puhetta että diagnoosi on kuitenkin tärkeä että tietää että se ei oo tahallista. Jatkaa tourette-pohdintaansa.

Erityisopettaja: Noille kunnille jotka kiroilee tuolla työkselle [niin niillehän voisi sanoa] että sulla on varmaan tourette. – Ai mikä? – No sellanen neurobiologinen epätasapaino sun aivoissa.

Kuraattori viittaa tiistaiseen dokkariin [nuoret ja aivomuutokset]

Kuraattori: Siinä oli siinä lopussa että näitä ei pidä liaksi –

(Kenttämuistiinpano, oppilashuoltoryhmän kokous)

Eino oli opettajia pohdittanut oppilas jonka käytöksestä oppitunneilla keskusteltiin useassa perättäisessä oppilashuoltokokouksessa. Seitsemäsluokkalainen Eino oli siirtynyt Tehtaankulman kouluun kevätlukukauden aikana, vain joitain viikkoja ennen ensimmäistä edellä olevista oppilashuoltokokouksista. Opettajat ’tiesivät’, että Einolla oli ollut aikaisemmissa kouluissa ongelmia ja että hän oli ollut jonkinlaisen tuen piirissä, mutta Einoa koskeva oppilashuollollinen tieto ei ollut kulkenut koulujen välillä. Opettajat pohtivat kokouksissa Einon käytöstä eri näkökulmista käsin (aikaisemmissa keskusteluissa ongelmia paikannettiin mm. kotiin, keskittymiseen, harrastuksiin). Eino siis kaipasi selittämistä. Yllä olevassa ekstraktissa erityisopettajan koulutuspäivillä saama uusi tieto sovitetaan Einon tapaukseen, kokeillaan, innostutaan – ja tuodaan esiin myös kritiikki, tarve suhtautua varauksella diagnostiikkaan.

Erityisopettaja tuo esiin diagnosointia puoltavana argumenttina esiin kysymyksen tahallisuudesta. Tämän argumentin mukaan Einon käyttäytymisestä tulisi sosiaalisesti hyväksyttävämpää, jos hänen käyttäytymisensä käsitteellistyisi sairaudesta johtuvana oireena. Ongelmallisen käytöksen käsitteellistyessä sairautena Einon ei nähtäisi olevan vastuussa omasta käytöksestään (ks. Saloviita 2006a; Vehmas 2005a; Conrad & Schneider 1980). Häiriön nähdään toimivan lapsessa/nuoressa hänen omien, parempien pyrkimysten syrjäyttävänä tekijänä (*the non-human agent*, Weinberg 1997 Rafalovichin 2004 viittaamana). Tahattomuus-argumenttia, vetoamista pakko-oireisuuteen (*compulsivity*) on todettu käytettävän yleisesti medikalistisen määrittämisen oikeuttamiseen (Conrad & Schneider 1980).

Einosta käytävässä keskustelussa tuodaan esiin myös kysymys nimeämisen pedagogisesta hyödystä. Usein diagnostiikkaa tuetaan ajatuksella diagnoosiin kiinnittyvästä tuesta. Diagnosoinnin kannustimena toimiikin käsitys, että kullekin häiriölle on tarjolla tähän vastaavaa hoitoa ja toisaalta että diagnoosi tarvitaan jotta voidaan lähteä toimimaan, suunnittelemaan oppilaalle (eli hänellä diagnosoituu tilaan) sopivaa interventiota (Norwich 2007; Norwich & Lewis 2004). Thomas & Loxley (2001) ovat kutsuneet tätä erityispedagogiikan tausatalla vaikuttavaksi *diagnose-and-prescribe* -paradigmaksi. Näin tulkittuna erityisopetuksen ja diagnoosin välillä oletetaan olevan yhtä tiiviin yhteyden kuin lääketieteellisen diagnoosin ja lääketieteellisen hoidon välillä (Saloviita 2006a, 2002). Erityisopetukselta odotetaan usein täsmälääkettä oppilaan ongelmaan (em.). Useiden kehityksellisten häiriöiden kohdalla kuitenkin tällaista täsmälääkettä – korjaavaa tai kuntouttavaa interventiomallia ei ole tarjolla (Norwich 2007). Medikalistisista luokituksista onkin todettu olevan vain harvoin hyötyä opetuksen ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien suunnittelussa (Norwich

2007; Lewis & Norwich 2004; ks. myös Florian ym. 2006; McLaughlin ym. 2006). Tähän tulkitsen myös keskustelussa esitetyn kommentin ”yrittää opettaa vaan” viittaavan, eli vaikka diagnoosi saataisiin, ei sillä ole välttämättä suoraan vaikutusta opettamiseen.

Edellä kuvaamani tapauksissa tulee näkyväksi se, miten diagnostiikasta käytävässä keskustelussa liikutaan diagnosointia tukevan ja tälle kriittisen näkökulman välillä. Olen tulkinut medikalistisen diskurssin tuottavan diagnostisen näkökulman oppilashuoltoryhmän keskusteluihin. Olen kuitenkin päätenyt pohtimaan, voidaanko ajatella, että diagnostiikkaa koskeva kritiikki on myös sisäänkirjoitettuna medikalisaatiodiskurssiin. Edellä olevissa ekstrakteissa myös yksittäiset puhujat liikkuvat eri näkökulmien välillä keskustelussa. Myönteisyys tai kriittisyys diagnostiikalle ei näytä paikantuvan tiettyyn toimijaan, vaan tarkasteltaessa diskursiivisesti nämä näyttävät puheenvuoroina/näkökulmina diagnostiikasta käytävässä keskusteluissa, puhujan paikkoina medikalisaatiodiskurssissa. ADHD-diskurssia tutkinut Adan Rafalovich (2004) on todennut koulussa esillä olevien erilaisten näkökulmien heijastavan ADHD-diskurssin tilaa, niitä erilaisia näkökulmia ja argumentteja, joita käyty julkinen ADHD-keskustelu on tuottanut ja toistaa. Tulkitsen näin olevan myös Tehtaankulman oppilashuoltoryhmän suhteessa medikalisaatiodiskurssiin. Ryhmässä käsiteltävät, oppilasta koskevat kuvaukset kutsuvat käyttämään tiettyjä käsitteitä, diagnostisia luokituksia, argumentteja, ja nämä vastaavasti tuottavat rinnalle tilan vasta-argumenteille. Esimerkiksi erityisopettajan yrittäessä rakentaa ymmärrystä Einon käyttäytymisestä hän tarttuu turrette-diagnoosiin, joka näyttäisi toimivan Einon kohdalla. Saman tien opettaja kuitenkin myös parodioi turrette-diagnoosin käyttöä nuorten ongelmallisen käyttäytymisen selittämisessä pohtimalla, mitä tapahtuisi jos tätä diagnoosia ehdotettaisiin ”työkseen kiroileville” pojille.

7.3 Normaalisuuden ja poikkeavuuden rajalla: essentiaalinen poikkeavuus ja siirtymä eron diskurssiin

Liisa kuvaa koulun erityisluokkien toimintaa toisessa koulussa työskentelevälle kollegalleen. Liisa kertoo että hänellä on joka vuosi luokassaan joku ”käytävältä napattu”, ja että tänä vuonna kaksi.

Liisa: Sit on hauska et on tällasia jotka ite valikoituu erityisryhmään. Et on ihan et ”vihdoin mä pääsin”.

Kollega tähän että ”tunnistaa oman erityistarpeensa”.

(Kenttämuistiinpanot)

Olen edellä kuvannut sitä, miten oppilashuoltoryhmän keskusteluissa varovasti liikutellaan oppilasta normaalisuuden ja poikkeavuuden välillä, sovitetaan ja maistellaan erilaisia puhetapoja. Minulle tällainen keskustelu kertoo siitä, että

opettajat paikantavat nämä oppilaat rajalle⁵⁸: siirtäminen ulos normaalisuuden diskurssista nähdään rajuna tekona, epäröidään miten tulisi paikantaa, miten puhua, miten ajatella. Oppilashuollon toimijat ovat myös tietoisia tavasta, jolla nuoren koulunkäyntiin vaikuttavat tekijät kietoutuvat toisiinsa: vaikka yhtenä syynä ongelmaan saattaa olla esimerkiksi oppimisvaikeus, ongelmallisuus kuitenkin tuottuu yksilön ja sosiaalisen kontekstin välisessä vuorovaikutuksessa. Tulkitsen varovaisuuden ja liikkeen erilaisten oppilaan ongelmien selitystapojen välillä heijastelevan epävarmuutta, joka syiden nimeämiseen koulukontekstissa liittyy. McLaughlinia ym. (2006, 46) lainaten voidaankin todeta koulussa tapahtuvan luokittelun olevan ”sotkuinen prosessi”, joka poikkeaa merkittävästi kliinisestä tutkimusasetelmasta. Erityisesti erityis(luokka)opetukseen kiinnittyvät negatiiviset käsitykset ja näille rakentuvat asenteet näyttävät myös osaltaan toimivan jarruna prosessissa, jossa pohditaan tutkimusten ja erityisopetussiirron tarpeellisuutta yksittäisten oppilaiden kohdalla⁵⁹ Ehdottavan tahon, oppilashuoltoryhmän, on tuotettava riittävät siirron tarpeellisuutta koskevat perustelut ja heillä on myös velvollisuus oikeuttaa siirto erityisopetukseen, niin hallinnollisesti kuin myös oppilaan vanhemmille (Saloviita 2006a, 1998).

Oppilashuoltoryhmän keskusteluissa oli kuitenkin esillä myös oppilaita, joiden kohdalla ei ollut vastaavaa varovaisuutta ja epäröintiä ongelmasta, sen syistä eikä tavassa edetä asian käsittelyssä. Näissä tapauksissa ongelma itsestään selvästi paikannettiin oppilaaseen ja oppilas tunnistettiin poikkeavaksi. Kyseiset oppilaat ovatkin mielenkiintoisia tutkimuskysymysteni kannalta, koska heidät näytettiin paikannettavan itsestään selvästi erityisiksi. Näissä tapauksissa poikkeavuus yllättäen näyttäytyikin sosiaalisesta irrallisena, itsenäisenä ja yksilöön paikantuvana ominaisuutena (*mundane model of deviance*, Pollner 1974, 1978, Hesterin 1991 viittaamana), joka on ongelmitta tunnistettavissa koulun arjessa.

Yllä olevassa ekstraktissa erityisopettajat keskustelevat ”itsensä erityisopetukseen valikoivista” ja ”oman erityistarpeensa tunnistavista” oppilaista. ’Itsevalikoitumisen’, sen että oppilas haluaa erityisryhmään, nähdään vahvistavan epäilyn oppilaan poikkeavuudesta. Samalla erityiseksi tunnistaminen muuttuu ei-ongelmalliseksi. Tulkitsenkin itsevalikoitumistarinaa käytettävän strategisesti, oikeuttamaan erityisluokkasiirtoja erityisopetuksen ammattilaisten kesken. Samalla kun kerronnassa vahvistetaan oppilaan paikantuminen ’oikein’, poikkeavaksi ja tästä syystä erityisopetukseen kuuluvaksi oppilaaksi, vahvistetaan kerronnalla myös essentiaalisen tulkinnan todenmukaisuutta: sen että oppilas

⁵⁸ McLaughlin ym. (2006) toteavat luokittelun/nimeämisen ongelmallisuuden tulevan esille juuri niiden oppilaiden kohdalla jotka ovat yleisopetuksen marginaalissa, eli jotka sinnittelevät yleisopetuksessa, nähdään alisuoriutujiksi, mutta joiden ei muuten nähdä poikkeavan muista oppilaista.

⁵⁹ Erityisopettajat kertoivat kenttätöiden aikana minulle useista eri oppilaista joiden kohdalla erityisopetussiirtoa oli viivytetty tai jätetty tekemättä oppilaan ja huoltajien vastustuksesta johtuen. Erityisesti vastustusta kerrottiin liittyvän erityisluokkasiirtoon, koska erityisluokalla opiskelun uskottiin olevan oppilaan leimaavaa.

tunnistaa itsensä erityisluokkaan kuuluvaksi, tulkitaan kertovan yleinen-erityinen/normaali-poikkeava -jaon paikkansapitävyydestä.⁶⁰

Liisa kertoo että Kimmo oli hengannu hänen tunnilla, väittänyt että ei ole tuntia itellä, ja kuitenkin sitte lintsannu muualta.

Leena: Sitä pitää kyllä sitä Kimmoa kattoo, kun se on niin erityisoppilas kun voi olla.

(Kenttämuistiinpanot)

Kenttävuoteni lopulla kahdeksaluokkalainen Kimmo siirtyi erityisluokkaan. Kimmon asiaa käsiteltiin oppilashuoltoryhmän kokouksissa, joissa olin läsnä. Olin tutustunut Kimmoon myös käytävillä ja tunneilla, joilla Kimmo opiskeli samassa ryhmässä seuraamieni erityisluokan oppilaiden kanssa.

Kun Kimmon kohdalla oppilashuoltoryhmässä nostetaan esiin ajatus erityisluokkaan siirtymisestä, suhtaudutaan tähän ratkaisuun varauksetta positiivisesti. Keskustelussa lähdetään vahvistamaan Kimmon poikkeavuutta ja tuetaan ajatusta Kimmon 'kuulumisesta' erityisluokkaan.

Luokanvalvoja ottaa oppilashuoltoryhmän kokouksessa puheeksi Kimmon. Joku totee että Liisa on ehdottanu että Kimmo menisi sen luokkaan ensi vuonna kun näyttää muutenkin kiinnittyneen tähän ryhmään.

Kuraattori: Onko hällä sellaisia oppimisvaikeuksia että olisi perusteltua sijoittaa EDY-luokkaan?

Opo: Mut mä luulen että Liisa ajatteli että olis tälleen integroituna, niin kun tuo Elmo nytte.

Kuraattori tivaa että millä perusteilla Elmo sitten on sijoitettuna. Kaikki kuitenkin aika yksimielisiä siitä että Elmolla on oppimisessa vaikeuksia.

Luokanvalvoja selittää että Kimmo on haahuileva, lapsellinen.

Kuraattori: Se luki sellasia lastenkirjoja joita muut on lukenu kakkos kolmos luokalla, mitä se täällä [kuraattoria tavatessaan] hehkutti.

Joku kertoo miten Kimmolla oli ollut tunnilta kiire kotiin kun siellä odotti paristoilla toimiva koira.

Toteavat että on paljon poissaoloja, kiusaamisen takia.

⁶⁰ Erityisopetuksen kentästä on tunnistettavissa useita tällaisia hämmentäviä kerrontoja, joiden kohdalla on vaikea tehdä tulkintaa siitä, miten oppilaiden 'erityisyys' nähdään. Yhtenä toistuvana kertomuksena on, miten erityisluokka/-ryhmäsijoitus on tärkeä siellä mahdollistuvan vertaistuen vuoksi. Tässä kerronnassa on vaikea tulkita, nähdäänkö ryhmän 'vertaisuuden' rakentuvan ryhmään paikantuvilla oletettujen yhtäläisten, poikkeavien piirteiden vuoksi (esim. vamma), vai viitataan vertaisuudella siihen, että näiden henkilöiden kokemukset sosiaalisesta kanssakäynnistä ja asemoitumisesta erilaisissa yhteiskunnallisissa instituutioissa tulevat olemaan samantyyppisiä koska heidät on nimetty/paikannettu samoin.

Luokanvalvoja: Mutta se jää pois sellasiltaki kursseilta että Kettunen sano että sel-
laselta jolla on vaan kilttejä tyttöjä. Että ei varmasti oo -

Toteavat että käy valikoiden koulua. Joku totee että on kielen oppimisen ongelmia.

Luokanvalvoja: Ja sitte sellanen, todellisuudentaju on, sanotaanko niin, nolla -

Kuraattori pohtii että mitä tehdä, on sitä mieltä että pitäis olla jokinlainen lausunto

Kuraattori: Vähän vaikee on kuitenkin perustella edyy muuten.

Totee että sehän olis jatko-opintojen kannalta hyvä.

Opo totee että Kimmo pärjäs TET:ssä "tosi hyvin". Joku että pärjää kyllä silloin kun
saa ohjausta.

Joku: Mikä se kurssitilanne sitten on?

Luokanvalvoja katsoo papereitaan ja kertoo

Joku: Ai se on näin vähän?

Luokanvalvoja totee että hylsyjä alkanu tulla.

Joku: Sehän seurustelee näitten Liisan luokkalaisten kanssa aika paljon.

Joku: Tietääkö se äiti että se hakeutuu sinne erityisluokkaan?

Pohtivat että jatko-opintojen kannalta olis siis hyvä että sijoitettais erityisryhmään jo
tässä vaiheessa.

Joku: Se on ihan sama onks se edy evy vai mukautettu. Kun mennään toiselle
asteelle, niin se on mukautettu.

Kuraattori pohtii edelleen että pitäiskö tässä sitten lähteä siitä että haettais Kimmolle
lausunto erityisopetussiirtopäätöstä varten.

Kuraattori: Se vaan että saako se huoltajan suostumusta siihen.

Luokanvalvoja: Mä luulen että äiti on ihan että kylläkyllä.

Opo totee että vois siinä korostaa että pienryhmän kautta on hyvät asemat toiselle
asteelle.

(Kenttämuistiinpanot, oppilashuoltoryhmän kokous)

Kimmon kohdalla konkreettisin koulunkäynnin ongelma on lintaaminen. Mah-
dolliseksi (ulkopuolelle asettuvaksi) syyksi lintaamiselle ehdotetaan kiusaamis-
ta, mutta keskustelussa tätä ei pidetä riittävänä selittäjänä (lintsaa myös sellaisil-
ta tunneilta, joilla potentiaaliset kiusaajat eivät ole). Muutoin keskustelussa käy-
tetään useita puheenvuoroja, joilla vahvistetaan Kimmon poikkeavuutta (mutta

joiden yhteys ongelmaan – lintaamiseen – ei ole selvä): puhutaan Kimmon ”todellisuuden tajun” puutteesta, ”lapsellisuudesta”. Kimmoa kerrotaan kehityspsykologisessa diskurssissa, käyttäytymiseltään ikäisestään poikkeavana (ja mahdollisesti tästä syystä kiusattuna) nuorena. Koulumenestys ja pohdinnat oppimisvaikeuksista jäävät keskustelussa marginaaliin, vaikka Kimmoa ollaan sijoittamassa dysfasia-luokalle (ohimennen mainitaan että Kimmolla olisi kielen oppimisen ongelmia). Keskustelusta on tulkittavissa, että Kimmoa ollaan sijoittamassa erityisluokalle sosiaalisin perustein.

Tulkitsen Kimmosta käytävän keskustelun tuottavan itsevalikoitumistarinaa (”seurustelee niiden Liisan luokkalaisten kanssa”), joka merkittävästi suuntaa keskustelua – tuotettavia kuvauksia ja keskustelun aiheita. Samalla mielenkiintoista on se, mistä Kimmosta keskusteltaessa ei puhuta. Edellä olevista esimerkeistä poiketen Kimmon kohdalla ei erityisemmin pohdita syitä Kimmon käytökselle. Lintaamiselle esitetään syyksi valikoivaa koulunkäyntiä (intentionaalista toimintaa), muutoin Kimmon käytöstä koskevat syyt kietoutuvat hyvin vahvasti kuvaukseen (puhe kypsymättömyydestä ja todellisuudentajusta). Samoin myös esitettyjä kuvauksia haastavat vasta-argumentit, vaihtoehdot näkökulmat, joita muiden edellä esillä olleiden oppilaiden kohdalla on keskustelussa tuotettu, puuttuvat Kimmosta käytävästä keskustelusta. Kimmon kohdalla hänen tapaukseensa ei lähdetä myöskään sovittamaan mahdollisia diagnostisia luokituksia, aivan kuin tällaista ei nähtäisi tarpeellisena – Kimmon poikkeavuus on ikään kuin jo itsestään selvä asia. Keskustelussa tavallaan hypätäänkin diagnosointiprosessin (tai tällaisen käynnistämiseen liittyvän pohdinnan) yli, suoraan toimenpiteisiin (erityisluokkasiirron ehdottaminen). Tämä nähdään luonnollisena ratkaisuna, sillä onhan Kimmo itse valinnut oman paikkansa. Ainoa siirtopyrkimystä kyseenalaistava kommentti tulee kuraattorin suusta, ja tämänkin kommentin tulkitsen koskevan pikemminkin tarvetta perustella erityisluokkasiirto hallinnollisesti, kuin kyseenalaistavan sitä onko Kimmon paikka todella kyseisessä ryhmässä.

Jos edellä käytävää keskustelua tarkastelee oikeuttamisen näkökulmasta, Kimmon tapauksessa, jossa äidin arvellaan puoltavan siirtoa, siirron oikeuttamisen tulee tapahtua hallinnon suuntaan. Keskustelun kuluessa Kimmo rakentuu hallinnolliseksi yksiköksi (Naukkari 1999), tapaukseksi, joka kulkee koulujärjestelmän byrokratiassa, asettuu lausuntojen ja siirron kohteeksi. Kimmon tapauksessa lausuntoa lähdetään siis hakemaan, jotta voidaan osoittaa oppilaan olevan oikeutettu erityisopetussiiroon ja jotta koulu on oikeutettu siirtämään oppilaan erityisopetukseen, ja tätä kautta myös saamaan erityisopetukseen siirretyn oppilaan opetuksen järjestämiseen kohdennetun lisäresurssin (Mietola 1999; Saloviita 1998; ks. myös Simmons 1998). Toisaalta Tehtaankulmassa opiskeli kenttävuoteni aikana myös ns. erityisluokkaan integroituja oppilaita, joiden kohdalla erityisopetuspäätöstä ei oltu tehty (kuten Elmo joka tulee esille ekstraktissa). Koulu ei siis välttämättä tarvitse erityisopetuspäätöstä (ja tähän liittyviä

lausuntoja) oppilaan opettamiseksi erityisluokassa. Yleensä tutkimuksiin lähettämiseen kannusti selvyuden saaminen oppilaan ongelmien laadusta. Kimmon tilanteessa hallinnollisiin syihin viittaamisen voi mielestäni tulkita myös kertovan siitä, että oppilashuoltoryhmässä ei olla epävarmoja siitä, etteikö hän olisi poikkeava ja etteikö erityisluokalle sijoittaminen olisi Kimmon tapauksessa oikea ratkaisu. Tämän varmistamiseen ei koeta tarvittavan ulkopuolista arviota.

Pidän myös huomionarvoisena sitä, että erityisluokkasiirron haitoista ei juurikaan puhuta keskusteltaessa Kimmon siirtymisestä erityisluokkaan. Keskustelussa sivutaan jatko-opintomahdollisuuksia, joihin erityisluokkasiirron ajatellaan vaikuttavan positiivisesti – todennäköisesti tässä viitataan erityisluokalla koulutusvalinnoissa mahdollistuvaan tehostettuun tukeen (ks. Mietola 2010). Sen sijaan kommenttia, jossa puhutaan erityisopetusluokitusten merkityksestä toiselle asteelle siirryttäessä, on vaikeampi tulkita: viittaako puhuja tässä Kimmoon (että hänen kohdallaan mukautettu opetus ainoa vaihtoehto toisella asteella) vai yleensä erityisluokkataustan merkitykseen toiselle asteelle siirryttäessä. Aikaisemman tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin todeta, että erityisluokalta usein ohjaututaan myös peruskoulun jälkeen erityiselle koulutuspolulle (esim. Niemi ym. 2010; Hakala ym. 2013; Hakala 2013; Powell 2006).

Tulkitsen itsevalikoinnin kertomuksen toimivan merkityksellisenä tapana tehdä eroa oppilaiden ja erityisten oppilaiden välille ja myös vahvistaa tuon rajan olemassaoloa. Opettajien ymmärrystä eron todellisuudesta vahvistavat heidän havaintonsa koulun arjessa, jossa 'samanlaiset' oppilaat ovat vuorovaikutuksessa toisensa kanssa yleisopetus-erityisopetus-rajan eri puolin (ks. luku 6). Itsevalikoinnin kertomuksen kontekstissa tämä sosiaalinen jako selittyy oppilaiden olemuksella, ei kouluarjen aika-tilallisilla ja ryhmäjakoja koskevilla ratkaisuilla (vrt. Arnesen 2003). Se, että sosiaalisia rajanylityksiä yleisopetuksen puolelta erityisluokkalaisten seuraan on vain vähän, tulee vahvistaneeksi itsevalikoinnin, ja tätä kautta essentiaalisen poikkeavuuden tulkintaa.⁶¹

Kimmo siirtyi kevätlukukauden puolessavälissä erityisluokkaan. Hänen kerrottiin asettuneen luokkaan hyvin ja hän alkoi käydä koulua säännöllisesti. Kimmon ja hänen kotiväkensä kerrottiin olevan tyytyväisiä siirtoon. Vuoden lopulla keskustelin erityisluokanopettajan kanssa Kimmon tilanteesta:

⁶¹ Näin kenttävuoden aikana vain harvoin yleisopetuksen oppilaiden viettävän aikaa erityisluokille määrittyneissä tiloissa (erityisluokkahuoneet, tietyt aulatilat, ks. luku 6). Kun sitten jotkut oppilaat piipahtivat erityisluokkiin esimerkiksi välitunnilla viettämään aikaa erityisluokilla olevien kavereiden kanssa, saattoi tämä tuottaa ihmettelyä opettajien keskuudessa. Opettajat ihmettelivät ääneen esimerkiksi Amirin vierailuja erityisluokassa: Amir saattoi käydä etsimässä erityisopetuksen tiloista VP:tä ja Juria, joiden kanssa hän ystävystyi yhdeksännen luokan aikana. Tulkitsin ihmettelyn osin johtuneen siitä, että Amirin vierailut eivät tulleet luetuksi itsevalikoinnin kerronnassa. Amirin ei nähty kuuluvan erityisluokkaan ja tästä syystä hänen kavereutensa Jurin ja VP:n kanssa aiheutti kummastelua.

Liisa kertoo myös, että Kimmosta oli todettu psykologin testeissä että on useilla alueilla keskimääräistä lahjakkaampi – ”et kyllähän se oli selvä että ei sillä mistään kielellisistä vaikeuksista ole kyse. Että kyllä ne muut asiat on jotka mättää.”

(Kenttämuistiinpanot)

Opettajaa psykologin testauksen tulokset eivät yllättäneet, hän oli todennut tämän jo luokkahuonetoiminnassa. Kimmon kohdalla testitulokset eivät kuitenkaan johtaneet erityisluokkasijoituksen uudelleenarviointiin, vaan Kimmo työskenteli kenttävuoteni loppuun dysfasialuokassa. Ilmeisesti koulunkäyntiin liittyvien ongelmien häviämisen nähtiin toimivan riittävänä perusteena Kimmon erityisluokassa opiskelemiselle. On myös mahdollista, että Kimmon erityisluokkasijoitusta ei nähty tarpeelliseksi kyseenalaistaa, koska Kimmon ajatellaan kuuluvan ko. ryhmään – hänet on koulussa tunnustettu erityiseksi ja hän myös on itse itsensä valikoinut ko. ryhmään.

Kimmosta käyty keskustelu eroaa huomattavasti aikaisemmissa alaluvuissa esiin tuomistani keskusteluista – niin keskustelun dynamiikaltaan, sisällöiltään kuin sävyiltäänkin. Tulkitsen tämän eron johtuvan siitä, että Kimmon kohdalla siirrytään keskustelemaan ja tuottamaan merkitystä eri diskurssissa. Lani Florian (2007) kutsuu *eron diskurssiksi* (difference discourse) diskurssia, jonka mukaan jotkut oppilaat poikkeavat olemuksellisesti tavallisuudesta, ja tästä syystä myös tarvitsevat enemmistöstä poikkeavia käytäntöjä. Adams, Swain ja Clark (2000, viitaten Tomlinson 1982) tekevät erottelun normatiivisen vammaisuuden ja konstruoidun vammaisuuden välillä. Tällöin sellaisen erityisyyden kohdalla, jonka ajatellaan olevan sosiaalisesti konstruointua, erityisyyden määrittämisen (ja erityisyyden ja nomaalisuuden välisen rajan) nähdään olevan riippuvainen sitä määrittävien arvoista, käsityksistä ja intresseistä, kun taas normatiivisen erityisyyden ajatellaan palautuvan yksilön sisäisiin piirteisiin, yksilön sisälle paikantuvaan vammaan.

Kimmosta rakennetaankin ymmärrystä tällaisen normatiivisen erityisyyden tunnustavassa diskurssissa, jossa normaalisuuden ja poikkeavuuden välisen eron tulkitaan olevan sosiaalisista määräyksistä riippumaton, 'todellinen'. Yksilön paikantumisen tässä erottelussa – normaaliksi tai poikkeavaksi – määrittävät yksilössä olevat ominaisuudet, yksilön olemuksellinen normaalisuus tai poikkeavuus (ks. Adams ym. 2000; Arnesen 2003). Tästä syystä liike/neuvottelu normaalisuuden ja poikkeavuuden välillä ja se epävarmuus ja varovaisuus, jota edellä esiin tuoduissa keskusteluissa havaittavissa, puuttuu Kimmosta käytävästä keskustelusta. Kimmo paikantuu jo ennalta erityiseksi, ja tästä syystä hänen kuvauksensa rakentuu diskurssissa, jossa on jo irrottauduttu käytöstä ja oppimista koskevasta normatiivisesta diskurssista (Youdell 2006). Keskustelussa on siirrytty *eron* tai *erityisyyden diskurssiin*.

Ymmärrän erityisyyden diskurssin toimivan irrallaan (ja irrottautuvan) siitä diskursiivisesta kentästä, jossa edeltävissä keskusteluissa liikuttiin. Pidänkin mielenkiintoisena sitä, että sellainen (poikkeavaksi nimeämisen) kritiikki, joka

edellä esiin tuomissani keskusteluissa oli ikään kuin sisäänkirjoitettuna, puuttuu Kimmon kohdalta täysin. Mielestäni tämän voidaan tulkita myös viittaavan siihen, että ne muutokset, jotka erityispedagogiikan käsittellistämässä ja ideologissa ovat tapahtuneet viime vuosikymmeninä, eivät kuitenkaan ole merkittävällä tavalla muuttaneet sitä, miten normaalisuudesta ja poikkeavuudesta viime kädessä ajatellaan. Medikalisaatiota sekä segregoivaa ja luokittelevaa erityisopetusta kohdanneen kritiikin omaksumisesta huolimatta raja, joka erottaa normaalit poikkeavista, nähdään sosiaalista määrittämisistä riippumattomana, 'todellisenä'. Varovaisuus suhteessa oppilaan paikantamiseen normaalisuuden ulkopuolelle, joka aikaisemmissa alaluvuissa tuli näkyväksi, kertoo kyseisten nuorten paikantumisesta ns. harmaalle alueelle, oppilaiksi, joiden kohdalla koetaan epävarmuutta siitä, mihin he paikantuvat (ks. Niemi 2013). Tämä harmaan ongelmallisuuden ja harmaiden diagnoosien alue, jolla käydään kiivasta keskustelua diagnostiikan ja toimenpiteiden oikeutuksesta, osuvuudesta ja seurauksista, ei ole kykenevä haastamaan normaalisuuden ja poikkeavuuden ja näiden välille rakentuvan eron 'todellisuutta'. Se kykenee ainoastaan hämärtämään rajapintaa, jolla erotteluja tehdään.

7.4 Varoen piirtyvä tavallisuuden ja erityisyyden (harmaa) raja: yhteenvetoa

Oppilashuollon ammattilaiset toimivat kentässä, jossa on tarjolla erilaisia diskursseja käsitteellistä ongelmallisuutta. Toimijoiden ammatillinen tausta tarjoaa heille tietyt teoreettiset ja käsitteelliset lähtökohdat oppilaiden ja koulun toiminnan tarkastelemiseen. Tulkintaprosessissa läsnä ovat myös laajemmat koulutuksen tutkimuksen ja yhteiskunnallisen keskustelun tarjoamat näkökulmat: myös koulun ammattilaisten puheissa tukeudutaan popularisoituneisiin keskusteluihin esim. koulun akateemisyydestä ja kyvyttömyydestä toimia suhteessa oppilaaseen, jolla on vaikeuksia, tai lasten, nuorten ja perheiden ongelmien faktuaalisesta kasvusta. Koulun arjessa elää myös vahvana tiettyjä ongelmallisesta oppilaasta puhumisen tapoja – murkkuiästä hulluuteen.

Oppilashuollossa oppilaasta käytävissä keskusteluissa risteääkin monia merkityksiä ja vaihtoehtoisia tulkintanäkökuilma. Tyypillisinä näyttäytyvät yksilöllähtöiset tulkintanäkökuilmat, joissa oppilaan toimintaa tarkastellaan kehityksellisessä ja/tai psykomedikalistisessa kehityksessä. Toisaalta oppilashuoltoryhmässä käytettiin myös näkökuilma, joissa oppilaan toimintaa (ja normaalisuuden määrittämistä) tarkastellaan laajemmassa kehityksessä, suhteessa koulun asettamiin normatiivisiin odotuksiin. Näissä keskusteluissa normaalisuutta ja poikkeavuutta lähestytään kysymällä myös, mitä koulu sietää (Conrad & Schneider 1980; Leino ja Lahelma 2002).

Oppilashuoltoryhmän toimintakulttuurille tyypillistä näytti olevan myös se, että oppilasta ei lähdetä heti paikantamaan poikkeavaksi vaan keskustelussa

pidetään avoinna useita tulkintanäkökuilma. Tämän voidaan tulkita olevan myös osa julkilausuttua toimintapolitiikkaa, jossa keskeisenä on oppilaan pitäminen normaalin paikalla. Tämä ns. normaalisuusperiaate toimii vastavoimana medikalisaatiokehityksen myötä vahvistuneille pyrkimyksille hakea syytä ongelmallisuuteen itsestään selvästi oppilaasta. Tulkitsin normaalisuusperiaatteen myös vaikuttavan oppilashuoltoryhmässä pyrkimyksenä viivyttää keskustelussa diagnosoivien tulkintanäkökuilmaien käyttöönottoa: oppilaan tilanteesta keskustellaan rauhassa, useita tulkintanäkökuilmaia keskusteluttaen ja oppilaan tilannetta useammassa kokouksessa seuraten.

Totesin kuitenkin myös medikalistisella tulkintanäkökuilamalla olevan vakiintuneen aseman oppilashuoltoryhmän työssä. Keskusteluissa se näyttäytyi lääketieteellisiä tutkimuksia ja diagnooseja koskevinä ehdotuksina. Medikalistinen diskurssi tuottaa nimeämään pyrkivän asennon, jossa lähtökohtana on tarve oppilaassa olevan häiriön tunnistamiseen. Toisaalta oppilashuoltoryhmän keskusteluista on löydettävissä myös kriittinen metakeskustelu medikalisaatiokehityksestä ja diagnosoinnin mielekkyydestä. Toteankin edellä, että vaikka oppilashuoltoryhmän keskusteluissa oppilaiden toimintaa käsitteellistetään myös medikalistisesti, säilyy keskustelussa varovaisuus ja liike useiden tulkintanäkökuilmaien välillä. Keskusteluista välittyy ryhmän jäsenten tietoisuus diagnostisen näkökuilman kapeudesta ja siihen kohdistetusta kritiikistä.

Normaalisuusperiaatteesta huolimatta oppilashuoltoryhmän keskusteluissa erottui myös joukko oppilaita, joista käytävistä keskusteluista nimeämistä koskeva viivyttäminen ja varovaisuus normaalisuuden ulkopuolelle siirtämisestä puuttuivat. Näitä keskusteluja luonnehti yksiäänisyys, vaihtoehtoisten näkökuilmaien puute. Oppilaan poikkeavuutta tarkasteltiin kontekstista irrotettuna, oppilaan sisälle paikantuvana ominaisuutena. Olenkin nimennyt tämän edellä keskustelussa tuottuvaksi ja vahvistettavaksi essentiaaliseksi poikkeavuudeksi. Tulkitsin, että näiden oppilaiden kohdalla keskustelussa on siirrytty ulos siitä diskurssien kentästä, jossa ymmärrystä tavallisesta mutta ongelmallisesta oppilaasta rakennetaan. On siirrytty erityisyyden diskurssiin.

Kuten olen luvussa tehnyt näkyväksi, oppilaan toiminnan ja käytöksen kuvaaminen ei ole neutraali prosessi. Oppilaista keskusteltaessa oppilashuoltoryhmän jäsenet jo lähtökohtaisesti valitsevat näkökuilmaia, joista käsin toimintaa tarkastellaan ja haetaan käsitteitä toiminnan nimeämiseen. Keskustelussa myös saumattomasti siirrytään oppilaan kuvaamisesta ongelman – ja usein myös interventioiden – nimeämiseen. Oppilasta koskevien kuvauksien tuotanto ei ole irrotettavissa arvioivista ja määrittävistä ja luokittavista käytännöistä, jotka ovat kouluinstituution ytimessä (Foucault 2001; Thomas & Loxley 2001). Edellä olevaa analyysiäni ja tulkintojani tuleekin lukea huomioiden sekä se, millainen valta ja asema oppilashuoltoryhmällä on koulussa normaalisuutta ja poikkeavuutta koskevien rajanvetoja ja yksilöä koskevia toimenpiteitä ehdottavana tahona, että toisaalta millainen valta ja asema on niillä diskursseilla, jotka määrittävät sitä,

mihin ongelmia tunnistavat katseet suuntautuvat ja mihin ongelmia paikannetaan. Kuten Conrad & Schneider (1980, 8) ovat todenneet ”merkittävin sosiaalinen valta seuraa auktoriteetista määrittää tiettyjä käyttäytymistapoja, ihmisiä ja asioita”.

Haluan päättää tämän luvun diagnostiikkaa ja medikalisaatiota koskevaan pohdintaan. Olin ilahtunut tavasta, jolla oppilashuoltoryhmässä kriittisesti keskusteltiin diagnostiikasta. Näenkin omien havaintojeni (ja Tehtaankulman oppilashuoltoryhmän käytäntöjen) eroavan aikaisemmissa tutkimuksissa tehdyistä tulkinnoista medikalistisen ja yksilönäkökulman hallinnasta (esim. Hjörne 2004, Mehan 1993). En siis aineistooni tukeutuen voi suoraan allekirjoittaa kollegojen esittämää huolta keskustelun yksinäistymisestä ja diagnostisten pyrkimysten vahvistumisesta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita etten jakaisi tähän kenttään asettuvan kasvatussociologisen tutkimuksen esiin tuomaa, medikalisaatiokehitystä koskevaa huolta (esim. Brunila 2012; Vehkakoski 2006b; Teittinen 2008, 2011; Tomlinson 2012). Olen analyysiprosessin kuluessa päätenyt pohtimaan yksittäisten asiantuntijatoimijoiden mahdollisuuksia vastustaa yksilöivän medikalistisen diskurssin hallintaa koulutuksen kentällä. Keskustelu diagnostiikasta on entisestään kuumentunut kenttätöni jälkeen. Diagnostiikan aseman vahvistuessa ja diagnosoitujen lasten määrän lisääntyessä ’häiriintyneitä nuoria’ koskeva totuus ja tälle rakentuvat toimenpiteet saavat tukea. Valerie Harwood (2006, 144) kysyykin, että onko mahdollista tällaisena aikana, jolloin diagnostiset termit yleistyvät ja hallitsevat keskustelua ja jossa yhä laajemmin käytetään farmaseuttista hoitoa ”toimia diagnoosin vallan ulkopuolella”. Uhkana on lääketieteellisen ajattelutavan (*clinical mindset*, Thomas & Glenny 2000; myös Harwood 2006) luonnollistuminen koulutuksen kentässä, lääketieteellistä lukutapaa problematisoivien kriittisten kysymysten vaimentuminen ja vaimentaminen, sekä vaihtoehtoisten tulkintänäkökulmien katoaminen. Aineistossani vielä pysähdytään pohtimaan, ollaan tietoisia siitä, että tehdään valintoja eri tulkintojen välillä, keskustellaan siitä mitä ollaan tekemässä ja millaisin seurauksin. Jos tällainen keskustelu katoaa, kadotetaan mahdollisesti myös mahdollisuus tehdä toisin, nimetä toisin, tai jopa jättää nimeämättä.

8 ERITYISOPETUKSEN DISKURSIIVISET KÄYTÄNNÖT JA ERITYISEN OPPILAAN MÄÄRITTYMINEN

Opettaja: Sitähän varten joku erityisopettaja sano et (...) et pitäiski sanoa että lyhytkestoisia ja pitkäkestoisia erityisoppilaita [nauraa]. Alko taas tän uuden nimen keksiminen, ettei voi niinku haukkua.

(Haastatteluote)

Erityisopetus on viimeisten vuosikymmenten aikana käynyt läpi merkittäviä muutoksia, ja näistä ehkä merkittävin on ollut käsitteellinen, muutos erityispedagogisessa kielessä (ks esim. Vehmas 2005a; Slee 2001). Vammaisuuden politisoitumisen myötä kieli, kysymykset vammaisuuden käsitteellistämistä ja representaatioista asettuivat hyvin keskeiseen asemaan tavoiteltaessa muutosta vammaisuutta koskevissa käsityksissä ja käytännöissä. Koulutuksen kontekstissa tämä tarkoitti uudenlaista herkistymistä sille, millaisin käsittein erityisoppilaista ja erityisopetuksesta puhutaan. Myös koulun arjen tasolla tämä herkistyminen käsitteellistyksille oli näkyvissä: toistuvasti kohtasin keskusteluja, joissa eksplisiittisesti keskusteltiin sopivista tavoista nimetä ja kuvata erityisopetusta ja erityisoppilaita. Näissä keskusteluissa erityisesti erityisopettajat ottivat keskeisen position sopivien nimien ja puhetapojen määrittäjinä. Aineenopettajien kanssa käymissäni keskusteluissa näitä puhetapojen muutoksia ja taustalla olevia vaikuttimia toisaalta ymmärrettiin, mutta samalla ilmaistiin myös hämmennystä, kuten yllä olevassa esimerkissä. Hämmennyksen tulkitsin toisaalta johtuvan siitä, etteivät käsitteellisten muutosten taustat aina tuleet näkyviksi aineenopettajille, jotka eivät aktiivisesti seuraa erityispedagogiikan kentällä käytäviä keskusteluita. Toisaalta opettajat toivat esiin myös epäileviä pohdintoja koskien sitä, pystytäänkö näillä muutoksilla loppujen lopuksi todella vaikuttamaan toivotulla tavalla tapoihin, joilla erityisopetus ja -oppilas koulun kulttuurissa merkityksellistyvät. Myös yllä olevassa haastatteluotteessa aineenopettaja hyvin eksplisiittisesti yhdistää käsitteelliset muutokset pyrkimykseen vaikuttaa oppilaiden asemoitumiseen oppilaskulttuurissa sekä heidän kohtaamaan kiusaamiseen.

Tutkimuksessani esitän kysymyksen erityisyyden merkityksellistymisestä – siitä, miten erityisyydestä tulee ja miten tästä voidaan puhua. Koulun kontekstissa tämä onkin edellä todettuun tapaan myös varsin konkreettinen kysymys, opettajien hakiessa sopivia käsitteitä ja puhetapoja erityisoppilaista ja –opetuksesta puhumiseen. Kyse ei kuitenkaan ole ainoastaan kielellistämisestä, vaan myös siitä, miten katsotaan, havaitaan ja ajatellaan. Samalla kun määritetään sitä, millaisin käsittein ja tavoin erityisoppilaasta voi ja on puhuttava, raja-

taan sitä, millaiset näkökulmat ovat mahdollisia, järkeenkäypiä ja toisaalta legitimejä.

Tässä luvussa pureudun erityisopetuksen diskursiivisiin käytäntöihin ja siihen, millaisia merkityksiä erityinen oppilas näissä saa. Kysyn, millaiset merkitykset ja subjektipositiot ovat mahdollisia institutionaalisesti 'normaalin' ja 'tavallisen' ulkopuolelle paikannetulle, erityisopetukseen siirretylle oppilaalle erityisopetuksen käytännöissä. Keskeisinä ovat edellä esittämäni kysymykset sopivista, mahdollisista ja välttämättömistä puhetavoista.

Luvun keskustelu rakentuu myös suhteessa edelliseen lukuun (luku 7), jossa olen tarkastellut normaalisuutta ja poikkeavuutta koskevaa keskustelua yleisopetuksen kontekstissa. Tarkastelun taustalla kulkee pohdinta siitä, mitä seuraava oppilaan siirtymisestä erityisopetukseen, institutionaalisesta paikantumisesta erityisopetuksen oppilaaksi – millä tavalla tämä muuttaa tapoja, joilla oppilasta tarkastellaan, joilla hänestä puhutaan sekä joilla häntä puhutellaan. Tulkitsekin, että siirryttäessä yleisopetuksen kontekstista erityisopetukseen tapahtuu myös diskursiivinen siirtymä tavassa lähestyä ja tarkastella oppilasta. Tällainen siirtymä tuli näkyväksi keskustellessani erään oppitunnin jälkeen aineenopettajan kanssa oppilaasta, joka oli vastikää siirtynyt erityisluokkaan ja jonka kohdalla myös esitettiin vahva epäily ADHD-diagnoosista. Keskustelussamme opettaja kysyi ääneen ”miten [hänen] luonnontieteilijänä pitäisi ruveta ajattelemaan” tästä pojasta nyt, näiden muutosten jälkeen. Opettajan pohdinnassa tulee näkyväksi tapa, jolla näkökulma kääntyy ja jolla sen oletetaan kääntyvän: miten opettaja pyrkii ymmärtämään sitä, miten hänen tulisi nyt katsoa ja käsitteellistää oppilasta, millä tavoin toimia suhteessa häneen ja häntä koskevaan tietoon.

Luvussa keskustelen siitä, millä tavoin erityisopetukseen paikantumisella vaikuttaa siihen, miten oppilasta koskevaa tietoa tuotetaan, kenen nähdään olevan asiantunteva suhteessa oppilaaseen sekä sille, missä diskursseissa merkitystä pääasiassa tuotetaan. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan tapaan analysoida erityisopettajien puhetta. Olen nähnyt tämän tarpeellisenä: erityisluokanopettajat paikantuivat koulussa omien oppilaidensa ensisijaisiksi ja paikoitellen jopa ainoiksi asiantuntijoiksi, ja tätä kautta heidän toimintansa asettuu keskiöön tarkasteltaessa oppilasta koskevaa tietoa ja tämän tuottamista. Luvussa tuon esiin tavat, joilla erityisopettajat rakentavat yhdessä erityisoppilaita koskevaa tietoa. Toisessa alaluvussa siirryn tarkastelemaan, sitä millaisia erityisoppilasta koskevia totuuksia arjen toistoissa tuotetaan, millaisia kategorisointeja näissä toistoissa tehdään, sekä millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja näissä prosesseissa rakennetaan oppilaiden välille. Kolmannessa alaluvussa tarkastelu kohdistuu erityisluokan toimintakulttuuriin, siihen, millaisille erityisoppilasta koskeville käsitteille tämä rakentuu ja toisaalta millaisen erityisoppilana olemisen tavan käytännöt tuottavat.

Luvussa tarkastelun keskiössä on erityisopettajien kieli ja toiminta. Haluan painottaa, että analyysini kohdistuu kulttuurisiin puhumisen ja toiminnan tapoihin, jotka vahvasti määrittävät sitä, millainen erityisoppilas voi olla, ei tiettyihin henkilöihin. Esitellessäni analyysiäni erilaisilla luennoilla ja seminaareissa on esitystäni kommentoitu ihmetellen tapaani 'ottaa tosissaan', takertua opettajien työkieleen. Näissä kommentissa kuulijat ovat korostaneet sitä, millä tavalla opettajien puhetta tulisi lukea kontekstissaan, 'ymmärtää' tämä esimerkiksi opettajien välisenä huumorina, jolla opettajat keventävät raskasta työtään ja arkea. Oma lukutapani perustuu teoreettisille lähtökohdille, jotka kieltävät kielen viattomuuden ja tunnustavat sen avoimuuden useille tulkinnoille. Näin tarkasteltuna koulussa ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa ei ole viattomia hetkiä, vaan myös ohimennen 'heitettyjä' oppilasta kuvaavia ja nimeäviä kommentteja voi ja tulee tarkastella asiantuntijalausumina, jotka kuvaavat erityisopettajan erityisyyttä koskevia käsityksiä ja joissa osaltaan tuotetaan erityisyyttä koskevaa tietoa.

8.1 Erityisoppilasta koskeva asiantuntijuus ja 'erityisopepuhe': erityisluokanopettajat oppilaidensa kuvaajina

En oikeen päässyt kiinni "kieleen" - erityistä ja erityisoppilaita, ei mee jakeluun ja diagnosoiteja tulee niin hirveästi että tuntuu että korvat onkin viritetty jollekin selaiselle taajuudelle ettei ihan jokainen särähdys käy korvaan.

(Päiväkirjamerkintä tutustumiskäynnistä)

Lähdin kouluun eroihin herkistynein korvin. Olin ennen väitöstutkimustani tehnyt oppikirja- ja opetussuunnitelma-analyysia (Mietola 2001, 1999). Näiden myötä olin tulkinnut erityisopetuksen kentäksi, jolla käsitteellisten muutosten ja yksilöön keskittyvän tarkastelunäkökulman myötä puhe yksilöiden välisistä eroista oli muuttunut hyvin hienovaraiseksi. Esimerkiksi opetussuunnitelmadokumentteista oppilasryhmittäinen tarkastelu ja erojen pohdinta oli jopa tyystin kadonnut 1990-luvulle tultaessa: opetussuunnitelmissa puhuttiin lähes ainoastaan "erityisen tuen tarpeessa olevasta oppilaasta" (ks. Mietola 1999). Analysoidessani eroista puhumista olin joutunut hakemaan työkaluja toisin lukemiseen, sen purkamiseen, millaisia eroja puhetapa peittää, millaisia julkilausumattomia, yksilöä koskevia oletuksia puhe oppilasyksilöistä pitää sisällään (Mietola 2001). Odotinkin, että joutuisin myös koulussa kuuntelemaan tarkasti, kaivamaan piilotettuja eroja esiin.

Koulussa erot näyttivät olevan sekä esillä, että piilossa. Ensimmäisten kuu-kausien aikana muistiinpanoni täyttivät erityisopettajien puhetta koskevista merkinnöistä, puheesta, jossa opettajat eri tavoin määrittivät oppilaitaan kertoessaan heistä minulle. Enimmäkseen tässä puheessa erot tuottuivat itsestään selvinä ja selvärajaisina. Puheessaan opettajat saattoivat suorastaan niitata oppilaat ja erot paikalleen: tyyppillisesti keskusteluissa nimettiin erilaisia ryhmiä ja

kategorioita, joihin puheen kohteena olevat oppilaat itsestään selvästi kuuluivat (ks. luku 8.2). Opettajien puhe tuntui minusta myös rajulta, toisinaan tuntui jopa siltä, että oppilaita koskevissa kuvauksissa oppilaiden poikkeavuutta korostettiin, kertoen heistä kaikista raflaavimpia esimerkkejä. Samalla opettajat tekivät minulle selväksi olevansa tietoisia oman työkielensä rajuudesta ja tavastaan vetää mutkia suoraksi. Eräs opettaja kommentoikin toisen opettajan kerrontaa minulle toteamalla tilanteessa että ”Reetta kuunteleppa, eikö ole aika hurjia ennusteita.”

Toisaalta joissakin tilanteissa opettajat tuntuivat olevan hyvin tarkkoina siitä, millaisin sävyin oppilaista puhuttiin, millaisia representaatioita tuotettiin. Tällaisessa puhunnassa luokituksia ja oppilasryhmien välisiä eroja kyseenalaistettiin erojen korostamisen sijaan. Erityisopettajat myös keskustelivat luokitusten ja käsitteellistysten vaikutuksista, ja viestittivät aineenopettajille ’sopivista’, ei-leimaavista tavoista puhua erityisopetuksesta ja erityisoppilaista.

Ymmärtääkseni sitä, mistä erityisopettajien puheessa, tässä tapahtuvassa liikkeessä oli kyse, muodostui tärkeäksi kysyä millaiset tekijät säätelevät opettajien puhetta. Miten erityisyydestä – erityisistä oppilaista ja erityisopetuksesta – on puhuttava, ja miten tästä voi puhua? Missä tilanteissa tietyt puhettavat aktivoituvat ja miksi, mikä on näiden funktio?

Myös aikaisemmassa erityisopetuksen tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota ammattilaisten kontekstista ja tilanteesta toiseen muuttuviin puhetapoihin. Timo Saloviita (2006b) on jäsentänyt näitä muutoksia tukeutumalla Erving Goffmanin erotteluun näyttämön takaisesta ja näyttämöllä käytettävästä kielestä. Keskeisenä argumenttina Saloviidan tarkastelussa, kuten myös muiden tutkijoiden huomioissa (Sayer 1993 Thomas & Glennyn viittaamana) on, että ammattilaisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa (eli näyttämön takaisessa) ei kielenkäytössä ole vastaavaa varovaisuutta kuin muissa tilanteissa. Myös minun aineistossani päälimmäisenä huomiona oli erityisopettajien keskinäisen vuorovaikutuksen omanlaisuus. Aloinkin jo kenttätöiden aikana kutsua tätä opettajien keskinäistä puhetapaa *erityisopepuheeksi*. Erityisopepuheella viitataan tietynlaiseen vakiintuneeseen tapaan puhua oppilaista, rakentaa oppilaita koskevaa merkitystä erityisopettajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja vaihtaa tietoa erityisopettajien kesken (vrt. Hakala 2007).

Aluksi erityisopettajien keskinäiset keskustelut eivät lainkaan auenneet minulle: opettajien kesken käydyt keskustelut olivat usein varsin nopeaa vaihtoa, joka sisälsi viittauksia aikaisempiin tapahtumiin ja keskusteluihin. Ulkopuolisena ymmärtämättömyyteni ei kuitenkaan johtunut ainoastaan tästä. Merkitystä rakennettiin tietyissä, erityisopetuksen käytännöissä vakiintuneissa kerronnoissa (*storyline*, Søndergaard 2002)⁶² jotka eivät olleet minulle tuttuja. Käytännös-

⁶² ”Storyline on tiivistynyt versio luonnollistuneesta ja konventionaalisesta kulttuurisesta narratiivista, sellaisesta, jota usein käytetään omaa tai toisen toimintaa ja tapahtumasarjoja selittävänä kehyksenä” (Søndergaard 2002, 191, käännös RM).

sä tämä tarkoitti sitä, että opettajien keskinäisissä keskusteluissa harvoin puhuttiin esiin sitä kehystä, jossa puheen kohteena olevien oppilaiden toimintaa tulkittiin – jossa tietyt esiin kerrotut tapahtumat tai piirteet muodostuivat merkityksellisiksi. Tulkitsinkin opettajien oppilaan kuvaukseen tuottamien yksittäisten sanojen toimivan avaimina oppilaista tehtäville tulkinnoille: käytetyt sanat viittaavat tiettyyn kerrontaan, ja tällä tavoin viestivät kuulijalle miten kuvausta oppilaasta tulisi kuulla, millaiset kysymykset ja teemat ovat oppilaan kohdalla relevantteja (Mietola & Lappalainen 2006, 2005; Søndergaard 2002; ks. myös Davies & Harré 1990). Eva Hjørne ja Roger Säljö (2004b) kirjoittavat käsitteiden, joita opettajat käyttävät puhuessaan oppilaidensa piirteistä ja käyttämisestä olevan 'päätelmien rikastamia' (*inference rich*, viittaavat Sacks 1992). Ne resonoiivat kuulijoiden näkökulman kanssa, kannattelevat tiettyä tulkintaa ja "tulevat välittömästi ymmärrettäviksi institutionaalisessa kontekstissaan" (Hjørne & Säljö 2004a, 334).

Erityisen selvänä tällainen jaettu tulkintakehys ja tämän sisällä muotoutuva tiedonrakentamisen tapa tuli esiin Leenan ja Liisan (erityisluokanopettajia) puheessa. He tuottivat usein kuvauksia yhteistoiminnallisesti (Hester 1998): kuvaessaan oppilaita he usein täydensivät toistensa lauseita, tarttuivat toisen keskusteluun tuomaan käsitteeseen, ja jatkoivat kerrontaa siitä mihin toinen jäi.

Liisa kuvaa oppilashuoltoryhmän kokouksessa luokallaan olevaa Urhoa

Liisa: täällä koulussahan se on vähän -

Leena: vähän toisaikainen.

(...)

Liisa kertoo oppilashuoltoryhmälle Ismosta. Leena kysyy et vieläks sillä on leluja mukana koulussa, et vieläks se leikkii. Liisa että joo, on [hänellä] sellanen luuranko[lelu].

(Kenttämuistiinpanot, erityisopetuksen oppilashuoltoryhmä)

Keskustelussa opettajat ohjaavat kysymyksillä ja täydennyksillä puhetta ja tätä kautta oppilaasta rakentuvaa kuvaa tiettyyn suuntaan (ks. Hjørne ja Säljö 2004b). Edellä olevassa ekstraktissa Leena suuntaa Liisan kuvausta Ismosta viitaten Ismon leluihin. Tätä kautta hän tuottaa olennaiseksi kysymykseksi (yhdeksäsluokkalaisen) Ismon kohdalla kypsymättömyyden/lapsellisuuden. Kyseiset oppilashuoltoryhmän kokoukset käytiin syksyllä ennen opinto-ohjauksen tuntien ja varsinaisen koulutusvalintoja koskevan keskustelun alkamista erityisluokissa. Oppilashuoltoryhmän keskusteluissa opettajat jo alustavasti kertoivat oppilaiden jatkoa koskevista toiveista ja suunnitelmista. Tulkitseen, että Ismon lapselliseksi kertominen tässä kontekstissa olennaista: näin kerrottuna Ismo näyttäytyy ei-valmiina peruskoulun jälkeisen koulutuksen pohdintaan, jolloin

myös opettajan kerrontaa Ismon jatkokoulutustoiivoista voidaan kuunnella tämän ymmärryksen läpi (ks. myös Mietola & Lappalainen 2005; Mietola 2010).

Erityisopettajat käyttivät tällaista kerronnan tapaa sekä silloin kun puhuttiin erityisopettajien kesken (kuten edellä) oppilaista että silloin kun näistä oppilaisista kerrottiin erityisopetuksen ulkopuolisille tahoille. Erityisopetuksen kontekstissa tällainen kerronnan tapa näyttäytyi toimivana: erityisopettajat liittivät kuvaukset niihin aikaisempiin keskusteluihin ja siihen ammatilliseen tarinavarastoon, jota opettajat kerryttivät arkisilla kertomuksillaan kohtaamisista oppilaidensa kanssa. Kertomukset ja kuvaukset toisaalta tulivat ymmärretyiksi siinä laajemmassa tulkintakontekstissa, niissä kerronnoissa, joissa erityisoppilaita koskevaa ymmärrystä rakennettiin. Toisaalta näillä yksittäisillä kertomuksilla ja kuvauksilla vastaavasti vahvistettiin tätä tulkintakehystä, tiettyjen kerrontojen relevanssia tehtäessä tulkintoja erityisoppilaita.

Tulkitsenkin, että erityisopettajapuheen yhtenä keskeisenä tehtävänä on jaetun ymmärryksen, jaetun tulkintakehysten rakentaminen. Samalla kun puhutaan tietyistä oppilaita, rakennetaan puheessa myös ymmärrystä siitä, millaiset kysymykset, käsitteet ja näkökulmat ovat olennaisia keskusteltaessa erityisopetuksessa opiskelevista nuorista. Samalla, kun puhutaan yksittäisistä oppilaita ja tapahtumista, tullaan myös jatkuvasti määrittäneeksi ja vahvistaneeksi erityisopettajien asiantuntemuksen 'ydintä'. Tuotetaan siis erityisopetuksen hegemonista diskurssia.

Koulukontekstissa erityisluokanluokanopettajat toimivat oppilaitensa ensisijaisina ja paikoittain jopa ainoina asiantuntijoina. Erityisluokanopettajien asemaa oppilaitensa asiantuntijoina perusteltiin syvällisellä oppilaituntemuksella, joka käytännössä syntyi siinä jatkuvassa vuorovaikutuksessa joka opettajalla oli oppilaita. Opettajakunnan kesken tuntui myös vallitsevan yksimielisyys siitä, että erityisoppilaita ymmärtämiseen tarvitaan erityispedagogista asiantuntemusta. Erityisluokanopettajan kyseenalaistamattomasta asemasta luokansa oppilaiten asiantuntijana myös viesti tapa jolla erityisopetuksen oppilashuoltoryhmässä keskusteltiin: erityisluokkien opettajat kävivät oppilashuoltoryhmässä lähinnä raportoimassa oppilaitaan (Mehan 2002), tarvittavien toimenpiteiden ollessa jo käynnissä, kun taas yleisopetuksen ryhmien luokanvalvojien kanssa käytävissä keskusteluissa oppilaita koskevista tulkinnoista ja tarvittavista toimenpiteistä neuvoteltiin kokouksen kuluessa. Erityisluokanopettajan raportoidessa oppilaitaan erilaisissa kokouksissa ei opettajan kuvausta oppilaitaan kyseenalaistettu eikä opettajaa yleensä pyydetty selittämään tulkintaansa (myös Hjörne ja Säljö 2004a).⁶³

⁶³ Eroa erityisluokanopettajien ja yleisopetuksen luokanvalvojien tavoissa esittää oppilaitaan koskevaa tietoa oppilashuoltoryhmän kokouksessa voi käsitteellistää erona raportoinnin ja tietolähteenä toimimisen välillä. Raportoinnissa puhuja määrittää itse, mitä tarvittava tieto on, kun taas tietolähteenä toimiva puhuja toimii informanttina kokouksen muille toimijoille, jotka määrittävät sitä, mitä tarvittava tieto on. (Mehan 2002.) Moniammatillisia kokouksia tutkinut Hugh Mehan (em.) liittyy nämä erot toimijoiden erilai-

Erityisluokanopettajat toimivat oppilaidensa asiantuntijoina myös koulusta ulospäin, tehden yhteistyötä oppilaiden kanssa toimivien erilaisten koulun ulkopuolisten asiantuntijatahojen kanssa (moniammatillinen yhteistyö, ks. esim. Peltonen ja Säävälä 2002). Erityisesti ysiluokalla erityisluokanopettajat näyttäytyivät keskeisinä toimijoina valmisteltaessa nuorten siirtymää peruskoulusta toisen asteen opintoihin. Tässä prosessissa erityisopettajat muun muassa neuvottelivat eri oppilaitosten oppilashuollon edustajien ja työvoimaviranomaisten kanssa. Erityisluokanopettajat myös tuottivat oppilaita koskevia dokumentteja koulutushakuprosessia varten. Näiden neuvotteluiden ja dokumenttien välityksellä erityisluokanopettajat ovat vaikuttamassa keskeisesti siihen, millaista oppilasta koskevaa tietoa 'oppilaan edellä' kulkee oppilaan kohtaamille asiantuntijoille ja oppilaitoksiin, joihin oppilas on hakeutumassa. Myös tätä tiedontuotantoa ohjaavat käsitykset siitä, millaista on merkityksellinen tieto juuri näiden oppilaiden (ryhmänä) tai yksittäisen oppilaan kohdalla juuri tietyssä kontekstissa.

Opettajapuheen tarkastelun näkökulmasta pidin erityisen mielenkiintoisena tilannetta, jossa seurasin kahden erityisluokanopettajan ja ammatinvalintapsykologin keskustelua. Kyseinen tapaaminen oli järjestetty työvoimatoimistolle, jossa erityisluokkien oppilaat kävivät tekemässä ammatillisia toiveita kartoittavia testejä ja tapaamassa kukin vuorollaan ammatinvalintapsykologia. Erityisluokanopettajat tapasivat psykologin ennen oppilastapaamisia, kertoakseen psykologille hieman oppilaistaan. Tapaamisessa opettajat kertoivat oppilaistaan yksitellen, usein keskeisinä kuvauksen kohteina oli oppilaan koulutusvalintaa koskevat toiveet, näiden selkeys ja opettajan arvio toiveiden realistisuudesta. Tapaamisen lopuksi opettajat myös nimesivät luokistaan ne oppilaat, jotka erityisesti heidän mielestään tarvitsisivat ohjausta ja joiden he ajattelivat myös hyötyvän ulkopuolisesta tuesta.

Seuratessani erityisluokanopettajien ja psykologin tapaamista huomioni kohdistui siihen, miten opettajien kerronnan tavat, jotka erityisopettajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa rakentuneet hyväksi tavoiksi tehdä oppilasta toisilleen ymmärrettäviksi eivät kommunikoituneetkaan psykologille. Psykologin ymmärtämättömyys teki opettajille välttämättömäksi tilanteessa puhua esiin niitä odotettuja päättelyketjuja ja tulkintoja, joita tietyistä avainkäsitteistä oletettiin rakentuvan (ks. edellä päätelmien rikastamat käsitteet, Hjörne ja Säljö 2004b). Keskustelussa tulee esiin se, miten yksittäisistä oppilaista kerrotaan paikallisessa kulttuurissa (opettajien kesken) vakiintuneiden kerrontojen kehyksessä. Opettajat joutuvat eksplikoimaan psykologille, joka ei jaa opettajien kerrontaa, sen, miten heidän lausumiaan tulisi kuulla ja millaisia oppilaita (ja toimenpiteitä) koskevia johtopäätöksiä näistä tulisi tehdä.

siin aseisiin puhetilanteissa: asiantuntija-asemaan paikannettavan puhujan kuullaan esittävän objektiivista asiantuntijatietaoa (*technical information*), kun taas puhujan, joka ei paikannu asiantuntija-asemaan (esim. vanhemmat) kertomaa kuullaan henkilökohtaisina havaintoina (*personal observations*).

Erityisluokanopettaja alkaa kertoa Roopesta, josta toteaa että tällä on ollut ”vakavaa masentuneisuutta”. Roopen ammatillisista toiveista opettaja kertoo että haluaisi kuva-taiteen tai esittävän taiteen alueille.

Opettaja: Olen ehdottanut ravintola-alaa. (...) Hirvittävän epärealistiset käsitykset mistään työstä.

Opettaja ehdottaa että Roope ohjattaisiin työkyvyn testauksiin.

Psykologi: Mitä tarkoittaa vakava masennus?

Opettaja vastaa että hän käyttää tällaista käsitettä kun erityisluokkien ahdistus.

Opettaja2: Kuka minä sitten olen kun opettajaa ei enää ole [tukemassa].

Psykologi: Vakava masennus kuulostaa vaan pahalta.

Opettaja kertoo ehdottaneensa kansanopistovaihtoehtoja, mutta Roope ei halua muuttaa pois kotoa. Kertoo myös että isä on alun perin Välimeren alueelta, ja että opettaja on ehdottanut että Roope voisi mennä sinne, töihin vähäksi aikaa.

Opettaja: Tuntuu olevan juuria vailla, et sais vähän tuntumaa niihin juuriin.

Psykologi kysyy puhuuko Roope hyvää suomea, onko muita kielellisiä ongelmia. Opettaja vastaa että puhuu hyvää suomea, ”eikä sillä oo kielellisiä ongelmia itse asiasa”.

Opettaja jatkaa vielä, että Roope on ohjauksellisesti tosi ongelmallinen, että opettaja on ehdottanut tälle vaikka mitä vaihtoehtoja.

Opettaja: Ei rakentajaa, ei ravintola-alaa, ei kymppiluokkaa, ongelmallinen, tarviin apua tässä.

(Kenttämuistiinpano)

Edellä erityisluokanopettaja kertoo psykologille Roopesta, jonka opettaja määrittää erityisen haastavaksi ohjattavaksi koulutusvalintatilanteessa. Tulkitseen opettajan tuottavan kuvauksessaan sellaisia avainkäsitteitä, joiden hän ajattelee olevan relevantteja juuri pohdittaessa koulutusvaihtoehtoja ja Roopen käyttäytymistä valintatilanteessa (”vakava masennus”), ja joiden hän ajattelee mahdollisesti tuottavan ratkaisuja tilanteeseen (”juuret”) (ks. Hjärne ja Säljö 2004). Opettaja siis todennäköisesti ajattelee tuottavansa hyvin tarkoituksenmukaista (ja koulussa toimivaksi todettua) kuvausta. Psykologi ei kuitenkaan jaa kerrontaja, joihin käsitteet kiinnittyvät, vaan tulkitsee opettajien keskusteluun tuomat käsitteet oman asiantuntemuksensa näkökulmasta.

Opettajan viittaus vakavaan masentuneisuuteen kiinnittyy erityisopettajien puheessa toistettuun kertomukseen siitä, miten oppilaat muuttuvat kummalliseksi kun peruskoulun päättymisen lähestyy (ns. erityisluokkien ahdistus⁶⁴).

⁶⁴ Tätä kertomusta toistivat kaikki yhdeksättä luokkaa tutkimusvuotenani opettaneet erityisluokkien opettajat. Opettajien mukaan peruskoulun päättymiseen liittyvä epävarmuus näkyy oppilaissa ripustautumisena opettajaan, oikkuiluna ja lintsaamisena.

Psykologi ulkopuolisena lukee vakavan masennuksen kertovan muuta Roopen tilanteesta. Psykologin kommentti ”vakava masennus kuulostaa vaan pahalta” viestittää ymmärryksen puutteesta, mutta myös sitä, että käsitteen merkitys ei ole suljettu, vaan erityisopettajapuheen ulkopuolella ’vakava masentuneisuus’ viestii hyvin vakavista mielenterveyden ongelmista (jollaiseen opettaja ei pyrki-nyt puheellaan viittaamaan). Psykologin kysymyksen voi lukea myös opettajan asiantuntijuutta haastavana kommenttina. Vaikka koulun sisällä erityisopettajat näyttäytyvät oppilaidensa parhaina asiantuntijoina ja heillä voi tulkita olevan korkean professionaalisen statuksen (ks. Ström 2002), voisi ajatella että suhteessa psykologin edustamaan profession opettajien tekemät tulkinnat oppilaiden mielenterveydestä näyttäytyvät ei-asiantuntevina ja ehkä jopa asiattomina. Professionaalisen asemansa vuoksi psykologi voi jättäytyä ymmärtämättömäksi, pyytää perusteluja ja selvennystä (vrt. Mehan 2002).

Opettajan Roopea koskevassa kuvauksessa toisena mielenkiintoisena juonteena pidän puhetta juurista, näiden puutteesta. Puhe juurista toistui toisinaan opettajien puhuessa maahanmuuttajaoppilaista tai kaksikulttuurisesta kodista tulevista oppilaista. Roopen kohdalla yllätyin tässä keskustelussa juurien esiin tuomisesta: Roopesta ei kouluarjessa käydyissä opettajien välisissä keskusteluissa erityisesti rakennettu ymmärrystä monikulttuurisen perheen diskurssissa (ks. Honkasalo 2011), eikä Roope myöskään itse omaa kaksikulttuurista taustaansa tuonut esiin. Puhuttaessa Roopen toiveiden selkiytymättömyydestä juuret-kerronnan käyttö saattaa viitata ajatukseen identiteetin selkiytymättömyydestä, joka selittäisi myös valinnan vaikeutta. Tulkitsen opettajan kerronnassa ideana olevan, että Roopen toiveet selkiäisivät, jos hän lähtisi hakemaan juuri-aan/itseään toisen vanhemman kotimaasta.⁶⁵

Juuret-käsitteen tuomisesta kerrontaan seuraa psykologin kysymys Roopen kielitaidosta. Psykologi tulkitsee Suomen ulkopuolelle paikannettavien juurien viittaavan maahanmuuttaja-statukseen ja mahdollisiin ongelmiin kielitaidossa. Opettaja korjaa virheellisen tulkinnan toteamalla, ettei Roopella ole ”kielellisiä ongelmia itse asiassa”. Tätä oikaisua voi myös pitää hämmentävänä, kun huomioidaan, että Roope opiskelee dysfasialuokalla. Opettaja kuitenkin toisissa keskusteluissa paikantaa Roopen dysfasia-oppilaaksi, joten ehkä voi tulkita, että juuri tässä kontekstissa opettaja ei näe merkittävänä puhua Roopea esiin dysfasian kautta, koska ei näe Roopen kohdalla tällä olevan merkitystä pohdittaessa (realistisina nähtyjä) koulutusaloja. Dysfasia-näkökulma ei myöskään tuota ratkaisumahdollisuuksia Roopen toiveiden selkeyttämisen näkökulmasta, kun taas opettajan käyttämä juuret-kerronta tuottaa hedelmällisen tulkinnan vaikeuden syistä ja myös ratkaisusta.

Mielestäni opettajien kertomusta Roopesta (ja myös muista oppilaista) tulee tarkastella kontekstissaan, yhtenä mahdollisena kuvauksena joka on tuotettu

⁶⁵ Ohjauksen kontekstissa maahanmuuttajanuoret nimettiin erikseen ryhmänä joiden kohdalla erityisesti pidettiin huolta yksilöllisen ohjauksen tarjoamisesta (Mietola 2010).

tiettyyn tilanteeseen. Kuvauksella vastataan kontekstuaalisiin odotuksiin, tuotetaan hedelmälliseksi oletettuja kuvauksia, jotka sekä mahdollistaisivat oppilaan 'selittämisen' että tarjoaisivat välineitä käsillä olevan tilanteen ratkaisemiseen (Hjörne 2004).⁶⁶ Tulkitsen siis opettajien kiinnittyvän strategisesti tiettyihin kerrontoihin. Roopen kohdalla "vakavaa masennusta" käytetään valintaprosessin haastavuutta kuvaavana ja "juuria" selityksiä ja ratkaisumahdollisuuksia tarjoavana kerrontana. Näissä raportoinnin tavoissa oppilaista myös tuotetaan 'case' tuomalla esiin tiettyjä tekijöitä ja sulkemalla vaihtoehtoiset luennat pois tilanteesta (White 2002). Samalla kun opettaja haluaa kerronnallaan mahdollisesti korostaa, että kyseisen nuoren kohdalla olisi tarvetta edelleen pohtia koulutusvalintoja, rakentaa kuvauksen tapa nuoresta ja hänen tilanteestaan ehkä liioitellun yksinkertaistettua kuvaa. Esimerkiksi kiinnityttäessä Roopen kohdalla juuria koskevaan kerrontaan, näin paikantaen kulttuuri oppilasta selitettäväksi tekijäksi, jää samalla huomiotta esimerkiksi se, että ysiluokalla käydyn ohjausprosessin aikana opettajan Roopelle ehdottamat koulutusalat ovat varsin etäällä Roopen esittämistä toiveista.

Kentällä keskusteltiin paljon oppilasta koskevan informaation siirtämisestä asiantuntijoiden ja oppilaitosten välillä. Toistuvasti sekä opettajien keskinäisissä että opettajien ja vanhempien välisissä keskusteluissa painotettiin tiedon siirron mahdollistumisen etuja nuorille ja siirtymävaiheen toimijoille: esimerkiksi oppilaitosten välillä siirtyvä oppilasta koskeva tieto nähtiin välttämättömänä oppilaan opetuksen järjestämiseksi sopivalla tavalla vastaanottavassa oppilaitoksessa (tiedonsiirtoa koskevista kysymyksistä tarkemmin ks. Peltonen ja Säävälä 2002). Näissä tilanteissa harvemmin keskusteltiin siitä, millaista opettajien muille asiantuntijoille välittämä tieto on. Tulkitsin niin, että asiantuntijoiden välisissä tiedonsiirron hyödyllisyyttä koskevissa keskusteluissa problemaattisina nähtiin lähes ainoastaan kysymykset salassapitovelvollisuudesta ja tiedon siirtämisen luvanvaraisuudesta (ks. Peltonen ja Säävälä 2002). Siirrettävän tiedon sisältöjä ja tiedon tuottamisen ehtoja ei asiantuntijoiden välisissä keskusteluissa problematisoitu.⁶⁷

Olenkin tulkinnut, että asiantuntijoiden välisessä vuorovaikutuksessa siirtyvän ja syntyvän tiedon tulkitaan lähtökohtaisesti olevan 'faktuaalista' ja tällaisena objektiivista ja luotettavaa (ks. myös Hester 1991). Kuten edellä olen tuonut ilmi, tiedonsiirrossa ja -tuotannossa ei kuitenkaan ole kyse siitä, että siirrettäisiin selkeäraja- ja diagnostisia kuvauksia (jotka nekin vain näyttävät objektiivisina ja tällä tavalla irrottautuvat kuvaajan vastuusta) (Vehkakoski 2006a), vaan oppilaasta tuotettava tieto saattaa edellä olevalla tavalla hyvinkin väritty-

⁶⁶ Eva Hjörne (2004) on todennut tutkimuksessaan opettajien käyttävän kuvauksissaan kategorioita ja lausumia, joiden ajatellaan olevan informatiivisia, oikeutettuja ja tuloksellisia pyrittäessä ymmärtämään oppilaiden ongelmia

⁶⁷ Nuorten haastattelussa sen sijaan toistui toive puhtaalta pöydältä aloittamisesta, jonka tulkitsin myös toiveena jättää yläasteella rakentunut 'maine' taakse. Näissä pohdinnoissa oppilaan edellä kulkeva tieto myös problematisoitui vahvasti.

nyttä ja rajautunutta. Tietoa tuotetaan tietyissä tilanteissa ja tiettyyn tarkoitukseen, ja nämä kontekstuaaliset odotukset rajaavat kuvauksia tuottavan asiantuntijan tekemiä valintoja. Tästä huolimatta asiantuntijoiden toiminnasta näyttää puuttuvan kriittisyys suhteessa siihen tietoon, jota asiantuntijoiden kesken siirretään ja tuotetaan (Vehkakoski 2006a). Asiantuntijoiden subjektiivisille kokemuksille ja näkemyksille rakentuvien kuvausten oletetaan ikään kuin suodattuvan objektiiviseksi sitä tuottavien ammattilaisten ammattitaidon (ja tähän sisältyvän ammattietiikan) välityksellä. Stephen Hester (1991) toteaaakin että opettajan tuottamien oppilasta koskevien lausumien tulkitaan olevan havainnoijan tai todistajan positioista käsin tuotettuja ja tällaisena totuudenmukaisina kuvauksina oppilaasta ja hänen ongelmistaan.

Tanja Vehkakoski (2006a) on tutkimuksessaan kiinnittänyt huomiota tapaan, jolla asiantuntijalausunnot rakentuvat toistensa päälle. Vehkakosken mukaan prosessissa, jossa yksilöä koskevaa tietoa tuotetaan tiettyjen asiantuntijalausuntojen ja dokumenttien varassa jälleen seuraavalle asiantuntijalle siirrettävänä dokumentaationa, vallitsee tietynlainen epäkriittisyys suhteessa jo tuotettuun asiantuntijatietoon. Stephen Hester (1991) nimittääkin kumulatiiviseksi kontribuutioksi tapaa, jolla 'oppilas' tuottuu prosessissa jossa oppilasta koskevat kuvaukset liikkuvat asiantuntijalta toiselle. Hester toteaaakin, että loppujen lopuksi "oppilaan poikkeavuus vastaa sitä miten se kuvataan" (em., 461). Oppilas-case muotoutuu omaksi todellisuudekseen joka tuotetaan asiantuntijoiden välisessä vuorovaikutuksessa.

8.2 Erityisoppilas kategorisoivan ja yksilöllisen välisessä vuoropuhelussa rakentuvana

Kenttävuoden aikana huomioni kiinnittyi siihen, miten opettajien tapa kuvata yksittäistä oppilasta muuttui tilanteesta toiseen, ja myös samassa tilanteessa heidän tapansa kuvata oppilasta saattoi vaihdella merkittävästi. Koin tämän hämmäntävänä; pohdin, oliko kyse siitä, että oppilaat olivat merkittäväällä tavalla liikkeessä – liikkuivat eri positioiden välillä – vai oliko kyse erilaista tulkintakehyksistä, joista käsin oppilasta puhuttiin esiin.

Samalla kun on tullut tänäpäiväistä kohtaamista Jarmon [erityisluokanopettaja] kanssa mietittyä, olen myös kelannut taaksepäin ja miettinyt sitä, miten kummalliselta tuntuu se kaksijakoisuus esimerkiksi Jarmon puheessa oppilaistaan: toisaalta ovat "aspergertyyppisiä", "näitä" ja toisaalta sitten yksilöitä. Tuntuu kuitenkin että diagnostinen/erityisopetusmuotoluokitus on kuin elmukelmu joka välillä vedetään oppilaan yli jolloin yksilöllinen katoaa opettajan kuvatessa oppilasta.

(Kenttäpäiväkirja)

Edellä oleva päiväkirjamerkintä Jarmon kanssa käydystä keskustelusta on aineistolleni tyypillinen muistiinpano, jossa pohdin opettajapuheen 'kaksijakoi-

suutta'. Totesinkin opettajien usein liikkuvan puheessaan kahden erilaisen kuvauksen tavan välillä, joista toinen oli yksilöllinen ja henkilökohtainen, oppilaan yksilöllisiä piirteitä painottava ja opettajan henkilökohtaista kokemusta ja tulkintaa esiin tuova, ja toinen kategorisoiva, oppilaan tiettyyn kategoriaan paikantava, tämän kategorian sisäisiä eroja häivyttävä ja kategorioiden välisiä eroja korostava kuvauksen tapa.

Liikkuminen näiden erilaisten puhetapojen välillä oli yleistä: puhuja saattoi jopa samassa lauseessa siirtyä puhetavasta toiseen. Käsitteellistin tämän liikkeen itselleni 'elmukelmupuheena'. Viittaan tällä aineistossani toistuviin lausumiin, joissa opettajat päätyvät yhden oppilaan kautta puhumaan 'näistä', esimerkiksi dysfaatikoista, evy-luokkalaisista, aspergereista. Tällaisissa lausumissa siirrytään yksittäisen oppilaan kuvauksen kautta puhumaan 'oppilastyypistä', jolloin puheen kohteena oleva oppilas kerrotaankin 'tyyppiä' ilmentäväksi ja samalla tullessaan ikään kuin anonymisoiduksi (Hester 1991). Kerronnassa oppilaan yksilölliset piirteet katoavat elmukelman myötä. Edellä olevasta aineisto-otteesta on luettavissa myös minun ärtymykseni, joka kohdistuu opettajien tapaan tuottaa oppilasta koskevaa kuvausta. Koin, että tällaisissa kuvauksissa yksittäinen oppilas karkaa 'näitä' koskevan puheen taakse.

Kategorisoiva ja yksilöllinen puhe siis vuorottelivat opettajien oppilaita koskevissa kuvauksissa. Molemmat näyttäytyivät ilmeisen relevantteina, mutta myös samalla tavallaan toisensa poissulkevinä. Koin erityisesti kategorisoivan puheen usein keskusteluissa jyräävän yksilöllisten kuvausten yli: kategorisoivan puheen tilanteeseen tuottama elmukelmu usein teki mahdottomaksi palauttaa keskustelu näiden yleistysten alle piiloutuviin yksilöllisiin piirteisiin ja samalla kavensi mahdollisten representaatioiden kenttää – puheessa tuotettuja 'näitä' koskevia totuuksia kun harvoin lähdettiin saman tien haastamaan.

Reino [erityisluokanopettaja] kertoo että on miettinyt että mitä tämä EVY-kirjainyhdistelmä voisi olla.

Reino: ... urheilutermeillä ilmaisten, niin erityisen vilkkaita yksilöurheilijoita.

(Kenttämuistiinpanot)

Naureskelevat että teillä on "näitä shakinpelaajia" (EDYt), meillä "näitä joukkueurheilijoita" (EVYt).

Reino: Nämä eivät välttämättä ole joukkuepelaajia sitten elämässäkään.

(Kenttämuistiinpanot)

Kategorisoiva puhe tuntui jo syyslukukauden aikana hallitsevan tuottuvaa aineistoani. Yllä olevan kaltaiset metaforat toistuivat opettajien puheessa oppilaitaan. Toistuvina ne myös jäivät soimaan korvissa. Eva Hjörne & Roger Säljö (2004b) toteavat yksilön kuvaamisen tukeutuvan koulussa vahvasti tiettyjen metaforisten rakennelmien varaan, joista useilla on pitkä historia koulussa käytettävänä retorisisina välineinä (vrt. Lahelma 2009b). Tällaisten metaforien kautta

vakiinnutetaan tiettyjä diagnostisia kategorioita koskevia 'totuuksia'. Hjørne ja Säljön aineistoissa tällaisina esiintyi ADHD:hen liitettävät muutoksen käsittelyn ongelmat, omassa aineistossani dysfaattikkojen kohdalla toistettiin ”ymmärtämättömyyttä”, ADHD:n kohdalla ”säveltämistä” ja Aspergerin syndrooman kohdalla ns. rajattua lahjakkuutta (erityisesti kiinnostusta historian opiskelua kohtaan). Metaforien voikin tulkita toimivan opettajien välisessä kommunikaatiossa avaimina yhteisten tulkintojen rakentamiselle ja näiden vahvistamiselle (ks. Hjørne & Säljö 2004b).⁶⁸

Koin kategorisoivan puheen vaivaannuttavaksi, sillä – kuten edellä toin esiin – olin havainnut opettajan puhuvan oppilaistaan myös toisin, yksilöllisemmin. Niissä tilanteissa joissa opettajat lähtivät puhumaan oppilaistaan yksilöinä kirjoitinkin sitten kynä sauhuten. Usein kuitenkin elmukelmuefektivi kävi toteen, puhe ikäänkuin lipsahti siihen ”nämä” puheeseen.

Kysyn että miten ne on yleensä menny kun on vanhat ysit lähtenyt ja sitten taas tullut tilalle seiskoja [yhdyoluokalle]. Jarmo [eritysluokanopettaja] pohtii että kyllähän se uusiksi menee sitten se ryhmä. Että ei nyt sitte tiedä että jos sieltä se Roope [rinnakkaisluokan kahdeksaluokkalainen] tulee. Totee että kyllähän se kun jostain tosiaan kiinnostuu niin sitten tekee [mainitsee mm. rummunsoiton]. ”Mutta kun sitten jotain teoreettisempaa pitäis. – Että sehän on tyypillistä näille. Että kun ovat työharjoittelussa olleet, niin ovat, no joitain poikkeuksia lukuunottamatta, saaneet parhaat mahdolliset arviot.”

(Kenttämuistiinpanot)

Kategorisen puheen hallitsevuus ei kai sinänsä ole yllättävää. Kategorisoinnit ovat keskeinen osa merkityksen rakentamista, niiden avulla tehdään todellisuutta ymmärrettäväksi ja hallittavaksi (Hjørne 2004; ks. myös Mietola 2005). Koulussa oppilaista rakennetaan ymmärrystä luokittelemalla heitä esimerkiksi iän, kyvykkyyden (ability), sukupuolen, arvosanojen, mielenkiintojen ja sosiaalisen taustan mukaan (em.). Erityisopetuksessa keskeiseen asemaan on todettu asetuvan erilaisten diagnostisten, opetusmuotoa tai opetusjärjestelyitä koskevien sekä akateemista suoriutumista koskevien kategorioiden (Benjamin 2003; Norwich 2007; myös Arnsen ym. 2007).

Aineistossani erityisopettajat toistuvasti kuvasivat erityisoppilaita ja erityisopetusta erityisopetustyyppiä kuvaavien EDY-, EVY- ja ESY-kategorioiden (ks. liite 3) sekä erilaisten diagnostisten kategorioiden avulla. Esimerkiksi tutkimuskouluni erityisopettajien esitellessä erityisopetusta aineenopettajille lähtökohtana oli erityisopetustyyppin mukainen esittely, ja tämän alla eri diagnostiset kuva-

⁶⁸ Samantyyppisenä välineenä jaetun ymmärryksen rakentamiseksi tunnistin erityisopettajien tavan kertoa oppilaiden toimintaa koskevia huvittavia anekdootteja sekä toisilleen että aineenopettajille (ks. White 2002). Tulkitsin näiden avulla myös vahvistettavan käsitystä tietyistä olennaisista piirteistä tietyissä erityisoppilasryhmissä. Esimerkiksi dysfaattikkojen ymmärtämisen ongelmia selittäessään eräs opettaja toistuvasti kertoi tarinaa pojasta, joka 'tunnusti' juovansa joka päivä tätä häneltä kysyttäessä.

ukset (ks. alla). Usein oli myös vaikeasti tulkittavissa, viittaavatko opettajat erityisopetustyyppiä koskevaan vai diagnostiseen kategoriaan – esimerkiksi yllä olevassa ekstraktissa Jarmon puhuessa ”näistä” tulkitsisin hänen viittaavan opetusryhmään, jonka yhteisenä nimittäjänä on erityisopetustyyppi, eikä tiettyyn diagnostiseen ryhmään johon Roope paikantuisi.

Olin yllättyneet siitä, että opetustyyppi näyttäytyi informatiivisena tapana kuvata oppilasta. EDY-luokan kohdalla pidin tätä vielä ymmärrettävänä, koska kyseisen ryhmittymisen taustalla elää ajatus oppilaiden diagnostisesta samankaltaisuudesta. Mutta myös ”evyjen” ja ”esyjen” kohdalla toistuivat puhettavat, joissa opetusryhmiin paikantuvista oppilaista puhuttiin piirteiltään samankaltaisina. Esimerkiksi edellä olevassa ekstraktissa Jarmo kuvaa oppilaitaan juuri opetusryhmätasolla, ja pitää kuvaavana eroa oppilaiden suhtautumisessa käytännön työhön verrattuna teoreettiseen työskentelyyn (vrt. Lahelma 2009a). ”Nämä” puheella Jarmo vahvistaa käsitystä oppilaiden samankaltaisuudesta. Kuitenkin pyytäessäni Jarmoa kertomaan haastattelussa oppilaistaan, näyttäytyi tässä kerroksessa heterogeeninen joukko oppilaita, jotka suhtautuivat hyvin eri tavoin akateemiseen työskentelyyn. EVY-kategorian kuvaavuutta kyseenalaistaa myös se, että kategorian alle paikantuu useita erilaisia diagnooseja (ja ryhmässä opiskeli oppilaita, jotka oli paikannettu erilaisiin diagnostisiin kategorioihin, kuten ADHD ja Aspergerin syndrooma). Vaikka opettajat tilanteittain toivatkin esiin luokan sisäistä heterogeenisyyttä, puhe ”näistä” eli kuitenkin vahvana koulun arjessa.

Erityisopetuksen kentässä käsitteelliset ja näitä kannattelevat koulutuspoliittiset muutokset ovat haastaneet ’vanhojen’ kategorioiden käyttöä, ja nämä on korvattu laajalla, kaikki erityiset alleen kattavalla ’erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas’-kategoriolla. Samalla kun opetussuunnitelmatyyppiä ja paikannusta koskevien kategorioiden merkitys on virallisesti (hallinnon ja koulutuspolitiikan tasolla) vähentynyt, on näiden asema Norwichin (2007) mukaan opetuksessa jopa joidenkin kategorioiden kohdalla entisestään korostunut. Vaikka erityisluokkatyyppin mukainen luokitus olikin valtakunnallisen tason ohjausdokumenteista kadonnut jo 1990-luvun kuluessa (ks. Mietola 1999), 2000-luvun alussa näitä erityisluokkatyyppiin viittavia lyhenteitä EDY, EVY ja ESY kuitenkin edelleen käytettiin koulun käytännöissä viitattaessa erityisluokkiin ja näissä opiskeleviin oppilaisiin. Arkisessa kommunikaatiossa erityisluokat ryhmittäytyivät kuin luonnostaan kolmeen blokkiin, ja tätä hahmottamisen tapaa tuki myös se, että erityisluokat/-opettajat tyyppillisesti toimivat yhteistyössä juuri ’samoin nimetyin’ luokan kanssa – siis esimerkiksi Liisan ja Leenan EDY-luokat toimivat yhdessä. Erityisluokkatyyppin mukainen jaottelu siis näyttäytyy koulussa käyttökelpoisena tapana hahmottaa toimintaa ja toimijoita. Erityisopetustyyppiä koskeva kategorisointi tuottaa raamit, joita voidaan käyttää lähtökohtana toiminnalle: pystytään tekemään heterogeenistä oppilasjoukkoa ymmärrettäväksi ja tällä tavoin myös hallittavaksi.

Kategorioilla on todettu olevan arjen toiminnassa stabilisoiva funktio – näin hahmotettaessa päästään irti monimerkityksellisyydestä ja epävarmuudesta (Douglas 1986 Hjörnen 2004 viittaamana). Kategorisoinnin seurauksena tietyt sosiaalisesti määritetyt institutionaaliset jaot tyypillisesti luonnollistuvat eli näyttäytyvät itsestään selvinä ja kyseenalaistamattomina (Anthias 2002; Lappalainen 2006; Lahelma 2009a). Kategorian myötä myös tähän liitetyt ominaisuudet yleistetään kaikkia kyseiseen kategoriaan paikannettavia koskeviksi piirteiksi ja tätä kautta myös kategorisoinnin perustaksi (kollektivistoituminen) (em.).

Historiallisesti muotoutuneiden kategorioiden voidaankin ajatella rakentuneen ajalleen tyypillisille paradigmoille, ja ne myös väistämättä kantavat mukanaan tätä tapaa hahmottaa ja käsitteellistää todellisuutta: ne paikantavat juuri tietyt erot 'todellisiksi', 'luonnollisiksi', 'olemuksellisiksi'. Esimerkiksi erityisope- tustyyppiä koskevien kategorisointien historialliset lähtökohdat johtavat lääke- tieteellisiin luokituksiin ja diagnostisiin kategorisointeihin (Norwich 2007). Ope- tustyyppiä koskevat kategoriat kannattelevatkin historiallisesti rakentuneita käsityksiä tiettyihin diagnostisiin ryhmiin paikannettujen oppilaiden kyvyistä ja 'tarpeista', näihin paikannettavien yksilöiden kykyjen ja tarpeiden samankaltai- suudesta ja toisaalta eri kategorioihin paikannettavien yksilöiden olemuksellises- ta eroavaisuudesta.

Erityisoppilaita koskevan kategorisoivan puheen dominoivuuden ongelmalli- suus kiinnittyykin mielestäni juuri tähän: samalla kun kategorioilla tehdään arjesta hallittavaa, kategorisoiva puhe toimii myös erityisyyttä (ja erityisten ryhmiä) koskevia totuuksia vahvistavana. Se jakaa tarkasteltavan oppilasjoukon tiettyihin luonnollistuneisiin ryhmiin, samalla vahvistaen kyseisten erotteluiden 'todellisuutta': tavalliset eroavat erityisistä, erityiset taas ovat eroteltavissa eri- laisten piirteiden mukaisesti toisistaan eroaviin kategorioihin ja diagnostisiin ryhmiin. Erityisyys hahmotuu näin tarkasteltaessa sisäkkäisinä 'laatikoina', uloimman laatikon sisältäessä kaikki 'erityisen tuen tarpeessa olevat', tämän laatikon sisälle asettuvat erityisluokkamuotoa merkkäavat laatikot, joiden sisälle asettuu taasen useita erilaisia diagnostisia laatikoita. Erityispedagoginen asian- tuntijuus vastaavasti rakentuu käsitykselle jokaisen oppilaan luokitettavuudesta – jokaiselle on löydettävissä oma paikkansa, lokeronsa, tässä eritasoisten kate- gorisointien laatikostossa.

Ongelmallisena pidän myös luokittavan puheen kategorisuutta: se on ehdo- tonta ja jyrkkää. Se kiinnittää tietyn yksinkertaistetun totuuden koko ryhmää kuvaavaksi piirteeksi (esim. "eivät ole joukkuepelaajia"), ja tekee tarpeettomaksi keskustelun ryhmän sisäisistä eroista, eri ryhmien välisistä yhtäläisyyksistä tai tilanteittaisista eroista yksilön toimintatavoissa (ks. Karlsson 2007). Kategori- soivan puheen kontekstista puuttuvat vaihtoehtoiset näkökulmat ja tulkinnat (ks. em.). Toistoissa – niissä toteamuksissa, anekdooteissa ja metaforissa joita opettajat puheessaan leikkisästäkin toistuvasti tuottavat – sementoidaan oppilas- ryhmiä ja näiden välisiä eroja koskevia totuuksia.

Erityisopetus näytti siis itsestään selvästi hahmottuvan koulussa opetustyyppikategorioiden mukaisesti, ja usein myös ymmärrystä oppilaista lähdettiin rakentamaan juuri erityisopetustyyppiä kuvaavan kategorian puitteissa. Myös erityisopetusta esittelevässä opettajankokouksessa erityisopettajat rakensivat esityksensä eri erityisopetusmuotojen ympärille, tuoden esiin näiden alle paikantuvia diagnostisia kategorioita.

Erityisluokanopettaja1 kertoo dysfaattisten oppilaiden opettamisesta, miten hänkin on varmasti ”liian nopea” ja millä tavoin oppimiseen vaikuttaa esimerkiksi se jos opettaja puhuu monotonisesti ja opettaa vain yhdellä menetelmällä.

Aineenopettaja1: Et tarkottaakstää et ne ei jaksa tehdä tehtäviä pitkään?

Erityisluokanopettaja2: Ei ne jaksa istuu.

Erityisluokanopettaja toteaa että käytännössä tarkoittaa sitä että opettajan pitää joka välissä tsekata. Kun sanoo että ottakaa kirjat esille kattoo että aha kirjat on esillä, sanoo että avatkaa kirja sivulta se ja se niin kattoo, että joo on avattu.

Aineenopettaja2: Se on aika haastavaa aineenopettajalle ruveta opettaan et ei tiedä millä tasolla menee.

Erityisluokanopettaja toteaa että on paljo eritasosia, jolloin ongelmana on että jos aina menee sen hitaimman mukaan, niin homma ei etene alkuunkaan. Kertoo esimerkkinä että nyt hänellä on ryhmä jossa on VP, Elmo, Toni ja Markus.

Erityisluokanopettaja: Kun mietin omaa opettamistani siinä luokassa niin se on aikalailla sitä lankojen käsissäpitämistä.

(Kenttämuistiinpanot, opettajainkokous)

Edellä olevassa aineisto-otteesta tulee esiin tapa, jolla kategorisoivan puhe yksinkertaistaa ja tekee toiminnasta hallittavaa. Erityisluokanopettajan jättäytyessä kuvaamaan oppilaitaan ryhmätasolla, edy-kategorian puitteissa, on hänen mahdollista antaa opettajille yksinkertaisia ohjeita heterogeenisen ryhmän opettamiseen. Ryhmä tuottuu aluksi yksinkertaistavan totuuden (”Ne ei jaksa istuu.”) kautta, ja ryhmälle soveltuvaa opetusta kuvataan monisanaisemmin kuin itse ryhmää. Itse asiassa myös opetusta kuvaava puhe on yksinkertaistavaa, puhetta, jolla pyritään tuottamaan käytännöllisiä vinkkejä opettajan työhön: kehoitetaan tsekkaamaan, etenemään hitaasti, välttämään monotonista puhetta, ja opettamaan monin menetelmin. Näiden vinkkien kautta, yhdistettynä toteamukseen istumista jaksamattomista, rakentuu tyypifikaatio kategoriaan paikannettavasta oppilaasta, keskimääräisestä edy-oppilaasta (ks. Conrad 2006). Kategorian sisäinen yhteneväisyys, oppilaiden puhuminen juuri tietynlaisiksi, onkin tässä tilanteessa välttämätöntä, jotta voidaan antaa ’niksejä’ opettamiseen. Tällaisten yleisten ohjeiden antamisella erityisopettajat tulevat myös tukeneeksi käsitystä diagnostiikan ja pedagogiikan toisiaan vastaavuudesta (ks. Norwich 2007; Thomas & Loxley 2001; ks. myös luku 8.3).

Toisaalta erityisluokanopettaja tuo esiin myös ryhmän sisäisen heterogeenisyyden. Pedagogisesti heterogeenisuus tekee opettajan työstä ”lankojen käsissä-pitämistä”, minkä tulkitsen kuvaavan erityisopettajan työssä läsnä olevaa tasapainottelua opettajan hakiessa luokassa sellaista työskentelytahtia/työskentelytapaa, joka hyödyttää useimpia oppilaita, pyrkien toisaalta yksilöllistämään työskentelyä kaikille omatahtisen opiskelun mahdollistamiseksi. Liisa kuvaa oppilaiden eroava ’tasoltaan’ (ks. Gillborn & Youdell 2001), minkä voi kuitenkin tulkita myös säilyttävän käsityksen edy-ryhmään paikannettujen oppilaiden oppimiseen liittyvien vaikeuksien perimmäisestä samankaltaisuudesta (ks. Vehkakoski 2006a). Opettajan tekemä erottelu hitaisiin ja ei-hitaisiin oppilaisiin ei siis pura käsitystä oppilaiden samankaltaisuudesta. Tällä tavoin myös mahdollistuu tuottaa koko ryhmää koskevia totuuksia ja samalla puhua eroista ryhmään paikantuvien oppilaiden välillä.

Tony Booth (1998, 82–83) toteaa, että vaikka usein argumentoidaan erityisopetuksessa olevan kyse opetuksen yksilöllistamisestä, niin käytännöt, joissa oppilaita tunnistetaan erityisen tuen tarpeessa oleviksi ja paikannetaan tiettyihin kategorioihin, vahvistavat *valikoivaa (selective) näkemystä*. Valikoivan näkemyksen mukaan on mahdollista tunnistaa tiettyjä oppilastyyppejä, jotka tarvitsevat erilaista opetusta (em.). Vaikka siis kategorisointeja käytettäessä toistuvasti todetaan, että kategoriaan paikannettavat ovat yksilöitä ’yksilöllisine tarpeineen’, ei tämä tarkoita sitä, että kategoria tai kategorisoivan puheen toimivuus sinänsä tulisi kyseenalaistetuksi. Käytäntöihin käännettynä tämä yksilöllisen ja kategorisoivan näkökulman välinen suhde näyttäytyy esimerkiksi tavassa, jossa on mahdollista samanaikaisesti toisaalta todeta dysfaattikkojen omaavan hyvin erilaisia valmiuksia, ja toisaalta antaa hyvinkin ’kategorisia’ ohjeita ryhmän opetukseen.

Erytisluokanopettaja aloittaa, kertoo että hänellä ja kollegalla on EVY-luokat, joka tarkoittaa siis tällaista vammautuneiden opetusta. Totee että on ottanut kolme erilaista diagnoosia esiteltäväksi.

Aineenopettaja luokan takaosasta: Miten minusta tuntuu hassulta että näitä kutsutaan nyt vammautuneiksi?

Luokan etuosassa istuva erityisluokanopettaja kääntyy puhumaan taapäin.

Erytisluokanopettaja: Neurologinen vamma.

(Kenttämuistiinpanot, opettajainkokous)

Tanja Vehkakoski (2006a) nimeää tutkimuksessaan vammaista lasta koskevan asiantuntijapuheen diskursseja tehden erottelun objektivoivan diskurssin, ongelmalähtöisen diskurssin ja lapsen subjektiviteettia korostavan diskurssin välille. Vehkakosken mukaan kahdessa ensimmäisessä diskurssissa puhe rakentui ulkoisista normeista käsin ja ongelma paikannetaan lapsen sisään, kun taas lapsen subjektiviteettia korostavassa diskurssissa tuotettiin lapsesta ja vammaisuudesta

desta moniulotteisempaa kuvaa. Vehkakosken erottelu tavoittaa olennaisen eron eri lähestymistavoissa. Omassa kenttätöyssäni tämä ero oli konkreettisesti läsnä toistuvana omana epämukavuutenani ja ihmettelynä opettajien kategorisoivan puheen edessä. Edellä olevan ekstraktin kuvaamassa tilanteessa aineenopettajan esittämä kysymys tuntuikin 'kolahtavan', osuvan juuri olennaiseen: tunsin, että opettaja omassa kysymyksessään sanallisti sen ihmettelyn ja epämukavuuden, jota myös itse koin kuunnellessani erityisopettajien kuvauksia. Olin toistuvasti myös itse kysynyt itseltäni 'miksi näistä oppilaista nyt puhutaan näin', tällaisessa puheessa tuotetut kuvaukset kun eivät kiinnittyneet kokemukseeni oppilaiden kanssa toimimisesta. Usein ihmettelin, kenestä tässä nyt oikein puhutaan. Kategorisoivassa puhutavassa toteutuikin juuri sellainen moninaisuuden poispöyhkivä ja yksinkertaistava efekti, jonka myös Vehkakoski (emt.) tuo objektiivoin ja ongelmalähtöisten diskurssien kohdalla esiin. Erityisoppilaiden puhuminen diagnostisin kategorioin ja medikalistisin käsittein näyttäytyi minulle myös patologisoivana, korostavan erityisoppilaiden poikkeavuutta (em.; ks. myös Saloviita 2006a).

Edellä olevassa ekstraktissa pidän huomion arvoisena myös tapaa, jolla erityisluokanopettaja vastaa aineenopettajan kysymykseen. Erityisopettaja ei tartu aineenopettajan ihmettelyn, vaan hänen vastauksensa painottaa käytettyjen kategorioiden ja tulkintanäkökulman paikkansapitävyyttä ja relevanssia. Tilanteessa jää tunnistamatta mahdollisten tulkintanäkökulmien moninaisuus ja rinnakkaisuus, aineenopettajan kysymyksen relevanssi (joka kyllä osittain tulee tunnustetuksi muiden aineenopettajien hymähdellessä myöntävästi taustalla aineenopettajan esittäessä kysymyksensä) erityisopetuksen kentässä, jossa jatkuvasti neuvotellaan 'sopivista' ja 'oikeista' näkökulmista ja käsitteellistyksistä. Sen sijaan evy-opetusta esittelevän erityisluokanopettajan keskusteluun tuoman erityisopetustyyppiä kuvaavan määrityksen medikalistinen tarkentaminen pistää pisteen keskustelulle oppilaiden merkityksellistymisestä⁶⁹. Vammaisuus ei ole neuvoteltavissa, vaan erityisluokanopettajan tarkennus – "neurologinen vamma" – siirtää keskustelun pois arkitiedon kontekstista lääketieteellisen ja erityispedagogisen asiantuntijuuden kontekstiin. Diagnostiseen kategoriaan paikantaminen myös paikantaa oppilaan poikkeavuuteen, ja samalla ulossulkee mahdollisuuden tulla paikannetuksi dikotomian toiselle puolelle, normaaliksi (ks. Gordon & Rosenblum 2001). Vaikka erityisopettajat kyseisessä kokouksessa kutsuivat aineenopettajat myös keskustelemaan erityisoppilaiden opettamista koskevista omista kokemuksistaan, ei lähtökohta-asetelmasta kuitenkaan keskustella: erityisluokkien oppilaat kuuluvat tiettyjen nimikkeiden alle, eikä aineenopettajilla ole tarvittavaa asiantuntijuutta näiden paikannuksien arviointiin.

⁶⁹ Tanja Vehkakoski (2006a) kirjoittaa diagnostisen kielen itse itseään vahvistavuudesta, viitaten tapaan jolla kieli sulkeutuu ja muuttuu pysyväksi diagnostisten elementtien vaikiutuessa kielenkäyttöön.

Tarve- ja diagnostiset kategoriat ovat erityisopetuksen ydintä, erityisopetus määrittää itsensä näiden kautta (Booth 1998). Niiden voi myös ajatella olevan erityispedagogisen asiantuntijuuden ydintä, ne tuottavat sen käsitteellisen kehityksen, jonka lävitse oppilasta lähestytään ja tarkastellaan. Se psykomedikalistinen diskurssi, johon kategoriat palautuvat, tuottaa havaintoja ja määrittää sitä, mikä on merkityksellistä ja mikä ei. Diagnostiset ja erityisopetustyyppiä koskevat kategoriat toimivat siis erottelujärjestelminä, joissa todellisuutta tuotetaan. Vastaavasti diagnostisilla käsitteillä ja medikalistisella diskurssilla vahvistetaan erityisopetuksen kentässä toteutuvaa professionalismia (Vehkakoski 2006a, 2006b). Tulkitsen siis käsitteiden myös keskeisesti määrittävän erityisopettajien ja aineenopettajien, ja tätä kautta (yleisen) pedagogiikan ja erityispedagogiikan välistä eroa. Erityisopetuksen omalla kielellä rajataan pääsyä erityisopettajien asiantuntemuksen kentälle. Aineenopettajan asema erityisopetuksen kentässä tuleekin näkyväksi jo edellä kuvaamani opettajainkokouksen lähtökohdissa, erityisopettajien asettuessa 'kouluttamaan' aineenopettajakollegojaan.

Toisaalta erityispedagogiikan kieli ja kategoriat eivät ole täysin ongelmattomia myöskään erityispedagogeille. Erityispedagoginen kieli osana historiallisesti rakentunutta asiantuntemusta on inklusiivisen politiikan kontekstissa asettunut kritiikin kohteiksi. Kritiikki on korostanut sitä, miten kategoriat toimivat erottelun ja tunnistamisen välineinä, miten nämä kiinnittävät huomion poikkeamiin ja näin patologisoivat kohteitaan (ks. esim. Bailey 1998). Kritiikistä on seurannut muutoksia tapoihin käsitteellistää erityisyyttä, mutta sen voi tulkita tuottaneen myös epämukavuutta erityispedagogisen tiedon tuottamaan katseeseen.

Kysyn harjoittelijoilta mitä kaikkea he aikovat täällä koulussa tehdä ja seurata. Kertovat että ovat menossa Jarmon luokkaan. Hymähdän. Kysyvät "millainen luokka se on?" "onks se evy vai edy?". Kerron että evy. Kertovat että ovat menossa kanssa edy- ja esy-luokkaan.

Toinen harjoittelijoista miettii vielä Jarmon luokkaa.

Harjoittelija: Musta on vaan hirveen mielenkiintosta lähtee kattoo niitä aspergereita, sen ikäisiä aspergereita. – Ku johonkin eläintarhaan (naurahtaa).

(Kenttämuistiinpanot)

Julie Allan (2008) kirjoittaa opettajakoulutuksen perinteisesti lähestyneen erityisyyttä/erilaisuutta opiskelijoille tarjottavien vamma/häiriöluokitusten ja näihin vammoihin ja häiriöihin kohdistettavien korjaavien pedagogisten toimenpiteiden kautta. Allan (em.,123) jatkaa: "Vaikkakin tämä tehdään samalla huomauttaen, että 'ei ole kahta samanlaista lasta' ja kehottaen välttämään kategorisointeja, tämä kuitenkin tarjoaa välineet oppilaiden vaikeuksien 'tyyppien' tunnistamiseen ja käsityksen siitä, mitä tämän tyyppiseltä oppilaalta voidaan odottaa". Kategorisointien tunnistetusta ongelmallisuudesta huolimatta erityisopetus siis kuitenkin hahmottuu myös itselleen erilaisten erityisopetustyyppiä kuvaavien ja diagnostisten luokitusten kautta. Samalla nämä määrittävät sitä,

miten yksittäistä oppilasta lähestytään, millaiseen kategoriaan häntä sovitetaan tai minkä kautta häntä luetaan. Edellä olevassa ekstraktissa tämä luokittavuuden väistämätön läsnäolo ja toisaalta ongelmallisuus tuleekin mielenkiintoisella tavalla esiin. Opetusharjoittelua koulussa tekevät erityisopettajaopiskelijat tuovat keskustelussamme esiin kiinnostuksensa juuri tietyn oppilastyypin (Aspergerin oireyhtymä) näkemiseen koulussa ja samalla opiskelija jo tunnistaa problematiikan, joka lähestymistapaan, jossa oppilaaseen tutustutaan ja hänet kohdataan tiettyinä oppilastyypinä, sisältyy. Omaan lausumaan sisältyvän objektivoivan lähestymistavan, jossa yksilö redusoituu diagnosoitukseen, tunnistaminen tuottaa keskusteluun opiskelijan vaivautuneen naurahduksen, ”ku johonkin eläintarhaan”. Kritiikki on siis tuottanut tietoisuuden luokittavan katseen ongelmallisuudesta, kuitenkin kykenemättä tosiasiallisesti haastamaan luokittavaa asiantuntijuutta – sitä, jonka vahvistamiseksi myös nämä opiskelijat haluavat kohdata juuri sen ’aspergerin’.

Aineistoni tukee havaintoja siitä, että erityisopetuksen käsitteellisestä siirtymästä huolimatta kategorisoiva ajattelu ja puhettavat ovat säilyttäneet asemansa erityisopetuksen kentällä. Vaikka tietyt luokitukset käsitetään ongelmallisiksi, tukevat vallitsevat rakenteet näitä puhetapoja (Kivirauma 2004a). Kenttä hahmottuu erityisopetuksen ammattilaisille erityisopetustyyppiä koskevien ja diagnostisten kategorisointien mukaan, ja tätä hahmotustapaa myös avuliaasti siirretään uusille opettajille. Käsitteelliset muutokset eivät ole pystyneet rikkomaan poikkeava-normaali-dikotomiaa. Tällä tavoin koulujärjestelmässä säilyy edelleen (patologisesti) poikkeavien joukko jota edelleen voidaan luokitella ’erityisen tuen tarpeen’ alle paikantuviin erityisopetusmuotoa koskeviin ja diagnostisiin luokkiin. Sheila Riddell (2007) argumentoi, että erityisopetuksessa käytettävien kategorioiden määrä on jopa kasvanut käytössä olevan erottelujärjestelmän muotoutuessa yhä hienovaraisemmaksi (ks. diagnostiikan intensifikaatiosta myös esim. Harwood 2006; Tomlinson 2012). Roger Slee (2001) puhuu neotraditionaalista erityisopetuksen tiedosta viittaamalla uusiin puhetapoihin, joilla viestitään asennemuutosta säilyttäen samalla taustalla vaikuttavat oletukset patologiasta. Roger Slee & Julie Allan (2001) toteavatkin painokkaasti, ettei erityisopetuksen perinteinen tieto ole yhdistettävissä inklusiivisiin tavoitteisiin (ks. myös Arnesen ym. 2007). Tämä yhteensovittamisen mahdottomuus tulee mielestäni näkyviin edellä opetusharjoittelijoiden lausumissa: poikkeuksia tunnistava tiedonintressi ei ole yhdistettävissä inklusiivisen politiikan mukaiseen lähestymistapaan. Tämä ristiriita asettuu toimijan sisälle – epämukavana katseenä, epämukavuutena käytettäessä tiettyjä käsitteitä ja viimekädessä myös liikkeenä eri puhetapojen välillä, haettaessa tilanteittaisesti ’sopivia’ puhetapoja.

Kategorisoivan puheen hallinnan seurauksena pyrin tuottamaan aineistooni vastaavasti myös sellaista yksilöllisempää puhetta, johon olin myös opettajien kanssa käymissäni keskusteluissa törmännyt. Koska oppilasta koskeva puhe tuntui niin helposti lipsahtavan yleistävään ”nämä” kerrontaan, pohdin tarkkaan

ennen erityisluokanopettajien haastatteluja, miten lähdän heidän kanssaan keskustelemaan. Lopulta päädyin haastattelutilanteessa pyytämään opettajia kertomaan yksitellen (ja varsin yksityiskohtaisesti) kustakin oppilaastaan, tämän 'yläasteurasta', eli mistä oppilas oli luokkaan tullut, miten asettunut, millainen opiskelija oppilas on, koulumenestyksestä, kaverisuhteista, ohjausprosessista toiselle asteelle sekä opettajan kyseisen oppilaan tulevaisuutta koskevista näkemyksistä.

Opettajien puhuessa oppilaistaan yksilöllisen puheen kontekstista, tunnistin kerronnasta useita sellaisia elementtejä, joita Vehkakoski (2006a) paikantaa tutkimuksessaan subjektidiskurssin alle: kerrotaan kertomuksia, joissa yksilöllisyys ylittää muutoin hallitsevan kategorian (esim. vammaisuuden) aseman, ja lapsesta puhutaan toimijana; lasta tarkastellaan ajallisella jatkumolla (ks. myös Mehan 2002) tuoden esiin muutosta, tapahtunutta kehitystä ja tulevaisuutta koskevia pohdintoja; vältetään liiallista yleistämistä, kuvaukset kontekstualisoidaan, ja todetaan yksilön saamien merkityksien pätevän tietyissä tilanteissa/olosuhteissa (em.).

Elikkä semmonen niinku vääntö ja semmonen niinku sitkeys lähteä niinku pohtimaan jotain asiaa oikein kunnolla, on hirveen lyhytjänitteistä mun mielestä, ja niinku ehkä se tulee myöskin esille sitte siinä sosiaalisessa puolessa ja harrastuksissakin (...)

(Haastattelu, erityisluokanopettaja)

Yksilöllisen puheen kontekstissa haastattelemani erityisopettajat käyttivät harvemmin diagnostista ja yksinkertaistavaa kieltä. Oppilaan kuvaus oli monisanaisempaa ja moninäkökulmaisempaa: opettajat lähtivät kerronnassaan kuvaamaan sen sijaan että olisivat kertoneet jotain kuvaavaa (ks. edellä metaforat)⁷⁰. Minulle kerrottiin millainen "kaveri" oppilas koulussa on, miten hän tekee koulutöitä, miten ottaa vastuuta, miten käy koulua, millaisia taitoja ja vahvuuksia hänellä on, ja toisaalta millaisia vaikeuksia hänellä koulunkäynnissä on. Kerronnassa tuotiin esiin erilaisia vaiheita ja muutoksia oppilaan toiminnassa (ja myös elämässä) yläasteen aikana. Silmiinpistävää oli, että näissä monisanaisissa kuvauksissa opettajat pysyttelivät myös käsitteellisesti irti diagnostis-medikalistisesta kielestä. Esimerkiksi edellä olevassa ekstraktissa erityisopettajan tapa kuvata oppilastaan vastaa hyvin pitkälti yleisopetuksen oppilashuoltoryhmässä käytettyjä kerronnan tapoja. Oppilaasta siis kerrottiin oppilaana jolla

⁷⁰ Gillman, Heyman & Swain (2000) keskustelevat diagnooseista 'kapeana kuvauksena' (thin description, White'n 1997 ilmaisu), viitaten tapaan jolla diagnostiset kategoriat syrjäyttävät ja tekevät tarpeettomaksi muut kuvauksen tavat ja näkökulmat. Oliver Sacks (1988) pohtii samaa ilmiötä nykyajan sairaskertomuksissa, jotka Sacks'in mukaan ovat muuttuneet niukoiksi, niistä on kadonnut subjekti. Sacks kirjottaa: "Jotta saisimme itse ihmisen (...) takaisin keskipisteeseen, meidän täytyy syventää sairaskertomus oikeaksi kertomukseksi tai tarinaksi. Vain silloin meillä on 'joku' siinä missä 'mikä', oikea ihminen, potilas suhteessa sairauteen – suhteessa fyysiseen."

on ominaisuuksia – ei dysfaattikkona, aspergerina tai muuna diagnostisena tyyppinä.

Mä en tiä sitten mikä siinä, ku ei sitä aikaa oo niin paljon, että olis päässy sinne Leevin pääkoppaan, että mikä siinä – Tunnillaki sen huomaa, että just näissä teori-ajuttuaineissa, et se oli niinku, semmosia vakioliikejuttuja tuli sitte, että se lähti tuolta nurkasta siirtyy, opettajan eteen, käveli ovelle, aukas aina ja kuikkas sinne. Ja saatto niinku kolme kertaaki tunnin aikana tehdä sen. Semmonen vakkari (...) tai sitte se tuli tohon ja aukas ikkunan ja sitku se oikein ahdistu ja sitä tavallaan hiillosti, se pysty rauhoittaa itensä.

(Haastattelu, erityisluokanopettaja)

Yksilöön pysähtyvässä kerronnassa opettajat asettuvat kertoen pohtimaan oppilastaan. Kerronnassa opettajat tuovat esiin myös oman tietämisen rajoja ja sitä, millaisissa tilanteissa ja millaisista havainnoista oma oppilasta koskeva ymmärrys on rakentunut. Edellä opettajan kuvatessa Leevin tapaa toisinaan toimia luokassa, hän ikään kuin jättää kerronnan auki: opettaja ei pyri nimeämään toimintatapaa tavalla, joka kiinnittäisi sen tiettyyn diagnoosiin tai 'tyyppiin', vaan kertoo tämän olevan oppilaan keino itsensä rauhoittamiseksi. Jos diagnostinen nimeäminen toimii monimutkaisen ilmiön kiteyttävänä ja myös oppilaan tyhjentävästi selittävänä – ja näin myös oppilaan pään sisälle menevänä – toteaa opettaja, ettei hän ole tällaista tyhjentävää ymmärrystä pystynyt Leevistä rakentamaan. Opettajien pohtiva kerronnan tapa tekeekin näkyväksi myös siitä, että oppilaiden toiminnassa ja olemuksessa on myös auki jääneitä, selittämättömiä kysymyksiä. Kuvaileva kerronnan tapa tuo esiin opettajan ymmärryksen rajallisuutta ja paikallisuutta – se tekee näkyväksi sitä ymmärryksen muotoutumisen prosessia jota selittämistä vaatimaton kategorisoiva puhetapa jättää näkymättömäksi (ks. Mehan 2002). Tulkitsen opettajien kerronnan siis ikään kuin toteavan, että näistä aineksista olen rakentanut kuvan, ja että tämä käsitykseni voi myös muuttua. Näin puhuessaan opettajat asettavat myös oman ymmärryksensä arvioitavaksi.

Yksilöllisessä puhetavassa totesinkin kategorisointien ja paikannusten lähtevän mielenkiintoisella tavalla purkautumaan. Kategorisoivassa puheessa diagnostiset paikannukset puhuttiin esiin ehdottoman pitävinä, vaihtoehdottomina, eikä niiden kohdalla selvästi nähty olevan tarpeen selittää miksi tai miten oppilas oli tullut nimetyksi juuri kyseiseen diagnostiseen kategoriaan tai erityisopetustyyppiin. Hugh Mehan (2002) toteaa, että diagnosoinnin prosessissa monimutkaiset keskustelut vedetään yhteen yhdeksi sanaksi – diagnoosiksi. Diagnoosi ikään kuin katkaisee keskustelun, asettaa yksilön paikalleen. Yksilöllisessä kerronnassa epävarmuus ja epäjärjestys palaa keskusteluun: opettajat pohtivat oppilaan diagnoosin osuvuutta, kuvaavuutta, ja jopa sitä, onko erityisluokka oppilaalle se oikea paikka. Kerronnan myötä kyseenalaistuu sekä se, kuka kuuluu minnekin, että tiettyjen rajojen (esimerkiksi yleisopetuksen ja erityisopetuksen välisen) mielekkäisyys. Oppilaat eivät ehkä asetukkaan siististi omiin luok-

kiinsa, vaan näitä erottavien rajojen poikki ja päälle, liikkeeseen eri kategorioiden välille. Näin kerrottuna oppilaan sopivuutta tiettyyn ryhmään ei ehkä ratkaisekaan tietty diagnoosi, vamma tai häiriö, vaan oppilaalle sopivaa opiskelupaikkaa voidaan pohtia myös toisin – esimerkiksi oppilaan elämäntilanteen tai sosiaalisten suhteiden valossa. Näin myös opetusmuotokategorian kuvaavuus kyseenalaistuu implisiittisesti opettajien kertoessa esiin oppilasjoukon ja luokalle päätymissä syiden heterogeenisyyttä.

Eli siis Ripa tuli siis yleisopetuksen luokasta (...) Ja siis se minkäläinen käsitys mulla oli siitä Ripan tänne tulemisesta, niin en tiää sitte, kuinka paljon siellä sitten, et oikei, oli ajateltu, että sillä on tällöisiä kielellisiä vaikeuksia. Mutta ja sitten se oli ehkä niinku, sehän oli tiedollisesti ihan hyvä, mutta että semmosta pientä niinku taketelua kaikis tällöisissä oppimisissa ja kaikkien asioiden omaksumisessa ja vähän semmosta juuttumista ja semmosta pohtimista ja se oli äärimmäisen hidaskäyttö. Siellä ala-asteella ollut. Tavallaan kaikki hommat jäi vähän kesken ku se... Sen rytmihän on hidaskäyttö mutta sehän on ihan hirveen fiksu ja älykäs poika. Ja varmasti niinkun Tehtaankulman kaiken maailman höhöilijöiden joukossa olis pärjänny yleisopetuksessa aivan erinomaisesti, tiedollisesti. Siin ei oo mun mielestä mitään, ja sit niinku ku vielä sil on niinku oikeesti semmonen oma tahto ja semmonen selkeä pyrkimys siihen semmoseen niinku ymmärtää joku asia oikein. Niinku jossain matikassa ja fyssassa se tulee. Se niinku oikeesti jaksaa pohtia ja rypistää kulmakarvoja ja miettiä.

(Haastattelu, erityisluokanopettaja)

Mistä sitten kategorisoivan puheen hallinta johtuu ja mistä se kertoo? Eva Hjörne (2004) on tutkimuksessaan huomannut opettajien luokkahuonetilanteita ja oppilaiden toimintaa koskevien kuvausten olevan epämääräisiä ja hän tulkitsee tämän epämääräisyyden tukevan yhteiseen johtopäätökseen pääsemistä. Koulussa päätöksiä tehdään standardoitujen, yksilöllisiä piirteitä peittävien narratiivien varassa (em.). Tilanteet, joissa oppilasta koskevia kuvauksia tuotetaan, olivatpa nämä sitten opettajankokouksia, koulutustilaisuuksia tai informaation vaihtotilanteita erityisen tuen ammattilaisten välillä (kuten edellisessä luvussa) ovat tilanteelle asetettujen tavoitteiden raamittamia. Yvonne Karlssonin (2007, 165) mukaan kategorisointeja käytetään koulun arjessa välineinä ongelmien ratkaisuun: ”(o)ppilasta auttaakseen on pedagogien tiedettävä mistä oppilaan ongelmat johtuvat ja kuka hän on”. Esimerkiksi edellisessä luvussa opettajien psykologille kertomien kuvausten pyrkimyksenä oli kiinnittää psykologin huomio tiettyihin oppilaisiin siitä kolmenkymmenen oppilaan joukosta, jonka hän tulisi jatkossa tapaamaan. Tällaisessa tilanteessa tuotetaan kuvauksia, joissa tiettyjen oppilaiden ongelmallisuutta korostetaan. Edellä kuvaamassani opettajankokouksessa, jossa erityisopettajat kertoivat luokistaan aineenopettajille, oli toiminnan tavoitteena siirtää toimivia käytäntöjä kollegoille. Samalla tällaisessa ’koulutustilanteessa’, jossa pyritään tarjoamaan välineitä opetukseen, tullaan rakentaneeksi homogeenista kuvaa esiteltävistä oppilasryhmistä kaventaen ryhmän sisäisiä eroja ja korostaen ryhmiä erottelevia piirteitä. Tulkitsekin, että

paikkoja sellaiselle yksityiskohtaiselle ja pohtivalle, ehkä epäröivällekin puheelle, jota opettajat edellä tuottavat, on koulun arjessa vähän.

Tulkitsen erityisopetusta ja -oppilasta koskevien kategorioiden olevan myös keskeinen osa erityisopettajien asiantuntijuutta. Erityisopettajat puhuivat diagnostisista ja erityisopetusmuotoa koskevista käsitteistä niinä käsitteinä, jotka rajaavat heidän kielensä aineenopettajien kielestä. Tässä mielessä niiden voi myös tulkita olevan keskeisessä asemassa niissä puhetilanteissa, joissa erityisopettaja performatiivisesti lunastaa asiantuntijan paikan itselleen (vrt. Hakala 2007). Kategorisoivan ja kategorisen kielen voikin ajatella myös olevan asiantuntijuuden, tehokkuuden ja varmuuden kieli, kieli jolla tilanne ja asiantuntijuus otetaan haltuun.

Opettajat liikkuvat siis oppilaita koskevassa puheessaan kahden puhettavan välillä. Oppilaasta tuottuva kuva näissä puhetavoissa saattoi muuttua merkittävästi: toisaalla oppilas saatettiin kertoa tyypillisenä dysfaattikkona ja tällaisena selkeästi normaalista poikkeavana oppilaana, toisaalla samasta oppilaasta puhuttaessa taas saatettiin kyseenalaistaa oppilaan 'kuuluminen' erityisluokkaan, korostaa oppilaan normaalisuutta. Keskeisenä pidänkin katkosta näiden puhetapojen välillä: ero puhetapojen ja näiden seurauksena tuottuvien kuvausten välillä oli niin huomattava, että kuunnelllessani opettajien kuvauksia jouduin välillä tiukasti pohtimaan, olinko ymmärtänyt oikein, puhutaanko tässä todella samasta oppilaasta kuin aiemmin. Opettajien puheessa tapahtuvaa liikettä voi käsitteellistää myös liikkeenä kahden diskurssin välillä, joista toinen on historiallisesti rakentuneen erityispedagogisen asiantuntijuuden diskurssi, jossa erityisoppilaat asettuvat tunnistettaviksi, määritettäviksi ja paikannettaviksi, ja toinen tälle syntynyt vastadiskurssi, jossa painotettuna on poikkeavuuden sosiaalinen määrittävyys, normaali-erityinen-dikotomian sekä tälle perustuvien paikannusten (ja tähän pyrkivän toiminnan) haastaminen. David Skidmore (2004) on omassa tutkimuksessaan tarkastellut pedagogisia diskursseja, ja hahmottaakin kaksi toisistaan eroavaa diskurssia, poikkeavuuden ja inklusiivisen diskurssin. Erityisopetuksen opettajien kategorinen puhetapa on vahvasti kiinnittynyt ajatukseen oppilaan olemuksellisesta poikkeavuudesta, normatiivisen vammaisuuden malliin (poikkeavuuden diskurssi), kun taas yksilöllisemmän puheen kontekstissa tuodaan esiin erityisyyden rakentuminen sosiaalisesti ja tällä tavalla sen neuvoteltavuus (inklusiivinen diskurssi) (em.; ks. myös Adams ym. 2000; Tomlinson 1982). Liikkeen opettajien oppilasta koskevassa, heitä määrittävässä puheessa voidaan tulkita myös johtuvan yhtäaikaisesta ja jokseenkin ristiriitaisestakin pyrkimyksestä oppilaiden kategorisointiin ja heidän yksilöllisten identiteettiensä esiin puhumiseen (Karlsson 2007; Antaki & Widdicombe 1998).

8.3 Erityistä tukea erityiseen tarpeeseen? Erityisyydelle rakentuvat pedagogiset käytännöt ja erityisen tuen tuottama erityinen oppilas

Erityisopetusta on totuttu ajattelemaan käytäntönä, jossa tuotetaan oppilaan tarpeita vastaavaa opetusta. Erityisopetuksella ymmärretään olevan myös 'korjaava' pyrkimys: erityisopetus nähdään toimintana, jolla puututaan yksilöön paikannettuun vammaan ja pyritään poistamaan tämän aiheuttamaa 'haittaa'. Tällaista lähestymistapaa on tutkimuksessa nimitetty kuntouttavaksi (Saloviita 2006a) tai kompensoivaksi (Ljusberg 2011). Erityisopetusta koskevissa representaatioissa erityisopetus myös usein kuvataan juuri yksilöllisenä opetuksena – opetuksena jossa lähtökohtaisesti tuotetaan tukea oppilaan yksilöllisiin tuen tarpeisiin (Brantlinger 2005). Erityisopetus siis näyttäytyy käytäntönä, joka vastaa oppilaan vammasta johtuviin mutta yksilöllisiin tarpeisiin, ja tällä tavoin se myös saa merkityksensä suhteessa oppilaaseen ja tähän paikantuvaan tarpeeseen (ks. Saloviita 2006a). Tuntuukin lähes mahdottomalta kääntää näkökulma, katsoa mitä erityisopetus tuottaa oppilaaseen – tai jopa miten erityisopetus tuottaa erityisoppilaan.

Seuratessani erityisluokkien toimintaa erityisen pohdituttavaksi tutkimuksessani muodostui erityisluokan toimintakulttuuri. Erityisesti edy-luokien, joissa syyslukukaudella seurasin opetusta varsin intensiivisesti, toimintakulttuuri näyttäytyi minulle aivan omanlaisenaan. Päädyinkin kenttätyön kuluessa miettimään sitä, millaisia työtapoja, millaisen käsityksen opiskelusta ja oppilaana olemisesta oppilaat omaksuvat erityisluokassa. Voisiko erityisopetusta tarkastella erityisyyttä tuottavana käytäntönä? Vastaavanlaisia kysymyksenasetteluja on tehty tutkimuksessa, jossa on kriittisesti tarkasteltu erillisen erityisopetuksen mahdollisuuksia 'kuntouttaa' oppilaita tavalliseen luokkaan. Lähtökohtana näille kriittisille kysymyksille ovat olleet huomiot erillisen erityisluokan sisälleen sulkevuudesta ja siirtymien vaikeudesta erityisopetuksen ja ns. normaalin opetuksen välillä (esim. Hjørne 2004; Karlsson 2007). Tällaisessa tutkimuksessa on vahvasti kyseenalaistettu erityisluokkaopetuksen normalisaatiopyrkimyksiä sekä erityisluokkajärjestelmän taustalla vaikuttavaa kuntoutusmallia, pyrkimystä kuntouttaa yksilöitä tavalliseen yhteiskuntaan sen ulkopuolella, erityisissä kuntoutuksellisissa ympäristöissä (esim. Hjørne 2004; Saloviita 2006a). Erityisluokan on todettu sosiaalistavan oppilasta "juuri erityisluokalle" (Saloviita 2006a, 130) käytäntöön liittyvistä kuntoutus- ja normalisaatitavoitteista huolimatta. Ljusberg (2011, 195) huomauttaakin, että erityisluokalla opitaan "ensisijaisesti erityisluokan oppilaksi".

Seuraavassa tarkastelen erityisluokan käytäntöjä, erityisesti pohtien sitä, millaisen erityisoppilaan käytännöt olettavat ja millaisen erityisoppilaan nämä tuottavat. Lähtökohtanani ajatus siitä, että erityisoppilasta koskevat odotukset suuntaavat opetusta. Mielenkiintoisena näyttäytyykin edellä esiin tuomieni erityisoppilaan representaatioiden ja luokkahuonekäytäntöjen suhde. Esimerkiksi Jim

Ysseldyke (2001) näkee ammattilaisten rakentavan toimintaansa eri vammoja koskevien stereotyyppien varaan. Oppilasta koskevien tietoisten ja tiedostamattomien oletusten on osoitettu vaikuttavan erityisopetuksessa sekä opetussuunnitelman ja tässä määritettyjen tavoitteiden asettamiseen että pedagogiikkaan (esim. Brantlinger 2005). Myös erityisopetuksen etnografisessa tutkimuksessa on tuotu esiin, miten oppilasta koskevat odotukset keskeisesti vaikuttavat opetuksen strukturoimiseen (Ljusberg 2011; Hjörne 2004).

Mielenkiintoisen tavan lähestyä kysymystä oppilasta koskevien tietoisten ja tiedostamattomien odotusten vaikutuksesta pedagogisessa vuorovaikutuksessa tarjoaa Elizabeth Ellworthin (1997) käyttämä puhuttelun tavan käsite (*mode of address*; ks. myös Hakala 2007; Vuorikoski & Kiilakoski 2005). Ellsworth lähestyy pedagogiikkaa elokuvatutkimuksen näkökulmasta ja käsittein tuoden kriittisestä elokuvatutkimuksesta puhuttelun tavan käsitteen pedagogiikan tutkimuksen kenttään. Puhuttelussa on aina joku, jota puhutellaan, ja puhuttelijan suhde puhuteltavaan on määritetty jo puhuttelun tavassa. Puhuteltava kutsutaan (*hailing*, Althusser 1984) asettumaan tietylle paikalle, josta käsin opetus-teksti on tarkoitettu luettavaksi, ja josta luettuna se näyttäytyy järkevänä ja tuottaa nautintoa. Jälkistrukturalistisessa feministisessä kasvatuksen tutkimuksissa tätä oppilassubjektiksi kutsumisen ja asettumisen prosessia on käsitteellistetty subjektifikaation käsitteellä (esim. Davies ym. 2001; Hakala 2007; Naskali 2010).

Lähtökohtanani on siis tarkastella opetusta diskurssina, jossa oppilaalle tuotetaan positio/positioita ja jossa vastaavasti tullaan oppilassubjekteiksi. Katariina Hakala (2007) on tutkimuksessaan käyttänyt pedagogisen suhteen käsitettä tarkastellessaan koulun diskursiivisessa ja materiaalisessa tilassa opettajalle ja oppilaalle määrittyviä, suhteessa toisiinsa rakentuvia subjektipositioita. Hakala (em., 170) näkee opetuksen olevan ”sosiaalinen ja kulttuurinen, institutionaalinen valtasuhde, joka määrää ja muovaa instituution tavoitteiden mukaisesti pitkälti myös sitä, keitä opettajat ajattelevat oppilaiden olevan ja sen, keinä opiskelijat oppivat – tai heidän pitäisi oppia – itseään pitämään.”

Erityisopetuksessa opetusdiskurssi olettaa ’erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan’ opetuksen rakentuessa suhteessa tähän tarvitsevaan oppilaaseen, vastaamaan näihin tarpeisiin. Erityisopetuksen puhutellussa erityistä oppilasta, se myös kutsuu oppilaan asettumaan puhuttelussa avautuvalle erityisen oppilaan paikalle. Edellä esittämäni kysymykseni siitä, voisiko erityisopetusta tarkastella myös erityisyyttä/erityisen oppilaan tuottavana käytäntönä, rakentuu juuri tällaiselle näkökulmalle: olettaessaan tietynlaisen subjektin – erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan – tulevat erityisopetuksen käytännöt tuottaneeksi olettamansa subjektin (vrt. Butler 1990), oppilaan jolla on erityisiä tuen tarpeita.

Seuraavassa keskityn tarkastelemaan erityisluokan toimintakulttuuria. Rajaan tarkastelun edy-opetusta koskeviin havaintoihini ja haastatteluaineistoon: näillä luokilla seurasin opetusta kaikista intensiivisimmin, joten aineistoni on luokkahuonekäytäntöjen kohdalta varsin tiheä. Tarkastelu jakautuu kahteen

osaan. Ensin keskustelen erityisopetuksen erityisyydestä ja havainnoistani koskien sitä, millä tavoin erityisluokan arkisissa opetustilanteissa toteutuu opetuksen tarpeiden mukaisuus ja yksilöllisyys. Tämän jälkeen siirryn pohtimaan sitä, millaisiksi oppilaisiksi erityisluokassa tullaan, ja millaisia oppilaiden tarpeita koskevia tulkintoja erityisluokan toimintakulttuuriin kasvaneiden oppilaiden toiminnasta tehdään.

Eryistä mutta niin tavallista opetusta

Eryisopetus mieltyy vahvasti oppilaan tarpeen mukaisena ja yksilöllisenä opetuksena. Samanaikaisesti erityisopetuksen oppilaiden erityispiirteitä ja tarpeita määritettiin koulussa usein tukeutuen diagnoosin tai opetusmuodon mukaiseen luokitukseen, kuten olen edellä kuvannut. Kategorisoiva kuvaus mahdollisti opettajille tuottaa yleistettyjä kuvauksia oppilaiden oppimisen erityispiirteistä ja erityistarpeita, ja tätä kautta myös määrittää yleistettävissä olevia välineitä näihin piirteisiin ja tarpeisiin vastaamiseksi. Mutta millä tavalla tällainen kategorisoiva lähestymistapa on sovitettavissa ajatukseen erityisopetuksen yksilöllisyydestä? Miten erityisopetuksen arjessa toteutetaan tätä erityistä, tarpeisiin vastaavaa ja yksilöllistä opetusta?

Edellisessä luvussa toin esiin esimerkin opettajankokouksesta, jossa erityisopettajat kuvasivat dysfasiaopetusta ja -oppilaita, sekä antoivat aineenopettajille vinkkejä dysfasia-oppilaiden opettamiseen. Oppilaiden kerrottiin tarvitsevan opetusta, jossa käytetään useita eri tapoja havainnollistaa opetettavaa asiaa (monotoninen opetustyyli ongelmallinen), opetuksen tahtiin tuli kiinnittää huomiota (”mäkin olen liian nopea”) ja oppilaiden kiinnittymistä työskentelyyn tulisi tarkkailla jatkuvasti (”ei ne jaksa istuu”). Tällaiset piirteet ja tarpeet kuvattiin kyseisessä tilanteessa kaikkia dysfasiaoppilaita koskevinä. Arkisissa vuoro-vaikutustilanteissa opettajien kesken tai minun ja erityisopettajan kesken tämännäytteiset kuvauksen tavat ja sisällöt olivat tyypillisiä. Edy-oppilaiden kohdalla kielen oppimisen vaikeuksien rinnalla tuotiin toistuvasti esiin myös muita piirteitä, jotka nähtiin tätä oppilasjoukkoa luonnehtivina:

Ope: Dysfasiaoppilaat, kun saa rytmistä kiinni, niin ne on aina paikalla kun tatit (...) ylitunnollisia.

Ope: Kylhän se selkeesti nauttii siitä että on täällä [Leenan luokassa] turvassa. On selvästi hädissään jos on muualla.

Ope: Me ollaan täällä tehty jo monta vuotta silleen et, ainaki dysfaatikot on arkoja – ehkä leimaavinta näissä on se arkuus, [et ollaan otettu] TET-jaksoja jo kasilta kaksi kertaa vuodessa.

(Kenttämuistiinpanot)

Edy-oppilaat rakentuivat opettajien kuvauksissa koulunkäyntiin sitoutuneina, mutta työskentelyssään paljon ohjausta tarvitsevinä oppilaina. Erityisopettajat

näkövinkki erityisluokkaopetuksen sopivan hyvin tälle oppilasjoukolle: oman opettajan ja oman ryhmän nähtiin tuottavan opiskeluun sellaista pysyvyyttä ja turvaa, jota oppilaat tarvitsevat, sekä oman opettajan tuntien suuren määrän nähtiin mahdollistavan opiskelutaitojen jatkuvaa oppimista ja vahvistamista.

Myös erityisluokkien oppilaiden kanssa käymissäni keskusteluissa kertoivat he yleensä erityisluokan itselleen sopivana oppimisympäristönä.

Tiina: Nii ja sit se ois kauheen vaikeeta olla yleisopetukses, [eri tavalla] niinku pienryhmissä. Koska niinku, mitä mä oon kuullu, niin kyl monet tarttee pienryhmäopetusta kumminki. Et siin oppii paljon helpommin ja sit ne menee hitaampaa tahtii. Ja sillee. Niinku ne opettajat pystyy ottaa enemmän huomioon oppilaita sillon.

Reetta: Niin.

Tiina: Ettei niinku jos on jotai-

Sharon: Ja sit siel just näkee, jos joku kiusaa toista. Siel opettaja pystyy valvomaan, ku on vähemmän oppilaita. Eikä ne vaihtelee koko aika, niin sillee opettajil on vähän vaikeeta seurata tilannetta.

(Haastattelu, erityisluokan oppilaita)

Kysyessäni oppilailta, missä he mieluiten opiskelevat ja minkä he kokivat itselle sopivimpana ja mieluisana opiskelupaikkana, usein vastauksena oli erityisluokka. Erityisluokan toimivuutta perusteltiin usein opiskelun hitaammalla tahdilla sekä sillä että opettaja pystyy antamaan enemmän aikaa oppilaalle. Usein erityisopetuksen itselle sopivuutta perusteltiin myös yleisopetuksen sekä akateemisella että sosiaalisella vaatavuudella (ks. myös Niemi ym. 2010). Ajatus erityisluokasta paremmin oppimisen kontekstina toistui useassa haastattelussa (vrt. Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Allan & Brown 2001; Jahnukainen 2001a, 2001b).

Keskustellessani tarkemmin luokahuonekäytännöistä nuorten kanssa, eivät he usein osanneet nimetä merkittäviä eroja opetusmenetelmissä tai työtavoissa yleisopetuksen ryhmän ja erityisluokan välillä, ainoastaan hitaampi tahti toistui pohdinnoissa. Oppilaiden kuvauksissa erityisluokassa käytettävä pedagogiikka ei näyttäytynyt kovin 'erityisenä'. Nuorten pohdinnoissa erityisluokkaa kuvaavat piirteet tyypistyvätkin pienryhmäisyydeksi, pieneksi ryhmäkooksi. Sen sijaan opiskelutavoissa tai opetuksessa he eivät osanneet nimetä eroja erityisluokan ja yleisopetuksen ryhmän välillä.

Reetta: Mikä siis, mikä esimerkiks teidän luokalla on se pointti? Miten se eroaa yleisopetuksesta ja niinku?

Teemu: Pienryhmä.

Leevi: Pienryhmä. Pienryhmä.

Reetta: Onks siinä opiskelussa jotain eroa? Siis, opetustavassa?

Teemu: Ei.

Leevi: Ei.

Reetta: Ei oo?

Leevi: Samaa se.

(Haastattelu, erityisluokan oppilaita)

Erytisluokkaopetuksesta (kuten myös laaja-alaisesta erityisopetuksesta) puhuttiinkin tutkimuskoulussani usein pienryhmäopetuksena – näin sekä oppilaiden puheessa että koulun esitteissä. Pieni ryhmä näytti sinänsä pitävän sisällään lupauksen opetuksen 'erityisyydestä', jota ei näyttänyt olevan tarpeellista purkaa auki. Pieni ryhmäkoko tuotiinkin esiin sekä oppilaiden että opettajien puheessa esiin usein itsessään positiivisena asiana (Jahnukainen 2001 a, 2001b).

Ope kirjottaa taululle RAVINTOAINHEET.

Ope: Vihkoon.

Niilo: Aina, aina vihkoon.

(Kenttämuistiinpanot)

Jos erityisluokilla opiskeleville nuorille näytti olevan vaikeaa nimetä eroja opetuksessa ja työskentelytavoissa yleisopetuksen ja erityisluokan välillä, olin myös itse aluksi yllättynyt erityisluokkaopetuksen 'tavallisuudesta'. Erytisluokissa törmäsin omista kouluajoista tuttuun edestä opettamisen käytäntöön (ks. myös Hakala 2007). Oppitunnit tuntuivat myös rakenteeltaan tutuilta: useimmiten tunnit etenivät läksyjen tarkistamisesta uuden asian läpikäyntiin, ja merkittävä osa oppitunnista käytettiin tehtävien tekemiseen työkirjaan/vihkoon. Näin karkeasti tarkasteltuna onkin vaikea havaita mikä erityisluokkaopetuksessa on erityistä: erityisluokan arjessa hallitsevana käytössä ollut opetustyyli näyttäytyi minulle perinteisenä opettamisena. Usein, varsinkin matematiikassa ja kielissä, opetus oli myös varsin oppikirjakeskeistä (vrt. Kuorelahti & Vehkakoski 2005; Naukkarinen 2005).

Havainnoidessani erityisluokkien toimintaa, saattoi opettaja minulle osoittaa jonkin pedagogisen käytännön esimerkiksi juuri dysfasiaopetukseen kehitettynä tai soveltuvana. Opettajien kanssa käymissäni keskusteluissa tuli myös esiin, että opettajat ovat opetuksessaan tehneet erilaisia pedagogisia kokeiluja, esimerkiksi soveltaneet opetuksessaan NLP:tä tai draamapedagogiikkaa hyvin tuloksin. Vaikka tunneilla saatettiin käyttää draamapedagogiikkaa tai tehdä esimerkiksi laskujärjestysjumbppaa, oli kuitenkin seuraamillani tunneilla tällaisten 'pedagogisten innovaatioiden' käyttö marginaalisessa asemassa. Hallitsevana oli kopioiva ja oppikirjakeskeinen työtapa, joka oppilaiden kerronnassa tuotiin esiin jatkuvana tehtävien tekemisenä – ”aina vihkoon” kuten Niilo yllä toteaa.

Samalla kun opetuksen erityisyys tuntui olevan vaikeasti tavoitettavissa, oli edy-luokista tunnistettavissa erityinen toimintakulttuuri, joka rakentuu vahvasti oletuksille oppilaiden tarpeista ja oppimisen erityispiirteistä. Opettajien kuvaessaan aineenopettajille dysfasiaoppilaiden opettamista, näyttäytyi dysfasiaopetus varsin selvältä, opettajien tarjotessa selkeitä pedagogisia ratkaisuja dysfasiaoppilaiden opettamiseen (ks. luku 8.2.). Näissä kuvauksissa varsin selvästi vahvistettiin ajatusta pedagogiikan ja diagnoosin tiiviistä yhteydestä (ks. Saloviita 2006a; Norwich & Lewis 2004; Thomas & Loxley 2001). Ja jos erityisluokanopettajat opastivat aineenopettajia dysfasiaoppilaiden kohdalla toistuvaan tsekkaamiseen, oli tällainen jatkuvan tsekkaamisen ja toistojen käytäntö myös hallitsevana dysfasialuokan käytännöistä tekemissani havainnoissa.

Matikan tunti. Leenan ja Liisan ryhmät yhdessä. Päädytään kertaamaan laskujärjestys vihkoon. Ja itse asiassa se löytyy jo vihosta, mutta opet päättää että kirjojetaan uudestaan.

Liisa: Tää on nyt vähän tällasta palikkahommaa, mut kun sen on kirjottanu ite, muistaa paremmin.

Seppo: Reetta, tän takia mä inhoon matikkaa.

Liisa: Tää on muuten semmonen asia, et tää laskeminen ei etene mihinkään ennen kun kaikki ymmärtää tämän.

Seppo: Liisa, voisitsä tehdä sen kasitehtävän?

Liisa: En vois, kun me pistettiin toppi [kun ruvettiin tekemään esimerkkejä vihkoon].

(Kenttämuistiinpano, erityisluokka)

Edellä olevassa ekstraktissa käynnissä on matematiikan tunti, jossa kaksi dysfasialuokkaa työskentelevät yhdessä. Opettajat kiertävät luokassa, tarkistavat yksitellen oppilaiden vihoista työskentelyä ja päätyvät toistamaan jo edellisellä tunnilla käytyä asiaa. Tunnilla käydään läpi laskujärjestystä, jota oli käsitelty jo aikaisemmilla tunneilla, sekä laskujärjestyssääntöä läpikäyden ja vihkoon kirjaten että tehtäviä tehden. Opettajat kiertävät luokkaa, tarkistavat yksitellen oppilaiden vihoista työskentelyn etenemisen ja päättävät, että tunnilla on tarpeen uudelleen käsitellä edellisellä matematiikan tunnilla käsitelty asia.

Ekstrakti tuo esille useita dysfasialuokan toimintakulttuurille tyypillisiä ja pohdituttavia pedagogisia ratkaisuja. Dysfasiaopetuksessa huomioni kiinnittyi erityisesti opetuksen toistavaan ja tarkistavaan toimintapaan. Myös yllä olevasta tunnista merkittävä osa käytettiin edellisellä tunnilla käydyn asian oppimisen tarkistamiseen, lopulta päätyen toistamaan edellisen tunnin sisältöjä opettajien arvioitua, ettei ryhmä ollut vielä oppinut näitä. Työskentelyssä hallitsevana olikin tällainen jatkuvan ja välittömän tsekkaamisen käytäntö. Opettajat perustelivat tätä diagnostisesti, dysfaatikkojen ongelmilla ottaa vastaan/ymmärtää tehtävänäntoja, joka heidän mielestä näyttäytyi tietynlaisena kuulemattomuutena.

Kuulemattomuus tuottikin luokkaan toistavan toimintatavan, jossa jatkuvasti varmistettiin ohjeiden ja asian perillemeneminen.

Toistavat ja oppimista varmistavat käytännöt näyttivät myös olennaisesti tuottavan sitä hidasta tahtia, jolla oppilaat erityisluokkaopetusta keskeisesti kuvasivat. Haastattelupuheessa hidaskuusi tahti tulikin esille lähes ainoastaan kiitetynä. Kuitenkin seurattessani opetusta havaitsin tällaisissa tilanteissa, joissa päädyttiin toistamaan ja pistettiin etenemiselle stoppi, myös joidenkin oppilaiden odottelevan. Yllä olevassa ekstraktissa itsenäinen työskentely keskeytetään ja palataan kertaamaan opiskeltavaa asiaa. Seppo osoittaa tyytymättömyyttään tilanteessa, pyytää opettajalta että siirryttäisiin seuraavaan tehtävään. Sepon minulle osoittamasta kommentista on myös tulkittavissa, että tämä ei ole ensimmäinen matematiikan tunti, jolla hän odottelee.

Puhuessaan erityisluokan opettamisen haasteista ja tavoitteista erityisluokanopettajat toistuvasti toivat esiin oppilaiden 'eritasoisuuden' sekä tätä kautta välttämättömyyden yksilöllistä opetusta. Erityisluokan erityispiirteistä keskusteltaessa opettajat toivat esiin pienryhmässä mahdollistuvaa liikkumatilaa: pieni oppilasmäärä ja mahdollisesti käytettävissä oleva avustajaresurssi mahdollistavat tavoitteiden ja sisältöjen yksilöllistämistä ja oppilaan yksilöllistä tukemista. Havainnoidessani oppitunteja törmäsin kuitenkin toistuvasti edestä opettamisen ja yhdessä etenemisen käytäntöön, joka tuntui ristiriitaiselta suhteessa tunnustettuun oppilaiden valmiuksien ja tarpeiden eroihin. Näin toteutettuna opetus näyttäytyikin välillä varsin tiukka raamiteltulta. Yhdessä eteneminen oppimista jatkuvasti tsekaten ja toistoin varmistaen, hitaaseen tahtiin, välttämättä johtaa oppisisältöjen karsimiseen, pysyttelemiseen ydinaineksessa. Esimerkiksi kielten ja matematiikan opetuksessa tämä vain harvoin näyttäytyi opetuksena, jossa oltaisi pystytty hakemaan opetukseen toisenlaisia sisältöjä tai työtapoja (vrt. Jahnukainen 2001c).

Opetuksen yksilöllisyydestä puhutaan usein abstraktilla tasolla, ilman että tulisi aukipuhutuksi mitä tällä tarkoitetaan tai millaisiin käytäntöihin tällä viitataan (Teittinen 1995; Brantlinger 2005). Kuorelahti ja Vehkakoski (2009) totesivat tutkimuksessaan, että opettajien on vaikea sanallistaa sitä, millaisia työtapoja käyttävät opetuksen yksilöllistämiseen. Yksilöllistämässä on usein kyse varsin tavanomaisista opetuksen eriyttämisen keinoista, esimerkiksi osoittamalla oppilaille eri tehtäviä oppikirjasta, jotta he voivat edetä omaan tahtiin tai hyödyntämällä avustajaa viereltä ohjaavana resurssina (em., Naukkarinen 2005). Yksilöllistämisen käytäntöjen arkisuus voikin olla vaikeasti yhteen sovitettavissa myyttisen yksilöllisen opetuksen ideaalin kanssa.

Tomi: Hei tuleeks vähennyslasku yhteen?

Kysyy monta kertaa.

Ope: Yhdyssana, joo.

Tomi: Kestää kauan vastata.

Ope: Hei Tomi, tääl on kakskyt-monta, sä et oo yksityisopetuksessa nyt.

(Kenttämuistiinpano, erityisluokka)

Ehkä yksilöllisyyden lupauksen voi ajatella idealisoituna erityisopetuksen (pedagogisena) mallina, jonka toteuttaminen käytännössä välittyy muiden organisatoristen vaatimusten ja kontekstuaalisten tekijöiden kautta (ks. Lewis ja Norwich 2004). Erityisluokassa painitaan opetuksen ryhmämuotoisuuden ja opetuksen yksilöllisyydelle asetettujen tavoitteiden yhteensovittamisessa (ks. myös Brantlinger 2005). Samalla kun oppilaita ryhmitetään erityyppisiin erityisluokkiin, jotka lupaavat tarjota heidän tarpeisiinsa vastaavaa opetusta, ovat myös nämä luokat 'eritasoisten', erilaisin diagnoosein nimettyjen ja myös diagnoosin sisällä erityyppisiä oppimisen vaikeuksia omaavien oppilaiden muodostamia heterogeenisiä ryhmiä. Osa erityisluokista on myös yhdysluokkia, mikä edelleen edellyttää opetuksen eriyttämistä ja erityisjärjestelyjä. Brantlinger (em.) toteaaakin yksilöllisen opetuksen toteutuvan vain harvoin opetukselle asetettujen reunaehtojen vuoksi. Tästä huolimatta yksilöllisyyden asema erityisopetusta kuvaavana truismina pitää pintansa (em.).

Mikä sitten tekee erityisopetuksesta erityistä, miten tulkitta ristiriitaa erityisopetuksen erityisyyttä ja yksilöllisyyttä korostavien representaatioiden ja toisaalta opetuksen arkisen tavallisuuden välillä? Yhden näkökulman tarjoavat Ann Lewis ja Brahm Norwich (2004), jotka ovat laajan erityispedagogisia ohjelmia koskevan tutkimuskatsauksen pohjalta todenneet näiden ohjelmien sisältävän hyvin vähän erityisopetukselle tai tietyn diagnostisen ryhmän opetukselle spesifejä elementtejä.⁷¹ Useampia toistoja lisäävä ja tätä kautta oppimista varmistava, useammalla menetelmällä havainnollistava opetus ei Norwichin ja Lewis'in (2004) mukaan laadullisesti eroa opetuksesta, jossa näitä elementtejä on vähemmän. Metodit ja tekniikat, joita opettajat käyttävät eri tavoin diagnosoiduille/luokitelluille oppilaille, eroavatkin tyyppillisesti enemmän intensiteetiltään ja eksplisiittisyydeltään kuin muilta pedagogisilta ratkaisuiltaan (em.; McLaughlin ym. 2006). Norwich ja Lewis (em.) painottavat kuitenkin, että samat opetustyylit eivät toimi kaikille. On ryhmiä, joiden kohdalla opetusta on mukautettava tavallista eriyttämistä laajemmin. Pedagogiset käytännöt, joita käytetään 'oppimisvaikeuksia omaaville' oppilaille, eivät välttämättä sovellu hyvin menestyvien oppilaiden opettamiseen. Norwich ja Lewis kuitenkin kyseenalaistavat tavan, jolla nämä lähestymistavat esitetään dikotomisesti, toisilleen vastakkaisina ja toisistaan laadullisesti eroavina pedagogisina käytäntöinä (tavallinen-erityinen). He pitävät mielekkäänä tarkastella näitä jatkumolla, jonka toiseen päähän asetuu tiheämpi opettaminen (*high density teaching*).

⁷¹ Norwich ja Lewis (2004, 5) totesivat tutkimuskatsauksessaan paremminkin tarvespesifeistä pedagogisista menetelmistä etäännyvän trendin, mitä he pitävät yllättävänä, koska edelleen "erityisopetus tarkoittaa erityistä pedagogiikkaa monille opettajille ja tutkijoille."

Norwichin ja Lewisin käyttämä tiheä opetus on näyttäytynyt itselleni toimivana tapana käsitteellistä erityisluokassa havaitsemaani pedagogiikan erityisyyttä. Erityisesti dysfasialuokissa kyse oli varsin tiheästä opetuksesta, jossa oppilaan oppimista varmistettiin jatkuvalla seuraamisella ja toistoilla. Tiheä myös intuitiivisesti kiinnittyy pienryhmän toimintakulttuuriin, jossa pieni luokka intiiminä tilana mahdollistaa oppilaan jatkuvan silmällä pitämisen, välittömän palautteen annon ja tällä tavalla myös tiiviin pedagogisen suhteen muodostamisen (ks. Rafalovich 2004).

Erityisluokan opiskelukulttuuri ja 'hyvä erityisoppilas'

Seurattuani erityisluokkien toimintaa ja kevään aikana myös yleisopetuksen ryhmiä näyttäytyivät erityisluokan ja isojen ryhmien toimintakulttuurit minulle varsin erilaisina. Oppilasmäärältään pienempi luokka tietenkin mahdollistaa opettajalle eri tavalla oppilaiden huomioon, parhaassa tapauksessa jopa jokaisen oppilaan opiskelun jatkuvan seuraamisen. Tämähän on pienryhmän tarkoituskin. Se, mikä on vähemmän ilmiselvää, on tapa, jolla oppilaat myös omaksuvat erityisluokan toimintakulttuurin. Täällä he oppivat oppilaiksi, täältä he omaksuvat käsityksen siitä, miten koulussa ollaan ja miten opiskellaan.

Yläastekontekstissa erityisluokat ovat jo lähtökohdiltaan toimintatavaltaan poikkeuksellisia. Omaa luokkaa, sellaisena kuin se erityisluokassa rakentui, omana luokkatilana, omana opettajana ja omana ryhmänä, ei tutkimuskoulussani muilla oppilailla ollut, vaan heidän arjessaan tyypillisempänä oli tilan, opettajan ja ryhmänkin vaihtuminen oppiaineen mukaisesti (ks. myös luku 6). Toimintakulttuurin kannalta merkitystä on erityisesti sillä, että erityisluokilla oppilaat opiskelevat paljon oman erityisluokanopettajansa johdolla. Esimerkiksi dysfasialuokilla kenttävuoteni aikana erityisluokanopettajat opettivat luokalleen pääosan lukuaineista (esim. kielet, matematiikka, historia), aineenopettajien opettessa vain yksittäisiä oppiaineita (esim. fysiikka, biologia) tai oppilaita (integroinnit). Tulkitsenkin erityisluokanopettajilla olevan aivan erityinen paikkansa erityisluokkien oppilaiden opettamisessa: heidän kanssaan oppilaat omaksuvat opiskelukäytännöt ja -kulttuurin. Pieni ryhmä myös mahdollistaa läheisen ja intensiivisen vuorovaikutussuhteen opettajan ja oppilaan välillä, ja tässä vuorovaikutuksessa oppilaat saavat jatkuvasti palautetta omasta työskentelystään ja työskentelytavoistaan. Omassa luokassa erityisoppilaat oppivat myös koulun tavoille, asettumaan oppilaiksi, erityisesti erityisluokkien oppilaiksi.

Tulkitsin edellä dysfasiaopetuksen rakentuneen käsitykselle oppilaiden merkittävästä tarvitsevuudesta: oppilaiden nähtiin tarvitsevan paljon tukea opiskelussaan sekä myös laajemmin koulunkäynnissään, ja tähän tarpeeseen vastattiin pedagogiikalla, jossa keskeisenä oli oppilaan oppimisen jatkuva tarkkailu ja välittömän palautteen antaminen opiskelutilanteessa. Opetuksessa oppilasta tuettiin läpi työskentelyn, jatkuvasti ohjaten ja korjaten työskentelyä. Työskentelyssä edettiin usein vaiheittain, opettajan määrittämän tahdin (opettaja tarkistaa vai-

he vaiheelta työskentelyn ennen eteenpäin etenemistä) ja sisältöjen mukaan. Opetus näyttäytyikin varsin opettajalähtöisenä ja vahvasti opettajan hallitsemana. Vastaavasti itsenäistä ja itseohjautuvaa työskentelyä erityisluokilla kohtasin vain vähän.

Tällaisessa toimintakulttuurissa käsitys opiskelusta muotoutui hyvin mekani-
nistiseksi, jopa kopioivaksi. Petri Paju (2011) kutsuu tutkimuksessaan tällaista
opiskelua suorittamiseksi. Suorittamisessa oppiminen merkityksellistyy oikein
menemisenä ja hyvä opiskelija on se, joka osaa 'oikein'. Tulkitsenkin erityisluo-
kassa jatkuvan tsekkaamisen käytännön tuottaneen 'oikein menemisen' kulttuu-
rin, jossa oppilaat jatkuvasti varmistavat opettajalta, että olivat ymmärtäneet
tehtävänannon ja että työ on 'mennyt oikein'. Jatkuvan tsekkaamisen kulttuuris-
sa vastuu oppilaan oppimisesta tuntuikin olevan täysin opettajalla. Mielenkiin-
toisena pidänkin sitä, että samalla kun dysfasialuokan oppilaita luonnehdittiin
arkoina ja epävarmoina, oppilaina, joiden on vaikea tarttua työhön ja työsken-
nellä itsenäisesti, toimivat he luokahuonekulttuurissa, jossa opettaja jatkuvasti
teki aloitteet, määrittä 'osaamisen' ja edellytti työskentelyn vaiheittaista tarkis-
tamista. Näkisin tällaisen toimintakulttuurin vahvistavan opiskelussa riippu-
vuutta opettajasta, eikä tukevan ja kannustavan oppilaita itsenäisempään työ-
kentelyyn tai vahvistavan kokemusta heidän omasta kyvykkyydestään.

Edellä esittämieni havaintojen pohjalta olikin mielenkiintoista seurata tilan-
teita, joissa dysfasialuokkien oppilaat työskentelivät aineenopettajien kanssa –
joko integroituna yleisopetuksen ryhmiin tai omassa ryhmässään. Siirtyessään
ulos 'omasta luokasta' oppilaat eivät ainoastaan siirrä omia 'tuen tarpeitaan'
toiseen kontekstiin, vaan myös oppilaana olemisen tapansa. Mielenkiintoisena
esimerkkinä tästä olivat havaintoni dysfasialuokalla opiskelleen VP:n opiskelusta
yleisopetuksen äidinkielen ryhmässä. VP oli jo aiemmin opiskellut äidinkieltä
yleisopetuksen ryhmässä, ja pärjäsi tälläkin kurssilla opettajan mukaan oikein
hyvin. Tunneilla hän kuitenkin usein kävi (erityisluokassa totuttuun tapaan)
työvaiheen tai tunnin jälkeen hakemassa palautetta opettajalta, varmistamassa
että on ymmärtänyt tekeillä olevan tehtävän ja että 'menee oikein'.

Muut oppilaat lähtevät, ope jatkaa VP:n kanssa.

VP: Niin joo, mä teen niin et mä lainaan sen kirjan [jonka on lukenut kirja-arviota
varten] uudestaan.

Ope: Joo, kyl se kannattaa ottaa.

VP: Millon toi pitää olla valmis, tän kurssin loppuun?

Ope: Joo, tän kurssin loppuun.

Ope totee että voi kanssa tehdä niin että tekee jonku version ja tuo sen sitten katota-
vaks, jos halua parantaa.

VP: Mites perjantaiks, ehtisitsä kattoon sitä työhakemusta, niitä virheitä?

Ope totee että yrittää, mutta ei voi luvata.

(Kenttämuistiinpanot, äidinkielen tunti, yleisopetuksen ryhmä)

Keskustellessani äidinkielen opettajan kanssa hän kiitteli VP:n työskentelyä. VP oli jo aikaisemmin ollut hänen ryhmässään ja pärjännyt hyvin. Opettaja totesi kuitenkin VP:n tarvitsevan enemmän ohjausta, erityisesti tukea kirjoittamiseen. Näin tietenkin voi olla, mutta jos VP:n tapa hakea ohjausta tulkitaan merkkinä lisäohjauksen tarpeesta, niin tällöin tulkinta on mielestäni liian yksioikoinen. Erityisluokan toimintaa seuranneena tulkitsin VP:n toimivan, kuten erityisluokassa toimitaan, dysfasialuokassa opittuun tapaan, jatkuvasti tsekaten ja tsekauttaen. Omassa toiminnassaan VP siis siirtää erityisluokan toimintatavan toiseen kontekstiin. Tämä kuitenkin tulee luetuksi VP:n oppimista (oppimistyyliä, ehkä myös oppimisvaikeutta), ei erityisluokan oppimiskulttuuria kuvaavana piirteenä.

Myös muilla aineenopettajien tunneilla tunnistin vastaavia tilanteita, joissa dysfasialuokilla opiskelevien oppilaiden pikkutarkkaan, vahvistusta hakevaa työtapaan kiinnitettiin huomiota. Usein näissä tilanteissa erityisluokan oppilaiden toiminnasta puhuttiin suhteessa ns. tavalliseen ryhmään. Tällöin tuotiin esiin piirteitä, jotka tulivat opettajille näkyviksi juuri siinä, miten tämän ryhmän toiminta poikkeaa 'tavallisesta'.

Ope sanoo että tää on siitä kiva ryhmä kun aina ryhtyvät tekemään, että yleisopetuksen puolella oppilaat ajattelevat että osaavat eivätkä sitten tee, ja tulee yllätyksenä ettei se ollutkaan niin helppoa. Mut että tän ryhmän kanssa joutuu aina miettimään lähestymistavan valintaa, että mistä kukakin ymmärtää.

(Kenttämuistiinpanot, fysiikan tunti)

Yllä oleva ekstrakti on fysiikan opettajan kanssa käymästani keskustelusta, jossa hän tunnin jälkeen pohtii dysfasialuokan oppilaiden opettamista. Hän kiitteli usein oppilaiden kopioivaa mutta tarkkaa muistiinpanotekniikkaa, joka hänen mukaansa sopi fysiikan työtapaan, jossa keskeisenä oli kokeiden tekeminen ja näiden raportointi. Lisäksi hän koki oppilaiden paneutuvan intensiivisesti opiskeluun, ja näki tämän merkittävästi eroavan tavasta, jolla yleisopetuksen ryhmät suhtautuivat opiskeluun. Yllä opettaja myös toteaa, että joutuu tämän ryhmän kanssa miettimään omaa opettamistaan. Tämä näyttäytyi tyypillisenä kommentina aineenopettajien kanssa käymissäni keskusteluissa: erityisryhmien opettamisen nähtiin vaativan eri tavalla refleksiivisyyttä omassa työskentelyssä. Opettajien mukaan erityisryhmien kanssa työskennellessä tuli pohdittua sitä, millaiset lähestymistavat toimivat. Erityisryhmistä ei kuitenkaan puhuttu haastavina, paremminkin pohdituttavina ja usein myös kiitollisina opettaa.

Aineenopettajat puhuivat siis tyypillisesti erityisluokkien opettamisesta positiivisesti. Tästä huolimatta usein lähtiessäni keskustelemaan aineenopettajien kanssa erityisryhmien opettamisesta he painottivat omaa asiantuntemuksen

puutetaan, korostaen että heiltä puuttui se erityispedagoginen asiantuntemus, jota erityisoppilaiden opettamisen he katsoivat edellyttävän. Oppilaita koskevassa puheessa he toisaalta totesivat eron erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaiden välillä olevan pieniä, todeten myös yleisopetuksen ryhmien olevan heterogeenisiä ja edellyttävän monenlaisia lähestymistapoja, mutta toisaalta asiantuntemuksen puutetta korostavassa puhettavassaan he myös allekirjoittivat erityisopetuksen oppilaiden essentiaalisen poikkeavuuden.

Dysfasialuokkien oppilaiden kanssani käymissäni keskusteluissa erot eri kontekstien (erityisluokka ja yleisopetus) tulivat tyypillisesti epäsuorasti esiin. Vaikka oppilaat pääasiassa kertoivat erityisluokan olevan itselle sopiva paikka opiskella, tätä ei välttämättä nimetty mieluisimmaksi kontekstiksi. Osa dysfasialuokkien oppilaista varsin suoraan kritisoivat erityisluokan monotonista työtapaa ja myös opettaja-oppilas-suhteiden intensiivisyyttä, tapaa jolla opettajat puuttuivat oppilaiden toimintaan ja opiskeluun. Esiin tuotiin toiveita itsenäisemmästä työskentelystä, esimerkiksi ryhmätöiden ja projektien tekemisestä. Opettajista puhuttaessa oppilaat kyllä tunnistivat erityisluokassa positiivisena piirteenä sen huolenpidon joka syntyi osana läheisiä opettaja-oppilassuhteita. Esimerkkinä hyvästä opettajasta lähes jokainen haastatteleman oppilas⁷² kuitenkin nimesi aineenopettajan, Kettusen. Itse myös Kettusen tunteja havainnoineena tunnistin näiden tuntien erityispiirteen ja eron dysfasialuokkien toimintakulttuuriin: näillä tunteilla oppilaat kutsuttiin oppimaan, rakentamaan tietoa yhdessä, tehden kokeita, keskustellen omista havainnoista ja kokemuksista tavalla, jonka en kokenut olevan tyypillinen erityisluokkien toimintakulttuurissa. Tulkitsinkin oppilaiden 'hyvän opetuksen' kokemuksen perustuneen juuri sille, että näiden tuntien työtavassa avautui heille sellaisia (oppijan ja tietäjän) positioita, jotka eivät heille tyypillisesti olleet mahdollisia (ks. Youdell 2006; Laws & Davies 2000)⁷³.

Erytisluokkien toimintakulttuuria kohtaan esitetystä kritiikistä huolimatta erityisluokkien oppilaat myös vahvasti kokivat erityisluokan heille sopivana ja oikeana oppimisympäristönä. Tätä heidän tuntui olevan yhtäläillä vaikea selittää kuin edellä esiin tuotua kokemusta hyvästä opettamisesta/opettajuudesta. Tulkinnoissani olen kiinnittänyt tämän integraatiokokeiluja koskeviin havaintoihini ja näitä koskeviin, opettajien ja oppilaiden kanssa käymiini keskusteluihin. Näissä keskusteluissa ero erityisluokan ja yleisopetuksen välillä rakentui suureksi: yleisopetuksen nähtiin olevan sekä tiedollisesti että sosiaalisesti vaativa konteks-

⁷² Myös muut haastatteleman oppilaat, dysfasialuokkien oppilaiden lisäksi.

⁷³ Deborah Youdell (2006, 131) käsitteellistää normatiivisen oppijuuden/oppilaan positio-
on ulkopuolelle paikannettavan oppilaan *mahdottomana oppilaana* (impossible learner):
"The special student, then is constituted beyond the bounds of normative discourse of
behaviour and learning (if not intelligence) and, outside these bounds of normativity, the
special student is abnormal, s/he is Other. And s/he is an impossible learner." Oppilaan
paikantaminen tällä tavoin 'oppijuuden' ulkopuolelle määrittää myös uudelleen niitä
odotuksia joita oppilaan oppimiselle asetetaan (ks. myös Benjamin 2003).

ti erityisluokilta liikkuville oppilaille. Opettajat viittasivatkin usein keskusteluisamme sekä oppilaiden haluttomuuteen opiskella yleisopetuksen ryhmässä, että epäonnistuneisiin integraatiokokeiluihin. Näissä keskusteluissa ei eksplisiittisesti viitattu toimintakulttuurien välisiin eroihin. Tämän sijasta epäonnistumista ja haluttomuutta selitettiin oppilaisiin ja opettajiin palautuvilla syillä: toisaalta ongelmallisena nähtiin aineenopettajien osaamattomuus ja mahdollisesti myös haluttomuus tukea integroituvaa oppilasta, toisaalta ongelman nähtiin palautuvan erityisluokkien oppilaiden essentiaalsem arkuuteen ja itsetunnon puutteeseen.

Kontekstissa, jossa erityisopetuksen ja yleisopetuksen välisiä rajanylityksiä on vain vähän, ja jossa näiden epäonnistuminen on mahdollista selittää edellä olevaan tapaan aineenopettajiin ja oppilaisiin palautuvilla syillä, on vaikeaa, ehkä jopa mahdotonta tunnistaa tapaa, jolla näiden kahden kontekstin, yleisopetuksen ja erityisopetuksen, väliset toimintakulttuurien erot rakentavat kontekstien välisestä rajasta syvää kuilua. Tämä toimintakulttuurien ja puhuttelun tapojen välinen ero tuli kuitenkin mielenkiintoisesti näkyviin haastatellessani Markusista, joka oli kenttävuoteni aikana siirtynyt yleisopetuksesta erityisluokkaan. Markus näytti tunnistaneen erityisluokassa toteutuvan puhuttelun tavan, ja myös aktiivisesti kieltäytyi tästä.

Reetta: Mitä muuta mieltä sä olit siitä touhusta? Auttokse sua?

Markus: Autto, autto se jossain määrin. Mut siis, se oli niin vaikeet koska sillee niinku vaik. Tärkee on [opiskella, käydä] kouluu, mä en pysty sillee niinku, se on kummiski aika selvää niinku mulle. Et ei niinku sillee niinku lapselle. ... Niit ei haittaa, ne on niin kaua-, ne ei välitä. ...

Reetta: Mut sitte, jossain vaiheessa, mä muistelen, että sä jotenki sanoit että tää on ihan ala-astetouhuu. Onks se niin?

Markus: O. Se on ihan hyvä sinänsä. Se vaan, mä en tykkää, mä en tykkää olla.

(Haastattelu, erityisluokan oppilas)

Yllä olevassa ekstraktissa keskustelen Markuksen kanssa hänen erityisluokassa opiskelun kokemuksistaan. Kysyessäni häneltä siitä, auttoiko erityisluokalla opiskelu häntä, Markus toisaalta toteaa tästä olleen apua, mutta myös kertoo epämukavuudesta, joka käytäntöihin asettumisessa oli ollut. Markuksen olemista erityisluokassa ja erityisesti hänen suhdettaan erityisluokan opettajaan värittä toistuva vastaanpuhuminen, jolla tulkitsin hänen erityisesti haastavan erityispedagogista puhuttelun tapaa sekä kieltäytyvän tässä puhuttelun tavassa hänelle tarjolla olevasta erityisen oppilaan paikasta (ks. Ellsworth 1997; Hakala 2007). Markuksen suhde erityispedagogiseen käytäntöön tulee näkyväksi Markuksen kertoessa erityisluokan käytännön puhuttelevan ”kuin lapselle”, joka Markuksen mukaan on ”ihan hyvä sinänsä”, vaikka hän ei itse sovi tähän käytäntöön (”Se vaan, mä en tykkää, mä en tykkää olla”). Markuksen voi tulkita kieltäytyvän

kaksinkertaisesti (ks. Butler 2006b): hän kieltäytyy sekä puhuttelun tavan tarjoamasta erityisen positioista, että erityisopetuksen käytännöstä joka tämän position tuottaa.

Markuksesta poiketen erityisluokkien oppilaat näyttivät asettuneen puhutellussa rakentuvalle erityisen oppilaan paikalle. Kuten Markus tämän muotoilee, näitä oppilaita ”ei haittaa, ne on niin kauan, ne ei välitä”. Tulkitsenkin erityisoppilaiden kerrontaan sisältyvän ambivalenssin, jossa toisaalta erityisluokka todetaan itselle sopivana kontekstina ja toisaalta kritisoidaan toimintakulttuuria, kuvastavan sitä vaihtoehdottomuutta joka erityisoppilaan positioon sisältyy, ja toisaalta sitä prosessia, jossa oppilaat ovat väistämättä oppineet ymmärtämään oman ’tarvitsevuutensa’. Osaltaan tätä kuuluvuuden kokemusta ovat vahvistaneet erinäiset ’epäonnistuneet’ integraatiokokemukset, jotka ovat vahvistaneet kaikkien osapuolten tulkintaa oppilaiden tuen tarpeesta ja kyvyttömyydestä työskennellä isossa ryhmässä. Integraatiokokemuksia koskevista keskusteluista ei pohtittu toimintakulttuurien välisiä eroja, eikä varsinkaan problematisoitu erityisluokan toimintakulttuuria, kysytty, miten tämä edesauttaa tai miten tämän tulisi edesauttaa oppilaiden integroitumista yleisopetukseen. Sen sijaan näissä keskusteluissa oppilaiden haluttomuus ’lähteä integroitumaan’ liitettiin oppilaaseen, hänen itsetunnon puutteeseensa ja arkuuteensa. Samalla erityisluokka kerrottiin turvapaikkana turvaa hakeville erityisoppilaille. Integrointien epäonnistumisten ei siis nähty asettavan haasteita erityisluokkaopetukselle. Kehittämistarpeet paikannettiin oppilaaseen tai vaihtoehtoisesti yleisopetukseen, tämän kyvyttömyyteen ja haluttomuuteen vastaanottaa erityisluokkien oppilaita ja tarjota yksilöllistä tukea, jota erityisluokkien oppilaiden nähtiin ehdottomasti tarvitsevan.

8.4 Tietämällä ja tukemalla tuotettu erityinen oppilas: yhteenvetoa

Tässä luvussa olen tarkastellut erityisoppilasta koskevaa merkityksentuotantoa erityisopetuksen, erityisesti erityisluokkaopetuksen kontekstissa. Tarkastelun taustalla on kulkenut pohdinta siitä, millä tavoin näkökulmat, joista oppilasta tarkastellaan, ja tavat, joilla merkitystä rakennetaan, muuttuvat siirryttäessä keskustelemaan erityisoppilaan paikalle siirretyistä oppilaista. Luvussa olen kysynyt, millaiset merkityksen tuotannon käytännöt ja toisaalta merkitykset ovat hallitsevia keskusteltaessa erityisoppilaista, sekä toisaalta millaisia seurauksia tällä on erityisoppilaalle, sille millainen erityisoppilas voi olla ja millaiseksi hän voi tulla näissä diskursiivisissa käytännöissä.

Siirryttäessä yleisopetuksen kontekstista erityisopetukseen tapahtuu muutos toiminnan kohteiden lisäksi myös siinä, kuka asettuu määrittämään toimintaa ja näiden kohteita. Olen edellä tuonut esiin tavan, jolla erityisluokanopettajat paikantuvat koulussa itsestään selvästi oppilaidensa ensisijaisiksi asiantuntijoiksi.

Erityisluokanopettajilla on valta määrittää oppilasta ja tuottaa tätä koskevaa tietoa. Koulussa lähes kaikki erityisluokanoppilasta koskeva tieto näytti kulkevan erityisopettajan kautta, hänen toimiessa välittävänä toimijana oppilaan ja koulun muiden asiantuntijoiden (esim. oppilashuoltoryhmän), kodin ja koulun sekä koulun ulkopuolisten tahojen ja koulun välillä. Opettajan oppilasta koskevat määritykset näyttivät myös usein kulkevan oppilaan edellä, opettajan pohjustessa oppilaan ja muiden toimijoiden, esimerkiksi aineenopettajien tai tulevien oppilaistosten henkilöstön kohtaamisia. Näissä tiedonsiirtotilanteissa erityisopettajien tuottama tieto näytettiin ottettavan varsin kriitikkittömästi vastaan.

Tarkastellessani erityisoppilaan saamia merkityksiä toin esiin havainnon puheessa tapahtuvasta liikkeestä kategorisoivan ja yksilöllisen puhettavan välillä. Kategorisoiva puhetapa näyttäytyi usein sinä ensimmäisenä ja hallitsevana tapana tuottaa oppilaita koskevaa kuvausta. Näissä puhetavoissa oppilaat paikannettiin erityisopetustyyppin tai diagnostisen ryhmän mukaiseen kategoriaan tuottaen samalla määrityksiä jotka näyttäytyivät kaikkiin kategoriaan paikannettuihin yksilöihin yleistettävissä olevina. Kategorisoiva puhe näyttäytyi oppilaan poikkeavuuden allekirjoittavana, tätä vahvistavana ja tuottavana, ja tällä tavalla myös kategorisena, ehdottomina lausumina, jotka eivät mahdollista neuvottelua oppilaan saamasta merkityksestä tai hänen positioitumisestaan.

Kategorista puhetapaa tulkitsin kuitenkin häirinneen inkluusiopolitiikan, joka on problematisoinut erityispedagogiikan luokitettavaa lähestymistapaa ja käytäntöä. Tälle problematiikalle herkiminen oli näkyvillä myös koulun arjessa, jossa opettajat myös eksplisiittisesti keskustelivat sopivista erityisoppilaasta puhumisen käsitteistä ja representaatioista. Perinteisiä luokituksia koskeva kritiikki onkin tuottanut siirtymää inklusiivisempiin käsitteellistykseen, joita tulkitsin yhdistävän yksilöllisemmän puhettavan vahvistumisen. Tulkitsin kuitenkin näiden kahden näkökulman olevan varsin huonosti yhteen sovitettavissa, ja uusien, yksilöllisempien puhetapojen lähinnä näyttäytyvän päälle liimattuina, pyrkimyksinä puhua inklusiiviseen politiikkaan sopivammin sanakääntein ja näkökulmin. Tulkitsin kategorisoivan lähestymistavan edelleen ohjaavan tapaa, jolla oppilasta tarkastellaan (Florian ym. 2006; Adams ym. 2001; Niemi 2013). Diagnostis-medikalistisen paradigman kohtaama kritiikki ei siis ole kyennyt purkamaan erityispedagogista käytäntöä rakentaneita lähtökohtaoletuksia poikkeavuuden yksilöön paikantumisesta (yksilöpatologia) sekä poikkeavuuden lähtökohtaisesta määritettävyydestä ja luokitettavuudesta.

Tulkitsin myös medikalistisen käsityksen diagnoosin ja pedagogiikan toisiaan vastaavuudesta elävän edelleen vahvana tavassa, jolla opettajat puhuivat erityisopetuksen ja oppilaiden 'tarpeiden' välisestä suhteesta (Norwich 2007). Erityisopetuksen ajatellaankin edelleen kuntouttavan oppilaitaan tarjoamalla oppilaille heidän tarpeidensa mukaista opetusta (Saloviita 2006a). Luokkahuonekäytäntöjä koskevissa havainnoissani tuon kuitenkin esiin tavan, jolla diagnoosia vastaavat käytännöt mahdollisesti, poiketen pyrkimyksestä kuntouttaa ja tuottaa oppi-

laiden 'vaikeuksia' kompensoivia elementtejä opetukseen, vahvistavatkin oppilaiden toiminnassa diagnoosin mukaisia piirteitä.

Tarkastellessani erityisopetuksen käytäntöjä hätkähdyttävimpänä pidin tapaa, jolla arjen toistot ja käytännöt sulkevat erityisoppilaan sisäänsä, kiinnittävät tai jopa lukitsevat merkityksen ja tarjoavat vain vähän vaihtoehtoisia näkökulmia joista käsin tarkastella erityisoppilasta ja toisaalta tuottaa muutosta. Erityisopetuksen oppilaat näyttäytyivät lähtökohtaisesti normaalisuudesta ulos paikannettuina. Heistä keskusteltaessa puuttui puheesta pääosin se liike ja neuvottelu, joka näyttäytyi tyypillisenä keskusteltaessa normaalisuudesta ja poikkeavuudesta yleisopetuksen kontekstissa (ks. luku 8). Diagnostiikkaa koskevat kriittiset pohdinnat, jotka yleisopetuksen oppilashuoltoryhmässä lähes aina tuotiin esiin keskusteltaessa diagnoosien käytöstä, puuttuivat erityisopetuksessa käytävistä keskusteluista myös lähes täysin. Oppilaiden saamat diagnostiset paikannukset näyttivät luonnollistuneen, näiden relevanssia eivät horjuttaneet edes opettajien yksittäiset epäilyt diagnoosin osuvuudesta kyseisen oppilaan kohdalla (ks. Hjörne 2004; Vehkakoski 2006a). Käsitteet oppilaan 'kuulumisesta' erityisluokkaan, tiettyyn erityisopetustyyppiin ja mahdollisesti tiettyyn diagnostiseen kategoriaan näyttäytyi vaikeasti haastettavana.

Oppilasta koskevat kuvaukset ovat keskeisiä erityisopetuksessa ja myös erityispedagogiikassa (ks. Karlsson 2007). Toiminnan raamit (esim. HOJKS) jo sinänsä edellyttävät oppilaan jatkuvan tarkkailun lisäksi tämän sanallista määrittämistä. Kuvaukset ja kategorisoinnit eivät ole neutraaleja toimintoja, vaan työkaluja, jotka opettajilla on puhua oppilaistaan ja nimetä heidän ongelmiaan (Karlsson 2007). Ymmärränkin paradigmanmuutoksen haastavuuden liittyvän juuri tähän: oppilaita luokitettava ja määrittävä toimintatapa on erityispedagogiikkaa, suoraan johdettavissa siitä lääke- ja psykologiatieteen perustasta, josta erityispedagogiikka tieteenalana on lähtenyt rakentumaan. Oppilaan sisäänsä sulkeva, hänet läpikotaisin tietävä työtapa palautuukin tieteenalaa rakentaneisiin (psykologiseen, sosiaalipsykologiseen, pedagogiseen ja lääketieteelliseen) diskursseihin, jotka painottavat oppilaan poikkeavuutta, ongelmallisuutta ja kehittymättömyyttä (Karlsson 2007). Näissä diskursseissa oppilaat tuottuvat toiminnan objekteina, eivät toimijoina, vallan, kontrollin ja tiedon kohteina, eivät näitä omaavina (em., viittaa Huchby & Moran-Ellis 1998). Samalla nämä diskurssit positioivat erityispedagogin tietäjäksi ja toimijaksi, jolla on valta mutta myös vastuu oppilasta koskevista toimenpiteistä ja niistä määräyksistä joille toiminta rakentuu. Ehkä tässä kehyksessä tietämästä jättäytyminen, epäroiva ja kysyvä toimintatapa, joka avaisi erityiselle oppilaalle useita subjektipositioita ja tapoja merkityksellistyä, ei näyttäytyä ainoastaan vaikeana, vaan myös eettisesti arvelluttavana.

9 ERITYISENÄ OPPILAANA KOULUN OPPILASKULTTUURISISSA JA INSTITUTIONAALISISSA JÄRJESTYKSISSÄ

Reetta: Mitä tulee oppilaasta mieleen?

Leevi nauraa.

Leevi: Koulun paras.

Tomi: Vitsit.

Leevi: Itse. (nauraa)

(Haastatteluote)

Erityisoppilaan paikalle asetetaan ja asetutaan (ks. Ronkainen 1999). Edellä olen tarkastellut sitä, miten erityisoppilaita institutionaalisesti paikannetaan, millaiset positiot ovat heille mahdollisia koulun virallisissa järjestyksissä ja millaisia merkityksiä ja käytäntöjä näihin kohdistetaan. Tässä luvussa käänän katseen oppilaisiin ja oppilaskulttuuriin, kysyen, millaisia oppilaskulttuurisia positioita ja merkityksiä erityisoppilas saa. Kysyn myös miten itseä koskevaa ymmärrystä – subjektiviteettia – rakennetaan koulun merkitysjärjestelmissä.

Keskityn luvussa tarkastelemaan pääasiassa nuorten kertomuksia haastattelutilanteissa. Tarkastelen haastateltavan subjektiviteettia haastattelutilanteessa konstruoituvana: haastattelutilanne toimii kerronnan ja tätä kautta myös 'minän' tuottamisen paikkana (Mietola 2007; ks. myös Bamberg 2004a). Myös havaintoni koulun arjesta, siitä miten ja millaisia merkityksiä erityisoppilaana oleminen saa, ovat läsnä analyysissä – pohdintoina nuorten kerronnan ja havaintojeni välisistä suhteista (ks. Mietola 2007).

Oppilashaastattelujen suunnittelua ohjasi tunne siitä, että halusin tutkimukseeni myös toisenlaista dataa. Erityisoppilaana oleminen alkoi näyttäytyä aineistokokonaisuudessaani ainoastaan erityisopetuksen leimaavuuden kautta ja erityisopetusta ja -oppilasta koskevinä negatiivisina merkityksinä, jotka hallitsivat ja joita uusinnettiin arjen toistoissa. Myös opettajien puhe rakensi sellaista erityisoppilasta, jossa tuntui olevan vain vähän varaa neuvotteluille merkityksistä: oppilaita ja erityisopetuksen toimintaa selitettiin useimmiten vain tietyissä disкурсseissa, useimmiten psykologisten ja/tai diagnostisten käsitteiden ja näihin kiinnittyvien kertomusten avulla.

Tuntuikin tarpeelliselta lähteä tarkastelemaan sitä, miten nuoret itse kertovat itsestään, miten he rakentavat henkilökohtaista merkitystä koulun sosiaalisissa järjestyksissä (vrt. Oinas 2001), sen kulttuurisen merkitysjärjestelmän sisällä. Toivoin löytäväni toisenlaisia kertomuksia, moninaisempia merkityksiä. Ajatte-

lin, että negatiivisten ja leimaavien merkitysten hallinnan ei tarvitse tarkoittaa, että nämä merkitykset hallitsisivat myös nuorten minäkertomuksia. Pohdinkin läpi vuoden sitä, miten minää työstetään negatiivisesti merkityksellistävässä kulttuurissa (Oinas 2001): mikä on negatiivisten merkitysten asema nuorten itseä koskevissa pohdinnoissa, onko nuorilla näille vaihtoehtoisia kertomuksia, merkityksiä, representaatioita ja miten, millaisista aineksista näitä voidaan rakentaa? Miten erityisoppilasta/erityisopetuksessa opiskelevaa nuorta voitaisiin katsoa ja kertoa toisin?

Valerie Harwood (2006, 120) pitää hyödyllisenä tarkastella subjektiviteettiä ”ei ainoastaan sen mukaan miten tietyt vallan muodot (diagnoosit, segregatio) rakentavat subjektin, vaan myös huomioiden sen, miten nuori itse on osallisena tässä prosessissa.” Vaikka subjektifikaatio -käsite viittaa järjestyksiin alistumiseen, ei kyse ole kuitenkaan sosiaalisesta determinismistä, vaan subjektille myös mahdollistuu toimia häntä rakentavien diskurssien sisällä (Davies ym. 2001; Davies 2006). Merkityksiä voidaan työstää, haastaa, varioida, parodioida (Butler 1990; Oinas 2001; Tolonen 2001). Minän työstämisessä sekä tuotetaan ja uusinnetaan vakuuttavia itseä koskevia totuuksia, ja toisaalta vastustetaan tiettyjä totuuksia (Harwood 2006). Pohdinkin analyysissäni sitä, millaisen kuvan nuoret itsestään haluavat tuottaa, miten tätä tuotetaan ja toisaalta suhteessa millaisiin merkityksiin/kuviin itseä joudutaan myös kertomaan ja paikantamaan – millaisia minäkertomuksia nuorten on mahdollista kertoa heille mahdollistuvassa diskursiivisessa kentässä (ks. Sondergaard 2002).

Käytän analyysissäni apuna ajatusta neuvottelusta (Mietola 2007; ks. myös Bamberg 1997; Widdicombe 1998; Marks 1994). Neuvottelulla viitataan sekä 1) haastattelutilanteessa käytävään vuorovaikutukseen (ks. Bamberg 2009), että 2) prosessiin, jossa nuoret tuottavat yksityistä merkitystä julkisen sisällä (ks. Oinas 2001). Haastattelutilanteessa nuoret neuvottelevat merkityksistä sekä minun, haastattelijan, että muiden haastateltavien kanssa. Neuvottelua tehdään myös suhteessa sosiaalisesti rakentuneisiin hallitseviin kulttuurisiin merkityksiin ja kategorioihin (Widdicombe 1998). Neuvottelun voikin mielestäni käsittää tietynlaisena haastattelun läpi kulkevana itse-reflektiona (ks. myös Bamberg 2004a), jossa itsestä kerrotaan kulttuurisiin järjestyksiin kuuluvien kategorioiden ja käsitteiden, ja jossa käydään vuoropuhelua henkilökohtaisen ja julkisen välillä, haastateltavan pohtiessa omaa suhdettaan kulttuurisiin normeihin ja kategorisointeihin (ks. Mäkiranta 2005).

Analyysitavassani hyödynnän myös Michael Bambergin (1997, 2004a; ks. myös Isopahkala-Bourét 2011) tapaa analysoida kerronnassa tuottuvia subjekti-positioita kolmella eri tasolla. Ensimmäisellä tasolla huomiota kiinnitetään tuotetun kertomuksen sisäisiin positioihin. Toisella tasolla analyysi kohdistuu vuorovaikutustilanteeseen, siihen miten vuorovaikutuksessa mahdollistuvat ja otetut positiot vaikuttavat kerrontaan. Kolmannella tason analyysi tiivistyy kysymykseen ”miten subjektit positioivat itsensä suhteessa niihin diskursseihin jois-

sa he tulevat positioiduiksi” (Bamberg 2004a, 367). Omassa analyysitavassani nämä kolme ulottuvuutta kietoutuvat toisiinsa, enkä täten erottele analyysin eri tasoja tekstissäni. Keskeistä kuitenkin huomioida tapa, jolla kerronnassa tuetaan todellisuus ja positioidaan toimijoita; vuorovaikutustilanteen vaikutus kerrontaan; sekä mahdollisuus analysoida kertojien tapaa rakentaa ymmärrystä itsestään analysoimalla tilanteittaisia kertomuksia. Bamberg (em.) toteaaakin positioinnin analyysillä tarttuvansa ristiriitaan, joka syntyy kahden erilaisen subjektin tarkastelutavan välille: miten subjekti positioidaan ja miten toisaalta subjekti itse aktiivisesti positioi itsensä suhteessa kulttuuriin diskursseihin ja normatiivisiin sosiaalisiin positioihin. Hän näkeekin subjektiviteetin tuottuvan dialektisesti prosessissa, jossa subjektit toimivat olemassa olevien narratiivien sisällä ja rakentavat itsestään ja toisistaan ymmärrystä näissä puitteissa.

Lähtiessäni kirjoittamaan ensimmäisiä versioita tästä luvusta, keskityin ainoastaan erityisluokilla opiskelevien nuorten kerrontaan. Pidin tätä poliittisesti tärkeänä: erityisopetuksen tutkimuksesta löytyy vain vähän tekstejä, jossa keskeisen paikan saa toiminnan ja määritysten kohteiden – lasten ja nuorten – ’ääni’ (ks. kuitenkin esim. Kivirauma 1995; Fleicher 2001; Connor 2008). Tärkeänä pidin myös kirjoittaa esiin sen analyttisyyden, jonka tutkimukseni aikana kohtaamieni nuorten puheesta tavoitin: nuoret eivät ole ainoastaan merkitysten ja määritysten vastaanottajia, vaan myös näiden aktiivisia työstäjiä. Tutkimukseeni osallistuvat nuoret olivat itse mitä suurimmassa määrin kykeneviä kriittisesti käsitteellistämään omaa asemaansa (ks. myös Niemi & Mietola 2013; Helakorpi ym. tulossa).

Totesin kuitenkin analyysi- ja kirjoitusprosessin kuluessa, että keskeiseksi teemaksi (ja käsitteeksi) luvussa asettuu vastapuhe, ja vastapuhe tulee ymmärrettäväksi vain sitä kertomusta vasten, jota se vastustaa (Andrews 2004b). Tästä syystä tuli välttämättömäksi kirjoittaa esiin se hallitseva oppilaskulttuurinen puhe, johon suhteessa erityisluokkien oppilaiden puhe ja oma tähän puheeseen kohdistuva analyysini rakentui. Luvun alussa (luku 9.1) keskityinkin tarkastelemaan sitä, miten yleisopetuksen oppilaat paikantavat erityisyyden koulussa, miten erityisyydestä ja normaalisuudesta puhutaan ja millaisin kerronnallisin välinein nuoret rakentavat eroa erityisten ja ’yleisten’ oppilaiden välille. Yleisopetuksen oppilaita voidaan tarkastella myös eräänlaisina osallisuuden portinvartioina, oppilaina, jotka koulussa määrittävät ehtoja sille, kuka kuuluu ’meihin’, mutta myös tapoja joilla ’heihin’ suhtaudutaan (Allan 1999). Keskeisenä tarkastelussani on hallitsevan, erityisyyttä rakentavan merkitysjärjestelmän esiin kirjoittaminen.

Luvussa 9.2 keskityn tarkastelemaan erityisluokkien oppilaiden kerrontaa. Kuvaan sitä, miten nuoret liikkuvat kerronnassaan eri puhujanpositioiden välillä ja millaista kerrontaa eri positioista käsin voidaan tuottaa (ks. Mietola 2007, myös Bamberg 1997). Kysyn luvussa Jokisen ym. (2004) tapaan, miten nuoret kohtaavat valtakulttuurin hegemoniset tavat määrittää heitä. Tarkastelen sitä,

millaisia mahdollisuuksia haastattelemillani nuorilla on neuvotella minän saamista merkityksistä toisaalta suhteessa oppilaskulttuurin toistamiin vahvoihin kulttuuriisiin stereotypioihin, mutta myös suhteessa erityispedagogiseen asiantuntijatietoon, joka keskeisesti säätelee erityisoppilasta koskevaa merkityksen tuotantoa koulukontekstissa.

9.1 Erityisyyden oppilaskulttuurinen paikka ja erityisyyden ja tavallisuuden rajanvedot yleisopetuksen oppilaiden kerronnassa

Tarkastelen seuraavissa alaluvuissa sitä, miten yleisopetuksen oppilaat paikantavat ja määrittävät erityisyyttä. Samalla tarkastelun kohteena on se, miten he itse paikantuvat ja määrittyvät erityisyyttä ja erityistä tukea koskevissa keskusteluissa, ja millaisena normaalisuus/tavallisuus tuottuu näissä keskusteluissa. Kiinnitän analyysissä erityisesti huomiota tapoihin, joilla nuoret tuottavat erityisyyden ja 'tavallisuuden' välistä rajaa kerronnassaan, sekä niitä kriteereitä, joiden mukaan oppilaita asemoidaan tämän rajan eri puolille. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan sitä, miten nuoret kertovat koulun oppilaskulttuuria/oppilaskulttuureita ja miten erityisoppilaat paikannetaan suhteessa koulun oppilaskulttuureihin ja näissä rakentuviin sosiaalisiin järjestyksiin. Toisessa alaluvussa tarkastelen sitä, miten oppilaiden tuen tarpeista puhutaan ja millä tavoin eroa tavallisen ja erityisen tuen tarpeen välille tuotetaan.

Tavalliset oppilaat ja ulossuljetut 'emut'

Oppilaskulttuuri on keskeinen osa koulun arkea, ja oppilaille usein jopa se keskeisin (Francis 2005; Tolonen 2001; Souto 2011). Oppilaskulttuurilla viitataan oppilaiden yhdessä elämisen tapaan koulussa: sosiaalisiin suhteisiin, toimintatyyliin, merkitysjärjestelmään, sekä siihen, miten oppilaat tulkitsevat yhdessäeloaan (ks. Gordon 2005; Reay 2010; Kehily 2005). Oli selvää, että tällä olisi myös keskeinen asema tutkimuksessani: myös oppilaskulttuuri määrittää erityisyyden paikkaa koulun arjessa. Oppilaat myös keskeisesti rakentavat itseään koskevaa ymmärrystä oppilaskulttuureissa (Kehily 2005).

Koulussa ollessani pyrinkin hahmottamaan sitä, miten koulu oppilaskulttuurisesti järjestyy. Oppitunneilla ja välitunneilla havainnoin myös sitä, millaisia ryhmiä oppilaat muodostivat, kuka toimi kenenkin kanssa, ja millaisia paikkoja oppilaat ja ryhmät ottivat ja saivat. Oppilaiden keskinäisten suhteiden hahmottamiseksi kiinnitin huomiota myös keskusteluihin, joissa oppilaat puhuivat toisistaan oppitunneilla ja välitunneilla: miten oppilaiden informaalissa puheessa määritetään 'meitä' ja 'muita', keistä oppilaista puhutaan ja millä tavoin. Havainnoin myös oppilaiden toimintatyyliä koulun käytävillä ja luokissa, niitä erilaisia tapoja joilla otettiin paikkoja koulun arjessa, erotuttiin, piilouduttiin, asetettiin koulutilaan ja sosiaaliseen kenttään. (Ks. Tolonen 2001; Souto 2011.)

Myös kouluvuoden lopulla tekemissäni oppilashaastatteluisissa oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet olivat yhtenä keskeisenä teemana josta halusin keskustella. Halusin kuulla, millaisena koulu näyttäytyy eri tavoin asemoituneille nuorille. Toivoin nuorten myös kertovan oman näkemyksensä siitä, miten koulu sosiaalisesti järjestyy, minkälaisiin ryhmiin ja millaisten tekijöiden – rajojen, erontekojen – mukaan. Olin kiinnostunut siitä, miten nuorten kertomukset suhteutuvat omiin havaintoihini, erityisesti tulisiko havaintoni yleisopetuksen ja erityisopetuksen sosiaalisten kenttien erillisyydestä haastetuksi.

Reetta: Tota noin, öö. No mitä, mimmosii ihmisii täällä on, miten te kuvailisitte?

Jone: Hevareita.

Ville: Niino-

Reetta: No ei kai nyt pelkästään.

Ville: On tääl.

Jone : Skedeejii.

Ville: Nii skeit-

Jartsa: Vähemmistöinä täs koulus.

Ville: Nii.

Jone: Okei tupakoijat. – Ja emut.

Reetta: Tupakoijia ja emuja.

Ville: Ja vähemmistö ei-tupakoitsijoita.

(Haastatteluote, yleisopetuksen oppilaita)

Kun sitten haastattelin yleisopetuksen ryhmissä opiskelevia nuoria, kuvasivat he koulun sosiaalista, siinä liikkuvia ja muodostuvia ryhmiä keskeisesti erilaisten tyylien kautta. Joidenkin kanssa ollaan tekemisissä koska he ovat samantyyllisiä, erityylyisyys toimii perusteluna sille miksi jotkut taas eivät kuulu omaan kaveripiiriin (ks. myös Tolonen 2001). Kysyessäni ryhmien muodostumisesta, kertoivat nuoret uusien oppilaiden tutustuvan vanhempiin oppilaisiin yhteisten tuttu-ujen kautta, yhteisten kiinnostusten ja tyylien mukaan, ja tällä tavoin asettuvan jo valmiiseen erilaisten oppilasryhmien muodostamaan kenttään. Tällä tavalla kuvattu sosiaalinen kenttä näyttää toisaalta myös liikkuvulta: kaveripiirit vaihtuvat, muotoutuvat uudelleen samalla kun itse muututaan.

Edellä olevassa poikien kerronnassa tulee esiin myös se, miten koulun oppilaskulttuuria havainnoidaan kunkin oppilaan positiosta käsin. Pojat tuovat kuvauksessaan esiin hevarit (Jartsa paikantaa itsensä toisaalla hevariksi), skedeejät (Ville on skeittari), tupakoitsijat (joihin ainakin Jone paikantuu) ja eitupakoitsijat (joihin tulkitsin Villen kuuluvan). Pojat tekevät nämä ryhmät ker-

ronnassaan näkyviksi – mutta todennäköisesti nämä ovat myös heidän arjessaan ne merkitykselliset ryhmät, joihin heidät paikannetaan ja joihin he itse paikantavat itsensä.

Näin kuvattuna Tehtaankulman koulu näyttäytyy oppilaskulttuuriltaan heterogeenisenä, useiden rinnakkaisten oppilaskulttuuristen ryhmien kokoelmana. Tätä erilaisuuksien kenttää kuitenkin rakentavat eronteot ja oppilaskulttuuriset hierarkiat, joista osa oli sellaisella tavalla luonnollistuneita, etteivät tulleet haastattelupuheessa nimetyiksi. Tämä näkyi esimerkiksi oppilaskulttuuristen ryhmien vahvana eriytymisenä sukupuolen mukaan tyttöjen ja poikien kaveriporukoihin (vrt. Holm 2008; Ollikainen 2011). Seuratessani nuorten ryhmittäytymistä välitunneilla ja luokkahuoneissa, näyttivät myös maahanmuuttajataustaisuus ja kieli toimivan keskeisinä ryhmänmuodostuksen (ja toisaalta eronteon) perusteina (esim. venäjänkieliset pojat muodostivat oman tiiviin sosiaalisen ryhmänsä).

Keskeisenä oppilaskulttuuria järjestävänä tekijänä, joka ei edellä puhuvien poikien puheessa eksplisiittisesti tule esiin on suosituimmuus (*popularity*, ks. Francis ym. 2010; Frosh ym. 2002; Reay 2010; Sunnari ym. 2005). Tietyt tekijät ja toimintatyyli ovat arvostettuja mainstream-oppilaskulttuurissa ja oppilaat neuvottelevat oppilaskulttuurisesta asemastaan näiden avulla (ks. Tolonen 2001; Ollikainen 2011)⁷⁴. Ekstraktissa puhuvien Jonen, Jartsan ja Villen voisi kuvata omaavan koulussa korkean oppilaskulttuurisen statuksen (ks. Benjamin ym. 2003). He olivat kouluvastaisiksi mieltyviä poikia (ks. Youdell 2006; Benjamin 2002a; Martino 1999), joiden harrastukset olivat nuorisokulttuurisesti arvostettuja (Jartsalla bändi, Villellä skeittaus). Poikien sosiaalisen aseman voi ajatella suovan heille eräänlaisen portinvartijan position, josta käsin he voivat määrittää yleisemmin kuulumisen ehtoja koulun oppilaskulttuurissa (Ollikainen, 2011).

Edellä olevassa ekstraktissa mainitaan hevareiden, skedeejien ja tupakoitsijoiden lisäksi ”emu”. Emu käsitteenä juontaa opetusmuotoa kuvaavasta lyhenteestä (EMU), jolla on viitattu mukautettuun opetukseen, sisältöjen yksilöllistämiseen oppilaalle joka ei pysty opiskelemaan yleisen opetussuunnitelman mukaan. Tutkimuskoulussani erityisluokissa opiskeltiin yleisen opetussuunnitelman mukaan⁷⁵. Tästä huolimatta ”emu” eli käsitteenä kenttävuoteni aikana koulun kulttuurissa: sekä opettajat että oppilaat tunnistivat mihin käsitteellä viitattiin, ja oppilaat käyttivät käsitettä puhuessaan erityisluokkien oppilaista tai erityisoppilaisiin kohdistuvasta nimittelystä. Käsite itsessään on latautunut, tulkitsen sen

⁷⁴ Oppilaiden oppilaskulttuurista asemoitumista tarkastelevassa tutkimuksessa on liikuttu sosiaalisten erojen (sukupuoli, luokka, etnisyys) ja näiden tuottamien sosiaalisten identiteettien tarkastelusta käsitteellistämään oppilaskulttuurista asemoitumista – oppilaskulttuurisissa hierarkioissa ’pärjäämistä’ – performatiivisesti tuotettuna (Francis ym. 2010; Reay 2010; Mietola 2005). Oppilaiden on todettu työskentelevän aktiivisesti päästäkseen ja säilyttääkseen tietyn oppilaskulttuurisen position (em.; Martino 1999). Tämä lähestymistapa kuitenkin tunnustaa sosiaalisten erojen säätelevän nuorten toimijuutta oppilaskulttuurissa (Niemi 2008; Youdell 2003).

⁷⁵ Tutkimissani erityisluokissa ainoastaan yhdessä luokassa yksittäisillä oppilailta oli tietoni mukaan tehty mukautuksia joissakin oppiaineissa.

viittaavan kyvyttömyyteen pärjätä kuten muut. Tulkitsinkin emu-käsitettä käytettävän koulussa tavallisuuden ja normaalisuuden kyseenalaistamiseen oppilaskulttuurissa.

Kun siis muutoin nuorten kerronnassa oppilaita paikannetaan ryhmiin/kategorioihin tyylien, kiinnostusten ja harrastusten mukaan, paikantuvat erityisluokkien oppilaat emuiksi. Tulkitsen, että erityisluokkiin paikantuvat, tämän mukaan määrittyvät oppilaat ovat ulkona siitä sosiaalisesta kentästä, niistä neuvotteluista, joissa yleisopetuksen ryhmissä opiskelevien nuorten välisiä kaverisuhteita ja ryhmiä/jengejä rakennetaan. Nämä oppilaat, jotka kouluinstituutio on paikantanut erityisluokkiin, kulkevat yleisopetukseen paikantuvien nuorten puheessa selkeärajausena kategoriana. Arjen havaintoni erityisluokalla opiskelevien nuorten sosiaalisista suhteista tukivat nuorten puheessa rakentuvaa käsitystä erityisluokkien oppilaiden ulkopuolisuudesta ja erityisopetuksen ja yleisopetuksen välisen rajan merkittävydestä sosiaalisen kentän jakajana (ks luku 6).

Edellä kirjoittaessani koulutilasta, totesin yleisopetuksen ja erityisopetuksen eläneen varsin erillisiä arkiaan. Yleisopetuksen ja erityisluokkien oppilaiden polut kohtaavat koulun arjessa vain harvoin, ja heillä oli varsin vähän kokemuksia samoissa ryhmissä toimimisesta. Tapaa, jolla yleisopetuksen oppilaiden puheessa erityisluokkien oppilaat tulevat erotetuiksi muista oppilaskulttuurisista ryhmistä omana selvärajausena kategorianaan voidaankin osittain selittää henkilökohtaisten kokemusten puutteella. Toisaalta yleisopetuksen nuorten suhteessa erityisluokkien oppilaisiin voidaan nähdä myös intentionaalista toimintaa eron tuottamiseksi ja ylläpitämiseksi.

Reetta: No sit tota noin, nois, joissaki haastatteluissa on tullu esille tää, että tässä koulussa on aika paljon erityisluokkia ja erityisopetusta. Näkyyk se, vaikuttaaks se jotenki tähän koulun touhuun?

Amanda: No, ei se sillee. Ei mua ainakaa häiritse et ne on siel.

Reetta: Onks siel sun mielest sellaisia oppilaita tai luokkia, jotka on niinku näkyvillä - tai piilossa, vaihtoehtosesti?

Amanda: No, kyl kaikki aina et taas noi emut hyppii tuol noin mut. Ihan samanlaisii ihmisii neki on.

(Haastatteluote, yleisopetuksen oppilas)

Haastattelemani yleisopetuksen ryhmissä opiskelevat nuoret tekivät puheessaan eroa erityisluokkien oppilaisiin eri tavoin: emut voivat olla sellaisia itsestäänselvästi etäisiä 'toisia', joita kohtaan koetaan hyväntahtoisuutta – kuten Amanda edellä – tai sitten heitä torjutaan ja etäännytetään itsestä rajustikin. Amandan puhetapa on kiinnitettävissä koulun moninaisuutta hyväksymään kasvattavaan eetokseen (ks. luku 5.1.). Näin puhumalla Amanda ei ainoastaan kuvaa omaa suhdettaan erityisoppilaisiin ja heitä koskevia käsityksiään, vaan myös lunastaa paikkansa oikein asennoituvana oppilaana. Kuitenkin myös Amandan hyväntah-

toisessa puheessa emut paikannetaan 'niiksi' jotka ovat 'tuolla', eivät siis Amandan kouluarjen keskiössä, vaan jossain reunoilla, josta käsin nämä eivät 'häiritse' (ks. Niemi 2008). Amanda opiskeli erityisluokassa englantia syyslukukaudella. Tästä huolimatta erityisluokkien oppilaat redusoituvat Amandan puheessa yleistyviksi 'niiksi' (ks. Allan 1999). Nuorten erilaisia tapoja puhua erityisluokkien oppilaista (ja omasta suhteestaan heihin) tuntuikin yhdistävän tietynlainen epäkiinnostavuus: kerrottiinpa 'emujen' läsnäolo sitten häiritsevänä tai ei-häiritsevänä, heitä kohtaan lähtökohtaisesti osoitettiin ei-kiinnostunutta etäisyyttä. Tällä kiinnostumattomuudella myös vahvistettiin sitä etäisyyttä jota oman ja heidän positoiden välille kerronnassa pyrittiin tuottamaan (Allan 1999; myös Bamberg 2004b).

Henkilökohtainen kokemus ei näyttänyt olevan kykenevä rikkomaan tapaa tuottaa kerronnassa etäisyyttä ja tätä kautta rakentuvaa eroa 'meidän' ja 'niiden' välillä. Jos omaan kaveripiiriin kuitenkin sattui kuulumaan erityisluokkalainen, tehtiin haastattelussa taas eroa tämän kaverin ja muiden "emujen" välille: itselle läheistä pidetään poikkeustapauksena, ja vallitsevat erityisoppilaista puhumisen tavat säilyvät (Mietola 2005; ks. myös Lahelma 2005). Selvästikin haastattelutilanteissa yleisopetuksen oppilaille merkityksellisempää oli tuottaa ero ryhmien välille ja varmistaa oma paikantuminen rajan oikealle puolen (ks. Berg 2010b), kuin lähteä puhumaan esiin henkilökohtaista kokemusta erityisluokissa tai erityisluokkien oppilaiden kanssa toimimisesta. Nuorten erityisoppilaita homogenisoivassa kerronnassa erityisluokilla opiskelevat nuoret tuottivat toistuvasti yhtenäisenä ryhmänä ja puheen/toiminnan objektina (ks. Allan 1999).

Erityisluokkien oppilaita koskevassa puheessa ei ainoastaan tuoteta merkitystä emuille, vaan eroa tekemällä myös konstruoidaan 'itseä' ja 'meitä', sitä 'normaalia' 'samuutta' joista erityisluokkien oppilaat on ulossuljettu (ks. Youdell 2006; Niemi 2008; vrt. Gordon 2005; Berg 2006; Suurpää 2002). Haastatelussa erityisluokkien oppilaista toistuvasti puhuttiin lapsellisina, ei-järkevinä – äärimmillään heidät rinnastettiin eläimiin, ja erityisluokka mieltyi eläintarhaksi.⁷⁶ Tulkitsen tällaisessa puheessa tuottuvan minän saavan merkityksensä suhteessa toiseen jota se ei ole (Hall 1999; Reay 2010): kiinnittäessään tiettyjä ominaisuuksia erityisluokkien oppilaisiin, siirtävät haastateltavat nämä ominaisuudet pois itsestään, ottaen samalla itse järkevän, kypsemmän ja kompetentin toimijan paikan (Mietola 2005). Erontekoa ei mielestäni tulisikaan lukea (ainoastaan) erityisoppilaisiin kohdistuvana torjuntana, vaan tällä eronteolla yleisopetukseen paikantuvat nuoret työntävät erityisopetusta ja tähän kiinnittyviä negatiivisia merkityksiä ja erityisluokkaopetukseen liittyvää leimaa itsestä pois päin – vahvistavat omaa tavallisuuttaan (ks. Gallagher 2007; Wendell 1996).

⁷⁶ Tällaisissa kerronnan tavoissa on tunnistettavissa useita yhtäläisyyksiä rodun luonnollistamisen käytäntöihin, joista esim. Stuart Hall (1999) kirjoittaa. Erityisoppilaat kiinnitetään luontoon kulttuurin sijan, heidät kuvataan lapsellisina, eläimellisinä, ylipäätään kyvyttöminä toimimaan kulttuuristen sääntöjen mukaisesti.

Torjuva puhe, tällä tavalla rajan vahvistaminen ja samalla sen valvominen, miten heidät koulukulttuurissa paikannetaan suhteessa erityisluokkaopetuksen ja yleisopetuksen väliseen rajaan, on ehkä erityisen tärkeää niille oppilaille, joiden kohdalla itsestään selvä paikantuminen yleisopetuksen oppilaiksi oli joutunut kyseenalaiseksi. Vaikka laaja-alainen erityisopetus ei Tehtaankulmassa merkityksellistynyt leimaavana käytäntönä, paikantuu se kuitenkin yleisopetuksen ja luokkamutoisen erityisopetuksen rajalle. Mennessäni kevätlukukaudella havainnoimaan laaja-alaisen erityisopetuksen tunteja, tuotti läsnäoloni kysymyksiä siitä, miten minä tutkijana laaja-alaisen erityisopetuksen oppilaat paikannan. Myös haastattelutilanteessa laaja-alaisen erityisopetuksen oppilaiden puheesta oli tulkittavissa, että heille oli merkityksellistä se, miten minä heidät paikannan, ja he myös valvoivat tähän liittyvää merkityksentuotantoa haastattelun kuluessa (ks. myös Mietola 2007).

Reetta: Mites tota, siis mä oon käyny, mä oon ollu nois erityisluokissa aika paljon.

Ville: Pienryhmäluokissa.

Reetta: Ja teijän teijän teijän pienryhmissä.

Ville: Sanoiks sä, et me ollaan erityis-

[Reetta nauraa]

Reetta: Ups. Niin ni tota, ups.

(Haastatteluote, yleisopetuksen oppilaita)

Edellä laaja-alaisessa erityisopetuksessa opiskellut Ville tarttuu kysymykseeni ja tekee eroa erityisluokka ja pienryhmäluokka -käsitteiden välille. Samalla Ville vahtii sitä, miten heidät, laaja-alaisen erityisopetuksen pienryhmässä opiskelleina, nimetään puhuttaessa erityisopetuksesta (vrt. Widdicombe & Wooffitt 1995; Bamberg 2004b). Ville käyttää pienryhmä-nimitystä, jota erityisluokanopettajat strategisesti käyttivät purkaakseen eroa laaja-alaisen ja luokkamutoisen erityisopetuksen väliltä, kutsuen molempia pienryhmiksi. Yleisopetuksen oppilaat käyttivät pienryhmä-käsitettä tästä poiketen, lähentääkseen laaja-alaista erityisopetusta yleisopetuksen käytäntöihin, ja samalla rakentamaan eroa luokkamutoiseen erityisopetukseen. Tulkitsen heille olevan merkityksellistä tuottaa selkeä raja (joka samalla on yleisopetuksen ja erityisluokkaopetuksen välinen) näiden kahden opetusmuodon välille. Laaja-alaisen vahva paikantuminen 'yleiseen' ja eronteko luokkamutoiseen erityisopetukseen mahdollistaa kyseisille oppilaille tavallisen oppilaan position säilyttämisen erityisopetuksessa työskentelystä huolimatta.

Olen edellä siis kuvannut sitä, miten yleisopetuksen oppilaiden puheessa rakentuu raja, jonka toiselle puolelle paikannetaan emut ja toiselle puolelle joukko erilaisiin rinnakkaisiin, tyylien, kiinnostusten ja harrastusten mukaan rakentuviin ryhmiin paikannettavia nuoria. Tällaisessa puheessa vahvasti tuotetaan

'meitä' ja 'niitä' (Berg 2006; Niemi 2008). Nuorten määrittäessä erityisluokan oppilasta rakentuu puheessa myös normatiivinen oppilas, josta 'emujen' nähdään poikkeavan. Kutsun tätä positiota tavallisen oppilaan paikaksi. Tulkitsenkin tavallisuuden olevan merkityksellinen positio oppilaskulttuurissa (myös Tolonen 2002, 2001; Niemi 2008). Tarja Tolonen (2002) käsittää tavallisuuden nuorten kulttuurissa keskelle asettuvana positiona, johon suhteessa sosiaaliset paikat koulussa rakentuvat (myös Mietola 2005). Erityisesti oppilaskulttuurissa suositut ja menestyvät oppilaat ruumiillistavat keskelle asettuvaa, etuoikeutettua subjektia, johon suhteessa toiset oppilaat tulevat toiseutetuiksi (Francis ym. 2010). Toisaalta nämä oppilaskulttuuriset jaot ja positiot seuraavat kouluinstituution tekemistä jaoista ja positioinneista (Youdell 2006). Erityisluokkien oppilaat on institutionaalisesti erotettu yleisopetukseen rajautuvasta tavallisuudesta ja tätä kautta tulevat myös positioiduiksi tavallisuutta tuottavan oppilaskulttuurin reunoille.

Tavallisia ja erityisiä tuen tarpeita

Aivan kuten tarkastellessani oppilashuoltoryhmässä käytyä keskustelua oppilaiden 'ongelmista' ja tavallisuuden ja poikkeavuuden rajasta (ks. luku 7), oli myös nuorten kanssa keskustellessani selvää, että myös tavallisuuden sisälle mahtuu erilaisia tapoja olla oppilaana ja erilaista ongelmallisuutta. Oppimisen ja koulunkäynnin vaikeudet ja tuen saaminen eivät sinänsä kyseenalaistaneet oppilaan tavallisuutta. Keskeistä tavallisuuden ja poikkeavuuden rajanvedoissa näytti olevan se, millaista/missä tukea saatiin, erityisluokassa vai ns. yleisopetuksen tukijärjestelmissä. Oppilaiden tavat selittää oppilaiden tuen tarvetta myös vaihtelivat sen mukaan keistä oppilaista kulloinkin keskusteltiin.

Keskustellessani laaja-alaisessa erityisopetuksessa opiskelleiden yleisopetuksen oppilaiden kanssa tuen tarpeen syistä, toistui haastatteluissa tapa puhua koulunkäynnin ja opiskelun ongelmista tavallisina ja jaettuina. Painottuneina koulunkäynnin ja opiskelun ongelmista käytävissä keskusteluissa olivat oppilaan ulkopuolelle asettuvat syyt: nuoret puhuivat haastatteluissa paljon siitä, millä tavoin esimerkiksi opettajat voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa oppilaiden oppimiseen, miten opettajat eroavat opetustyyteiltään, ja myös millä tavoin he tunnistavat opettajien välillä eroja siinä, kuinka sitoutuneita nämä ovat kaikkien oppilaiden opettamiseen. Haastatteluissa puhuttiin myös paljon ryhmäkoosta, siitä, miten isossa ryhmässä on vaikea saada yksilöllistä ohjausta ja tukea omaan opiskeluun, ja siitä, millä tavoin pienryhmässä opiskelu poikkeaa isossa ryhmässä työskentelystä ja millaista hyötyä tästä on omalle oppimiselle. Oppilaaseen paikantuvista syistä nuoret sen sijaan puhuivat vain vähän. Kysyessäni Jonelta, Jartsalta ja Villeltä haastattelussa, että johtuuko heidän kohdallaan pienryhmässä opiskelu ainoastaan aikaisemmin haastattelussa esille tulleetseen tiettyjen opettajien kanssa toimimisen vaikeuteen, kertoivat pojat myös muista syistä joita heillä (ja muilla oppilailla) on pienryhmässä opiskelulle:

Jone: Mul on matskus aika vaikeeta opiskella isos ryhmäs, koska siel ei maikka pysty näkeen koko aikaa niin.

Ville: No matsku on ehkä ainut silleen. Kyl mä oon, Enmä tiää, se on isos, ei siel sillee isos niinku, emmä tiää, ei siel tuu käytyy ja.

Jone: Eikä jaksa oikee.

Ville: Sillee isos. Siis ei mul mitään, no enkus ei oo kyl mitään ongelmii. Ruotsis mä nyt, ei mua kiinnosta opiskella ruotsii. Kyl se on just se isos ryhmäs, ni ei ne maikat oo siin koko ajan neuvomas.

Jartsa: Jengi tarvii paljo enemmän opastust. Siin on muutki, jossai isos ryhmäs ni –

Ville: Mut ei mul mitää-

Jartsa: Mul, kyl niinku kioletkin, et mä niis pärjään, pärjään ihan hyvin.

(...)

Reetta: Luulettekste et tavallaan toi on se yleisin syy miks mennään pienryhmään?

Ville: Tai no kyl jollain voi olla jotain ongelmii.

Reetta: Mitä sä tarkotat ongelmilla?

Ville: Silleen et ei osaa –

Jone: - kunnol keskittyy niinku, tai isos ryhmäs, eikä osaa (es)

Ville: Nii. Esimerkiks joku voi olla vähän vitun paska englannis, ni.

Jone: Jos ei oo saanu tarpeeks apuu tunnill.

Jartsa: Niin tai sit jos on jotai himas vähän pahempii ongelmii, et sellanenki voi vaikuttaa sit.

(Haastatteluote, yleisopetuksen oppilaita)

Edellä pojat puhuessaan henkilökohtaisista syistään pienryhmässä opiskelulle samalla tuottavat nämä syyt myös muita oppilaita koskevana, yleisinä syinä. Jartsan toteamuksen ”(j)engi tarvii paljon enemmän opastusta” voi tulkita lausumana, jolla juuri normalisoidaan tarvitsevuus ja samalla kyseenalaistetaan ison ryhmän käytäntöjen sopivuutta oppilaille yleensä. Opiskelun vaikeuksista on turvallisempaa puhua jaettuina, viittaamalla ’jengiin’. Jaetuksi kertominen näkyy myös tavassa jolla pojat puhuvat kuin yhdestä suusta, toistensa lauseita jatkaen, puheenvuoroja täydentäen.

Tilanteet, jolloin oppilaat puhuivat omista koulunkäynnin ongelmista, näytettyivätkin aineistossani kohtina, jolloin haastateltavilleni oli erityisen tärkeää vahtia, miten he paikantuvat yhdessä tuotetussa kerronnassa. Tulkitsen edellä käydyn tyyppiseen keskusteluun myös sisältyvän tasapainoilua sen suhteen millaisena itsestä halutaan ja toisaalta joudutaan kertomaan. Nuorille oli selvästi tärkeää kertoa negatiivisista koulunkäyntiin liittyvistä kokemuksistaan ja koke-

mistaan epäkohdista koulun toimintakulttuurissa. Tällaisessa kerronnassa minä tuottuu altavastaajana ja koulun toimintakulttuuri vahvasti nuoren toiminnan edellytyksiä rajaavana. Toisaalta nuoret pyrkivät, kuten edellä jatkuvasti samalla kerronnassaan tuottamaan sekä tällaiset kokemukset että itsensä tavallisena.

Samantapaiseksi taktiikaksi, jolla haastateltavat pyrkivät hallitsemaan sitä, millainen minä kerronnassa tuottuu ja miten he paikantuvat suhteessa yleisopetuksen ja erityisopetuksen väliseen rajaan, tulkitsen poikien kerronnassa toistuvan vakuuttelun omasta osaamisesta ja pärjäämisestä. Erityisesti Ville toistaa useaan kertaan edellä olevassa ekstraktissa, että hänellä ”ei ole mitään ongelmii”. Ville opiskeli useassa aineessa laaja-alaisessa erityisopetuksessa ja myös hänen kohdallaan päättötodistuksen saaminen oli tiukoilla. Voikin pohtia, onko Vилlelle erityisen tärkeää korostaa, että syyt pienryhmässä opiskeluun ovat muita kuin oppimisvaikeuksiin liittyviä. Ehkä Ville on omaa opiskeluaan koskevissa neuvotteluissa herkistynyt osaamattomuutta/oppimisen vaikeuksia koskeville totuuksille (ks. Harwood 2006). Vaikka Ville pystyy vastustamaan näitä totuuksia, ovat nämä läsnä prosessissa, jossa hän neuvottelee minän saamista merkityksistä (vrt. Bamberg 2004b).

Tulkitsen Villen pohdinnan kiinnostuksen ja lintsauksen välisestä suhteesta eräänä keinona, jolla Villen on mahdollista pyrkiä irrottautumaan tarvediskursin tarjoamista lukutavoista. Opettajien lintsauksesta koskevassa puheessa toistuvat yksilökeskeiset, psykologiset selitystavat, joissa lintsaus tuottui aina patologi-soituneena: lintsauksen tulkittiin aina olevan oire jostakin muusta, syvemmästä ongelmasta (ks. myös Harwood 2006). Näissä diskursseissa oppilaiden oletetaan aina itsestään selvästi joko olevan kiinnostuneita siitä, mitä opiskellaan, tai ainakin asettuvan/tavoittelevan asettumista hyvän oppilaan paikalle, oppilaaksi, joka sitoutuu opiskelemaan myös henkilökohtaisesti ei-niin-kiinnostavia aineita (ks. Laws & Davies 2000). Tässä diskurssissa ei ole mahdollista puhua oppilaasta tietoisesti toiminnasta kieltäytyvänä (em.). Tulkitsen, että puheella kiinnostuksesta (ja sen puutteesta) Ville palauttaa toimijuuden lintsaukseen. Samalla hän kieltäytyy avuttomuudesta, joka liittyy oppimisvaikeuksia koskevaan diskurssiin, korostamalla omaa aktiivista toimijuuttaan suhteessa opiskeluun osallistumiseen (ks. Benjamin 2002a). Tämä mahdollistaa paikantaa syitä kiinnostuksen puutteeseen ja tästä johtuviin koulunkäynnin ongelmiin myös itsen ulkopuolelle (em.). Ville liittääkin puheessaan myös opettajalta työskentelyyn saatavan tuen opiskelun kiinnostavuuteen. Puhe opiskelun ja opetuksen kiinnostavuudesta tarjoaa Vилlelle (ja myös muille haastattelemilleni oppilaille) mielekkäämmän tavan puhua omasta suhteestaan kouluun ja opiskeluun ja tuottaa itsensä opiskelijana, kuin erityispedagoginen yksilö- ja ongelmakeukeinen diskurssi.

Edellä pojat tuovat esiin myös muita, koulun käytännöistä ja opettajista riippumattomia syitä koulunkäynnin ongelmiin ja tuen tarpeisiin. Ville puhuu ongelmista myös oppilaaseen paikantuvina, oppilaalla olevina ongelmina. Tällai-

siksi ongelmiksi nimetään keskittymisen ongelmat ja oppimisen vaikeudet ("paska englannissa"). Oppimiseen voivat poikien mukaan vaikuttaa myös ongelmat kotona. Tällaiset tavat selittää oppimisen ongelmia ovat tuttuja myös oppilashuoltoryhmän keskusteluista (ks. luku 7.1.). Pidän kuitenkin mielenkiintoisena tapaa, jolla Jone tarkentaa Villen pohdintaa oppimisvaikeuksista tuoden uudelleen esiin sen, että oppimisen ongelmat voivat johtua myös siitä, että oppilas ei ole saanut tarpeeksi tukea tunnilla. Tulkitsen tämän tarkennuksen, kuin myös tätä seuranneen Jartsan kommentin kotona olevien ongelmien vaikutuksesta oppimiseen/opiskeluun, toimivan kerronnassa puheenvuoroina, joilla haastateltavat haluavat muistuttaa monista mahdollisista tulkinnoista/syistä ja varmistaa sitä, miten heitä kuulen, vahvistaen sitä keskeisintä viestiä jonka haluavat kerronnallaan tuottaa.

Myös Vladi (yleisopetuksen oppilas) ja Markus (erityisluokan oppilas) keskustelivat haastattelussaan yleisopetuksen oppilaiden tuen tarpeista ja isossa ryhmässä opiskelun problematiikasta hyvin samaan tapaan kuin Ville, Jone ja Jartsa edellä. Jo haastattelun alussa, kysyessäni heiltä mitä tulee mieleen pienryhmästä, tulee mielenkiintoisella tavalla näkyväksi se, miten erityisluokkien oppilaiden tuen tarpeesta puhutaan täysin eri diskurssissa:

Kysyn Markukselta ja Vladilta mitä tulee mieleen pienryhmästä.

Vladi: Saa tukiovetusta

Markus: Se on sellanen ryhmä, missä – opiskelee dysfasiaoppilaita esimerkiksi, ja muita tällasii kehitysvammasii oppilaita, jotka ei pysty opiskelee isos ryhmäs muuten. Ja ne, niit opettaa erityisopettaja et ne oppii. Muuten ois vaikeeta, koska normaalioppitunneil ei pärjää, yleises.

Vladi: Kylhä pienryhmäs saa sitä tukiovetustki tavalliset oppilaat.

(Haastatteluote)

Edellä Vladi ja Markus erottelevat hyvin selkeästi oppilaat tavallisiin ja erityisluokkien oppilaisiin. Markus määrittää erityisoppilaat diagnostisesti dysfasiaoppilaina tai muina "kehitysvammasina". Erityisoppilaiden tarpeiden erityisyydestä kertoo se, että näiden oppilaiden opetukseen tarvitaan erityisopettajaa "et ne oppii". Markus toteaa myös kategorisesti, että normaalitunneilla nämä oppilaat eivät pärjää. Kuvattua ja rajattua erityisopetusta ja erityisoppilasta vasten ja tästä irrotettuna mainitaan yleisopetus (normaalioppitunnit), tavalliset oppilaat sekä tukiovetus näille kohdistettuna tuen muotona.

Merkittäväksi eroksi edellä kuvaamaani 'tavallisten' oppilaiden tuen tarpeita koskevaan keskusteluun muodostuu se, mitä Markuksen erityisluokkien oppilaiden määrytyksestä puuttuu. Esimerkiksi Markuksen todetessa, että erityisluokkien oppilaat eivät "pärjää" "normaalioppitunneil" ei tässä yhteydessä keskustella siitä, millaiset yleisopetuksen piirteet/käytännöt voisivat vaikeuttaa oppimista, tai haeta pärjäämättömyyteen ja opiskelun vaikeuteen muita, oppilaan ulkopuo-

lisiä syitä. Oppilaassa oleva vamma selittää, ja ikään kuin sulkee keskustelun oppilaan tuen tarpeiden syistä (vrt. luku 7.3.). Markuksen toteava (ja asiantunteva) tapa määrittää erityisluokkien oppilaat on mielenkiintoinen myös siksi, että Markus oli siirtynyt yhdeksännellä luokalla erityisluokkaan. Markuksen tapa selittää tuen tarvetta onkin tuttu erityisluokassa käydyistä keskusteluista, joissa oppimisvaikeudet (ja syyt erityisluokalla opiskeluun) usein palautettiin oppilaaseen ja tällä oleviin vammoihin/vaikeuksiin, olivat nämä sitten tarkasti diagnostisesti määritettyjä (kuten dysfasia) tai epämääräisempiä.

E erityisen mielenkiintoisena pidän sitä, miten tiiviiksi ja sisäänsulkevaksi Markuksen lyhyt selitys rakentuu: erityisopetuksessa opiskelee diagnosoituja erityisoppilaita, joiden paikka on erityisluokassa (eivät pysty muualla opiskelemaan) ja jotka tarvitsevat oppiakseen erityisopetusta/-opettajaa. Markuksen lausumasta ei ole löydettävissä epäröintiä tai liikettä, vaan se yksiselitteisesti kiinnittää erityisoppilaat paikoilleen. Näin siitä huolimatta, että Markus erityisluokalle sijoitettuna itse puhui systemaattisesti omaa sijoitusta vastaan, omasta kuulumattomuudestaan erityisluokkaan (ks. luku 8.3). Markuksen kokemus väärässä paikassa olemisesta ei kuitenkaan ole kyseenalaistanut käsitystä tiettyjen oppilaiden essentiaalisesta kuulumisesta erityisopetuksen kenttään, vaan erityisluokkasijoitus on näyttänyt tarjonneen Markukselle diskurssin, joka entestään vahvistaa ja korostaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen ja näihin itsestään selvästi kuuluvien oppilaiden välisiä eroja. Toisaalta Markuksen lausuman voi myös tulkita toimintana, jonka avulla Markus pyrkii irrottautumaan erityisopetuksen leimaavista merkityksistä rakentamalla selkeää eroa yleisopetuksen oppilaiden (joihin systemaattisesti paikantaa itsensä) ja erityisopetuksen oppilaiden välille (vrt. Rastas 2004).

Tulkitsen siis, että nuorten erityisopetusta ja yleisopetusta ja näihin kuuluvia oppilaita koskevassa puheessa erityisopetuksen ja yleisopetuksen välinen raja paikannettiin laaja-alaisen ja luokkamuotoisen erityisopetuksen väliin, laaja-alaisen erityisopetuksen kuuluessa itsestään selvästi osaksi yleisopetusta ja ns. normaalia tukea. Laaja-alaiseen yleisopetukseen osallistuminen ei kyseenalaistanut oppilaan 'tavallisuutta', vaan, kuten Vladi edellä toteaa, pienryhmässä saavat tukea myös "tavalliset oppilaat". Tuen saanti sinänsä ei paikanna oppilasta 'erityiseksi oppilaaksi' vaan keskeistä on se, mille puolelle yleisen ja erityisen opetuksen välistä rajaa oppilas paikantuu koulun institutionaalisissa järjestyksissä.

Oppilashaastatteluissa tuli esiin myös oppilaskulttuurisia statuseroja erityisluokkien oppilaiden välillä. Vaikka erityisluokkien oppilaista puhuttiin yleisesti varsin kategorisesti 'toisina', omasta toimintakentästä ulos työnnettyinä ja torjuttuina, saattoivat minun jatkokysymykseni tuottaa tarkennuksia siihen, ketkä itse asiassa paikannettiin torjutuiksi 'emuiksi'. Esimerkiksi Ville, Jone ja Jartsa, jotka varsin vahvasti torjuivat 'emut' puheessaan, nimeävätkin tarkentavan kysymykseni jälkeen yhden erityisluokalla opiskelevan oppilaan kaveriksi, jonka

kanssa viettävät aikaa välitunneilla. Samalla he kuitenkin korostavat että kyse on esy-luokalla opiskelevasta pojasta, ja myöhemmin haastattelussa Ville myös alleviivaa eroa esy-luokan ja muiden erityisluokkien välillä.

Ville: Mut onhan tuol se Esan [erityisopettaja] luokka. Ja se ei oo emuluokka.

(Haastatteluote, yleisopetuksen oppilas)

Ville tuottaa lausumassaan eron ”emu-luokan” ja esy-luokan välille, korostaen että esy-luokka ei ole emu-luokka. Eronteko kuvaa myös eroa näiden luokkien ja luokilla opiskelevien oppilaiden statuksessa. Keskeisenä erottelevana tekijänä tulkitsen olevan oppilaiden erityisluokkasijoituksen syyt: esy-luokilla oppilaiden erityisluokkasijoituksen ensisijaisena syynä tulkitaan olevan käyttäytymiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät ongelmat, kun taas vastaavasti muissa yhteyksissä erityisluokalla opiskelevista rakennetaan kuvaa ’ei-älykkäinä’, ’vammaisina’ oppilaina. Tulkitsenkin, että ’emu’ käsitteenä viittaa älylliseen poikkeavuuteen tai kyvyttömyyteen. Deborah Youdell (2006) on tutkimuksessaan todennut, että tapauksissa jolloin oppilaan ongelmien ajatellaan olevan käyttäytymisessä, ei ongelmallisuus ole samalla tavalla leimaavaa ja ulossulkevaa kuin silloin, jos kyseessä ajatellaan olevan yksilön älykkyyteen liittyvän poikkeavuuden. Tehtaankulmassa esy-luokkien oppilaat näyttivät omaavan korkeamman sosiaalisen aseman kuin muiden erityisluokkien oppilaat. Esi-luokkalaiset näyttivät jopa ammentavan arvostusta esi-luokkalaisuudellaan, jolloin heidän ryhmänä nähtiin edustavan kouluvastaista kulttuuria. Tämä ryhmä, joka myös toimi erillään muun koulun toiminnasta, ei ainoastaan kyennyt säilyttämään asemaansa tavallisuuden sisällä, vaan näytti oppilaiden kerronnassa jopa erottuvan tästä vastakulttuurisena ja ihannoituna oppilasryhmänä (*counter school cool*, Youdell 2006).

Olen tutkimusprosessin kuluessa päätenyt toistuvasti pohtimaan (oppilas-kulttuurisen) sosiaalisen rajan jyrkkyyttä yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä. Kouluarjessa oli vain vähän tämän rajan ylittävää vuorovaikutusta, ja tällainen vuorovaikutus tuntui eroa korostavassa kulttuurissa jopa mahdotto-malta. Ero tuottui korostuneena oppilaiden puheessa, jossa korostettiin tuntemattomuutta, mutta myös välinpitämättömyyttä siitä mitä toisella puolella rajaa tapahtuu (ks.myös luku 6). Yleisopetuksen suunnasta tarkasteltuna erityisluokat vain itsestään selvästi asettuivat toimintakentän ulkopuolelle, näkymättömiin.

Erityisluokkia tuntuikin ympäröivän hiljaisuus, jota osaltaan rakensi se strateginen välinpitämättömyys, jota yleisopetuksen oppilaat osoittivat erityisluokkia ja näiden oppilaita kohtaan rakentaen eroa oman positionsa ja erityisopetuksen välille. Tulkitsen erityisopetusta ja erityisyyttä ympäröineen hiljaisuuden olleen myös institutionaalista, heijastavan erityisyydestä puhumisen vaikeutta, jota inklusiivisen eetoksen ja erillisen arjen ristiriita entisestään korosti.

Lauri: Miina, onks Elmo vielä pienryhmässä, vai onks se siellä emuluokalla?

Miina (opettaja): Se on siellä, mut ei sitä mitenkään sinne siirretty oo.

(...)

Miina (opettaja): Mitä sä ajattelit Lauri siitä Elmosta?

Lauri: Eiku mä vaan joskus olin sen kanssa samassa ryhmässä.

Reijo kommentoi jotain.

Lauri: Mut sehän on tavallisessa luokassa.

Miina (opettaja): Niin on, et ei sitä oo siirretty mihinkään.

(Kenttämuistiinpano, laaja-alainen erityisopetus)

Edellä olevassa ekstraktissa pienryhmätunnilla (laaja-alainen erityisopetus) Lauri kysyy työskentelyn lomassa Elmosta, tämän siirtymisestä erityisluokkaan. Elmo oli aikaisemmin opiskellut usein laaja-alaisessa erityisopetuksessa, ja ilmeisesti Laurin kysymys lähti havainnosta että Elmo puuttuu (ja on jo jonkin aikaa puuttunut) joukosta.

Miinan ja Laurin keskustelussa huomioni kiinnittyy siihen niukkasanaisuuden, joka erityisluokkasiirtoon liittyy. Ensinnäkin Miina painottaa puheessaan, että Elmoa ei ole (hallinnollisesti) siirretty erityisluokkaan, vaikka hän onkin ”siellä”. Hallinnollisesti Elmo siis on edelleen ”tavallisessa luokassa”. Tulkitsen tämän painottamisella opettajan pyrkivän vahvistamaan Elmon paikantumista yleisopetukseen. Luen Miinan kommentit myös laajemmassa kontekstissa, jossa Elmon siirtymisestä erityisluokkaan oli esimerkiksi oppilashuoltoryhmässä keskusteltu: Elmolle ja tämän perheelle erityisluokkaan siirtyminen oli ollut raskas prosessi, ja minulle kerrottiin Elmon ja tämän perheen vältelleen erityisluokkasiirtoa. Elmon kohdalla erityisluokkasijoituksen leimaavuus oli siis hyvin latautunut kysymys, joka Elmon tapauksessa ratkaistiin pitämällä hänet hallinnollisesti yleisopetuksen ryhmässä. Tässä kontekstissa Miinan puheenvuoron voi tulkita myös pyrkimyksenä keskustella asiasta oppilaiden kanssa kuten Elmon ja hänen perheensä kanssa on sovittu.

Pyrkiessään vahvistamaan Elmon asemaa yleisopetuksen oppilaana Miina kuitenkin tulee samalla vahvistaneeksi yleisopetus-erityisopetus erottelun relevanssia. Miinan välttelevän vastauksen voi tulkita viestivän erityisluokkasiirron negatiivisuudesta ja yleisopetuksessa pysyttelemisen positiivisuudesta. Samoin tilanteessa avautuva mahdollisuus keskustella erityisluokan ja yleisopetuksen välisestä erosta ja kyseenalaistaa käsitystä erityisluokkien oppilaiden essentiaalisesta poikkeavuudesta jää käyttämättä. Ero, jonka Lauri keskustelussa tuottaa ’emuluokan’ ja ’tavallisen luokan’ välille, jää haastamatta. Elmon siirtyminen erityisluokkaan näyttää Lauria (ja ehkä myös erityisopettajaa) häiritsevänä kysymyksenä, josta puhumiseen ei näytä olevan koulun arjessa välineitä.

Shareen Benjaminin (2002b) mukaan erityisopetuksen diskursseille ovat luonteenomaisia hiljaisuudet ja kiertoilmaisut. Eron purkamiseksi on keskeistä kysyä, miten oppilaat rakentavat ymmärrystä erityisyydestä ja normaalisuudesta, sekä itsensä ja toisten paikantumisesta tähän kenttään näiden hiljaisuuksien keskellä. Erityisluokkasiirrot ovat tilanteita, jotka tyypillisesti vaikuttavat oppilaan sosiaalisiin suhteisiin ja asemaan oppilaskulttuurissa. Se on myös kohta, jossa oppilas siirtyy diskurssista toiseen, ja tämä siirtymä mahdollistaisi myös näiden diskurssien ja näissä tarjolla olevien positioiden näkyväksi tekemistä ja haastamista. Tämän keskustelun kuitenkin tukahduttaa erityisopetusta virallisesti ympäröivä hiljaisuuden kulttuuri, joka jättää erojen käsittelyn ja käsitteellistämisen oppilaskulttuurin sisäiseksi kysymykseksi.

9.2 Erityisiä ja/mutta tavallisia: minä ja me erityisluokkien oppilaiden kerronnassa

Siirryn seuraavassa tarkastelemaan erityisluokilla opiskelleiden oppilaiden kerrontaa. Analyysini rakentuu vahvasti suhteessa edeltäviin lukuihin: kysyn, miten nuoret rakentavat itseä koskevaa merkitystä erityisyyttä tuottavissa diskursseissa, miten he kohtaavat valtakulttuurin hegemoniset tavat määrittää heitä (ks. Jokinen 2004). Pohdin myös millaisia välineitä nuorilla on vastustaa heitä koskevia määrittämiä, ja toisaalta millaisia vaihtoehtoisia merkitysjärjestelmiä heille on tarjolla itseä koskevan ymmärryksen rakentamiseen. Keskeisenä tarkastelussa on edelleen haastatteluvuorovaikutuksen tarkastelu: pohdin millaisina nuoret haluavat näyttäytyä haastattelukerronnassa, ja miten haastattelutilanne, jossa liikutaan teemasta toiseen, mahdollistaa ja rajaa sitä, millaisia minäkertomuksia nuoret voivat tuottaa. Liikunkin seuraavien alalukujen tarkasteluissa tavallisuutta tuottavan kerronnan tarkastelusta kohti keskusteluita, joissa nuoret eksplisiitisti puhuvat erityisyyteen kiinnitetyistä merkityksistä ja omasta suhteestaan näihin määrittämiin. Ensimmäisessä ja toisessa alaluvussa keskustelen nuorten pyrkimyksistä ja keinoista kertoa itsensä tavallisina. Kolmannessa alaluvussa siirryn tarkastelemaan nuorten vastapuhetta. Neljäs alaluku koskee nuorten parodioivaa kerrontaa ja mahdollisuutta tarkastella tätä epäsuorana vastapuheen muotona. Viides alaluku käsittelee nuorten minäkerronnan suhdetta asian tuntijatietoon, tässä tehtäviin diagnostisiin ja hallinnollisiin luokituksiin.

Osana jengiä: tavallisuuden, osallisuuden ja hallinnan kerronta

Lähtiessäni haastattelemaan erityisluokkien oppilaita olin erityisen kiinnostunut siitä, miten kouluarjessa havaitsemani jyrkät eronteot ilmenisivät näiden nuorten kerronnassa, millä tavalla he määrittävät oman paikkansa koulussa, sen institutionaalisessa ja oppilaskulttuurissa. Pyysin nuoria kertomaan omasta kouluarjestaan, painottaen että olen kiinnostunut kuulemaan ”miltä tää koulu ja tää koulunkäynti näyttää teidän näkökulmasta”.

Lähtökohtaisesti kaikki haastateltavani lähtivät tuottamaan kuvaa itsestään puhetilannetta hallitsevana. Tätä kautta määrittyi myös asento, jonka haastateltavani ottivat suhteessa keskusteltaviin teemoihin, siihen miten ja millaisena koulusta puhutaan (ja on puhuttava): kouluarjesta puhuttiin kyllästyneeseen sävyyn, eikä kouluarki näyttänyt herättävän suuria tunteita. Joissakin haastattelussa esittämieni kysymysten relevanssia ja kiinnostavuutta jopa suoraan kyseenalaistettiin. Elina Oinas on omassa tutkimuksessaan kuvannut tällaista haastattelupuhetta käsitteellä *no-big-deal-talk* (Oinas 2001).

Tomi selostaa omaa koulupäiväänsä, aamutouhuja kotona ja kouluun lähtöä.

Tomi: Tuun myöhäs välil aina kouluun.

Leevi: (naurahtaa) Välillä.

Reetta: Ja?

Tomi: Ja. Istun pulpettii, rupeen opiskeleen. Ootan ruokatuntii, taukoo. Sit kun ne on menny ohi, sen jälkeen mä taas opiskelen. Sen jälkee mä ootan et mä pääsen kotiin.

(...)

Reetta: Mimmonen tää [koulu] nyt sit on hei. Mimmosii tyypei täällä on? Mimmonen tää rakennus on, mimmosia- mimmost tääl on olla?

Tomi: Ku sä oot kolme vuotta käyny tätä koulua ni sä toivot et sä pääset helevetin nopeesti pois.

Leevi: (naurahtaa) Kyyllä!

Reetta: Mikä täällä mättää?

Tomi: Se ettei jaksa istuu joka päivä puol kaheksasta puol neljää koulussa.

Teemu: Ja jotenki tuntuu ettei päässy niinku yhtään eteenpäin.

Tomi: Nii.

Reetta: Mut mimmosii oppilaita täällä on?

Teemu: No sellasii ku oppilaat on.

Reetta: Millasii oppilaat on?

Teemu: Emmä tiä. Mee kattomaa.

Reetta: Ku mä oon kattonu. Mä haluan tietää, et mimmosii tyyppejä teijän mielestä täällä on niinku.

Teemu mumisee jotain.

Leevi: Jees porukkaa.

Teemu: Kohtalaista.

(Haastatteluote, erityisluokan oppilaita)

Olin panostanut haastattelujen suunnitteluun yrittäen löytää sellaisia kysymisen tapoja, joilla saisin nuoria sekä innostettua puhumaan, että kertomaan yksityiskohtaisesti kouluarjestaan. Tuntuikin varsin turhauttavalta törmätä tällaiseen puheeseen, jossa eivät todellakaan täyttyneet toiveeni innostuneisuudesta ja/tai yksityiskohtaisuudesta. Usein haastattelujen jälkeen koin toisaalta onnistumisen tunteita siitä välittömästi tavasta, jolla haastattelutilanteissa vuorovaikutus tuntui nuorten kanssa kulkevan, mutta toisaalta nuorten kerronnan tapa tuotti myös ja epäilyksiä siitä, mitä haastatteluaineistosta saisin analyysiprosessissa irti (ks. Mietola 2007; myös Oinas 2004). Olin myös hämmentynyt nuorten kylästyneestä, niukasta ja toteavasta puheesta. Sen lisäksi, että tällaisesta puheesta oli vaikea lähteä purkamaan esiin elettyä kouluarkea, tuntui kerronta myös olevan ristiriidassa sen kanssa mitä muualla haastattelussa tapahtui: vaikka nuoret (varsinkin haastattelun alussa) tuottivat tällaista puhetta, jossa koulu näyttäytyi ikävänä ja suhteellisen merkityksettömänä, tuli haastattelun kuluessa esiin myös paljon tästä täysin poikkeavia sävyjä (vrt. Lahelma 2002b). Miksi sitten koulusta ja omasta suhteesta kouluun haluttiin kertoa näin?

Elina Oinas (2001; 2004) päätyi tutkimuksessaan kysymään miten haastattelutilanne tuottaa tällaista no-big-deal-puhetta. Oinaksen mukaan haastateltava toimii suhteessa haastattelutilanteen diskursiivisiin odotuksiin, pyrkien tuottamaan itsensä pätevinä toimijoina puolijulkisessa haastattelukontekstissa. Haastateltavien puhetta tulisikin tarkastella henkilökohtaisia kokemuksia koskevan puheen sijan normalisoivina lausumina, joilla haastattelutilanteessa tuotetaan kompetenssia. Oinas päätyykin kysymään, olisiko itse asiassa mikään toisenlainen puhetapa mahdollinen kompetentille sosiaaliselle toimijalle.

Lukisinkin Oinaksen tapaan nuorten puheen koulustaan kompetenttina puheena: sen sijan että puhe kertoisi heidän henkilökohtaisesta koulusuhteesta tai koulua koskevista kokemuksistaan, siitä voidaan lukea, millainen suhde keskusteltavaan asiaan kompetentilla koululaisella tuleekin olla. Ehkä pätevän koululaisen tulee kuvata koulua tällaisena, hallittavana, ei suuria tunteita herättävänä, ei kovin merkityksellisenä? (Mietola 2007.)

Mielestäni nuoret eivät kompetentilla puheellaan kuitenkaan vastaa ainoastaan haastattelutilanteen (kulttuurisiin) vaatimuksiin asiantuntijuudesta, vaan puhuessaan näin nuoret performoivat myös koulukulttuurista osaamistaan. Kertoessaan koulustaan (ja omasta suhteestaan kouluunsa) he osoittavat sellaista kulttuurista asiantuntemusta, jolla he lunastavat paikkansa koulussa, osana koulun oppilaskulttuuria (vrt. Raitakari 2004). Erytysluokilla opiskelevien nuorten haastattelut olivatkin juuri kerronnan tavaltaan ja sävyiltään samankaltaista yleisopetuksessa opiskelevien nuorten kerronnan kanssa. Erytysluokkien nuorille mahdollistuu tällä kerronnallisella tasolla asettua osaksi ”jengiä”, kertoa koulua koulukulttuurissa normatiivisen, tavallisen oppilaan positiosta käsin. Puhe tapaa voidaan tarkastella pyrkimyksenä ja keinona saavuttaa paikka koulun kult-

tuuriin sopivana subjektina (*achieving oneself as appropriate subject*, Davies et al. 2002).

Puhutaan koulun ruuasta

VP: Makarooniki tääl on ihmeellisesti. Makaroonis lukee tälleen, et makaroonilaatikko – plus ketsuppi. Oikeesti sen pitäs olla, et se ketsuppi kuuluu ehdottomasti sinne, se on vaan niinku plussana siel. Ja joskus sitä ei ikinä ees oo siel. Vähän ihmeellisesti, et jengi varmaan ajattelee silleen.

(Haastatteluote, erityisluokan oppilas)

Luen siis erityisluokilla opiskelevien nuorten no-big-deal-puheellaan tekevän tavallista (*doing being ordinary*, Harvey Sacks'in 1984 ilmaisu). Nuorten puhe-tapa on normalisoiva, se tuottaa ja alleviivaa omien kokemusten, itsen ja 'meidän' kouluarjen tavallisuutta. Tavallisuutta tuotetaan puheen sävyillä ja sisällöillä – sillä haluttomuudella ja kyllästyneisyydellä jota kohdistetaan kouluarkea koskeviin haastattelukysymyksiini, ja joka toisaalta myös rakentaa kuvaa nuorten suhteesta kouluun. Elina Oinas (2004) toteaa normalisoivien lausumien olevan yleisiä haastattelutilanteissa, joissa haastateltavat kokevat haastattelijan positioivan heidät 'väärin', kategoriaan, joka ei tunnu heistä oikealta ja/tai mukavalta (myös Widdicombe & Wooffitt 1995). Ehkä haastattelemani erityisluokkien oppilaat vastaavat tavallisuutta tuottavalla ja korostavalla puheella haastattelutilassa mahdollisesti läsnä oleviin pyrkimyksiin paikantaa heidät erityisiksi, ja pyrkivät haastamaan tällä puhettavalla käsityksiä siitä, keitä he ovat, miltä paikalta he puhuvat, ja miten ja mistä tältä paikalta käsin tulee puhua (ks. Widdicombe & Wooffitt 1995; Widdicombe 1998; myös Juhila 2004).

Nuorten kompetentissa kerronnassa koulu kerrotaan esiin hallittavana ja samalla itseä tuotetaan kouluarkeen luontevasti asettuvana ja kouluarkea hallitsevana toimijana. Tiedetään, miten koulussa tulee toimia 'oikein', ja itseä kerrotaan tähän koulun kulttuuriin sopivaksi toimijaksi. Kerronnan tyyllillä ja sävyillä performoidaan koulun, sen käytäntöjen, toimijoiden ja oppilaskulttuuristen tarinoiden ja tyylien tuntemista ja näissä puitteissa sulavasti oikein toimimista. Tämä kompetentin koululaisen paikka, jolta nuoret puhuvat on inklusiivinen, laaja ja avoin positio. 'Koululaisista' rakentuu laaja tietämisen yhteisö (ks. Ikonen ja Ojala 2005), johon mahtuvat kaikki ja joka rakentuu kaikille saatavilla olevan kokemuksen ja tiedon varaan. Tällä kerronnan tasolla nuoret voivat asettua osaksi sitä "jengiä", joita käytännöt koskettavat ja jotka jakavat kokemuksen oppilaana olemisesta.

Reetta: ... jos te kuvailisitte ihan tommosta tyyppillistä oppituntia, ni mitä siellä niinku ylipäätään tehään, mitä siellä tapahtuu?

VP: No opettaja varmaan opettaa.

Amir: Jotain uutta.

VP: Jollain –

Amir: Sit ensin käydään mitä on käyty viime tunnilla.

VP: Nii läksyt ja just-

Amir: Palautetaan jotain niit asioita, sit vähän edetään eteenpäin, sit harjoituksia tulee.

VP: Nii. – Ja läksyjä sielt yleensä tulee kans.

Amir: Ja sit viimeseks tulee läksyt.

Reetta: No mitäs tota noin, missä kohtaa te yleensä istutte jos, ku ollaan luokassa, ni minne kohtaa te meette istumaan?

Juri: Nurkassa.

Amir: No mä ainaki meen-

[Päällekkäin puhumista]

Reetta: Takana?

Amir: Ikkunan ääreen. Nii mä otan vähän aurinkoo.

Juri: Kattoo maisemii, et mitäs tuolla tapahtuu. Ei jaksu kuunnella maikkaa.

(Haastatteluote, erityisluokan ja yleisopetuksen oppilaita)

Edellä VP, Juri ja Amir kertovat koulun käytännöistä lähtökohtaisesti jaetusta positioista käsin. Kertomuksessa tuottuu yhteinen kokemus koulusta, sen tutuista ja itsestään selvistä käytännöistä. Tällaisen jaetun kertomuksen tuottamista ei vaikeuta se, että oppilaat seuraavat kouluarkea erityisopetuksen ja yleisopetuksen rajan eri puolilta (VP ja Juri opiskelevat erityisluokalla ja Amir yleisopetuksessa)⁷⁷. Ekstraktin loppupuolella kysyessäni tarkentavan kysymyksen siitä, mihin pojat luokkatilassa asettuvat, Juri kertoo myös siitä, miten luokan takaosassa voi, ja ehkä oppilaskulttuurisesti pitää toimia. Tämä Jurin kertomuksessa esiin tuleva tapa asettua kouluun juuri tekee näkyväksi sellaista oppilaskulttuurisen tyylin osaamista, jolla tulkitseen erityisluokilla opiskelevien pyrkivän lunastamaan paikan tavallisina, oppilaskulttuuriin sopivina nuorina.

Kompetenttina oleminen ei ole pysyvä ominaisuus, positio, joka kerran saavutettuna voidaan pitää hallussa. Se tavoitetaan performatiivisesti, toistojen kautta (Davies ym. 2002; Butler 1990; Mietola 2005; Niemi 2008). Paikan lunastaminen ja siinä pysyminen edellyttää jatkuvaa 'oikein' olemista, toimimista, asennoitumista kulttuurissa, jossa oppilaille on jatkuvasti mahdollista tulla myös tunnistetuiksi sopimattomina ja ei-kompetentteina (Davies 2006; Davies ym.

⁷⁷ Amir, Juri ja VP olivat myös opiskelleet joissain aineissa samoissa ryhmissä, joihin Juri ja VP oli integroitu. Pojat olivat myös tutustuneet näillä tunteilla toisiinsa, ja he jatkoivat kaverisuhteensa rakentamista myös näiden tuntien ulkopuolella.

2001; Rasmussen & Harwood 2003). Tavallisuus on siis lunastettava aina uudelleen koulun arjessa (Mietola 2005, Niemi 2008). Koulun kulttuurin osaaminen mahdollistaa variointia ja yksilöllisyyttä. Näiden kuitenkin tapahduttava rajoissa, joissa toiminta voidaan vielä tunnistaa legitimiiksi, kompetentiksi toiminnaksi (Søndergaard 2002).

Koulun kulttuurissa erityisoppilas on jo lähtökohtaisesti tavallisen paikalta ulostyönnetty (Laws & Davies 2000; Benjamin 2003). Tulkitsenkin tämän ulkopuolisuuden tuottavan nuorten kerrontaan korostuneen pyrkimykseen tuottaa itsensä tavallisina. Tavallisuuden tavoittelu näyttäytyy hyvin jännitteisenä erityisopetuksen oppilaiden kohdalla: esimerkiksi Yvonne Karlsson (2007) kertoo omassa tutkimuksessaan oppilaiden käyttäneen tutkijan kanssa käymissään keskusteluissa ja haastatteluissa kaikki mahdollisuudet tuottaa itsensä tavallisina/hyvinä oppilaina.

Kysyn mitä jää koulupäivästä mieleen.

Elmo: Ei mitään.

Aleksi: Ei mitään, se on niinku toisest korvast sisään ja toisest ulos melkeen koko päivä. Paitsi sit kaikki kaverien jutut, nehan jää päähän tietysti.

Elmo: Mut tunneist ei jää mitään.

Reetta: Ai jaa.

Aleksi: Ehkä jotku kotitehtävät, joita ei ikinä jaksaa tehdä.

Reetta: Hmmm. Mielenkiintosta.

Aleksi: Mut eiks se yleensä oo silleen?

Reetta: Oottekste sitä mieltä kaikki?

Elmo: Joo.

Ripa: Mm.

(Haastatteluote, erityisluokan oppilaita)

Yllä pojat kertovat itsensä esiin kouluun oikein asennoituvina nuorina miehinä, puhuvat kuten muutkin haastateltavani, opiskeluun ja opetukseen välinpitämättömästi suhtautuen ja samalla informaalin koulun merkityksellisyyttä painottaen. Ekstraktin tekee kuitenkin erityisen mielenkiintoiseksi tapa, jolla nuorten kompetentin kerronnan tavoittelu tulee tässä keskustelussa avoimesti esille. Kuunneltuani poikien kerrontaa totean ”Hmmm. Mielenkiintoista”, jolloin Aleksi vielä varmistaa kerronnan ’sopivuuden’ kysymällä ”eiks se yleensä oo silleen?”.

Jos kompetenttia kerrontaa ajatellaan tapana, jolla nuoret pyrkivät ja pystyvät tuottamaan itsensä esiin ’tavallisina’, voidaan erityisoppilaiden ’oikein’ tekemisen olevan erityisen latautunutta. Ensinnäkin kyseiset nuoret seuraavat koulukulttuuria marginaalista ja osalla heistä on vain vähän kokemuksia toimimi-

sesta 'yleisopetuksen puolella'. Kysymykset oikein tekemisestä – kuten edellä Aleksin kysymys – saattavat retorisen kysymyksen sijasta olla todellisia kysymyksiä, joilla tarkistetaan omia tulkintoja siitä, miten 'yleensä on'. Tällaisessa tilanteessa oman kompetenssin performointi muodostuu nuorallatanssiksi, jossa nuoret pyrkivät tuottamaan kuvaa rennon hallitusta kulttuurisesta osaamisesta samalla tiukasti pysytellen sellaisella kerronnan tasolla, jossa oma tietämättömyys ei tule näkyväksi. Kerronnan epämääräisyyden voi mahdollisesti tulkita myös näin, seuraavan kertojan pyrkimyksestä performoida hallintaa hyvin kapeassa kehyksessä. Tunnistinkin nuorten puheesta tiettyjä kerronnallisia strategioita, joiden avulla nuoret pyrkivät tuottamaan itseään kouluarkea hallitsevana toimijana. Keskeisimpänä näistä pidin tapaa jolla nuoret tekevät kerronnassaan rajoja. Siirryn seuraavassa tarkastelemaan tätä.

Omassa porukassa toimijoina

Koska minulle arkea havainnoituani oppilaskulttuuriset ja hallinnolliset rajat näyttäytyivät hyvin hallitsevina, oletin näiden arjen rajojen näyttäytyvän keskeisinä myös nuorten omaa kouluarkea koskevassa kerronnassa. Olinkin hämmentynyt ensimmäisten haastatteluiden kohdalla: kerronta jota nuoret tuottivat tuntui varsin 'rajattomalta'. Kevään ensimmäisessä haastattelussa Otto, Pyry ja Mika lähtivät suoraan pyynnöstäni kertomaan, millaista heidän kouluarkensa on, seuraavalla tavalla (ja tarinalle ei meinannut tulla loppua):

Otto: Jaa, voihan mä sanoo siis. Jos mun siis pitäis kertoa niin, lähinnä toi. Siis kyllähän sitä aika paljon. Ensin niinku, ensimmäisel oppitunnill on ruokala, odottaminen.

Pyry: Oota, Otto, aloita ihan alusta. Ku päivä alkaa nii Otto aina siirtyy ensimmäiseks pepsiautomaatille, käy hakemassa pepsin.

Otto: Pepsi Maxin.

Pyry: Niin Pepsi Maxin.

Otto: Mä meen tunnille, Kuusinen [opettaja] haukkuu mut ihan pataluhaks.

Mika hihittää taustalla

Otto: Sit mä haukun Mikan ihan pataluhaks koska Mika on latino. – Ja sit, mitäs muuta pitäis tehdä? Sit me öristää Pyryn kans käytävällä ja kaikki hakkaa meidät. No, ei ne oikeestaa hakkaa, mut ne...

(Haastatteluote, erityisluokan oppilaita)

Poikien kertomus jatkuu ja jatkuu: kertomuksessa siirrytään luokasta käytävälle, pepsiautomaatille, takaisin luokkaan, ruokalaan, pihalle ja niin edelleen. Otto ja Pyry rakentavat kerrontaa yhdessä, toistensa kerrontaa vuorotellen jatkaen. Näin kerrottuna koulupäivä näyttääkin varsin vauhdikkaalta ja koulu rajattomalta.

Vaikka Oton ja Pyryn kertomus on ehkä ääripäästä, tuntui tällainen kerronnan tapa kuitenkin toistuvan haastatteluissa. Kerrotussa koulussa kuljettiin sankareina, tai anti-sankareina (örinät ja hakkaaminen), samalla kun arjen rajat omalle toiminnalle eivät kerronnassa tulleet näkyviksi. Rajattomuutta nuoret tuottivat kerrontaan eri tavoin. Yleisenä piirteenä tuntui olevan kerronnan jättäminen epämääräiseksi (ks. myös edellä). Nuoret usein jättäytyvät puhumaan tasolle, jossa 'jengi' 'menee' ja 'tekee' – ja usein minun tehtäväkseni jää kysyä 'keiden kanssa' ja 'missä konkreettisesti'.

Puhutaan siitä miten Ismo riehuu alakäytävässä. Kysyn keitä muita alakäytävässä on.

Ismo: No joskus on Tomi, Ripa ja Aleksi on ollu ja kaikkia.

Ripa: Siin on ollu kaikkii vähän. Sillon tällön.

Ismo: Kaikkii, nii. Juha varsinki.

Reetta: Juha?

Ismo: Nii.

Reetta: Ketä sä tarkotat niillä kaikilla? Ketä kaikkii siis?

Esko: Kaikki oppilaat.

Ismo: Mmm.

Reetta: Onks se, onks siin –

Ripa: Kaikkii, nää on kyl näit erityisoppilaita.

(Haastateluote, erityisluokan oppilaita)

Kun haastatteluissa lähdin kysymään tarkemmin, alkoivat rajat ja toisaalta syy rajojen tarkastelun puuttumiseen tulla näkyviin. Edellä Ripa toteaa että ”nää on kyl näit erityisoppilaita”. Kerronnan ”kaikki” tai ”jengi” alkoi usein keskustelun myötä kaventua omanluokkalaisiin tai erityisluokkalaisiin, näistä vielä omaan kaveripiiriin. Samoin meneminen ja tuleminen rajautuivat kuin itsestään niihin luokkiin ja niille käytäville, joissa nuorten koulupäivä kului (ks. myös luku 6).

Nuoret siis kertovat arjestaan 'toisin': toisin kuin mitä havaintoni koulun arjesta kertovat, mutta myös toisesta näkökulmasta. Näkökulma kouluun kääntyy, kun nuoret kertovat koulusta omista lähtökohdistaan käsin. Näkisin keskeisenä kerronnan ja näkökulman rakentajana juuri pyrkimyksen toimijuuden tuottamiseen – halutaan kertoa itsestä ja meistä juuri se tietty (sankari)tarina.

Reetta: Sit mä huomasin tos teijän tarinas, tästä puuttuu niinku. Täs on teijän luokka, te mainitsette teijän luokkalaisii tyyppi, mut ei ketään muita, paitsi sit oli tää, etku te aamulla örisette siellä käytävällä, niin kaikki kattoo.

Otto: Kaikki kattoo muuten.

Reetta: Missä, missä on kaikki muut ihmiset?

Pyry: No ei me koskaan olla keidenkää muiden kanssa.

Otto: Pellejä (es)

(Haastatteluote, erityisluokan oppilaita)

Samalla kun Otto ja Pyry rajaavat 'muut ihmiset' kerronnastaan ulos tai paikantavat heidät ainoastaan sivustakatsojiksi, he myös kääntävät katseen itseensä. He – jotka useimmiten ovat marginaalissa ja toiminnan kohteina – ottavat toimijoina kerronnan keskitilan. Samalla merkitykset lähtevät rakentumaan heistä käsin. He määrittävät myös kerrotun koulun keskitilaa rakentamalla koulun marginaalituloista (käytävästä, erityisluokkatilasta, koulun viereisestä puistosta, pepsiautomaatista) keskeisiä ja haluttuja tiloja.

Edellä (luku 6) olen tarkastellut nuorten arkea ja sitä miten he paikantuvat koulun tilallisten ja ryhmän muodostamista koskevien käytäntöjen seurauksena. Erityisluokilla opiskelevien nuorten paikantumiselle ja nuorten koulukokemuksen rakentumiselle pidän keskeisenä sitä fyysistä ja sosiaalista tilaa, jossa toimitaan. Tehdessäni havaintoja nuorten rajatusta kouluarjesta pitkin kouluvuotta totesin jo varsin varhaisessa vaiheessa, että pääasiallisesti nuoret kulkivat arjessaan tarkkaan määrättyjä polkuja, jotka rajasivat suhteellisen selvärajaiseksi sen missä ja keiden kanssa toimittiin ja millaisia positioita nuoret pystyivät arjessaan ottamaan. Havaintoni arjesta antoivatkin mielenkiintoisen lähtökohdan nuorten toimijuuden kerronnan tarkasteluun. Ne kuvat, joita erityisluokilla opiskelevat nuoret tuottivat haastatteluissa itsestään ja omasta toiminnastaan (ja sen rajoista/rajattomuudesta), olivat usein ristiriidassa omien havaintojeni kanssa.

Reetta: Et on siinä yleisopetuksessa sit jotain hyvääki. Onks muita hyviä –

Sharon: Mä en tykkää yleisopetuksesta.

Reetta: Et ollenkaa?

Sharon: Ku ei siel tunne ketää. – Sit siel ei voi puhuu kesken tuntuu.

Reetta: Ei vai?

Sharon: Ei voi möläyttää kommentteja.

Tiina: Kyl mä oon siel kesken tunnin englannin kielen tunnil puhunu, silloin ku Jurin kaa oltiin. (es) Kyl sit opettaja vähän väliin sano, et nyt hiljaa.

Sharon: No mut koko luokalle ei sillee voi puhua, esim niinku luo- meidän luokas, siel voi puhuu koko luokalle.

Tiina: Nii-in!

Sharon: Se. Se on siin harmittavaa. Se on hauskaa.

Reetta: Koko luokalle möläyttäminen?

Tiina: (demonstroi möläyttelyä) Tätä.

Sharon: Nii et kaikkien kans voi siin luokas puhuu.

(Haastatteluote, erityisluokan oppilaita)

Yllä tytöt kuvaavat eroa omassa luokassa ja yleisopetuksen ryhmässä opiskelun välillä. Kun yleisopetuksen ryhmässä he kuvaavat paikantuvansa marginaaliin, omassa luokassa he kertovat itsensä osaksi ryhmää, toimijoiksi, joille on mahdollista ”puhuu koko luokalle”, ”möläyttää kommentteja”. Kuitenkin tyttöjen toiminnan mahdollisuudet luokassa näyttäytyivät minulle varsin rajallisina: heidät ’pistettiin paikalleen’, hiljennettiin poikien toimesta lähes aina kun he puhuivat luokassa. Heidän vapaa puhetilansa rajautui lähinnä keskinäiseen vuorovaikutukseen, sekä joidenkin heille läheisten poikien kanssa keskusteluun. Lähes aina, kun tytöt puhuivat ”koko luokalle”, esimerkiksi osallistuivat keskusteluun tai vastasivat opettajan kysymykseen, he saivat luokan takaosan pojilta niskaansa ryöpyn kommentteja, joilla jälleen osoitettiin heille sopivan toiminnan rajat. Tästä huolimatta tytöt kertovat oman luokkansa myös heidän äänelleen ja toiminnalleen avoimena ja mahdollistavana tilana. (Vrt. Lahelma 2002a.)

Mistä sitten nuorten kerronta kertoo? Sen sijan että torjuisin kerronnan ei-relevanttina tai ei-totena, olen ottanut tämän analyysin kohteeksi, pyrkien tekemään näkyväksi niitä subjektille (ja kerronnalle) asettuvia kulttuurisia ehtoja, jotka tekevät näistä kertomuksista mielekkäitä ja ehkä jopa välttämättömiä (ks. Søndergaard 2002; myös Mietola 2007).

Tulkitsen oppilaiden haluavan kertoa itsensä tavallisina ja toimijoina koulun kulttuurissa, jossa hallitsevat diskurssit tuottavat heidät poikkeavina ja toiminnan kohteina (ks. Karlsson 2007). Yvonne Karlssonin (em.) tutkimuksessa hänen haastattelemansa oppilaat uudelleen muotoilivat haastattelukysymyksiä pystyäkseen tuottamaan itsestään toisenlaisen, itselleen mielekkään kertomuksen. Minun haastattelemini oppilaiden kerronnan rajauksia voi tarkastella samantyyppisenä taktiikkana, jonka avulla nuoret pyrkivät hallitsemaan merkityksentuotantoa ja heistä rakentuvaa kuvaa haastattelukerronnassa (Mietola 2007).

Toisaalta näkisin näiden rajausten myös vahvasti ankkuroituvat nuorten arkeen – ja myös heidän kokemukseensa itsestään koulussa. Kun kerronnassaan nuoret työntävät yleis-Toiset ulos tai kerronnan reunoille tuijottelijoiksi, heille mahdollistuu kertoa toisenlaista tarinaa ja rakentaa merkitystä irrallaan yleis-Toisesta. Yleis-Toisen merkitsevyys minän saamille merkityksille kyseenalaistuu. Samoin näkisin erityisopetuksen toimivan tällaisena rajattuna ja suljettuna tilana, jossa nuoret toimivat ’meidän’ sisällä ja rakentavat merkitystä irrallaan ’yleisen’ heille antamista merkityksistä. Nuorten toiminnan ehdot määrittävät tällä rajatulla kentällä toisin kuin ’koko koulussa’. Ehkä nuorten kerronnan tapa kuvastaakin heidän kokemuksiaan itsestään ja erityisopetuksen omasta, erillisestä arjesta, jossa tämä erillisuus myös asemoi heidät koetun kouluarjen keskiöön ja tekee ’toisista’ näkymättömiä, ei niin merkityksellisiä.

Kun haastattelujen kuluessa nuoret ajautuvat pohtimaan eroja ryhmien välillä ja omaa asemaa koulussa laajemmin, näyttäytyy 'yleinen' jälleen merkityksellisenä ja rajoittavana (ks. seuraava alaluku). Väittäisin kuitenkin, että arkikokemuksessa nämä kohtaamiset ja kohtaamattomuudet eivät ole päällimmäisenä: tilanteet, joissa rajoja kohdataan, joudutaan tekemisiin yleisopetuksen ja sen oppilaiden kanssa, eivät ole useimmille erityisluokan oppilaille jokapäiväisiä eivätkä tätä kautta rakennu kokemusta hallitseviksi – toki nousevat pintaan kun joudutaan vastakkain. Eli havaintoni pitkälti tukevat alla olevaa Sepon pohdintaa: osa koulusta, sen ihmisistä jää oudoksi, mutta se ei pahemmin haittaa arjessa, on opittu elämään näin.

Reetta: No hei, sit mä kyselen tästä Tehtaankulmasta, että miten sä niinku kuvaisit tätä? Sä sanoit että edellises koulus oli kivoja oppilait, opettajia ja-

Seppo: Niinpä.

Reetta: Mites täällä?

Seppo: No, tääl on kyllä kaikki vähän sillee outoo.

Reetta: Niinku miten outoo?

Seppo: Outoi oppilaita ja outoi opettajii.

Reetta: Mitä tarkoittaa outo?

Seppo: Se on niinku vähän, niinku on niinku jotenki tuntematon.

Reetta: Tuntematon siis –

Seppo: Niin.

Reetta: Sinä niille vai – ?

Seppo: Niin. – No joillekki.

Reetta: Mm. Mitä se tarkoittaa et on tuntematon? Minkä takii – sä tarkotat sitä, ettei oo tutustunu vai?

Seppo: Nii.

Reetta: Minkä takii ei oo tutustunu?

Seppo: Emmä tiää.

Reetta: Mikä ois voinu auttaa sitä, et tutustuis?

Seppo: Ei yhtää tietoo, emmä ees tiää kunnol.

Reetta: Mm. – Harmittaakse että on sillee niinku-

Seppo: No ei.

Reetta: – ettei tunne. Sä viihdyt kuitenkin ihan hyvin?

Seppo: Ihan hyvin.

(Haastatteluote, erityisluokan oppilas)

Nuorten kerronnassa erityisluokka tuottuu siis myös erillisenä, ei yleisopetuksen määrittämänä tilana. Tämä mahdollistaa merkityksentuotantoa, jossa erityisopetus ja he erityisoppilaina eivät määriy ainoastaan suhteessa 'yleiseen', siihen mitä eivät ole. Ehkä erityisluokkaa tulisi tarkastella marginaalina, jolla on oma kulttuurinen ja symbolinen keskustansa (Jokinen ym. 2004)? Myös havaintoni erityisluokan sisäisistä sosiaalisista suhteista ja toimintakulttuurista tukevat tällaista näkökulman kääntämistä: erityisluokkaa näyttäytyi vahvasti omana sosiaalisena kenttänä, jonka sisällä oppilaat rakensivat sosiaalisia suhteitaan ja hierarkioitaan. Nuorten kerronta heidän sosiaalisista suhteistaan ja toisaalta kerronnassa rakentuva kuva yleisestä irrotetusta toimijuudesta tuntuisi vastaavan myös erityisopetuksen kentällä vahvana toistuvaa puhetta erityisyyden normalisoitumisesta 'erityisten' omissa konteksteissa (ks. Hakala ym. 2013; myös Goffman 1990).

Olen edellä todennut kompetentin toimijuuden kertomuksen olevan se miten nuoret haluavat koulusta ja itsestään koulussa kertoa. Olen analyysissäni nostanut esiin sen, millaisin kerronnallisin keinoin nuoret mahdollistavat tällaisen kertomuksen ja minän tuottamisen. Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan sitä, miten nuoret puhuvat eksplisiittisesti suhteestaan yleisopetukseen ja niistä leimaavista kulttuurisista käsityksistä joita erityisoppilaana oleminen kantaa.

Vastapuhetta erityisoppilaan paikalta

Edellä kuvatun 'tavallisuuden' tuottaminen oli hallitsevaa haastatteluiden alussa, jossa laaja pyyntö arjen kertomisesta antoi nuorille tilaa kertoa arjestaan kuten haluavat. Haastattelun kuluessa minäkerronnalle kuitenkin asettui rajoja, eikä nuorille ollut mahdollista jättäytyä tavallisuuden kerrontaan: esimerkiksi palauttaessani kysymyksilläni yleisopetuksen oppilaat tavallisuutta ja samuutta tuottavassa puheessa tyhjennettyyn kouluun, joutuvat nuoret puhumaan myös ryhmien välisistä suhteista ja eroista. Samalla minäkerronnan koherenssi alkaa järkyä, kun haastateltavat eivät voikaan kertoa itsestään systemaattisesti yhdenlaista tarinaa. (myös Niemi & Mietola 2013; Mietola 2007.) Keskeinen huomio haastatteluista analysoidessa olikin se, että haastattelut olivat hyvin 'moniaänisiä': nuoret ottavat haastattelun kuluessa useita erilaisia puhujan paikkoja, joista käsin kertovat esiin kokemuksiaan koulun arjesta (Mietola 2007; Holstein & Gubrium 2003; Väättäin 2003).

Edellä tarkasteltu 'tavallisuuden' tavoittelu voitaisiin tulkita pyrkimykseksi irrottautua erityisoppilaan paikalta ja tähän kiinnitetyistä leimaavista merkityksistä (ks. Benjamin 2002a). Haastattelujen kuluessa nuoret kertoivat kuitenkin myös toisin, asettuen puhumaan *erityisoppilaan paikalta* (Mietola 2007; vrt.

Huttunen 2004), kertomaan hallitsevista erityisoppilaita ja -opetusta koskevista käsityksistä, asemastaan koulussa ja tätä koskevista tulkinnoistaan.

VP: Sit se on vielä se et, et sanotaan silleen, et jengi ajattelee silleen et ne [erityisluokalla opiskelevat] on vitun tyhmii et, mikä on niinku tämmöses niinku, toises niinku pienryhmäs tai jotain tollast. Ne ajattelee, et ne ei osa mitään ees tehä tolleen et. Et se on vähän käsitykset on viel jengil vähän huonot.

(Haastatteluote, erityisluokan oppilas)

Edellä VP puhuu siitä miten muut oppilaat ajattelevat erityisluokkien oppilaista. Tässä lausumassa VP:n käyttämä ilmaisu jengi viittaa ryhmään, johon hän itse ei kuulu (vrt. aikaisempi tavallisuuden puhunta). VP kuvaa erityisoppilaita koskevia käsityksiä 'huonoiksi', millä tulkitseen VP:n tarkoittavan, että oppilaiden käsitykset ovat väärää, sellaisia, joita hän ei allekirjoita. Huonon voi tulkita myös viittaavan näiden käsitysten negatiivisuuteen, asemoivan erityisoppilaat 'huonoiksi', kuten esimerkiksi olen tulkinnut puheella 'emuista' tehtävän.

Lähes jokaisessa erityisluokissa opiskelevien nuorten haastattelussa puhuttiin omasta asemasta koulussa myös näin. Näissä puheenvuoroissa myös puheen tapa ja sävy poikkesi merkittävästi tavallisuutta tuottavasta rennon hallitusta kerronnasta. Vaikka useissa haastatteluissa näytti, että haastateltaville oli tärkeää tuoda esiin myös näitä kertomuksia kohdatusta ulossulkemisesta ja syrjinnästä – niin painokkaasti näitä kerrottiin – tulkitsein tällaisen kerronnan olleen usein myös vaivaannuttavaa ja ärsyttävää (ks. Mietola 2007).

Shereen Benjamin (2002b) kirjoittaa, että erityisoppilailla ei ole koulussa tarjolla positiivisen identifikaation kohteita. Heidän on neuvoteltava minän saamista merkityksistä suhteessa niihin erityisyyttä koskeviin negatiivisiin merkityksiin, jotka koulun kulttuurissa hallitsevat. Tämä ei kuitenkaan tarkoita alistumista näille merkityksille, vaan tässä prosessissa haetaan myös vaihtoehtoisia merkityksiä, sellaisia diskursseja, jotka tekevät mahdolliseksi vastustaa ongelmallistavia kategorisointeja ja lausumia, sekä haastaa koettua eriarvoisuutta (Peters 2010; Karlsson 2007). Susan Peters (2010) kirjoittaakin törmänneensä vuosikymmeniä opettajana ja tutkijana erityisopetuksen oppilaiden kanssa toimissaan toistuvasti nuorten aktiivisiin pyrkimyksiin positiivisen identiteetin tuottamiseksi. Tässä työstämisessä keskeiseen asemaan asettuu *vastapuhe*, jonka avulla nuoret eksplikoivat ja irtisanoutuvat niistä leimaavista merkityksistä, joita erityisoppilaina oleminen kantaa.

Institutionaaliset nimeämiskäytännöt kutsuvat esiin ”vastapuhetta, vaihtoehtoisia tapoja, joilla ihmiset määrittävät itseään ja hahmottavat elämäänsä” (Jokinen ym. 2004, 14). Kirsi Juhilan (2004, 20) mukaan ”vastapuhe on aina ’seuraava siirto’, se on toisin sanoen vastaus eli reagointia johonkin. Vastauksen sisältö on puolestaan tavalla tai toisella erimielisyyttä ilmaiseva. ’Vasta’ tarkoittaa siis sekä vastausta tai vastustusta.” Usein kerronnassa eksplikoidaankin se *valtapuhe*, jota vastaan puhutaan (Filander 2008, 2006; Bamberg 2004a). Val-

tapuhe on normalisoivaa ja luonnollistavaa, valtakertomukset ovat niitä, joissa tulemme subjekteiksi, ja jotka luonnollistuneina usein myös jäävät huomaamattomiksi ja kyseenalaistamattomiksi (em.).

Vastapuheessaan nuoret pyrkivät irrottautumaan muiden määrittämästä merkityksestä ja tuottamaan toisenlaista merkitystä, kertomaan toisin se, miten itse nähdään ja koetaan. Nuoret rakentavat *vastaymmärrystä* (Filander 2008; Andrews 2004b), tarjoavat vaihtoehtoisia itseä ja meitä koskevia määrittämiä. Tavallisuutta tuottavaan puheeseen erona on kuitenkin tapa, jolla vastapuhe selkeästi eksplikoi sen, mitä tai ketä vastaan puhutaan. Puheessa usein tuotetaan myös yleistetty/’dialoginen’ toinen, jonka kanssa neuvottelua merkityksistä käydään (Skeggs 1997). Tuottaessaan dialogisen toisen, puhuja tuottaa myös itsensä suhteessa tähän toiseen.

Nuorten vastapuhessa tuottuu vastaanpuhuttuja ’heitä’ vasten rakentuva ’me’. Nuoret puhuvat negatiivisista kokemuksistaan ja näitä rakentavista käsityksistä usein henkilökohtaisina kokemuksina, mutta erityisesti ryhmähaastattelussa nämä kokemukset näyttävät myös jaettuina. Samalla yleisopetuksen oppilaat näyttävät yhtenäisenä ryhmänä, joiden toiminnasta, asenteista ja käsityksistä puhutaan yleistyneinä.

Reetta: (...) Miltä tää koulu niinku muuten tuntuu? Mimmosia ihmisiä täällä on ja?

Tiina: No, osa on ihan mukavii, mut sitte oppilaat yleisopetukses on niin kauheita. Siis oikeesti.

Reetta: Miks?

Sharon: (es) niit ei tunne mut –

Tiina: Niinku osa käyttäytyy niin diivamaisesti.

Sharon: Nii just.

Tiina: Sillee osa niinku sillee, ja ku mä oon ollu yleisopetukses tuolla noin bilsassa, niin sit ne haukkuu sillee, ku ne tietää et sä oot pienryhmässä. Ja, sit ei kukaa tutustu ees siellä nii –

Reetta: Jaa. Elikkä ilmeisesti tunnelma ei oo kovin –

Sharon: Ne on epävarmoi, ja sit ne ei tiedä mimmost pienryhmäs on.

Reetta: Elikkä tunnelma ei oo ilmeisesti tässä koulussa sit kuitenkin ihan paikallaan vai?

Sharon ja Tiina: Ei.

(Haastatteluote, erityisluokan oppilaita)

Pakenemisen sijasta nuoret siis myös asettuivat painokkaasti puhumaan erityisoppilaan paikalta. Tästä positiosta katsottuna ja kerrottuna koulu ja sen kulttuuri näyttävätkin varsin eri tavoin kuin edeltävissä alaluvuissa kerrottuna.

Vastapuheessa keskeisinä teemoina toistuivat erityisopetusta ja -oppilasta koskevien käsitysten lisäksi kokemukset ulkopuolisuudesta sekä ulossulkemisen käytännöt. Nuoret puhuvat vastaan marginaalista käsin, valtakulttuurista ulostyönnettynä ja näitä ulossulkemisen käytäntöjä ja mukaan ottamisen ehtoja esiin puhuen.

Tämä eri positiosta katsominen toimiikin keskeisenä vastapuheen mahdollistavana resurssina (Filander 2006). Erityisoppilaan paikalta puhuminen mahdollistaa nuorille tietäjän paikalle asettumisen (ks. Weedon 2004), jolta käsin he voivat kyseenalaistaa (edellä puhuvien Tiinan ja Sharonin tapaan) yleisopetuksen nuorten käsityksiä, ja tarjota tilalle oman, erityisopetuksen käytäntöjen tuntemiseen tukeutuvan näkemyksensä. Vastapuheessa pyrkimyksenä onkin ottaa haltuun itseä koskevaa merkityksentuotantoa (Weedon 2004; ks. myös Quinn 2010).

Pyry: Ei ne yleisopetuksen tyypit itse asias oo kovinkaa paljon sen järkevämpiä. Niil on ihan yhtä tyhmiä juttui aina välillä niinku.

(Haastatteluote, erityisluokan oppilas)

Nuorten vastakerronnassa keskeisenä on myös yleisten ja erityisten välisen eron kyseenalaistaminen. Samalla kun nuoret tavallisuuden kerronnasta poiketen kertovat näkyviin koulun arjen vuorovaikutuksessa rakentuvia sosiaalisia rajoja ja näitä rakentavia ja näissä vahvistuvia käsityksiä ryhmien välisistä eroista, he myös lähtevät puheessaan haastamaan erontekoja ja neuvottelemaan erosta ja merkityksistä. Pyry edellä haastaa eroa erityisten tavallisuutta korostavan kerronnan sijan kyseenalaistamalla normaalien 'normaalisuutta' (ks. Harwood 2006). Lausumallaan hän myös kyseenalaistaa järkevyyden toimivuuden erityisiä tavallisista erottavana⁷⁸. Vastapuheen käytäntönä toistui myös Pyryn tapa kääntää arvioiva katse toiseen suuntaan, kohdistamalla huomio yleisopetuksen nuoriin, näiden "tyhmiin juttuihin", "diivamaisuuteen" tai "epävarmuuteen".

Nuorten pohdinnat tekevät näkyväksi sitä, että he ovat tietoisia hallitsevista merkityksistä (ks. Allan 1999; vrt. Kulmala & Vanhala 2004; Quinn 2010) ja että he joutuvat näitä työstämään erilaisissa kohtaamisissaan koulussa ja koulutusjärjestelmässä. Nuoret ovat tietoisia heihin kohdistuvista (arvioivista) katseista sekä niistä nimistä, joita heidän nimeämiseensä käytetään (ks. Peters 2010). Anna Rastas (2002) kirjoittaa rodullistavista katseista ja tässä yhteydessä kult-

⁷⁸ Vaikka nuoret vastapuheessaan kyseenalaistavat hallitsevia kulttuurisia representaatioita, on kuitenkin huomattava, että heillä ei tulkintani mukaan ollut vaihtoehtoisia kulttuurista sanastoa (Filanderin 2006, 433 ilmaisu), jonka avulla haastaa ja kääntää merkitysjärjestelmää. Erityisluokkien oppilaat käyttivät myös oma ryhmänsä sisällä samoja merkityksiä – puhetta järkevyydestä/tyhmyydestä, lapsellisuudesta, vammaisuudesta – arvioidessaan toistensa toimintaa ja rakentaessaan erityisluokan sisäisiä oppilaskulttuurisia järjestyksiä (ks. Fleicher 2001; Benjamin 2002a). Vastapuheen kontekstissa keskeisenä kuitenkin oli yhtenäisen 'meidän' rakentaminen ja puolustaminen, eivätkä ryhmän sisäiset erot ja hierarkiat tulleet tässä näkyväksi.

tuurisesta kuvastosta, joka läsnä myös rodullistettujen nuorten muiden katseita ja ajatuksia koskevissa tulkinnoissa. Samalla tavalla erityisopetuksen oppilailla on pääsy siihen kulttuuriseen kuvastoon ja sanastoon, jossa heitä luetaan. Tämä on tullut nuorille tutuksi heidän toimiessa osana koulun kulttuuria erityisoppilaan paikalla.

Luen nuorten vastapuheen myös kritiikkinä yksinkertaistaville lukutavoille. Nuorten puhe siitä miten heistä ajatellaan, millaisia tulkintoja tehdään (heidän toiminnastaan, erityisluokalla olostaan) vastustaa myös tapaa jolla valtapuhe lukitsee erityisyyttä (ja tavallisuutta) koskevat merkitykset ja subjektit näiden mukaan määrittyville paikoille. Vastapuheella haastetaan niitä stereotypisoivia ja toiseuttavia katseita, lausumia ja käytäntöjä, joissa erityisoppilaat niputetaan yhteen ja joissa heidät kohdataan ja heitä kohdellaan ainoastaan erityisoppilaskategorian edustajina (Jokinen ym. 2004; ks myös Helakorpi ym. tulossa). Kohdataan vain leima, ei nuorta, joka on paikannettu tämän alle (Kaufman 2001). Vastapuheella vaaditaan oikeutta tulla nähdyiksi ja kuulluiksi yksilöinä (ks. Huttunen 2004) sekä osallisuutta itsen määrittämiseen, siirtymistä puheen objektin positiosta merkityksen tuotannon subjektiksi (ks. Karlsson 2007).

Erityisoppilas ja -opetus parodiana

Reetta: Mitä muuta siel tunnilla tapahtuu?

Aleksi: No sit maikka pistää meiät töihin. Huutamalla. Mut sit aina ku se lähtee ulos luokasta, siel alkaa kauhee, siis kauhee riehunta.

Ismo: Häslää pulpettii, dum dum.

Ripa: Lentää kaikki kamat siellä sun täällä.

Elmo: Mitä vaan tulee ja sattuu käteen ni- Sakset ne aina lentelee luokassa.

Ripa: Joo.

(Haastatteluote, erityisluokan oppilaita)

Analysoidessani erityisluokilla opiskelevien nuorten erityisopetusta ja itseä koskevaa puhetta koin erityisen mielenkiintoisena, hätkähdyttävänä ja jopa vaivaannuttavana tavan, jolla nuoret kuvasivat erityisluokan arkea ja oppilaita. Useissa haastatteluissa erityisopetus kerrottiin edellä olevan ekstraktin tapaan paikkana, jossa riehutaan, huudetaan, ja jossa vallitsee yleinen kaaos. Erityisoppilaat vastaavasti kerrottiin tämän kaaoksen aktiivisina tuottajina. Vaivaannuttavia näistä kuvauksista tekee se, että ne vastaavat ja vahvistavat erityisopetusta koskevia stereotyyppisiä mielikuvia. Niiden avulla tullaan myös vahvistaneeksi erityisopetuksen ja erityisen oppilaan poikkeavuutta. Hämmentävää oli ristiriitaisuus joka rakentui kerronnan kokonaisuudessa: edellisessä luvussa kuvatuissa vastapuheen käytännöissä juuri torjutaan tällaisia käsityksiä, miksi niitä sitten tällä tavalla vahvistetaan samanaikaisesti.

Haastattelukerronnan ristiriitaisuudet olisivat voineet johtaa näiden representaatioiden ohittamiseen 'älyttöminä' tai vähemmän merkityksellisinä, epäolennaisina tutkimusintressini näkökulmasta. Näiden representaatioiden toistuminen kuitenkin tuntui alleviivaavan kerronnan merkityksellisyyttä – saaden minut pohtimaan että tässä on nyt jotain johon on tartuttava. Lähdinkin analyysiprosessissa hakemaan toisenlaista lukutapaa, joka ottaa nuorten kerronnan vakavasti (ks. Väättäin 2003) ja mahdollistaisi samalla pohtia, mitä näillä lausumilla ja representaatiolla halutaan kertoa tai saada aikaan.

Erityisopetuksen tutkimuksessa on tullut tutuksi tapa, jolla erityisiksi paikannetut oppilaat itse toistavat heille annettuja halventavia nimiä (esim. Benjamin 2002a; Naukkarinen 2005; Fleicher 2001; Peters 2010)⁷⁹. Myös tutkimisani erityisluokissa nuoret käyttivät käsitteitä vammainen ja emu. Näitä käytettiin sekä ironisesti että luokkatovereita halventavasti. Loukkaaviin nimityksiin tarttumista ja näiden ironista omaksi ottamista/alle kirjoittautumista onkin koulukontekstissa tulkittu oppilaskulttuurisena käytäntönä, jolla nuoret vastaavat heitä toiseuttaviin käytäntöihin tuottamalla marginaalin "radikaalina vaihtoehtona" (Youdell 2006, 141).

Tällainen tulkinta linkittyy myös niihin vammais- ja queertutkimuksen keskusteluihin, joissa on tarkasteltu tapaa, jolla vammaisiin ja seksuaalivähemmistöihin kohdistetut halventavat ja väheksyvät käsitteet (rampa/crip, pervo/queer) on otettu käyttöön erottautumisen ja vastarinnan rakentamisen välineeksi (esim. Butler 2006a; Vaahtera 2011; Sandahl 2003; myös Corbett 1996)⁸⁰. Näiden käsitteiden avulla irrottaudutaan säälittävydestä ja hylätään marginaalia tuottava suvaitsevaisuus (Vaahtera 2011; Väättäin 2003; Warner 1993 Sandahlin 2003 viittaamana) sekä asetutaan radikaalilla tavalla vastustamaan (pakottavaa) normaalisuutta (Sandahl 2003; ks. myös Vaahtera 2011). Samalla näiden käsitteiden avulla on pystytty tuottamaan liikkuvuutta haastettaessa sellaisia luokittelun käytäntöjä, joihin ko. käsitteitä on aikaisemmin käytetty (ks. Sandahl 2003).

Hanna Väättäin (2003) on analysoinut kontrollia uhmaavaa ja konventioille nauravaa toimintaa tukeutuen Mihail Bahtinin (1995) karnevaaliteoriaan. Väättäiselle tämä on mahdollistanut hakea toisenlaista analyttistä näkökulmaa sellaiseen toimintaan, joka näyttäytyy hölmöilynä, virheenä tai taitamattomuutena, ottaen tällaisen toiminnan vakavasti, analyysin kohteeksi. Karnevalisoiva nauru kohdistuu sekä itseän että ns. valtaapitäviin, valtakulttuuriin. Esimerkkinä tästä Väättäin nostaa vammaisten naurukulttuurin, jossa huumori vahvasti rakentuu

⁷⁹ Esimerkiksi Aimo Naukkarinen (2005) kuvaa tutkimuksessaan tutkimuskoulunsa erityisopilaiden tapaa liioitella ja alleviivata poikkeavuuttaan kutsuen toisiaan 'vajakiksi', samalla performoiden vajakkiutta roikottaen kieltään ja väännellen silmiään.

⁸⁰ Judith Butler (2006, 218) kirjoittaa: "Salakavalampi ja tehokkaampi strategia näyttäisi olevan identiteettikategorioiden perustellinen haltuunottaminen ja käyttäminen uudella tavalla."

valtakulttuurin vammaisia koskeville käsityksille, näillä käsityksillä leikitellen, niitä kääntäen ja parodisoiden (viittaa Fiske 1989).

Lähdinkin pohtimaan, olisivatko nämä haastattelukerronnassa tuotetut representaatiot kaoottisesta erityisopetuksesta ja hulluista erityisoppilaista luetavissa jatkumona alentavien nimien toistoille ja haltuunotoille, eräänlaisena karnevalisoivana nauruna. Hedelmälliseltä tuntui tarkastella myös tällaista kerrontaa vastapuheena, joskin sen epäsuorana muotona, jolla pyritään haastamaan vallitsevia määrittelytapoja (Jokinen ym. 2004; myös Juhila 2004; Filander 2008). Nuorten kerronnan tulkitsen myös koulukulttuurisiksi parodioiviksi ja ironisoiviksi performanssiksi, joiden on kouluetnografisissa tutkimuksissa todettu olevan osa oppilaskulttuurista käytäntöä (Tolonen 2001; Gordon 2000; ks. myös Naukkarinen 2005).

Tulkitsen nuorten hallitsevia ja leimaavia representaatioita toistavan ja liioittelevan kerronnan parodioivan erityisyyttä ja normaaliutta koskevia totuuksia. Oppilaat ovat kykeneviä tunnistamaan normaalisuuden kriteeristön ja jopa 'tekemään normaalia' (Laws & Davies 2000; myös Youdell 2006). Heidän positionsa erityisluokkaan hallinnollisesti paikannettuina kuitenkin lähtökohtaisesti kyseenalaistaa heidän normaalisuutensa, ja tällä tavoin normaalisuuden performanssit todennäköisesti tulevat tulkituksi epäaitoina (suhteessa yleisopetuksen oppilaiden tulkittuun aitoon normaalisuuteen). Parodioinnilla, erityisyyden kuvaston liioittelevalla käytöllä tulkitsen nuorten parodioivan erityisyyden (ja normaalisuuden) aitoutta, alkuperäisyyttä, erityisyyden essentialisoivia tulkintoja (ks. Butler 2006a). Vaikka näissä performansseissa toistetaan vallitsevan (vihamielisen) kulttuurin merkityksiä, liioittelevalla toistolla ja uudelleen kontekstualisoinnilla parodia pyrkii saattamaan luonnollistuneet totuudet liikkeeseen (em).

”Normaaliuden’ tajun kadottaminen voi kuitenkin tarjota oman tilaisuutensa nauruun, erityisesti silloin, kun ’normaali’ tai ’originaali’ paljastuu väistämättä epäonnistuneeksi kopioksi, ideaaliksi, jota kukaan ei voi ruumiillistaa. Tässä mielessä nauru syntyy siitä havainnosta, että alkuperäinen oli koko ajan jäljittelyä.” (Butler 2006a, 232)

Parodioinnilla tehdään näkyväksi kulttuurisia käsityksiä ja merkityksiä – ja lähdetään kääntämään näitä. Viesti on kuitenkin epäsuorempi kuin edellisessä luvussa käsitellyssä suorassa vastapuheessa. Jos suorassa vastapuheessa eksplikoidaan se valtapuhe, johon suhteessa merkityksistä lähdetään neuvottelemaan, parodioivilla performansseilla nuoret pyrkivät mielestäni pysäyttämään, hätkähdyttämään, saamaan kuulijan itse kääntämään katseensa itseensä ja niihin kulttuurisiin oletuksiin, jotka rakentavat tulkintaa ’erityisistä’. Mielestäni nuoret siis näillä parodioillaan vastaavat haastattelutilanteessa läsnä oleviin kulttuurisiin erityisoppilaan stereotyyppioihin ja tästä käsin rakentuviin odotuksiin siitä, miten heidän tulee puhua: kaaoksen kertomukset ikään kuin sanovat ’näinhän sä ajattele’, ’tätähän sä odotat’. Parodialla nuoret tekevät katsetta ja tätä rakentavaa

tulkintakehystä näkyväksi ja samalla tekevät katsomista vieraaksi (ks. Hall 1999, 1997). Yliviennillä tehdään näkyväksi stereotyyppien mukaisen tulkinnan helpous ja pyritään saamaan katsoja epäilemään omaa tulkintaansa – ja samalla merkitysjärjestelmää, josta tulkinta ammentaa. Myös oma vaivaantumiseni tulee ymmärrettäväksi näin tulkittuna, kohtana analyysiprosessissa, jossa tulen tietoiseksi näiden stereotyyppien asemasta tarjolla olevana ja liian helppona tulkintakehikkona.

Erityisesti koin tarvitsevani toisenlaista analyysitapaa Oton puhettavan tarkasteluun. Otto opiskeli evy-luokalla ja näyttäytyi tällä luokalla vahvimmin akateemiseen työskentelyyn sitoutuneena oppilana. Koulunkäynti/opiskelu ei tuntunut olevan Otolle erityisen vaikeaa (vaikkakin hänen kerrontansa poikkesi tästä havainnoistani huomattavasti), mutta opettajan mukaan Oton ongelmat olivatkin muualla, erityisesti itsetunnon alueella. Otto tuottikin jatkuvasti oppitunneilla minäpuhetta, jossa hän vahvasti kyseenalaisti omaa osaamistaan toisten olevansa paska. Myös käsitteet emu ja vammaisuus kuuluivat olennaisena osana Oton itsestä ja erityisluokasta puhumisen tapaan.

Otto: Se johtuu siitä, et ku mä oon paska oppilas, nii se [opettaja] ei tykkää must, sillee. Se näkee mus kaiken mitä oppilas ei saa olla. Mä oon tyhmä, mä oon vammanen, mä oon perseestä. Se vaan potkii mut ulos sieltä ku vettä vaa.

Pyry: Nää on Oton omii hallusinaatioita, vaa.

(Haastatteluote, erityisluokan oppilaita)

Opettaja tulkitsi Oton toistuvan puheen omasta huonoudesta heijastavan huonoa itsetuntoa. Minä vastaavasti kentällä pyrin hakemaan toisenlaisia käsitteellistämisen tapoja. Nämä kuitenkin selvästi eivät sopineet siihen psykopedagogiseen tulkintakehykseen, jossa oppilaiden toimintaa tarkasteltiin ja käsitteellistettiin:

Erityisluokanopettaja kertoo että Otto on hakemassa kauppaoppilaitokseen, toteaa että jurputtaa vastaan kaikesta. Naurahdan että tuo on myös rooli jonka aika helposti Otto ottaa, tuli esiin haastattelussa. Opettaja puhuu itsetunnon ongelmista.

(Kenttämuistiinpanot)

Tulkitsin Oton itseä alentavan puheen omasta huonoudesta, paskuudesta, vammaisuudesta, emuudesta parodioivina performansseina. Lähtiessäni analysoimaan Oton puhetta halusin tarkastella läheltä sitä miten Otto kertoo itsestään eri tilanteissa, jatkuvuutta ja säröjä kerronnan tavassa. Otto olikin varsin systemaattinen kerronnassaan, puhe omasta huonoudesta toistui oppitunneilla ja haastatteluissa. Otto tuotti vain harvoin toisenlaista itseä koskevaa puhetta. Seuraava keskustelu käytiin haastattelussa keskustellessani Oton, Pyryn ja Mikan kanssa todistuksesta, jonka olin tuonut lähtökohdaksi arvosanoja ja näiden merkitystä koskevalle keskustelulle.

Katsotaan todistusta ja kysyn miten Oton pitäis muuttua jos todistus olis hänen.

Pyry: (...) jos Otto sais tollasii numeroita, se ei ois enää Otto. --- Otto olis lyhyt, laiha, öö mustatukkanen, musta suora tukka, silmälasit, öö --- Kova itsetunto öö (es)

Reetta: Miten Oton oleminen jossain oppitunnilla muuttuis, jos toi ois Oton –

Pyry: Otto hiljaa tekis, no okei, Otto on nykyäänki hiljaa, mut Otto, Otto ei kattos kaikkii vastauksii kirjan takaa –

Otto: En mä kato aina.

Pyry: Niin jos-

Otto: Jos totta puhutaan, niin jossain tunneil mä oon aika hyväki.

Mika: Niin no matikkaa sä teet aika huolellisesti.

Pyry: Niin no joo.

Otto: Se on tyhmää et jos siit ei oo sitte mitään hyötyy.

(Haastatteluote, erityisluokan oppilaita)

Edellä Pyry lähtee kuvaamaan Ottoa menestyvästä oppilaasta poikkeavana oppilaana, joka katsoo vastauksia kirjan takaa eikä asetu hiljaa työskentelemään luokassa. Pyry itse asiassa lähtee kertomaan Otosta varsin samoin, kuin Otto itse toistuvasti kertoi. Yllättäen tässä keskustelussa Otto lähtee kiistämään tällaisen kerronnan totuudenmukaisuutta.

Oton toteamus ”jos totta puhutaan” viittaa haastattelukontekstissa keskustelussa tuotettuun kuvitteelliseen tilanteeseen, mutta mielestäni se myös tekee näkyväksi toistuvassa paska-puheessa tuottuvan Oton taktisuuden ja performatiivisuuden: Otto tekee tällä näkyväksi sen, miten hän keskeisesti säätelee ’paskuuden’ tuottumista. Akateemisesti menestyvänä oppilaana hänelle on myös mahdollista astua ulos tästä kerronnasta: hänen ei tarvitse olla paska, vaan hän kertoo oman toimintansa rationaalisena, todeten, että hyvän oppilaan statuksen tavoitteluun ja ylläpitämiseen ei kannata panostaa, jos siitä ei viimekädessä ole hyötyä.⁸¹

Jos Oton toistuvaa, äänekästä itsensä huonona tuottamista tarkastelee erityisluokan oppilaskulttuurin kontekstissa, voi tämän tulkita myös toimintana, jolla Otto neuvottelee itselleen toimintatilaa erityisluokan kulttuurissa. Otto oli omassa luokassaan erityisen hyvin menestyvä oppilas. Hän kuitenkin asemoitui

⁸¹Puheen hyödystä liitän erityisesti evy-luokassa toistuneesti käytyihin keskusteluihin siitä, millaisia seurauksia nuorten tulevaisuuden koulutusmahdollisuuksille ’emu-luokassa’ opiskelulla on. Luokan muut ysiluokkalaiset muun muassa haastoivat vahvasti samalla luokalla olevan Mikan suunnitelmia hakeutua lukioon käyttäen juuri emu-luokka argumentteja. Myös tämä tekee näkyväksi sitä, mikä on erityisoppilaan normatiivinen koulutuspolku (ks. esim. Miettola 2010, Hakala ym. 2013; Hakala 2013). Oton hyöty-puhe on siis tulkittavissa myös toisen asteen suunnitelmia koskeväksi puheeksi, jossa hyöty mitataan juuri seuraavan koulutusasteen mahdollisuuksilla.

varsin hyvin luokan oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Puheella omasta pärjäämättömyydestä Otto mahdollisesti pyrkii tuottamaan itsensä luokan oppilaskulttuuriin sopivana subjektina. Paska-puhe tuotti Otolle toimintatilaa, jossa hän saattoi pärjätä koulussa ja aktiivisesti osallistua opetukseen tulematta nimetyksi 'hikeksi' (vrt. Francis ym. 2010; Frosh ym. 2002).

Siirrytään tehtävissä eteenpäin.

Otto: Minkä takia me jätetään 19 väliin?

Reima: Se on liian vaikeaa meille.

Otto: Ei muuten oo.

Reima: Emmä ees kattonu, mä vaan heitin.

Otto: Mäki et mitä sä, ei täs kirjast ees oo mitään vaikeeta.

Teemu: Otto on luokan paras englannissa.

Otto: Teemu tiedoks, mä oisin yleisopetuksessa nelosen vitosen tasoo.

Reima: Aivan.

...

Ope: Nostattaa itsetuntoo.

Otto: se on vaan totuus.

(Kenttämuistiinpanot, erityisluokka)

Luen Oton kerrontaa ironisena vastapuheena (Filander 2008)⁸² ja transgressiivisena toimintana (Allan 1999), jonka avulla Otto pyrkii ylittämään ja sekoittamaan rajoja, leikittelemään merkityksillä ja samalla vastustamaan erityisyyden diskursseissa tapahtuvaa identiteetin kiinnittämistä (*fixing of identity*, Allanin 1999 ilmaisu). Kerronnallaan Otto asettuu radikaalisti vallitsevan merkitysjärjestelmään, sen sisälle ja ehdoille. Samalla hänen toimintansa on analyttistä ja reflektioivaa: hän puhuu esiin sitä merkitysjärjestelmää, jossa erityisoppilaat tuotetaan ja paikannetaan. Kommentit siitä, miten hänen/heidän ei kannata panostaa koulutyöhön, miten paremmista arvosanoista ei ole mitään hyötyä, kertovat erityisten paikalleen lukitsemisesta, siitä millaiset positiot ovat mahdollisia erityiseksi paikannetuille nuorille koulujärjestelmässä ja millaiset eivät, ja miten (hyvän) oppilaan positio ikään kuin karkaa sitä tavoittelevalta erityisopetuksen oppilaalta (ks. myös Laws & Davies 2000). Toisaalta juuri Oton (ja mui-

⁸² Karin Filander (2008, 419) ymmärtää ironisen vastapuheen käytäntönä, jonka avulla puhuja voi "ikään kuin nousta annettujen olosuhteiden yläpuolelle. Hän voi vapauttaa ajattelua niistä olosuhteista, joihin hänen odotetaan sopeutuvan." Ironisella puheella voidaan tehdä näkyväksi käytäntöjen piilotettuja merkityksiä sekä rakentaa uusia yhteyksiä merkitysten välille. "Näin syntyy tilaa vaihtoehtoiselle ajattelulle, vastapuhelle ja ehkä myös toiminnalle, joka kyseenalaistaa annettuja totuuksia."

den erityisluokalla opiskelleiden nuorten) kyky analysoida ja tunnistaa niitä diskursiivisia käytäntöjä, joissa heidät erityisoppilaina tuotetaan, mahdollistaa vastapuhetta ja -toimintaa, hakea uusia lukutapoja erityisyyden diskursseihin ja keinoja näiden vastustamiseen, kääntämiseen ja kumoamiseen (Davies 2004).

Oton toiminta tekee mahdolliseksi tarkastella myös sitä, miten kouluinstituutio tulkitsee oppilaiden vastapuhetta ja -toimintaa. Vaikka Oton puhe itsestään paskana paikoitellen hyvin näkyvästikin kiinnittyy (ja Otto tekee näkyväksi sen kiinnittymisen) erityisopetuksen asemaa ja merkityksiä koskeviin kommentteihin, tulee Oton puhe luetuksi psykomedikalistisessa diskurssissa. Kärjistäminen ja liioittelu (Filander 2008), jota Oton puhe rakentaa, ei tule tunnistetuksi ironiana (jollaiseksi minä sen tulkitsen) vaan oireina. Se, että Oton omaa (ja erityisluokan) paskuutta toistava puhe tulkitaan yksilöllisessä kehyksessä itse asiassa tekee näkyväksi yksilökeskeisten tulkintojen hallinnan erityisopetuksen diskursiivisissa käytännöissä. Tämä ehkäisee nuorten toiminnan transgressiivisuuden tunnistamista (ks. Allan 1999) sekä nuorten vastapuheessa ja -toiminnassa rakentuvien koulun eroa tuottavia käytäntöjä koskevien kriittisten huomioiden hyödyntämistä.⁸³

Erityisyyteen kiinnitettyjä merkityksiä on aktiivisesti pyritty muuttamaan, erityisesti inklusiopolitiikkaan kiinnittyvin kielellisin muutoksin. Jos erityisyyden ajatellaan perustavalla tavalla rakentuvan normaalisuutta vasten, ja toisaalta tarkastellaan erityisyyttä historiallisessa kontekstissään, tulee näkyväksi se, miten juuri ne 'negatiiviset' merkitykset, joista erityisyyttä yritetty irrottaa, ovat erityisyyden keskustassa: näille dualistinen normaalisuus-erityisyys rakentuu, näistä käsin erityisyys tulee ymmärrettäväksi, tunnistettavaksi, ei-normaalina (ks. Davies 1989). Luen nuorten parodioivien performanssien alleviivaavan erityisyyden erityisyyttä sekä normaalisuuden ja erityisyyden toisensa poissulkevuuutta. Ne tekevät näkyväksi sen, miten erityisyyttä kulttuurisesti luetaan, erityisoppilasta leimaavien merkitysten hallinnan ja pysyvyyden näitä välttelevistä käytännöistä huolimatta. Tulkitsen parodian tuottaman naurun kohdistuvan (vammaishuumorin tapaan) niihin poliittisesti korrekteihin representaation käytäntöihin, jotka pyrkivät välttämään leimaavuutta kuitenkin kykenemättä purkamaan merkitysjärjestelmää, jossa erityisyyttä koskevaa ymmärrystä rakennetaan ja uusinnetaan. Nuorten parodioivia performansseja voisi uhrinäkökulman sijasta tarkastella toimintana, jossa määritysten kohteet ottavat omakseen heitä koskevat alentavat representaatiot ja käyttävät näihin sisältyvää valtaa (ks. Davies 2006). Näissä performansseissa ei alistuta niille tunteille, joita alentavan diskurssin voi olettaa (ja joita se pyrkii) tuottaman, vaan käytetään tätä hyväksi irrottautumisen keinona lopullisesti irrottautua siitä normaalista jota vasten

⁸³ Jarmon luokassa kyllä käytiin ajoittain erityisoppilaiden asemaa ja heitä koskevia merkityksiä koskevaa keskustelua, yleensä juuri Oton kommenttien kirvoittamana. Usein tämä keskustelu kuitenkin jäi lyhyeksi ja se kuitattiin ”kyllähän te tiedätte ettette te mitään emuja ole” -kommentilla.

'erityisyys' rakentuu (ks. em.). Performansseissaan nuoret heittäytyvät erityisiksi.

Tulkitsen siis nuorten kerronnan kaoottisesta erityisopetuksesta ja -oppilaista käytäntönä, jossa nuoret lähtevät toimimaan niiden diskurssien sisällä, jotka hallitsevat erityisoppilasta koskevaa merkityksentuotantoa. Tulkintani seuraa Judith Butlerin (2006b; myös Davies 2006) subjektifikaatiota koskevia tulkintoja, joissa hän nostaa keskeiseksi diskurssin sisällä olemisen välttämättömyyden ja toisaalta kysymyksen toimijuuden mahdollisuudesta. Butler (em., 533) kysyy ”miten mahdollistuu pysytellä tarvittavassa määrin sääntöjen matriisin sisällä selviytyäksemme⁸⁴, ja kuinka voidaan taivuttaa/muovata (bend) näitä kyseisiä sääntöjä jotta mahdollistuu hengittää ja elää?” Butlerin ehdotus ratkaisuksi on normin liioitteleva toisto/toteuttaminen, joka mahdollistaa paljastaa normin keinotekoisuuden/sopimuksellisuuden.

Deborah Youdell (2006) pohtii tutkimuksessaan sitä, miten parodiat myös samanaikaisesti ovat riski näitä esittäville nuorille, jotka voivat näiden seurauksena näyttäytyä ei-ymmärrettävinä ja ylittävän heille sosiaalisesti sallittuja rajoja (ks. myös Allan 1999 nuorten transgressiivista toimintaa koskevista tulkinnoista). Onkin helppo nähdä, millä tavoin nuorten parodioivat performanssit saattavat vahvistaa niitä tulkintoja, joille parodia rakentuu ja joita sillä pyritään saattamaan liikkeeseen, sekä toimia edelleen oppilaiden marginalisointia vahvistaen. Toisaalta näihin performansseihin sisältyvää riskiä voi pitää myös vähäisenä, sillä erityisluokilla opiskelevien nuorten mahdollisuudet irrottautua erityisyydestä, tätä rakentavista tulkinnoista, tulla tunnistetuiksi tavallisina ja neuvotella positiostaan koulun käytännöissä, ovat joka tapauksessa hyvin rajalliset. Se, että parodia ei tule luetuksi parodiana ei kyseenalaista sitä naurua, joka tässä toiminnassa tuottuu, sitä vastaan puhumisen ja toimimisen tilaa, joka tässä toiminnassa rakentuu.

Erityisyyden järjestykset ja näihin asettuminen

Tarkastellessani oppilaiden itseä koskevaa puhetta muotoutui yhdeksi mielenkiintoiseksi kysymykseksi heidän suhteensa niihin diagnostisiin määrittämiin ja luokituksiin, joita heihin kohdistettiin. Seurattuani erityisopettajien keskustelua, näyttäytyi oppilaiden suhde diagnostisiin määrittämiin negatiivisesti värittyneenä: opettajat toistuvasti kertoivat diagnooseista ja erityisyydestä kieltäytyvistä nuorista, jotka systemaattisesti kiistävät omat oppimisvaikeutensa. Vaikka myös itse olin ollut läsnä tilanteissa, joissa nuoret kieltäytyivät diagnostisista nimistä (esim. dysfasiasta), kuitenkin koulun arjessa oppilaiden asettuminen heille osoitetulle paikalle (erityisluokkiin erityisoppilaiksi) näyttäytyi varsin itsestään selvänä. Erityisluokalla olemista ei sinänsä vastustettu (sen sijan integrointipyrki-

⁸⁴ Butlerin (2006b, 533) mukaan ”sekä radikaalista inklusiosta että radikaalista eksklusiosta seuraa sosiaalinen kuolema”. Butler myös hakee tapaa tarkastella toimijuutta tavalla joka ylittää binaarisen luennan joko pakottavuudesta tai vapautumisesta.

myksiä oppilaat saattoivat vastustaa äänekkäästikin, ks. luku 6.2.), vaan keskustellessani oppilaiden kanssa haastattelussa heille sopivasta oppimisympäristöstä, nimesivät oppilaat lähes järjestään erityisluokan itselleen sopivimmaksi oppimisympäristöksi. Näin siitä huolimatta, että haastatteluissa myös kritisoitiin erityisluokissa saatavaa opetusta ja puhuttiin erityisluokkien ongelmallisesta statuksesta ja leimaavuudesta. Näiden havaintojen pohjalta olikin selvää, että oppilaiden suhde kouluinstituution heitä paikantaviin ja nimeäviin käytäntöihin oli vähintään ambivalentti.

Lähtiessäni analysoimaan erityisluokalla opiskelevien nuorten haastattelu-puhetta päällimmäiseksi huomioksi muodostui diagnostisten käsitteellistysten puute itseä koskevassa puheessa. Nuoret puhuvat hyvin epämääräisesti omista 'tuen tarpeista', syistä sille miksi erityisluokka on itselle sopiva paikka tai miksi on päätyntä erityisluokalle (vrt. Niemi ym. 2010). Diagnostisten nimien sijaan nuoret tuntuivat määrittävän itseään ja omaa paikkaansa suhteessa koulujärjestelmän tekemiin hallinnollisiin ryhmittelyihin ja kategorisointeihin.

Kysyn, missä oppii – erityisluokalla vai yleisopetuksessa. Otto ehtinyt jo kieltää että olisi ylipäättään koulussa oppinut mitään.

Otto: Jos laitettais kaikki Tonit sellasille rangastusluokille, missä olis jotku niinku semmoset jotka ei halua oppia mut ei voi, niin ehkä menis vähän paremmin.

Reetta: Sillon ku mä olin koulus niin sillon oli tarkkiksia.

Otto: Itse asias on niitä vieläki. – X:ssä taitaa olla yksi, koska mun tutut oli siel nii ja – . Siel sellasii mitkä on tota. Siel on sellasii luokkii mä tiiän, missä on kaikkii sellasii niinku ketkä tappelee aika paljo ja niinku leikkii kovista. (es) Niinku esim minä, mut mä en vaa oo joutunu sellasel, koska mul ei ollu yhtää vikoi.

Pyry: Nii, etkä säkää pahemmin oo niitä (es) niinku hirveesti.

Reetta: Mut mitä te luulette, mitä mikä se ero on sitte on niinku tämmösen teijän luokan ja sitte tarkkailuluokan välillä?

Pyry: Se ero olis jonku näkönen jos meidän luokalta potkittais ne, jotka pitäis enemmäkki laittaa tarkkikselle.

Otto: No siis tarkkisuokallahan on kaikki Tonit.

Pyry: Nii-i. Mutku Toni on jotenki vahingos erehtyny meidän luokalle.

Otto: Mä en ymmärrä miten sen pitää tulla niinku mejän luokalle kun se (es)

Pyry: Sil on jonku näkönen keskittymisongelma, siis ei mitää sellasii lukihäiriöitä tai

Otto: Esimerkiksi Teemu joka pitää itteää jonkilaisena superkoviksena.

Reetta: Nii, mut onks kaikilla muilla lukihäiriö teijän luokalla?

Pyry: Öö tota, mulla on, Otollakaa ei oo kans ollu.

Otto: Ei se oo lukihäiriö, mul on hahmotushäiriö. – Se on käsi-, niin siis toi kirjoitus (es)

Pyry: Mul on kai, siis ei mullakaa lukemis, mä pystyn lukemaan hiljaa ihan nopeesti ja hyvin, mut ääneen lukeminen vähän takkusta ja sit kirjotus nyt on- No joka tapauksessa –

Otto: Mul ei oo lukihäiriö, mut mä oon siis niinku ihan muuten vaan omast mielestä ihan paska lukemaan. Se johtuu vaan siitä.

Pyry: No, sit Tonil ei kai oo mitään, mut sit-

Otto: Miks se on laitettu mejän luokkaan?

Pyry: Ja sit siel on jotai sellasii, joil on jonkinnäköstä enemmän häslä tyyp- Ne on vähän enemmän kajahtaneita ku me.

Otto: Enpä tiiä. Ei nää mejänkää luokkalaisetkaa mitää (es)

Reetta: Hyödyttääks teijän mielest se teijän luokka teitä, siis sillee niinku, oottekste teijän mielest oikeessa paikassa?

Otto: No Mikahan ei hyödy, koska Mikassa ei oo oikeestaan mitään ongelmaa.

Pyry: Mä en oikeen tiedä miks Mika on siel.

Otto: Niin siis minkä takii ku Mika on ihan täydellinen silleen. Siis tavallaan niinku–

Pyry: Sil on, sil on hyvä käsiala.

Otto: Nii, se on hyvä lukemaan. Se ei pölise mitenkää enemmän ku tavallinen oppilas. Se on vaan jotenki omituista et se on laitettu.

(Haastatteluote, erityisluokan oppilaita)

Oton ja Pyryn puheessa rakentuu kuva hienojakoisesta erityisopetuksen sisäisestä erottelujärjestelmästä, jossa jokaiselle oppilaalle on oma paikkansa. Samaan aikaan kun itseä ei osata (tai haluta) paikantaa tarkasti tiettyyn diagnostiseen kategoriaan, oma paikka määrittyy suhteessa toisaalta 'tavallisuuteen' (jota Mika edellä olevassa kerronnassa edustaa), toisaalta suhteessa muihin erityisryhmiin, koulun hallinnollisesti erottelemiin erityisyyden kategorioihin. Minulle vaikeasti hahmottuva erityisopetusjärjestelmä ja tässä tapahtuvat, kontekstuaalisesti määrittyvät eri ryhmien väliset rajanvedot näyttävät olevan selviä oppilaille, jotka toimivat, oman paikkansa tunnistaen, tämän järjestelmän sisällä.

Vain harvat oppilaat nimesivät tarkasti (diagnostisen) syyn omalle erityisluokalla opiskeluunsa. Suurimmalla osalla oppilaista erityisluokkasiirto oli tapahtunut ala-asteen aikana, ja näyttikin siltä, että näitä syitä, joita tuolloin oli esitetty erityisluokkasijoitukselle, oli vaikea täsmällisesti muistaa tai mahdollisesti näitä ei tarkasti tiedetty (ks. Niemi ym. 2010).⁸⁵ Kysymys sijoituksen syistä saattoi myös tuntua oppilaista yksinkertaisesti epärelevantilta: he olivat asettuneet eri-

⁸⁵ Myös opettajien puheessa joidenkin oppilaiden kohdalla (jotka olivat siirtyneet ala-asteelta erityisluokalta yläasteelle erityisluokkaan) puheessa oli epävarmuutta siitä, millaisista syistä erityisluokkasijoitus oli alun perin tehty.

tyisluokkaan ja erityisoppilaaksi, eikä koulun arjessa ole tarvetta pohtia tälle syitä tai lähteä tätä kyseenalaistamaan. Keskeisemmin omaa paikantumista erityisluokkaan selitettiin itsen sopimattomuudella muihin ryhmiin: toistuvasti erityisluokkien oppilaat puhuivat yleisopetuksen ryhmistä itselle liian vaativina, opetukseltaan liian nopeasti etenevinä; muihin erityisryhmiin taas saatettiin tehdä eroa kuten Pyry ja Otto edellä keskustelussaan tekevät.

Nuorten kerronnassa rakentui erottelujärjestelmä, jossa eri kategorioihin paikannetut oppilaat kuuluvat tiettyihin, heille osoitettuihin paikkoihin koulutusjärjestelmässä – (eritys)luokkiin, -ryhmiin, -oppilaitoksiin. Erottelujärjestelmä toimii erityisyyttä koskevaa totuutta ylläpitävänä: eri kategoriat ja näiden väliset erot tuottuvat todellisiksi erityisopetuksen käytännöissä, joissa jokaiselle on oma paikkansa ja joissa oppilaat on eroteltava ja oltava eroteltavissa ominaisuuksiensa mukaan toisistaan eriäviin ryhmiin. Nuorten näkökulmasta katsottuna paikantuminen tiettyyn ryhmään myös vahvistaa käsityksen omasta poikkeavuudesta (erityisryhmien oppilaille) tai normaalisuudesta (yleisopetuksen oppilaille) (Harwood 2006). Valerie Harwoodin (em., 107, 128) mukaan segregatiolla on vahva vaikutus nuorten itseä koskevaa ymmärrystä vahvistavana: se vahvistaa tulkintoja sisäisestä poikkeavuudesta, osoittaa nuorille että he “ovat erilaisia ja että heissä on jotakin *vialla*”, ja tällä tavoin tekee vaikeaksi kyseenalaistaa insitutionaalisia ja diagnostisia paikannuksia (kursivointi alkuperäinen; ks. myös Hjörne 2004). Anastasia Vlachou (1997) kirjoittaa tutkimuksessaan koulun muovaamista identiteeteistä (*school-structured identities*), millä hän viittaa tapaan jolla nuorten institutionaalinen status sekä rakentaa lasten tapoja määrittää oppilasryhmiä koulussa, 'meitä' ja 'muita', että muotoutuu keskeiseksi osaksi oppilaiden itseä koskevia käsityksiä. Koulun erottelevissa ja luokittavissa käytännöissä erityisluokilla opiskelevat nuoret oppivat tuntemaan itsensä erityisinä (ks. Harwood 2006). Pyryn ja Oton esiin puhumassa järjestyksessä he kyseenalaistamatta paikantavat itsensä osaksi tätä erottelujärjestelmää, paikalle, josta käsin he voivat vastaavasti tunnistaa eroja eri ryhmien ja näihin kuuluvien oppilaiden välille.

Pidänkin mielenkiintoisena sitä, että oppilaat, jotka toisaalla puhuvat vahvasti heitä koskevia stereotyyppioita vastaan ja myös ovat varsin kriittisiä erityisopetukseen liittyvään olossulkemiselle ja marginalisoinnille, hyvin pitkälle alistuvat heitä määrittäville, diagnosoiville ja hallinnollisesti paikantaville erityisopetuksen käytännöille. Tulkitsin edellä oppilaiden vastapuheen mahdollistuvan juuri marginaaliin asettumisesta ja täältä käsin puhumisesta. Erityisluokkien oppilaat asettuvat vastapuheessaan asiantuntijan asemaan, ottavat käyttöönsä vaihtoehdoisen merkitysjärjestelmän, jonka avulla tuottavat vastaymmärrystä erityisyydestä ja erityisen ja normaalin välisestä suhteesta (ks. Filander 2006; Andrews 2004a). Pidänkin mahdollisuutta asiantuntijan (tai asiantuntevan) asemaan asettumiseen keskeisenä vastapuheen mahdollistumiselle.

Aikaisemmassa tutkimuksessa on todettu, että se epävarmuus, neuvottelevuus ja ambivalenssi, joka asiantuntijapuheessa liittyy lasten ja nuorten paikantamiseen tiettyyn diagnostiseen kategoriaan, ei välity diagnosoinnin kohteille, vaan heille kyseiset paikannukset näyttäytyvät (ja esitetään) varmoina ja ei-neuvoteltavissa olevina (Karlsson 2007; Harwood 2006). Kun diagnoosi saadaan, tästä muodostuu asiantila, joka ei ole kyseenalaistettavissa (Gillman ym. 2000). Nuorten haluttomuus tai kyvyttömyys puhua institutionaalisia paikannuksia ja nimeämisiä vastaan voi selittyä myös sillä, että nuoret on lähtökohtaisesti suljettu ulos näitä paikannuksia koskevista asiantuntijakeskusteluista. Yksilöivä ja objektiivoina psykomedikalistinen diskurssi asemoi nuoret tiedon kohteiksi ja tapauksiksi, ei tietäjiksi (Gillman ym. 2000; Karlsson 2007).⁸⁶ Erityisopetuksen asiantuntijuus tiivistyy medikalisaatiota tuottaviin ja vahvistaviin diskursiivisiin käytäntöihin – erityispedagogisiin ja diagnostisiin käsitteisiin, lausuntoihin ja näiden avulla keskenään kommunikoiviin asiantuntijoihin. Neuvotteluasemaan pääseminen ja mahdollisuus kiistää itseen kohdistuvia tulkintoja ja paikannuksia edellyttäisi psykomedikalistisen diskurssin hallintaa (ks. Vehkakoski 2006a). Sen lisäksi, että psykomedikalistinen asiantuntijatieto suuntaa vahvasti koulutusjärjestelmässä tehtäviä, yksilön koulutusjärjestelyjä koskevia ratkaisuja (Hjörne 2004; Mehan 2002; Vehkakoski 2006b), se myös ikään kuin sulkee keskustelun jossa ymmärrystä oppilaasta rakennetaan – joidenkin oppilaiden kohdalla jopa vuosiksi eteenpäin (Gillman ym. 2000). Ylhäältä päin tapahtuva nimeämisen käytäntö korostaa asiantuntija-aikuisen ja nuoren välisen vastasuhteen epäsymmetriaa, ja se voi vahvistaa nuoren kokemuksia kyvyttömyydestä vaikuttaa itsen määrittämiseen (ks. Kaufman 2001).

Yvonne Karlsson (2007) on tarkastellut tutkimuksessaan keskusteluja, joita opettajat käyvät oppilaiden kanssa heidän ongelmallisesta käytöksestään. Karlsson totesi oppilaiden sosiaalistuneen puhumaan tietyllä tavalla itsestään koulun kontekstissa ja omaksuneen koulun tavan järjestää ja kuvata koulunkäynnin ongelmia. Minun tutkimukseni nuorten puheessa koulun diskurssi välittyi pääasiassa puheena eri erityisryhmien välisistä ja toisaalta erityisopetuksen ja yleisopetuksen välisistä eroista. Erityisluokan käytännöissä törmäsin muutamiin tilanteisiin, joissa oppilaiden kanssa eksplisiittisesti keskusteltiin heidän erityisluokkasijoituksiensa syistä tai heille annetuista diagnooseista. Näissä tilanteissa tuli näkyväksi toisaalta se, miten ja millaista erityisyyttä koskevaa tietoa nuorille tarjottiin ja toisaalta nuorten asema omaa määrittämistään koskevissa neuvotteluissa.

⁸⁶ Valerie Harwood (2006) on omassa tutkimuksessaan tarkastellut käyttäytymishäiriöiksi määritettyjen nuorten mahdollisuuksia ja tapoja vastustaa ja häiritä heille osoitettuja subjektiviteetteja. Harwood kirjoittaa siitä, miten kyseiset nuoret tulevat tietämään itsensä (*come to know herself*) tietyn diagnoosin kautta. Harwoodin haastattelemilla nuorilla aikuisilla oli kokemuksia siitä, miten heidän oli hyväksyttävä sellainen itseä koskeva tieto, jota he eivät pystyneet ymmärtämään.

Ope: sulle on täällä, etippä täältä sellanen artikkeli jossa kerrotaan lukihäiriöstä.

Juri: Ei mulla oo sellasta.

Ope: Mut eti.

Juri: Ai sulle vai... Ei mulla mitään oo.

Ope: Onhan sulla, et sä muuten mihinkään erityisluokalle ois päässy jos sul ei olis. Jestas sulle saa vääntää rautalangasta -

Juri mutisee vastaan.

Ope: tutustu siihen artikkeliin, toi on myös sellasta opintojen ohjausta, osaa hakeetieto.

Ope lähtee tekemään jotain muuta.

Juri: mä luin jo.

Ope: Lue se kokonaan. – Kuka ei oo tehny tätä toveriarvioo, empatiaa?

Juri itekseen: Tää on ihan tylsä juttu.

Juri lukee artikkelia, laskee lehden käsistään.

Juri: Joo mä tajuun jo.

Ope: No mitä siinä sitte sanotaan?

Juri: Sanotaan et lukihäiriön takii jotku oppilaat ei tuu kouluun ja silleen ...alisuoritujiilla...

Ope kysyy että mitä alisuoriutuminen ois. Juri selittää jotain, ope korjaa.

Juri: Mut ainaki mä tajuun et Albert Einsteinilla oli dysfasia ...

Ope selittää alisuoriutumista: että kun on vaikeuksia, ei jaksa tehdä "kun teettää niin paljo töitä". Juri totee että sit voidaan ajatella et on tyhmä tai jotain vaikka on dysfasia.

Juri: Venäjässä jos on joku dysfasia –

Ope: Venäjällä.

Juri: – niin ne ei ees tiedä mikä joku dysfasia on.

Ope antaa Sepolle lehden.

Seppo: Mitä tätä on järkee lukee.

Juri: Et sä tajuut jotain.

(Kenttämuistiinpano, erityisluokka)

Edellä olevassa aineisto-otteessa oppilaat lukevat oppilaanohjauksen tunnilla jaettua lehteä. Opettaja osoittaa Jurille luettavaksi artikkelin oppimisvaikeuksista.

Juri ja hänen kaverinsa Johan tulivat erityisesti esille heidän opettajansa puheessa oppilaina, jotka aktiivisesti vastustivat 'erityisyyttään', kieltäytyivät hyväksymästä omia oppimisvaikeuksiaan ja erityisesti dysfasia-nimikettä. Tällainen vastustava toiminta nimettiin oikutteluksi ja oireiluksi, jonka tavallaan kerrottiin kuuluvan asiaan, dysfasiaan (ei ymmärretä tätäkään). Tällaiset tulkinnat, joissa oppilaiden transgressiivinen toiminta tulkitaan oireeksi – heijastavan esimerkiksi tarvitsevuutta, luottamuksen puutetta tai huonoa itsetuntoa – ovat tuttuja myös aikaisemmasta erityisopetuksen tutkimuksesta (Benjamin 2002a; Allan 1999).

Oire-tulkinta paikantaa oppilaan tiedon kohteeksi, ei tästä neuvottelemaan. Diagnostinen totuus, joka oppilaalle tarjotaan, on otettava sellaisenaan (ks. Harwood 2006). Opettajan kommentti ”et sä mihinkään erityisluokalle olis päässy jos ei sulla olis” olikin varsin tyypillinen puheenvuoro tällaisissa keskusteluissa, joissa oppilaat vastustivat nimeämistä. Erityisluokkasijoitusta sinänsä käytetään todisteeksi sille, että oppilailla on oppimisvaikeuksia. Tällaisilla kommentteilla opettaja yleensä laittoi pisteen keskustelulle.

Juri asettuu lukemaan lehteä, jonka jälkeen opettaja vielä kyselee Jurilta artikkelin sisällöistä. Jurin ja opettajan keskustelussa esille tulevat yksityiskohdat luetusta tekstistä olivat hyvin tyypillisiä sille tavalle, jolla oppilaille oppimisvaikeuksista (tai spesifimmin dysfasiasta) kerrottiin. Keskeisimpänä tällaisissa keskusteluissa yleensä oli tuen tarpeellisuuden korostaminen ja ei-tuetun lukihäiriön mahdolliset seuraukset nuoren koulu-uralle (lintsaaminen ja alisuoriutuminen) ja elämäkululle (syrjäytyminen koulutuksesta) (ks. myös Mietola 2010; Mietola & Lappalainen 2006). Myös puhe oppimisvaikeuksien leimaavuudesta (”ajatellaan että on tyhmä”) ja toisaalta esimerkit julkisuuden henkilöistä, jotka ovat menestyneet elämässään vaikeuksista huolimatta (yleensä dysfasian kohdalla esille nostettiinkin juuri Albert Einstein ja Hjallis Harkimo), toistuivat keskusteluissa, joissa opettajat pyrkivät vakuuttamaan oppilaat tuen ja diagnosoinnin hyödyllisyydestä.

Tarkasteltaessa nuorille tarjottavaa tietoa ja diagnostisia nimeämisiä suhteessa heidän itseä koskeviin määrittämiinsä, tulkitettiin, että vaikka nuorille ei olisi mielekästä paikantaa itseään näiden diagnostisten ja luokittelevien nimikkeiden alle, joissakin tilanteissa tämä on välttämätöntä. Julie Allain (1999, 47) mukaan opettajat toimivat tarve-diskurssissa, jossa nuoria ”edellytetään hyväksymään ja julkisesti tunnustamaan vammaisuutensa”.⁸⁷ Se ambivalenssi, joka on nähtävissä

⁸⁷ Karlsson (2007) selittää oppilaiden vastarinnan puutetta suhteessa opettajien heihin kohdistamiin määrittämiinsä sillä, että näistä kieltäytyminen ei ole oppilaalle riskitöntä. Minun aineistossani kieltäytymiset näyttivät edelleen vahvistavan tulkintoja nuorten erityisyydestä, sekä positioivan tällaiset opettajien ehdotuksista ja määrittämisistä kieltäytyvät nuoret yhteistyökyvyttömiksi.

sä asiantuntijoiden oppilaiden tunnistamista ja diagnostista nimeämistä koskevissa keskusteluissa (ks. luku 7) on läsnä myös nuorten työstäessä itseä koskevaa merkitystä. Vaikka tarjotussa tiedossa painottuvat nimeämisen positiiviset seuraukset (tuen saaminen jne.), kuitenkin keskustelussa on läsnä myös tietoisuus negatiivisista seurauksista, erityisesti leimautumisesta. Nuorten tapaa toimia suhteessa diagnostisiin nimikkeisiin voisi myös tarkastella taktisena: nimeämistä pyritään välttelemään tilanteissa, joissa itseä ei ole välttämätöntä paikantaa erityiseksi, mutta nuoret tunnistavat myös nimeämisen välttämättömyyden tai jopa hyödyllisyyden joissakin tilanteissa. Esimerkiksi seurattessani tilannetta, jossa VP, joka ei haastattelussa lainkaan lähtenyt määrittämään itseään oppimisvaikeuksien kautta, otti yhteyttä toisen asteen oppilaitoksiin, joihin hän suunnitteli hakevansa, toi hän tässä tilanteessa esiin omia oppimisvaikeuksiaan, selvittäen mahdollisuuksia saada myös toisella asteella erityistukea ja mahdollisesti helpotuksia esimerkiksi kieliopinnoissa.

Yhdeksännen luokan aikana erityisluokilla käydyt keskustelut oppilaiden tuen tarpeista ja erityisluokkasijoitusten syistä liittyivätkin usein peruskoulun jälkeiseen siirtymään, osaksi oppilaanohjausta ja kysymyksiin koulutusvalinnoista. Seuratessani prosessia, jossa oppilaita ohjattiin tekemään toisen asteen koulutusvalintoja, piirtyi esiin toisen asteen erityisopetusjärjestelmä, omine paikkoinen eri erityisopetusryhmiin paikannetuille nuorille (ks. Mietola 2007; Hakala ym. 2013). Ohjausprosessissa nuoret näyttivätkin keskeisesti neuvottelevansa omasta paikastaan tässä erilaisten oppilaitosten ja erityisryhmien muodostamassa erottelujärjestelmässä. Samalla tämä näyttäytyi myös laajempänä neuvotteluna omasta asemasta 'vammojen hierarkiassa' (Allanin 1999 ilmaisu).

Viimeinen kouluviikko ennen joululomaa. Tulen myöhässä kouluun, matkalla törmään Ismoon, kuljemme loppumatkan yhdessä. Koululle kävellessä kysyn Ismolta, millaisia suunnitelmia yhteishausta hänellä on, aikooko hakea ammatilliseen erityisoppilaitokseen, jossa luokka kävi vierailmassa.

Ismo: Ehkä, kato kun mul on toi dysfasia. Tai sit x:ään (yleinen ammattioppilaitos lähellä Ismon kotia).

Toteen että minusta ammatillinen erityisoppilaitos näytti kivalta.

Ismo: Joo. Mut emmä semmoseen mis on jotain vammassii.

Reetta: Miksi et?

Ismo: Ku mä haluan sellaseen mis on yhtä hyviä kun mä.

(Kenttämuistiinpanot)

Edellä keskustelen Ismon kanssa hänen koulutusvalintoja koskevista suunnitelmistaan. Kysyn Ismolta aikooko hän hakea ammatilliseen erityisoppilaitokseen, jossa luokka oli vierailut syyslukukauden loppupuolella. Kyseisessä oppilaitoksessa opiskelee myös vaikeasti vammaisia opiskelijoita. Useamman nuoren kanssa käymissäni keskusteluissa tulikin esiin pohdintoja siitä, miten toisaalta kyseisessä oppilaitoksessa oli tarjolla heille mielekkäitä koulutusaloja, mutta hakemista epäröitiin, koska koulu miellettiin vahvasti stigmatisoituneena, 'vammainen' kouluna.

Samalla kun Ismo edellä pohtii itselle sopivaa paikkaa toisen asteen erityisopetuksen kentällä, hän neuvottelee myös omasta asemastaan dysfasia-diagnoosin saaneena nuorena vammaisuuden hierarkisissa järjestyksissä. Ismo näyttää olevan tietoinen diagnoosien erilaisista statuksista, ja puhuuakin dysfasia-diagnoosina, joka ei itsestään selvästi kiinnitä häntä vammaisen statukseen. Stigmatisoituneiden identiteettien hierarkiassa (Gillman ym. 2000 ilmaisu) dysfasia näyttäytyy korkeamman statuksen mahdollistavana diagnoosina. Erityisopetusjärjestelmä, jossa 'erityisen tarpeen' diskurssin alle piiloutuu kirjoerityyppisiä erityisopetusjärjestelyitä ja näiden mukaisia luokitteluja, mahdollistaakin oppilaille neuvottelun kategorioiden välisistä eroista 'vamman' tai 'kyvykkyyden' (*ability*, tai niin kuin Ismo toteaa 'hyvyyden') mukaan⁸⁸. Myös erilaiset diagnostiset kategoriat mahdollistavat erontekoja ja erottautumista ko. kentällä.

Olen kuvannut nuorten suhteen itseä koskeviin diagnostisiin määrittämiin olevan ambivalentti: toisaalta itseä ei mahdollisesti haluta nimetä tiettyyn diagnostiseen kategoriaan kuuluvaksi, ja tällaista luokitusta vältellään, mutta samalla nuoret hyvinkin itsestään selvästi asettuvat erityisopetuksen käytännöissä rakentuneisiin järjestyksiin, ja tunnistavat oman paikkansa näissä. Samalla kun nuoret asettuvat asiantuntijoiden heille määrittämille paikoille erityisyyden järjestyksiin, käyttävät he kuitenkin myös hyväkseen mahdollisuuksiaan neuvotella omasta paikastaan niissä tilanteissa, joissa tila tällaiselle neuvottelulle mahdollistuu. Siirtymä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen näyttäytyikin tilanteena, jossa nuorille mahdollistui myös neuvotella omasta paikastaan erityisopetusjärjestelmässä, huolimatta ohjausjärjestelmästä, jossa nuoria myös hyvin vahvasti ohjattiin heille soveltuvaksi katsotuille poluille (ks. Mietola 2010; Niemi ym. 2010; Hakala ym. 2013).

⁸⁸ Myös opettajien kesken käydyissä keskusteluissa oli havaittavissa vastaavanlainen tapa hahmottaa eri oppilaitosten ja erityisryhmien muodostama erottelujärjestelmä, johon opettajat paikansivat oppilaitaan heidän tulkitun tuen tarpeensa tai heillä olevien diagnoosoitujen oppimisvaikeuksien mukaan. Kyseinen oppilaitos tuli eräessä opettajien keskustelussa esiin oppilaitoksena, jota opettaja ei ollut suosittelemassa eräälle oppilaalleen, koska tulkitsti että kyseinen koulu sopisi nuorille jotka olisivat "häntä enemmän erityisoppilaita".

9.3 Määritetty, neuvoteltu ja haastettu erityinen subjektiviteetti: yhteenvetoa

Tässä luvussa olen tarkastellut nuorten tapoja tuottaa eroa ja sosiaalisia positioita sekä analysoinut niitä neuvotteluja joita nuoret käyvät itsensä määrittämisestä ja paikantamisesta. Luvun alkuosa käsitteli yleisopetuksen oppilaiden kerrontaa oppilaiden välisistä sosiaalista suhteista ja asemista sekä heidän tekemiään tavallisuutta ja erityisyyttä koskevia määrittämyksiä ja rajanvetoja. Totesin erityisluokkien oppilaiden olevan pitkälti ulossuljettuja nuorten välisistä sosiaalisista suhteista. Yleisopetuksessa opiskelevat nuoret rakensivat puheessaan eroa 'emuihin', jotka vahvasti paikannettiin oman toimintakentän reunoille tai tämän ulkopuolelle. Erityisluokkien oppilaiden tuen tarpeista myös puhuttiin eri diskursseissa kuin yleisopetuksen oppilaiden: samalla kun 'tarvitsevuutta' nuorten puheessa normalisoitiin ja korostettiin tiettyjen koulun toiminnassa vakiintuneiden käytäntöjen olevan ongelmallisia kaikkien oppilaiden opiskelulle, erityisluokkien oppilaiden tarvitsevuus paikannettiin näiden oppilaiden sisäiseksi ominaisuudeksi, heidän perimmäisestä poikkeavuudestaan kumpuavaksi. Nuorten puheessa yleisopetuksen ja erityisopetuksen sekä tavallisuuden ja erityisyyden välinen raja rakentui jyrkkänä. Tulkitsin tämän rajan jyrkkyyttä korostettavan, jotta nuoret voisivat varmistaa oman paikantumisen 'oikealle' puolelle rajaa.

Erityisluokilla opiskelevien nuorten kerrontaa käsittelevän luvun loppupuolella. Keskeiseksi nostin liikkeen nuorten haastattelukerronnassa ottamissa positioissa. Näiden positionvaihdosten myötä myös kertomus nuorten sosiaalisista suhteista koulussa ja omasta asemoitumisesta koulun nuorten kulttuureissa muuttui.

Nuorten tavallisuutta tuottavassa kerronnassa korostui kouluarjen hallinta ja omalle toiminnalle asettuvien rajojen väljyys. Erityisluokilla opiskelevat nuoret pystyivät tällaisessa kerronnassa kertomaan itsensä osaksi koulun oppilaiden muodostamaa 'jengiä'. Näin puhuessaan nuoret myös ikään kuin allekirjoittivat heitä marginalisoivan merkitysjärjestelmän, jossa tavallisuus näyttäytyi arvostettuna, tavoiteltuna ja tietynlaisuutena (tiettyinä ominaisuuksina ja toimintatyylinä). Siirtyessään puhumaan erityisoppilaan paikalta, nuoret toisaalta lähtivät kyseenalaistamaan erityisyyttä koskevia totuuksia sekä näitä rakentavaa merkitysjärjestelmää. Nuorten minäkerronnasta onkin havaittavissa tasapainottelu hierarkian tunnustavan ja normaalisuutta tavoittelevan asennon ja toisaalta tätä järjestystä kritisoivan ja omaan erityiseen paikkaan ja näkökulmaan ankkuroituvan asennon välillä (ks. Søndergaard 2002).

Nuorten vastapuheessa yleisopetuksen ja erityisopetuksen välinen ja näitä erottava (sosiaalinen) raja piirtyi jälleen esiin jyrkkänä: nuoret positioivat itsensä kouluarjen marginaaliin kertoen yleisopetuksen nuorten heitä marginalisovasta ja ulossulkevasta toiminnasta. Nuorten kerronnasta välittyi kyky tunnistaa niitä diskursseja, joissa heitä koskevia määrittämyksiä tehdään, sekä pyrkimys aktii-

visesti osallistua itseä koskevien määritysten tekemiseen. Tulkitsin nuorten (suoran ja epäsuoran) vastapuheen myös korostetusti tekeväksi näkyväksi erityisyyttä koskevien vakiintuneiden merkitysten pysyvyyttä ja tällä tavalla myös kyseenalaistavan erityisyyden uudelleen käsitteellistämiseen tähtäävän toiminnan toimivuutta.

Kirsi Juhilan (2004) mukaan tarjottuja mallitarinoita ja 'leimattua identiteettiä' ei yleensä oteta omaksi, vaan yleisempää on että yksilön oma tarina on ristiriidassa kulttuuristen, leimaavien tarinoiden kanssa. Myös aineistostani on luetavissa erityisluokkien oppilaiden jaettu 'oma' tarina, jota nuoret rakentavat suhteessa hallitsevaan erityisyyden kerrontaan. Nuoret lähtevät kerronnassaan haastamaan oppilaskulttuurissa toistettuja merkityksiä ja vaativat tässä neuvottelussa itselleen oikeutta määrittää minun/meidän saamaa merkitystä. Tulkitsin nuorten kuitenkin asemoituvan eri tavoin suhteessa ammattilaisten asiantuntijapuheeseen: nuorten suhdetta asiantuntijamäärittämiin rakentaa ulkopuolisuus siitä psykomedikalistisesta diskurssista, jossa erityisiä koskevia totuuksia tuotetaan. Nuoret ovat tällä kentällä voimattomia, kykenemättömiä puhumaan tässä tapahtuvia määrittämiä, nimeämiä ja paikannuksia vastaan. Tällä kentällä oppilailta puuttuu vaihtoehtoinen tarina, joka kertoa itsestään oppilaana/oppijana (Berg 2010).

10 LOPUKSI YHTEEN – MUTTA ERIKSEEN

Opettaja: Kun mä kysyin sulta silloin syksyn alussa – niin mikä on yllättänyt?

(Muistiinpanot, kenttätyön viimeinen viikko)

Olen tutkimuksessani lähtenyt tarkastelemaan, miten koulun arjessa rakennetaan erityisyyttä koskevaa ymmärrystä. Lähtökohtanani on ollut pyrkimys tehdä näkyväksi arjen toiminnassa ehkä itsestään selväksi muotoutuneita erityisyyttä ja tavallisuutta, normaalisuutta ja poikkeavuutta koskevia käsityksiä, joille toiminta rakentuu ja joita tässä uusinnetaan ja vahvistetaan tai vaihtoehtoisesti kyseenalaistetaan ja haastetaan. Tutkimuksessani olen pyrkinyt katsomaan ja kysymään toisin, asettamaan itsestään selvän erityisyyden käsitteen kysymyksen alaiseksi ja katsomaan sitä, mikä arjessa ehkä jää havaitsematta.

Edellä opettaja kysyy minulta, mikä kenttätyön aikana yllätti minut. Olen tutkimuksessani jo sen kysymyksenasettelulla hakenut koulun arjesta sellaista 'yllättävyyttä', joka arkeen asettuneelle toimijalle ei välttämättä näyttäyty. Toisaalta olen aineiston äärellä istuessani ja kirjoittaessani myös epäröinyt tämän yllättävyyden odotuksen äärellä. Näin siksi, että koen tutkimukseni yllättävyyden olevan havaintojeni ja etnografisen kertomukseni ei-yllättävyydessä. Koulussa törmäsin erityisopetuksen fyysiseen ja sosiaaliseen erillisyyteen sekä sen leimavuuteen, jotka teemoina ovat olleet sekä erityisopetuksen tutkimuksen, koulutuspoliittisen keskustelun että kehittämistyön keskiössä vuosikymmeniä, ja joihin on pyritty vaikuttamaan erilaisin koulutuspoliittisin linjauksin sekä näistä seuranneilla rakenteellisilla muutoksilla ja strategioilla. Tutkimuksessani olenkin päätenyt keskustelemaan erityisopetuksen vakiintuneista ja 'suurista' teemoista – nimeämisen käytännöistä, vallasta ja vaikutuksista, erityisluokkaopetuksen fyysisestä ja sosiaalisesta segregaatiosta, sekä nimeämisten ja käytäntöjen merkityksiä nimetyille subjekteille. Samalla kun tutkimukseni toteaa näiden teemojen olevan edelleen relevantteja, pyrkii se myös uudella tavalla avaamaan tätä keskustelua hakemalla uusia näkökulmia erityisopetuksen tutkimuksen ulkopuolelta.

Yhteenvetoluvun otsikko viittaa siihen erityisopetuksen ja yleisopetuksen, erityisten ja tavallisten väliseen eroon ja erillisyyteen, jonka koulun arjessa kohdasin. Lisäksi se viittaa tapaan, jolla tämä erillisyyden 'todellisuus' näyttää pitävän pintansa huolimatta niistä muospaineista ja kehittämissyrkimyksistä, joita erityisopetukseen on kohdistunut aina 1960-luvulta alkaen, mutta erityisesti viimeisen 20 vuoden ajan (ks. luku 2). Tässä luvussa keskustelen tutkimukseni keskeisimmistä johtopäätöksistä kiinnittyen juuri kysymykseen siitä, millaiset tekijät tuottavat ja ylläpitävät tätä erillisyyttä.

Tutkimustani on ohjannut pyrkimys oikeudenmukaisemman koulutusjärjestelmän mahdollistamiseen. Tutkijana ajattelen, että tunnistettaessa niitä prosesseja, joissa vaihtoehdottomana näyttäytyvä todellisuus muotoutuu, avautuu myös mahdollisuuksia puuttua näihin prosesseihin ja tällä tavalla tuottaa toisenlaista todellisuutta (ks. Guttorm 2014; Hakala & Hynninen 2007; St. Pierre & Pillow 2000). Seuraavassa kolmessa alaluvussa tuonkin vielä kerran esiin tutkimukseni keskeisimmät havainnot, siirtyen myös keskustelemaan näiden avaamista mahdollisuuksista toisin katsomiseen, merkityksellistämiseen ja toimimiseen.

Luvussa 10.1. tuon esiin tutkimukseni keskeisimmät erityisoppilasta ja -opetusta koskevia merkityksiä koskevat tulokset, keskustellen myös siitä, millä tavoin erityisopetuksen paradigmamuutokset ovat vaikuttaneet tapaan jolla erityisyys koulussa merkityksellistyy. Luku 10.2 keskustelee rajoista ja mahdollisuuksista jotka tulevat näkyväksi erityisoppilaaksi paikannettujen nuorten neuvotellessa omasta paikastaan ja minän merkityksistä koulun kontekstissa. Tuon luvussa esiin myös huomioni siitä, millä tavoin erityisopetuksen diskurssit vastaavasti muovaavat opettajien toimijuutta erityisopetuksen kontekstissa. Luvussa 10.3. pyrin edelleen liikkumaan analyysini tuloksista toisin toimimisen mahdollisuuksiin. Nostan esiin ne havainnot, joiden kautta nähdäkseni koulun arjessa olisi mahdollista lähteä työskentelemään jaetun mutta eroja tunnustavan arjen rakentamiseksi. Keskustelen luvussa myös tutkimukseni merkityksestä erityisopetukselle, muille koulutusinsituutioille sekä näitä koskevalle tutkimukselle, koulutuspolitiikalle sekä pohdin laajemmin tutkimukseni yhteiskunnallista merkitystä.

10.1 Eron ja erityisestä puhumisen vaihtoehdot ja vaihtoehdottomuus

”(E)rilainen ei ole koskaan vain erilainen vaan aina myös tietynlainen.” (Rastas 2004, 54)

Tutkimukseni lähtökohtana on ollut lähteä tutkimaan erityisyyttä erilaisuutena ja tämän saamia merkityksiä. Erityisyys on näyttäytynyt minulle käsitteenä, jota ei ole kyetty tyhjentävästi määrittelemään (Wilson 2002; Vehmas 2005a; Saloviita 2002), ja ehkä toisaalta ei edes ole haluttu määrittää. Erityisyyden puhuntaan siirryttäessä käsitteen avoimuus nähtiin myös mahdollisuutena, tapana irtautua leimaavista ja leimautuneista kategorioista ja kategorioivista puhetoivoista (Corbett 1996).

Samalla, kun erityisyys koulutuspoliittisen puhunnan tasolla jää edellä kuvatulla tavalla avoimeksi ja määrittämättömäksi, on tutkimustani rakentanut myös havainto siitä, että määrittämätön erityisyys on kuitenkin selvästi ’tietynlainen’: käsitettä käytetään ikään kuin tiedettäisiin, ja ehkä tiedetäänkin, keneen tai millaiseen tällä viitataan. Vuosituhannen vaihteen tutkimuskeskusteluissa yhä use-

ampi tutkija alkoikin irtisanoutua 'erityisen tuen tarpeen' käsitteestä (esim. Barnes 1998; Corbett 1996), tuoden esiin huomioita tavasta, jolla erityisyyden käsitettä oli päädytty käyttämään uutena, aikaisemmat kategoriat korvaavana superkategoriana (Norwich 2007). Erityisyyden puhunnan todettiin kantavan mukanaan samoja yksilöpatologiaa koskevia lähtökohtaoletuksia, joita uuden 'inklusiivisen' näkökulman ja käsitteellistyneen oli toivottu purkavan. Se näyttäytyi vammaisuutta koskevia käsityksiä uusintavana sen sijan että käsitteen olisi nähty haastavan ajattelemaan uudella tavalla, toisin (Corbett 1996).

Tutkimukseni ehkä jopa keskeisimpänä havaintona onkin erityisopetuksen diskurssien ja näiden kannattelemien merkitysten kerrostuneisuus. Kerrostuneisuudella viitataan tapaan, jolla koulun arjessa elävät rinnakkain useat erilaiset puhettavat ja näiden taustalla vaikuttavat käsitykset erityisyyden syistä sekä välttämättömistä ja oikeutetuista käytännöistä (ks. luvut 7 ja 8). Kärjistetysti tämän rinnakkainolon voi kuvata muotoutuneen uusien inklusiivisten puhetapojen tultua liimatuksi luonnollistuneiden, patologisoivien käsitysten päälle. Samanaikaisesti, kun erityisopetuksen kentällä puhetapoja on muutettu 'sopiviksi', poliittisesti korrekteiksi, eivät vakiintuneet erityisyyttä koskevat käsitykset ole kuitenkaan tulleet haastetuiksi. Uudet avosylin vastaanotetut käsitteet tulevat tulkituksi vanhassa kehyksessä (vrt. Youdell 2006).

Leimaavat merkitykset, joista erityisopetus pyrkii irrottautumaan, ovat koulun merkitysjärjestelmässä läsnä. Uudesta merkityksestä neuvotellaan keskeisesti suhteessa niihin merkityksiin joista halutaan irrottautua. Tästä myös saa voimansa oppilaskulttuurissa tapahtuva ulossulkeminen ja nimittely: oppilaiden käyttämät käsitteet kuten 'hönö' tai 'emu' kiinnittyvät erityisopetuksen historiaan, diskursseihin, joissa erityisyyden 'erityisyyttä' on korostettu ja joissa tämä tuli luonnollistetuksi. Nämä ovat 'todellisia' nimiä, nimiä joiden voima ja loukkaavuus juontuu erityisopetuksen historiasta. Leimaavista käsitteistä ja näiden kannattelemista merkityksistä irtipyristelevä, toisenlaista puhuntaa hakeva erityisopetusjärjestelmä näyttäytyy voimattomana, kykenemättömänä vastaamaan niihin lähtökohtaoletuksiin, joita toistot kannattelevat. Hiljaisuus, joka koulussa erityisyyttä ympäröi, ei riitä kyseenalaistamaan 'totuutta', jota toistot tuottavat.

Deborah Youdell (2006) toteaa hakevansa tutkimuksessaan mahdollisuutta vaihtoehtoiselle politiikalle tai toiminnalle kyseenalaistamaan niitä hegemonisia diskursseja, jotka kiinnittävät oppilaat ulossuljettuihin subjektiviteetteihin. Hänen mukaansa muutosta hakevassa toiminnassa on tunnustettava hallitsevien diskurssien poistamisen mahdottomuus. Samalla on toimittavasuhteessa näihin, tarttumalla erityisesti vaihtoehtoihin diskursseihin, jotka arjesta on jo tunnistettavissa. Vaikka historiallisen kerrostuneisuuden 'taakasta' ei ole mahdollista täysin irrottautua, ei tämä tarkoita etteikö paikallisilla käytännöillä olisi väliä.

Tulkitsenkin, että se tietynlaisuus, joka erityisyyteen on kirjoitettu, viimekädessä määrittäytyy koulun arjen käytännöissä ja toistuvissa neuvotteluissa. Näen arjen käytännöissä myös mahdollisuuden muutokseen. Merkitykseen puuttumi-

nen edellyttää kuitenkin analyyttistä katsetta, jatkuvaa herkkyyttä käytännöille ja puhetavoille, sille millaisia tulkintoja nämä mahdollistavat. Käytännöissä materialisoituvat merkitykset tuottavat itse itsensä: käytännöt vahvistavat oletuksen käsitysten ja merkitysten paikkansa pitävyydestä, luonnollisuudesta, niiden 'todellisuudesta' (Lenz Taguchi 2007). Näin esimerkiksi erityisluokkien fyysisen erillisyyden voidaan tulkita heijastavan 'tavallisten' ja 'erityisten' essentiaalista erilaisuutta, oppilaiden luonnollista jakautumista selvärajaisesti erotettavissa oleviin ryhmiin (ks. luku 6). Herkkyyden, jota eroa uusintaviin käytäntöihin puuttuminen edellyttää, ymmärrän avoimuutena tunnistaa arjesta toisaalta 'totuudet' ja näitä tuottavat ja vahvistavat käytännöt, toisaalta hetkiä, jotka avaavat mahdollisuuksia toisin tarkasteluun, toisin puhuntaan – toisiin totuuksiin.

Omassa kenttätöyssäni koin tällaiseksi avainhetkeksi syyslukukauden aikana tekemäni haastattelun, ja hetken, jolloin Alekski kysyi minulta ”ni minkälaisii henkilöit siel [yleisopetuksessa] on, onks niil mitään eroja kun vertaa tähän luokkaan?”. Aleksin kysymys teki näkyväksi sen symbolisen etäisyyden, joka koulun arjessa oli rakentunut kylki kyljessä toimivien erityisluokkien ja yleisopetuksen oppilaiden välille. Kysymys johdatti minut analysoimaan käytäntöjä, jotka rakentavat tätä etäisyyttä ja vakuuttavat toimijat eron todellisuudesta, luonnollisuudesta ja väistämättömyydestä.

10.2 Erityisyyden määrittämä oppilas ja opettaja: neuvottelun ja liikkeen mahdollisuuksista ja rajoista

”Erityiseksi’ tuotettu oppilas ei ole peruttamattomasti sidottu tähän subjektiviteettiin, mutta erityisyys on vahvasti juurtunut asema, joka ei ole helposti muutettavissa.” (Youdell 2006, 132)

Koulussa ei ole kyse vain tietojen ja taitojen oppimisesta, vaan koulussa opitaan myös itsestä (Mietola ym. 2005; Mietola 2001; Antikainen ym. 2000). Pidän tätä jopa tärkeimpänä näkökulmana koulun ja sen vaikutusten tarkasteluun. Koulussa, sen diskursseissa oppilaat rakentavat ymmärrystä siitä, keitä he voivat olla ja mitä he voivat haluta (Naskali 2010; O’Flynn & Petersen 2007). Subjektiksi tulemisen tarkastelussa keskeisenä onkin subjektin itselleen asettama kysymys ”kuka minusta voi tulla” (Hall 1999, 250): se, mitä voi kuvitella, määrittää sitä, millaiset olemisen tavat subjektille ovat mahdollisia. Eri teoriat, joissa subjektia käsitteellistetään, mahdollistavat erilaisia elämiä (St. Pierre 2001 Lenz Taguchin 2007 lainaamana). Erityisyyden puhunta rakentaakin keskeisesti erityistä oppilasta, määrittäen sitä, keneksi erityinen oppilas voi asettua. Se, että nuorta tarkastellaan ja selitetään vain yhdestä näkökulmasta lukitsee hänet tiettyyn diskurssiin. Samalla tämä sulkee hänet muiden mahdollisten todellisuuksien ja olemisen tapojen ulkopuolelle.

Olen tutkimuksessa kuvannut, miten oppilaat rakentavat ymmärrystä itsestään (oppilaana) koulun merkitysjärjestelmissä (luku 9). Keskeisenä huomionani on, ettei kulttuurisia merkityksiä ja näille rakentuvia määriytyksiä ja järjestyksiä oteta annettuna vaan niitä työstetään. Tutkimukseni tekee näkyväksi nuorten kyvykkyyttä analysoida niitä diskursiivisia käytäntöjä, joissa erityisyyttä tuotetaan, sekä sitä luovuutta, jolla koulun marginaaliin paikannetut erityisopetuksessa opiskelevat nuoret tarttuvat stereotyyppioihin ja leimaaviin käytäntöihin. Nuorten suhde heitä tuottaviin diskursseihin ei ole deterministinen: nuoret eivät vain passiivisesti vastaanota heitä koskevia määriytyksiä, vaan työstävät ja asettuvat neuvottelemaan näistä (Karlsson 2007; Harwood 2006; Berg 2010). Tämä huomio on liitettävissä stigmatisaatiosta käytävään keskusteluun, jossa Goffman'in (1990) näkemystä negatiivisen leiman itsestään selvästi hyväksyvästä ja tämän kanssa rimpuilevasta stigmatisoituneesta subjektista on lähdetty haastamaan (ks. esim. Barnes ym. 1999; Peters 2010). Nuoret voivat neuvotella heitä alistavista merkityksistä, puhua näitä vastaan ja jopa ammentaa näistä välineitä toisin katsomiseen ja kertomiseen.

Tulkitsenkin nuorten suhdetta heitä tuottaviin diskursseihin jälkistrukturalistisessa tutkimuksissa käytyjen, subjektifikaatiota ja toimijuutta koskevien keskustelujen kehityksessä (esim. Butler 1997; Davies 2006). Näissä keskeiseksi on nostettu se, että vaikka subjektia tarkastellaan radikaalisti sosiaalisen tuottamana, ei tämä tarkoita, että subjekti olisi ennalta määrätty. Tunnistaessaan mekanismit, joilla 'minä' on tuotettu, subjektille mahdollistuu puuttuminen subjektifikaatioprosessiin (Davies 2000). Oman toiminnan ehtojen refleksiivinen tarkastelu tuottaa mahdollisuuksia myös näiden ehtojen vastustamiseen, kumoamiseen ja muuttamiseen (Davies 2004). Ymmärrys siitä, miten erityisyys koulutusjärjestelmässä rakentuu ja miten toimivat diskurssit, joissa erityisyyttä tuotetaan, mahdollistaa subjektiviteettia koskevien totuuksien haastamisen. Subjektiviteetin muotoutumista tulisikin tarkastella jatkuvana neuvottelun ja uudelleen neuvottelun prosessina (Marks 1994).

Samalla ei tulisi vähätellä erityiseksi paikantumisen seurauksia nuorten subjektiviteetille: vaikka erityisyys subjektiviteettina ei ole peruuttamaton tai vaihtoehtoton, on täysi irtautuminen erityisyyden diskurssista mahdotonta ja liikkuminen erityisen positiosta vaikeaa (Youdell 2006). Vaikka nuoret kykenevät haastamaan heitä tuottavia totuuksia ja erityisen subjektiviteetin totaalisuutta, rakentaa ympäröivä koulukulttuuri vahvasti ymmärrystä 'erityisistä' diskursseissa, joissa merkitysjärjestelmä näyttää pysyttelevän varsin vakiintuneena. Keskeistä on huomioida myös se, että ympäröivä kulttuuri (sekä yleisopetuksen nuoret että erityisopetuksen asiantuntijat) myös pitkälti kieltäytyy asettumasta neuvottelemaan erityiseksi paikannettujen nuorten kanssa. Erityisopetuksen diskursseissa erityisoppilaat tuottuvat toiminnan ja tiedon kohteina, eivät toimijoina ja tietäjinä (Karlsson 2007). Nuorten väliset erot ja 'erityisten' ominaisuudet ovat ikään kuin ennalta tiedettyjä (vrt. Souto 2011). Tämä tekee toisaalta

erilaisuudesta käytävän keskustelun tarpeettomaksi, ja toisaalta rajaa 'tiedettyjen' pääsyä osallisiksi itseä koskevista merkityksistä käytävään keskusteluun (em.).

Olen todennut myös että samalla kun erityisluokkien oppilaat toiminnassaan haastavat oppilaskulttuurissa tuotettuja merkityksiä ja järjestyksiä, ei heillä näytä olevan samalla tavoin välineitä vastustaa ja haastaa niitä asiantuntijadiskursseja, joissa heitä koskeva virallinen merkitys tuottuu ja joissa heidät myös positoidaan koulun institutionaalisiin järjestyksiin. Oppilailla ei näytä olevan vaihtoehtoja diskurssia, jossa puhua itsestään oppijoina.

Myös erityisopettajien toimintaa ja erityisopettajuutta tulisi tarkastella erityisyyden diskursseissa tuottavana, näiden määrittämänä. Erityispedagogien jatkuva oppilaita määrittävä työ ja tässä käytettävät diskurssit kietoutuvat Karlssonin (2007) mukaan opettajien professionaalisiin identiteetteihin. Puheessa määrittyvä oppilas ja tässä määrittämisessä käytettävä professionaalinen tieto myös keskeisesti määrittää erityisopettajaa (ks. em.). Tuottaessaan tukea tarvitsevan oppilaan opettajat positioivat samalla itsensä opettajiksi, joka voivat tarjota tukea (em.). Karlsson tulkitseekin opettajien jatkuvan oppilaita määrittävän puheen olevan keskeinen väline, jolla opettajat legitimoivat toimintaansa ja omaa ammatillista identiteettiään (myös Saloviita 1998; 2006a). Tulkitsen, että se ristiriitaisuus, joka on erityisoppilaasta koskevassa keskustelussa, erityispedagogiikan perinteestä nousevan kategorisoivan näkökulman ja inklusiiviseen politiikkaan kiinnittyvän yksilöllisemmän lähestymistavan välillä, on läsnä myös erityispedagogin ammatillisessa olemisessa.

Olen kuvannut kategorisoivan ja kategorisen tietämisen hallitsevan koulun arjessa erityisopettajien toimintaa. Koulussa on vain vähän hetkiä keskustella niistä kysymyksistä, joita tutkimukseni esittää, asettua pohtimaan oman tietämisen perusteita ja tietämisen tapoja. Ajattelenkin, että yksittäisellä asiantuntijatoimijalla on varsin rajatut mahdollisuudet vastustaa hallitsevia erityispedagogisia, psykomedikalistisia diskursseja. Samalla kun nämä määrittävät keskeisesti sen millainen oppilasta koskeva tieto tunnustetaan koulussa (käyttökelpoiseksi) tiedoksi, tuottavat nämä myös tietäjän ja tiedettävän positiot, ja opettajan toimintaan tietämään, tunnustamaan, nimeämään pyrkivän asennon (vrt. Hakala 2007). Tämä rajaa vaihtoehtoisia näkökulmia ja toimintatapoja. Toisin katsova ja toimivaa erityisopettajaa ei välttämättä tunnusteta asiantuntevaksi erityisopettajaksi. Toisenlaista toimijuutta ja tietäjyyttä hakevalta asiantuntijatoimijalta edellytetäänkin diskurssitaituruutta (ks. Brunila 2009), keinoja toimia hallitsevien diskurssien sisällä ja rajoilla, näiden rajoista neuvotellen ja rajoja venyttäen, hieman toisin toistaen, kysyen ”miten minun tulisi nyt ajatella” -kysymyksiä.

10.3 Analyysista muutokseen? Tutkimuksen merkitys (koulu)instituution käytännöille, käytäntöjä ohjaavalle politiikalle ja näiden tutkimukseen

“We spend far too much time making predictions about students’ lives and far too little time making difference in their lives.” (Ysseldyke 2001, 302)

Sekä kenttätöön aikana että aineiston äärellä olen ollut hämmentynyt erityisyyden ’totaalisuudesta’ ja vaihtoehdottomuudesta – tavasta, jolla ’erityisyys’ tuntui sulkevan erityisiksi paikannettavat oppilaat sisäänsä. Tämä totaalisuus tuli näkyväksi tavassa, jolla ’erityiset oppilaat’ tulivat eristetyiksi ja eristäytyivät koulun arjessa, ja jolla erityisopetus toisaalta sulki heidät sisäänsä. Myös erityisyyttä koskevissa representaatioissa oli vaihtoehdottomuutta: erityisyys tuottui asian tuntijoiden toiminassa juuri tietynlaisena (ks. luku 10.1) vaihtoehtojen kerronnan tapojen ja merkitysten jäädessä toiminnassa marginaaliin.

Koulussa oltiin tietoisia siitä sosiaalisesta ja fyysisestä eristämisestä ja eristäytymisestä, joka erillisestä erityisluokkaopetuksesta ja koulun jakautumisesta ’erityisiin’ ja ’tavallisiin’ seuraa. Toimijoiden pohdinnoissa toisaalta yksinkertaisesti todettiin jaon väistämättömyys ja vaihtoehdottomuus, ikään kuin voimattomina ja osattomina. Toisaalta pohdinnoissa problematisoitiin jakoa ja siihen liittyviä leimaavia merkityksiä. Koulussa välittyikin myös herkkyys eronteille ja näiden seurauksille, niiden erityisopetuksen käytäntöjä koskevien kriittisten keskustelujen läsnäolo, joille myös oma tutkimukseni on rakentunut.

Samalla kun erityisyyden totaalisuus ja vaihtoehdottomuus oli hämmentävää, koin tämän myös velvoittavana, vaativan esittämään itselleni muutoksen mahdollisuuksia koskevia kysymyksiä: mikä koulun arjessa ylläpitää eroa ja erityisyyttä, millä tavoin koulu vastustaa muutosta, ja miten toisaalta miten muutos mahdollistuisi. Päätänkin tutkimukseni keskusteluun, jossa tuon esiin huomiotani siitä, millaisia avaimia tai välineitä muutokseen – käsitteitä ja näkökulmia – koulun arjesta on löydettävissä, ja millaiset käsitteet ja näkökulmat koulusta nähdäkseni vielä puuttuvat. Samalla kun huomioni ankkuroituvat koulun arjesta tehtyihin havaintoihin, eivät ehdotukseni koske vain koulua, sen kulttuuria ja toimijoita, vaan myös koulua ja sen toimintaa määrittävää tutkimusta ja koulutuspolitiikkaa. Alla laajennan keskustelun lopulta myös koulun ulkopuolelle pohtiessani tutkimukseni antia myös muiden (koulutus)instituutioiden käytännöille ja näitä koskevalle tutkimukselle.

Epäpoliittisesta erityisyydestä politisoituneeseen ’vammaisuuteen’ ja erityisopetuksen käytäntöjä koskevaan keskusteluun

Koulun arjessa erityisyyttä ympäröi hiljaisuus. Vaikka erityisyyden ’todellisuus’ – erillisyys, eristäytyminen, leimaavuus – näyttää olevan kaikkien toimijoiden tiedossa, ei tästä koulussa tyypillisesti keskustella, ei ainakaan oppilaiden kanssa. Samalla kun inklusiiviset puhuvat vakuuttavat erityisyydessä olevan kyse

vain erilaisuudesta tai monenlaisuudesta, tuntuu tämä hiljaisuus kertovan jotain muuta. Ware'n (2001, 119) tutkimuksessa oppilas pohti tätä hiljaisuutta seuraavasti: "On hassua että koulussa ei oikeastaan puhuta vammaisuudesta. Jos se on vain toisenlainen tapa elää, niin miksi me emme tiedä enemmän tuosta tavasta?" (käännös RM). Hiljaisuuden voi myös tulkita allekirjoittavan poikkeavuuden hävettävyyttä ja oikeuttavan syrjivää toimintaa ja käsityksiä.

Koulun kontekstissa erityisyydestä harvoin puhutaan vammaisuuden käsitteellä. Tätä voidaan tietenkin perustella käsitteen ei-kuvaavuudella: tutkimuskouluni oppilaille syyt erityisopetuksessa opiskeluun olivat tyypillisesti lieviä 'vaikeuksia' tai 'häiriöitä' (ks. myös Tilastokeskus 2011). Tällaisten oppilaiden nähdään asettuvan yleisopetuksen ja erityisopetuksen rajalle tai rajan tuntumaan. Tulkitsen kuitenkin, että vammaisuuden käsite on muodostunut problemaattiseksi siinä inklusiivisuutta tavoittelevassa puhunnassa, jossa 'erityisen tuen tarve' näyttäytyy neutraalina ja poliittisesti korrektina tapana puhua erityisyydestä. Tämän puhunnan yksilöivän lähestymistavan on kuitenkin samalla tulkittu depolitisoineen vammaisuuden (Vlachou-Balafouti 2001). Depolitisoitumista tukee myös erityispedagogiikan vahva positivistinen, poikkeavuuden 'todellisuutta' ja yksilöön palautuvuutta painottava näkökulma, joka osaltaan ehkäisee vammaisuuden poliittisen luonteen havaitsemista (Connor 2008).

Erytisyys käsitteenä näyttäytyy minulle tämän tutkimusprosessin jälkeen edelleen hahmottomana. Käsite kaihtaa määrittelyä ja sen viittaussuhde on epämääräinen (Vehmas 2005a; Wilson 2002; Saloviita 2002). Erytisyys saa merkityksensä ainoastaan tietyssä kontekstissa, tiettyihin käytäntöihin ja näihin paikantuviin yksilöihin kiinnitettynä. Käsite näyttäytyy erittäin keskeisenä inklusiiviselle koulutuspolitiikalle, jossa painotetaan yksilöllistä tarvetta ja tarpeen mukaisia ratkaisuja ja kuvataan tuen käytäntöjä irrotettuna koulutusjärjestelmän rakenteista. Samalla käsite kuitenkin suomalaisen koulun arkeen vietyä väistämättä kohtaa segregoivan käytännön, jossa erityisopetuksen eri järjestämisen tavat viittaavat selkeärajaisiin jakoihin eri oppilasryhmien välillä – tavallisten ja erityisten, tai tavallista tukea tarvitsevien ja erityistä tukea tarvitsevien välillä.

Tulkitsen erityisyyden käsitteen epämääräisyyden myös vaikeuttavan eroa tuottavien ja ylläpitävien prosessien havaitsemista. Kun erityisyyden yksilöivä luenta yhdistetään erityisopetuksen kentällä vahvana vaikuttavaan patologisoivaan tarkastelutapaan, on erityiseksi nimeämisestä ja positioinnista seuraavan erityisyyden 'todellisuus' – erillisuus, eristäytyminen sekä se 'tietynlaisuus', joka erityisyyteen on kirjoitettu – mahdollista selittää yksilön poikkeavuudella. Erytisyteen puuttumiseksi tarvitaan luentaa, näkökulmaa ja käsitteellistyksiä, jotka tekevät näkyväksi sen, millä tavoin 'se-mikä-on-erityinen' on tuotettu (Harwood 2006). Esitänkin että tällainen purkaminen edellyttää vammaisuuden käsitettä ja vammaisuuden sosiologista ja kulttuurista luentaa.

Ymmärrän vammaisuuden sosiaalisen vammaistutkimuksen tapaan käsitteenä, joka palauttaa katseen rakenteisiin ja kulttuuriin, käytäntöihin ja merkityksiin. Se myös politisoi epäpolitisoituneen erityisopetuksen kentän. Se johtaa tarkastelemaan koulutuksen käytäntöjä näkökulmasta, joka tekee näkyväksi tavat, joilla koulutusjärjestelmä ja koulutuksen käytännöt tuottavat ja paikantavat ryhmän 'vammaisat' – tavat joilla tämä heterogeeninen joukko niputetaan yhteen, toiminnan ja tiedon kohteiksi (ks. Ware 2001; Brantlinger 2006). Tarkasteltaessa vammaisuutta sosiologisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta näytetään yksilönäkökulma, yksilöön palautuvat perustelut riittämättöminä ja jopa poliittisesti arveluttavina. Tavat, joilla tämän heterogeenisen ryhmän koulutuspolut, koulutukselliset saavutukset ja myös koulutusta koskevat kokemukset yhtenevät eivät ole selitettävissä yksilöiden sisäisillä syillä, heidän 'vammoillaan' tai 'erityisyydellään' (ks. Helakorpi ym. tulossa). Kyse on tavasta, jolla koulutusjärjestelmämme kohtaa, käsittelee, kohtelee ja positioi vammaisuutta. Näin tarkasteltuna vammaisuus on rinnastettavissa sukupuoliin (gender), rotuun, yhteiskuntaluokkaan ja seksuaalisuuteen. Yksilöivä tarkastelu oikeuttaa segregoitavat käytännöt, jotka rakenteellinen ja kulttuurinen näkökulma väistämättä tunnistaa ehdottomasti syrjivinä ja syrjäyttävinä (ks. Gallagher 2006; Ware 2001). Kyse on syrjinnästä, ei syrjään jättäytymisestä, ei ainoastaan vammasta vaan ennen kaikkea vammauttavista käytännöistä.

Uskon vammaisuuden käsitteen ja vammaisuuden sosiologisen ja kulttuurisen luennan tuovan myös koulun arkeen uusia välineitä toimia suhteessa marginalisoiiviin käytäntöihin ja merkityksiin. Keskustellessani erityisoppilaiden kanssa heidän positiostaan koulussa ja tähän positioon kiinnitetystä merkityksistä koin heidän jäävän varsin yksin näissä pohdintoissaan erityisyydestä vaikeavassa kulttuurissa. Opetuksessa saatettiin oppilaille korostaa heidän erityisyytensä sisältävän myös mahdollisuuksia: kerrottiin esimerkiksi tarinoita henkilöistä jotka olivat menestyneet oppimisvaikeuksistaan huolimatta (luku 9..2). En näe tällaisten sankaritarinoiden kuitenkaan tuottavan nuorille välineitä purkaa kulttuuria, joka tekee välttämättömäksi näiden kertomisen. Pikemminkin ne uusintavat kulttuuria, jossa erityisyys vammaisuutena merkityksellistyy epätoivottavana, tilana joka tulee 'ylittää' (Linton 2010; Kauppila 2013). Sankaritarinoiden sijasta opetuksen tulisi tarjota oppilaille välineitä analysoida ja tunnistaa mekanismeja, rakenteita ja representaatioita, jotka määrittävät miten he tulevat kohdatuksi koulussa ja yhteiskunnassa (uhreina tai sankareina, 'idiotteina' tai rajoittuneesti lahjakkaina 'autisteina'; asiantuntijoina vai asiantuntemuksen kohteina) ja millaisia mahdollisia positioita, subjektiviteetteja ja polkuja heille on avoimena koulussa, koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa.

Koululle vammaisuuden esiin puhuminen tarjoaisi konkreettisia välineitä puuttua oppilaskulttuurissa tapahtuvaan kiusaamiseen ja eristämiseen. Samalla kun oppilaat kertoivat erityisluokkien oppilaiden väistämisen ja nimittelykin olevan yleistä ja jollakin tavalla jopa hiljaisesti hyväksyttyä koulussa, kertoivat

he tavoista, joilla koulussa oli puututtu oppilaskulttuurissa ilmenneen rasismiin ja tämän osana tiettyjen valtaväestöön kuuluvien oppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden välisiin konflikteihin (vrt. Souto 2011). Oppilaiden mukaan tapa, jolla tähän oli koulussa tiukasti puututtu ja selkeästi ilmaistu rasismiin ja rasististen kommenttien olevan ehdottomasti kiellettyä oli vaikuttanut myös oppilaskulttuuriin jakoihin ja puhetapoihin. Asian käsittely teki syrjinnän tunnistettavaksi ja toisaalta tarjosi oppilaille välineitä tunnistaa ja tunnustaa kysymyksen koskevan myös heitä.

Myös vammaisuus tulisi tuoda vastaavalla tavalla koulussa keskusteltavaksi ja käsiteltäväksi, osaksi opetussuunnitelmaa. Peruskoulun valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa vammaisuus opetuksen teemana on tällä hetkellä löydettävissä ainoastaan terveystiedon sisällöistä, joissa tavoitteeksi asetetaan, että oppilas oppii ”ymmärtämään itseään, ihmisten erilaisuutta sekä terveyteen, vammaisuuteen ja sairauksiin liittyviä arvoja ja näkemyksiä” (OPH 2004, 200). Vammaisuudesta opettamista tutkinut Linda Ware (2001) näkee keskeisinä vammaisuutta koskevinä aiheina identiteettiä ja kulttuurisia representaatioita koskevat kysymykset sekä vammaisuudelle annettavat henkilökohtaiset merkitykset. Lisäksi vammaisuutta tulisi lähestyä saavutettavuuden ja osallisuuden kysymysten välityksellä. Waren mukaan opetukseen tulisi sisällyttää myös vammaispolitiikkaa, ’valtautumista’ ja aktivismia koskevia sisältöjä. Waren esittämät teemat puuttuvatkin täysin suomalaisen peruskoulun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista.

Keskeisenä muutoksen avaimena pidän lasten ja nuorten kokemusten ja näkemysten kuulemista. Erityisiksi paikannetut nuoret olivat kykeneviä analysoimaan ja halukkaita keskustelemaan kanssani omasta positiostaan ja tähän liittyvistä merkityksistä ja käytännöistä, syrjinnästä ja syrjässä olemisesta. He tunnistivat diskurssit joissa heitä määritetään ja pyrkivät myös aktiivisesti osallistumaan heitä määrittävään keskusteluun. Olen tutkimuksessani analysoinut sitä vastapuhetta ja -toimintaa, jossa oppilaat alleviivaavat heitä alistavien, negatiivisten merkitysten hallinnan koulun kulttuurissa ja kyseenalaistavat niiden käsitteellisten muutosten ja käytäntöjen toimivuutta, joilla erityisyyden leimavuuteen on pyritty puuttumaan. Ongelmana en pitäisikään sitä, etteivätkö nuoret ’puhu omasta puolestaan’, pidä ääntä. Ongelmana on heidän kuulemisensa. Alison Jonesin (1999, 307) mukaan ”hallitsevan ryhmän korvissa oleva hiljaisuus”, heidän kyvyttömyytensä kuulla alistettujen ääntä, ”tulee väärin tunnisteeksi alistettujen hiljaisuutena”. Shereen Benjamin (2002a) toteaa myös, että vastarinta tai vastaan puhuminen tulkitaan erityisopetuksen diskursseissa usein merkinä lisääntyvästä tarvitsevuudesta (ks. myös Barton 1986). Käytäntöjä koskeva kritiikki tuleekin tulkituksi sisäistä poikkeavuutta heijastavana, ”näille tyypillisenä” käytöksenä, ”kiukutteluna” (ks. Karlsson 2007; myös Vehmas 2005b; Thomas & Loxley 2001), oireena, eikä tietyltä paikalta tuotettuina havaintoina, vaatimuksina, kieltäytymisinä – toimijuutena. Näin jää myös tun-

nistamatta se mahdollisuus ja analyttinen voima, joka marginalisoitujen nuorten näkökulmaan sisältyy.

“You have to know how they view the world because sometimes people at the bottom of an institution know a hell of a lot more than people who think that they run the institution.” (Allan & Slee 2008, haastatteluote David Gilborn’in ja Deborah Youdell’in haastattelusta)

Muutoksen mahdollisuus löytyy myös arjen tarkasta kuuntelemisesta. Koulun arjessa on jo herkistytty sille, miten erityisyydestä tulisi ajatella, miten puhua ja mitä eri näkökulmista seuraa. Opettajien välisissä keskusteluissa erityisyyden ja tavallisuuden rajoista neuvotellaan, pohditaan näiden oikeutusta ja toisaalta yksittäisten oppilaiden paikantumista suhteessa näihin. Kaikki näyttävät olevan tietoisia siitä problematiikasta, joka erottamiseen liittyy sekä sen seurauksista koulun kulttuurille ja yksittäisille oppilaille. Koulussa myös tiedetään millaiset puhettavat ovat epäsoivia ja millaisia käsitteellistyksiä käyttämällä näyttäytyy ’oikein asennoituvana’ toimijana. Olemassa oleva rakenne, ’yleisen’ ja ’erityisen’ opetuksen erillisyyden, näyttää tekevän tämän neuvottelun tyhjäksi: loppujen lopuksi oppilaat kuitenkin paikannetaan erityisyyden järjestyksiin, vaikka näiden jakojen ja kategorisointien todetaan olevan ei-kuvaavia.

Havahduttavimpia kenttätöiden aikana ovatkin olleet retoriksikin tulkittavissa olevat kysymykset ”miten minun (...) pitäisi ruveta ajattelemaan” sekä ”(m)iten minusta tuntuu hassulta että näitä kutsutaan nyt vammautuneiksi”. Ymmärrän näiden kysymysten hätkähdyttävyyden olevan tavassa, jolla kysymykset tekevät näkyväksi vaihtoehtoiset näkökulmat, tavat ajatella ja käsitteellistää puheen kohteena olevia oppilaita. Tunnistan nämä hetkiksi, jolloin merkitys, rajat ja myös oppilaat ovat liikkeessä. Samalla kysymykset, hetket, joissa vielä ajatellaan sitä miten ajatellaan, ovat mahdollisesti myös kohtia ja käytäntöjä, joissa hiljeneminen, diskurssin sulkeutuminen, tapahtuu. Näissä hetkissä vielä lausutaan kysymyksiä, jotka hetken päästä, diskurssin vakiintuessa saattavat tuntua jo tyhmiltä, eivät kysymisen ja pohdinnan arvoisilta.

”It is when discourses habitually become so familiar that there is no longer any pause for reflection that they are able to appear truthful and comfortable (Harwood & Rasmussen 2004, 305)”

Tutkimuksen, (koulutus)politiikan ja yhteiskunnallisen muutoksen mahdollisuuksista

Kirjoituksessaan ”The social model of disability: thirty years on” (2013) Mike Oliver toteaa, että samalla kun sosiaalisen mallin ja tätä seuranneen vammaispolitiikan voidaan todeta edistäneen monilla alueilla vammaisten henkilöiden yhteiskunnallista osallisuutta ja tätä kautta tasa-arvoisuutta, ovat tietyt esteet kuitenkin pitäneet pintansa ja osoittautuneet haastaviksi. Tällaiseksi hän nimeää ’erityisopetuksen hegemonian’ kouluissa. Thomas & Loxley’n (2001) mukaan

erityisopetuksen alueella tapahtuneiden muutosten keskeisimpinä edistäjinä ovat olleet muutokset poliittisessa ja sosiaalisessa ilmapiirissä, sen sijaan että nämä olisivat seuranneet juuri erityispedagogisesta tutkimuksesta. Erityisopetuksen tutkimuksessa käytäntöä lähestytään teknisiä ratkaisuja hakevin kysymyksin. Samalla tämä tiedonintressi ja sen taustalla vaikuttava oletus tiedon apoliittisuudesta sulkee erityisopetuksen käytännöt etiikkaa ja politiikkaa koskevilta kriittisiltä kysymyksiltä. Nämä kuitenkin ovat keskeisimpiä visioitaessa sitä, miten pitäisi, miten tulevaisuuden koulun ja sen tukijärjestelmien tulisi toimia. Pidänkin ongelmallisena teknis-rationaalista lähestymistapaa, jota erityispedagogista tutkimusta hallitseva diagnostinen malli ylläpitää: samalla, kun pääosa erityisopetusta koskevasta tutkimuksesta edelleen tulee tästä traditiosta ja tätä kautta määrittää vahvasti erityisopetusta ja -oppilasta koskevaa 'tietoa', näyttäytyy tämä tieto objektiivisena ja epäpoliittisena.

Näenkin sosiologisen ja kulttuurisen näkökulman tärkeänä ja voimakkaana välineenä erityisopetuksen tutkimuksen ja kehittämisen kentässä. Tutkimuksellani haluan alleviivata, että erityisyyttä ja erityisopetusta on tarkasteltava myös näin: erityisyys koulussa ei tyhjene oppilaan sisäisten piirteiden tai opetuksen teknisten ratkaisujen tarkasteluun, vaan erityisyyttä on tarkasteltava myös koulun kulttuurissa tuottavana ilmiönä – kokemuksena, positiona, käytäntönä ja tietona. Kattava, vastuullinen ja eettinen tutkimus- ja koulutuspoliittinen keskustelu edellyttää myös tällaista tarkastelua.

Tutkimusintressiäni on vahvasti rakentanut 2000-luvun vaihteessa käydyt lapsia, nuoria ja syrjäytymistä käsitelleet tutkimus- ja mediakeskustelut sekä näissä tuotettu kuva 'erityis'lapsista ja -nuorista (ks. Mietola & Lappalainen 2006). Olen tutkimuksessani tietoisesti pyrkinyt irrottautumaan näistä näkökulmista ja representaatioista. Samalla kysymys siitä, millaisia representaatioita tutkimus tuottaa tai tulee tuottaneeksi on ollut vahvasti läsnä läpi tutkimusprosessin, jonka kuluessa olen toistuvasti kysynyt, millaisin käsityksin minä tutkijana lähestyn erityiseksi positioitua nuorta, millaisin käsityksin toisaalta tutkimukseen osallistujat tulkitsevat minun häntä/heitä lähestyvän ja millaista kuvaa tutkimusraporttini tästä ryhmästä tuottaa, millaisia tulkintoja se lukijalle mahdollistaa. Pidänkin näitä kysymyksenasetteluita keskeisenä osana tutkimukseni läpi kulkevaa eettistä reflektiota (ks. Paju 2013; Rajander 2010).

Vastaavaa pohdintaa olen tutkimusprosessini kuluessa käynyt suhteessa niihin erityisopetusta ja -opettajaa koskeviin representaatioihin, joita tutkimuksessani tuotan. Tutkimukseni on lähtökohtaisesti kriittistä etnografiaa (ks. Ottemo, tulossa). Samalla kun kyse on perustavalla tavalla tutkijan tuottamasta representaatiosta, minun tarinastani, on etnografisen tutkimuksen pyrkimyksenä myös rakentaa ymmärrystä toimijoiden ymmärryksen tavoista ja tavoitella toimijoiden tapaa tarkastella toimintaa. Tutkimusprosessin kuluessa en ole lähtenyt tulkintoistani kuitenkaan neuvottelemaan tutkimukseni osallistujien kanssa, ja olen hyvin tietoinen, että tulkintani eivät todennäköisesti vastaa heidän näkemyksi-

ään toiminnan tavoissa olevista painotuksista, toiminnan motiiveista tai seurauksista. Kriittisyydessä, joka saatetaan lukea toimijoihin kohdistuvana, ymmärtämisen kyse pyrkimyksestä diskurssien ja sosiaalisten käytäntöjen problematisointiin, toimintaa ja puhetapoja rakentavien lähtökohta-oletusten kysymyksen alaiseksi asettamiseksi. Tutkimuskouluni on arvostettu koulu, jonka työntekijät sitoutuneita edistämään oppilaiden hyvinvointia ja osallisuutta. En epäile etteivät kaikki toimijat toimisi 'oppilaan parhaaksi' siten kuin he oppilaan parhaan ymmärtävät heille tarjolla olevissa diskursseissa. Toivonkin, että tekstistäni välittyy myös tämä välittäminen sekä se oman toiminnan kriittinen reflektio, joka myös on osa koulun asiantuntijoiden toimintaa.

Tutkimukseni kysymyksenasettelu on rakennettu 2000-luvun alussa, tuolloin käydyn erityisopetusta koskevan tutkimus-, koulutuspoliittisen sekä lapsi- ja nuorisopolittisen keskustelun kontekstissa. Aineistoni on tuotettu 2000-luvun alkuvuosina. Viimeisten kymmenen vuoden aikana erityisopetukseen onkin kohdistettu kehittämistoimenpiteitä, merkittävimpänä vuonna 2010 tehty lakimuutos. Lakimuutoksella pyrittiin erityisesti taittamaan erityisopetussiirtojen kasvu. Lakimuutoksen tuoma ns. kolmiportaisen tuen malli taas pyrkii uudistamaan dikotomisen rakenteen, jaon yleisopetukseen ja erityisopetukseen, tuomalla näiden väliin ns. tehostetun tuen. Onkin aiheellista pohtia, millä tavoin tutkimukseni havainnot suhteutuvat tämän päivän erityisopetukseen ja sen käytäntöihin.

'Erytisnuorista' käytävässä julkisessa, poliittisessa sekä tutkimuskeskustelussa ovat nuoria patologisoivat puhuvat vahvistuneet 2000-luvun kuluessa, psykomedikalistisen tulkintakehyksen muodostuessa yhä hallitsevammaksi. Huomiota ovat saaneet tutkimuspuheenvuorot, joissa erityisyys (lasten ja nuorten ongelmat ja erityispiirteet) usein palautetaan geeneihin – puhuttiin tästä sitten erilaisina syndroomina tai temperamenttieroina. Tällaisessa kontekstissa nuorten kanssa toimivien ammattilaisten on vaikea haastaa erityisyyden olemuksellisuutta koskevia totuuksia, siirtää huomio instituutioihin ja näiden toimintaa määrittäviin ehtoihin. Tutkimuksessani esitetyt havainnot tavoista, joilla ammattilaiset neuvottelevat erityisyydestä (luvut 7 ja 8) ovat siis varsin ajankohtaisia, ja johtavat kysymään, millaisia mahdollisuuksia koulussa toimivilla ammattilaisilla on nyt rakentaa nuoria koskevaa ymmärrystä myös toisin, haastaen ongelmallisuuden yksilöön paikantavaa psykomedikalistista tulkintaa.

Erytisopetusta koskevat tilastot ja analyysit 2000-luvulla kertovat toisaalta muutoksesta ja toisaalta jatkuvuudesta erityisopetuksen järjestämisessä. Samalla kun integraation voi todeta määrällisesti lisääntyneen, on suomalaisessa peruskoulussa edelleen joukko oppilaita jotka opiskelevat pääasiassa tai täysin segregoiduissa ympäristöissä eli erityisluokissa tai -kouluissa. Valtakunnallisissa tarkasteluissa on kiinnitetty huomiota kuntien välisiin eroihin erityisopetussiirtojen määrässä ja painotuksissa erityisopetusjärjestelyissä (esim. OPM 2007). Se, mitä integraatio tarkoittaa, miten tätä toteutetaan, ja millä tavoin tämä vaikuttaa

erityisyyden määrittämiseen ei ole analysoitavissa näistä pääasiassa tilastollisista aineistoista.

Erityisopetuksen käytäntöjen muutosta voidaan arvioida myös viimeaikaisen, erityisopetuksen lakimuutosten seurauksia koskevan mediakeskustelun kautta. Julkisuudessa on esitetty puheenvuoroja, joissa on tuotu esiin se, miten lakiuudistuksen myötä integraatio ”tulee nyt”, ja miten koulut toteuttavat tätä siirtämällä erityistyisopetuspäätöksen saaneita oppilaita ”ilman tukea” yleisopetuksen ryhmiin, aineen- ja luokanopettajien ”niskoille” (ks. esim. YLE 31.1.2014). Tämän kerrotaan uhkaavan sekä oppilaiden että opettajien oikeuksia ja hyvinvointia. Luen näiden puhevuorojen kuvaavan kenttää, jossa käytäntöjä ja toimintoja hahmotetaan ja merkitystä edelleen rakennetaan jyrkän yleisopetus-erityisopetus-jaon kautta. Kertomukset ilman tukea yleisopetuksessa jäävistä oppilaista viestivät myös, että kouluissa ei ole pystytty rakentamaan uusia toimintatapoja, uutta toimintakulttuuria, jossa erityinen tuki ei olisi kiinnittynyt tiettyyn paikkaan tai ammattilaiseen, ja jossa oppilasta ja tukea koskeva vastuu ja asiantuntemus jaettaisiin. Tällaisen toimintakulttuurin rakentaminen ei ole vain yleisopetuksen vastuulla, vaan näen että erityisopettajat professiona ovat portinvartijoina ja avainasemassa tässä kehittämistyössä.

Vaikka tutkimukseni erityisesti koskee peruskoulua ja erityisopetusta, ovat tutkimukseni johtopäätökset ja lähestymistapa relevantteja myös tarkasteltaessa muita kasvatus- ja koulutusinstituutioita. Vastaavia havaintoja on tehty esimerkiksi varhaiskasvatukseen (Mietola & Lappalainen 2006), toisen asteen (Niemi ym. 2010) sekä perus- ja toisen asteen väliin asettuvissa nivelvaiheen koulutukseen (Niemi & Kurki 2013) kohdistuvissa tarkasteluissa. Erityisesti medikalisaatiota ja diagnostiikan asemaa koskevat huomioni (luku 7.2) tukevat kasvatussosiologisissa tutkimuksissa esitettyjä argumentteja normalisaation intensifioitumista ja normaliteetin kapenemisesta (ks. esim. Kivirauma 1999; Vehkakoski 2006b; Teittinen 2008, 2011; Brunila 2012; Tomlinson 2012). Tutkimukseni, kuten myös edellä esiin tuodut tutkimukset, tuottaa vaihtoehdoisen näkökulman jo vuosikymmeniä jatkuneeseen (ks. Kivirauma 1995) keskusteluun lasten ja nuorten ongelmien ja ongelmallisuuden lisääntymisestä, siirtämällä katseen kasvatus- ja koulutusinstituutioiden käytäntöihin ja näitä kehystävään koulutuspolitiikkaan ja koulutusjärjestelmän rakenteisiin. Sosiologiset analyysit ovat tehneet näkyväksi tapaa, jolla kasvatus- ja koulutusjärjestelmän rakenteet kannustavat ja jopa pakottavat insituutionaalisiin tunnistamisen ja nimeämisen käytäntöihin (myös Vehkakoski 2006a; Mietola & Lappalainen 2006; Hakala ym. 2013; Niemi tulossa). Tällainen tutkimus kysyy, olisiko hankaluus sittenkin koulutusjärjestelmässä, joka pakottaa erottelemaan, luokittamaan ja tunnistamaan, eikä hankaliksi tunnistettavissa yksilöissä. Se myös ehdottaa, että yksilön diagnosointiin ja korjaamiseen pyrkivien toimenpiteiden ja välineiden kehittämisen sijaan tulisi panostaa instituutioiden toimintakulttuureiden ’diagnoosiikkaan’ ja uusien, inklusiivisten toimintakulttuurien visioimiseen.

Näen tutkimuksellani olevan myös laajempaa yhteiskunnallista merkitystä. Useiden ihmisryhmien palveluiden (vanhusten, lastensuojelun, mielenterveyspalveluiden, vammaispalveluiden asiakkaiden) ja elämänkin järjestämistä kehys­ tävät tällä hetkellä toisaalta inklusiopolitiikka ja tästä seuraava deinstitutionali­ saatio sekä toisaalta yksilöllisyyttä ja palvelutuotannon tehostamista ajava uusli­ beralistinen politiikka (ks. esim. Miettinen & Teittinen 2013). Tutkimukseni tekee näkyväksi (koulutusjärjestelmän kontekstissa) tavan, jolla inklusiopoli­ tiikkaa toimeenpannaan paikallisesti: miten politiikan ideaalit kohtaavat insti­ tuution paikalliset perinteet ja ’pakot’; miten uuden politiikan kehyksessä neuvot­ tellaan toimintaa ohjaavista käsityksistä – siitä ’miten minun nyt tulisi ajatella’ – sekä toiminnan saamista merkityksistä ja toimijoiden asemista (vrt. Lindqvist, tulossa).

Tutkimukseni ei pyri vastaamaan siihen, miten pitäisi. Tutkimukseni kriittinen, itsestäänselvyyksistä kieltäytyvä asento pyrkii pysäyttämään sulavoittami­ sen sijaan, hankaloittamaan selvittämisen sijaan, tunnistamaan ja tunnustamaan ristiriitaisuutta, jota toimintaan aina sisältyy (ks. Hakala & Hynninen 2007; Davies 1998). Tällaisen tutkimuksen politiikkana on heittäytyä tyhmäksi (ks. Lenz Taguchi 2007 viitaten Chang 1996), kieltäytyä ymmärtämästä, ottamasta asioita itsestäänselvyytenä, luonnollisena, tavallisena, ja kysyä, miten tällainen luonnollisuus on tuotettu, miten se on rakentunut – ”*mitä* ja *miksi* näemme, kuulemme ja arvostamme sitä mitä näemme, kuulemme ja arvostamme” (Lenz Taguchi 2007, 284).

Allan & Slee (2008) näkevät että inklusiivisen koulutuksen edistämiseen si­ toutuvan tutkimuksen tulee itsessään olla inklusiivista, tutkimusta joka ei tavoit­ tele sulkeutuvaa varmuutta, vaan paremminkin hakee tapoja horjuttaa var­ muuksia (ks. myös Harwood & Rasmussen 2004). Näin positioituva tutkimus ei näe päällimmäisenä ongelmana sitä, miten tulisi toimia, vaan keskeisin kysymys on, ”onko edes mahdollista kuvitella maailman olevan toisin?” (Baker 2002, 700 Harwood’in 2006 lainaamana). Tutkimuskouluni käytännöistä oli tunnistetta­ vissa myös tällaisia toisin tietämisen ja olemisen mahdollisuuksia – epävarmuut­ ta, epämukavuutta, neuvottelua ja liikettä erityisyyttä rakentavan tiedon, rajaus­ ten ja määritysten äärellä, pyrkimystä toisin katsomiseen ja sanallistamiseen. Vaikka tutkimukseni ei siis vastaa kysymykseen ’miten pitäisi’, pyrkii se avaa­ maan toisin tietämisen ja tekemisen mahdollisuuksia. Kannustankin lukijaa lukemaan tekstiäni myös tämän kysymyksen ääreltä ja pohtimaan, millainen oikeudenmukainen koulujärjestelmä voisi olla. Toivon, että tutkimukseni myös vakuuttaa muutoksen mahdollisuudesta ja välttämättömyydestä.

”(K)un asioita kehitellään tiettyyn suuntaan, kehittyvät asiat tiettyyn suuntaan.”
(Naukkariinen 1999, 199)

LÄHTEET

- Aapola, Sinikka 1999. Murrosikä ja sukupuoli: julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Adams, Joan; Swain, John & Clark, Jim 2000. What's so special? Teachers' Models and Their Realisation in Practice in Segregated Schools. *Disability & Society*, 15(2), 233–245.
- Ainscow, Mel; Booth, Tony & Dyson, Alan 2004. Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125–139.
- Allan, Julie 2008. *Rethinking Inclusive Education. The Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer.
- Allan, Julie 1999/2005. *Actively Seeking Inclusion. Pupils with Special Needs in Mainstream Schools*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Allan, Julie & Brown, Sally 2001. Special Schools and Inclusion. *Educational Review*, 53(2), 199–207.
- Allan, Julie & Slee, Roger 2008. *Doing Inclusive Education Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Althusser, Louis 1984. Ideologiset valtiokoneistot. Suom. Leevi Lehto & Hannu Sivenius. Helsinki: Kansakulttuuri.
- Andrews, Molly 2004a. Memories of mother. Counter-narratives of early maternal influence. Teoksessa Michael Bamberg & Molly Andrews (toim.) *Considering Counter-Narratives. Narrating, resisting, making sense*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 7–26.
- Andrews, Molly 2004b. Opening to the original contributors. Counter-narratives and the power to oppose. Teoksessa Michael Bamberg & Molly Andrews (toim.) *Considering Counter-Narratives. Narrating, resisting, making sense*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1–6.
- Antaki, Charles & Widdicombe, Sue 1998. Identity as an achievement and as a tool. Teoksessa Charles Antaki & Sue Widdicombe (toim.) *Identities in Talk*. London: Sage, 1–14.
- Anthias, Floya 2002. Diasporic Hybridity and Transcending Racisms: Problems and Potential. Teoksessa Floya Anthias & Cathie Lloyd (toim.) *Rethinking Anti-racism from Theory and Practice*. London & New York: Routledge, 22–43.
- Antikainen, Ari; Houtsonen, Jarmo; Kauppila, Juha; Komonen, Katja; Koski, Leena & Käyhkö, Mari 2000. Koulutuksen merkitys identiteetin ja kulttuurin rakentajana. Teoksessa Raimo Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Helsinki: Edita, 231–254.
- Apple, Michael W. 2008. Foreword. Teoksessa Julie Allan & Roger Slee: *Doing Inclusive Education Reserach*. Rotterdam: Sense Publishing, vii–x.
- Armstrong, Felicity 2003. Difference, discourse and democracy: the making and breaking of policy in the market place. *International Journal of Inclusive Education*, 7(3), 241–257.

- Armstrong, Felicity 1999. Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75–87.
- Arnesen, Anne-Lise 2011. International politics and national reforms: The dynamics between “competence” and the “inclusive school” in Norwegian education politics. *Education Inquiry*, 2(2), 193–206.
- Arnesen, Anne-Lise 2003. Constructions of an ‘outsider’: Contradictions and ambiguities in institutional practices. Teoksessa Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. London: The Tuffnell Press, 52–65.
- Arnesen, Anne-Lise; Lahelma, Elina; Lundahl, Lisbeth & Öhrn, Elisabet 2010. Introduction. Agency in a Changing Educational Context: negotiations, collective actions and resistance. *European Educational Research Journal*, 9(2), 159–163.
- Arnesen, Anne-Lise; Mietola, Reetta & Lahelma, Elina 2007. Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 11(1), 97–110.
- Atkinson, Paul 1992. *Understanding Ethnographic Texts. Qualitative Research Methods, Volume 25*. Newbury Park, London & New Delhi: Sage Publications.
- Atkinson, Paul, Coffey, Amanda & Delamont, Sara 2003. *Key Themes in Qualitative Research. Continuities and Changes*. Walnut Creek, Lanham, New York & Oxford: AltaMira Press.
- Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland, John & Lofland, Lyn 2001. Editorial introduction. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 1–8.
- Bahtin, Mihail 1995. Francois Rebelais – keskiajan ja renessanssin nauru. Suom. Tapani Laine & Paula Nieminen. Helsinki: Taifuuni.
- Bailey, Jeff 1998. Medical and psychological models in special needs education. Teoksessa Catherine Clark, Alan Dyson & Alan Millward (toim.) *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge, 44–60.
- Baker, Bernadette 2002. The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children. *Teachers College Record*, 104(4), 663–703.
- Bamberg, Michael 2009. Identity and narration. Teoksessa Peter Hühn, John Pier, Wolf Schmid & Jörg Schönert (toim.) *Handbook of Narratology*. Berlin & New York: Walter de Gruyter, 132–143.
- Bamberg, Michael 2004a. Considering counter narratives. Teoksessa Michael Bamberg & Molly Andrews (toim.) *Considering Counter Narratives. Narrating, Resisting, Making sense*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 351–371.
- Bamberg, Michael 2004b. Form and functions of ‘slut bashing’ in male identity constructions in 15-years olds. *Human Development*, 47(6), 331–353.
- Bamberg, Michael 1997. Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4), 335–342.

- Barnes, Colin & Sheldon, Alison 2007. 'Emancipatory' disability research and special educational needs. Teoksessa Lari Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications, 233–245.
- Barnes, Colin; Mercer, Geoff & Shakespeare, Tom 1999. *Exploring disability: a sociological introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Barton, Len 1986. The politics of special educational needs. *Disability, Handicap and Society*, 1(3), 273–290.
- Barton, Len (toim.) 1988. *The politics of special education needs*. Lewes: Falmer Press.
- Barton, Len & Slee, Roger 1999. Competition, selection and inclusive education: some observations. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 3–12.
- Beach, Dennis 2010. Identifying and comparing Scandinavian ethnography: comparisons and influences. *Ethnography & Education*, 5(1), 49–63.
- Benjamin, Shereen 2003. What counts as 'success'? Hierarchical discourses in a girls' comprehensive school. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 24(1), 2003.
- Benjamin, Shereen 2002a. *The Micropolitics of Inclusive Education. An Ethnography*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Benjamin, Shereen 2002b. Reproducing Traditional Femininities? The Social Relations of 'Special Educational Needs' in a Girls' Comprehensive School. *Gender and Education*, 14(3), 281–294.
- Benjamin, Shereen 2002c. 'Valuing diversity': a cliché for the 21st century? *International Journal of Inclusive Education*, 6(4), 309–323.
- Benjamin, Shereen; Nind, Melanie; Hall, Kathy; Collins, Janet & Sheehy, Kieron 2003. Moments of Inclusion and Exclusion: pupils negotiating classroom contexts. *British Journal of Sociology of Education*, 24(5), 547–558.
- Berg, Kari 2010. Negotiating Identity: conflicts between the agency of the student and the official diagnosis of social workers and teachers. *European Educational Research Journal*, 9(2), 164–176.
- Berg, Päivi 2010a. Ruumis on sielun peili? Liikuntakasvatus minän hallintana. Teoksessa Katri Komulainen, Seija Keskitalo-Foley, Maija Korhonen & Sirpa Lappalainen (toim.) *Yrittäjäyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 124–155.
- Berg, Päivi 2010b. Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. *Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos, Sosiaalipsykologisia tutkimuksia* 22.
- Berg, Päivi 2006. Liikuntatuntien kapteenivalintatilanne oppilaiden hierarkioiden rakentajana. *Kasvatus* 37(2), 174–186.
- Blackie, Daniel 2010. *Disabled Revolutionary War Veterans and the Construction of Disability in the Early United States, c. 1776–1840*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Booth, Tony 1998. The poverty of special education. Theories to the rescue? Teoksessa Catherine Clark, Alan Dyson & Alan Millward (toim.) *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge, 79–89.
- Brante, Thomas 2007. Den nya psykiatrin: exemplet ADHD. Teoksessa Gunilla Hallerstedt (toim.) *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos, 73–111.

- Brantlinger, Ellen 2006. Conclusion: Whose Labels? Whose Norms? Whose Needs? Whose Benefits? Teoksessa Ellen A. Brantlinger (toim.) *Who Benefits from Special Education? Remediating (fixing) other people's children*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 233–248.
- Brantlinger, Ellen 2005. Slippery Shibboleths. *The Shady Side of Truisms in Special Education*. Teoksessa Susan L. Gabel (toim.) *Disability Studies in Education. Readings in Theory and Method*. New York: Peter Lang Publishing, 125–138.
- Britzman, Deborah P. 1995. "The question of belief": writing poststructural ethnography. *Qualitative Studies in Education*, 8(3), 229–238.
- Brunila, Kristiina 2012. From Risk to Resilience: The therapeutic ethos is youth education. *Education Inquiry*, 3(3), 451–464.
- Brunila, Kristiina 2011. Mielentila markkinoilla. Nuorten aikuisten koulutus, ohjaus ja kuntoutus. *Nuorisotutkimus* 29(2), 81–94.
- Brunila, Kristiina 2009. Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 222.
- Burman, Erica 1994. *Deconstructing Developmental Psychology*. New York & London: Routledge.
- Butler 2006a. Hankala sukupuoli: feminismi ja identiteetin kumous. Suom. Tuija Pulkkinen & Leena-Maija Rossi. Helsinki: Gaudeamus.
- Butler 2006b Response. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 529–534.
- Butler, Judith 1997. *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford California: Stanford University Press.
- Butler, Judith 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Casey, Edward 1997. *The Fate of Place: A Philosophical History*. Los Angeles: University of California Press.
- Chang, Biankle G. 1996. *Deconstructing Communication, Representation, Subject, and Economics of Exchange*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Clarke, Julia; Harrison, Roger; Reeve, Fiona & Edwards, Richard 2002. Assembling Spaces: the question of 'place' in further education. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 23(3), 285–297.
- Clarkeburn, Henriikka & Mustajoki, Arto 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Clifford, James 1986. Introduction: Partial Truths. Teoksessa James Clifford & George E. Marcus (toim.) *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkley, Los Angeles & London: University of California Press, 1-26.
- Clifford, James & Marcus, George E. 1986. *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkley, Los Angeles & London: University of California Press.
- Coffey, Amanda 1999. *The Ethnographic Self: Fieldwork and the Representation of Identity*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.
- Coffey, Amanda & Atkinson, Paul 1996. *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks: Sage.

- Connor, David J. 2008. *Urban Narratives, Portraits in Progress: Life at the Intersections of Learning Disability, Race and Social Class*. London: Peter Lang Publishing.
- Conrad, Peter 2006. *Identifying Hyperactive Children. The Medicalization of Deviant Behavior*. Expanded Edition. Ashgate: Hunt and Burlington.
- Conrad, Peter & Potter, Deborah 2006. Epilogue 2000: From hyperactive children to ADHD adults: observations on the expansion of medical categories. Teoksessa Conrad Peter: *Identifying Hyperactive Children. The Medicalization of Deviant Behavior*. Expanded Edition. Ashgate: Hunt and Burlington, 100–126.
- Conrad, Peter & Schneider, Joseph W. 1980. *Deviance and medicalization. From badness to sickness*. St. Louis, Toronto & London: The C.V. Mosby Company.
- Corbett, Jenny 1996. *Bad Mouthing: The Language of Special Needs*. London & Washington D.C.: The Falmer Press.
- Danforth, Scot 2006. *Learning from Our Historical Evasions: Disability Studies and Schooling in a Liberal Democracy*. Teoksessa Scot Danforth & Susan L. Gabel (toim.) *Vital Questions Facing Disability Studies in Education*. New York: Peter Lang Publishing.
- Davies, Bronwyn 2006. Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425–438.
- Davies, Bronwyn 2004. Introduction: poststructuralist lines of flight in Australia. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(1), 3–9.
- Davies, Bronwyn 2000. *A Body of Writing: 1990–1999*. Walnut Creek, Lanham, New York & Oxford: Altamira Press.
- Davies, Bronwyn 1998. Psychology's Subject: A Commentary on the Relativism/Realism Debate. Teoksessa Ian Parker (toim.) *Social Constructionism. Discourse and Realism*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage, 133–146.
- Davies, Bronwyn 1993. *Shards of Glass. Children reading and writing beyond gendered identities*. Creskill: Hampton Press.
- Davies, Bronwyn 1989. *Frogs and Snails and Feminist Tales. Preschool Children and Gender*. Sydney: Allen and Unwin.
- Davies, Bronwyn; Dormer, Suzy; Gannon, Sue; Laws, Cath; Rocco, Sharn; Lenz Taguchi, Hillevi & McCann, Helen 2001. Becoming Schoolgirls: the ambivalent project of subjectification. *Gender & Education*, 13(2), 167–182.
- Davies, Bronwyn, Flammen, Anne Britt, Gannon, Suzanne, Laws, Cath & Watson, Barbara 2002. Working on the ground. A collective biography of feminine subjectives. Mapping the traces of power. *Social Semiotics* 12(3), 291–313.
- Davies, Bronwyn & Harré, Rom 1990. Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20(1), 43–63.
- Douglas, Mary 1986. *How institutions think*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dunn, Lloyd M. 1968. Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable. *Exceptional Children* 35, 3–22.
- Easthope, Hazel 2009. Fixed Identities in a Mobile World? The Relationship Between Mobility, Place and Identity. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 16(1), 61–82.

- Edwards, Richard & Usher, Robin 2000. *Globalisation and Pedagogy. Space, place and identity*. London & New York: Routledge.
- Ellsworth, Elizabeth 1997. *Teaching positions: difference, pedagogy and power of address*. New York: Teachers College Press.
- Epstein, Debbie 1998. 'Are you a girl or are you a teacher?' 'The Least Adult' Role in Research about Gender and Sexuality in a Primary School. Teoksessa Geoffrey Walford (toim.) *Research about Education*. London: Falmer Press, 27–41.
- Eriksson, Susan 2009. FASD-diagnoosin merkitykset raskaudenaikaiselle alkoholinkäytölle altistuneiden lasten ja nuorten palveluprosessiseissa. *Janus*, 17 (2), 156–163.
- Eräsaari, Leena 1995. *Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä*. Helsinki: Gaudeamus.
- European Parliament 2013. *Country Report on Finland for the Study on Member States' Policies for Children with Disabilities*. Study. Directorate General for Internal Policies, Policy Department C: Citizens' Rights and Constitutional Affairs, Civil Liberties, Justice and Home Affairs.
- Ferri, Beth A. & Connor, David J. 2010. 'I was the special ed. Girl': urban working-class young women of colour. *Gender & Education*, 22(1), 105–121.
- Fielding, Shaun 2000. Walk on the left! Children's geographies and the primary school. Teoksessa Holloway, Sarah L. & Valentine, Gill (toim.) *Children's Geographies. Playing, living, learning*. London & New York: Routledge, 199–211.
- Filander, Karin 2008. Ironia managerialistisen hallinnan vastapuheena. Teoksessa Pauli Siljander & Ari Kivelä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä on jäljellä?* Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 419–437.
- Filander, Karin 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, Risto Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–60.
- Fiske, John 1989. *Understanding Popular Culture*. Boston: Unwin Hyman.
- Fleischer, Lee Elliott 2001. Special education students as counter-hegemonic theorists. Teoksessa Glenn M. Hudak & Paul Kihn (toim.) *Labeling. Pedagogy and Politics*. London & New York: RoutledgeFalmer, 115–125.
- Florian, Lani 2007. Reimagining special education. Teoksessa Lani Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*, 7–20. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications Ltd, 7–20.
- Florian, Lani, Hollenweger, Judith, Simeonsson, Rune J., Wedell, Klaus, Riddell, Sheila, Terzi, Lorella & Holland, Anthony 2006. Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities; Part I. Issues in the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(1), 36–45.
- Foucault, Michel 2001. *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eeva Nivanka. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Foucault, Michel 1998. *Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto, Nautintojen käyttö, Huoli itsestä*. Suom. Kaisa Sivenius. Helsinki: Gaudeamus.

- Francis, Becky 2005. Not/Knowing their place: Girls' classroom behaviour. Teoksessa Gwynedd Lloyd (toim.) 'Problem' girls. Understanding and supporting troubled and troublesome girls and young women. London: RoutledgeFalmer, 9–21.
- Francis, Becky, Skelton, Christine & Read, Barbara 2010. The simultaneous production of educational achievement and popularity: how do some pupils accomplish it? *British Educational Research Journal* 36(2), April 2010, 317–340.
- Frosh, Stephen, Phoenix, Ann & Pattman, Rob 2002. *Young Masculinities: Understanding Boys in Contemporary Society*. Hampshire & New York: Palgrave.
- Gabel, Susan L. 2005. Introduction: Disability Studies in Education. Teoksessa Susan L. Gabel (toim.) *Disability Studies in Education. Readings in Theory and Method*. New York: Peter Lang Publishing, 1–20.
- Gallagher, Deborah 2007. Challenging orthodoxy in special education: on longstanding debates and philosophical divides. Teoksessa Lani Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications, 515–527.
- Gallagher, Deborah J. 2006. The Natural History Undone: Disability Studies' Contribution to Contemporary Debates in Education. Teoksessa Scot Danforth & Susan L. Gabel (toim.) *Vital Questions Facing Disability Studies in Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc., 63–75.
- Geertz, Clifford 1973. *The Interpretation of Cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Giddens, Anthony 1985. Time, Space and Regionalisation. Teoksessa Derek Gregory & John Urry (toim.) *Social Relations and Spatial Structures*. Houndmills & London: Macmillan, 265–295.
- Gillborn, David & Youdell, Deborah 2001. The New IQism: Intelligence. 'Ability' and the Rationing of Education. Teoksessa Jack Demaine (toim.) *Sociology of Education Today*. Houndmills & New York: Palgrave, 65–99.
- Gillman, Maureen, Heyman, Bob & Swain, John 2000. What's in a Name? Implications of Diagnosis for People with Learning Difficulties and their Family Carers. *Disability & Society*, 15(3), 389–409.
- Goffman, Erving 1963/1990. *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin Books.
- Gordon, Beth Omansky & Rosenblum, Karen 2001. Bringing disability into the sociological frame: a comparison of disability with race, sex and sexual orientation statuses. *Disability and Society*, 16(1), 5–19.
- Gordon, Tuula 2005. Kulttuurit, erot ja kohtaamiset. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 22. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 163–176.
- Gordon, Tuula 2000. Tears and laughter in the margins. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 3(8), 149–159.
- Gordon, Tuula 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.

- Gordon, Tuula & Holland, Janet 2003. Nation space: The construction of citizenship and difference in schools. Teoksessa Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. London: Tuffnell Press, 24–38.
- Gordon, Tuula; Holland, Janet & Lahelma, Elina 2007. Temporal, spatial and embodied relations in the teacher's day at school. *Ethnography and Education*, 2(2), 221–237.
- Gordon, Tuula; Holland, Janet & Lahelma, Elina 2000. *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. London: Macmillan & New York: St. Martin's Press.
- Gordon, Tuula; Holland, Janet, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja 2005. Hidden from Gaze: Problematising Action in the Classroom, *Qualitative Research* 5(1), 113–131.
- Gordon, Tuula; Lahelma, Elina & Beach, Dennis 2003. *Marketising Democratic Education: Ethnographic Insights*. Teoksessa Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. London: Tuffnell Press, 1–9.
- Gordon, Tuula; Hynninen, Pirkko; Lahelma, Elina; Metso, Tuija; Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Gordon, Tuula; Lahelma, Elina; Hynninen, Pirkko; Metso, Tuija; Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja 1999. Learning the routines: "professionalization" of newcomers in secondary school. *Qualitative Studies in Education*, 12(6), 689–705.
- Gordon, Tuula; Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja 1995. "Koulu on kuin..." Metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineinä. *Nuorisotutkimus* 13(3), 3–12.
- Greenhalgh, Liz 1998. *Habitat: Reconnecting Housing to City Policy*. London: Comedia/Demos.
- Guttorm, Hanna 2014. Sommitelmia ja kiepsahduksia: Nomadisia kirjoituksia tutkimuksen tulemisesta (ja käsityön sukupuolisopimuksesta). Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteiden laitos, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 252.
- Haarni, Tuukka; Karvinen, Marko; Koskela, Hille ja Tani, Sirpa 1997. Johdatus nykymaantieteeseen. Teoksessa Tuukka Haarni, Marko Karvinen, Hille Koskela ja Sirpa Tani (toim.) *Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Hakala, Katariina, tulossa. "Kyllä ihmisoikeuksissa olis parantamisen varaa!" Itsenäisen elämän haasteita vammaispalveluissa. Raporttikäsikirjoitus, Kehitysvammaliitto.
- Hakala, Katariina 2013. Kehitysvammaisten koulutuspolkujen ja työntekijäkansalaisuuden mahdollisuuksia ja mahdottomuuksia. Teoksessa Kristiina Brunila, Katariina Hakala, Elina Lahelma & Antti Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 216–235.

- Hakala, Katariina 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 209–226.
- Hakala, Katariina; Mietola, Reetta & Teittinen, Antti 2013. Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Teoksessa Kristiina Brunila, Katariina Hakala, Elina Lahelma & Antti Teittinen (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus, 173–200.
- Hall, Stuart 2001. Foucault: Power, Knowledge and Discourse. Teoksessa Margaret Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon J. Yates (toim.) Discourse theory and practice. A reader. London: Sage Publications, 72–81.
- Hall, Stuart 1999. Identiteetti. Suom. Mikko Lehtonen & Juha Herkman. Helsinki: Vastapaino.
- Hall, Stuart 1997. The work of representation. Teoksessa Stuart Hall (toim.) Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage Publications Ltd, 13–74.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul 1995. Ethnography. Principles in Practice. Second edition. London & New York: Routledge.
- Harwood, Valerie 2006. Diagnosing 'Disorderly' Children. A critique of behaviour disorder discourses. London & New York: Routledge.
- Harwood, Valerie & Rasmussen, Mary Louise 2004. Studying schools with an ethic of discomfort. Teoksessa Bernadette M. Baker & Katharina E. Heyning (toim.) Dangerous coagulations? The uses of Foucault in the study of education. New York: Peter Lang, 305–321.
- Hautamäki, Jarkko; Lahtinen, Ulla; Moberg, Sakari & Tuunainen, Kari 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Hautamäki, Jarkko; Lahtinen, Ulla; Moberg, Sakari & Tuunainen, Kari 1993. Erityispedagogiikka tieteenä. Porvoo: WSOY.
- HE 109/2009. Hallituksen esitys Eduskunnalle perusopetuslain muuttamisesta.
- Helakorpi, Jenni; Mietola, Reetta & Niemi, Anna-Maija, tulossa. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erityisluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa Marjatta Kekkonen ym. (toim.) Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot vuosikirja. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL) & Nuorisotutkimusverkosto.
- Helne, Tuula 2002. Syrjäytymisen yhteiskunta. Stakes, tutkimuksia 123.
- Hester, Stephen 1998. Describing 'deviance' in school: recognizably educational psychological problems. Teoksessa Charles Antaki & Sue Widdicombe (toim.) Identities in Talk. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications, 133–150.
- Hester, Stephen 1991. The social facts of deviance in school: a study of mundane reason. *British Journal of Sociology*, 42(3), 443–463.
- Hjelmér, Carina; Lappalainen, Sirpa & Rosvall, Per-Åke 2010. Time, Space and Young People's Agency in Vocational Upper Secondary Education: a cross-cultural perspective. *European Educational Research Journal*, 9(2), 254–256.

- Hjörne, Eva 2004. Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. *Göteborg Studies in Educational Sciences* 213, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjörne, Eva & Säljö, Roger 2004a. The pupil welfare team as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and Education*, 15(4), 321–338.
- Hjörne, Eva & Säljö, Roger 2004b. "There is something about Julia": Symptoms, categories, and the process of invoking attention deficit hyperactivity disorder in the Swedish school. A case study. *Journal of Language, Identity and Education*, 3(1), 1–24.
- Holm, Ann-Sofie 2008. Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9. Göteborgs Universitet, *Göteborg Studies in Educational Sciences* 260.
- Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. 2003. Inside interviewing: new lenses, new concerns. Teoksessa James A. Holstein & Jaber F. Gubrium (toim.) *Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns*. Thousand Oaks: Sage, 3–32.
- Honkasalo, Marja-Liisa 2008. Etnografia terveyden, sairauden ja terveydenhuollon tutkimuksessa. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 45, 4–17.
- Honkasalo, Veronika 2011. Tyttöjen kesken: monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä. Julkaisuja, Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto 109. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Hutchby I. & Moran-Ellis, J. 1998. Situating children's social competence. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) *Children and social competence: Arenas of action*. London: The Falmer Press, 7–26.
- Hughes, Bill 2001. Disability and the Constitution of Dependency. Teoksessa Len Barton ym. (toim.) *Disability, Politics and the Struggle for Change*. Sheffield: David Fulton Publications, 24–33.
- Huttunen, Laura 2004. Kasvoton ulkomaalainen ja kokonainen ihminen: marginalisoiva kategorisointi ja maahanmuuttajien vastastrategiat. Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta*. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 134–154.
- Ikonen, Hanna-Mari & Ojala, Hanna 2005. Yhteisyyden luomista ja eron kokemuksia. Haastattelu, konteksti ja feministinen tietäminen. *Naistutkimus* 18(1), 17–29.
- Ikävalko, Elina & Kurki, Tuuli 2014. Tutkimuksen rajoilla kuljeskellen. Teoksessa Kristiina Brunila & Ulpukka Isopahkala-Bouret (toim.) *Marginaalin voima! Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 222–241.
- Isopahkala-Bourét, Ulpukka 2011. 'Korkeakoulutettujen "työllistettävyys" ja yhteiskunnalliset eronteot'. Julkaisematon seminaariesitelmä, KYK-seminaari, Helsingin yliopisto, 16.5.2011.
- Jackson, Philip W. 1990. *Life in Classrooms*. (Reissued with a new introduction.) New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Jahnukainen, Markku 2001a. Erityisluokkaopetuksen tuloksellisuus – retrospektiivinen oppilasnäkökulma. *Kasvatus* 32(3), 217–228.

- Jahnukainen, Markku 2001b. Experiencing special education. Former students of classes for emotionally and behaviorally disordered talk about their schooling. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(3), 150–166.
- Jahnukainen, Markku 2001c. Hyvä paha opettaja, eli postmodernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. *Nuorisotutkimus* 4/2001, 17–25.
- Jahnukainen, Markku 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 182. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jauhiainen, Arto & Kivirauma, Joel 1997. Disabling School? Professionalisation of special education and student welfare in the Finnish compulsory school. *Disability & Society*, 12(4), 623–641.
- Jokinen, Arja 2004. Asuntola kulttuurisella kartastolla. Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen ja Anna Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 74–97.
- Jokinen, Arja; Huttunen, Laura & Kulmala, Anna 2004. Johdanto: neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta. Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.
- Jones, Alison 1999. The limits of cross-cultural dialogue: pedagogy, desire, and absolution in the classroom. *Educational Theory*, 49(3), 299–316.
- Juhila, Kirsi 2004. Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 20–32.
- Järvinen, Tero & Jahnukainen, Markku 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa Minna Autio, Kirsi Eräranta & Sami Myllyniemi (toim.) Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Nuorisoasiain neuvottelukunta & Stakes, 140–149.
- Kankkunen, Tarja 2004. Tytöt, pojat ja 'erojen leikki': sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A, 52. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Karlsson, Yvonne 2007. Att inte vilja vara problem – social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. *Linköping Studies in Pedagogic Practices* No. 6, *Linköping Studies in Behavioural Science* No. 123.
- Kasanen, Kati 2003. Lasten kykyäsitkset koulussa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, n:o 58. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kaufman, Judith S. 2001. The classroom and labeling. 'The girl who stayed back'. Teoksessa Glenn M. Hudak & Paul Kihn (toim.) *Labeling. Pedagogy and Politics*. London & New York: RoutledgeFalmer, 41–54.
- Kauppila, Aarno 2013. Kansalaisuus ja sen ideaalit vammaispolitiikassa kriittisen kyvykkyyksien tutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteiden laitos, Kasvatustieteiden koulutus.
- Kauppinen, Asko 2008. Maskuliinisuuksien diskursiivinen kehkeytyminen: etnografia rakennusalan ammatillisessa oppilaitoksessa. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos.

- Kehily, Mary Jane 2005. The trouble with sex: Sexuality and subjectivity in the lives of teenage girls. Teoksessa Gwynedd Lloyd (toim.) 'Problem' girls. Understanding and supporting troubled and troublesome girls and young women. London: RoutledgeFalmer, 89–101.
- Kivirauma, Joel 2009. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Sakari Moberg, Jarkko Hautamäki, Joel Kivirauma, Ulla Lahtinen, Hannu Savolainen & Simo Vehmas: Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 11–23.
- Kivirauma, Joel 2008. Johdanto. Teoksessa Joel Kivirauma (toim.) Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1/2008, 1–9.
- Kivirauma, Joel 2004a. Segregaatio, integraatio, inklusio – erityisopetuksen muuttuvat selitykset. Teoksessa Joel Kivirauma, Risto Rinne ja Kirsi Klemelä (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:203, 9–23.
- Kivirauma, Joel 2004b. Scientific revolutions in special education in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 123–143.
- Kivirauma, Joel 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Markku Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 23–33.
- Kivirauma, Joel 1999. Oppivelvollisuuskoulun vammaispolitiikka. Teoksessa Susanna Nouko-Juvonen (toim.) Pyörätuolitango. Näkökulmia vammaisuuteen. Helsinki: Edita, 49–76.
- Kivirauma, Joel 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos.
- Kivirauma, Joel 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985. Turun yliopiston julkaisu, sarja C, Scripta lingua Fennica edita, osa 74.
- Kivirauma, Joel, Klemelä, Kirsti & Rinne, Risto 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117–133.
- Knox, Marie; Mok, Magdalena M. & Permenter, Trevor R. 2000. Working with the experts: Collaborative research with people with intellectual disability. *Disability & Society*, 15(1), 49–61.
- Koivunen, Anu ja Liljeström, Marianne 1996. Paikantuminen. Teoksessa Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 271–292.
- Koskela, Hille 1997. Tilapuoli sukupuoli. Teoksessa Tuukka Haarni, Marko Karvinen, Hille Koskela ja Sirpa Tani (toim.) Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Kulmala, Anna 2004. Toiset identiteettiä rakentamassa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 69(3), 231–241.
- Kulmala, Anna & Vanhala, Anni 2004. Vanhemmuus marginaalissa: kulttuurinen mallitarina osana henkilökohtaista vanhemmuutta. Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) Puhuva vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 98–114.

- Kuorelahti, Matti & Vehkakoski, Tanja 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Snellman-instituutin B-sarja, 53. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Kuula, Arja 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Käyhkö, Mari 2006. Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työlläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu: Joensuu University Press.
- Lahelma, Elina 2009a. Dichotomized metaphors and young people's educational routes. *European Educational Research Journal*, 8(4), 497–507.
- Lahelma, Elina 2009b. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Lahelma, Elina 2005. School Grades and Other Resources: The 'Failing Boys' discourse revisited. *NORA, Nordic Journal of Women's Studies* 13(2), 78–89.
- Lahelma, Elina 2002a. Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? *Gender & Education*, 14(3), 295–306.
- Lahelma, Elina 2002. School is for meeting friends: secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 367–381.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 2010. Comparative and Cross-cultural Ethnography. Teoksessa Jaakko Kauko, Risto Rinne ja Heli Kynkäänniemi (toim.) Restructuring the Truth of Schooling – Essays on Discursive Practices in the Sociology and Politics of Education. A Festschrift for Hannu Simola. Suomen Kasvatustieteellisen Seuran julkaisu (48), 93–107.
- Lahelma, Elina; Lappalainen, Sirpa; Mietola, Reetta & Palmu, Tarja 2014. Discussions that 'tickle our brain': constructing interpretations through multiple ethnographic data-sets. *Ethnography and Education*, 9(1), 51–65.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 1997. First day in secondary school: learning to be a 'professional pupil'. *Educational Research and Evaluation*, 3(2), 119–139.
- Lappalainen, Sirpa 2007. Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lappalainen, Sirpa 2006. Kansalaisuus, etnisyyt ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia*, 205. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, Sirpa 2002. As a researcher between children and teachers. Teoksessa Geoffrey Walford (toim.) *Debates and Developments in Ethnographic Methodologies*. *Studies in Educational Ethnography*, 6. Amsterdam: Emerald Group Publishing, 61–71.
- Lappalainen, Sirpa; Berg, Päivi & Mietola, Reetta 2011. Kulttuurintutkimuksellinen kasvatuksen tutkimus? *Kasvatus*, 42(5), 411–414.
- Lappalainen, Sirpa; Hynninen, Pirkko; Kankkunen, Tarja; Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) 2007. Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

- Lather, Patti 2001. Postmodernism, post-structuralism and post(critical) ethnography: Of ruins, aporias and angels. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 477–492.
- Laws, Cath 2004. Poststructuralist writing at work. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(1), 114–127.
- Laws, Cath & Davies, Bronwyn 2000. Poststructuralist theory in practice: working with 'behaviourally disturbed' children. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(3), 205–221.
- Lehtonen, Jukka 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kokemukset. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura.
- Lehtonen, Mikko 1996. Merkitysten maailma: kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Leino, Mare & Lahelma, Elina 2002. Constructing and educating 'problem children': the case of post-communist Estonia. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 79–90.
- Lenz Taguchi, Hillevi 2007. Deconstructing and Transgressing the Theory-Practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 275–290.
- Lewis, Ann & Porter, Jill 2007. Research and pupil voice. Teoksessa Lani Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications, 222–232.
- Lewis, Ann & Norwich, Brahm 2004. Overview and discussion: overall conclusions. Teoksessa Ann Lewis & Brahm Norwich (toim.) *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead: Open University Press, 206–222.
- Liljeström, Marianne 2004. Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 9–22.
- Lindgren, Joakim & Lundahl, Lisbeth 2010. Mobilities of Youth: social and spatial trajectories in a segregated Sweden. *European Educational Research Journal*, 9(2), 192–207.
- Lindqvist, Ann-Marie tulossa. At utöva sitt sociala medborgarskap – spänningsfält kring delaktighet bland personer med intellektuell funktionsnedsättning. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Linton, Simi 2010. Reassigning Meaning. Teoksessa Lennard J. Davis (toim.) *The Disability Studies Reader. Third Edition*. New York & London: Routledge, 161–172.
- Ljusberg, Anna-Lena 2011. The structured classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 195–210.
- Lähteenmäki, Minna 2013. Lapsi turvapaikanhakijana: Etnografisia näkökulmia vastaanottokeskuksen ja koulun arjesta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 247. Helsinki: Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteiden laitos.
- Manninen, Jyri & Luukannel, Saara 2008. Joustava perusopetus. JOPO-toiminnan vaikuttavuuden arvointi. Opetusministeriön julkaisuja 2008:35. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

- Marks, Genée 1994. "Armed Now with Hope ...": the construction of the subjectivity of students within integration. *Disability and Society*, 9(1), 71–84.
- Martinmäki, Heli & Klemelä, Kirsi 2004. Turun yleisopetuksen valmiudet integraatioon opettajien kokemana. Teoksessa Joel Kivirauma, Risto Rinne & Kirsi Klemelä (toim.) *Erytisopetus laajenevana koulutienä*. *Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203. Turku: Turun yliopisto, 213–243.
- Martino, Wayne 1999. 'Cool Boys', 'Party Animals', 'Squids' and 'Poofsters'; interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 239–263.
- Massey, Doreen 2005. *for space*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.
- Massey, Doreen 1998. The spatial construction of youth cultures. Teoksessa Tracey Skelton & Gill Valentine (toim.) *Cool Places. Geographies of Youth Cultures*. London & New York: Routledge, 122–130.
- Massey, Doreen 1993. Politics and space/time. Teoksessa Michael Keith & Steve Pile (toim.) *Place and the Politics of Identity*. London & New York: Routledge, 141–161.
- Massey, Doreen 1991. Flexible sexism. *Environment and Planning D: Society and Space*, 9, 31–57.
- McDonald, Katherine E. & Kidney, Colleen A. 2012. What Is Right? Ethics in Intellectual Disabilities Research. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(9), 27–39.
- McGregor, Jane 2003. Making Spaces: teacher workplace topologies. *Pedagogy, Culture and Society*, 11(3), 353–378.
- McLaughlin, Margaret J.; Dyson, Alan; Nagle, Katherine; Thurlow, Martha; Rouse, Martyn; Hardman, Michael; Norwich, Bram; Burke, Phillip J. & Perlin, Michael 2006. Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part II. Implementing classification systems in schools. *The Journal of Special Education*, 40(1), 46–58.
- Mehan, Hugh 2002. The construction of an LD student: A case study in the politics of representation. Teoksessa Margaret Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon J. Yates (toim.) *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications, 345–363.
- Mehan, Hugh 1993. Beneath the skin and between the ears; A case study in the politics of representation. Teoksessa S. Chaiklin & J. Lave (toim.) *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge MA: Cambridge University Press, 241–269.
- Mertens, Donna M. & McLaughlin, John A. 2004. *Research and Evaluation Methods in Special Education*. Thousand Oaks: Corvin.
- Metso, Tuija 2004. Koti, koulu ja kasvatustieteiden kohtauksia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia, 19.
- Mietola, Reetta 2010. Reippaasti itekseen vai kädestä pitäen? Monenlaiset oppilaat, ammatinvalinnanohjaus ja koulutusmarkkinoiden asiakkuus. Teoksessa Katri Komulainen, Seija Keskitalo-Foley, Maija Korhonen & Sirpa Lappalainen (toim.) *Yrittäjyyskasvatustieteiden tutkimuksia*. Tampere: Vastapaino, 156–186.

- Mietola, Reetta 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 151–176.
- Mietola, Reetta 2005. Erilaisuus ja eronteot tutkimuksen valossa. Teoksessa Mai Salmenkangas: Muutu. Puutu. Oppilaitoksen yhdenvertaisuusopas. Helsinki: Seis-hanke, EU, 82–92.
- Mietola, Reetta 2001. Itseä ja erilaista oppimaan – Erilaisuus peruskoulun oppikirjoissa. Nuorisotutkimus-lehti 2/2001, 3–20.
- Mietola, Reetta 1999. Miten ja millainen erityisoppilas rakentuu opetus suunnitelmapuheessa vuosina 1985–1997. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos.
- Mietola, Reetta & Lappalainen, Sirpa 2006. Storylines of worry in educational arenas. Nordisk Pedagogik 3/2006, 229–242.
- Mietola, Reetta & Lappalainen, Sirpa 2005. Hullunkurisia perheitä. Perheen saamat merkitykset kasvatuksen kentällä. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Marjo Vuorikoski & Tuukka Tomperi (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 112–135.
- Moberg, Sakari 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Markku Jahnukainen (toim.) Lasten erityiskasvatus ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 34–48.
- Moberg, Sakari 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Tarja Ladonlahti, Aimo Naukkarinen & Simo Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus, 136–161.
- Moberg, Sakari 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa Heikki Blom, Reijo Laukkanen, Aslak Lindström, Ulla Saresma & Pirkko Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 121–136.
- Moberg, Sakari 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. Kasvatus 21(4), 241–245.
- Moberg, Sakari & Savolainen, Hannu 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Sakari Moberg, Jarkko Hautamäki, Joel Kivirauma, Ulla Lahtinen, Hannu Savolainen & Simo Vehmas: Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 75–99.
- Morley, David 2000. Home Territories. Media, mobility and identity. London & New York: Routledge.
- Mäkiranta, Mari 2005. Säkenöivät ja mykät valokuvalliset omakuvat. Naistutkimus 18(1), 48–51.
- Naskali, Päivi 2010. Toistoa ja vastarintaa. Yliopisto-opiskelijat ja yrittäjyyskasvatus. Teoksessa Katri Komulainen, Seija Keskitalo-Foley, Maija Korhonen & Sirpa Lappalainen (toim.) Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino, 72–99.
- Naukkarinen, Aimo 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallituksen monisteita 5/2005.

- Naukkarinen, Aimo 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 149. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Naukkarinen, Aimo 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa Tarja Ladonlahti, Aimo Naukkarinen & Simo Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 182–202.
- Nenola, Aili 2005. Raja suojaa, uhkaa ja houkuttaa. Teoksessa Anu Hirsiaho, Mari Korpela & Liisa Rantalaiho (toim.) *Kohtaamisia rajoilla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 301–310.
- Niemi, Anna-Maija 2013. Tuetusti kiertotietä. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden koulutuspolut ammatillisen koulutuksen asiantuntijoiden puheessa. Julkaisematon konferenssiesitelmä, Kasvatustieteen päivät, 21.11.2013 Jyväskylä.
- Niemi, Anna-Maija 2008. Kaikki mukana? – eronteot ja tuotettu tavallisuus esi-1-luokkalaisten lasten välisissä kaverisuhteissa. *Kasvatus* 39(4), 322–334.
- Niemi, Anna-Maija & Kurki, Tuuli 2013. Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu? Teoksessa Kristiina Brunila, Katariina Hakala, Elina Lahelma & Antti Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 201–215.
- Niemi, Anna-Maija & Mietola, Reetta 2013. Between hopes and possibilities. The educational paths and subjectivities of young adults with special education background. Julkaisematon konferenssiesitelmä, NNDR konferenssi 31.5.2013, Naantali.
- Niemi, Anna-Maija, Mietola, Reetta & Helakorpi, Jenni 2010. Erityisluokka elämänselityksessä. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelevien vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. Sisäasiainministeriön julkaisu 1/2010.
- Niiniluoto, Ilkka 2003. Ihminen medikalisaation pihdeissä. *Duodecim* 2003: 119, 1857–62.
- Norwich, Brahm 2007. Categories of special educational needs. Teoksessa Lani Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE, 55–66.
- Norwich, Brahm & Lewis, Ann 2004. How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? Teoksessa Ann Lewis & Brahm Norwich (toim.) *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead: Open University Press, 1–14.
- Näsman, Elisabet & Lundén, Ann 1980. Elevvård till vems bästa? En sociologisk närstudie av beslutsfattandet i en grundskolans elevvård. Stockholm: Prisma.
- Oinas, Elina 2004. Haastattelu. Kokemuksia, kohtaamisia ja kerrontaa. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 209–227.
- Oinas, Elina 2001. Making Sense of the Teenage Body: Sociological Perspectives on Girls, Changing Bodies, and Knowledge. Turku: Åbo Akademi University Press.

- Oliver, Mike 2013. The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026.
- Oliver, Mike 1992. Changing the Social Relations of Research Production? *Disability, Handicap & Society*, 7(2), 101–114.
- Oliver, Mike & Barnes, Colin 2010. Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547–560.
- Ollikainen, Taru 2011. Suosipeli yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä – tyttöjen kamppailua mukaanpääsystä. *Kasvatus*, 43(5), 268–479.
- OPH 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20.
- OPH 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 1–3/O11/2004.
- OPM 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.
- Ottemo, Andreas, tulossa. Critical of what? – On researching norms and privileged groups in critical ethnography. Teoksessa Anne-Lise Arnesen, Elina Lahelma, Lisbeth Lundahl & Elisabet Öhrn (toim.) *Fair and competitive? Critical perspectives on contemporary Nordic schooling*. Tuffnell Press.
- Paju, Elina 2013. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Paju, Petri 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 115.
- Palmu, Tarja 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Paul, James L.; Fowler, Kathleen & Cranston-Ginras, Ann 2007. Perspectives shaping and challenging research approaches in special education. Teoksessa Lani Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications, 175–186.
- Peltonen, Heidi & Säävälä, Tapio 2002. Kehittyvä oppilashuoltotyö kouluyhteisön ja yksilön tukena. Teoksessa Markku Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Lastensuojelukeskusliitto, 182–199.
- Peruskoululaki 476/1983. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476> (Haettu 4.11.2013)
- Perusopetuslaki 24.6.2010/642. § 16a ja 17. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Haettu 4.11. 2013)
- Peters, Susan J. 2010. The heterodoxy of student voice: challenges to identity in the sociology of disability and education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 591–602.
- Pillow, Wanda 2003. Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175–196.

- Pollner, Melvin 1978. Constructive and Mundane Versions of Labeling Theory. *Human Studies*, 1, 285–304.
- Pollner, Melvin 1974. Sociological and Common Sense Versions of the Labelling Process. Teoksessa. R. Turner (toim.) *Ethnomethodology*. Middlesex: Penguin, 27–40.
- Popkewitz, Thomas 1998. *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press.
- Popoviciu, Liviu; Haywood, Chris & Mac an Ghail 2006. The promise of post-structuralist methodology: ethnographic representation of education and masculinity. *Ethnography & Education*, 1(3), 393–412.
- Powell, Justin J.W. 2006. Special education and the risk of becoming less educated. *European Societies* 8(4), 588–599.
- Pöysä, Jyrki; Järviluoma, Helmi & Vakimo, Sinikka 2010. Luotuja kulkemaan: johdatus vaeltaviin metodeihin. Teoksessa Jyrki Pöysä, Helmi Järviluoma & Sinikka Vakimo (toim.) *Vaeltavat metodit*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura, 5–18.
- Quinn, Therese 2010. ”Every Tool is a Weapon”: Queer Pedagogies and Public Arts Education. Keynote-luento Kasvatus, Yhteiskunta ja Kulttuuri -seminaarissa 10.5.2010, Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteellinen tiedekunta.
- Rafalovich, Adam 2004. *Framing the ADHD Children. A Critical Examination of the History, Discourse, and Everyday Experience of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*. Oxford: Lexington Books.
- Rafalovich, Adam 2001. Disciplining domesticity: Framing the ADHD parent and child. *The Sociological Quarterly*, 42(3), 373–393.
- Raitakari, Suvi 2004. Nuorten elämänhallinta: toivottua arkea ohjeistamalla? Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 56–73.
- Rajander, Silja 2010. *School and choice: An ethnography of a primary school with bilingual classes*. Finnish Educational Research Association, *Research in Educational Sciences* 50. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association.
- Ramazanoglu, Caroline with Holland, Janet 2002. *Feminist Methodology. Challenges and Choices*. Sage Publications: London, Thousand Oaks and New Delhi.
- Rasmussen, Mary Lou & Harwood, Valerie 2003. Performativity, Youth and Injurious Speech. *Teaching Education*, 14(1), 25–36.
- Rastas, Anna 2004. Miksi rasismien kokemuksista on niin vaikea puhua? Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 33–55.
- Rastas, Anna 2002. Katseilla merkityt, silminnähdyn erilaiset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. *Nuorisotutkimus* 3/2002, 3–17.
- Reay, Diane 2010. Identity making in schools and classrooms. Teoksessa Margaret Wetherell & Chandra Talpade Mohanty (toim.) *The SAGE Handbook of Identities*. London, Thousand Oaks, New Delhi & Singapore: SAGE Publications LTD, 277–294.

- Richardson, L. & St.Pierre, E.A. 2005. Writing: A method of inquiry. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 959–978.
- Riddell, Sheila 2007. A sociology of special education. Teoksessa Lani Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications, 34–45.
- Riddick, Barbara 2000. An Examination of the Relationship Between Labelling and Stigmatization with special reference to dyslexia. *Disability & Society*, 15(4), 653–667.
- Rinne, Risto; Tuominen, Tiina & Leppänen, Riina 2004. Kasvava erityisopetus alempien sosiaaliryhmien lasten koulutustienä – vanhemmat tyytyväisiä. Teoksessa Joel Kivirauma, Risto Rinne ja Kirsi Klemelä (toim.) *Erytisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:203*, 92–166.
- Rodgers, Jackie 1999. Trying to get it right: Undertaking research involving people with learning disabilities. *Disability & Society*, 14(4), 421–433.
- Ronkainen, Suvi 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. *Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rose, Nikolas 1990. *Governing the Soul: The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Ruoho, Kari; Ihatsu, Markku & Happonen, Heikki 1998 Painopisteet muuttuvat erityisopetuksessa. *Erytisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 1/1998*, 21–22.
- Räty, Hannu 2005. Mitä lapsemme osaa? Vanhemmat arvioivat ensimmäisiä kouluvuosia. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoa ja yhdessä tekemistä. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatustieteiden tutkimuksia 22*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 109–124.
- Sabel, Charles; Saxenian, AnnaLee; Miettinen, Reijo; Hull Kristensen, Peer & Hautamäki, Jarkko 2011. Individualized Service Provision in the New Welfare State: Lessons from Special Education in Finland. *Sitra Studies*, 62.
- Sabour, M'hammed 2003. Toiseuden kohtaaminen. Teoksessa Raisa Simola, Kaija Heikkinen (toim.) *Monenkirjava rasismi*. Joensuu: Joensuu University Press, 87–119.
- Sacks, Harvey 1984. Doing "being ordinary". Teoksessa Maxwell J. Atkinson & John Heritage (toim.) *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 413–429.
- Sacks, Harvey 1992. *Lectures on conversation*. 1. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Oliver 1988. *Mies joka luuli vaimoan hatuksi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Salo, Ulla-Maija 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 227–246.

- Salo, Ulla-Maija 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Acta Universitatis Lapponiensis. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Saloviita, Timo 2013. Lines of development in social research on disability in Finland between the years 1970–2010. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15:sup1, 38–54.
- Saloviita, Timo 2012. Inkluisio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> (Haettu 28.8.2013)
- Saloviita, Timo 2006a. Erityisopetuksen oikeuttaminen ja vammaishuollon mallit. Teoksessa Antti Teittinen (toim.) *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Yliopistopaino, 120–151.
- Saloviita, Timo 2006b. Erityisopetus ja inkluisio. *Kasvatus* 37(4), 326–352.
- Saloviita, Timo 2002. Erityinen absoluuttisena käsitteenä.: erityispedagogiikan lähtökohtien koulutussosiologista tarkastelua. Teoksessa Matti Kuorelahti & Timo Saloviita (toim.) *Erityiskasvatus ja integraatio*. Juhlakirja professori Sakari Moberg 60v. Department of Special Education, University of Jyväskylä, Research reports 74, 75–105.
- Saloviita, Timo 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiiana. Teoksessa Tarja Ladonlahti, Aimo Naukkarinen & Simo Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena kustannus, 162–181.
- Sandahl, Carrie 2003. Queering the Crip or Crippling the Queer? Intersections of Queer and Crip Identities in Solo Autobiographical Performance. *GLQ: A Journal of Lesbian & Gay Studies*, 9(1–2), 25–56.
- Sayer, K. 1993. Language matters: the changing vocabularies of special needs. MA dissertation, Oxford Brookes University.
- Scott, Joan 1992. Experience. Teoksessa J. Butler & J. Scott (toim.) *Feminists Theorize the Political*. New York: Routledge, 22–40.
- Seppänen, Piia 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Suomen kasvatustieteellinen seura, *Kasvatusalan tutkimuksia* 26.
- Sibley, David 1995. *Geographies of Exclusion. Society and difference in the West*. London & New York: Routledge.
- Simmons, Katy 1998. Green Paper: Rights at Risk. *British Journal of Special Education*, 25(1), 9–12.
- Skeggs, Beverley 2004. *Class, Self and Culture*. London & New York: Routledge.
- Skeggs, Beverley 2001a. Feminist Ethnography. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 426–442.
- Skeggs, Beverley 2001b. The toilet paper: femininity, class and mis-recognition. *Women's Studies International Forum*, 24(3/4), 295–307.
- Skeggs, Beverley 1999. Seeing Differently: Ethnography and Explanatory Power. *Australian Educational Research*, 26(1), 33–53.
- Skeggs, Beverley 1997. *Formations of Class and Gender: Becoming Respectable*. London: Sage.

- Skeggs, Beverley 1995. Theorizing, ethics and representation in feminist ethnography. Teoksessa Beverley Skeggs (toim.) *Feminist Cultural Theory. Process and Production*. Manchester: Manchester University Press, 190–206.
- Skidmore, David 2004. *Inclusion: the dynamic of school development*. Buckingham: Open University Press.
- Skrtic, Thomas 1995. *Disability and democracy: reconstructing [special] education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Skrtic, Thomas 1991. *Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Vulture and School Organisation*. Denver: Love Publishing Company.
- Slee, Roger 2007. Inclusive schooling as a means and end of education? Teoksessa Lani Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications, 160–173.
- Slee, Roger 2001. 'Inclusion in practice': does practice make perfect. *Educational Review*, 53(2), 113–123.
- Slee, Roger 1997. Imported or important theory? Sociological interrogations of disablement and special education. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 407–419.
- Slee, Roger & Allan, Julie 2001. Excluding the Included: a reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173–191.
- Soja, Edward & Hooper, Barbara 1993. The space that difference makes. Some notes on the geographical margins of the new cultural politics. Teoksessa Michael Keith & Steve Pile (toim.) *Place and the Politics of Identity*. London & New York: Routledge, 183–205.
- Souto, Anne-Mari 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 110.
- Spivak, Gayatri Chakravorty 1996. *Maailmasta kolmanteen*. Suom. Jyrki Vainonen. Helsinki: Vastapaino.
- St. Pierre, Elizabeth A. 2008. Afterword: Decentering voice in qualitative inquiry. Teoksessa Alecia Y. Jackson & Lisa A. Mazzei (toim.) *Voice in Qualitative Inquiry: Challenging conventional, interpretative, and critical conceptions*. New York: Routledge, 221–236.
- St. Pierre, Elizabeth 2001. Coming to Theory: Finding Foucault & Deleuze. Teoksessa K. Weiler (toim.) *Feminist Engagements. Reading, resisting and revisioning male theorists in education and cultural studies*. New York & London: Routledge.
- St. Pierre, Elizabeth A. 2000. Poststructural feminism in education: An overview. *Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477–515.
- St. Pierre, Elizabeth A. 1997a. Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(2), 175–189.
- St. Pierre, Elizabeth A. 1997b. Nomadic inquiry in the smooth spaces of the field: A preface. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(3), 365–383.

- St. Pierre, Elizabeth A. & Pillow, Wanda 2000. Introduction. Inquiry among the Ruins. Teoksessa Elizabeth A. St. Pierre & Wanda Pillow (toim.) Working the Ruins: Feminist Poststructural Theory and Methods in Education. New York: Routledge, 1–24.
- Ström, Kristiina 2002. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa Markku Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto, 127–137.
- Sunnari, Vappu; Huuki, Tuija & Tallavaara, Anu 2005. Tyttöinä pohjoissuomalaisessa globalisoituvassa koulussa. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä. Kasvatusalan tutkimuksia 22. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 35–50.
- Suurpää, Leena 2002. Erilaisuuden hierarkiat: suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 28. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Søndergaard, Dorte M. 2002. Poststructuralist approaches to empirical analysis. Qualitative Studies in Education, 12(2), 187–204.
- Taylor, Steven J. 2006. Foreword: Before It Had a Name: Exploring the Historical Roots of Disability Studies in Education. Teoksessa Scot Danforth & Susan L. Gabel (toim.) Vital Questions Facing Disability Studies in Education. New York: Peter Lang Publishing Inc., xiii–xxiii.
- Teittinen, Antti 2011. Onko diagnoosi tarpeellinen? Pohdintoja lääketieteellisten diagnoosien yhteiskunnallisista merkityksistä. Teoksessa Suvi Vaarla (toim.) Alkoholien vaurioittamat: raskaudenaikaisen alkoholinkäytön vaikutukset lapsen elämään. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 164–181.
- Teittinen, Antti 2008. Normaliteetin rajat ja rakenteet. Teoksessa Joel Kivirauma (toim.) Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1/2008. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 126–148.
- Teittinen, Antti 1995. Erityiskoulu – laitos vai koulu?: tutkimus erityiskoulun toimintatavoista ja kulttuurista. Jyväskylän yliopisto.
- Thomas, Gary & Glenny, Georgina 2000. Emotional and Behavioural Difficulties: bogus needs in false category. Discourse: studies in the cultural politics of education, 21(3), 284–298.
- Thomas, Gary & Loxley, Andrew 2001. Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Thorne, Barrie 1999. Keskustelu Etnoped-verkoston seminaarissa Uppsalassa, lokakuu 1999.
- Tilastokeskus 2013. Peruskoulun oppilaista 13 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. http://tilastokeskus.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tie_001_fi.html (Haettu 28.8.2013)
- Tilastokeskus 2011. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteen mukaan 2010. http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_004_fi.html (Haettu 4.5.2014)

- Tolonen, Tarja 2002. Suomalaisuus, tavallisuus ja sukupuoli nuorten näkemyksissä. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) Suomineiton hei!: kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino, SIVUT.
- Tolonen, Tarja 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tomlinson, Sally 2012. The Irresistible Rise of the SEN Industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267–286.
- Tomlinson, Sally 2001. *Education in a Post-Welfare Society*. Buckingham: Open University Press.
- Tomlinson, Sally 1982. *A sociology of special education*. London, Boston & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Tuomainen, Raimo, Myllykangas, Markku, Elo, Jyrki & Ryyänen, Olli-Pekka 1999. *Medikalisaatio – aikamme sairaus*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Tuunainen, Kari & Ihatsu, Markku 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Heikki Blom, Reijo Laukkanen, Aslak Lindström, Ulla Saesma & Pirkko Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus, 7–24.
- UN Committee of the Rights of the Child 2011. Consideration of reports by States parties under article 44 of the Convention. Concluding observations: Finland. <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentId=223505&nodeId=23&contentlan=2&culture=en-US> (Haettu 9.9.2013)
- Underwood, Kathryn 2008. *The construction of disability in our schools. Teacher and Parent perspectives on the experience of labelled students*. Rotterdam & Taipei: Sense Publishers.
- Unesco 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Haettu 6.9.2013)
- UPIAS 1976. *The Union of the Physically Impaired Against Segregation and The Disability Alliance discuss Fundamental Principles of Disability*. <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf> (Haettu 26.11.2013)
- Vaahtera, Elina 2011. Pervon rampateorian mahdollisuudet monenlaisten ruumiillisuuksien vaalimisessa: Robert McRuerin crip-teorian tarkastelua normin ja normatiivisuuden käsitteiden kautta. Pro gradu -tutkimus, Helsingin yliopisto, sukupuolentutkimus.
- Vaaranen, Heli 2002. Kenttätystä kriittiseen kirjoittamiseen – kommentteja etnografian postmoderniin kritiikkiin. *Nuorisotutkimus* 1/2002, 17–31.
- Vakimo, Sinikka 2010. Periaatteista eettiseen toimijuuteen – tutkimusetiikka kulttuurintutkimuksessa. Teoksessa Jyrki Pöysä, Helmi Järviluoma & Sinikka Vakimo (toim.) *Vaeltavat metodit*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura, 79–113.
- van Maanen, John 1988. *Tales of the Field: On writing ethnography*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Vehkakoski, Tanja 2006a. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. *Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 297.

- Vehkakoski, Tanja 2006b. Ominaisuuksista oireyhtymiksi. Neuropsykiatriset diagnoosit ja neurotieteelliset selitysmallit vammaisuuden tuottajina. Teoksessa Antti Teittinen (toim.) *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Yliopistopaino, 237–264.
- Vehmas, Simo 2005a. Erityispedagogiikka, sosiaalinen vammaistutkimus sekä erilaisuuden ja vammaisuuden käsitteellistäminen. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 22, 125–148.
- Vehmas, Simo 2005b. *Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Visweswaran, Kamala 1994. *Fictions of Feminist Ethnography*. Minneapolis & London: University of Minneapolis Press.
- Vlachou, Anastasia 1997. *Struggles for Inclusive Education*. Buckingham: Open University Press.
- Vlachou-Balafouti, A. 2001. The Process of Change and the Politics of Resistance in Educational Contexts: The Case of Disability. Teoksessa Len Barton (toim.) *Disability, Politics and the Struggle for Change*. London: David Fulton, 110–125.
- Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 309–334.
- Väätäinen, Hanna 2003. Rumbasta rampaan. Vammaisen naistanssijan ruumiillisuus pyörätuolikipatanssissa. Turku: Åbo Academi University Press.
- Waltz, Mitzi 2005. Reading case studies of people with autistic spectrum disorders: a cultural studies approach to issues of disability representation. *Disability & Society*, 20(4), 412–435.
- Ware, Linda 2001. Writing, identity, and the other. Dare we do disability studies. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 107–123.
- Warner, Michael 1993. *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Warr, Deborah 2007. "The stigma that goes with living here": social-spatial vulnerability in poor neighbourhoods. Teoksessa Julie McLeod & Andrea C. Allard (toim.) *Learning from the Margins. Young women, social exclusion and education*. Oxon & New York: Routledge, 6–19.
- Weedon, Chris 2004. *Identity and Culture*. Maidenhead: Open University Press.
- Weedon, Chris 1987. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Weinberg, Darin 1997. The Social Construction of Non-Human Agency: The Case of Mental Disorder. *Social Problems* 44, 217–234.
- Wendell, Susan 1996. *The Rejected Body. Feminist Philosophical Reflections on Disability*. New York: Routledge.
- White, Susan 2002. Accomplishing 'the case' in paediatrics and child health: medicine and morality in inter-professional work. *Sociology of Health and Illness*, 24(4), 409–435.
- White, Michael 1997. *Narratives of Therapists' Lives*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.

- Widdicombe, Sue 1998. 'But you don't class yourself'. The interactional management of category membership and non-membership. Teoksessa Charles Antaki & Sue Widdicombe (toim.) *Identities in Talk*. London: Sage, 52–70.
- Widdicombe, Sue & Woffitt, Robin 1995. *The Language of Youth Subcultures. Social Identity in Action*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Willis, Paul & Trondman, Mats 2000. Manifesto for Ethnography. *Ethnography*, 1(1), 5–16.
- Wilson, John 2002. Defining "Special Needs". *European Journal of Special Needs Education* 17(1), 61–66.
- Winzer, Margaret A. 2007. *Confronting Difference. An Excursion through the History of Special Education*. Teoksessa Lani Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. Lontoo: SAGE, 21–33.
- Wolcott, Harry F. 1999. *Ethnography: A way of seeing*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- YLE 31.3.2014. Erityisopettaja: Nykyopetus vaarantaa nuorten psyyken. http://yle.fi/uutiset/erityisopettaja_nykyopetus_vaarantaa_nuorten_psyyken/7062447 (Haettu 4.5.2014)
- Youdell, Deborah 2011. *School Trouble. Identity, Power and Politics in Education*. Oxon & New York: Routledge.
- Youdell, Deborah 2006. *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*. Dordrecht: Springer.
- Youdell, Deborah 2003. Identity Traps or How Black Students Fail: the interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 3–20.
- Ysseldyke, Jim 2001. Reflections on a research career: generalizations from 25 years of research on assesment and instructional decision making. *Exceptional Children*, 67(3), 295–309.
- Zola, Irving 1975. In the name of health and illness: on some socio-political consequences of medical influence. *Social Science & Medicine*, 9, 83–87.
- Öhrn, Elisabet 2009. Challenging Sexism? Gender and Ethnicity in the Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 579–590.
- Öhrn, Elisabet 2005. Sukupuoli, yhteiskuntaluokka ja muutoksen esittäminen. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 22, 69–86.

LIITTEET

Liite 1.

Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 1995–2012

Vuosi	Erityistä tukea saaneita oppilaita yhteensä	Osuus peruskoulun oppilasmäärästä, %	Peruskoulun oppilasmäärä
1995	17 013	2,9	588 162
1996	17 878	3,0	589 128
1997	20 000	3,4	592 375
1998	21 826	3,7	591 679
1999	24 365	4,1	591 272
2000	26 974	4,6	593 451
2001	30 832	5,2	595 727
2002	34 017	5,7	597 356
2003	36 839	6,2	597 414
2004	39 798	6,7	593 148
2005	42 778	7,3	586 381
2006	44 699	7,7	578 918
2007	46 085	8,1	570 689
2008	47 257	8,4	561 061
2009	47 168	8,5	553 329
2010	46 710	8,5	546 423
2011	44 081	8,1	541 931
2012	41 016	7,6	539 545

Vuosien 1995–2010 erityisopetukseen otetut ja siirretyt oppilaat on rinnastettu erityistä tukea saaneisiin oppilaisiin.

Lähde: Koulutustilastot 2012. Tilastokeskus.

Liite 2.

Osa-aikaista erityisopetusta saaneet peruskoulun oppilaat lukuvuodesta 2001–2002 lukuvuoteen 2011–2012

Lukuvuosi	Osa-aikaista erityisopetusta saaneet oppilaat yhteensä	Osuus peruskoulun oppilasmäärästä %	Peruskoulun oppilasmäärä syyslukukausi
2001–2002	119 547	20,1	595 727
2002–2003	124 137	20,8	597 356
2003–2004	126 390	21,2	597 414
2004–2005	129 948	21,9	593 148
2005–2006	128 291	21,9	586 381
2006–2007	128 641	22,2	578 918
2007–2008	126 288	22,1	570 689
2008–2009	127 889	22,8	561 061
2009–2010	128 657	23,3	553 329
2010–2011	118 427	21,7	546 423
2011–2012	116 267	21,5	541 931

Oppilas voi saada osa-aikaista erityisopetusta yleisen, tehostetun tai erityisen tuen yhteydessä. Lukuvuonna 2011–2012 noin 87 400 oppilasta sai osa-aikaista erityisopetusta yleisenä tukena. Osa-aikaista erityisopetusta saaneista 13 900 oli tehostetun tuen oppilaita ja 15 000 erityisen tuen oppilaita syksyllä 2011

Lähde: Koulutustilastot 2012. Tilastokeskus.

Liite 3.

Tutkimuksessa käytetyt keskeiset nimikkeet ja lyhenteet

Erityisopetus. Nykyisessä lainsäädännössä erityisopetus on osa nk. erityistä tukea, jota oppilaalle voidaan antaa ainoastaan kun hänelle on tehty erityistä tukea koskeva päätös (aikaisemmin erityisopetuspäätös). Myös oppilas, jolle ei ole tehty ko. päätöstä voi saada erityisopetusta ns. laaja-alaisessa erityisopetuksessa (ks. alla). Erityistä tukea koskeva päätös mahdollistaa oppimäärän yksilöllistämisen (aiemmin mukauttaminen, ks. alla) tai mahdollisesti oppimäärästä vapauttamisen. Perusopetuslain 17§ pykälän mukaan ”erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa paikassa”.

Erityisluokka. Erityisluokkaopetusta voidaan antaa joko erityiskouluissa tai yleisiin peruskouluihin integroiduissa erityisluokissa. Oppilaalla tulee olla erityistä tukea koskeva päätös (erityisopetuspäätös), jotta hänet voidaan sijoittaa erityisluokalle. Oppilaat voivat opiskella joko täysin erityisluokassa tai osittain myös integroituna yleisopetuksen ryhmissä. Perusopetusasetuksen 2§ mukaan ryhmässä, jossa opiskelee erityistä tukea saavia oppilaita, on opetusryhmän koko pääsääntöisesti korkeintaan kymmenen oppilasta. Nykyisissä ohjausdokumenteissa ei erityisluokkaopetusta eritellä eri erityisluokkatyypeiksi (ks. alla), joko tehdään ainoastaan erityisopetuksen, toiminta-alueittain opiskelun ja joustavan perusopetuksen välille. Erityisluokkaopetuksesta käytetään nykyisin myös nimitystä pienryhmä tai pienluokka.

Laaja-alainen eli osa-aikainen erityisopetus. Laaja-alainen/osa-aikainen erityisopetus toimii keskeisenä yleisopetuksen tukijärjestelmänä. Nykyisin laaja-alainen erityisopetus on osa ns. yleisen ja tehostetun tuen käytäntöjä. Perusopetuslain 16§ mukaan ”oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa.” Laaja-alaista erityisopetusta käyttävätkin pääasiassa oppilaat, joilla ei ole erityisopetuspäätöstä, mutta tätä voidaan käyttää tukimuotona myös niille erityisopetukseen siirretyille oppilaille, jotka opiskelevat täysin integroituna yleisopetuksessa.

Oppilashuolto. Oppilashuollon tehtävänä on huolehtia oppilaiden fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista (OPH 2004). Oppilashuolto kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville sekä oppilashuoltopalveluista (kouluterveydenhuolto) vastaaville viranomaisille. Tyypillisesti oppilashuoltotyötä koordinoidaan koulussa toimivassa moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Oppilashuollon palveluista on säädetty perusopetuslaissa (31a§), terveydenhuol-

tolaisissa (kouluterveydenhuolto) sekä lastensuojelulaisissa (koulunkäynnin tukeminen).

HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Perusopetuslain 17a§ mukaan erityisopetukseen siirretylle oppilaalle tulee laatia HOJKS. Suunnitelmaan tulee kirjata opetuksen ja muun tuen antaminen. Suunnitelma on tarkistettava vähintään kerran lukuvuodessa. Suunnitelman sisällöistä määrätään opetussuunnitelman perusteissa.

Mukauttaminen. Opetuksen mukauttamisella viitataan oppisisältöjen yksilöllistämiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2010, 28) mukaan ”oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen merkitsee oppilaan oppimiselle asetettavan tavoitetaso määrittelemistä hänen omien edellytystensä mukaan”. Aiemmin on käytetty myös nimitystä **EMU-luokka** erityisluokista joilla opetuksen sisällöt ovat poikenneet yleisissä opetussuunnitelman perusteissa asetetuista sisällöistä.

EDY- eli dysfasiaopetus. Dysfasiaopetus on suunnattu oppilaille, joilla on diagnosoitu kielellinen erityisvaikeus. Osa kunnista tarjoaa edelleen opetusta erillisillä dysfasialuokilla.

EVY-opetus. Käsitteellä on viitattu erityisluokkaopetukseen, joka on suunnattu ns. vammautuneille oppilaille (neurologinen, fyysinen tai psyykinen vamma). Nykyisin tästä nimikkeestä on pyritty irtautumaan, ja tämän tyyppisestä erityisluokkaopetuksesta tyypillisesti käytetään nimikettä monimuotoluokka.

ESY-opetus. Käsitteellä on viitattu ns. sopeutumattomien tai emotionaalisesti häiriintyneiden ja sosiaalisesti sopeutumattomien opetukseen. Nykyisin nimikkeestä on pyritty irtautumaan, ja myös tämän tyyppisestä erityisluokkaopetuksesta käytetään tyypillisesti nimikettä monimuotoluokka.