

Erilaisuuden diskurssit erityispedagogisessa kontekstissa

Abstrakti. Tämän diskurssianalyttisen tutkimuksen kohteena on kasvattajan ja kasvatettavan väliin vuorovaikutukseen keskeisesti vaikuttava erilaisuuden tulkinta. Sen lähteenä ovat kasvatustieteen opiskelijoiden kirjoitelmat (N=87). Tutkimuksella tavoitellaan erityiskasvatuksessa meneillään olevan inklusiivisen kasvatuksen muutosprosessin tukemista, samalla avaamaan näkökulmia institutionaaliseen kasvatukseen vaikuttavasta erilaisuuden diskurssista. Teoriaperustana olevan sosiaaliskonstruktivistisen näkökulman mukaisesti kirjoitelmien ajatellaan heijastavan kirjoittajien henkilökohtaisten näkemysten ja kokemusten ohella kielenkäyttöön sitoutuneita, kulttuurisia erilaisuuden tulkintoja. Niiden puolestaan nähdään syntyneen ja välittyvän vuorovaikutuksessa, jossa ne sekä rakentuvat mutta jossa niitä myös muutetaan. Tutkimuskokonaisuuden rakentamisessa on hyödynnetty erityispedagogisen tiedon ohella inklusiivisuutta sekä sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja poliittisuutta painottavien sosiaalisen vammaistutkimuksen, feministisen ja kulttuuritutkimuksen sekä kriittisen teorian näkökulmia. Aineistosta rakentui neljä diskurssia, joita olivat ylikysilyllä olevä, yleistyvä, sosiaalistava ja toiseuttava. Näitä tarkastellaan hierarkkisesti nelikentässä. Diskurssit avaavat niin erityispedagogiikkaan kuin yleiseen kasvatukseen sekä opettajankoulutukseen sieltä aiemmin puuttuneen näkökulman erilaisuuteen liitettyjen kulttuuristen merkitysten käsittelemiseen. Niiden purkamisen ja uusien identiteettien synnyttäminen sisältyvät olennaisena osana inklusiiviseen kasvatukseen.

Asiasanat: erilaisuus, erityispedagogiikka, sosiaaliskonstruktivistinen näkökulma, sosiaalinen vammaistutkimus, inklusio, diskurssianalyysi

Johdanto

Erilaisuus käsitteenä ja sisältönä on yhdistetty institutionaalisessa kasvatustieteessä yleisestä, tavallisesta opetuksesta ja kasvatuksesta ”erityisen” käsitteeseen. Erityispedagogiikka ja sen myötä erityiskasvatus ja -opetus perustuvat siihen, miten erilaisuutta on eri sosiaalisissa konteksteissa rakennettu, miten sitä on merkityksellistetty ja pyritty hallitsemaan. Erilaisuutta on pitkään tarkasteltu essentialistisena ilmiönä, jossa erilaisuudet ja vammaisuus nähdään yksilön patologiana, yksilöllisenä vikana, puutteena, vajaavaisuutena. Tätä kutsutaan usein medikalistiseksi tai puutelähestymistavaksi. Meillä se on tunnettu yksilöllisenä näkökulmana (esim. Vehmas 2005b), ja sen välittämät merkitykset, sosiaaliset roolit ja ontologiset hierarkiat ovat tuottaneet negatiivisia seuraamuksia aina marginaalisen identiteetin ja toiseuden kokemuksiin saakka. (Esim. Barton 1999; Liasidou 2014; Slee & Allan 2009; Thomas & Loxley 2007.) Erilaisuuden yksilöllinen määrittely sekä jakaantuminen erityis- ja yleisopetuksen kesken on vaikeuttanut näiden välistä yhteistyötä aina opettajankoulutusta

myöten (Cochran-Smith & Dudley-Marling 2013). Kasvatusinstituutiot ovat yhteiskunnan mikro-maailmoja, jotka ovat rakentuneet ”normaalin” diskurssille. Se puolestaan pönkittää opetussuunnitelmiin, kasvattajan pedagogiikkaan sekä piilo-opetussuunnitelmaan heijastuvia sosiaalista eriarvoisuutta tukevia käytäntöjä ja vuorovaikutusta (Robinson & Díaz 2006). Instituutioissa etsitään homogeneisuutta, ja pyritään erottelemaan ne, jotka poikkeavat normista. Niin erilaisuus kuin identiteettikin rakentuvat sosiaalisissa suhteissa. (Thomas & Loxley 2007.) Onkin hämmästyttävää, miten vähän erilaisuuden luonnetta ja sen ontologiaa on käsitelty erityisen mutta myös yleisen kasvatuksen piirissä. Erilaisuus on muuttunut itsestäänselvyydeksi, vaikkakaan ei luonnolliseksi.

Erilaisuutta luonnehtivat sanavalinnat, tiedonkäsitys ja tutkimusmenetelmät paljastavat, muokkaavat ja rakentavat erilaisuuden luonnetta ja sen tulkintaa (Thomas & Loxley 2007). Tämän tutkimukseni teoriaperustana on vammaistutkimuksenkin ontologisenä ja epistemologisena perustana pidetty sosiaaliskonstruktivistinen näkökulma (Vehmas & Mäkelä 2009, 42). Erilaisuus määrittyy tässä sosiaalisena konstruktiona: sitä pidetään suhteellisena, kulttuurisesti tuotettuna käsitteenä, jonka tuottamat merkitykset vaihtelevat ajan, paikan ja määrittelijöiden mukaan (Vehkakoski 2000). Tämä näkökulma on kasvatusinstituutioissa vähän tunnettu, ja se painottaa kielenkäytön keskeisyyttä kulttuurisia merkityksiä luovana ja ylläpitävänä toimintana. (Ks. Reinikainen 2007; Vehmas 2013; Vehmas & Mäkelä 2009.) Erilaisuutta kuvastavia kielellisiä ilmaisuja ei nähdä tässä pelkästään yksilöllisinä näkemyksinä, vaan niitä pidetään sosiaalisen elämän heijastumina (Pälli 2003, 22), määrittelijän omaksumina kulttuurisina erilaisuuden kategorisointeina ja tulkintoina (ks. Avramidis & Norwich 2002; Mietola, Lahelma, Lappalainen & Palmu 2005). Näin tutkimukseni tehtävä ei ole filosofinen, vaan käytännöllinen (Pälli 2003).

Sosiaaliskonstruktivistinen näkökulma liittyy kielen välityksellä diskurssianalyysiin (Pälli 2003; Vehmas 2013; Vehmas & Mäkelä 2009), joka on valittu tähän tutkimusstrategiaksi. Tutkimuksen tarkoituksena on valottaa aiemmin vähän tutkittua kasvattajan puheetta erilaisuudesta (Robinson & Diaz 2006). Puhetta edustavat tässä kasvatustieteen opiskelijoiden (N=87) yliopiston ja kesäyliopiston eri erityiskasvatuksen kurssien alussa tuottamat kirjoitelmat teemasta ”erilaisuus ja sen kohtaaminen”. Teeman tutkiminen osoittautui yhteen artikkeliin liian laajaksi, joten nyt käsittelemme vain erilaisuuden määrittelyä. Rajaus saa perustelunsa ja merkityksensä siitä, että erilaisuuspuhetta pyritään havainnollistamaan uudella tavalla (ks. Juhila & Suonio 1999; Thomas & Loxley 2007).

Tavoittelen tutkimuksellani erityiskasvatuksessa meneillään olevan koulutuspoliittisen muutosprosessin, inklusiivisen kasvatuksen prosessin tukemista, ja samalla avaamaan näkökulmia erityiskasvatukseen sisältyvästä ja yleiseen kasvatukseen heijastuvasta erilaisuuden diskurssista (ks. Liasidou 2014; Thomas & Loxley 2007). Pidän inklusiota paradigmaattisena muutoksena (ks. Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Slee & Allan 2009), jonka pitäisi vaikuttaa sekä yleiseen että erityiseen kasvatukseen poistamalla oppimisen esteitä, tukemalla kaikkien osallisuutta sekä korostamalla tasa-arvoa (Booth, Ainscow & Kingston 2006). Vaikka inklusio on pitkään sisältynyt kasvatusta koskeviin linjauksiin, käytännössä erityisen ja yleisen kasvatuksen välinen jako on säilynyt opettajankoulutusta myöten. (Avramidis & Norwich 2002; Cochran-Smith & Dudley-Marling 2013; Hodkinson 2013; Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xu 2010; Naukkarinen 2013.)

Erityispedagogiikka ja erilaisuus

Käytännön toimintana erityispedagogiikka on perustunut humanismille, joka on ollut eettinen ja moraalinen perusta myös kasvattajien ihmiskäsitykselle (Moberg & Tuunainen 1989). Ihmisiin yhdistetynä ominaisuutena erilaisuuden määrittely heijastaa kasvattajan ihmiskäsitystä. Ontologisena määreenä erilaisuus on puolestaan liitetty itse tieteenalaan, erityispedagogiikkaan, sekä sen kohdejoukkoon - erityisoppilaisiin, erityislapsiin - että institutionaaliin kasvatuskäytäntöihin: erityiskasvatukseen ja -opetukseen sekä erityiseen tukeen. Vammaisuus ja poikkeavuus ovat yläkäsite lukemattomille ihmisten ja heidän ominaisuuksiensa luokittelulle. Näitä puolestaan on määritelty yksilölliseksi erityisen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen sekä/tai tuen tarpeeksi ja huomioonotettavaksi eri kasvatustilanteissa. Näiden taustalla on näkemys kasvatettavien yksilöllisestä ominaisuudesta, joka historiallisesti on kategorisoitu pedagogiseksi poikkeavuudeksi ja vammaisuudeksi. (Ks. Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2009; Saloviita 2006; Vehmas 2005b.)

Erityiskasvatuksen historia, sitä hallitseva tietous ja maailmanlaajuisesti asetetut samankaltaiset koulutuspoliittiset tavoitteet ovat vaikuttaneet erityiskasvatuksen tilaan ja asemaan. Erityispedagogiikassa ja -kasvatuksessa on keskitytty selvittämään lasten kouluvaikeuksia eikä niinkään sitä, miten näihin vaikeuksiin tulisi vastata. (Thomas & Loxley 2007.) Lisäksi erityiskasvatusta on pitkään hallinnut yksilöoetoksen ohella laitos- tai kuntoutusparadigma (Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Miettola 2014; Saloviita 2006). Kasvatustilanteissa on käynyt niin, että erityiseen yhdistyy vuosikymmenien aikana juurtuneita käytäntöjä, joita leimaa poikkeavuus normaalista, epätavanomaisuus sekä negatiivisuus (esim. Naukkarinen 2013; Thomas & Loxley 2007; Vehmas 2005b). Vaikka erityiseen

voi sisältyä joko myönteinen tai kielteinen arvolataus, erityispedagogiikassa erityinen kuitenkin viittaa ei-toivottavaan ominaisuuteen tai toimintatapaan suhteessa johonkin tärkeään päämäärään (Vehmas 2005b).

Erityispedagogiikassa erityisyyttä, erilaisuutta tai erityisen tuen tarpeita ei ole määritelty. Näitä pidetään kiertoilmaisuna ”vammainen” ja ”poikkeava” –käsitteille. Saloviidan (2006) mukaan määrittelemättömyys näkyy siinä, että erityistarpeet ja erityisopetus on määritelty toistensa avulla kehämäisesti. Vehmaskaan (2005a) ei määrittele erilaisuutta sinänsä, vaan rinnastaa sen vammaisuuteen tukeutumalla Thomasin ja Loxleyn (2001) esittämään näkemykseen erilaisuuden ja vammaisuuden yksilöpatologisesta selitysmallista. Erityisen tarpeen käsitettä hän pitää (Vehmas 2005a) arvosidonnaisena, hyvää ja toivottavaa sisältävänä normatiivisena käsitteenä. Kuitenkin kohderyhmän määrittely on yksi hallitsevimista tekijöistä erityispedagogiikassa sekä tieteen olemusta, ontologiaa, että käytännön toimintaa eli erityiskasvatusta sekä tutkimusta synnyttävä, rakentava, ylläpitävä ja muokkaava tekijä (Thomas & Loxley 2007; Vehmas 2005a ; 2005b). Erilaisuutta ei voidakaan määritellä absoluuttisena käsitteenä, vaan se on aina tulkinnallinen ja kontekstisidonnainen käsitys (Timonen & Kantelinen 2013). Tämä tulkinta ei ole vielä ottanut tuulta erityispedagogiikassa, jota Vehmas (2005b) ei pidä vammakeskeisyydestä huolimatta ensisijaisesti vammaisuutta tutkivana tieteenä, vaan sisällyttää sen alaan monia muitakin ihmisiin, vammaisuuteen ja vammaisten lasten kasvatukseen liittyviä kysymyksiä.

Erilaisuuden itsestään selvää luonnetta erityispedagogiikassa kuvastaa se, että käsiteanalyysit ja erityispedagogiikan tieteellinen pohdinta ovat olleet harvinaista. Vehkakosken ja Kuorelahden (2010) tutkimuskatsauksessa pedagogiikka oli keskiössä. Sama keskittyminen pedagogiikkaan on näkynyt myös alan opiskelijoiden tutkimusteemoissa (Puro, Sume & Vehkakoski 2013). Interventiot, inklusio ja oppilaiden ominaisuudet ovat olleet kiinnostuksen kohteena kansainvälisissä tutkimuksissa. Suomalaisissa väitöstutkimuksissa inklusion teemoja on vähän tutkittu, ja niissä on keskitytty oppilaiden ominaisuuksiin ja niiden yhteyteen opetuksessa. (Vehkakoski & Kuorelahti 2010.) Vammaisuutta erilaisuuden ilmentäjänä (ks. Vehmas 2005a) on tutkittu niin meillä kuin kansainvälisestikin sosiaalisen vammaistutkimuksen näkökulmasta, ja ne ovat kohdentuneet yksilöä laajempiin ympäristöihin, yhteiskuntaan, ilmiö- ja järjestelmätasoon sekä sukupuoleen (esim. Liasidou 2014; Reinikainen 2007; Teittinen 2000).

Erityiskasvatusta enemmän erilaisuus teemasisältönä on kiinnostanut taiteilijoita ja kulttuuritutkijoita (Thomas & Loxley 2007, 24). Meillä maahanmuuttajat ovat saaneet akateemisen kiinnostuksen heittää erilaisuuteen niin kulttuurintutkimuksessa (esim. Lehtonen & Löytty 2003; Suurpää 2002) kuin kasvatustieteessäkin (esim. Dervin & Keihäs 2014; Timonen & Kantelinen 2013). Kasvatustieteessä erityisyyttä sekä eron tekemistä ja rakentumista on tutkittu viime aikoina koulukonteksteissa feministisen tutkimuksen viitekehyksessä (Mietola 2014; Riitaoja 2013).

Hallitseva yhden muotin erilaisuus

Psykologia ja lääketiede ovat antaneet erityispedagogiikalle yleisen ajattelutavan, oletukset ilmiöiden luoneesta ja tutkimusmenetelmät (Vehmas 2005a). Tästä syystä erityiskasvatusta pitkään hallinnutta näkökulmaa kutsutaan yksilöpatologiseksi näkökulmaksi, jossa Sleen ja Allanin (2009) mukaan ihminen ja hänen moninaiset identiteettinsä on kutistettu yhteen muottiin. Lisäksi näkökulma on osin vaikuttanut siihen, että kasvatusalan ammattilaiset ja muut ihmiset ovat saattaneet pitää lapsia ”toisina” tai negatiivisesti erilaisina (Reinikainen 2007; Robinson & Diaz 2006). Yksilöpatologisointi näkyy hallitsevana puhetapana kasvatuksen kentillä. Mietolan (2014) tutkimuksessa erityisyys määrittelemättömänäkin osoittautui tietynlaiseksi: käsitettä oli käytetty ikään kuin olisi tiedetty, kehen tai millaiseen sillä viitattiin. Yksilöpatologisointi on vaikuttanut myös siten, että yleisopetuksen opettajat ovat kokeneet omat valmiutensa kuin myös avun ja tuen saamisen puutteellisiksi erilaisten oppilaiden kohtaamisessa ja opettamisessa (Avramidis & Norwich 2002; Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Moberg ym. 2009; Thomas & Loxley 2007). Erilaisuudesta on siten tullut niin erityistä, ettei sitä voitavanomaisin keinoin kohdata. Sekä yksilöpatologisoinnilla että oppijan nimeämisellä erilaiseksi on vahvat ja kauaskantoiset seurannaisvaikutukset niin identiteettiin kuin oppimiseenkin (Thomas & Loxley 2007). Riitaojan (2013) koulututkimuksessa erityisen erilaiseksi tuotettiin oppimiseen ja käyttäytymiseen sekä kieleen, kansalliseen kulttuuriin ja uskontoon liittyvä erilaisuus. Erityisen poikkeavina pidettiin rakenteellisia erityisjärjestelyjä sekä erityistä huolenpitoa tarvitsevia ryhmiä, jotka koostuivat erityisoppilaista tai maahanmuuttajista tai olivat monikulttuurisia.

On syvään juurtunut käytäntö puhua erityisoppilaista tai erityislapsista, vaikka viime aikoina on siirrytty käyttämään ilmaisua ”erityisen tuen tarve”. Sekään ei ole ilmaisuna kontekstisidonnainen, vaan lapsiyksilösidonnainen, ja se vahvistaa erityiskasvatukseen sisältyvää kahtiajakoa normaaleihin ja poikkeaviin. (Mietola 2014; Riitaoja 2013; Thomas & Loxley 2007; Vehmas 2005a; Viittala 2006.) Nämä puhutavat näkyvät selvästi Mietolan (2014) tutkimassa kouluympäristössä, jossa kuitenkin

hallitsevaan puhetapaan suhtauduttiin myös kriittisesti. Thomasin ja Loxleyn (2007) mukaan inklusiopuhe on jo vaikuttanut niin, ettei lasten vaikeuksia enää nähdä yksipuolisesti lapsen sisäisinä tai hänen taustastaan johtuvina.

Perinteinen yksilönäkökulma on tunnetuin paitsi tutkimuskohteena, myös interventioiden suuntaajana (Vehkakoski & Kuorelahti 2010) niin erityispedagogiikan ja -kasvatuksen kuin myös yleisen kasvatuksen piirissä: on suunnattu muuttamaan ensisijaisesti yksilöitä, ei rakenteita (Vehmas 2005b). Tämä näkyi Riitaojan (2013) tutkimuksessa siten, että eroja pidettiin luonnollisina ja ruumiillisina oppilaan ominaisuuksina.

Avauksia sosiaaliseen erilaisuuden tulkintaan

Erityispedagogisen tiedon rinnalla tässä artikkelissa hyödynnetään inklusiiviseen kasvatukseen näkökulmia avaavaa sosiaalista vammaistutkimusta, koska se on ei-kasvatustieteellistä eikä siinä keskitytä opetussuunnitelmaan sinänsä (Clough 2009). Sosiaalista vammaistutkimusta tunnetaan ja sovelletaan erityispedagogiikassa vain vähän, vaikka se sosiologiselta perusorientaatioltaan laajentaa niin vammaisuuden kuin erilaisuudenkin yksilötasolta sosiaaliseksi, poliittiseksi ja kulttuuriseksi ilmiöksi. Näkökulman syntymiseen ja kehittymiseen ovat vaikuttaneet ne ihmiset, jotka on luokiteltu vammaisiksi. Sen mukaan vamma on ainoastaan fyysinen ominaisuus mutta vammaisuus on ihmisten asenteiden, instituutioiden ja rakennetun ympäristön synnyttämä tila. Vammaisuus nyky-yhteiskunnassa ilmentää sortoa sekä synnyttää ja ylläpitää syrjintää. (Liasidou 2014; Reinikainen 2007; Teittinen 2000; Vehmas 2005a.)

Tieteenalana erityispedagogiikka ei kehity pelkästään oman sisäisen prosessinsa tuloksena, vaan yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden vuorovaikutuksessa (Vehmas 2005). Siksi tässä tutkimuksessa tulosten analyysissä ja tulkinnassa on hyödynnetty sosiaaliseen vammaistutkimukseenkin vaikutteita antaneita (Vehmas 2005a) feministisen tutkimuksen näkökulmia (Robinson & Diaz 2006; Young 1990) sekä erityiskasvatuksen sosiologin Tomlinsonin (1987) esittelemiä kriittisen teorian lähtökohtia. Näissä teorioissa huomio kiinnitetään yhteiskunnallisiin epäoikeudenmukaisuuksiin ja epätasa-arvoon sekä itsestäänselvinä pidettyihin totuuksiin, vastustetaan sosiaalista eriarvoisuutta tuottavia normalisoivia diskursseja sekä korostetaan osallisuutta. Kriittisessä teoriassa erityisopetusta pidetään olemassaolevan järjestelmän uusintajana (Tomlinson 1987).

Aineisto ja sen analyysi

Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävänä on kuvata erilaisuuden määrittelyjä arkisessa kielenkäytössä sekä sitä, millaisia merkityksiä välittäviä diskursseja on näistä kuvauksista tunnistettavissa. Diskurssianalyysissä kielenkäyttö nähdään toimintana, sosiaalisissa käytännöissä rakentuvana ja sosiaalista todellisuutta rakentavana merkityssuhteiden systeeminä (Pälli 2003). Niin kirjoittajien näkemyksiä erilaisuudesta, kuin näiden näkemysten tuottamistakin pidetään siis kontekstisidonnaisina ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyneinä (ks. Avramidis & Norwich 2002; Pälli 2003; Suurpää 2002).

Aineisto

Erilaisuuden diskursseja erityispedagogisessa kontekstissa koskeva tutkimukseni liittyy vuosina 1998 - 2011 kerättyyn laajaan (N>300) erityisopetusta ja erilaisuutta käsittelevään aineistoon (Viittala 2003). Siitä on valittu tutkimuksen kohteeksi 87 kirjoitelmaa, joiden teema on ”Erilaisuus ja sen kohtaaminen”. Kasvatusalan opiskelijat ovat kirjoittaneet tekstit Tampereen yliopistossa ja kesäyliopistossa erityispedagogiikan eri opintojaksojen alussa. Tampereen seutukunnalla asuvat kirjoittajat ovat joko tulevia kasvattajia tai kasvatusalalla työskennelleitä: kasvatusalan ammattilaisia sekä muutoin erityiskasvatuksesta kiinnostuneita. Heidän taustatietojaan en kuitenkaan kerännyt, koska olin kiinnostunut henkilökohtaisen ajattelun ja tietämisen ohella erilaisuudesta omaksutusta, kulttuurista tietovarantoa edustavasta arkipuheesta (Juhila 2004; Young 1990).

Opiskelijat luovuttivat erityispedagogiikan opintojaksoon kuuluvat kirjoitelmat tutkimusaineistoksi vapaaehtoisesti. Siten oma käytännön työkokemukseni on avannut tutkimusmahdollisuuden. Sekä erityispedagogiikan opintojaksoilla että kirjoitelmissa olen halunnut kiinnittää huomiota puheeseen, - siihen, että erilaisiksi tulkituille henkilöille puheella on erityinen merkitys, jolla saatetaan luoda ja ylläpitää ennakkoluuloja sekä niitä tukevia ammattikäytäntöjä - mutta myös vaikuttaa siihen, miten vuorovaikutuksessa rakennetaan omaa ja toisten henkilöiden erilaisuutta ja samanlaisuutta. Puheeseen nähdään sisältyvän kertojan toiseen henkilöön kohdistamia odotuksia, asenteita ja vuorovaikutuksen tapoja. (Ks. Barton 1999; Liasidou 2014; Pälli 2003; Pälli 2003; Robinzon & Diaz 2006; Vehkakoski 2000.) Lisäksi myönteisen ja välittävän puheen on havaittu olevan yksi tärkeimmistä oppimista edistävästä tekijöistä. (Hullena & Hullena 2010.) Diskurssianalyysissä kielenkäyttö, sekä kuvaa tekojen maailmaa, että on samalla sen olennainen osa (Juhila & Suoninen 1999).

Annoin opiskelijoille työstettäväksi vain teeman ”Erilaisuus ja sen kohtaaminen” tilanteessa, johon he eivät olleet valmistautuneet. Aikaa kirjoittamiseen varattiin 15 - 20 minuuttia. Ajattelin tilanteen vertautuvan kasvattajan tilannesidonnaiseen käytännön toimintaan (Juhila & Suoninen 1999), kun hän kohtaa henkilökohtaisella tasolla erilaisuutta ja erilaisina pitämiään ihmisiä. Mukana on sekä

ihmisten oma ”emic” -näkökulma kokemuksineen, asenteineen ja omaksuttuine käytäntöineen (Avramidis & Norwich 2002) että se, miten erilaisuutta määritetään yksilöidenvälisellä ajattelemisen, tietämisen ja vuorovaikutuksen tasolla, kun kontekstina on erityispedagogiikka (Tomlinson 1987). Kirjoitelmien sisältö, pituus ja kirjoitusmuoto vaihtelivat mutta pääosin ne mahtuivat yhteen A4 -arkkiin. Taulukossa 1 on eritelty kirjoitelmat opiskelijaryhmittäin.

TAULUKKO 1 Kirjoitelmien määrä (n) ja niiden tuottajat

vuosiluku	kasvatustieteen kandidaattikoulutuksen opiskelijat (kk)	erityispedagogiikan kursseille osallistuneet kasvatustieteen opiskelijat (erped)	kesäyliopiston opiskelijat (kyo)
1998	11		
2003		30	
2006			11
2007			16
2010	1		
2011	18		
n	30	30	27

Aineiston analyysi

Kun määritellään erilaisuutta, sisältyy siihen lähtökohtaisesti vertailu, eron tekeminen, mikä myös erottaa erityiskasvatuksen tavallisesta kasvatuksesta. Analyysini työkaluna on ollut eron tekeminen, kun olen luokitellut kirjoitelmien sisältöä eri kategorioihin. Eroa ei pidetä pysyvänä ominaisuutena, vaan se tehdään, tuotetaan diskursiivisesti. Ero nähdään tässä elämän runsautta kategorioihin luokittelevana suhteellisena prosessina, sillä ero voi muodostua vain suhteessa johonkin yhtenäiseksi nähtyyn. Erilaisuus viittaa ryhmien välisiin eroihin ja sisältää vertailun, sekä tätä kautta kategorisoinnin. (Ks. Lehtonen & Löytty 2003; Pälli 2003; Riitaoja 2013; Webb & Gulson 2014; Young 1990.) Yleisiä kategorioita käytetään havaintojen järjestämiseksi ja yksinkertaistamiseksi (Pälli 2003), ja näin maailmaa tehdään itselle ymmärrettäväksi. Kategoriat diskurssianalyysin välineinä rakentavat ja välittävät merkityksiä (Jokinen & Juhila 1999) sekä tuottavat ja ylläpitävät sosiaalista ja moraalista järjestystä (Juhila 2004). Ne eivät ole neutraaleja, vaan sisältävät myös valta- ja alistussuhteita (Vehmas 2005b).

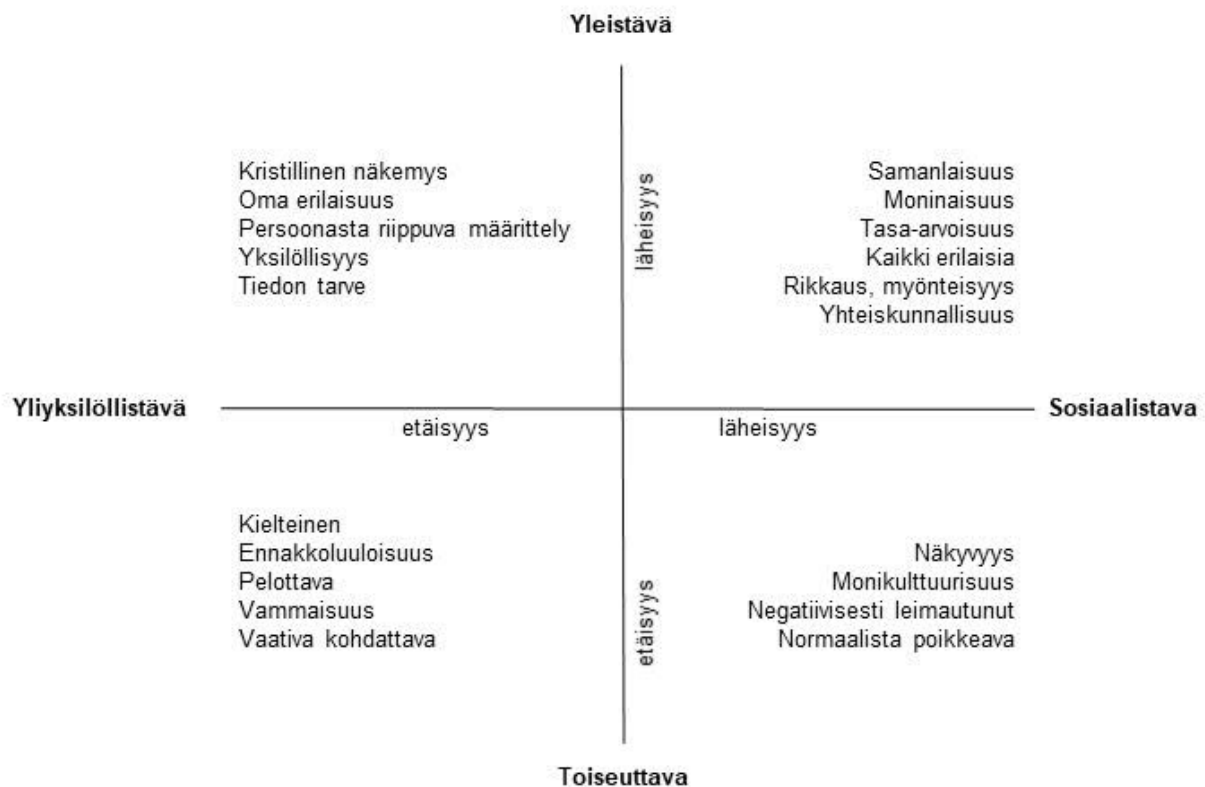
Olen analysoinut aineiston eri osia useaan kertaan eri ajankohtina abduktiivisesti teemoitellen (esim. Viittala 2003). Ajan mukanaan tuomat muutokset jäävät tässä kuitenkin analyysin ulkopuolelle. Keskeytyminen kielenkäyttöön johti aineiston työstämiseen diskurssianalyysin avulla, mikä osoittautui

tutkimusstrategiana käyttökelpoiseksi. Siinä yhdistyivät teoreettiset lähtökohdat, erityispedagogiikasta hankkimani yli kolmenkymmen vuoden kulttuurinen pääoma sekä kiinnostus kielenkäytön merkityksellisyyteen kasvattajan vuorovaikutuksessa. Nämä osatekijät kuvastavat osaltaan myös asemointumistani tutkijana. Diskurssianalyttikkona edustan sekä perinteistä kulttuurin tulkia ja keskustelijaa, että kriittisen tutkimuksen näkökulmia esiintuovaa tutkijaa (Juhila & Suoninen 1999) tukeutumalla esittelemiini sitoumuksiin sekä poikkeamalla erityispedagogisen tiedon valtavirrasta (esim. Vehkakoski & Kuorelahti 2010).

Samankaltaisina toistuvat teemat kertovat vallitsevista käsityksistä, joihin sisältyy tärkeitä kulttuurisia teemoja (Dervin & Keihäs 2014; Suurpää 2002). Teemat muodostavat diskurssianalyysissä tulkintarepertuaarin tai merkityssysteemin, analyysin havaintoyksikön. Käytän näistä merkityssysteemeistä diskurssin käsitettä, ja niissä näkyy kirjoitelmista kuvastuva erilaisuuden identiteettien moniaineisuus. Diskurssianalyttistä tilanteisuuden ja kulttuurisen jatkumon välistä suhdetta kuvastaa se, että erilaisuutta on tulkittu opetustilanteissa, tässä ja nyt – tapahtumana, mutta kirjoitelmien sisällölliseen merkityksellistämiseen on käytetty erityispedagogiikan ja muiden tieteenalojen kulttuurista tietoa (Jokinen & Juhila 1999). Vastaavasti sosiaalisessa vammaistutkimuksessa hahmotetaan vammaisuutta sosiaalisen maailman ilmiönä, yksilön ja yhteisön välisen suhteen avulla. Näin vammaisuuden tutkiminen tuo esiin myös yhteiskunnan rakenteita ja mekanismeja. (Ks. Vehmas 2005b.)

Kuviossa 1 kuvallisesti esiteltyjä diskursseja voidaan pitää aiemman tiedon pohjalta tehdyn kategorisoinnin tuottamina tulkintarepertuaarien ryppäinä. Kategoriat ovat muodostuneet laajan aineiston läpilukemisen ja analyttisten käsitteiden välisessä vuoropuhelussa aineistosta poimituista katkelmista (ks. Jokinen & Juhila 1999; Juhila & Suoninen 1999). Kategorioista muodostuneet diskurssit esitellään kulttuurintutkimuksen tuottaman mallin mukaisesti hierarkkisesti nelikentässä toisiaan risteävinä ja toisilleen vastakkaisina (Suurpää 2002; Young 1999). Tällainen ilmaisutapa liittyy Riitaojan (2013) mukaan eron tekemiseen sekä Youngin (1990) tulkitsemaan historialliseen länsimaisen ajattelutavan mukaiseen identiteetin muodostamiseen. Juhilan (2004) mukaan kategorioihin kiinnitetty tietynlaisia ominaisuuksia ja toimintoja, joita kategoriaan nimetyllä ihmisellä oletetaan olevan. Siten puhetavat rakentavat identiteettiä, vaikka se tässä ei tulekaan tarkastelun keskiöön. Puheen tuottajat voivat liikkua eri kategorioiden välillä, ja tuotetut identiteetit kuvastavat myös niiden tuottajia (Juhila 2004; Pälli 2003; Suurpää 2002). Luomani diskurssit, niitä kuvaavat kategoriat ja niiden identiteettien rakennusaineet ovat kielen kautta syntyneitä ja merkityksensä saaneita kulttuurisia konstruktioita (Pälli 2003; Riitaoja 2013). Konstruoimani diskurssit ovat 1) yliyksilöllistävä, 2) sosiaa-

listava, 3) toiseuttava ja 4) yleistävä. Näitä diskursseja risteäviin akseleihin sisältyy kirjoittajan asemoitumisen perusteella läheisyys – etäisyys -ulottuvuus, joka on vastaava kuin Suurpään (2002) maahanmuuttajia koskeneessa erilaisuuden hierarkioita käsittelevässä nuoriso- ja kulttuuritutkimuksessa käyttämä vieraus – tuttuus -jaottelu.



KUVIO 1 Erilaisuuden diskurssit

Yliyksilöllistävä diskurssi rakentui erityispedagogiikan perinteisiä ja syvään juurtuneita yksilösidonnaisia näkemyksiä välittävistä kategorisoinneista (ks. Saloviita 2006). Erilaisuuden yksilösidonnaisuus näkyi myös Suurpään (2002) tutkimuksessa. Diskurssi peilautui Tajfelin (1981) määrittämänä stereotypiana, kulttuurisena perimänä, yliyleistyneenä yleisenä kokemuksena. Teittinen (2000) käyttää yksilöllistämistä ja standardisoivia käytäntöjä kuvatessaan yliyksilöllistävä –käsitettä, joten se sopi myös tähän yhteyteen. Yliyksilöllistävän diskurssin vastinpari, sosiaalistava diskurssi rakentui erilaisuuden kulttuurisia ulottuvuuksia sisältäneistä kategorioista (esim. Lehtonen & Löytty 2003). Se näkyi myös Suurpään (2002) tutkimuksessa, ja sosiaalisen vammaistutkimuksen painotuksissa vammaisuudesta sosiaalisena, poliittisena ja kulttuurisena ilmiönä (esim. Reinikainen 2007; Vehmas

2005b) sekä feministisessä näkemyksessä ihmisten elämän sosiaalisesta sidonnaisuudesta (esim. Robinson & Diaz 2006). Yleistävä -diskurssi syntyi vastinparinsa toiseuttavan diskurssin kautta. Se myötäilee Reinikaisen (2007) määrittelemää individualisoivaa ja toiseuttavaa -vammaisdiskurssia ja liittyy - ”me - he”, - ”sisäpiiri - ulkopiiri” -jaotteluun (esim. Pälli 2003), samoin Suurpään (2002) tutuus – vieraus -akseliin. Sen sisältämissä kategorioissa esiintyi luonnehdintoja ihmisiä yhdistävistä piirteistä mutta myös yksilöllisiä painotuksia. Toiseus on tutkimuskäsitteenä muilla tieteenaloilla kuin erityispedagogiikassa yleinen, ja sen avulla jäsennetään suhdetta tutun ja vieraan tai normin ja poikkeuksen välillä. Sen avulla voi kuvailla valtasuhteita, jolloin seurauksena on arvottava hierarkia. (Löytty 2005.) Seuraavaksi esittelen ja reflektoin teorian avulla diskursseja nelikentässä.

Yliyksilöllistävä - toiseuttava -diskurssi

Yliyksilöllistävä - toiseuttava – diskurssin sisältökategoriat edustavat sekä kulttuurissa vallitsevia näkemyksiä erilaisuudesta (esim. Robinson & Diaz 2006) että kasvatuskonteksteissa toistuvasti kuvattua - kasvattajien totuttua ajattelutapaa: - erilaisuuden ongelmallisuuden ja erityiskasvatuksen eristävien käytäntöjen seuraamuksia (Mietola 2014; Thomas & Loxley 2007). Tältä perustalta kategorisointien keskittyminen tähän diskurssiin tulee ymmärrettäväksi. Diskurssi rakentui seuraavista sisältökategorioista: vaativa kohdattava, vammaisuus, pelottava, ennakkoluuloisuus sekä kielteisyys.

Vaativa kohdattava -kategoriassa erilaisuus tuotettiin kohtaamiseen liitetystä tavallisuudesta poikkeavista vaateista. Seuraavat esimerkit kertovat asennoitumisvaikeuksista: ”Erilaisuus vaatii sopeutumista, hyväksymistä ja ymmärtämistä” (erped5/03). ”Erilaisuuden kohtaamisvaikeuksiin törmää kaikkialla” (kyo6/07). ”Sietäminen ja hyväksyminen vaatii paljon itsetutkiskelua...luulen kuitenkin, että tulevaisuudessa tulen aluksi tarvitsemaan tukea enemmän työssäni kuin lapsi leikkiessään” (kk14/11).

Ennakkoluuloista, vaikeasta kohdattavuudesta ja pelosta kertovat seuraavat kaksi esimerkkiä, jotka sijoittuvat eri ajankohtaan:

Erilaisuus ja sen kohtaaminen herättävät usein pelkoja. Ei tiedä miten tulisi käyttäytyä ja miten tuo toinen sitten reagoi jos käyttäydyn niin tai noin. Oma epävarmuus tuntuu epämiellyttävältä ja haluamme mahdollisimman pian pois tästä tilanteesta (erped 9/03).

Mielestäni olen erittäin suvaitsevainen ja tottunut toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. Tästä huolimatta olen tiedostanut itsessäni ennakkoluuloja ja pelkoja...tunnen toisinaan itseni vaivaantuneeksi, jos en ymmärrä viestiä, jonka toinen minulle välittää (kk3/11).

Erilaisuuteen kohdistuvaa pelkoa Young (1990) pitää toiseuttamisen seurauksena - erilaisuuden näkemisenä vain tiettyjen ryhmien ominaisuutena, ei omaan itseen eikä omaan ryhmään kuuluvaksi. Vehmas (2005b) pitää pelkoa sekä vammaisuuteen että erilaisuuteen juurtuneena pelkona, ihmisten haluna kokea samanlaisuutta muiden kanssa. Pelko liittyy osaltaan syyllisyyteen, vammautumisen aiheuttajan etsimiseen. Suurpään (2002) mukaan pelko tarkoittaa lähinnä yksilön epävarmuutta ja hallitsemattomia tunteita. Ne purkautuvat vieraaseen kohdistuvina vieroksuvinä asenteina, ennakkoluuloina ja välinpitämättömyytenä. Kyse on moraalista viitekehystä, jonka mukaan ihmiset jaotellaan hyviin ja huonoihin. Tällöin toinen osapuoli jää kasvottomaksi ja äänettömäksi, kuten ensimmäinen yllä mainituista esimerkeistä osoittaa. Erilaisuuteen yhdistyivät voimakkaasti kielteisyys, ja epänormaaliin viittaava negatiivinen merkitys (ks. myös Riitaoja 2013). Seuraavat esimerkit kuvaavat ongelmallisuutta: ”Sairaus tai vammaisuus nähdään usein negatiivisena erilaisuutena” (kk152/98). ”Nykyään erilaisuus on (oppilaitani tarkasteltaessa) yleensä jotakin sellaista, mikä aiheuttaa ongelmia” (kyo5/07). ”Toisinaan sitä ei ymmärretä ja erilaisia ihmisiä syrjitään” (kk18/11).

Näitä esimerkkejä ei voi pitää pelkästään yksilöiden omina katsantokantoina, vaan niihin sisältyy yhteiskunnassa esiintyviä, kulttuurista toiseutta erilaisuutena ja poikkeavuutena kuvaavia näkemyksiä (Young 1990). Ne ovat myös merkkejä erityiskasvatuksen yksilökeskeisistä sekä ongelmalähtöisistä ajattelu- ja toimintamalleista (ks. Vehmas 2005b). Juhilaa (2004) mukailen: kasvatuskäytännöt ovat tuottaneet kulttuurista tietämättömyyttä, kulttuurisen tietovarannon vajetta, eri tietovarantojen välistä yhteentörmäystä. Tällaiset törmäykset ovat merkityksellisiä, koska ne rakentavat ja muokkaavat jatkuvasti tietovarantoja. Siksi mainitsen tässä seuraavan esimerkin yhteentörmäyksestä ammatillisessa koulutus kontekstissa. Siinä koulutukseen sisältynyt harjoittelu on kokemuksena rakentanut myönteistä asennoitumista, vaikka mukana onkin vielä toiseuttava, vammaisten henkilöiden stereotypiaa ylläpitävä asetelma (ks. Reinikainen 2007):

kokemuksia erilaisuudesta (vammaisuudesta) olen saanut mm. ystävyysuhteen [selkäydinvammaisen, tutkijan lisäys] teemme yhdessä samoja asioita kuin kenen tahansa muunkin ystävän kanssa... hänen kanssaan ollessani tunnen itseni toisinaan hyvin tärkeäksi ihmiseksi, kun saan auttaa häntä arkisissa asioissa... ja koulutuksen [lähihoitaja, tutkijan lisäys] kautta olen ollut työharjoittelussa aikuisten vammaisten asuntolassa, jossa asui seitsemän ihmistä, joilla oli erilaisia ja eriasteisia vammoja (mm. Cp-vamma ja downin syndrooma). Heihin oli helppo tutustua, koska he olivat erittäin ystävällisiä ja vastaanottavaisia ...sain mahdollisuuden olla myös murrosikäisten vammaisten lasten erityisluokassa työharjoittelussa... juuri heidän kanssaan toimiminen oli mukavaa,

koska se loi haastetta... erilaisiin ihmisiin tutustuminen on ollut antoisaa ja on tärkeää muistaa, että jokainen on erilainen yksilö myös ilman vammaa. (erped2/03).

Kokemuksen tuottamasta myönteisyydestä puhuttiin muissakin kirjoitelmissa. Omakohtaisen kokemuksen hankkimista ja moninaisuuden ymmärtämistä on kaivattu myös opettajankoulutuskontekstiin (Timonen & Kantelinen 2013).

Seuraavassa esimerkissä subjektiton kirjoitustapa ja stereotyyppinen vammanäkemyks rakentavat toiseutta, jossa vammaisuus ominaisuutena asettuu kategorisoivan hierarkian alakerrokseen, moraalisesti ja sosiaalisesti alempiarvoiseen asemaan muihin nähden (ks. Vehmas 2005b): ”Edelleen on yleisenä sellainen ajattelutapa, että jonkinlaisen vamman, vaikeuden tai puutteen omaava ihminen ei voi olla yhtä hyvä ja arvokas ihminen kuin sellainen jolla ei vastaavaa ” vikaa ” ole” (erped 13/03).

Yliyksilöllistävä - yleistävä –diskurssi

Tämä diskurssi kuvastaa länsimaista liberaalin humanismin mukaista ajattelua ihmisten yksilöllisyydestä (Mietola ym. 2005; Suurpää 2002; Young 1990), jota on korostettu koko 1900 – luvun ajan suomalaisen koulujärjestelmän opetussuunnitelmissa (ks. Riitaoja 2013). Diskurssia voi siten tulkita hallitsevaa kulttuurista tietovarantoa osoittavana ja sitä kautta tässä rakentuvana (Juhila 2004). Tämä diskurssi rakentui tiedon tarpeesta, yksilöllisyydestä, persoonasta riippuvasta määrittelystä, omasta henkilökohtaisesta erilaisuudesta sekä kristillisestä näkemyksestä koostuneista kategorioista.

Tiedon tarvetta voi tulkita yksilöllisesti kirjoittajien taustatietojen avulla, koska he ovat käyneet läpi tietynlaisen suomalaisen koulujärjestelmän, ja ainakin kasvatustieteen yliopiston opiskelijat (erityispedagogiikan ja kasvatustieteen kandidaatti) olivat kaikki jo suorittaneet kasvatustieteen perusopinnot, osa myös aineopinnot. Seuraava aineistonäyte kertoo kirjoitelmissa korostuneesta tiedon tarpeesta: ”Jotta erilaisuutta olisi helpompi ymmärtää ja hyväksyä, siitä olisi hyvä tietää mahdollisimman paljon. Mm. siksi olen hakeutunut tälle kurssille ja saadakseni myöhemmin pätevyyden erityisopettajaksi” (kyo22/06). Seuraava esimerkki kertoo yleisesti tiedon ja kokemuksen merkityksestä sekä tiedon puutteen seuraamuksista: ”Tieto ja kokemus muuttaa suhtautumista elämään yleensäkin. Tietämättömyys luo epävarmuutta ja suvaitsemattomuutta” (kk1/03). Toisaalta kirjoitelmissa yhteisöllisesti painokkaasti tuotettu tiedon puute saattaa ilmentää erityispedagogiikan kurssiin kohdistuvia odotuksia. Se voi myös viestiä kulttuurista näkemystä erityispedagogisen tiedon etuoikeutetusta asemasta tavallisesta kasvatuksesta poikkeavana, johon tavalliset opettajat eivät hallitsemillaan tiedoilla

ja taidoillaan kykene vastaamaan (Thomas & Loxley 2007). Samaa voi kuvata Juhilaa (2004) mukaillen kasvatusjärjestelmämme tuottamana historiallisena, kulttuurisen tietämättömyyden seurauksena.

Ihmisten yksilöllisyys ja ainutlaatuisuus saivat useita mainintoja. Tästä kertoo seuraava esimerkki: ”Ihminen on yksilö ja kaikilla on erityispiirteitä, jotka tekevät meistä erilaisia ja erityisiä ” (kk9/11). Yksilöllisyys välittyy seuraavissa esimerkeissä myös siten, että erilaisuuden rakentuminen nähtiin henkilökohtaisena:

Jokainen varmaan määrittelee erilaisuuden omasta näkökulmastaan tai silleen. (kk155/98).

Erilaisuus on päässäni pohdintoja ja ristiriitoja aiheuttava käsite. Huomaan monesti miettiväni erilaisuutta siltä kannalta, mikä on ylipäätään erilaisuutta ja miksi mielestäni erilaisuuden näkeminen, kokeminen, kohtaaminen ja tunteminen on hyvin henkilökohtaista ja omiin kokemuksiin ja ajatuksiin pohjautuvaa. (kk17/11)

Mielestäni erilaisuus on katsojan silmissä. (erped6/03).

Erilaisuutta rakennettiin yksilölliseksi myös toivottavana ominaisuutenakin pidetyn oman erilaisuuden avulla. Tästä kertovat seuraavat esimerkit:

Minä olen erilainen, erilaisuus on jokaisen ihmisen ominaisuus...erilaisuus ei ole ainoastaan vammaisuutta, se on yksilön sisäisiä ominaisuuksia. Se on sitä, miten kukakin sen kokee (erped5/03).

Olenko erilainen? Toivottavasti olen! (kyo9/07).

Näin yleisemmästä, kulttuurissa määritellystä erilaisuudesta on tullut yksilöllistä, sillä Youngin (1990) mukaan oma identiteetti tulee määritellyksi siten, miten toiset sen määrittelevät. Identiteetti syntyy suhteessa olemassa oleviin ryhmiin, joihin liitetään tietynlaisia ominaisuuksia, stereotyyppioita ja normeja. Tietynlaista yleistettävää asennetta erilaisia ihmisyksilöitä kohtaan rakentui myös oheiseen kristillistä, Uuden testamentin mukaista mallia välittävään esimerkkiin (Vehmas 2005b): ”Kaikki ihmiset ovat samanarvoisia, luotu Jumalan kuviksi” (kyo11/03).

Yliyksilöllistävä – yleistävä - diskurssissa näkyy Riitaojan (2013) tutkimusta vastaavasti se, että eroja lähestyttiin kontekstittomana, luonnollisina ja ruumiillisina, ja siten ihmisten mukana kulkevana

eroina. Suurpää (2002) mukaillen länsimainen käsitys itsestämme yksilönä ei kuitenkaan ole irrallaan kollektiivisesta ryhmään kuulumisesta, joka puolestaan on riippuvainen fyysisestä, kulttuurisesta tai ikäperustaisesta läheisyydestä. Diskurssin voi liittää myös kulttuurisesti erityiskasvatuksen tuottamaan kategorisoinnin historiaan, joka puolestaan on sidoksissa instituutioiden historiaan, erityisesti lainsäädäntöön ja sen pohjalta tehtyihin luokituksiin ja järjestelmiin (Juhila 2004).

Yleistävä - sosiaalistava –diskurssi

Tähän diskurssiin sisältyi puhetapoja, joissa erilaisuus rakentui yhteiskunnallisena ilmiönä, rikkautena, kaikkien erilaisuutena, tasa-arvoisuutena, moninaisuutena ja samanlaisuutena. Diskurssia voi pitää vahvana yliyksilöllistämisen vastadiskurssina (esim. Tharp 2012), erilaisuuden juhlistamisen diskurssina (esim. Thomas & Loxley 2007), mutta myös Mietolan (2014) kaipaamana erityiskasvatuksen vaihtoehtoisena diskurssina.

Yleistävä - sosiaalistava - diskurssi rakentui kategorioille, jotka sisälsivät erilaisuuden dialogisen määrittymisen yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa kulttuurisine, normatiivisine ja retorisine ulottuvuuksineen (Suurpää 2002). Tätä kuvaa oheinen esimerkki, joka pitää sisällään intersektionaalisuutta eli monia samanaikaisia ja toisiinsa kietoutuvia kategorisointeja (Riitaoja 2013) sekä moninaisuutta:

Erilaisuuden voi käsittää hyvin monella tavalla. Yleensä erilaisuutena pidetään sitä, mikä poikkeaa jollakin tavalla valtaosasta, ihmisten kohdalla valtaväestöstä. Näin ollen erilaisuus sitoutuu aikaan ja paikkaan, kulttuuriin. Jonkin intiaaniheimon edustajaa esimerkiksi pidetään meillä erilaisena. Oman heimonsa keskuudessa hän ei ole erilainen mutta suomalainen on heidän keskuudessaan erilainen. Erilaisuus on muuttuva käsite. Erilaisuus on rikkautta, se on sitä yleensä joka asiassa. Mielestäni jokainen on omalla tavallaan erilainen ja saa olla. Normaalialta ihmistä ei ole. Sairaus tai vammaisuus nähdään usein negatiivisena erilaisuutena (kk152/98).

Esimerkki sisältää myös näkemyksen eron tekemisen inkluusiivisuudesta, kaikkia luonnehtivasta ominaisuudesta, jokaisen oikeudesta olla erilainen omalla tavallaan (Lehtonen & Löytty 2003). Tharpin (2012) mukaan intersektionaalisuus auttaa ymmärtämään sosiaalisten ryhmäidentiteettien sisältämän vaihtelevuuden - sen, että ryhmän jäsenillä ei ole samaa kokemusta ryhmäidentiteetistä. Esimerkkiä voi tulkita myös Riitaojan (2013) määrittelemän kontekstuaalisen eron tekemisen näkökulmasta,

jossa erilaisuutta on puhuttu myönteiseksi vetoamalla jokaisen ihmisen erilaisuuteen pitämällä samanaikaisesti joitakin erilaisempina kuin toisia. Vastaavasti voi tulkita seuraavaa esimerkkiä, jossa kirjoittaja oli saanut kokemusta ihmisten samanlaisuudesta ja erojen olemassaolosta asuessaan ulkomailla ja ollessaan kansainvälisen koulun oppilaana:

nämä kaksi vuotta ovat jättäneet minuun lähtemättömän vaikutuksen. Ne saivat minut ymmärtämään, että erilaisuuksista huolimatta ihmiset eri puolilla maailmaa ovat pohjimmiltaan samanlaisia... erilaisuutta on mielestäni maailma pullollaan...kaikkihan me olemme erilaisia...erilaisuus on rikkaus, jota meidän pitäisi vaalia. Aina ei ole kuitenkaan helppoa ymmärtää ja suvaita toisen erilaisuutta (erped3/03).

Liitän tähän vielä yhden esimerkin, jossa on yhteiskunnallista ja kaikkia ihmisiä koskevaa erilaisuuden sisältöä: ”Erilaisuus on laaja käsite. Olemmehan kaikki erilaisia. Erilaisuus ilmenee kulttuurissa, rodussa, ulkomuodossa sekä monessa muussa asiassa. Erilaisuus on rikkautta, jos olisimme kaikki samanlaisia, ei maailmassa olisi mitään mieltä” (kk153/98).

Kaikkien erilaisuutta ja samanlaisuutta sekä erilaisuuden tuottamaa rikkautta voi tulkita toisaalta ihmisiä yhdistäviksi tekijöiksi, tutun asian tunnistamiseksi toisessa ihmisessä - ei vierauden erottelemisena, vaan jopa ikään kuin toiseuttamisen vastapuheena (vrt. Löytty 2005). Riitaojan (2013) mukaan kaikkiin tai jokaiseen viittaavana erilaisuudesta tulee universaalialia, jolloin erotteluun liittyvät poliittiset prosessit ja tiedon järjestelmät jäävät tunnistamatta.

Tasa-arvoisuuden kategoria yhdistyy länsimaisen yksilöllisyyden ihanteeseen, jokaisen yksilön yksilöllisyyteen (esim. Suurpää 2002), ja toisaalta myös yksittäisten yksilöiden erilaisuuden hyväksymistehtävään. Tätä Riitaoja (2013) tulkitsi omassa tutkimuksessaan leimaavan erilaisuuden välttämisenä, yksittäisten ihmisten ymmärtämisen ja sietokyvyn kasvattamisena. Tasa-arvoisuutta kuvaa seuraavat esimerkit:

Erilaisuus on mielestäni normaaliutta. Jokainen ihminen on erilainen ja se on rikkautta. Erilaisuus ei tarkoita vain vammaisia, eri kulttuureista tulevia, rikollisia tai muuta ”näkyvää” vähemmistöryhmää, vaan jokaisessa ihmisessä olevia ainutlaatuisia luonteenpiirteitä ja ulkonäköä. Koska olemme kaikki erilaisia, olemme näin myös ihmisarvottomamme tasavertaisia: kaikille pitäisi olla samat oikeudet, mahdollisuudet ja velvollisuudet (kk158/98).

Jokaisella ihmisellä tulisi olla samat ihmisoikeudet, toimia yhteiskunnassa tasaveroisena ihmisenä muiden kanssa. Nykyään yleiset asenteet ovatkin muuttuneet siihen suuntaan, että erilaiset ihmiset pyritään hyväksymään sellaisina kuin he ovat (kyo11/07).

Sisällytin erilaisuuspuheen ajankohtaisuuden yhteiskunnalliseen kategoriaan, yhteiskunnan muuttamisen seurauksena rakentuneena, jolloin on jouduttu pohtimaan ihmisiä yhdistäviä ja erottelevia piirteitä (Lehtonen & Löytty 2003; Räsänen 2013; Suurpää 2002). Tästä kertovat seuraavat esimerkit:

Erilaisuus on ikään kuin yksi nykyajan ”trendeistä”. Oli sitten kysymys ihonväristä, kansalaisuudesta, yksilöllisestä ulkonäöstä, perhetaustasta, uskonnosta – tai vammaisuudesta (kyo21/06).

Erilaisuutta tai erityisyyttä on alettu huomioida aiempaa enemmän. Erilaisuudesta uskalletaan puhua (kyo18/07).

Nyky- yhteiskunnassa on ruvettu kiinnittämään erityistä huomiota lasten yksilölliseen kohtaamiseen. Lisäksi inklusio ja monikulttuurisuuden lisääntyminen ovat tuoneet omat sävynsä keskusteluun (kk12/11).

Viimeinen esimerkki kertoo myös yhteiskunnassa yleistyneestä inklusiivisesta kasvatuspuheesta (esim. Thomas & Loxley 2007).

Kokonaisuutena yleistävä – sosiaalistava -diskurssia voidaan pitää erityispedagogiikan ja inklusiivisen kasvatuksen tavoitteen kannalta merkityksellisenä: erilaisuus ei ole vain yksilöllinen, vaan myös kulttuuriin kuuluva, arvostettavakin ominaisuus, joka on meillä kaikilla. Erilaisuus näyttäytyy tässä myönteisesti erottelevana ja erottautumisen strategiana. Sosiaalisen vammaistutkimuksen lähtökohden mukaisesti se näyttäytyy kulttuuri- ja yhteiskuntatason vaikutusten tuottamana (Liasidou 2014; Suurpää 2002; Thomas & Loxley 2007; Tomlinson 1987), kulttuurisena monimuotoisuutena, jossa olemme kaikki erilaisia (Dervin & Keihäs 2014). Tämän diskurssin voi nähdä vastapuheena, vaihtoehtoisena diskurssina kulttuurisesti vakiintuneille erityiskasvatuksen puhetoivoille (ks. Juhila 2004). Tämän diskurssin näkyväksi tekemisellä lähestytään tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden ideaa ja syrjinnän vastustamista mutta se edellyttää erilaisuuden ja erojen tunnistamista, ei niiden kieltämistä (Young 1990).

Sosiaalistava - toiseuttava –diskurssi

Aloitin tämän diskurssin käsittelyn aineistoesimerkillä:

Kaikki ovat erilaisia, kukaan ei ole samanlainen kuin toinen. ”Erilaisuuden kohtaamiseen” sisältyy usein implisiittisesti ajatus, että minä, subjekti, olen jotenkin normaali, jollen suorastaan normi, joka länsimaisen ”suvaitsevaisuuden” hengessä olen kuitenkin valmis sietämään, kohtaamaan ja jopa hyväksymään noita ”poikkeavia” toisia. Tällöin minusta subjektista (joka voi olla myös kollektiivinen) tulee mitta ja peili sille, mikä määritellään erilaiseksi. Tämä erilaisuus voidaan sitten tilanteesta riippuen alistaa, demonisoida, glorifioida, vaientaa kuoliaaksi jne. (kk7/11).

Esimerkissä on sisäistetty yleinen toiseuttamisen tuottamisen näkökulma, jossa on luotu ero itsen ja toisen välille (Dervin & Keihäs 2014). Ero on tuotettu poikkeamisella normaalista, jota Riitaoja (2013) tulkitsee omassa tutkimuksessaan siten, että näin erilaisuus määrittää implisiittisesti normaalin. Sosiaalistava - toiseuttava - diskurssi sisältää normaalista poikkeavuutta koskevien erilaisuuden kategorisointien lisäksi negatiivista leimautumista, monikulttuurisuutta ja näkyvyyttä koskevia kategorisointeja. Diskurssi on vastakkainen edelliselle: vaikka kyse on kulttuurissa ilmenevistä erilaisuuksista, sisältyy niihin negatiivinen, edellä esitetty toiseuttava ulottuvuus (Löytty 2005; Thomas & Loxley 2007; Young 1999). Esimerkki koulukontekstista:

Opetan ”erilaisia” lapsia. Monet aikuiset jännittävät heitä ja pelkäävät kohtaavansa näitä lapsia. Nämä lapset eivät mahdu ”normistoon” ja ovat siksi erilaisia, saattavat olla hyökkääviä, torjuvia ja heitä on vaikea kohdata. Itsekin ”paljon maailmaa nähneenä”, uuden erilaisen kohtaaminen on raskasta. Se vaatii paljon energiaa vie aikaa havainnoida ja pitää miettiä omaa asemaansa tilanteissa (kyo17/06).

Lainaus kuvastaa myös erityispedagogiikan tuottamaa opettajien totuttua tapaa ajatella (Thomas & Loxley 2007), johon yhdistyy kategorisoiva puhetapa, jota Tomlinson (1987) nimittää opettajainhuoneen jutustelutavaksi. Sitä Mietola (2014) nimitti tutkimuksessaan elmukelmupuheeksi, jossa yksi oppilas edustaa ”näitä”, tiettyjä oppilastyyppejä. Siten oppilas lukitaan leimaavaan diskurssiin ja samalla suljetaan hänet muiden mahdollisten todellisuuksien ja olemisen tapojen ulkopuolelle.

Erilaisuuden vertaaminen normaalista poikkeamiseen kuvastaa paitsi modernin yhteiskunnan ihmishanteen normalistamista, keskiarvoista ihmisyyttä (Vehmas 2005b), myös koululaitoksen tehtävää normaalin ja poikkeavan jaottelussa (Rinne 2012), mikä osaltaan heijastuu oppilaiden negatiivisena leimautumisena. Tämä näkyi Mietolan (2014) tutkimuksessa huolestuttavasti niin, että erityisyyden ja tavallisuuden välinen jako rakentui jyrkäksi erityisesti oppilaskulttuurissa. Riitaojan (2013) tutkimukseen sen sijaan sisältyi erottelua koskeva muutoksen mahdollisuus.

Maahanmuuttajia koskeva toiseus rakentui kirjoitelmissa vierauden ja outouden (esim. Dervin & Keihäs 2014) sisällöistä, joista yksi esimerkki päiväkotiympäristöstä: ”Olen tavannut erilaisuutta päiväkodissa: maahanmuuttajalapsilla on oma kulttuuri ja oma kieli ja heidän tulee yrittää sopeutua ryhmään” (erped19/03). Suomalaisen yhteiskunnan hidasta muuttumista monikulttuurisemmaksi (Dervin, Paavola & Talib 2013) ja sen näkymisestä katukuvassa kertoo seuraava, hauska esimerkki sanattoman vuorovaikutuksen merkityksiä luovasta vaikutuksesta (Young 1990):

Ensimmäisen kerran muistan kohdanneeni erilaisen ihmisen, kun pikkutyttöni kävelin mummon kanssa Tampereella, ja musta mies tuli vastaan. Mummoni käveli tyynen rauhallisesti ohi noin metrin verran ja

minä käsikynkässä perässä. Tuon metrin jälkeen sain tomeran tölväsyn kylkeeni ja mummon kohotetun kulmakarvan kohdistaman katseen taaksepäin. Taisi olla ensimmäinen musta mies Tampereella (kyo3/07).

Tätä ja vastaavasti näkyvyyden kategoriaa, ”erilaisuus voi ilmetä ulkoisesti ja/tai henkisellä tasolla” (kyo16/06), voi tulkita Löytyn (2005) mukaisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvasta toiseuden kohtaamisesta. Kahden yksilön kasvokkain kohtaamisessa kohtaavat yksilön lisäksi molempien osapuolien ennakkotiedot (tai -luulot) toisistaan. Ihonväri ja kulttuuriset tuntomerkit ovat niin vahvoja merkityksiä, että ihonvärin tunnistaminen ei voi koskaan olla aivan neutraali havainto. Löytyn (2005) näkemystä voi vielä täydentää oheisella esimerkillä: ”Erilaisuus voi olla myös ulkoista, näyttää erilaiselta, esim. on vammaisen, romani tms” (kk155/98).

Erilaisuuden leimaavuus sosiokulttuurisessa kontekstissa kattoi toisaalta silmiinpistävän epätoivottavan erottautumisen, toisaalta toivotun, muoti-ilmiönäkin näyttäytyvän myönteisyyden, ja lisäksi sen, miten kasvattajat näihin suhtautuvat (ks. Thomas & Loxley 2007). Seuraavat aineistoesimerkit kuvaavat tätä kaksoismerkitystä:

Erilaisuus ilmenee jokapäiväisessä elämässämme. Jokainenhan meistä on erilainen ja oma ainutkertainen yksilö. Mutta on toki olemassa ns. näkyvää erilaisuutta, jolla tarkoitan sellaisia ihmisiä, jotka esim. vammansa takia näyttävät, käyttäytyvät tai liikkuvat eri tavoin kuin ”normaalit” ihmiset (erped3/03).

Tietoinen erilaisuus kuuluu oman identiteetin etsintään, mutta poikkeaa erilaisuudesta yleensä olemalla vapaaehtoista ja milloin vain lopetettavaa. Erottautumisella ei silti haeta toisten negatiivisia reaktioita. Eikä haluta olla liian erilaisia, poikkeavia, joita muut saattavat syrjiä (erped12/03).

Erilaisuus rakentui lisäksi moninaisuuden kirjolle, kuten seuraavassa esimerkissä:

Erilaisuus ilmenee monin tavoin. Ulkonäössä, ihonvärinä, pituus, paino, ikä, puhetyyli ovat kaikki erilaisia. Toiset ovat parempia liikunnassa, toiset piirtämisessä, toiset matematiikassa jne. Lista erilaisuuksista voisi jatkua vaikka kuinka pitkään. Ehkä kehityksen erilaisuus eli kehitysvammat ovat ne, jotka tulevat monille ensimmäisenä mieleen sanasta erilaisuus (kyo19/06).

Monikulttuurisuutta, näkyvyyttä ja negatiivista leimautumista koskevissa esimerkeissä näkyy yksilön ja yhteiskunnan kohtaamistilanne, joka kiinnittyy merkityksiltään ruumiiseen (Teittinen 2000). Tämä ilmeni myös koulun arjessa Riitaojan (2013) tutkimuksen mukaan. Tharpia (2012) tulkiten esimerkeihin sisältyvää kulttuurista silmiinpistävyttä voi pitää merkityksellisenä, koska siinä kohtaavat etuoikeutettu ja sorretti sosiaalinen identiteettiryhmä. Kohtaaminen vaikuttaa henkilöiden omaan sisäiseen reflektointiin, ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja jopa maailmankatsomukseen. Tätä kautta sosiaalinen eriarvoisuus vähenee tai vahvistuu.

Kokonaisuudessaan sosiaalistava - toiseuttava – diskurssissa yhdistyvät vammaisuus ja monikulttuurisuus sekä ryhmän jäsenyyden tuottamat negatiiviset seuraamusvaikutukset, joissa unohdetaan ryhmään sisällytettyjen ihmisten keskinäiset erot (ks. esim. Reinikainen 2007). Youngin (1990) mukaan kulttuurissa ilmeneviä sosiaalisia ryhmiä koskevia syrjimyksen muotoja sisältyy kielenkäyttöön, liikkeeseen, ulkoiseen olemukseen ja käyttäytymiseen, mielikuviin ja vuorovaikutustapoihin. Näiden muotojen avoin reflektointi on merkityksellistä syrjimyksen tietoisesta purkamisen kannalta.

Pohdinta

Opiskelijoiden kirjoitelmat olivat yksilöllisiä tuotoksia, joissa yhdistyivät heidän kulttuuristen ympäristöjensä ja suomalaisen koulujärjestelmän läpikäymisen tuottamat kokemukset niin erilaisuutta kuin heidän identiteettejäänkin rakentaneena moniaineisuusutena. Kirjoitelmia oli niin paljon, että erilaisuuden määrittely kylläntyi, vaikkakaan se ei ole diskurssianalyysin tavoitteena. Diskurssianalyysin soveltaminen aineiston tutkimisessa mahdollisti erilaisuuspuheeseen sitoutuneiden kulttuuristen merkitysten näkyväksi tekemisen tutkimustehtävän mukaisesti. Erilaisuuden diskurssien yhdistäminen erityispedagogiseen kontekstiin tuotti inklusiivisen kasvatuksen edellyttämän moniulotteisen näkökulman niin yleisen kuin erityisenkin kasvatuksen käytäntöjen arviointiin. Hierarkkinen nelikenttä tekee näkyväksi erilaisuuteen sisältyvän kulttuurisen kielenkäytön moninaisuuden ja suhteellisuuden, mutta myös sen toiseuttamisen ja yleistämisen seuraamuksia. Sen avulla voi sekä purkaa että rakentaa uudelleen Teittisen (2000) määrittelemää totuustuotantoa yhteiskunnassa ja kyseenalaiseksi muuttanutta yksilösidonnaisuutta. Lisäksi voidaan arvioida erityispedagogiikassa tarjottavaa näkemystä siitä (ks. Moberg & Vehmas 2009), että subjektiiviset kokemukset olisivat sivuutettavissa erilaisuuden ymmärtämisessä. Inklusiivisen kasvatuksen tavoite yhdistää erilaisuuden tulkinnan koko instituutio-naalista kasvatustajärjestelmää ja koulutuspolitiikkaa koskevaksi kysymykseksi.

Diskursseissa erilaisuuden tuottaminen näyttää kaksijakoisena: yhtäältä hallitsevaa kulttuurista tietovarantoa sekä erityispedagogiikkaan ja sen käytäntöihin sisältyvää kategorisointia tukevana essentiaalisena ihmisten yksilöllisenä ominaisuutena, toisaalta lähes yhtä vahvasti suhteellisuutta ja ihmisten monimuotoisuutta rakentavana, postmodernistisena sosiaalisena ja kulttuurisena moninaisuutena (ks. Thomas & Loxley 2007; Young 1990). Tämän voi nähdä läheisyyttä ja etäisyyttä kuvastavan

hierarkkisen asetelman seurauksena, jossa kuvastuu myös diskurssien kielteinen ja myönteinen arvottaminen. Toisaalta diskursseja sisältöineen voi tarkastella eron tekemisen horjuvuutta ja intersektionaalisuutta sekä toisiaan leikkaavia ominaisuuksia ja niiden vaihtelevuutta osoittavina, mikä laajentaa hierarkkisen mallin sisältämiä näkökulmia ja osoittaa tässä merkityksellisesti erilaisuuden suhteellisuutta. Jos olisin rajoittanut kirjoitelmien lukumäärää, olisi niiden sisältö merkityssysteemien kirjoitteen saanut paremmin tilaa ja syventänyt aineiston käsittelyä. Nyt analyysi jäi kategorisoinnin tasolle. Eri ajankohtina tuotettujen kirjoitelmien vertaileminen jäi tässä myös hyödyntämättä. Malli rajoittuu esittämäni sosiaaliskonstruktivistiseen viitekehykseen. (Ks. Pälli 2003; Riitaoja 2013.)

Yliyksilöllistävissä - toiseuttavassa - ja sosiaalistavassa – diskursseissa ero tuotettiin eksklusiivisena (Lehtonen & Löytty 2003). Diskurssien merkitys välittyy siinä, että ne voi nähdä aiemmin opitun pohjalle rakentuneen tietovarannon tuotoksina, mutta myös erityispedagogiikan opintoihin kohdistuvina odotuksina: on vastattu siihen, mitä on pyydetty tuottamaan (ks. Saloviita 2006; Reinikainen 2007). Diskurssit ylläpitävät vammaistutkimuksessa todennettua, syrjintää synnyttävää asennetta ja ruokkivat marginaalista identiteettiä. Toisaalta tämä on ymmärrettävää, koska Suomessa joidenkin kategorioiden käyttöä pidetään arkaluontoisena ja poliittisena toimintana, kun taas jotkin kategoriat, kuten vammaisuus, nähdään epäpoliittisiksi ja ainoastaan todellisuutta heijastavaksi, ikään kuin luonnollisiksi ja ongelmattomiksi (Mietola ym. 2005). Tämä asia voi koskea myös sitä, että erityiskasvatuksessa ei ole kovinkaan paljon pohdittu erilaisuuden ontologiaa. Youngin (1990) näkemyksiin peilaten edellä esitetyt puolueettomuutta kuvaavat käytännöt ja politiikka kieltää erilaisuuden ja näyttäytyy sellaisena, jossa erilaiseksi määrittely tarkoittaa aina normista poissulkevia käytäntöjä. Tiettyillä etuoikeutetuilla ryhmillä säilyy vapaa subjektiviteetti, kun ulossuljetuille ryhmille annetaan vain rajoitettuja mahdollisuuksia. Edellä esitettyä vahvistaa se, että erityiskasvatuksessa eristävät käytännöt ovat vielä vallitsevia omaksutusta inklusiivisuuden retoriikasta huolimatta (Hodkinson 2013; Hakala & Leivo 2015).

Sosiaalistavan, yleistävän ja yliyksilöllistävän diskurssin voi nähdä yksilösidonnaisuuden vastapuheena sekä kaivatun vaihtoehdon tuottamisena erityispedagogiikkaan, uudenlaisten identiteettien ja persoonallisuuden ulottuvuuksien synnyttämisenä vastaavasti kuin vammaisuuden käsitteen ontologisessa analyysissä (ks. Mietola 2013; Slee & Allan 2009; Tharp 2012; Vehmas & Mäkelä 2009), vaikkei yksilöllisyyden sosiaalista alkuperää vielä tunnustettukaan (Young 1990). Tässä tutkimuk-

nessa erilaisuus rakentui yksilö- ja yhteiskuntatason vuorovaikutusta sisältävistä kategorioista. Erilaisuus tuotettiin itselle läheisenä, myönteisenä ilmiönä, erilaisuuden kulttuurista monimuotoisuutta ilmentävänä, jossa näkyy sosiaalisiin identiteetteihin sisältyvä moniaineksisuus. Näin erojen tekeminen näyttääntyä inklusiivisena (Lehtonen & Löytty 2003), ja kulttuurisen moniarvoisuuden mukaisena, ryhmien välisiä eroja myönteisesti arvottavana (Young 1990).

Tämän tutkimuksen perustella erilaisuus käsitteenä myötäilee Youngin (1990) näkemyksiä erilaisuuden heterogeenisyydestä ja vaihtelevaisuudesta sekä eron tekemisen suhteellisuudesta. Youngin (1990) mukaan eron tekemisen ymmärtäminen suhteellisena ei ole vain tiettyjen ryhmien ominaisuuksien luettelemista, vaan on riippuvainen vertailukohdasta, tarkoituksesta ja vertailijoiden näkemyksistä. Lähtökohtana on ajatus ryhmäerojen myönteisyydestä ja siitä, että eri sosiaaliset ryhmät eroavat toistaan mutta niissä on myös yhtäläisyyksiä, samoja ominaisuuksia, kokemuksia, kuten myös päämääriä. Näin identiteettikään ei rakennu ryhmäominaisuuksille. Erojen tuottamisen ymmärtäminen suhteellisena edellyttää myös ryhmäidentiteettien merkitysten uudelleenarviointia. Ryhmien välisten erojen suhteellistaminen heikentää toiseuttamista, horjuttaa essentiaalisuutta ja torjuu siten eksklusiota. (Young 1990.) Edellä esitettyä erityispedagogiseen kontekstiin sovittaen tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että erilaisuudesta puhumisen sijaan voisi siirtyä puhumaan erilaisuuden moninaisuudesta, koska se ilmentää erilaisuuden ontologiaa ja suhteellisuutta. Vuorovaikutuksessa välittyviä erilaisuuden muuttuvia merkityksiä kuvastaa se, että Riitaojan (2013) tutkimuksessa moninaisuus, suvaitsevaisuus, tasa-arvoisuus ja kansainvälisyys tuotettiin tämän päivän normiksi.

Erityispedagogisessa kontekstissa ei ole paljon keskustelu erityiskasvatuksen asemasta erilaisuuden eikä moninaisuuden kirjossa (esim. Pugach, Blanton & Florian 2012). Inklusiossa oppijoiden moninaisuutta pidetään normina eikä poikkeuksena (esim. Hodkinson 2013). Meillä moninaisuuden arvostamisen korostamisesta huolimatta keskustelu on vasta käynnistymässä (ks. Dervin, ym. 2013; Hakala & Niemi 2015). Moninaisuuden vaaliminen ja edistäminen kuuluvat moniarvoiseen yhteiskuntaan, ja tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden huomioonottaminen edellyttää erilaisuuden ja erojen tunnistamista, ei niiden kieltämistä. Tätä Young (1990) kutsuu erojen politiikaksi. Moninaisuuspuheen yhteydessä on tärkeää tiedostaa kielenkäyttö merkityksiä luovana toimintana. Aivan yhtä tärkeää on tiedostaa erilaiset valtasuhteet eri yksilöiden ja eri kulttuuristen ryhmien välillä, jotta voidaan puuttua yhteiskuntatasolla ilmenevään eriarvoisuuteen ja vastustaa eri sosiaalisten ryhmien syrjintään.

Lähteet

- Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs education* 17 (2), 129-147.
- Barton, L. 1999. Struggle, support and the politics of possibility. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 1 (1), 13-22.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. 2006. Index for inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare. <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/ey-index-launch.htm>. Luettu 22.10.2015.
- Clough, P. 2009. Routes to inclusion. In P. Hick & T. Gary (eds.) *Inclusion and Diversity in Education. Volume 1. Inclusive Education as Social Justice*. Los Angeles: Sage, 119- 147.
- Cochran-Smith, M. & Dudley-Marling, C. 2013. Crossing the divide? Diversity issues in teacher education and special education: a response to Leah Wasburn-Moses. *Journal of Teacher Education* 64(3), 279-282.
- Dervin, F. & Keihäs, L. 2014. Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Dervin, F., Paavola, H. & Talib, M. 2013. Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatustieteellinen tutkimus suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. *Pääkirjoitus. Kasvatustieteellinen tutkimus* 44 (3), 241-243.
- Hakala, J.T. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatustieteellinen tutkimus ja Aika* Luettu 15.1.2016.
- Hodkinson, A. 2013. Inclusion "all present and correct?" A critical analysis of New Labour's inclusive education policy in England. *Journal for Critical Education Policy Studies* 11 (4), 242-262.
- Hullena, T. & Hullena, V. 2010. Student-teacher relationship: a pathway for at-risk youth. In S. Cherington & V. Green. *Delving into diversity: an international exploration of issues of diversity in education*. New York: Nova Science Publishers, 9-20.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä. Vuorovaikutus, toimijuus ja kulttuuri empiriisen tutkimuksen haasteina*. Tampere: Vastapaino, 54-97.
- Juhila, K. 2004. Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 20-32.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä. Vuorovaikutus, toimijuus ja kulttuuri empiriisen tutkimuksen haasteina*. Tampere: Vastapaino, 233-252.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatustieteellinen tutkimus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatustieteellinen tutkimus* 37 (4), 348-358.
- Lehtonen, M. & Löytty, O. 2003. Miksi Erilaisuus? Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 7-17.
- Liasidou, A. 2014. Disabling discourses and human rights law: a case study based on the implementation of the UN Convention on the rights of people with disabilities. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2014.936928>. Luettu 11.7.2016.
- Löytty, O. 2005. Toiseus. Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 161-189.

- Malinen, O.- P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus* 41 (4), 351-362.
- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, käyttäytymistieteiden laitos. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia.
- Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, E. (toim.) 2005. Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentällä - erontekoa ja yhdessä tekemistä. Turku: Turun yliopisto. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Moberg, S. Hautamäki, J. Kivirauma, J. Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Atena.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY oppimateriaalit, 47- 73.
- Naukkarinen. A. 2013. Ryhmädynamiikkaa etsimässä. Poimintoja suomalaisesta inklusiosta ja työrauhakeskustelusta. *Kielikukka* 3, 5-17.
- Pugach, M.C., Blanton, L. & Florian, L. 2012. Unsettling conversations: diversity and disability. *Journal of Teacher Education* 63 (4), 235-236.
- Puro, E., Sume, H. & Vehkakoski, T. 2013. Erityispedagogiikan opiskelijoiden alalle hakeutumisen motiivit ja tieteenaläkäsitykset. *Kasvatus* 44 (1), 30- 43.
- Pälli, P. 2003. Ihmisryhmä diskurssissa ja diskurssina. Tampere: Tampere university press.
- Reinikainen, M.- R. 2007. Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit. Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 304.
- Rinne, R. 2012. Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214, 27-55.
- Riitaoja, A.-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 346.
- Robinson, K. H. & Díaz, C. J. 2006. Diversity and difference in early childhood education: issues for theory and practice. Maidenhead: Open University Press.
- Räsänen, M. 2013. Visuaalinen monilukutaito – luokanopettajaksi opiskelevien monikulttuurisuuskäsitykset ja kuvataide. *Kasvatus* 44 (3), 270-285.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326-342.
- Slee, R. & Allan, J. 2009. Excluding the included: a reconsideration of inclusive education. In P. Hick & G. Thomas *Inclusion & Diversity in education*. Vol 2. Developing inclusive school and school systems. Los Angeles: Sage, 366-383.
- Suurpää, L. 2002. Erilaisuuden hierarkiat. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Nuoristotutkimusseuran julkaisuja 28.
- Tajfel, H. 1981. Human groups and social categories: studies in social psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teittinen, A. 2000. Miten tutkia vammaisuutta yhteiskunnallisena kysymyksenä. *Jyväskylän yliopiston sosiologian julkaisuja* 65.
- Tharp, D. Scott 2012. A language for social justice. *Change*. May/June (44), 3, 21-23.
- Thomas, G. & Loxey, A. 2007. Deconstructing special education and constructing inclusion. 2nd edition. Maidenhead: Open University Press.
- Timonen, L. & Kantelinen, R. 2013. Moninaisuus opettajankouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä – näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. *Kasvatus* 44 (3), 258-269.

- Tomlinson, S. 1987. Critical theory and special education: "Is s/he a product of cultural reproduction, or is s/he just thick?" *CASTME journal* 7 (2), 33-41.
- Webb, P.T. & Gulson, K.N. 2014. Faciality enactments, schools of recognition and policies of difference (in-itself). *Discourse: Studies in the cultural politics of education*.
<http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2015.979577> Luettu 11.7.2010.
- Vehkakoski, T. 2000. Vammaisen lapsi ammatti-ihmisten asiakirjoissa. Diskurssianalyttinen tutkimus lausuntojen kielenkäytöstä. University of Jyväskylä. Department of special education. Research reports n:o 71.
- Vehkakoski, T. & Kuorelahti, M. 2010. Tutkimus erityispedagogiikan määrittäjänä. Katsaus alan kansainvälisiin aikakauslehtiin ja suomalaisiin väitöskirjoihin. *NMI-bulletin* 20:3, 18-28.
- Vehmas, S. 2005a. Erityispedagogiikka, sosiaalinen vammaistutkimus sekä erilaisuuden ja vammaisuuden käsitteellistäminen. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & E. Palmu (toim.) 2005. *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentällä - erontekoja ja yhdessä tekemistä*, 125-145.
- Vehmas, S. 2005b. *Vammaisuus: johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehmas, S. 2013. *Vammaisuus ja yhteiskunnallisesti luodut haitat*. Helsingin yliopisto. Juhlaesitelmä 4.12.2013.
- Vehmas, S. & Mäkelä, P. 2009. The ontology of disability and impairment. A discussion of the natural and social features. In K. Kristiansen, S. Vehmas & T. Shakespeare (eds.) *Arguing about disability. Philosophical perspectives*. London: Taylor & Francis.
- Viittala (Hermanfors), K. 2003. Special education – seeking its speciality. *Esitys NNDR – 7th annual research conference*. Jyväskylä
- Viittala (Hermanfors), K. 2006. *Lasten yhteinen varhaiskasvatus – erityisestä moninaiseen*. Tampere: University press.
- Young, I.M. 1990. *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University Press.