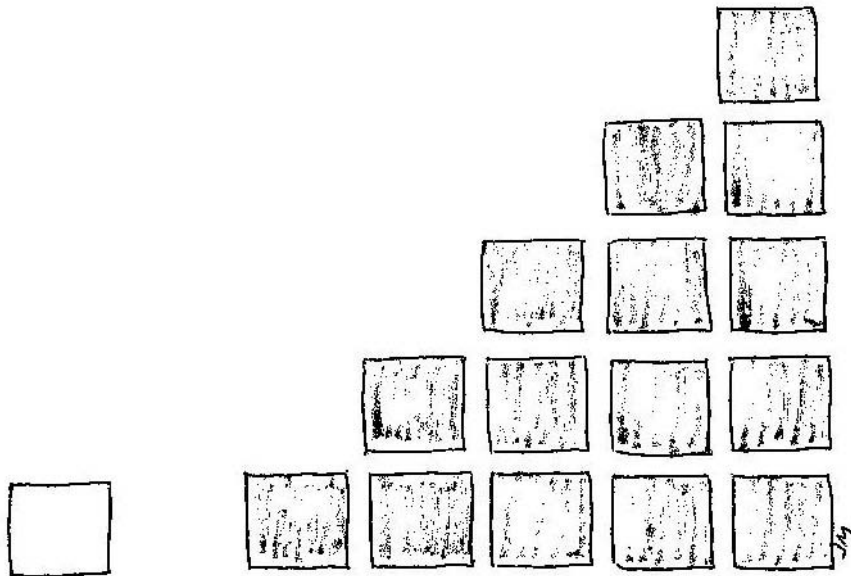


Elina Lehtomäki

Pois oppimisyhteiskunnan marginaalista?

Koulutuksen merkitys vuosina 1960-1990
opiskelleiden lapsuudesta kuurojen ja
huonokuuloisten aikuisten elämäkulussa







ABSTRACT

Lehtomäki, Elina

Out From the Margins of the Learning Society? The Meaning of Education in the Life Course of Adults who Studied During the Years 1960-1990 and were Deaf or Hard-of-Hearing from Childhood

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2005, 150 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 274)

ISBN 951-39-2265-0

Summary

Diss.

After the Second World War, Finnish education policies and system changes have intentionally aimed at creating a learning society for all, as originally defined by Torsten Husén. In this dissertation study I applied the sociological life course research approach, and explored participation in the learning society and meaning of education. Differently from the previous Finnish life course research, I focused on the margins within the learning society, perspective of people who were deaf or severely hard-of-hearing from childhood, and who had attended special education programs after completing compulsory schooling. Changes in Finnish society, life course and in post-compulsory education formed the framework for the research. The research questions were: 1) What were the study opportunities deaf and severely hard-of-hearing students had? 2) How has participation of deaf and hard-of-hearing students in post-compulsory education changed? 3) What is the meaning of education to deaf and hard-of-hearing students? 4) Which social factors explain the meaning of education in the life course of deaf and hard-of-hearing people? Data consisted of documents, 493 questionnaire responses of deaf and hard-of-hearing adults (age 25-60 years), and 12 focused interviews.

According to the document analysis I divided the post-compulsory education development to four phases. The phases produced two educational generations of deaf and hard-of-hearing people. On the basis of the quantitative life course data analysis I selected 12 interviewees who represented these two educational generations and differed maximally by their educational careers, employment status and family status. In order to find the social meaning of education I analysed the interview data according to themes and key contents, and interpreted the findings in the context of each educational generation. Changes towards more inclusive post-compulsory education were 10-20 years behind the general education sector reforms. Consequently, widening and increasing post-compulsory study opportunities failed to change the meaning of education. Deaf and hard-of-hearing people of the vocational special education generation experienced that education meant employment. The second educational generation had, in principle, access to all forms and levels of education, valued equal educational participation and information, but encountered barriers to employment. For both of the generations education represented instrumental value. In this regard, they differed significantly from the general Finnish educational generations.

Key words: education system, learning society, life course, post-compulsory education, deafness, hearing impairment

Author's address

Elina Lehtomäki
Ministry of Education
Addis Ababa, Ethiopia

Supervisor

Professor Sakari Moberg, PhD
Department of Special Education
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Reviewers

Professor Kari Tuunainen, PhD
Department of Special Education
University of Joensuu, Joensuu, Finland

Docent Markku Jahnukainen, PhD
Department of Applied Sciences of Education
University of Helsinki, Helsinki, Finland

Opponents

Docent Markku Jahnukainen, PhD
Department of Applied Sciences of Education
University of Helsinki, Helsinki, Finland

ESIPUHE

Elämä ymmärretään taaksepäin - mutta se täytyy elää eteenpäin. Tämä Søren Kierkegaardin elämää ja elämäntyötä valottavan kirjan otsikko (Peter Thielst 1994, suomentanut Torsti Lehtinen) sopii kuvaamaan väitöskirjatutkimukseni ydintä. Olen tarkastellut koulutuksen merkitystä elämänkulussa. Yksi haastateltavistani totesi, että "kysely laitto ajattelemaan omaa elämää ja sen eri vaiheita, ja nyt haastattelussa voi miettiä asioiden merkitystä; ei asioiden merkityksiä voi heti siinä tilanteessa huomata...". Mutta minulta on myös kysytty, miksi tutkia historiaa ja mennyttä aikaa, koska koulutuksessa huomio on kiinnitettävä nykyhetkeen ja tulevaisuuteen. Kierkegaardin mukaan mennyt suuntaa tulevaan; on tärkeää ajatella mennyttä elämää nykyhetken valossa, löytää tarkoitus ja päämäärä, ja elää eteenpäin.

Kuten koulutusta, myös tutkimusprosessia voidaan tarkastella osana elämänkulkua. Tutkimustyö merkitsi minulle mahdollisuutta päivittää tietoja, lukea ja analysoida alan kirjallisuutta, pohtia tutkimuksen ja käytännön yhteyksiä, keskustella kollegoiden ja asiantuntijoiden kanssa, sekä keskittyä kirjoittamiseen. Haaste oli kiinnostava ja jännittävä; tietenkin välillä myös uuvuttava ja kärsivällisyyttä vaativa. Onneksi sain kannustusta.

Lämpimät kiitokseni kaikille tutkimukseen osallistuneille kyselyyn vastanneille ja haastateltaville. Kiitän alan oppilaitoksia ja järjestöjä yhteistyöstä sekä asiantuntijoita neuvoista tutkimushankkeen alkuvaiheessa. Erityisesti haluan kiittää Jyväskylän kuurojen yhdistystä mahdollisuudesta kokeilla kyselyn toimivuutta ja saada kriittistä palautetta. Kiitos Elias Niskaselle, Seppo Klemolalle ja Pertti Taittoselle tuesta ammatillisen erityisopetuksen käynnistämistä ja kehittämistä kuvaavien lähteiden löytämisessä.

Kiitän ohjaajaani professori Sakari Mobergia ja professori Joel Kiviraumaa rakentavista kommentteista, kirjallisuusvinkeistä ja rajausohjeista. Kun olin eri mieltä, sain tilaisuuden keskustella ja perustella kantani. Tutkimushankkeen koordinointi ja muiden opinnäytteiden tekijöiden kanssa työskentely ohjasivat merkittävästi oman tutkimukseni kohdentumista. Kiitokset hyvästä yhteistyöstä pro gradu -tutkielmien tekijöille Kirsi Niemi, Helmi-Riitta Koukka, Tarja Tumanto, Eija Haapala, Saara Malinen, Hanna Luokola, ja Teija Nurminen, sekä proseminaritöiden laatijoille.

Tutkimushankkeen toteuttamista varten Jyväskylän yliopisto sai kolmi-vuotisen lahjoituksen Bovallius-säätiöltä. Varsinaisen tutkimushankkeen lisäksi säätiö on osallistunut julkaisujen rahoittamiseen. Kiitän tänä vuonna 100 vuotta täyttäneitä säätiötä merkittävästä tuesta ja säätiön toimitusjohtajaa, Heikki Suopohjaa tilaisuuksista esitellä tutkimushankkeen keskeisiä tuloksia.

Erityispedagogiikan laitos tuki tutkimustyötäni sen loppuvaiheessa. Koko tutkimusprosessin ajan sain neuvoja ja apua monissa käytännön asioissa laitoksen henkilökunnalta. Kiitän Markku Sasia, Paula Määttä, Pirkko-Liisa Rautiota, Sirpa Muhosta ja Sointu Koiramäkeä. Tanja Vehkakosken kanssa käynnistimme laitoksella työskentelevien tutkijoiden yhteiset keskustelut ja kutsuimme

erityispedagogiikan teemojen kannalta tärkeitä tutkijavierailijoita muilta laitoksilta. Kiitokseni Tanjalle, Timo Saloviidalle ja muille innostuneille tutkijoille kriittisistä keskusteluista.

Jyväskylän yliopiston erinomaista kirjastoa, varsinkin Anja Aganderia kiitän hyvästä tiedonhankinnan koulutuksesta, asiantuntevista neuvoista ja avusta kadonneiden lähdetietojen metsästyksessä. Kiitos Yksityisen kielitoimiston Kristiina Viitalalle julkaisun kieliasun tarkistuksesta. Kiitokseni englanninkielen abstraktin ja tiivistelmän editoinnista ystävilleni Joanna Smith, Suzanne Stump ja Mary Wilkins.

Tutkimuksen eri vaiheissa keskustelin aiheistani ja lähestymistavastani kuurojen ja huonokuuloisten tutkijoiden kanssa. Kiitokset kriittisistä kannustavista kommentteista Hannu Hiilokselle, Helena Sumelle ja Sami Virtaselle, sekä erityisesti sisarilleni Johanna Meschille ja Helena Torbolille. Johannan kautta olen perehtynyt ruotsalaiseen tutkimukseen ja hänen kanssaan olen vaihtanut ajatuksia läpi koko tutkimusprosessin. Tämän kirjan kansikuva on Johannan näkemys tutkimusaiheistani.

Käsikirjoitukseni esitarkastajilta, emeritusprofessori Kari Tuunaiselta ja dosentti Markku Jahnukaiselta sain erittäin tarkkaa ja osuvaa palautetta. Kiitän heitä neuvoista, jotka selkeästi ohjasivat käsikirjoituksen viimeistelyä ja paransivat sen laatua. Lausunnot suuntasivat näkemään tutkimuksen asiantuntijoiden välisenä vuorovaikutuksena ja argumentointitaitojen kehittämisenä. Lisäksi ne tukivat valmistautumista väitöstilaisuuteen.

Väitöskirjatutkimuksen loppusuoralla mieleeni nousi jatko-opintoihin kuuluvalla tieteenfilosofian luennolla kysymys miten noviisista tulee tutkijayhteisön jäsen ($y \rightarrow Y$). Muistiinpanojeni mukaan $y:n$ tulee hallita alan keskeisten kysymysten, teorioiden ja tutkimustiedon lisäksi tutkimusprosessin kulku sekä pystyä tieteelliseen kommunikointiin tutkijayhteisön jäsenten hyväksymällä tavalla. Tämän tutkimuksen tarkoitus on, että $y \rightarrow Y$.

Tutkimuksessa käyttämäni monistrateginen lähestymistapa avasi uusia näkökulmia minulle tutkijana. Toivon, että valitsemani lähestymistapa ja koulutuksen merkitys monisyisenä ilmiönä antavat pohdittavaa myös tutkimusraportin lukijoille ja koulutuksen kehittäjille.

Tämän tutkimuksen omistan vanhemmilleni, Lea ja Kauno Lehtomäelle, jotka aina vahvasti kannustivat kaikkia tyttäriään opiskelemaan. Lisäksi haluan muistaa tutkimushankkeessa proseminaariryötään tehnyttä Sami Saloa ja tutkijakollegaani Salma Dormania. Surukseni Lea, Sami ja Salma kuolivat ennen tutkimukseni valmistumista – tutkimustyö oli todellakin vain osa minun elämäni kulkua. Perheeni ja ystävieni tuki on ollut ja on tärkeää.

Elina Lehtomäki

KUVIOT

KUVIO 1	Keskeisten käsitteiden väliset yhteydet	54
KUVIO 2	Maksimaalisesti erilaisten haastateltavien valinta	62
KUVIO 3	Kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutussukupolvet	74
KUVIO 4	Koulutuksen merkitys erityisopetuksen sukupolveen kuuluvien haastateltavien (N = 6) elämässä sekä elämänkulun ja yhteiskuntaan osallistumisen alueet tärkeysjärjestyksessä.....	90
KUVIO 5	Koulutuksen merkitys useiden vaihtoehtojen koulutussukupolveen kuuluvien haastateltavien (N = 6) elämässä sekä elämänkulun ja yhteiskuntaan osallistumisen alueet tärkeysjärjestyksessä.....	94
KUVIO 6	Suoraviivainen tulkinta koulutuksen merkitystä selittävien sosiaalisten tekijöiden yhteyksistä	95

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutusta tarkastelevat ja sivuavat suomalaiset väitöskirjatutkimukset.....	39
TAULUKKO 2	Tutkimuksen kulku: käytännön ja teorian vuoropuhelu tutkimuksen eri vaiheissa	57
TAULUKKO 3	Aineiston keruun ja analyysin kehys	59
TAULUKKO 4	Koulutuksessa tapahtuneiden muutosten tarkastelu Klemelän (1999, 28) mallia soveltaen	60
TAULUKKO 5	Kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutusmahdollisuuksien muutokset 1900-luvulla.....	71
TAULUKKO 6	Koulutuksen perusteet: koulutussuunnittelun näkemys kuurosta tai huonokuuloisesta opiskelijasta yhteiskunnallisena osallistujana	73
TAULUKKO 7	Koulutussukupolvien erot: kuurojen ja huonokuuloisten koulutusmahdollisuudet suhteessa Kauppilan (1996) määrittelemiін yleisiin koulutussukupolviin	75
TAULUKKO 8	Koulutussukupolvia erottavat piirteet. Koukan (2001) eri ikäryhmien koulutusurista saamia tutkimustuloksia soveltaen	77
TAULUKKO 9	Koulutussukupolveltaan, koulutusuraltaan sekä työ- ja perhe-tilanteeltaan maksimaalisesti erilaiset haastateltavat (N = 12).....	78
TAULUKKO 10	Erot koulutussukupolvien opiskelukokemuksissa	85
TAULUKKO 11	Kahta koulutussukupolvea edustavien haastateltavien (N = 12) koulutukselle antamat merkitykset.....	87
TAULUKKO 12	Koulutuksen merkitystä selittävien sosiaalisten tekijöiden ja oppimisyhteiskuntaan osallistumisen väliset yhteydet	99
TAULUKKO 13	Haastateltavien koulutuksen kehittämistä koskevat ehdotukset oppimisyhteiskuntaan osallistumisen ehtojen mukaan jäsennehtynä	100

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Osallistuminen oppimisyhteiskunnassa	11
1.2	Erityisopetus osana oppimisyhteiskunnan rakentumista	15
1.3	Kuurot ja huonokuuloiset osallistujat.....	17
1.4	Tutkimuksen tarkoitus ja eettiset lähtökohdat.....	21
2	KOULUTUS OSANA ELÄMÄNKULKUA.....	23
2.1	Sosiologinen näkökulma elämäntulkun	23
2.2	Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät – sosialisatio	26
2.3	Vammaistutkimuksen ja erityispedagogiikan näkökulma elämän aikana saatuun koulutukseen	29
2.4	Koulutus kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden elämäntulussa.....	32
2.5	Tutkimuskenttään sijoittaminen.....	38
3	KOULUTUKSEN MERKITYS MUUTTUVASSA YHTEISKUNNASSA....	41
3.1	Yhteiskunnan muutokset kokemusten näkökulmasta.....	41
3.2	Teollinen yhteiskunta – koulutus välineenä.....	42
3.3	Hyvinvointivaltio – koulutus hyödykkeenä tai itsestäänselvyytenä.....	44
3.4	Lama ja globalisaatio – onko koulutuksella merkitystä?.....	45
3.5	Tulevaisuuden yhteiskunta ja koulutuksen mahdollinen merkitys.....	48
4	TUTKIMUKSEN KÄSITTEELLINEN KEHYS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	52
4.1	Tutkimuksen käsitteellinen kehys.....	52
4.2	Tutkimustehtävät.....	54
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	56
5.1	Tutkimuksen kulku	56
5.2	Aineiston keruu ja analysointi	58
5.2.1	Aineiston keruun ja analyysien kehys	59
5.2.2	Koulutuksen muutoksista tehdyt raportit.....	60
5.2.3	Elämäntulkua kartoittava kysely	60
5.2.4	Haastattelut	61
5.3	Tutkimuksen toteutuksen tarkastelu	64

6	TULOKSET.....	66
6.1	Koulutusmahdollisuuksien muutokset.....	66
6.1.1	Neljä muutosvaihetta.....	66
6.1.2	Teoreettiset koulutukselliset sukupolvet.....	73
6.1.3	Oppimisyhteiskunnan marginaalin rakentuminen.....	75
6.2	Osallistuminen koulutukseen.....	76
6.2.1	Muutokset koulutukseen osallistumisessa.....	77
6.2.2	Kahta koulutussukupolvea edustavat haastateltavat.....	78
6.2.3	Haastateltavien opiskelukokemukset.....	79
6.3	Tulkinnat koulutuksen merkityksestä elämässä.....	86
6.3.1	Koulutuksen merkitys erityisopetuksen sukupolven elämässä.....	88
6.3.2	Koulutuksen merkitys vaihtoehtojen sukupolven elämässä....	90
6.4	Koulutuksen merkitystä selittävät sosiaaliset tekijät.....	94
6.4.1	Koulutustarjonta.....	95
6.4.2	Näkemykset tulevasta asemasta yhteiskunnassa.....	96
6.4.3	Toisiinsa kytkeytyvät elämänkulut.....	98
6.4.4	Muutokset oppimisyhteiskunnassa osallistumisen ehdoissa.....	98
7	TULOSTEN TARKASTELUA.....	101
7.1	Oppimisyhteiskunnan marginaalin muodostuminen.....	101
7.2	Koulutusjärjestelmän heikko muuttumiskyky.....	103
7.3	Koulutuksen välineellinen merkitys.....	106
7.4	Pois oppimisyhteiskunnan marginaalista?.....	108
	ENGLISH SUMMARY.....	112
	LÄHTEET.....	117
	LIITTEET.....	133
1	Tutkimushanke Koulutuksen merkitys kuulovammaisten henkilöiden elämänselämissä	
2	Tutkimushankkeessa tuotetut opinnäytteet	
3	Elämänseläkua ja -tilannetta kartoittava kyselylomake	
4	Kyselyyn vastanneet	
5	Haastatteluteemat	
6	Haastateltavien profiilit	

1 JOHDANTO

Toisen maailmansodan jälkeen, kansainvälisesti katsoen hyvin lyhyessä ajassa, vähävaraisesta maatalousvaltaisesta Suomesta on kehittynyt teollistunut hyvinvointivaltio ja yksi teknologian huippumaista. Koulutus on ollut olennainen osa tätä muutosta, ja sen myönteiseen merkitykseen on ollut helppo uskoa. Yhteiskunta on investoinut koulutukseen, väestö on kouluttautunut innokkaasti, ja ikäpolvesta seuraavaan siirryttäessä koulutustaso on noussut merkittävästi. Yleisiä koulutusmahdollisuuksia lisättäessä ja laajennettaessa huomiota on kiinnitetty myös erityisopetuksen tarjontaan. Koulutuksen on uskottu poistavan tai ainakin ehkäisevän syrjäytymistä tai ratkaisevan siihen liittyviä sosiaalisia ongelmia. Toisaalta koulutuksen on havaittu valikoivan ja lisäävän syrjäytymisriskiä oppimisyhteiskunnassa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen oppimisyhteiskunnan kehitystä, koulutukseen osallistumista ja koulutuksen merkitystä erityisopetuksessa opiskelien näkökulmasta. Lähtökohtana ovat Husénin näkemys oppimisyhteiskunnasta ja yleinen koulutuksen merkitys suomalaisessa elämänkulussa. Aluksi tarkennan, mitä tarkoitan osallistumisella oppimisyhteiskuntaan, ja perustelen, miksi tarkastelen perusasteen koulutuksen jälkeen tarjottua erityisopetusta oppimisyhteiskunnan sekä eri sukupolvia edustavien kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden näkökulmasta.

1.1 Osallistuminen oppimisyhteiskunnassa

Hyvinvointi-, teknologia- ja tietoyhteiskunnan lisäksi suomalaista nyky-yhteiskuntaa on kuvattu oppimisyhteiskunnaksi. Lähtökohtana on ollut Husénin (1974) määritelmä oppimisyhteiskunnasta (learning society), jossa 1) kaikilla on mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen, 2) muodollinen koulutus koskettaa koko ikäluokkaa, 3) ei-muodollinen koulutus on keskeisessä asemassa ja itseopiskelu suosittua, 4) muut sosiaaliset instituutiot ja organisaatiot tukevat koulutusta, ja se puolestaan on riippuvainen niistä. Määritelmän mukaan oppiminen ylittää perin-

teisesti ikäsidon naisena pidetyn ja muodolliseen koulutukseen sidotun oppimisen rajat. Määritelmässä korostetaan koulutuksen ja yhteiskunnan yhteyksiä sekä koulutuksellista tasa-arvoa (ks. myös Husén 1972 ja 1975). Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on tavoitteellisesti pyritty kohti husénilaista oppimisyhteiskuntaa (Antikainen 1998a; Lampinen 1998; Virtanen 2002).

Koulutuksen merkitystä tarkastelleen Antikaisen (1998, 193–194) mukaan oppimisyhteiskunnan toteutuminen ja koulutuksen merkitys ilmenevät siinä, miten ihmiset käyttävät oppimiaan tietoja ja taitoja elämässään. Siten koulutuksen pitkäkestoinen vaikuttavuus on tarkasteltavissa vasta vuosia koulutuksen jälkeen. Oppimisyhteiskuntaan osallistumisessa olennaisia ovat mahdollisuudet ja ihmisten kiinnostus jatkuvaan oppimiseen, opiskeluun ja kouluttautumiseen. Vastuu mahdollisuuksien tarjonnasta on yhteiskunnalla; vastuu mahdollisuuksien käyttämisestä puolestaan on yksilöllä. Tähän liittyviä kriittisiä kysymyksiä ovat koulutusmahdollisuuksien tarjonnan ja kysynnän tarkoituksenmukainen kohtaaminen jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa sekä sosiaalisten viiteryhmiin vastuu tai osuus koulutuksen merkityksen rakentumisessa

Rinteen ja Kivirauman (1999 ja 2003a) mukaan pohjoismaissa tapahtunut rajua yhteiskunnallinen muutos absoluuttisesta köyhyydestä hyvinvointiin ei ole kyennyt poistamaan marginalisaatiota. Koulutuksen on uskottu vahvistavan sosiaalista osallistumista; toisaalta lisääntyneeseen syrjäytymiseen on vastattu lisäämällä koulutusta ja erityisopetusta (Järvinen & Jahnukainen 2001). Väitöskirjassaan *Koulutus marginalisaation hallintana* Silvennoinen (2002) on tarkastellut suomalaisen koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien muuttumista ja toteutumista 1930-luvulta 1990-luvulle. Silvennoisen mukaan koulutuspolitiikkaa on leimannut kritiikitön usko koulutuksen kykyyn ratkaista moninaisia sosiaalisia ongelmia, ja tämä optimismi on vain kasvanut viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana. Perustellusti Silvennoinen on todennut koulutuksen valikoivan ja syrjäyttävän.

Toisessa tuoreessa väitöskirjassa, *Syrjäytymisen yhteiskunta*, Helne (2002) on kritisoinut vallitsevia näkemyksiä osallistumisesta, inklusiosta ja syrjäytymisdiskurssista. Hänen mukaansa syrjäytymispuheella on tehty rajanvetoja, symbolisia yleistyksiä ja eroja riippumatta ”syrjäytetyn” omista kokemuksista ja näkemyksistä. Helsen näkemys on, että yhteiskunnan näkökulma on riittämätön niin moniulotteisen ilmiön kuin osallistumisen määrittelyyn. Osallistujan näkökulman esiin tuominen edellyttää tutkijalta perehtymistä sosiaalisen maailman osallistumisehdoista ja osallistumisesta saatuihin kokemuksiin. Toisaalta osallistujan näkökulmaa ja kokemuksia on tarkasteltava yhteiskunnan säätelemien ja tarjoamien mahdollisuuksien ja rajoitusten kontekstissa.

Molemmissa väitöskirjoissa on viitattu syrjäytymisen ja kasvaneiden osallistumisvaatimusten välisiin yhteyksiin. Vaatimukset koskevat myös muodolliseen koulutukseen osallistumista, elinikäistä oppimista ja itseopiskelua. Husénia, Antikaista, Silvennoista ja Helneä soveltaen oppimisyhteiskunnan marginaalin piirteiksi voidaan ajatella elinikäisen oppimisen ja muodollisen koulutuksen mahdollisuuksien rajallisuus tai puuttuminen, väestönsosan heikko osallistuminen ei-muodolliseen koulutukseen ja itseopiskeluun, muilta sosiaali-

silta instituutioilta ja organisaatioilta koulutukselle tulevan tuen puuttuminen sekä koulutuksen riippumattomuus näistä muista organisaatioista. Daviesin (2001) mukaan koulutussosiologinen marginaalien tarkastelu täydentää yleiskuvaa koulutuksesta kyseenalaistamalla itsestänselvyyksiä. Nähdäkseni oppimisyhteiskunnan toteutuminen (kaikille) ja koulutuksen myönteinen merkitys ovat juuri tällaisia itsestänselvyyksiä.

Marginaalin näkökulman esiin tuominen on lähellä kriittistä suuntausta edustavaa poikkeavuuden sosiologiaa, mutta sillä on yhtymäkohtia myös koulutuksen kehityksen sosiologiaan. Davies (mts. 142–143) on jaotellut ajankohtaiset koulutussosiologian suuntaukset koulutuksen kehitystä tarkastelemaan, koulutuksen demokraattisuutta tutkivaan ja poikkeavuuden sosiologiaan. Kehityksen sosiologiassa tarkastellaan, miksi valtio tai koulutusjärjestelmä on tietyssä kehitysvaiheessa. Demokratiaan keskittyvässä tarkastelussa tutkimus kohdentuu koulutuspoliittiseen diskurssiin. Poikkeavuuden sosiologia analysoi yhteiskunnassa vallitsevia sosiaalisia arvoja ja niiden ilmenemistä koulutuksessa. Daviesin mukaan kukin näistä kolmesta tarjoaa yksinään liian yksipuolisen näkökulman koulutuksen sosiaaliseen jäsentämiseen. Vaihtoehdoksi tai paremminkin näitä kolmea suuntausta yhdistäväksi tarkasteluperspektiiviksi hän on esittänyt post-modernismin kritiikkiin ja kaaosteoriaan perustuvaa adaptiivisten järjestelmien ja kommunikaation sosiologiaa.

Lähtökohtana Daviesilla (mts. 151) on ollut Giddensin (1990, 1999; ks. myös 1995) näkemys sosiaalisten rakenteiden ja toimijoiden välisen vuorovaikutuksen merkityksestä. Giddens on tuonut esiin rakenteiden tuottamat sosiaaliset ongelmat, esimerkiksi työttömyyden, joihin yksilöiden on hyvin vaikea vaikuttaa omalla toiminnallaan. Daviesin mukaan Giddens on kuitenkin jättänyt huomiotta sosiaalisten rakenteiden muuttumiskyvyn, yksilöä ja ryhmiä kohtaavien tapahtumien sekä tahattomien sattumien vaikutuksen.

Rakenteen sijaan Davies on käyttänyt termiä *järjestelmä*. Hän on korostanut järjestelmän muuntuvuutta ja dynaamista valmiutta reagoida ajassa tapahtuviin muutoksiin ja palautteeseen. Käsitettä toimija Davies on pitänyt rakenteisiin rajoittuneena; sen tilalle hän on esittänyt *osallistujien* ääntä. Järjestelmässä *osallistujilla* on tarkoituksellinen tai tahaton, aktiivinen tai passiivinen ääni. Palautte järjestelmän toimivuudesta voi siis olla tarkoituksellista tai tahatonta. Järjestelmällä on mahdollisuus reagoida kumpaankin palautetyyppiin. Lisäksi järjestelmä ja osallistajat pyrkivät myös ennakoimaan tulevaa ja muuttamaan toimintaansa ennakkotiedon perusteella. Kompleksiset muuntuvat järjestelmät, kuten koulutus, kehittyvät palautteen ja ennakoinnin avulla. Osa muutoksesta on aina ennakoimatonta ja arvaamatonta, mutta osallistujien äänen esille tuominen voi kuitenkin paljastaa muutoksen suunnan, mikä voi olla muutoksen syiden selvittämistä tärkeämpää.

Daviesin (2001, 157–161) mukaan aiempaa tavoitteellisempi ja dynaamisempi koulutuksen kehittäminen edellyttäisi järjestelmien muuntautumiskyvyn ja osallistujien äänen vahvistamista. Varsinkin ns. poikkeavien ääniä tulisi kuunnella, sillä itsestänselvyyksiä kyseenalaistavat erilaiset näkökulmat paljastavat järjestelmän kehittämisen solmukohtia.

Jos oletetaan oppimisyhteiskunta dynaamiseksi ja adaptiiviseksi systeemiksi, joka jatkuvasti pyrkii reagoimaan kriittiseen palautteeseen ja ennakoimaan tulevaa, usko koulutuksen mahdollisuuksiin ehkäistä syrjäytymistä ja ratkaista monisyisiä sosiaalisia ongelmia vaikuttaa perustellulta. Toisaalta voidaan kysyä, onko osallistujille annettu tilaisuus antaa palautetta, millaista palaute on ollut ja miten sitä on hyödynnetty. Lisäksi voidaan vertailla sitä, miten yhteneväisiä ovat koulutuksen ja ympäröivän yhteiskunnan sekä koulutettavien näkemykset koulutuksen merkityksestä elämässä. Oppimisyhteiskunnan toteutumista on tarkasteltu yhtäältä koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien, koulutuspolitiikan sekä työelämän näkökulmasta ja toisaalta osallistujien kannalta. Osallistujien kokemukset koulutuksen merkityksestä ja oman äänensä käytöstä koulutuksen kehittämisessä ovat tärkeä osa oppimisyhteiskunnan toteutumisen arviointia. Todennäköisesti oppimisyhteiskuntaan osallistuvien antama yleinen palaute ja marginaaliin kuuluvien kokemukset ovat erilaisia.

Oppimisyhteiskunta odottaa osallistujilta elinikäistä oppimista, muodollista koulutusta ja ei-muodollista itseopiskelua. Tähän liittyvät oppimisen legitimoitiperusteet. Bergerin ja Luckmannin (1995, 107–108) mukaan ihminen pyrkii legitimoimaan sosiaalisten instituutioiden merkityksen elämässään yhtäältä yleisin ja toisaalta yksilöllisin perustein. Koulutukseen osallistumisen perusteena voi siis olla tietoisuus siitä, että kouluttautuminen on yleistä ja tavoiteltavaa tai koulutuksella on merkitystä omien valintojen ja työuran kannalta.

Soveltamalla Bergerin ja Luckmannin (mts. 52) näkemystä sosiaalisen tiedon merkityksestä voidaan olettaa, että koulutuksesta ja opiskelukokemuksista käytävä yleinen keskustelu rakentaa sosiaalisesti jaettua tietovarantoa koulutuksen merkityksestä ja yksilön asemasta oppimisyhteiskunnassa. Tämä sosiaalinen tietovaranto sitten suuntaa kouluttautumisen yksilöllisiä perusteita. Jos yleisesti korostetaan koulutuksen merkitystä elämässä ja osallistumisessa, mutta samalla pidetään jo ennalta tietyn yksilön tai ryhmän sosiaalista asemaa alhaisena, saattaa sosiaalinen tietovaranto rajata yksilöllisiä koulutusvalintoja ja -polkuja. Koulutusoptimistisen oppimisyhteiskunnan marginaalin rakentumisen yhtenä perusteena voisi näin olla koulutuksen merkityksistä koottu sosiaalinen tietovaranto. Yleisen, sosiaalisen ja yksilöllisen merkityksen rakentumisen yhteydet saattavat avata uuden näkökulman tarkastella oppimisyhteiskunnassa tapahtunutta marginalisaatiota.

Järjestelmän muuntautuminen ja osallistujien äänen huomioon ottaminen voidaan nähdä myös pitkän ajan kuluessa tapahtuvana prosessina, oppimisyhteiskunnan rakentumisena. Suomalaisen koulutusjärjestelmän ja -tarjonnan kehittäminen on perustunut sosiaalisesti ja historiallisesti rakentuneisiin näkemyksiin yksilön (tulevasta) asemasta yhteiskunnassa (Antikainen, Houtsonen, Huotelin & Kauppila 1995 ja 1996; Järvelä 1991; Keravuori 1992; Kivirauma 1992; Klemelä 1999; Nygård 1996; Vuolle 1993). Erityisesti koulutustarjonnan muutosperusteiden voidaan ajatella kuvaavan muuttuneita käsityksiä opiskelijoiden tulevasta asemasta yhteiskunnassa. Toisaalta yksilöiden näkökulmasta koulutus on ollut valtaistumisen väline. Kouluttautuminen on lisännyt valinnanmahdollisuuksia elämässä ja vahvistanut sosiaalista asemaa (Antikainen

1996; Antikainen ym. 1996). Koulutuksen merkitystä tarkastelevissa tutkimuksissa ei mainita sitä, onko koulutus antanut keinoja ja tilaisuuksia vaikuttaa sen kehittämiseen opiskelun aikana tai sen jälkeen. Oppimisyhteiskunnan marginaali merkitsisi sitä, että koulutukseen osallistuvien kokemuksia, näkemyksiä ja ideoita ei kysytä tai niitä ei hyödynnetä koulutuksen kehittämisessä.

Viime vuosina opiskelijoiden kokemukset ovat nousseet tutkimusteemaksi kasvatus- ja sosiaalitieteissä (mm. Rautakilpi 2003). Sosiologisessa elämäntutkimuksessa opiskelukokemukset on sijoitettu historiallisen ajan ja yhteiskunnallisen paikan kontekstiin. Luvussa 2 kuvaan elämäntutkimuksen tapaa lähestyä koulutusta. Luvussa 3 tarkastelen tutkimustietoa, jota on saatu koulutuksen merkityksestä suomalaisten elämäntutkimuksessa yhteiskunnan muutosvaiheissa. Seuraavassa perustelen, miksi olen valinnut perusasteen koulutuksen jälkeen tarjotun erityisopetuksen tarkastelun kohteeksi.

1.2 Erityisopetus osana oppimisyhteiskunnan rakentumista

Koulutustarjontaa lisättäessä ja laajennettaessa yleisestä normista poikkeaminen yksilön tai ryhmän ominaisuutena on legitimoinut erityisopetuksen (Saloviita 1998). On katsottu, että erityistuen tarve ja vammaisuus vaativat erilaista tapaa lähestyä oppimista ja opetusta, esimerkiksi erityisryhmän tai -koulun perustamista. Ensimmäisissä suomalaisissa erityispedagogisissa tutkimuksissa 1950-luvun alussa poikkeavuus nähtiin lähtökohtaisesti sosiologisena kysymyksenä. Määrällisen tutkimuksen valtakaudella, 1950-luvulta vuoteen 1974, vammaisuus tai erityistuen tarve nähtiin ensisijaisesti yksilön piirteenä ja psyko-medikaalisena ilmiönä. Sosiaalisten kontekstien merkitystä korostava lähestymistapa ja sosiologisesti orientoitunut laadullinen tutkimus ovat yleistyneet 1990-luvun lopulta alkaen. (Kivirauma 2004, 131–133)

Selvänä paradigman muutoksena erityispedagogiikassa on nähty pyrkimys kaikille yhteiseen kouluun ja inklusioon. Tämä on merkinnyt osallistumisen painottumista tutkimusten lähtökohtana. Kaikille yhteisen koulun ja yhdessä oppimisen on odotettu edistävän myöhempää osallistumista yhteiskunnassa. Erityisopetusta on kuitenkin lisätty. Slee (2001) on pitänyt erityisopetuksen lisäämisen syinä yhteiskunnallisia muutoksia, koulutusaikojen pitenemistä sekä ammattitaidottoman ja vähän koulutetun työvoiman kysynnän vähenemistä. Slee (mts. 172–174) on korostanut, että todellinen paradigman muutos olisi se, että tutkimuksessa, opettajakoulutuksessa sekä käytännön opetustyössä perehdyttäisiin sosiaalisissa ympäristöissä saataviin kokemuksiin oppimisesta, erilaisuudesta ja identiteetin rakentumisesta. Myös Douglas (2000, 351) on esittänyt opiskelijan tarkoituksenmukaisen tukemisen vaativan perehtymistä opiskelijan perspektiiviin ja hänen osallistumisesta saamiinsa kokemuksiin. Kivirauman (2001, 213–214) mukaan opetuksessa tarvitaan monenlaista, eri tahoilta saatavaa tietoa, yhtäältä yksilön psyykkisistä ja lääketieteellisistä vammoista, toisaalta sosiaalisista ympäristöistä sekä yksilöiden omista kokemuksista ja toiveista.

Erityispedagogiikassa yhteiskunnallisen ja yksilöllisen ulottuvuuden yhteyksien tarkastelu on harvinaista. Erityiskasvatus ja koulutussosiologia ovat jopa laiminlyöneet vammaisuuden ja koulutuksen kulttuurisena ja poliittisena kysymyksenä (Slee 2001). Erityispedagoginen tutkimus ja opettajakoulutus eivät vielä ole kyseenalaistaneet aikaan sidoksissa olevia, historian kuluessa sosiaalisesti rakentuneita ja koulutuksen välittämiä näkemyksiä oppijoiden tulevas- ta asemasta yhteiskunnassa. Lähtitieteissä erityisopetusta, erityistarpeita ja vammaisuutta on tarkasteltu yhteiskunnallisissa konteksteissaan (Nouko- Juvonen 2000; Teittinen 2000; Vuolle 1993). Tutkimus on valottanut erityisope- tuksen asemaa koulutusjärjestelmässä yhteiskunnan muutosvaiheissa. Tuunai- nen (1996, 13) on todennut, että tutkimuksen ansiosta erityispedagogiikalla on "historia, eikä vain menneisyyttä". Tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä ovat olleet erityisopetuksen historiaa, opiskelijoiden kokemuksia ja työllisty- mistä tarkastelevat väitöskirjat.

Näkövammaisten ammatillisen koulutuksen historiaa tarkastellut Kera- vuori (1992) on todennut ennakoidun yhteiskunnallisen aseman suunnan näkövammaisten opiskelijoiden ammatinvalintaa ja kouluttautumista. Koulu- tuksenjärjestämisen vaihtoehtoja sekä koulun toimintatapoja ja opetusta kriitti- sempiä kysymyksiä saattavat siis olla koulutuksen ja yhteiskunnan vuorovaiku- tus sekä opiskelijoiden tuleva asema ja osallistuminen yhteiskunnassa. Vuolle (1993) on tarkastellut aistiviallisten ja raajarikkoisten lasten opetuksen alkuvai- heita 1800-luvulla. Vuolteen mukaan aistiviallisten ja raajarikkoisten lasten kou- lutuksen jäsentyminen osaksi koulutusjärjestelmää merkitsi sitä, että vammais- ten opiskelijoiden peruskoulutusta ja ammatillisia opintoja alettiin systemaatti- sesti kehittää. Takala (1995) on havainnut kuurojen ja huonokuuloisten nuorten ja aikuisten yhteiskuntakuvan myönteiseksi. Varsinkin viittomakielisten kuuro- jen viiteryhmään kuuluvien näkemys osallistumisesta yhteiskuntaan oli positiiv- inen. Tämä saattaa viitata siihen, että yksilön asemaa tärkeämpänä pidetään viiteryhmän asemaa tai että yhteiskuntaa edustava koulu on tarjonnut mahdol- lisuuden identifioitua viiteryhmään.

Kivirauma (1995) ja Jahnukainen (1997) ovat tarkastelleet tarkkailuopetuk- sessa opiskelleiden myöhempiä elämänvaiheita, kun peruskoulun päättymises- tä oli kulunut aikaa vähintään neljä vuotta ja enimmillään yli kymmenen vuot- ta. Suurin osa entisistä tarkkailuoppilaista oli pitänyt erityisopetusta hyvänä asiana, jatkanut opintojaan ja työllistynyt tyydyttävästi. Kehitysvammaisten ammatillisessa erityisopetuksessa opiskelleiden työllistymistä ja itsenäistä asu- mista tutkineen Männyn (2000) mukaan lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat tyytyväisiä erityisopetukseen, työpaikkaansa, asumismuotoonsa ja elä- määnsä. Näiden tutkimusten valossa erityisopetuksen merkitys noudattelee siis koulutusoptimistisen yhteiskunnan yleistä näkemystä.

Koulutuksen pitkävaikutteisuus ja merkitys elämäkululle sekä osallistu- minen oppimisyhteiskunnassa ovat vielä uusi tutkimusalue erityispedagogii- kassa. Nähdäkseni erityisopetus oppimisyhteiskunnan rakentumisen osana ja oppimisyhteiskuntaan osallistuvien näkökulma ovat jääneet kriittisen keskuste- lun ulkopuolelle. Viime vuosina, jolloin elinikäinen oppiminen on painottunut

koulutuksen markkina- ja tulosjohtamisessa, syrjäytyminen on ollut väistämättöntä: ”ihmiset, jotka eivät pysty tai halua maksaa vaadittua hintaa eivät ole olemassa. Tämä tarkoittaa, että ihmiset, jotka eivät sovi elinikäisen oppijan määritelmän mukaiseen luokkaan, syrjäytetään koulutuskuluttajana.” (Simola ym. 2002, 257)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen oppimisyhteiskunnan rakentumista perusasteen jälkeen erityisopetuksessa opiskelleiden, kuurojen ja vaikeasti huonokuuloisten ryhmän näkökulmasta. Aiempien tutkimusten mukaan kuulovammaisuus ja kuurous ovat olleet haasteita koulutusjärjestelmälle, siis elinikäiseen koulutukseen, muodolliseen koulutukseen ja ei-muodolliseen oppimiseen osallistumiselle (ks. tämän tutkimuksen luku 2.4). Muiden sosiaalisten instituutioiden tukea kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutukselle tai koulutuksen ja sosiaalisten instituutioiden välistä yhteistyötä ei toistaiseksi ole tarkasteltu.

Kohderyhmän valinta ei tee tutkimuksestani erityispedagogista, vaan se, että kuurot ja vaikeasti huonokuuloiset opiskelijat ovat osallistuneet erityisopetukseen. Yleisen perusasteen jälkeisen koulutuksen ja erityisopetuksen perusteet ovat liittyneet ennen kaikkea aikakautensa näkemyksiä edustaviin koulutuksen yhteiskunnallisiin tehtäviin, joita tarkastelen luvuissa 2.2 ja 6.1. Salovii-dan (1998) mukaan erityisopetus ja erityisoppilaiksi luokittelu ovat olleet hallinnollisia ratkaisuja. Näiden ratkaisujen perusteet ovat yksi tämän tutkimuksen tehtävistä (ks. luku 6.1). Seuraavassa tarkennan, mitä tarkoitan kuuroilla ja huonokuuloisilla opiskelijoilla tässä tutkimuksessa.

1.3 Kuurot ja huonokuuloiset osallistujat

Samalla tavoin kuin oppimisyhteiskuntaan ja erityisopetukseen liittyvät käsitteet myös kuulovammaisuus, kuurous ja huonokuuloisuus ovat aikaan sidoksissa olevia ja sosiaalisesti konstruoituja sopimuksia. Tämä tutkimus keskittyy perusasteen jälkeiseen opiskeluun, minkä vuoksi myös käsitteiden määrittely osittain seuraa jatkokoulutusta tarjoavien oppilaitosten käyttämää sanastoa. Tutkimustulosten raportoinnissa painotan osallistujien itsestään käyttämiä käsitteitä (luku 6).

Suomessa kansanopetusta vastaava kuuromykkien lasten koulutus käynnistyi yksityisten aloitteiden pohjalta 1800-luvulla (Vuolle 1993; Wallvik 1997). Ensijaisesti kuuromykille oppilaille tarkoitetuissa kuurojenkouluissa opetus annettiin viittomakielellä. Opetukseen sisältyi kädentöitä ja ammatillista opetusta. Aikakauden vallitsevien käsitysten mukaisesti ”kuuromykkä” oli kuuroutensa takia kykenemätön ottamaan vastaan kuuloaistimuksia ja oli sen vuoksi tullut mykäksi (Heliä ym. 1909). Puhumattomuus kiinnitti ympäristön huomiota, ja myös varhaislapsuudessaan puhumaan oppineen kuuromykän puhe erottui selvästi kuulevan puheesta (Palomaa 1946; Ylppö 1949). Kuuromykkyys oli helposti havaittavissa sosiaalisissa tilanteissa; sen sijaan huono-

kuuloisuus kiinnitti vähemmän huomiota. 1900-luvun alkupuolella käsite kuuromykkä väistyi vähitellen, ja sen sijaan opetuksessa alettiin käyttää termiä kuuro, joka Palomaan (1946) mukaan viittasi puhumaan oppineeseen kuuromykkään.

Ensimmäinen jatko-opetusta antava oppilaitos oli vuonna 1905 Pieksämäelle perustettu yksityinen Nikkarilan ”kuuromykkäin” tyttöjen koulukoti. Nikkarilan koulukotiin pääsyn ehtona oli kansanopetusta antavan kuurojenkoulun suorittaminen. Kaksivuotisen koulukodin tavoitteena oli opettaa tytöille ”käytännöllisiä taloustehtäviä, kuten käsitöitä, keittämistä, leipomista, karjanhoitoa, huoneitten siistimistä, kananhoitoa, puutarhanhoitoa, ulkotöitä niityllä, pellolla, sekä yleensä kaikkia naisten kotitaloustehtäviä”. Tavoitteena oli, että tytöt kasvaisivat kunnollisiksi kristityiksi ja ansaitsisivat elantonsa rehellisellä työllä. Koulun ensimmäinen johtajatar Aina Wialén on kirjoittanut, että kuuromykkäinkodin käyneistä tytöistä useimmat ”ovat menneet palvelukseen. Joku on menestynyt niin hyvin, että on useammaksi vuodeksi jäänyt siihen paikkaan, johon täältä lähti. Se on sängen ilahuttavaa ja lausun sen heille kunniaksi.” (Nyberg 1919) Nikkarilan koulukoti perustettiin aikana, jolloin muodolliset koulutusmahdollisuudet olivat harvinaisia; ns. kuuromykkien ja muun väestön koulutukselliset erot olivat siis vähäiset. 1940-luvulla käynnistynyttä muodollista ammattiopetusta ja sen kehitystä tarkastelen luvussa 6.1.

Lääketieteen kehittyminen ja diagnostiikan tarkentuminen 1950-luvulta alkaen ovat merkittävästi liittyneet erityisopetuksen tarjonnan lisäämiseen. Kuulovikojen ja -vammojen diagnosoinnin asiantuntijana lääketiede on hallinnut kuulokykyä ja -vammaisuutta koskevia määritelmiä. Vuosien varrella muuttuneiden ja vaihdelleiden termien yhtenäistämiseksi Suomen audiologian yhdistyksen työryhmä on 1990-luvulla tarkistanut suomenkieliset käsitteet WHO:n vuosien 1980 ja 1997 määritelmien pohjalta. Työryhmän mukaan kuulovika on kuuloelimeen liittyvä ongelma, kuulohaikka on yksilön kokemaa puheen tai äänen vastaanottamista häiritsevä ongelma, ja kuulovamma on sosiaalisen tason ongelma ja lainsäädännön käsite (Lonka & Korpijaako-Huuhka 2000, 389–390).

Diagnoosin, kuulonvajauksen ja kuulovamman typologian tuntemuksen lisäksi pedagogiikassa olennaista on ollut löytää opetuksen ja oppimisen kannalta käytännöllinen terminologia (ks. Londén 2004; Takala 1995; Takala 2002). Koulutuksessa on tukeuduttu ennen kaikkea sosiaalisen tason käsitteistöön, ja opiskelijat on jaoteltu pääasiassa kuuroihin ja huonokuuloisiin. Pedagogista kuulovammaisuuden määritelmää pohtiessaan Takala (2002, 25–27) on päätenyt osallistumisnäkökulmaan, jota mm. Skårbrevik (2001) on esittänyt erityisopetukseen siirrettyjen lasten tarkastelua ja opetusta ohjaavaksi näkemykseksi. Osallistumisnäkökulman mukaan lääketieteellisesti diagnosoitu vamma on otettava huomioon kaikessa vuorovaikutuksessa oppilaan aktiivisen osallistumisen tukemiseksi.

Kuuroja ja huonokuuloisia opiskelijoita ja aikuisia käsittelevissä tutkimuksissa lähtökohtana on yleensä ollut joko lääketieteellinen tai sosiokulttuurinen näkökulma kuulovammaisuuteen ja kuurouteen. Sosiokulttuurisen näkökul-

man juuret ovat vammaisten oikeuksia ajavassa poliittisessa vammaisliikkeessä. Corker (1998, 30–32) on arvioinut, että sosiokulttuurista näkökulmaa korostava kuurojen yhteisö ja vammaisliikettä yhdistää pyrkimys vapautua syrjinnästä ja ”muiden” vallasta. Sekä kuurojen yhteisö että vammaisliike tarjoavat vain kaksi vaihtoehtoista näkökulmaa. Kuurojen yhteisö tekee rajan kuuron ja kuulevan välille; vammaisliike puolestaan vetää rajan yksilön ja yhteiskunnan välille. Merkittävä ero on keinoissa, joilla yritetään vapautua syrjinnästä tai poistaa se. Kuurojen yhteisö korostaa kollektiivisuutta ja yhteisön roolia vaihtoehtoisena maailmana. Vammaisliike puolestaan pyrkii muuttamaan ympäristöä ja yhteiskuntaa poliittisella ja suoralla toiminnalla.

Arnold (1998, 265–268) on kyseenalaistanut pelkästään audiologiisiin mitauksiin perustuvat määritelmät ja korostanut yksilöllistä kokemusta osallistumisesta. Toisaalta hän on kritisoinut myös kuulovammaisuuden ja kuurouden sosiaalista mallia, jossa viittomakielen ja kuurojen kulttuurin oletetaan yksin ratkaisevan sosiaaliseen osallistumiseen liittyvät psykologiset ongelmat. Arnoldin mukaan kriittinen mutta sympaattinen näkemys sosiaalisesta mallista täydentää lääketieteellistä kuulovammaisuuden määrittelyä. ”Kaksi samankaltaista ihmistä, joilla on samantyyppinen vaurio kuulojärjestelmässä, saattavat kokea toimintakykynsä suoriutua arkielämästä ja sosiaalisista rooleistaan hyvin erilaisena. Ensimmäisellä voi olla lukuisia vaikeuksia, ja hän voi olla tyytymättömän elämänsä laatuun; toinen puolestaan on elämäänsä tyytyväinen, ja kokee vähemmän vaikeuksia.” (Mts. 265)

Selkeästi sosiologisen näkökulman kuulovammaisuuteen on esittänyt Danermark (1998). Hänen mukaansa oleellista on tarkastella vuorovaikutuksesta ja kielestä riippuvaisten sosiaalisten siteiden ja vuorovaikutustilanteiden merkitystä. Danermark (mts. 130) on todennut, että kuntoutuksessa ja koulutuksessa on keskitytty kuulovamman haittojen vähentämiseen tai kompensoimiseen. Tärkeämpänä hän on pitänyt sosiaaliin tilanteisiin ja vuorovaikutuksen vaikeuksiin liittyvien asioiden, kuten tunteiden ja selviytymisstrategioiden tarkastelua.

Danermarkin näkemystä soveltaen Antonson (1998, 82–83) on yhdistänyt ekologisen, kulttuurisen ja lääketieteellisen näkökulman. Aiempiin tutkimuksiin perehdyttyään hän on päätenyt siihen, että huonokuuloisten opiskelijoiden kokemuksia korkeakoulumiljöössä on vaikea ymmärtää ja selittää yhden perspektiivin varassa. Hänen tutkimuksensa keskeinen lähtökohta on opiskeluympäristön ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus. Antonson on poikkeus, sillä kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden ja aikuisten mielipiteitä sekä kokemuksia tarkastelevan tutkimuksen ongelmana on ollut juuttuminen binaarisesti joko lääketieteelliseen tai sosiokulttuuriseen paradigmaan. Corker (1998, 138–143) onkin huomauttanut, että yleensä kuurojen ja huonokuuloisten elämää ja asemaa tarkastelevaa tutkimusta rajoittaa tutkijan sitoutuminen yhteen näkökulmaan. Tutkijan on mahdotonta tuoda esiin tutkimukseen osallistuvien näkemyksiä osittain siksi, että tulosten tulkintaa hallitsee tutkijan valitsema tulkintakehys. Corkerin mukaan tutkimuksen tehtävänä tulisi olla ennen kaikkea uusien näkökulmien etsiminen. Mielestäni aiempien tutkimusten lähtökohtiin,

näkökulmien valintaperusteisiin ja hallitsevien näkökulmien kritiikkiin perehtyminen edesauttaa näkökulmien valintaa ja löytämistä.

Lääketieteellistä ja sosiokulttuurista näkökulmaa yhdistävän määritelmän viittomakielisistä kuuroista on esittänyt Werngren-Elgström kollegoineen (2003, 315). He ovat määritelleet viittomakieliset kuurot kahden kriteerin perusteella. Ryhmään kuuluviksi katsottiin ensinnäkin ne kuurot lapset ja aikuiset, joiden pääasiallinen kommunikointimuoto oli viittomakieli. Lisäksi ryhmään sisällytettiin ne audiologisesti vaikeasti huonokuuloisiksi todetut lapset, jotka osallistuivat viittomakieliseen esiopetukseen. Nämä lapset olivat niin varhaisessa vaiheessa kielenkehitystään, että heidän viittomakielisyyttään ei vielä voitu ennustaa. Eri lähteistä saatujen ja tarkistettujen tietojen perusteella tutkijat päätyivät tulokseen, että viittomakielisten kuurojen osuus koko väestöstä on 0,7 tuhannesta. Suurissa kaupungeissa viittomakielisiä kuuroja oli kaksinkertainen määrä verrattuna maaseutuun ja pieniin paikkakuntiin. Werngren-Elgströmin (2003, 319–322) tutkimusryhmän mukaan määritelmä viittomakielinen kuuro soveltuu käytettäväksi ruotsalaisissa väestöpohjaan perustuvissa tutkimuksissa. Määritelmää voidaan hyödyntää myös Suomessa, sillä tiedot väestöpohjasta, audiologisista mittauksista ja prioriteettikielestä ovat saatavilla. Eri lähteistä saatavien tietojen yhdisteleminen vaatii kuitenkin valmiuksia yhteistyöhön ja tietojenvaihtoon, kuten ruotsalaiset tutkijat ovat maininneet.

Näkökulmien perusteet ilmentävät määrittelijän eli tutkijan näkemystä kuurosta ja huonokuuloisesta opiskelijasta oppimisyhteiskunnan jäsenenä. Nähdäkseni lääketieteellisten ja sosiokulttuuristen määritelmien yhdistelmä tarkastelun lähtökohtana tuottaa tarkimmin todellisuutta vastaavaa tietoa. Pidän lääketieteellisesti todettua kuulovammaa faktana, jonka perusteella opiskelijoita on tavallisesti ohjattu erityisopetukseen. Tutkijana sitoudun vuorovaikutusta ja osallistumista korostavaan näkökulmaan, sillä koulutuksessa ja elämäntilanteissa on kyse osallistumisesta.

Tutkimus on osa Bovallius-säätiön rahoittamaa ja Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksessa koordinoitua tutkimushanketta nimeltään *Koulutuksen merkitys kuulovammaisten henkilöiden elämäntilanteissa*. Hankkeessa on tarkasteltu perusasteen jälkeen erityisopetukseen osallistuneiden kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden elämäntilannetta, koulutusta, työuria ja työssä oppimista (ks. liite 1). Käsite kuulovammaisuus on ollut erityisopetukseen ohjauksen lääketieteellinen peruste, ja sitä on käytetty tutkimushankkeessa yleiskäsitteenä. Käsitteitä kuurot ja huonokuuloiset opiskelijat ovat käyttäneet oppilaitokset, jotka ovat tarjonneet perusasteen jälkeistä erityisopetusta. Oppilaitosten antamien tietojen mukaan suurin osa tällaiseen erityisopetukseen osallistuneista on ollut lapsuudestaan asti kuuroja tai vaikeasti huonokuuloisia. Tarkasteltaessa erityisopetuksessa opiskelleiden näkemyksiä siitä, mitä koulutus on merkinnyt heidän elämässään, annetaan määrittelyvastuu tutkimukseen osallistuneille (luku 6).

1.4 Tutkimuksen tarkoitus ja eettiset lähtökohdat

Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin marginaalin näkökulma oppimisyhteiskunnan kehitystä käsittelevään keskusteluun. Oppimisyhteiskuntaa, koulutukseen osallistumista ja koulutuksen merkitystä tarkastellaan sellaisten lapsuudestaan kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämässä, jotka edustavat perusasteen jälkeen erityisopetuksessa opiskelleita eri sukupolvia. Rajaan tarkasteluni perusopetusta seuraavan, tutkintotavoitteisen ja ammattiin valmistavan koulutuksen sekä elinikäisen oppimisen merkitykseen. Perusasteen jälkeistä koulutusta (post-compulsory education) on tutkittu huomattavasti vähemmän kuin muuta koulutusta. Tutkimuskohteena se on monimutkainen ilmiö, sillä sitä säätelevät yhteiskunnan ja työmarkkinoiden intressien mukaiset poliittiset päätökset ja aloitteet sekä toisaalta osallistujien kiinnostukset ja valinnat (Jameson & Hillier 2003).

Ajallisesti tarkastelen tutkimuskohdetta 1940-luvulta 1990-luvulle, jolloin perusasteen jälkeistä koulutusta on tavoitteellisesti kehitetty ja laajennettu. Osallistumista lisäävistä muutoksista huolimatta oletan yhteiskunnan säätelemän ja tarjoaman koulutuksen marginalisoineen kuuroja ja huonokuuloisia opiskelijoita. Tämä merkitsee, että yksi koulutuksen keskeisistä yhteiskunnallisista tehtävistä, eriarvoisuuden vähentäminen, ei ole kaikilta osin onnistunut. Koulutuksen merkityksen voidaan olettaa riippuvan yksilön ja ryhmän ennakkoidusta asemasta yhteiskunnassa. Optimistinen päätelmä puolestaan on se, että kouluttautumalla yksilöt ja vähemmistöt ovat myös pystyneet muuttamaan sosiaalista asemaansa – pääsemään pois oppimisyhteiskunnan marginaalista.

Tutkimuksen eettisenä lähtökohtana on freireläinen kriittisyys ja pyrkimys muutokseen. Hannulan (2000) väitöstutkimuksen mukaan Paulo Freiren pedagogiikka korostaa epäoikeudenmukaisuuden kritiikkiä ja kasvattajan vastuuta maailman muuttamisesta. Hannulan vastaväittäjänä toiminut Suoranta (2000, 244) on todennut freireläisen pedagogiikan entistä ajankohtaisemmaksi, sillä "yhteiskunnallinen eriarvoisuus puetaan eufemismeihin, joista muodostuu annettua otettua ja itsestäänselvää todellisuutta". Suorannan mukaan maailmassa riittää kriittistä tarkasteltavaa ja muuttamista. Opettamisen ja oppimisen sijaan pohdin koulutuksen merkitystä osallistujien näkökulmasta, yhteiskunnan ja koulutuksen muuttuessa.

Kasvatuksen tutkijan etiikkaa tarkastelleen Hilpelän (2000, 83) mukaan kasvatustieteellisen tutkimuksen tuloksia käytetään pätevyyksien, uudistusten, toimenpiteiden ja päätösten legitimoinnin lisäksi myös ongelmanratkaisuun ja kritiikkiin. Hän on korostanut tutkijan eettistä sitoutumista ja velvollisuutta kritisoida julkisia pedagogisia ja koulutusratkaisuja. Eettisesti arveluttavaa olisi tarjota valmiita yksinkertaisia reseptejä monimutkaisiin ongelmiin.

Tiettyyn aikaan tai vuoteen sijoitettu poikkileikkaus koulutuksen merkityksestä saattaisi helposti tuottaa yksiulotteisen kuvan tai näppäriä uudistusreseptejä. Eettiset perusteet ja näkökulmien valinnat sekä erityisopetuksen ja

muun koulutuksen tarkastelu osana yhteiskunnan muutoksissa etenevää elämäntapaa suorastaan pakottavat monistrategiseen lähestymistapaan.

2 KOULUTUS OSANA ELÄMÄNKULKUA

Osallistumista oppimisyhteiskunnassa sekä koulutuksen merkitystä kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden elämässä olen tarkastellut sosiologisen elämäntutkimuksen viitekehyksen avulla. Clausenin (1986, 39–40) mukaan elämäntutkimusta voidaan tarkastella ensinnäkin yleisenä sosiaalisena ilmiönä, yksilöiden elämään vaikuttavien kulttuuristen, sosiaalisten ja historiallisten tekijöiden perusteella. Toiseksi on mahdollista rajata tarkastelu elämäntutkimuksen tiettyihin osiin.

Tämän tutkimuksen kohteen olen rajannut muodollisen perusasteen jälkeisen koulutuksen merkityksestä saatuihin kokemuksiin. Tarkasti ottaen kysymys on kolminkertaisesta rajauksesta: ajanjakso toisen maailmansodan jälkeen, perusasteen jälkeinen erityisopetus ja muu koulutus sekä kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden elämäntutkimus. Sosiaalitieteiden piiriin kuuluvassa vammaistutkimuksessa (disability studies) elämäntutkimus on noussut omaksi tutkimussuunnaksi. Kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden kokemuksia on kuvattu useissa tutkimuksissa; koulutusta on kuitenkin harvoin tarkasteltu elämäntutkimuksen osana.

2.1 Sosiologinen näkökulma elämäntutkimukseen

Elämäntutkimus perustuu kahteen sosiaalitieteiden päätraditioon. Ensimmäisessä tarkastelun kohteena ovat ihmisten ekologiset ja ikänormien mukaiset kontekstit. Toisessa käsitellään läpi elämän muuttuvia rooleja ja elämäntapahtumia sekä niiden välisiä yhteyksiä. Elämäntutkimusta tarkasteltaessa näkökulmaa, tutkimustehtäviä ja tulosten tulkintaa ohjaavat ikäryhmien ja aikakausien monimuotoiset sosiaaliset kontekstit. Elämäntutkimus kattaa samanaikaisesti kulttuurisen, sosiaalisen ja yksilöllisen variaation. Elämäntutkimuksessa puolestaan asetetaan normitettuja odotuksia yksilön kehitykselle ja tarkastellaan yksilön kehitystä suhteessa normeihin. (Giele & Elder 1998, 12 ja 22; Riley 1986, 157–158)

Elderin (1998, 2–3) mukaan sosiologisen elämänkulun teoreettisen viitekehysten kulmakivinä ovat seuraavat neljä periaatetta: 1) historiallinen aika (historical time), elämän kuluessa kohdatut sosiaaliset muutokset ja tapahtumat, 2) siirtymien ja tapahtumien ajoitus elämässä (timing of transitions and events), ajoituksesta riippuva siirtymien ja tapahtumien vaikutus kehitykseen, 3) yhteydet muiden elämään (linked lives), sosiaaliset verkot ja elämänkulkujen keskinäinen riippuvuus, 4) toimijuus (human agency), yksilöt päätöksillään ja toiminnallaan oman elämänkulkunsa rakentajina. Elämänkulututkimuksen dialektinen näkökulma muutokseen ja kehitykseen liittyy yhteen sosiaalisen ja yksilöllisen. Ihminen nähdään yhteiskunnallisen ja historiallisen muutoksen kontekstissa sekä samalla muutoksiin aktiivisesti osallistuvana. Elämänkulututkimuksen keskeinen tehtävä on tarkastella ihmisten elämän aikana tapahtuvien muutosten välisiä yhteyksiä, integroida sosiaalisia muutoksia ja yksilöllisten elämänkulkujen rakentumista (Kohli 1986, 272).

Aikaa, ajoitusta, yhteyksiä muihin ja toimijuutta voidaan tarkastella yksilöiden, ryhmän ja organisaation elämän kannalta. Historiallisessa ajassa tapahtuvat sosiaaliset muutokset koskettavat organisaatioita, ryhmiä ja yksilöitä. Ajoitus puolestaan viittaa niiden omaan elämänvaiheeseen ja -tilaan. Sosiaalisten verkostojensa kautta organisaatioiden, ryhmien ja yksilöiden elämät ovat yhteydessä keskenään tai muiden vastaavien elämänkulkuihin. Päätöstensä, valintojensa ja toimintansa mukaisesti kukin organisaatio, ryhmä ja yksilö rakentaa elämänkulkunsa. Sosiologian tutkimussuunnista kriittistä realismia edustavat Bhaskar (1989) ja Archer (1995) ovat esittäneet sosiaalisten rakenteiden määrittävän ne ehdot, joiden rajoissa yksilöt toimivat, ja luovan erilaisia toiminnan mahdollisuuksia ja rajoituksia, joiden mukaan yksilöt suuntaavat valintojaan ja toimintaansa. Osa haluaa rakenteen säilyvän ennallaan, toiset puolestaan pyrkivät muuttamaan sitä. Rakenteiden muuttaminen vie kuitenkin aikaa.

Bhaskarin ja Archerin näkemyksiä soveltaen Danermark, Ekström, Jakobsen ja Karlsson (1997) ovat korostaneet yhteiskunnan, sosiaalisten rakenteiden ja toimijoiden erillisyyttä sekä toisaalta niiden välisen vuorovaikutuksen tarkastelua pitkällä aikavälillä. Rakenne asettaa ehtoja vuorovaikutukselle, mutta ei voi säädellä sitä, sillä yksilöillä on oma tahto ja tarkoitus. Ihmiset voivat reagoida odottamattomalla ja jopa innovatiivisella tavalla. He voivat myös järjestäytyä saadakseen kanavan vuorovaikutukselle. Vuorovaikutuksesta syntyy joko sosiaalisen rakenteen pysyvyys tai muutos. Tällaista pitkän ajan kuluessa tapahtuvaa muutosta on mahdoton tavoittaa vain tiettyyn ajankohtaan sijoittuvalla tutkimuksella. Danermarkin ja kumppaneiden sekä Daviesin (2001) mukaan on pohdittava, onko osallistujien ja sosiaalisen järjestelmän välillä vuorovaikutusta, jos pysyvyys on ollut vallitsevana sosiaalisessa järjestelmässä. Jos taas sosiaalisessa järjestelmässä on tapahtunut muutos, kysymyksessä saattaa olla rakenteen määrittämien vuorovaikutusehtojen muuttaminen, vuorovaikutuksen lisääminen tai osallistujien odottamattomat ja innovatiiviset reaktiot.

Elämänkulututkimus pyrkii tuomaan esiin elämänkululle tyypillisten mallien muutoksia tai innovaatioita (Giele 1998, 231–233). Yksilöiden ja perheiden elämänkulkujen muuttumisen sekä taloudellisten ja poliittisten tapahtumi-

en yhteyksien tarkastelussa tarvitaan monipuolista aineistoa. O'Rand (1998, 52–53) on todennut, että erilaisia aineistoja yhdistämällä pystytään kuvaamaan ihmisten elämää niiden historiallisissa konteksteissa sekä toisaalta myös selittämään, miten ihmisten elämä tuottaa historiallisia muutoksia. Määrällisten aineistojen avulla saadaan tietoa elämänkulun institutionaalisista vaiheista, tyypillisistä malleista ja niiden muutoksista. Laadullisten aineistojen avulla taas tavoitetaan elämänkulkua määrittävät yksilölliset tekijät sekä ihmisten tulkinat elämäntapahtumista ja niiden merkityksestä. Tieteensosiologian näkökulmasta elämänkulkututkimuksen monitieteinen, monimetodinen ja strateginen lähestymistapa sekä teknologian mahdollistamat monipuoliset aineistonanalysointimenetelmät ovat edistäneet tutkimusongelmien havaitsemista, teoreettista ajattelua ja ihmisten elämän kokonaisuuteen vaikuttavien tekijöiden ymmärtämistä (O'Rand 1998, 53).

Määrällistä ja laadullista aineistoa yhdistetään käsiteltäessä sosiaalisten muutosten ja yksilöllisten elämänkulkujen muuttumisen välisiä yhteyksiä. Näiden yhteyksien tarkastelussa tutkijoilla on ollut kolme strategisen lähestymistavan vaihtoehtoa: sukupolvittainen analyysi, ikäkohorttien vertailu sekä sosiaalisten muutosten tyyppien ja muotojen arviointi (Elder & Pellerin 1998, 265). Analyyttiset mallit ovat joko tulos- tai tapahtumaorientoituneita. Yleisimmin tarkastellaan historiallisen ajan vaikutusta ryhmien tai yksittäisten ihmisten elämänkulussa, jolloin lähtökohtana on tapahtuma. Tapahtumalähtöisten elämänkulkututkimusten klassikoihin kuuluu Thomasin ja Znanieckin (1918–1920, 1927; ks. Elder & Pellerin 1998, 265–267) tutkimus siitä, miten muutto Puolan maaseudulta Yhdysvaltoihin ja kaupunkeihin vaikutti yksilöiden ja perheiden elämään. Lähivaikutusten (esimerkiksi perhedynamiikan muutokset) lisäksi tutkijat analysoivat etävaikutuksia (esimerkiksi siveettömyyden ja nuorisorikollisuuden lisääntyminen). Suurten sosiaalisten muutosten ja yksilöllisten elämänkulkujen tarkastelussa klassikko on myös Elderin (1974) tutkimus 1930-luvun suuren laman vaikutuksesta tuona aikana lapsuuttaan eläneiden myöhempään elämään.

Elderin ja Pellerinin (1998, 270–271) mukaan tapahtumalähtöisen analyysimallin käyttäminen edellyttää teoreettista mallia tapahtumien käynnistämistä mikroprosesseista ja niiden vaikutuksista. Lisäksi tutkijalla tulee olla tietoa ja herkkyyttä arvioida makrohistoriallisten tapahtumien mahdollisia vaikutuksia ihmisten elämänkulkuun. Apuna mahdollisten vaikutusten jäsentämisessä on tuloslähtöinen analyysimalli. Tarkasteltaessa sosiaalisten muutosten ja elämänkulun välisiä yhteyksiä, joiden lähtökohtana on tulos (tai tila), rakennetaan malli mahdollisista tulosta (tilaa) edeltävistä tapahtumista ja niihin vaikuttaneista tekijöistä (mts. 269). Tavoitteena on arvioida teoreettisesti relevanttien edeltävien tapahtumien vaikutusta tulokseen (tilaan). Mallin ongelmana on, että se kohdistuu vain yhteen tulokseen kerrallaan, jolloin analyysin ulkopuolelle jäävät tietyn historiallisen tapahtuman moninaiset vaikutukset. Esimerkiksi 1930-luvun lama vähensi merkittävästi isien ja perheiden tuloja. Samalla perheiden sisäinen dynamiikka muuttui, minkä vuoksi lasten vastuu kotitöistä li-

sääntyi, äitien keskeinen rooli perheen tunneilmastossa vahvistui ja poikien sosiaalinen itsenäisyys lisääntyi (Elder 1974, ks. Elder & Pellerin 1998, 269–270).

Tuloslähtöistä mallia kannattaa Elderin ja Pellerinin (mts. 271) mukaan käyttää verkon tavoin, pyydystämään tiettyyn historialliseen tilaan tai tapahtumaan liittyvät erilaiset edeltävät tapahtumat. Mikäli nämä tapahtumat osoittavat, että niitä seurannut tila tai tapahtuma on merkittävä, sitä ja sen vaikutuksia aletaan käsitellä tapahtumaorientoituneen tutkimuksen keinoin. Kaksi analyysimallia yhdistämällä tavoitetaan parhaiten todellisuutta vastaava kuva muutosten välisistä yhteyksistä.

Toisen maailmansodan jälkeen tapahtuneet yhteiskunnan nopeat muutokset ovat lisänneet sosiaalisten ja yksilöllisten muutosten välisten yhteyksien tarkastelua. Samaan aikaan yhteiskunta on lisännyt yksilöllistä elämäntilaa ohjaavaa lainsäädäntöä ja normistoa määrittelemällä koulutuksen, sosiaaliturvan, työmarkkinoiden sekä ikäsidonnaisten oikeuksien kattavuuden ja rajoitukset (Antikainen 1998a, 1998b; Mayer & Müller 1986, 225–226). Koulutuksen tehtävänä on ollut tukea ja tuottaa toivottua yhteiskunnallista muutosta. Kausaalista viitekehystä on kuitenkin vaikea sovittaa elämäntilatuksiin, sillä merkitykset rakentuvat yksilöiden sekä sosiaalisten järjestelmien jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Kohli 1986, 290).

2.2 Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät – sosialisaatio

Muodollisen koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien perusteina ovat näkemykset toivotusta yhteiskuntakehityksestä ja koulutettavien asemasta yhteiskunnassa. Koulutuspolitiikka määrittelee yhteiskunnan kannalta ne päämäärät ja tavoitteet, joihin virallisella koulutusjärjestelmällä pyritään. Toisen maailmansodan jälkeen erityisesti pohjoismaissa koulutuksen tavoitteina on pidetty tasa-arvoisuutta, demokraattisuutta ja yksilön vapautta. Lehtisalonen ja Raivola (1999, 25–26) mukaan Suomessa varsinkin koulutuspolitiikka kehittyi vasta toisen maailmansodan jälkeen koulutusjärjestelmän tavoitteellisen kehittämisen myötä. Tämä merkitsee sitä, että koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien määrittely on ajoittunut jälleensuorituksen, yhteiskunnallisen muutoksen sekä ammatillisen koulutuksen lisäämisen ja laajenemisen aikakauteen.

Lampinen (1998, 27–28) on todennut, että ”koulutuspolitiikkaa voidaan tarkastella ongelmanratkaisuna, joka on pyrkinyt vastaamaan kulloisenkin yhteiskunnallisen tilanteen asettamiin vaatimuksiin”. Hän on havainnut suomalaisessa koulutuspolitiikassa kolme suurta ja kestäväntä yhteiskunnallista tavoitetta: kansallisuusajatus, taloudellisen kasvun ideologia ja yhteiskunnallisen tasa-arvon tavoittelu.

Yhteiskunnan muutokset ovat näkyneet myös ammatillisen koulutuksen kehittämisessä ja tavoitteissa. Klemelän (1999, 355) mukaan ammatillisen koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät ovat olleet koulutettavien tuottaminen, sosialisaatio, työvoiman valikointi ja varastointi. Ammatillisen koulutuksen ta-

voitteissa on korostunut opiskelijoiden tuleva työelämään osallistuminen. Antikainen (1998a, 231) onkin todennut, että työelämää koskevat yhteiskuntapolitiittiset päätökset ovat itse asiassa koulutuspolitiikkaa. Työelämällä ja työvoimapolitiikalla suunnataan yksilöiden asemaa yhteiskunnassa, mikä puolestaan määrittää koulutuksen tehtävät sekä yhteiskunnan että yksilön näkökulmasta.

Elämäntutkimuksen näkökulmasta koulutuksessa korostetaan sosiaalisaatiota ja sopeutumista: yksilön tulee oppia aktiiviset yhteiskuntaan osallistumisen vaatimat tiedot ja taidot (Clausen 1986, 17–18). Toisaalta koko elämä on sosiaalisaatiota. Yksilölle asetetut sopeutumisen tavoitteet sekä yksilön omat intentiot ja valinnat riippuvat aikakaudesta, ajoituksesta ja niihin liittyvistä sosiaalisista konteksteista. Toisen maailmansodan jälkeen yhteiskunnallinen osallistuminen on liittynyt ennen kaikkea palkkatyöhön. Tästä näkökulmasta elämäntutkimus voidaan nähdä kolmivaiheisena: valmistautuminen työelämään, taloudellisesti aktiivinen kausi ja eläkkeelläolon vaihe (Kohli 1986, 275). Perusasteen jälkeisen koulutuksen ensisijaisena tehtävänä on valmentaa työelämään. Koulutus on myös työmarkkinoille pääsyn ehto.

Koulutus suuntaa yksilöiden elämää kauaskantoisesti tuottamalla erilaisia elämäntutkimuksen malleja ja työllistymisreittejä. Saksassa koulutuksen on havaittu luoneen neljä elämäntutkimuksen siirtymämallia ja niiden mukaisia työmarkkinatilanteita: 1) työelämä suoraan perusasteen koulutuksen jälkeen (15–16 vuoden iässä) ja kouluttamattoman työvoiman asema työmarkkinoilla, 2) oppisopimuskoulutus käytännön ammattiin (siirtyminen työelämään noin 20 vuoden iässä) ja ammattitaitoinen työväestö, 3) toisen asteen koulutus, alemman toimihenkilön asema ja palveluammatit, 4) lukio ja yliopistotutkinto, siirtyminen työelämään myöhään ja ylemmän toimihenkilön asema (Mayer & Müller 1986, 229–230). Kunkin elämäntutkimuksen toimivuuteen ovat suoraan vaikuttaneet sosiaaliset muutokset, kuten talouskehitys ja työllisyystilanne. Koulutuspolitiikan ja -tarjonnan muutokset näkyvät hitaasti elämäntutkimuksella. Lisäksi koulutuspolitiikassa ja -tarjonnassa aliarvioidaan yksilöllistä elämänsuunnittelua ja poikkeuksellisia valintoja (mts. 242–243).

Sosiaalisaatio on yksi koulutuksen tuloksellisuuden indikaattoreista. Sosiaalisaatiota tarkastellaan ennen kaikkea reproduktiivisesta (uusintamisen) näkökulmasta tutkimalla, miten opiskelijat ovat omaksuneet saavuttamansa koulutustulokset sekä ”sopivat asenteet ja arvot” (Demaine 2003, 126; ks. myös Kivinen & Rinne 1985; Rinne & Kivirauma 2003a). Jotta ihminen voi toimia yhteiskunnan jäsenenä, hän tarvitsee perustietojen ja ammattipätevyyden lisäksi osallistumistaitoja ja kykyä sitoutua yhteiskunnan arvomaailmaan. Demaine (mts. 136–137) mukaan koulutus vaikuttaa merkittävästi sosiaalisaatioprosessiin sekä edellisten sukupolvien ja sosiaaliluokkien tehtävien jatkamiseen, mutta koulutuksen lisäksi yksilöillä on meneillään tuhat muuta samanaikaista sosiaalisaatioprosessia perheessä, työssä ja vapaa-ajalla. Koulutuksen osuutta sosiaalisaatiossa on hyvin vaikea mitata. Mayerin ja Müllerin tavoin Demaine on korostanut yksilöllisten ja sosiaalisten tekijöiden vuorovaikutusta elämäntutkimuksessa. Poikkeukset yleisestä sosiaalisaatioprosessista ovat vahvistaneet koulutuksen sosiaalisaatio- ja reproduktioteorian rajoituksia. Sosiologisen elämäntutkimuksen edustajat

ovat painottaneet, että koulutus on osa läpi elämän jatkuvaa sosialisatiota: ”Yksi annos ei tuota elinikäisiä tuloksia eikä ole sen tehokkaampi aiemmin tai myöhemmin annettuna” (Sherrod & Brim 1986, 560–561).

Koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien toteutumista on tarkasteltu koulutuksen vaikuttavuuden pohjalta. Suomen Akatemian tutkimusohjelmassa *Koulutuksen vaikuttavuus* (1995–1998) tavoitteena oli tuottaa uutta kuvailevaa tietoa koulutuksen vaikuttavuudesta. Lisäksi ohjelma pyrki palvelemaan käytäntöä ja lisäämään edellytyksiä ennakoita tulevaisuutta siten, että koulutusjärjestelmän kyky vastata yhteiskunnan muutoksiin vahvistuu. Vuonna 2000 ilmestyneen teoksen *Vaikuttavuutta koulutukseen* (Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuus -ohjelman tutkimuksia) esipuheessa Raivola on todennut muodollisen koulutuksen monopoliaseman murtuneen, minkä vuoksi ”vuosituhannen vaihteessa tutkijat ovatkin enemmän kiinnostuneita oppimisesta ja osaamisesta kuin formaalista koulutuksesta tutkimuksen kohteena”. Nähdäkseni tämä Raivolan toteamus viittaa koulutuksen yhteiskunnallisen aseman muutokseen, mutta samalla myös tavoitteelliseen oppimisyhteiskunnan rakentamiseen. Vuosituhannen vaihteessa on tunnustettu, että oppimista tapahtuu kaikilla elämäntien alueilla ja läpi elämän. Muodollinen koulutus on käsitetty vain yhdeksi oppimisen ja elämäntien alueeksi. Sitä on kuitenkin tutkittu enemmän kuin muuta oppimista.

Raivolan, Valtosen ja Vuorensyrjän (2000, 24–26) mukaan koulutuksen vaikuttavuutta selvittäneissä tutkimuksissa on nähtävissä tulohajauksen ja innovaatioita korostavan konstruktivismin ristiriita sekä toisaalta yksilöiden arvoasetelmien välinen dilemma, joka liittyy tulohajaukseen ja liberalismiin. Vaikuttavuuden arvioinnissa tutkijat ovat pitäneet ongelmana sitä, että koulutuksen tulisi samalla vastata sekä yksilöiden että yhteiskunnan tarpeisiin. Koska oppiminen kasautuu, on vaikuttavuustutkimuksessa tärkeää erottaa toisistaan välittömät oppimistulokset ja pitkäaikaisvaikutukset. Koulutuksen merkitys elämäntien alueella viittaa pitkittäisvaikutukseen yksilöiden ja ryhmien tasolla. Suurin osa Akatemian tutkimusohjelmaan osallistuneista tutkijoista on tarkastellut koulutusta ja oppimista yhteiskunnan ja yksilöiden välisenä toimintana tai vuorovaikutuksena. Vaikuttavuus on määritelty laajasti, niin että se kattaa koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät, koulutuksen merkityksen sekä oppimisesta saadut kokemukset.

Tutkimusohjelmaan kuuluvassa hankkeessaan Antikainen, Houtsonen, Kauppila, Komonen, Koski ja Käyhkö (2000, 231–232) ovat painottaneet koulutusta ”kulttuuritoimintana, joka saa merkityksensä siitä, miten se auttaa tai vaikeuttaa ihmisiä rakentamaan elämäntien kulkuaan ja elämäntapaansa”. Tutkimushankkeessa koulutuksen merkityksen rakentumista on tarkasteltu kolmesta perspektiivistä. Koulutusyhteiskunnan muutoksien kuvaus on perustunut kirjallisuuskatsaukseen. Koulutuksen moraalien perusteiden tulkinnaissa on käytetty oppikirjojen ja opetussuunnitelmien sisältöjä. Kolmannen ja tärkeimmän aineiston ovat muodostaneet eri ikä- ja väestöryhmiä edustavien ihmisten elämäntapa haastattelut. Antikainen (mts. 233–237) on lähestynyt oppimisyhteiskunnan muutoksia tekemällä meta-analyysia vertailevista rakennetutkimuksista. Tällä tavoin hän

on pyrkinyt luomaan yhteiskunnallisen ja koulutuksellisen kontekstin koulutuksen vaikuttavuuden analyysille. Lisäksi hän on analysoinut elämäkerroissa esiintyneitä merkittäviä oppimiskokemuksia, jotka ovat olleet haastateltavien elämässä käännekohtia. Koski (mts. 237) on tulkinnut koulun moraalien muutoksia 1900-luvulla ja analysoinut moraalien legitimaatiooperusteita.

Kauppila (mts. 239–240) on sijoittanut yksittäiset elämäkertahaastattelut historiallis-yhteiskunnalliseen kontekstiin ja konstruoinut näin sukupolvia, joihin kuuluvien ihmisten kokemukset ovat olleet sosiaalisesti jaettuina. Houtsonen (mts. 241–242) on kuvannut koulutusjärjestelmän tilan muutoksia ja elinikäisen oppimisen kehittymistä eri ajanjaksoina vallinneiden koulutusidentiteettien pohjalta. Identiteettityypit on muodostettu elämäkertahaastattelujen sisällön keskeisistä yksilöllistä ja sosiaalista identiteettiä kuvaavista teemoista. Komonen (mts. 245) on tarkastellut ammattiopintonsa keskeyttäneiden nuorten sijoittumista uudelleen koulutukseen ja ammatillisen suuntautumisen prosesseja. Haastattelussa tutkija on pyrkinyt tavoittamaan nuorten omat tulkinnat suhteestaan koulutukseen ja työhön sekä näkemykset koulutuksen merkityksestä. Käyhkö (mts. 246) on kuvannut työläistäustaisten, hyvin peruskoulussa menestyneiden opiskelijoiden koulunkäyntiä ja koulutuspolkuja. Koulutusasteen ja sukupuolen lisäksi analyysissä on eroteltu perheen merkitys, nuorten suhtautuminen koulutukseen, aiemmat koulukokemukset sekä vapaa-ajanvietto.

Akatemian tutkimusohjelmassa korostettuja koulutuksen ja oppimisen historiallis-yhteiskunnallisia konteksteja olen etsinyt erityispedagogiikan tutkimuksista. Havaintojeni mukaan erityispedagogiikassa koulutus ja oppiminen ovat vielä jääneet irralleen sosiaalisista konteksteista. Vammaistutkimus on pyrkinyt muuttamaan tilannetta, ja elämänkulututkimuksesta on tullut suuntaus, joka painottaa läpi elämän jatkuvaa vammaisten ihmisten osallistumista muuttuvassa yhteiskunnassa.

2.3 Vammaistutkimuksen ja erityispedagogiikan näkökulma elämän aikana saatuun koulutukseen

Elämänkulututkimuksen keulahahmoin lukeutuva Clausen (1986, 5) on todennut normaaliin elämänkulkuun kuuluvan, että ihmiset sairastuvat ja jotkut syntyvät vammaisina tai vammautuvat jossain elämänsä vaiheessa. Hänen mukaansa vammaisuus vaikuttaa selvästi elämänkulkuun, mutta vammaisten elämää suuntaavat ”merkittävässä määrin samat yleiset kehitykselliset prosessit kuin vammattomien ikätovereiden elämänkulkua”. Slot ja Martin (2003) ovat kritisoineet Clausenin näkemystä, koska tämä ei ole tarkentanut, miten vammaisuus vaikuttaa elämänkulkuun ja millä perusteella vammaisten ja vammattomien ikätovereiden elämänkulku on samankaltaista tai erilaista. Slotan ja Martinin mukaan vammaistutkimuksella (disability studies) ja elämänkulututkimuksella on kuitenkin paljon annettavaa toisilleen. Vammaistutkimus voi kyseenalaistaa yleisenä ja normaalina pidetyn elämänkulun mallin. Elämänkul-

kututkimuksen lähestymistapa puolestaan laajentaa vammaistutkimuksen perspektiiviä yksilön ja sosiaalisen ympäristön elämänmittaiseen vuorovaikutukseen ja integroi vammaisuuden yhdeksi elämänkulun piirteistä.

2000-luvun alussa elämänkulku on noussut vammaistutkimuksessa omaksi tutkimussuunnakseen. Alan pioneerin Priestleyn (2001 ja 2003) mukaan elämänkulku on vaihtoehto perinteiselle ristiriidalle, yksilöä korostavan medikaalis-psykologisen ja sosiaalisen lähestymistavan väliselle vastakkainasettelulle, sillä elämä on huomattavasti monimutkaisempi ilmiö kuin yksinkertaistettu yksilöllisen ja sosiaalisen ristiriita antaa ymmärtää. Priestley on esittänyt, että vammaisuutta määrittävät yksilön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen perusteella identiteetti, kulttuuri, rakenne ja ruumiin käsite. Näihin Priestley on liittänyt historiallisen ajan sukupolvi-käsitteen avulla. Sukupolvella hän on viitannut elämänvaiheisiin, kuten lapsuus, nuoruus, aikuisuus ja vanhuus, jotka erottavat samana aikana eläviä eri-ikäisiä ihmisiä. Suurin osa vammaisten ihmisten elämää tarkastelevista tutkimuksista on keskittynyt aikuisuuteen, jolloin yhteiskuntaan osallistumisen on ajateltu olevan ajankohtaista. Priestleyn mielestä tutkijoilta on tällöin unohtunut vammaisuus läpi elämän kulkevana ilmiönä.

Elämänvaiheisiin perustuvaa sukupolvi-aottelua seuraten tarkastelen tässä tutkimuksessa aikuisuutta tai aikuisten sukupolvea. Näin ollen vaarana on Priestleyn näkemyksen mukaan tutkimukseen osallistuvien aiempien elämänvaiheiden, lapsuuden ja nuoruuden unohtaminen. Kuitenkin tämän tutkimuksen tarkoituksen kannalta elämänvaiheita relevantimpi on yhteiskunnan muutokseen liittyvä kokemuksellisen sukupolvien käsite, joka korostaa merkitysten tulkintaa tietynä aikakautena eletyn elämän perspektiivistä, lapsuuden ja aikuisuuden varrella kertyneiden kokemusten kontekstissa (ks. luku 3). Toinen merkittävä ero Priestleyn ja tämän tutkimuksen lähtökohtien välillä on näkemys sosiaalisesta rakenteesta. Giddensiläisen staattisen rakenteen sijasta tarkastelen koulutusta johdantoluvussa kuvatun Daviesin (2001) näkemyksen mukaisesti dynaamisena, muuttuvana sosiaalisena järjestelmänä, joka on vuorovaikutuksessa osallistujien kanssa tietoisesti ja tavoitteellisesti tai tiedostamatta.

Monien tutkijoiden mielestä aikuisuutta määrittää ensisijaisesti osallistuminen työelämään. Tämän vuoksi vammaisten ihmisten yhteiskunnallista osallistumista on tarkasteltu ennen kaikkea työhön kouluttamisen, työllistymisen ja työelämän kannalta. Priestley (2001) on huomauttanut, että suurin osa maailman vammaisista miehistä ja naisista on työttömiä, alityöllistettyjä ja alipalkattuja. Koulutuksen merkitystä on korostettu ihmisoikeuksien ja tasa-arvoisen osallistumisen periaatteiden perusteella, mutta Priestleyn mukaan käytännössä, vammaisten ihmisten näkökulmasta, kyse on edelleen selviytymisestä. Osallistumista ja selviytymistä selviytyjien näkökulmasta tarkastelevan tutkimuksen tehtävänä on kyseenalaistaa "normaali" elämänkulun ja kehityksen malli sekä osoittaa politiikan toteuttamisen heikkoudet (Priestley 2001, 11).

Stone (2001) on painottanut, että selviytymisen lisäksi elämänkulututkimuksessa tarkastelun kohteena on elämän aikana tapahtunut sosiaalinen muutos vammaisten osallistujien näkökulmasta. Barronin (1997) mukaan tutkijoilla ja koulutusjärjestelmillä on taipumus tulkita väärin ja yksinkertaistaa

vammaisten ihmisten elämäntilanteita. Vammaistutkimuksen ansiosta huomiota on kiinnitetty koulussa ja opiskelussa saatuihin kokemuksiin osallistumisesta. Biklenin (2000, 348) mukaan vammaisten tai erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden elämäkertoihin perehtyminen ohjaa opettajia ja alan opiskelijoita pohtimaan kriittisesti osallistumisen ehtoja oppijan näkökulmasta. Priestley (2003, 33) on todennut yksilöllisten elämäkertojen tutkimuksen tuoneen merkittävästi esiin yhteiskunnan toiminnan epäkohtia; niitä tärkeämpänä hän kuitenkin on pitänyt yksilöllisten kokemusten tulkintaa historiallis-sosiaalisissa konteksteissaan.

Suomalaiset tutkimukset ovat painottuneet joko elämäkerroissa esitettyyn elämäntilanteeseen tai ikäsidonnaisiin siirtymiin perusasteelta ammatilliseen koulutukseen, koulutuksesta työhön ja itsenäiseen elämään. Elämäkertatutkimuksissa keskeistä on ollut vammaisten osallistujien oman näkökulman esiin tuominen. Suokkaan (1992) tutkimusaineistona ovat olleet kansainvälisen vammaisten vuoden kirjoituskilpailuun lähetetyt elämäkertakirjoitukset. Koulutus on ollut yksi kirjoittajien elämänvaiheista, mutta varsinaisesti sen merkitystä ei ole tarkemmin pohdittu.

Elämänkulkua tai paremminkin elämänkaarta tarkastelleen Loijaksen (1994) mukaan lääketieteellistä diagnoosia merkittävämmäksi opiskelun ja osallistumisen esteeksi nuoret aikuiset kokivat sosiaalisen ympäristön odotukset, normit ja joustamattomuuden. Loijaksen haastateltavat olivat hankkineet useita samantasoisia koulutuksia eri aloilta; kukaan ei ollut jatkanut saman alan opintoja. Syiksi mainittiin ammatillisen koulutuksen puutteet ja työnsaannin vaikeus. Osa haastateltavista piti opiskelua työtä korvaavana, tärkeänä elämänsisältönä. Opiskelun ja muodollisen koulutuksen merkitystä vähensi työnantajien kielteinen suhtautuminen vammaisiin työnhakijoihin.

Loijaksen (mts. 186–187) mukaan hyvin monen vammaisen elämänkulku ei noudattanut yleistä elämänkulun mallia. Suuri osa vammaisista oli passiivisia tai passivoituneita. Heillä oli niukasti tai ei lainkaan perusasteen jälkeisiä opintoja. Toimintaorientoituneet hyväksyivät vammaisuuteen liittyvät rajoitteet, mutta kokivat vaikeuksia koulutuksessa ja työnsaannissa. Heille järjestötoiminta tarjosi vaihtoehdon työlle. Osa pyrki tavoitteellisesti vaikuttamaan järjestöjen johtotehtävissä ja muuallakin yhteiskunnassa, muut puolestaan seuralivat mukana.

Vammaisten opiskelijoiden sekä aikuisten elämää haastattelu- ja elämäkerta-aineistojen valossa tarkastelleet Lehtiö (1997), Poussu-Olli (1999) ja Haapala (2001) ovat päätyneet hyvin samansuuntaisiin johtopäätöksiin kuin Loijas. Lehtiön mukaan useimmat vammaiset aikuiset kokivat yhteiskunnan asettamat normaaliuden kriteerit tavoitteiksi ja normeiksi. Yhteisölliset ja ympäristölliset tekijät säätelivät vammaisten ihmisten elämää lapsuudesta aikuisuuteen ja jättivät vähän tilaa yksilöllisille valinnoille. Yhdeksi ratkaisuksi poistaa osallistumisen ongelmia Poussu-Olli on esittänyt opiskelun ja työelämän joustavuuden lisäämistä.

Soveltamalla Loijaksen kuvaamia elämänkulku- ja hallintakategorioita voidaan Haapalan haastattelemia vammaisia yliopisto-opiskelijoita pitää toi-

minta- ja tavoiteorientoituneina. Toimiminen järjestöissä, harrastuksissa ja muussa yhteiskunnassa sekä osallistuminen koulutukseen olivat merkittäviä vammaisten opiskelijoiden sosiaalisen identiteetin rakentumisessa. Ammattien ja opiskelupaikkojen valinnan rajoitukset todettiin hyvin realistisesti. Tavoitteellisuus ilmeni haastateltavien pyrkimyksissä pärjätä opinnoissa vähintään yhtä hyvin kuin muut tai paremmin ”kelvatakseen itselleen ja heitä ympäröivälle yhteisölle” (Haapala 2001, 53). Työnsaannin vaikeudet kuitenkin tiedostettiin jo opiskeluvaiheessa. Toisaalta opintojen katsottiin tuottavan arvontoa ja tietoa ikätovereiden koulutustasosta sekä tasa-arvoisempaa mahdollisuutta osallistua.

Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät ovat korostuneet tutkimuksissa, joissa käsitellään ikäsidonnoisia siirtymiä koulutuksesta työelämään. Koulutusta ja sen tuloksellisuutta on mitattu ammattiin kouluttautumisen, työllistymisen ja itsenäisen elämän taitojen kehittymisen näkökulmista (Haapsalo 1995; Mänty 2000). Koulusta on siirrytty elämään. Näkemys elinikäisestä opiskelusta osana elämää sekä opiskelijoiden tavoitteellinen toiminta osallistujina ja oman elämänkulkunsa rakentajina ovat jääneet vähemmälle huomiolle.

Erityispedagogiikassa elämänkulututkimusta ovat soveltaneet Kivirauma (1995) ja Jahnukainen (1997). Heidän mukaansa koulun (erityisopetuksen) varjo on seurannut perusasteen tarkkailuopetuksessa opiskelleiden elämänkulkua aikuisuuteen asti, suurimmalla osalla myönteisesti, toisilla kielteisesti. Suurin osa haastateltavista on selviytynyt hyvin. Erityisopetuksessa opiskelleiden myöhempi elämänkulku ei merkittävästi ole eronnut muiden suomalaisten elämänkulusta.

Vallitsevan koulutusoptimismin mukaisesti vammaisten opiskelijoiden ja erityisopetukseen osallistuneiden elämää käsittelevissä tutkimuksissa on todettu koulutuksen myönteinen merkitys. Sosiaalisten järjestelmien rajoissa elämänkulkua muokkaavien yksilöllisten valintojen tila on kuitenkin havaittu kapeaksi. Yksilöllisen elämänkulun ja sosiaalisen muutoksen välisiä yhteyksiä ei ole tarkasteltu. Muutoksia on oletettu tapahtuneen; erityisesti koulutusmahdollisuuksien lisääminen on mainittu. Muutoksen pitkäaikaisen vaikutuksen tarkastelu, oppiminen ja koulutus osana elämää, elämänkulku lapsuudesta aikuisuuteen, koulutuksen merkitys ajan kuluessa sekä osallistuminen yhteiskunnan muutosvaiheissa voisivat selkeämmin kyseenalaistaa koulutuksen myönteistä kuvaa ja paljastaa koulutuksen kehittämisen solmukohtia.

2.4 Koulutus kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden elämänkulussa

Kansainvälisten ja suomalaisten tutkimusten mukaan kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten koulutustaso on matalampi, sosioekonominen asema heikompi ja työttömyysaste suurempi kuin väestössä keskimäärin. Koulutuksen merkitystä on käsitelty vain yhdessä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen kannalta

kiinnostavimpia selvityksiä eli sellaisia, joissa käsitellään yhteiskunnan ja koulutuksen muuttuviin konteksteihin sijoitettuja kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden kokemuksia, on tehty pohjoismaissa, erityisesti Ruotsissa. Pohjoismaisissa tutkimuksissa on myös korostettu yksilön ja sosiaalisten järjestelmien välistä vuorovaikutusta.

Parvingin ja Christensenin (1993) mukaan Tanskassa 80 % kuulovammaisista aikuisista työskenteli työntekijätason ammateissa, kun vastaava yleinen osuus oli 50 % väestöstä. Pohjois-Suomessa 25-vuotiaista kuulovammaisista nuorista aikuisista kaksi kertaa enemmän oli työttöminä verrattuna koko ikäryhmään (Järvelin ym. 1997). Tutkijoiden mukaan erityisesti lapsuusiän kuulovammaisuus tai kuurous liittyi heikkoon kielitaitoon, mikä puolestaan vähensi nuorten aikuisten mahdollisuuksia opiskella. Molemmissa edellä mainituissa tutkimuksissa havaittiin, että mitä vakavampi kuulovamman aste, sitä yleisempää oli vähäinen koulutus ja työttömyys. Samaan tulosten tulkintaan on päättynyt Huttunen (2000), joka on tarkastellut 45 pohjoissuomalaisen nuoren aikuisen koulutussaavutuksia ja työllistymistä. Kuulovamman asteen vaikutus kuitenkin kääntyi päinvastaiseksi, kun tutkimukseen osallistuvien sukupuoli otettiin huomioon. Kuuroilla naisilla oli korkeampi koulutus ja parempi työllisyystilanne kuin huonokuuloisilla naisilla ja kuuroilla ja huonokuuloisilla miehillä.

Myös Yhdysvalloissa kuulovamman on havaittu olevan yhteydessä koulutustason ja työllistymiseen. Barnartt (1997) on kuitenkin todennut kuulovamman asteen merkityksen vähentyneen siirryttäessä 1970-luvulta 1990-luvulle. Barnarttin mukaan tämä muutos on ollut koulutusuudistusten ansiota. Varsinkin kuurojen ja huonokuuloisten naisten koulutus on parantunut merkittävästi. Lisäksi kuurojen ja huonokuuloisten naisten asema työelämässä on lähentynyt muiden naisten tilannetta. Sen sijaan kuurojen ja huonokuuloisten miesten koulutus ja ammattipätevyys ovat edelleen olleet heikompia kuin miehillä yleensä. Suomalaisissa erityispedagogiikan tutkimuksissa ei ole tarkasteltu koulutusuudistusten vaikuttavuutta ja sosiaalista muutosta historiallisen ajan kuluessa. Oletettavasti johtopäätökset Parvingin ja Christiansenin, Järvelinin ja kumppaneiden sekä Huttusen tutkimustuloksista näyttäisivät toisenlaisilta, jos tutkimuksissa olisi tarkasteltu myös yhteiskunnallisia konteksteja ja koulutustarjontaa. Samalla tavoin kuin yleinen työllisyystilanne myös Pohjois-Suomen ja Etelä-Suomen koulutustarjonta kuuroille ja huonokuuloisille opiskelijoille on erilaista.

Suomalaisista tutkimuksista yksilöllisen ja sosiaalisen yhteen liittävää näkökulmaa on sovellettu Takalan (1995) kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten yhteiskuntakuvaa tarkastelevassa väitöskirjassa. Takalan mukaan 1990-luvun alussa ei vielä löytynyt tutkimuksia kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämäkerroista (life stories). Hän kokeili elämäkerran kirjoittamisen soveltuvuutta tiedonkeruun menetelmänä kuurojen ja huonokuuloisten parissa ja toteasi elämäkertojen antavan henkilökohtaisen ja sensitiivisen näkemyksen yhteiskunnasta (Takala 1995, 34). Erityisesti kuuroilla tutkimukseen osallistujilla oli myönteinen kuva suomalaisesta yhteiskunnasta oman viiteryhmänsä kautta;

huonokuuloisten iäkkäämpien osallistujien näkemys oli hieman kielteisempi. Lisäksi muutamia kuuroja ja huonokuuloisia aikuisia on osallistunut vammaisten elämää selvittäviin tutkimuksiin, joista mainitsin edellisessä vammaistutkimusta ja elämänkulkua käsittelevässä luvussa.

Ainoa löytämäni koulutuksen merkitystä tarkasteleva tutkimus on yhdysvaltalaisen Comptonin (1997) artikkeli koulutuksen merkityksen rakentumisesta kuurojen naisopettajien elämäkerroissa. Osana laajempaa opettajuuden tutkimusta Compton keräsi neljän kuuron naisopettajan tarinat (narratives) ”elämästä opettajina yhteiskunnassa, joka usein on suhtautunut kielteisesti heidän olemassaoloonsa ja kykyihinsä”. Comptonin mukaan rajallisesta aineistosta nousi kuitenkin hyvin esiin kuurojen ryhmän heterogeenisuus. Sitä ilmensivät tarinoissa kuvatut merkittävät sosiaaliset ja institutionaaliset kontekstit. Sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa merkittäviä olivat erityisesti kuurojen ja kuulevien välinen vuorovaikutus sekä kuurojen koulu.

Ruotsissa kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutuskokemuksia on selvitelty useissa tutkimuksissa. Koulutuksen merkitys ei varsinaisesti ole ollut tutkimusten kohteena, mutta koulutuksessa tapahtuneet muutokset ja koulutuskokemukset tarjoavat tämän tutkimuksen kannalta tärkeää tietoa. Pärssonin (1997) mukaan koulutustarjonta kuuroille opiskelijoille on pitkään ollut hyvin kapea-alaista ja vain tiettyyn ammattitehtävään suuntautunutta. Käsitteet kuuroista oppilaista suuntasivat opetusmenetelmien, -kielten ja -sisältöjen valintaa (Pärsson mts. 68). Kun lahjakkuus merkitsi puhetaitoa, opetuksen tavoitteeksi tuli puhe. 1940–1950-luvuilla viittomakielen käyttö oli rangaistavaa, ja viittomisen estämiseksi oppilaiden tuli pitää kädet pulpetilla. Säännöistä ja rangaistuksista huolimatta oppilaat kuitenkin auttoivat toisiaan viittomalla puhekielisessä opetuksessa. Pärssonin (mts. 231) haastattelemat entiset oppilaat arvioivat, että ilman luokkakavereiden apua moni heistä ei olisi selviytynyt koulussa. Osa haastateltavista kertoi opettajan käyttäneen viittomia puheen tukena; toisten mielestä taas opetuksessa käytettiin vain puhekieltä. Viittomakieltä pidettiin sopivana kuurojen keskinäiseen kommunikointiin ja elämään koulun jälkeen. Kouluopetuksen tehtävänä oli puheen ja perustyötaitojen opettaminen.

1950-luvulla, tekniikan ja lääketieteen edistysaskeleiden myötä, puhemenetelmän asema vahvistui entisestään ja puhekieli määriteltiin opetuskieleksi. Termit *kuuromykkä* ja *kuuro* katosivat viranomaisten päätöksistä ja ohjeista; kaikki oppilaat olivat *huonokuuloisia* (hörselskadade, Domfors 2000, 232). Keskusjohdoisen opetushallinnon määräyksissä ei vaadittu oppilaiden kuulovamman huomioon ottamista tasoryhmittelyssä ja ruotsin kielen opetuksessa. Ryhmien muodostamista varten rehtori ja opettaja tekivät oppilaille suullisen testin heti ensimmäisenä koulupäivänä (Pärsson 1997, 231–233). Oppilaat ryhmiteltiin lahjakkuuden mukaan hyviin (A), keskinkertaisiin (B) ja heikkoihin (C). Viittomia pidettiin sopivina vain heikoimpien (C-ryhmän) opetukseen. Lisäksi muutamissa kaupungeissa käynnistettiin esiopetus, koska varhaisen puheopetuksen ja puhuvan ympäristön oletettiin parantavan oppilaiden valmiuksia oppia puhetta sekä tasoittavan oppilaiden välisiä eroja puhekielessä.

Jatkokoulutus säädettiin pakolliseksi tavallisen kansakoulun käyneille vuonna 1918 ja kuurojenkoulussa oppivelvollisuutensa suorittaneille vuonna 1938. Perusopetuksen tavoin ammatillisessa koulutuksessa opetuskielenä oli puhuttu ruotsin kieli. Koska kuurojen oppilaiden kielitaitoa pidettiin riittämättömänä teoreettisten aineiden oppimiseen, niiden sijasta opetus sisälsi puhekieltä ja käytännön aineita. Oppilaat ohjattiin ammatillisiin erityisoppilaitoksiin ja koulutettiin perinteisiin käsityö-, kotitalous- ja maatalousammatteihin. Tavoitteena oli, että kuurot ammattiin valmistuneet selviytyvät itsenäisesti. Sisällön tuli vastata yleisen ammatillisen koulutuksen tasoa. 1940- ja 1950-luvuilla teollisuus tarvitsi yhä enemmän koulutettua työvoimaa, mikä painosti muuttamaan myös kuurojen jatkokoulutusta monipuolisemmaksi. Edelleen teoreettisia opintoja pidettiin liian vaikeina kuuroille oppilaille, koska heidän puheen ymmärtämisen ja puhumisen taitonsa olivat riittämättömät. Opetuksessa painotettiin ”käytännön ruotsia”. (Pärsson 1997, 153–154, 170–172 ja 234.)

Pärssonin mukaan kielteiset koulukokemukset todennäköisesti vähensivät kuurojen aikuisten kiinnostusta osallistua koulutuksen muutoksia käsittelevään haastatteluun. Koulukokemusten vuoksi kuuroja aikuisia ei kiinnostanut jatkaa opintoja ja päivittää ammattitaitoaan. Toisaalta kuitenkin vapaa-aikaan ja järjestötoimintaan liittyvä opiskelu koettiin kiinnostavaksi ja kannustavaksi.

1960-luvulla koko ruotsalaista koulutusjärjestelmää uusittiin. Viittomien hyväksyminen perusopetuksessa merkitsi oppimistulosten parantumista ja käännettä jatkokoulutuksessa. Yleinen nuorisoaste eli gymnasiet jakaantui teoreettiseen ja käytännölliseen linjaan, ja sen koulutukseen integroitu opetuskokeilu aloitettiin vuonna 1967 Örebron kaupungin oppilaitoksissa. Oppilaat saivat valita omien taitojensa ja kiinnostuksensa mukaan oppilaitosten tarjoamia teoreettisia tai käytännön koulutuslinjoja. Opetus toteutettiin erillisryhmissä, mutta opetuksessa seurattiin yleistä opetussuunnitelmaa. (Domfors 2000, 96–97; Pärsson 1997, 247–248.)

Pärssonin (mts. 248–250) haastatteleman, kokeilua käynnistäneen pioneeriohjaajan Lars Ohlsonin mukaan järjestelyt olivat sangen joustavat. Opetusryhmän koolla ei ollut minimirajaa. Ongelmaksi tuli kuitenkin kommunikointi. Tekniset apuvälineet koettiin riittämättömiksi. Ohlssonin mukaan oli vaikea löytää viittomakielentaitoisia päteviä nuorisoasteen opettajia. Opettajat, joille teoreettisten aineiden opetus viittomakielellä oli uutta, käyttivät yksinkertaistettua ja hidastettua viittomakieltä. Nopeuttaakseen opetusta oppilaat tulkkasivat toisilleen, minkä opettajat hyväksyivät. Lisäksi opiskelijaryhmät olivat hyvin heterogeenisiä pohjatiedoiltaan sekä kirjoitetun ruotsin kielen ja viittomakielen taidoiltaan. Yhtenä syynä tietojen ja taitojen eroihin oli se, että ensimmäisten opiskelijoiden joukossa oli monia iäkkäämpiä opiskelijoita, jotka olivat käyneet koulua 1940- ja 1950-luvuilla, puhemenetelmän valtakaudella. He halusivat jatkaa opintojaan, kun siihen vihdoinkin oli mahdollisuus. Liian monet myös valitsivat vankat pohjatiedot vaativia teoreettisia linjoja. Lisäksi opettajien kommunikointitaidot olivat riittämättömät. Kokeilua ja sen tuloksia kuitenkin seurattiin ja arvioitiin jo varhaisessa vaiheessa.

Myönteiset arviointitulokset ja merkittävä valtiontuki johtivat pysyvän keskitetyn koulutuksen perustamiseen. Vuonna 1971 perustettiin valtion nuori-soasteen koulu kuuroille, Riksgymnasiet för döva, ja vuonna 1984 vastaava koulu huonokuuloisille opiskelijoille, Riksgymnasiet för hörselskadade (Domfors 2000, 97). Vaihtoehtoina kouluille ja niiden tarjoamalle tuelle oli integroitu opetus ja läänien kustantaman opiskelutulkkipalvelun käyttö. Koulut olivat kuitenkin edelleen suosittuja. 1990-luvun lopulla haastateltujen opiskelijoiden mukaan suurimmalla osalla opettajista oli hyvä viittomakielen taito (mts. 143–146). Kattavasti järjestetyn opiskelutulkkipalvelun myötä koulutusvalinnat ovat laajentuneet ja yksilöllistyneet erityisesti korkea-asteen koulutuksessa. Oppilaitokset vastaavat tulkkipalvelun järjestämisestä ja voivat hakea kustannuksiin valtion tukea (Göransson & Westholm 1995). Tutkimusta on hyödynnetty koulutuksen, tulkki- ja tukipalvelujen kehittämisessä.

Kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden tuentarpeita on pyritty tarkastelemaan heidän opiskelukokemustensa kautta (ks. Antonson 1998; Danermark ym. 2001; Danermark & Borg 1997). Antonson (1998) on tarkastellut koulutukseen osallistumista ja opiskelun esteitä kuurojen ja huonokuuloisten korkea-asteen opiskelijoiden näkökulmasta. Haastatteluissa korostuivat teemat kommunikointi, identiteetti, integraatio ja väsymys. Nämä tekijät vaikuttivat akateemisesta ja sosiaalisesta osallistumisesta saatuihin kokemuksiin sekä opiskelumenesytukseen. Antonsonin mukaan koulutusjärjestelmän on esteiden poistamiseksi saatava enemmän tietoa kuurouden ja huonokuuloisuuden yksilöllisestä kokemisesta. Lisäksi on tehtävä yhteistyötä opiskelijoiden kanssa sekä vahvistettava joustavuutta ja vertaisryhmän merkitystä. Danermark, Antonson ja Lundström (2001) ovat havainneet, että huonokuuloisilta opiskelijoilta puuttuu koulutusvalintojen ohjaus ja vanhempien tuki valintojen tekemisessä. Lisäksi sosiaalisen eristyneisyyden vuoksi huonokuuloisilla opiskelijoilla ei ole korkea-asteen opiskelun ja urakehityksen malleja.

Norjalainen Ohna (2000) on tarkastellut kuurojen ja kuulevien välistä vuorovaikutusta kuurojen aikuisten näkökulmasta. Vuorovaikutustilanteissa selviytyminen ja yksilöllisen perspektiivin löytäminen ovat Ohnan (mts. 364) mukaan oppimisen ydintä. Hän on korostanut sosiokulttuurisen kontekstin merkitystä yksilöllisten selviytymiskokemusten tulkinnessa. Toisen norjalaisen tutkijan Breivikin (2001) mukaan vertaisryhmä on tarjonnut kuuroille nuorille mahdollisuuden rakentaa myönteistä sosiaalista identiteettiä. Kuuleva valtakulttuuri on suoraan tai epäsuorasti välittänyt tavoiteltavan ”normaalin” mallin, jota kasvavan kuuron nuoren on ollut vaikea saavuttaa. Vaihtoehtona on voinut olla identiteettiristiriita tai aikuisuuden elämänvaiheen myöhästyminen.

Lähimpänä tämän tutkimuksen näkökulmaa on Fredängin (2003) sosiologian väitöstutkimus viittomakielisten kuurojen identiteetin muutoksesta muuttuvassa ruotsalaisessa yhteiskunnassa. Fredängin mukaan koulutuksella on ollut merkittävä osuus kuurojen aikuisten identiteetin rakentumisessa ja yhteisön aseman muutoksessa alakulttuurista ensin vastakulttuuriksi ja sitten yhteistyökulttuuriksi. 1950-luvun puoliväliin saakka kuurojen yhteisön ja ympäröivän yhteiskunnan näkemykset kuurojenkouluissa tarjottavan opetuksen tavoitteista

olivat yhteneväisiä: puhe- ja huulilukutaidon saavuttaminen oli tärkeää yhteiskuntaan ja työelämään osallistumisen vuoksi. Viittomakieli oli yhteisön sisäisen kommunikoinnin kieli. 1960-luvulla koulutuspolitiikassa korostettiin normalisaatiota ja integraatiota. Kuurojen yhteisön näkökulmasta yhteiskunta pyrki leimaamaan ja eristämään kuurot oppilaat: osallistuminen koulussa ja yhteiskunnassa oli tarkoitettu vain kuuleville ja puhuville. Integraatio lisäsi kuurojen viittomakielisen yhteisön merkitystä ja politisoivat valtakulttuurin vastustavan vähemmistön aseman.

1970-luvun lopulla viittomakielen tutkimuksen ja hyväksymisen myötä kouluviranomaisten ja kuurojen yhteisön näkemykset lähentyivät. Koulutuspolitiikan muutokseen vaikutti myös sosiaalipolitiikassa korostettu demokraattinen yhteistyö vammaisjärjestöjen kanssa. Samalla vahvistui valtakulttuurin, kuulevien ja puhuvien yhteisön dominoivan aseman vastustus kuurojen yhteisössä. Vuonna 1981 viittomakieli hyväksyttiin virallisesti, ja vuoden 1982 opetussuunnitelman mukaan viittomakieli oli kuurojen oppilaiden ensimmäinen kieli ja ruotsi toinen kieli. Kuurojen yhteisössä vallinneen vastakulttuurin tilalle nousi yhteistyötä kuurojen omilla ehdoilla korostava näkemys. Viittomakielen symbolinen merkitys väheni, sillä kommunikointiongelmien koulutuksessa ja yhteiskunnassa tulkittiin kielieroista johtuviksi ja ei-leimaaviksi. Koulutusmahdollisuuksien lisääminen ja laajentaminen sekä tulkkipalvelujen kehittäminen merkitsivät selvästi aiempaa tasa-arvoisempaa osallistumista yhteiskunnassa. Vähemmistöaseman puolustamisen ja valtakulttuurin vastustamisen sijasta osallistuminen muuttui yksilöllisemmäksi ja omien kiinnostusten suuntaamaksi.

Fredängin (mts. 242–243) mukaan sekä nuoremmat että iäkkäämmät viittomakieliset kuurot ovat hyötäneet muutoksesta, jonka viittomakielen virallistaminen käynnisti yhteiskunnallisessa osallistumisessa. Ikäryhmien välillä on kuitenkin selvä ero: nuorempi sukupolvi on tottunut siihen, että heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään kuunnellaan keskusteltaessa osallistumisesta ja palvelujen kehittämisestä.

Ruotsalaisten kuurojen nuorten aikuisten tavoin myös norjalaiset lukiolaiset pitivät oikeutenaan osallistua omaa elämäänsä koskevaan keskusteluun ja päätöksentekoon. Kuurojen ja huonokuuloisten lukiolaisten kokemusten mukaan erityiskoulujen hyvä puoli oli kommunikoinnin helppous. Niiden heikkous puolestaan oli aine- ja kurssivalintojen rajallisuus. Kielteisimpänä lukiolaiset pitivät sitä, että erityisopetuksessa oppilailta odotettiin heikompia suorituksia; yleisopetuksessa opiskelun taas katsottiin olevan vaativampaa ja opetuksen teoreettisempaa. Opiskelualan ja ammatinvalinnan osalta kuurot oppilaat olivat hieman kunnianhimoisempia kuin huonokuuloiset lukiolaiset. (Haualand, Grønningsuter & Skog Hansen 2003)

Kuurojen aikuisten käsityksiä itsestään oppijoina ja työntekijöinä tarkastelleet australialaiset Freebody ja Power (2001) havaitsivat, että elämäkerrat (life histories) olivat sidoksissa kuurojen sosiaalisiin asemiin. Freebody ja Power jaottelivat haastateltavien elämäkerrat kuurouden diskurssin suhteen kolmeen kategoriaan: kuurous vammaana, loogisena kompleksina ja kulttuurina tai yhteisönä. Tutkijat kiinnittivät huomiota myös siihen, että he kuulevina tutkijoina

saattoivat tulkita tulokset kuulevan yhteiskunnan ehdoilla. Suomalainen Biese (2001) haastatteli avoimen yliopiston arvosanaa suorittavia kuuroja opiskelijoita saadakseen taustatietoja, joiden avulla voisi selvittää kirjoitetuissa opintotehtävissä tarvittavien argumentointitaitojen kehittymistä. Opiskelijat pitivät avoimessa yliopistossa opiskelua mielekkäänä ja haasteellisena. Opiskelu merkitsi uusia kokemuksia kuulevien koulutuksesta, opiskelutulkin käytöstä ja yliopistokulttuurista. Biesen (mts. 46) mukaan kuulevien ja viittomakieltä käyttävien kulttuurin kosketuspinta on tähän asti ollut hyvin ohut. Näin koulutuksen mahdollisia merkityksiä voisivat olla osallistumistaitojen kehittyminen ja osallistumiskokemusten kartuttaminen.

2.5 Tutkimuskenttään sijoittaminen

Tässä tutkimuksessa muuttuva yhteiskunta on keskeinen konteksti aivan kuten Fredängin (2003) tutkimuksessa kuurojen yhteisön identiteetin muutoksesta. Muissa kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutusta ja elämää käsittelevissä selvityksissä on tarkasteltu tiettyyn ajankohtaan sijoittuneita opiskelukokemuksia sekä koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien toteutumista, koulutuksen tuloksellisuutta ja työllistymistä opintojen jälkeen.

Näkökulmaltaan tämä tutkimus poikkeaa suomalaisista kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutusta ja elämää tarkastelevista tutkimuksista. Kivirauman (2004) mukaan Suomessa on vuosina 1951–1999 julkaistu yhteensä neljä (4) kuurojen lasten, nuorten tai aikuisten elämää erityispedagogiikan näkökulmasta tarkastelevaa tai siihen liittyvää väitöskirjaa. Aivan viime vuosina on tehty useita viittomakieltä ja kuurojen lasten opetusta käsitteleviä tai sitä sivuavia suomalaisia väitöskirjoja. Hakuni tuotti yhteensä 12 kappaletta, joista viisi on kasvatustieteellistä tai erityispedagogista. Taulukossa 1 on kuvattu näiden väitöskirjojen keskeiset tulokset koulutuksen kehittämisen näkökulmasta. Erittäin vähän huomiota on kiinnitetty huonokuuloisten opiskelijoiden koulutuksenaikaiseen osallistumiseen ja kommunikointiin.

Suomalaisten väitöskirjatutkimusten näkökulmien kirjo on laaja. Määrällinen ja psykologis-lääketieteellisesti orientoitunut tutkimus on ollut hallitsevana. Väitöskirjoissa on esitetty hyvin perusteltuja ehdotuksia opetuksen kehittämiseksi. Uudemmissa tutkimuksissa on viitattu aiempiin, mutta niissä ei ole kommentoitu aiemmin esitettyjen ehdotusten toteutumista tai koulutuksen muutosta. Lähtökohdiltaan lähimpänä omaa tutkimustani ovat Takalan ja Londénin kasvatustieteellisesti orientoituneet väitöskirjat. Erona on se, että ne ovat tiettyyn ajankohtaan sijoittuvia läpileikkauksia, kun taas tässä tutkimuksessa kontekstina on muuttuva yhteiskunta ja tutkimuskohteena koulutuksen muutos osallistujien näkökulmasta.

TAULUKKO 1 Kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutusta tarkastelevat ja sivuavat suomalaiset väitöskirjatutkimukset

Vuosi	Väitöskirja	Tutkimuksen ti- eteenala ja näkökulma	Keskeiset tulokset koulutuksen kehittämisen kannalta
1963	Juurmaa, Jyrki: On the ability structure of the deaf	Psykologia, kehityspsykolo- ginen	Kuurojen nuorten konkreettiset visuaaliset taidot ja muisti vastasivat kuulevien nuorten taitoja. Kuurojen nuorten abstraktit visuaaliset taidot sekä verbaaliset, numeeriset ja peruste- lutaidot olivat heikompia kuin kuulevien nuorten taidot.
1968	Pesonen, Jaakko: Phoneme communi- cation of the deaf, Theory and elemen- tary visio-oral verbal education by means of individualized vi- siophonemes	Kasvatustiede, foneettinen	Systemaattinen visualisoitu suomen kielen foneemien erottelun harjoittami- nen edisti syntymästään tai varhaislap- suudestaan kuurojen kielellistä ke- hitystä. Puhutun kielen foneemien erottelu paransi koulumenestystä.
1978	Suonpää, Jouko: Vai- keasti kuulovammai- nen koululainen, Tutkimus kuulo- vammaisten koulun oppilaiden kuulo- ja tasapainoelimen toi- minnasta sekä kielel- lisestä kehityksestä	Lääketiede, kun- toutuksellinen	Kuulovammaiset oppilaat menettivät huomattavasti kielellisen kehityksen arvokasta aikaa, koska lasten kuu- lovammat diagnosoitiin usein viiveellä ja kuntoutus käynnistyi liian myöhään.
1984	Plit, Keijo: Carl Hen- rik Alopaeus aisti- vammaistyön uran- uurtajana Suomessa	Teologia, historiallinen	Papisto tuki aktiivisesti ensimmäisen valtiollisen kuurojenkoulun pe- rustamista Suomeen, hankki alan ajankohtaista tietoa ja koulutusta Ruot- sista ja Tanskasta sekä osallistui opetus- suunnitelman laatimiseen.
1988	Hakkarainen, Liisa: Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hal- linta	Erityispedago- giikka, kielitietee- linen	Kuurot nuoret hallitsivat kirjoitetun suomen kielen syntaksin, morfologian ja semantiikan heikosti verrattuna kuuleviin ikätovereihinsa.
1993	Vuolle, Tuula: Paikal- lisesta hyvän- tekeväisyydestä valtion asiaksi	Suomen historia, sosiaali- historiallinen	Yksityisiin aloitteisiin perustunut aisti- viallisten ja raajarikkoisten lasten ope- tus käynnisti järjestelmällisen vammais- ten koulutuksen kehittämisen.

(jatkuu)

TAULUKKO 1 (jatkuu)

Vuosi	Väitöskirja	Tutkimuksen tieteenala ja näkökulma	Keskeiset tulokset koulutuksen kehittämisen kannalta
1994	Sinkkonen, Jari: Hearing impairment, communication and personality develop- ment	Psykiatria, kuntoutukselli- nen	Sujuva kommunikointi ehkäisi psyyk- kisiä ongelmia ja edisti suotuisaa persoonallisuuden kehitystä.
1995	Takala, Marjatta: "They say I'm stupid, but I just don't HEAR": Hearing-impaired adults' view of Finnish society	Kasvatustiede, sociologinen	Kuurot ja huonokuuloiset aikuiset piti- vät funktionaalista suomen kielen tai- toaan riittävänä. Erityisesti viitto- makieliseen yhteisöön identifioituvilla oli myönteinen yhteiskuntakuva.
2001	Huttunen, Kerttu: Early childhood hear- ing impairment: Speech intelligibility and late outcome	Fonetiikka, kuntoutukselli- nen	Lapsuusiän kuulovammaisuus heikensi merkittävästi saavutettua koulutu- stasoa ja työllistymistä. Lapsuudessa valittu ensisijainen kommunikointitapa säilytti merkityksensä aikuisuuteen asti.
2002	Takkinen, Ritva: Käsimuotojen salat, Viittomakielisten lasten käsimuotojen omaksuminen 2–7 vuoden iässä	Soveltava kieli- tiede, foneettinen	Viittomakieliset lapset omaksuivat viit- tomakielen käsimuodot samankaltais- essa järjestyksessä kuin kuulevat lapset ympäristön puhutun kielen foneettiset piirteet.
2004	Meronen, Auli: Viittomakielen omak- sumisen yksilölliset tekijät	Erityispedago- giikka, neuro- lingvistinen	Viittomakielisten lasten kehitykselliset oppimisvaikeudet ovat määriteltävissä ja identifioitavissa, mikä on tärkeää tar- jottaessa oppimisessa tarvittavaa tukea.
2004	Londén, Monica: Communicational and educational choices for minorities within mi- norities, The case of the Finland-Swedish Deaf	Kasvatustiede, sociologinen	Valitessaan kommunikointikieltä ja koulutyyppiä kuuroille ja kuulovam- maisille lapsilleen suomenruotsalaiset vanhemmat kohtasivat monia on- gelmiä; varhaiskuntoutukselta toivot- tiin ajankohtaisempaa ja objektiivisem- paa tietoa ja tukea.

3 KOULUTUKSEN MERKITYS MUUTTUVASSA YHTEISKUNNASSA

Toisen maailmansodan jälkeen tapahtuneet mittavat ja nopeat yhteiskunnan muutokset ovat vaikuttaneet monin tavoin suomalaisten elämään. Koulutuksen merkitys sosiaalisessa muutoksessa ja yksittäisten ihmisten elämässä on kiinnostanut useita suomalaisia tutkijoita. Sosiaalisen, jaetun merkityksen tarkastelun kontekstina ovat olleet yhteiskunnan muutosvaiheet.

3.1 Yhteiskunnan muutokset kokemusten näkökulmasta

Tämän tutkimuksen kannalta ehkä merkittävin suunnannäyttäjä on ollut Antikaisen johtama tutkimushanke *Koulutuksen merkitystä etsimässä*. Siinä yhteiskunnan ja koulutuksen muutoksien välisiä yhteyksiä on lähestytty koulutus- ja oppimiskokemusten näkökulmasta. Hankkeessa on pyritty kuvaamaan, millaista elinikäinen oppiminen on käytännössä, ja selittämään saatujen kokemusten valossa, miten oppimisyhteiskunta on muodostunut (Antikainen & Huotelin 1996).

Koulutuksen merkityksen etsinnässä aineistonkeruuta on ohjannut kokeuksellisen sukupolven käsite (Kauppila 1996). Sukupolvet muotoutuvat yhteiskunnallisten ja historiallisten tapahtumien vaikutuksesta siten, että tiettyinä aikana eläneiden ja tiettyyn ikäryhmään kuuluvien ihmisten kokemukset ovat samansuuntaisia eli sosiaalisesti jaettuja (Roos 1987). Osana yhteiskuntaa koulutusjärjestelmät ovat eri aikoina tarjonneet ihmisille erilaisia mahdollisuuksia kouluttautua ja rakentaa elämänsä kulkuaan.

Yhteiskunnan muutosvaiheiden, koulutusmahdollisuuksien ja sosiaalisen liikkuvuuden perusteella Antikaisen tutkimusryhmään kuulunut Kauppila (1996, 45–49) on konstruoinut kolme kokemuksellista koulutussukupolvea: 1) sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi (ennen vuotta 1935 syntyneet), 2) rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi (vuosina 1936–1955 syntyneet) sekä 3) hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvi (vuonna 1956 ja sen jälkeen syntyneet). Eri koulutussukupolvia edustavi-

en haastateltavien elämäntarinoita on tarkasteltu elämänkulun, identiteetin ja oppimiskokemusten näkökulmasta. Niiden kautta tutkijat ovat pyrkineet tulkitsemaan koulutuksen merkitystä.

Koulutussukupolvien kontekstissa tarkasteltuna yksittäisten ihmisten kertomuksista on löydetty aikakaudelle ominainen koulutuksen sosiaalinen merkitys. Koulutuksen merkityksessä näkyvät sukupolvien väliset erot ovat ilmentäneet sitä kehityslinjaa, että myös koulutuksen merkitys muuttuu muuttuvassa yhteiskunnassa. Tutkimusasetelmaa Kauppila (mts. 45) on kuvannut seuraavasti: ”Tarkastelun ja analyysin suunta on rakenteelliselta tasolta yksilöiden kokemuksiin. Rakenteellinen tarkastelu ei kuitenkaan määrää tulkintaa, vaan pikemminkin antaa sille lähtökohdan.”

Muodollisen koulutuksen lisäksi Antikaisen tutkimusryhmä on ollut kiinnostunut oppimisesta elämän eri alueilla. Yhdysvaltalaisen Chicagon koulukunnan ja brittiläisen koulutussosiologian mukaisesti Antikainen (1998, 15–16) on jaotellut koulutuksen sen tavoitteiden ja toteutuksen mukaan kolmeen kategoriaan: 1) tutkintotavoitteinen formaali koulutus, 2) ei-tutkintotavoitteinen, non-formaali opiskelu ja 3) informaali, joka viittaa perheessä ja vapaa-aikana tapahtuvaan oppimiseen ja koulutukseen. Nämä kolme kategoriaa ovat painotuneet eri tavoin kunkin koulutussukupolven kokemuksissa.

Sodan ja niukan koulutuksen sukupolven kokemuksen mukaan koulutusta pidettiin ihanteena. Ammattitutkintotavoitteinen formaali koulutus oli vain harvojen etuoikeus. Elämässä keskeistä olivat työ ja perhe sekä sodan ja jälleenrakentamisen sävyttämä selviytymiskamppailu. ”Oppi elämää varten löytyi koulun ulkopuolelta” (Kauppila 1996, 71). Niukka koulutus nähtiin vain osana yleistä elämän kamppailua (Houtsonen 1996, 206).

Ikänsä puolesta sodan ja niukan koulutuksen sukupolven kuuluneilla kuuroilla ja huonokuuloisilla opiskelijoilla ei ollut muodollisen koulutuksen mahdollisuuksia. Oppi oli haettava koulun ulkopuolelta. Seuraava koulutuksellinen sukupolvi on tämän tutkimuksen kannalta kiinnostava, sillä sen aikana virallisesti käynnistyi kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden ammatillinen erityisopetus.

3.2 Teollinen yhteiskunta – koulutus välineenä

Toisen maailmansodan jälkeen tarvittiin koulutettua työvoimaa jälleenrakentamiseen, julkishallintoon ja palveluihin sekä kasvavaan teollisuuteen. Yhteiskunnan ja elinkeinoelämän muutokset edellyttivät koulutuksen kehittämistä. Kansa- ja kansalaiskoulun rinnalle perustettiin yleissivistävä oppikoulu. Koulupetus järjestettiin teollisen tuotantolaitoksen periaatteiden mukaisesti korostamalla yleisiä käytäntöjä. Opetuksen tavoitteet, menetelmät ja materiaalit sekä oppimistulosten mittarit standardoitiin (Aittola ym. 1997, 14).

Yleistä ammatillista koulutusta kehitettiin teollisuuden tarpeiden perusteella, ja koulutustarjontaa laajennettiin maantieteellisesti kattavaksi (Kivi-

rauma 1992, Klemelä 1999). Valtion ammatilliset oppilaitokset eivät kuitenkaan pystyneet vastaamaan nopeasti kasvaneeseen kysyntään, kun oli tarjottava koulutusta sodasta palanneille, ammattitaidottomille ja suurille ikäluokille. Vaihtoehdoksi kehitettiin tilapäinen ammattikurssitoiminta, joka oli merkittävä koulutuksen tuottaja 1960-luvulle saakka (Pellinen 2001, 35–36). Myös korkea-asteen koulutusta lisättiin. Sosiaalinen liikkuvuus lisääntyi, sillä työpaikkojen vuoksi ihmiset muuttivat maalta kaupunkiin ja pientiloilta tehtaisiin (Blom 2000b, 218; Savioja ym. 2001, 64–65).

Teollistumisen ja jälleenrakennuksen aikakaudella eli vuosina 1936–1955 syntyneiden ryhmän Kauppila (1996, 48) on nimennyt rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveksi. Tästä ikäryhmästä vuosina 1945–1950 syntyneet kuuluvat ns. suuriin ikäluokkiin. Kysymys oli sodasta toipumisesta ja uudesta elämästä, kun syntyvyys kasvoi nopeasti noin 50 %:iin verrattuna edellisiin ja seuraaviin ikäryhmiin. (Savioja ym. 2001, 58–60) Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvelle koulutus oli väline hankkia työtä (Houtsonen 1996, 205–206). Koulutuksen yhteys työn saantiin, työuraan ja myönteiseen sosiaaliseen muutokseen oli selkeä.

Uusien koulutusmahdollisuuksien avauduttua ihmisten kiinnostus kouluttautumiseen kasvoi. Järvelän (1991, 284–285) mukaan väestön koulutustarpeen ja yhteiskunnan tavoitteiden välillä vallitsi ”hyvä kehityskehä”. Koulutuksella oli sekä yksilöllistä että yhteiskunnallista kysyntää. Yksittäisille ihmisille koulutus merkitsi siirtymistä omavaraistaloudesta palkkatyöhön, elintason nousua ja myönteistä muutosta sosiaaliseen asemaan. Toisaalta koulutuksesta tuli työelämään osallistumisen ehto. Koska sekä yhteiskunta että yksittäiset ihmiset tarvitsivat ja arvostivat koulutusta, siihen investoitiin merkittävästi.

Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolven kuuluvien haastateltavien elämäkerroissa lähtökohtana oli lapsuuden aineellinen niukkuus. Oppivelvollisuudesta alkoi tälle sukupolvelle tyypillinen selkeä polku jatkokoulutukseen. Opiskelu mahdollisti ammatinvalinnan, mikä ei ollut mahdollista edellisen sukupolven nuoruudessa. Opetuksessa painotettiin käytäntöä ja ammattiin valmistumista. Koulutuksen merkitystä arvioidessaan haastateltavat pohtivat lähinnä koulutuksessa saamia taitoja ja työelämän vaatimuksia. Tavoitteena oli työpaikan saanti. Lisäksi koulutus tuki työssäoppimista ja selviytymistä sekä työuralla etenemistä. Tällä tavoin koulutus lisäsi taloudellista turvallisuutta ja ulkoista elämänhallintaa. Ahkeraa työntekoa arvostettiin. Elämän sisältönä olivat työ ja perhe. (Antikainen 1998a, 147, 195; Kauppila 1996, 48, 57–61; Kauppila 2000, 78–79)

Kauppilan (1996, 57) mukaan yhteiskunnan ja koulutuksen muuttuminen näkyi myös haastateltavien tavassa kertoa elämästään. Sodan ja niukan koulutuksen sukupolven selviytymiskamppailuun ja sen intensiiviseen kerrontaan verrattuna rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolven kuuluvien haastateltavien kertomukset etenivät tyynesti koulusta työhön ja maalta kaupunkiin. Kun elämä oli niukan koulutuksen sukupolvelle ollut tärkein opettaja, koulutus ja työelämä ohjasivat kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolven elämäntulkua. Koulutuksen lisäksi elämää säätelivät lait

ja byrokratia. Yhteiskuntaa edustavat instituutiot olivat keskeisiä ympäristöjä. (Kauppila 1996, 48, 89–90)

Teollistumisen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien aikakaudella käynnistettiin valtion tukemana muodollinen kuurojen ammattikoulutus. Muiden suomalaisten tavoin kuurojen ja huonokuuloisten elämä saattoi kulkea koulusta työhön ja maalta kaupunkiin, mutta ammattikoulutuksen alkuvaiheessa reitti tuskin oli yhtä selkeä.

3.3 Hyvinvointivaltio – koulutus hyödykkeenä tai itsestänselvyytenä

Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvea seuranneen sukupolven aikuisuus on ajoittunut jälkiteolliseen yhteiskuntaan, jota on kutsuttu myös hyvinvointi-, informaatio- tai palveluyhteiskunnaksi. Muita nimityksiä ovat korkean teknologian tai informaatioteknologian yhteiskunta. Hyvinvointia tuottivat kattavat terveydenhoitopalvelut ja sosiaaliturva sekä koko ikäryhmälle tarjottava peruskoulutus ja monipuolinen jatkokoulutus.

Vuosien 1972–1977 aikana kansa- ja keskikoulu sekä oppikoulun viisi alinta luokkaa yhdistettiin yhdeksänvuotiseksi peruskouluksi. Toisen asteen koulutus yleistyi. Suurin osa jatkoi opintojaan lukiossa, ja vastaavasti ammattikoulutus menetti vähitellen suosiotaan. Kivirauman (1993, 69–72) mukaan ammattikoulun suorittaminen ei enää merkittävästi lisännyt työpaikan saantia ja työuralla etenemistä. Yliopistoihin oli huomattavasti aiempaa enemmän hakijoita. Koulutusjärjestelmä pyrki edelleen tuottamaan teollisen yhteiskunnan mukaisen työmarkkinoiden vaatimia valmiuksia (Aittola ym. 1997, 40–43). Perinteiset ammattialat kuitenkin vähenivät samalla kun taloudellinen kasvu lisäsi palvelu- ja tietosektorien työpaikkoja.

Antikaisen (1998a, 138–140) mukaan jälkiteollisen yhteiskunnan kasvatus-sosiologialle ominaisia tutkimusaiheita ovat olleet koulutuksen uudelleen organisointi, monimuotoiset koulutusmarkkinat sekä kasvatus- ja koulutusinstituutioiden vastuu sosialisatiosta. Tutkimuskentässä ovat alkaneet näkyä kansallisia rajoja ylittävät taloudelliset ja kulttuuriset markkinat, jotka ovat aiempaa enemmän vaikuttaneet koulutukseen. Sosiologiselta kannalta katsottuna koulutuksessa on korostettu yksilöllisyyttä kyllästymiseen asti ja sen sijaan yhteisöllisyyttä on alettu arvostaa entistä enemmän. Liittyminen yhteisöihin on kuitenkin ollut yksilöllisempää ja heikompaa kuin aiemmin.

Vuonna 1956 tai sen jälkeen syntyneiden ikäryhmän Kauppila (1996, 48, 91–92) on nimittänyt hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveksi. Tähän sukupolven kuuluville haastateltaville oppivelvollisuus oli itsestänselvyyys ja opintojen jatkaminen hyödyllistä (Kauppila 2000, 91–92). Koulutus oli kaikkien ulottuvilla, mutta kouluttautumiseen vaadittiin omien tarpeiden tiedostamista, kiinnostusta ja valintoja. Eri koulutusvaihtoehtoja kokeilemalla pyrittiin etsimään omaa identiteettiä. Tämän sukupolven koulukokemukset olivat

sävyltään useammin negatiivisia kuin muiden sukupolvien, koska koulun oli odotettu vastaavan omiin tarpeisiin. Koulutuksen kanssa kilpailivat monet muut kokemusympäristöt, kuten tiedotusvälineet, matkat ja eri harrastukset. Yhden työpaikan ja pitkäaikaisen työsuhteen sijasta tähän sukupolveen kuuluvien työpaikat ja työalat saattoivat vaihtua. Harrastukset olivat tärkeitä elämässä. Haastateltavat kertoivat itsestään ja identiteetistään vapaammin kuin edellisten sukupolvien edustajat (Kauppila 1996, 95–96).

Houtsosen (1996, 204–207) mukaan erityisesti monien koulutusvalintojen sukupolvi käytti koulutusta elämänkulkunsa ja identiteettinsä rakentamiseen. Osalle koulutus merkitsi henkilökohtaisten unelmien ja haaveiden toteuttamista tai elämänarvojen mukaisia opintoja. Merkittävät oppimiskokemukset liittyivät aiempaa enemmän omaan elämään ja harrastuksiin. Koulumuotoista opetusta ja opettajia kritisoitiin epäoikeudenmukaisiksi. Symbolinen kokemusympäristö, media ja viihde, oli keskeinen. Valinnanvapaus ja yksilölliset elämänarvot korostuivat siinä, että opittavalla tuli olla käyttöä elämässä ja omaa minää koskevien ongelmien ratkaisemisessa. Koulutus oli arkipäivää ja välttämätöntä. Koulutuksen merkitystä korostettiin elämänmuutoksissa ja siirtymissä, kuten leskeyden, avioeron tai työttömyyden kohdattua.

Kasvavien koulutusmahdollisuuksien ja monien koulutusvalintojen sukupolvet ovat nähneet koulutuksen ja työn välisen yhteyden. Koulutuksen näkökulmasta yhteiskunnan muutoksissa on ollut kyse ensisijaisesti työelämän vaatimusten muutoksista, joihin koulutus on pyrkinyt vastaamaan. Molempien sukupolvien edustajat ovat ehtineet nähdä muutoksen koulutuksen ja työn suhteessa, kun hyvinvointi taittui 1980-luvun lopulla ja taloudellinen lama 1990-luvulla aiheutti massatyöttömyyden. Useiden tutkijoiden mukaan kyse oli kuitenkin lamaa suuremmasta yhteiskunnan muutoksesta.

3.4 Lama ja globalisaatio – onko koulutuksella merkitystä?

Laman ja massatyöttömyyden lisäksi 1990-luvun koulutuspolitiikkaa määritteli Suomen liittyminen Euroopan unioniin (Virtanen 2002, 292). Koulutusta rationalisoitiin monin tavoin, kun kustannuksissa säästettiin. Euroopan maiden koulutusta pyrittiin yhdenmukaistamaan, mikä lisäsi maiden välisiä vertailuja.

Taloudellinen lama asetti koulutukselle uuden yhteiskunnallisen, työvoimapolitiittisen tehtävän, jonka Hyyppä (1999, 221–226) on nimennyt ”joutoväen varastoinniksi”. Kouluttamalla saatiin tarpeetonta työvoimaa poistettua työttömyyskortistosta. Koulutuksella myös ohjattiin tai pakotettiin työttömät työnhakijat lisäämään valmiuksiaan kilpailla työpaikoista tai hakeutumaan uusille, paremmin työllistävälle ammattialoille. Toisaalta koulutuksella oli lamalta suojaava vaikutus. Laaksonen (2000, 74–75) on arvioinut työttömyyden olleen suurinta vähiten koulutettujen ja työväenluokan keskuudessa. Laman seurauksena nuorille säädettiin velvollisuus kouluttautua ennen työmarkkinoille tuloa. Kouluttautumisaajan pidentyessä työmarkkinoille siirrytään entistä myöhemmin.

Samalla haettavien työpaikkojen määrä on vähentynyt ja kilpailu työpaikoista on kiristynyt. Tämä merkitsee, että alle 30-vuotiaista on tullut pitkäaikaistyöttömyyden riskiryhmä ja taloudellisesti keskimääräistä huono-osaisempia.

Jako taloudellisesti ei-aktiivisiin ja aktiivisiin on uusi yhteiskunnallinen jako, jota määrittelevät erityisesti ikä ja koulutus (Blom 2000b, 223). Aiempaa useammat alle 30-vuotiaat ovat opiskelijoita tai työttömiä ja yli 50-vuotiaat työttömiä tai eläkeläisiä. Keski-ikäisillä, 30–50-vuotiailla, on korkein koulutus ja paras työllisyystilanne. Silti koulutus ei takaa työtä kaikille. Blom (2000a, 195) on todennut, että julkisen retoriikan ja ihmisten kokemusten välillä vallitsee tärkeä jännite. Blomin mukaan tämä jännite kertoo siitä, missä määrin valtaa käyttävä yhteiskunnallinen eliitti tuntee kansan ja välittää sen kokemuksista. Jos tätä näkemystä sovelletaan koulutuksen merkityksen tarkasteluun, niin koulutuksen merkitystä käsittelevän julkisen retoriikan ja koulutuskokemusten välinen jännite näyttää kiristyneen. Nähdäkseni koulutuksen merkityksen tarkastelu kohdistuu juuri tähän jännitteeseen.

Antikainen (1998a, 198) on arvioinut, että koulutuksen merkityksen kannalta ”lama merkitsi kyllä melkoista muutosta”. Hän on olettanut muutoksen olevan samankaltainen kuin sodanjälkeisen jälleenrakennuksen ja hyvinvointiyhteiskunnan aikana. Antikaisen tutkimusryhmä suoritti haastattelut 1990-luvun alussa. Tämä selittää sen, miksi 1990-luvun alun taloudellista lamaa ja mittavaa työttömyyttä käsitellään melko vähän elämäkerroissa. Laman syvyys ja pitkittyminen on näkynyt ihmisten elämässä vasta 1990-luvun loppupuolella. Tutkimusryhmän jäsenet ovat kuitenkin käsitelleet myös lamaa ja monien muiden tutkijoiden tavoin liittäneet sen maailmanlaajuisiin yhteiskunnan muutoksiin.

Kauppilan (2000, 102–103) mukaan laman, työttömyyden, globalisaation ja taloudellisen tehokkuuden yhteiskunnassa on saavutettu merkitystyhjyys. Koulutuspoliittisella keskustelulla ja työelämän kompetenssivaatimuksilla on rakennettu odotusten ja mahdollisuuksien ristiriita. Ihmisen on pitänyt osoittaa yhteiskuntakelpoisuutensa kouluttautumalla, mutta työelämästä ei olekaan löytynyt kouluttautumiselle vastinetta. Ihmisten kokemuksia on sävyttänyt pettymys, koska koulutus ei ole onnistunut ratkaisemaan laman synnyttämiä työttömyysongelmia.

Blom (2000a 205–206) on todennut, että erityisesti ammattitaidottomat, työväenluokkaan kuuluvat sekä eniten lamasta ja työttömyydestä kärsineet ovat menettäneet luottamuksensa yhteiskuntaan. Sen sijaan hyväosaiset suurituloiset ovat uskoneet ahkeruuteen menestystekijänä ja luottaneet julkishallintoon. Yksilöllisyys ja suorittaminen ovat korostuneet molempien ryhmien käsityksissä ja asenteissa työhön, työttömyyteen sekä yhteiskuntaan. Soveltamalla Blomin näkemystä koulutukseen voidaan ajatella, että ammattitaidottomat, työttömät ja työllisyyskoulutukseen osallistuvat ovat todennäköisesti menettäneet uskonsa koulutukseen ja sen mahdollisuuksiin muuttua työllisyystilannetta.

Työttömyys ja taloudellinen huono-osaisuus on yleisesti liitetty syrjäytymiseen. Koulutuksen on uskottu ehkäisevän syrjäytymistä ja tukevan uudelleenintegroitumista yhteiskuntaan. ”Kaikkihan me haluamme palauttaa syrjäytyneet yhteisyytemme piiriin” on Helne (2002, 169) todennut. Hän on kritisoi-

nut vallitsevia näkemyksiä inklusiosta ja ajankohtaista syrjäytymiskeskustelua, koska niissä tehdään kaksinkertainen rajanveto. Helne (mts. 171–173) tulkitsee oppilaitosten ja työhallinnon ohjaustehtävissä toimivien käsityksiä syrjäytymisestä. Lähes puolet kaikista vastaajista (N = 162) sijoitti syrjäytyneet yhteiskunnan elämänpiirien ulkopuolelle (excluded). Heidän paikkaansa pohdittiin vain symbolisesti, ei todellisessa tilassa. Helnen mukaan syrjäytymiskeskustelussa on tehty symbolisia eroja ja yleistyksiä riippumatta ”syrjäytetyn” omista kokemuksista ja näkemyksistä. Rajoista on tullut helposti niin yleisesti hyväksytyjä, että niitä voidaan kutsua kulttuurisiksi. Toisaalta globalisaatio on merkinnyt monenlaisten rajojen hämärtymistä ja poistumista. Samalla syntyy kuitenkin uusia rajoja, sillä rajat ovat konstruktioita ja siis muuttuvat jatkuvasti (Helne 2002, 185).

Lamaa tärkeämpänä Antikainen (1998a, 198–199) on pitänyt yhteiskunnan pidempiaikaista muutosta. Hän on viitannut Giddensin (1995) näkemykseen talouden ja viestinnän muuttumisesta maailmanlaajuisiksi samalla, kun perinteet ja perinteiden asema ovat rapistuneet. Yhteiskuntaelämän kansainvälistyessä ja samalla yksilöllistyessä vastuu oman elämän hallinnasta on entistä enemmän ihmisellä itsellään. Ikäsidonnaista kouluoppimista merkittävämmäksi on noussut läpi elämän jatkuva ja eri elämänalueille ulottuva oppiminen, sillä kansainvälinen taloudellinen kilpailu ja työssä menestyminen vaativat jatkuvaa osaamisen päivittämistä. Osaamisesta on tullut elinikäinen pakko, ja sen kriteerit ovat tiukentuneet.

1990-luvun lopulta alkaneesta talouskasvusta huolimatta työttömiä on laskentatavan mukaan edelleen 300 000–600 000. Pitkäaikaistyöttömien määrä on jopa kasvanut. 2000-luvun alun Suomessa työttömyys on koetellut erityisesti nuoria aikuisia. Yhteiskunnan tarjoamiin palveluihin, muun muassa koulutukseen käytettäviä varoja on edelleen leikattu siinä mitassa, että on vakavasti keskusteltu hyvinvointivaltion kriisistä. (Blom 2000b, 222–223; Melin 2000, 16–17; OECD 2004) Kriisi ja globalisaatio ovat tarjonneet mahdollisuuden etsiä uudenlaista näkökulmaa yhteiskunnan palvelujärjestelmiin. Melinin (mts. 18) mukaan on todennäköisempää, että Suomi ottaa mallia Saksasta, jossa palvelut tarjotaan työn ja sosiaalisen aseman perusteella, kuin että Saksa soveltaisi Suomen mallia, jossa yhteiskunnan palvelut turvaavat hyvinvoinnin kaikille.

Suomalaisessa koulutusajattelussa on totuttu lainaamaan ideoita ulkomailta (Virtanen (2002, 303). Ideoiden lainaaminen muille on uutta. Koulutusalalla on kuitenkin käynyt niin, että muun muassa saksalaiset hakevat mallia Suomesta ja etsivät OECD-maiden parhaisiin perusasteen koulutuksen oppimistuloksiin johtavia ratkaisuja. Suomalaisten kouluttautuminen on OECD-maiden huippua myös ikäryhmittäin tarkasteltuna (Antikainen 2001). Vuonna 1994 lähes puolet 18–64-vuotiaista osallistui järjestettyyn formaaliin tai eiformaaliin aikuiskoulutukseen. Verrattuna muihin Euroopan maihin osallistumisaste Suomessa ja Ruotsissa oli erittäin korkea. Kun vanhimmat ikäryhmät yleisesti kouluttautuivat ja opiskelivat huomattavasti vähemmän kuin nuoremmat, Suomessa ja Ruotsissa myös vanhimpiin ikäryhmiin kuuluvat osallistuivat aikuiskoulutukseen aktiivisesti. Tämä tilastoihin perustuva tieto koulu-

tuksen suosiosta vahvistettiin tutkimuksessa, joka käsittelee koulutuksen merkitystä suomalaisessa elämäntilanteessa. Toisaalta koulutus kasautui siten, että työlliset ja korkeasti koulutetut opiskelivat sekä osallistuivat yhteisöissä ja organisaatioissa muita väestöryhmiä enemmän.

Aittolan, Koikkalaisen ja Vahervan (1997, 75) mukaan aikuiskoulutuksen ongelmana on ollut koulutuksen suhde yhteiskunnan ja työelämän muutoksiin. He ovat pitäneet tärkeänä haasteena formaalin ja informaalisen oppimisen yhteyden nivomista. Tällä tavoin edistettäisiin ihmisten omaa aktiivisuutta sekä jo hankittujen tietojen ja taitojen hyödyntämistä. Toinen aikuiskoulutuksen ongelma on ollut se, että eniten koulutusta tarvitsevat ovat osallistuneet ja käyttäneet koulutusmahdollisuuksia vähiten. Järvinen ja Vanttaja (2001) ovat todenneet, että osallistumattomuuden syinä saattoivat olla elämäntapa tai harkinnanvarainen haluttomuus kouluttautua. Heidän mukaansa oleellista on pohtia koulutuksen ulkopuolelle jääneiden halua kouluttautua ja työllistyä. On helppo järjestää vaihtoehtoisia mahdollisuuksia niille työttömille, jotka haluavat sekä kouluttautua että työllistyä. Vaikeinta on löytää sopivia keinoja niille, joita ei kiinnosta kumpikaan. Lisäksi työnantajat eivät rekrytoi sosiaalisin perustein. Kahden äärimmäisen tyyppin väliin jää kuitenkin vielä kaksi ryhmää, nimittäin työhön halukkaat mutta koulutukseen haluttomat sekä koulutuksesta kiinnostuneet mutta jo työhön kykenemättömät aikuiset. He todennäköisesti hyötyisivät työssä-oppimisesta tai opiskelusta harrastuksena (Järvinen & Vanttaja 2001, 109–110).

Opiskeluhaluttomuus voi juontua myös aiemmista kielteisistä koulukokemuksista. Houtsosen (1996; 2000) mukaan koulutusidentiteetti eli käsitys itsestä oppijana rakentuu vuorovaikutuksessa sosiaalisten ympäristöjen kanssa. Tärkein vaihe identiteetin rakentumisessa on lapsuus ja nuoruus, siis koulunkäynnin aika. Toisaalta merkittävät oppimiskokemukset muokkaavat identiteettiä läpi elämän.

Lama ja globalisaatio ovat osoittaneet, miten vaikea on ennakoita yhteiskunnan muutoksia ja niiden vaikutuksia. Vielä vaikeampaa on nähdä koulutuksen mahdollisia tulevia merkityksiä. Tutkijat ovat kuitenkin pyrkineet nykyisen tutkimustiedon valossa hahmottamaan myös mahdollisia kokemuksellisia kehitysuuntia.

3.5 Tulevaisuuden yhteiskunta ja koulutuksen mahdollinen merkitys

Yhteenvetona koulutuksen merkityksestä muuttuvassa yhteiskunnassa Antikainen (1998a, 200) on todennut, että ”ihmiset suhtautuvat koulutukseen ja käyttävät koulutusta eri tavoin historiallisen ja yhteiskunnallisen tilanteen sekä oman elämäntilanteen mukaisesti”. Ihmiset tarkkailevat siis tilannetta ja käyttävät koulutusta oman arvionsa mukaan eivätkä virallisen koulutuspolitiikan ja -suunnittelun odotusten mukaisesti. Koulutuksen merkitys muuttuu ja painottuu eri tavoin kontekstien muuttuessa.

Antikaisen (mts. 184–185) mukaan yhteiskunnan muutos on lisännyt koulutuksen objektiivista merkitystä elämänkulussa ja sosiaalisissa rooleissa. Subjektiivisissa kokemuksissa koulutuksen merkitys on vähentynyt. Yksilölle koulutus on merkinnyt mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen ja elinikäiseen oppimiseen yhteiskunnallisten reunaehtojen rajoissa (Antikainen 1998, 16). Kilpailun ja osaamisen käänköpuolena erot ja eriarvoisuus uhkaavat kasvaa. Toisaalta Antikainen (mts. 199) on ennustanut, että vallitseva taloudellinen tehokkuusajattelu kaatuu omaan mahdottomuuteensa. Lisääntynyt syrjäytyminen kääntyy taloudelliseksi tappioksi. Antikaisen mukaan aikuiskasvatus on yksi keino vähentää eroja ja eriarvoisuutta. Kasvavan tietotulvan ja Internetin myötä oppimismahdollisuudet ovat muuttuneet lähes rajattomiksi (Virtanen 2002, 265). Ihmisillä on siis runsaasti tilaisuuksia kehittää itseään ja vahvistaa identiteettiään.

Lamaan liittyvien kokemusten tarkastelun perusteella aprikoin, kiinnostaako ihmisiä itsensä kehittäminen, jos työtä ei ole luvassa jatkuvasta kouluttautumisesta huolimatta. Kuten edellisessä luvussa mainitsin, Antikaisen tutkimusryhmän haastateltavien kertomuksissa lama ja globalisaatio eivät vielä korostuneet, koska haastattelut tehtiin 1990-luvun alussa. Lisäksi haastateltavien sosiaalisen aseman sijasta tutkimusryhmä painotti koulutussukupolvea tärkeimpänä kokemuksia määrittävänä tekijänä. Laman ja globalisaation vaikutuksia tutkimusryhmä on kyllä pohtinut. Muiden tutkijoiden näkemysten valossa Antikaisen arvio subjektiivisten myönteisten kokemusten merkityksestä vaikuttaa melko optimistiselta ja vallitsevaa koulutuspolitiikkaa myötäilevältä.

Salmisen (1999) mukaan Suomessa on pitkään vallinnut selkeä koulutusooptimismi, usko koulutuksen merkittävään rooliin sosiaalisissa muutoksissa ja hyvinvointiyhteiskunnan rakentamisessa. Koulutus kaikkien oikeutena on otettu vakavasti, ja poliittinen tahto on merkinnyt kattavaa rahoitusta opetukseen ja sen kehittämiseen. On ennustettu, että opiskeluinnokeus, koulutuksen arvostus ja yhteiskunnan koulutukseen tekemät investoinnit jatkuvat tulevina vuosina (Poropudas 1999, Salminen 1999).

Toisaalta elinkeinoelämä on ravistellut yhteiskunnan ja yksilöiden näkemystä koulutuksesta itsestäänselvyytensä, koska korkeatasoinen koulutus vahvistaa maan kansainvälistä kilpailukykyä. Elinkeinoelämän näkökulmasta katsottuna yhteys parhaista oppimistuloksista innovatiiviseen työpanokseen saattaa olla ongelmallinen. Oppimistuloksina mitataan muita kuin nykyisessä työelämässä tarvittavia taitoja ja tietoja. Kun koulutusidentiteettiä rakennetaan pitkään, työidentiteetin rakennusaika jää lyhyeksi. (Järvinen ym. 2000; Järvinen & Vanttaja 2001; Kirjonen ym. 2000; Pellinen 2001; Rautakilpi 2003; Rinne & Kivirauma 2003a; Tilastokeskus 2004)

Muodollisen ja muunkin koulutuksen konkreettisin merkitys tulee ilmeisesti edelleen liittymään työllistymiseen, asemaan työelämässä ja työuralla etenemiseen. Sosiaalinen liikkuvuus on yhä merkittävästi pakotettua, sillä ihmiset muuttavat työn perässä. Työpaikat ovat keskittyneet alueellisiin kasvukeskuksiin ja suur-Helsingin ympäristöön. Blomin (2000b, 218–220) tulevaisuuden skenaariossa koulutetulle väestölle on työtä, ainakin välillä. Todennäköisesti

työn ja työttömyyden vuorottelu yleistyy. Työelämän oletetaan muuttuneen joustavammaksi, mutta itse asiassa työntekijät joustavat, koska pelkäävät työttömyyttä. Työntekijän koulutuksesta ja asemasta riippumatta tulevaisuus on epävarmaa. Tietotekniikan käyttö, elinkeinoelämän monopolisoituminen ja kansainvälistyminen tähtäävät tehokkuuteen ja työvoiman säästöön kaikilla tasoilla, ammattitaidottomista työntekijöistä ylempiin toimihenkilöihin. Blom on myös arvioinut, että väliaikaisina ratkaisuuina käynnistetyt pätkätyöt, työvoiman vuokraus ja alihankintana tehtävät työt yleistyvät. Tällaisessa kehityksessä koulutuksen merkitys välivaiheena ja ammattitaidon päivittämisen välineenä saattaa entisestään korostua.

Antikaisen (2001, 121–122) mukaan elinikäisen oppimisen tulisi olla kaikkien ulottuvilla, mikä edellyttää koulutuksen, työelämän ja kansalaisyhteiskunnan yhteistyötä oppimisen esteiden poistamiseksi. Antikaisen näkemyksen mukaan Husénin (1974) määrittelemä oppimisyhteiskunta edustaa tavoiteltavaa ideaalia. Ihmisten kokemuksissa on korostunut näkemys, että koulutus vahvistaa kykyä sopeutua muuttuvaan yhteiskuntaan ja eri elämäntilanteisiin. Aittolan (1998, 82–85; ks. myös Albeit 1994) mukaan koulutuksessa tarvitaan elämänhistoriallista näkemystä. Tämä merkitsee koulutuksen ulkopuolelta hankittujen tietojen ja taitojen integroimista osaksi muodollista koulutusta. Aittolan mukaan koulutuksessa ei olisi heikompiosaisia, jos opiskelijoiden elämänhistorian tieto- ja taitovaranto otettaisiin käyttöön. Muodollisen koulutuksen tehtävänä hän pitää pirstaleisen, eri elämänympäristöissä hankitun tiedon liittämisen laajempiin tiedollisiin rakenteisiin (Aittola 1998, 78–79).

Koulutuksen merkitys yhteiskunnan muuttuessa on varsinaisesti ollut Antikaisen tutkimusryhmän erityisteema. Antikaisen (1998) teoksen *Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta* keskeisenä antina Kosonen (2000, 107) on pitänyt koulutuksen, oppimisen ja merkittävien kasvukokemusten yhteiskunnallisten ehtojen tarkastelua. Hänen mukaansa väitöskirjoja koulun todellisuudesta tuotettiin 1990-luvulla lähes viikoittain, mutta niiden jäsentäminen historiallisiin ja sosiaalisiin konteksteihin on toistaiseksi vaikeaa. Kosonen (mts. 108) on arvioinut, että oppimisen ja koulutuksen tarkastelu yhteiskunnallisissa ja historiallisissa konteksteissaan on tuonut hyvin esiin kasvatuksen monikerroksisuuden. Kaikissa Antikaisen tutkimushankkeen julkaisuissa on selkeästi pyritty sijoittamaan koulutus ja oppimiskokemukset aikaan, yhteiskunnan vaiheeseen ja koulutuspoliittiseen tilaan.

Oletettavasti kehityslinja olisi näyttänyt hieman erilaiselta, jos sukupolvi-taisen tarkastelun lisäksi huomiota olisi kiinnitetty myös haastateltavien yhteiskunnalliseen asemaan. Blomin (2000a, 195) mukaan kokemusten työstäminen riippuu rakenteellisten muutosten lisäksi yksilön tai ryhmän sijoittumisesta rakenteiden kokonaisuuteen. Tämä merkitsee sitä, että samaan sukupolveen kuuluvien sosiaalinen asema vaikuttaa tulkintoihin ja kertomuksiin koulutuksen merkityksestä – samaa ikäryhmää edustavan työntekijän ja johtajan näkemykset ovat erilaisia.

Näkemyksen ja kokemusten erilaisuus tulee esiin myös miesten ja naisten elämänkuluissa. Puhakan (1998, 203–205) mukaan laman aikana ammattiin

valmistuneiden naisten vaihtoehtoina olivat työttömyys tai koulutusta vastaamaton työ. Naisten elämänkulku oli jatkuvaa vuoropuhelua, neuvottelua omien yksilöllisten tavoitteiden ja ympäristön asettamien ehtojen välillä. Naisilla koulutusta, kouluttautumista ja työelämää koskevat päätökset ovat sidoksissa yksityiselämään, perheeseen ja sosiaalisiin verkostoihin kiinteämmin kuin miehillä.

Antikaisen tutkimusryhmän julkaisuissa on painotettu rakenteiden kokonaisuuteen sijoittumisen sijasta aikasidonnaista kokemuksellista sukupolvea. Antikaisen ja Komosen (2003, 155) mukaan sosiaalisen muutoksen ja koulutuksen merkityksen monimuotoisuus on pystytty tuomaan esiin tutkimusryhmän lähestymistapojen, sosiologisen elämänkulun ja yksilöllisten elämäkertojen synteesisissä. Tutkimukselle on ollut haaste tarkastella aiemmin selkeiden ja vakaiden koulutusurien muuttumista myöhäismodernin ajan pirstaleisiksi, episodimaisiksi ja kokeileviksi koulutuspoluiksi. Yhteiskunnan ja työmarkkinoiden muutokset ovat huomattavasti vaikuttaneet koulutuksen merkityksestä saatuihin kokemuksiin.

Koulutuksen ja kasvatussosiologian tilaa sekä tulevaisuutta pohtineet Torres ja Antikainen (2003, 4–6) ovat pitäneet globalisaation ja koulutuksen välistä yhteyttä kaksiteräisenä miekkana. Ensinnäkin kansallisissa konteksteissa määrittäneet kompetenssivaatimukset ja yhteiskunnan arvoja välittävät instituutiot kadottavat merkityksensä. Toisaalta globalisaatio avaa mahdollisuuksia maailmanlaajuisen demokraattisen kansalaisyhteiskunnan rakenteille. Sen perustana Torres ja Antikainen ovat pitäneet koulutuksen ja oppimisen merkityksen ydintä, yksilön valtautumista. Torresin ja Antikaisen mukaan valtautuneet yksilöt pyrkivät globaaleissa yhteisöissä toimimalla muuttamaan elämänsä kulkua.

Tulkitsen Torresin ja Antikaisen näkemystä siten, että myös kokemukselliset koulutukselliset sukupolvet ovat globalisoitumassa. Todennäköisesti osallistumisehdot ovat paikallisessa kontekstissa ja globaalistuvassa maailmassa erilaiset. Tässä tutkimuksessa keskeisiä kysymyksiä ovat seuraavat: Miten marginaaliin kuuluneiden tai kuuluvien koulutusmahdollisuudet ovat muuttuneet? Millainen on koulutuksen merkitys marginalisaation muodostumisessa tai poistamisessa – ovatko kuurot ja huonokuuloiset opiskelijat kokeneet koulutuksen (ja oppimisen) valtauttaneen heidät osallistumaan paikallisessa ja globaalistuvassa yhteiskunnassa?

4 TUTKIMUKSEN KÄSITTEELLINEN KEHYS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimukseni jatkaa edellisessä luvussa kuvaamaani suomalaisten koulutus-sosiologiien elämäntutkimuksen linjaa tarkastelemalla koulutuksen merkitystä muuttuvassa yhteiskunnassa. Oleellinen ero aiempiin tutkimuksiin on koulutuksellisen marginalisaation tarkastelu: tarkoituksena on tuoda esiin marginalisaatio sekä kuurojen ja huonokuuloisten osallistujien kokemus koulutuksen merkityksestä elämäntutkimuksessa. Oppimisyhteiskunta, sen toimintaan osallistuminen ja elämäntutkimus sosiaalisena kysymyksenä muodostavat tutkimuksen käsitteellisen kehysten (ks. lukuja 1.1 ja 2.1). Ne ovat myös ohjanneet tutkimustehtävien määrittelyä.

4.1 Tutkimuksen käsitteellinen kehys

Tutkimuksen lähtökohtana on elämäntutkimuksen periaate elämäntutkimuksen ja sosiaalisten merkitysten rakentumisesta historiallisen ajan ja yhteiskunnallisen paikan kontekstissa. Kuten luvussa 1 todettiin, on perusteltua olettaa, että koulutus osana muuttuvaa yhteiskuntaa on dynaaminen, muuttuva järjestelmä, joka on tarkoituksellisessa tai tahattomassa vuorovaikutuksessa osallistujien eli opiskelijoiden kanssa. Tätä dynaamista järjestelmää on tavoitteellisesti kehitetty oppimisyhteiskunnan periaatteiden mukaan siten, että kaikilla olisi mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen ja muodolliseen koulutukseen. *Osallistuminen oppimisyhteiskunnassa* ja kokemukset koulutuksen merkityksestä ovat tutkimukseni ydinkysymyksiä.

Periaatteessa kuurojen ja vaikeasti huonokuuloisten elämän kontekstina on ollut sama nopeasti muuttuva ja koulutusta korostava suomalainen oppimisyhteiskunta kuin Antikaisen tutkimusryhmän tarkastelemilla koulutuksellisilla sukupolvilla (ks. luku 3). Käytännössä on vaikea odottaa, että kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden kokemukset olisivat samansuuntaisia kuin muilla suomalaisilla. Aiempien tutkimusten perusteella lapsuudestaan saakka

kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten koulutus on vähäisempää ja työllistymisen heikompaa kuin muulla väestöllä. Kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutusta ja opintoja käsittelevistä tutkimuksista on toistaiseksi puuttunut koulutuksen (erityisopetuksen) ja yhteiskunnan yhteyksien tarkastelu, koulutusmahdollisuuksia osallistumisen reunaehtoina pohtiva näkökulma ja kontekstیتی koulutuksesta elämänkulkua säätelevänä instituutiona (ks. luku 2.5).

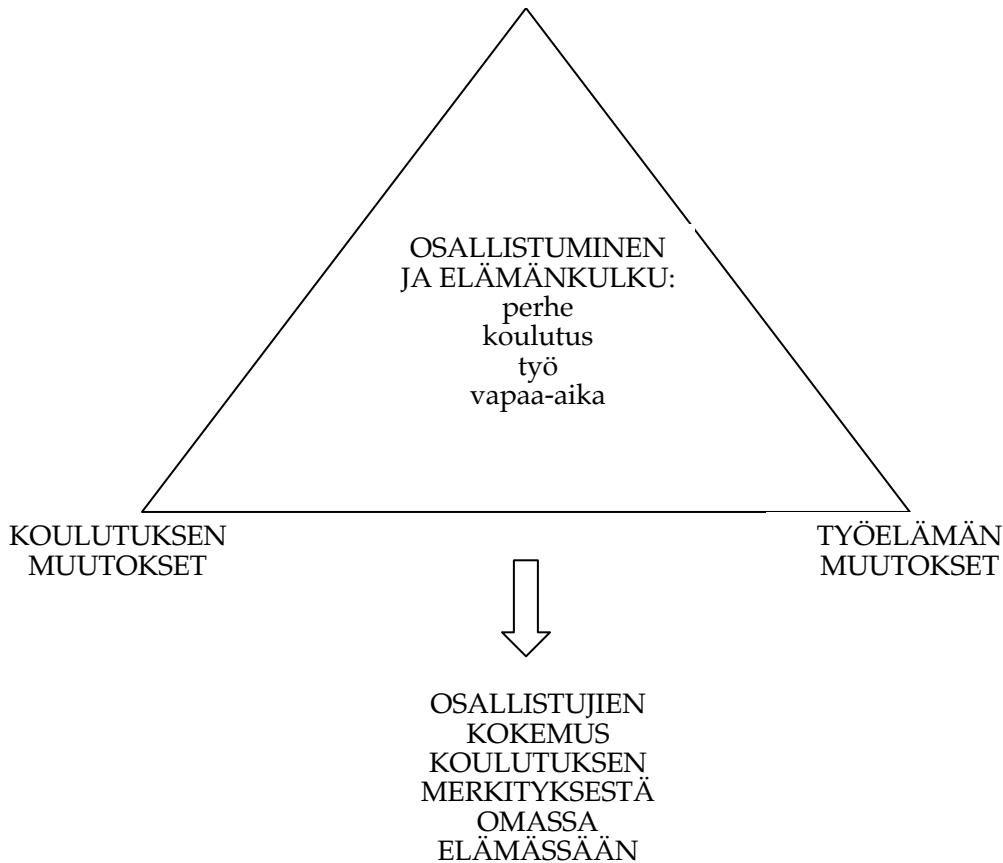
Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat ensinnäkin muutokset kuuroille ja huonokuuloisille opiskelijoille suunnatussa koulutustarjonnassa ja toiseksi koulutus elämänkulkua säätelevänä instituutiona sekä se, miten osallistujat ovat kokeneet koulutuksen merkityksen elämänkulussaan. Keskityn tarkastelemaan *perusasteen jälkeistä koulutusta*, jolla tarkoitan perusastetta seuraavaa tai sitä myöhempää muodollista koulutusta, kuten yleissivistävää kansanopisto- tai lukio-opiskelua, ammatillisia opintoja ja korkea-asteen koulutusta. Muuttuneiden opiskelumahdollisuuksien oletetaan tuottaneen kokemuksiltaan erilaisia koulutussukupolvia. Yksilöllisiä kokemuksia koulutuksen merkityksestä tulkiten koulutussukupolvien näkemysten valossa ja tällä tavoin selitän *koulutuksen merkitystä sosiaalisena ilmiönä*.

Voidakseni tulkita opiskelijoiden kokemuksia siitä, mitä koulutus on merkinnyt heidän elämässään, tarkastelen ensin kontekstia eli yhteiskunnan ja koulutustarjonnan muutoksia. Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet olen havainnollistanut kuviossa 1.

Viitekehyksenä elämänkulku olisi tarjonnut mahdollisuuden laajaan, koko elämänkulun kattavan oppimisen tarkasteluun. Olen kuitenkin rajannut tutkimukseni vain koulutukseen osana elämänkulkua ja koulutuksen merkitykseen elämänkulussa. Antikaisen ja Huotelinin (1996, 9) mukaan tarkasteltaessa *koulutusta elämänkulun osana* kysymys on ”yhteiskunnalliseen, yhteisölliseen ja tilannekontekstiin sijoitetusta elämänkertomuksesta”. Koulutuksen, erityisesti perusasteen jälkeisen koulutuksen tehtävänä on valmentaa osallistumaan työelämässä ja yhteiskunnassa (ks. tämän tutkimuksen luku 2.2). Ihminen osallistuu yhteiskuntaan toimiessaan elämänkulkunsa eri alueilla: perheessä, koulutuksessa, työssä ja vapaa-ajan harrastuksissa. Koulutustarjonta, mukaan lukien erityisopetus, on ollut myös keino estää ja poistaa *marginalisaatiota* eli jäämistä koulutuksen tai oppimisyhteiskunnan kehittämistä koskevan diskurssin ulkopuolelle. On myös mahdollista, että opiskelijat oman elämänkulkunsa rakentajina ovat tietoisesti pyrkineet pois marginaalista.

TAVOITTEELLINEN OPPIMISYHTEISKUNNAN RAKENTAMINEN

- Kaikilla mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen
 - Koko ikäluokan muodollinen koulutus
 - Ei-muodollinen koulutus keskeistä ja itseopiskelu suosittua
- Muut sosiaaliset instituutiot ja organisaatiot tukevat koulutusta; koulutus puolestaan on niistä riippuvainen



KUVIO 1 Keskeisten käsitteiden väliset yhteydet

4.2 Tutkimustehtävät

Edellä kuvaamani käsitteellinen viitekehys ja elämäntutkimuksen periaatteet ovat ohjanneet tutkimustehtävien määrittelyä. Olen lähestynyt koulutuksen merkitystä seuraavan neljän tutkimustehtävän kautta:

- 1) Millaisia koulutusmahdollisuuksia kuuroilla ja vaikeasti huonokuuloisilla opiskelijoilla on ollut?
- 2) Miten kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden osallistuminen perusasteen jälkeen tarjottuun koulutukseen on muuttunut?

- 3) Millaisia ovat kuurojen ja huonokuuloisten, tutkimushetkellä aikuisten opiskelijoiden kokemukset koulutukseen osallistumisesta ja koulutuksen merkityksestä omassa elämässään?
- 4) Mitkä sosiaaliset tekijät selittävät koulutuksen merkitystä kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden elämänsä elämässä?

Voidakseni sijoittaa koulutuksen merkityksen tarkastelun aikaan ja paikkaan on ensimmäinen tehtävä kuvata koulutusmahdollisuuksien muutoksia ja niiden yhteiskunnallisia perusteita (tutkimustehtävä 1). Tässä näkökulmaa määrittävät koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät. Toisena tehtävänä on koulutusjärjestelmän muutosten sekä kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden elämänsä elämässä välisen liittymäkohtien selvittely (tutkimustehtävä 2). Kolmanneksi tarkastelen opiskelua ja koulutuksen merkitystä opiskelijoiden näkökulmasta (tutkimustehtävä 3). Neljäntenä tehtävänä on selittää koulutuksen merkityksen rakentumista sosiaalisena prosessina osallistumisen sekä yhteiskuntaa edustavan koulutusjärjestelmän ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta (tutkimustehtävä 4).

Tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävien vuoksi tutkittavaa ilmiötä eli koulutuksen merkitystä on lähestyttävä monelta suunnalta. Makrotasoa tässä tutkimuksessa edustavat koulutusmahdollisuudet, koulutusjärjestelmä ja erityisopetus osana sitä. Mikrotasoa puolestaan edustavat sellaisten kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden näkemykset, jotka ovat jatkaneet opintojaan erityisopetuksessa perusasteen jälkeen. Ilmiön tarkastelu makro- ja mikrotasolla on antanut mahdollisuuden hahmottaa kokonaiskuvaa ja sijoittaa yksittäiset elämänsä elämässä kunkin sukupolven mukaiseen sosiaaliseen kontekstiin. Elderin ja Pellerinin (1998, 293–294) mukaan mikrotason tarkastelun tavoitteena voi myös olla makrotason tulosten riitauttaminen tai siinä esiintyvän variaation tarkempi tutkiminen. Tässä tutkimuksessa monistrategisen lähestymistavan tavoitteena on selvittää lähemmin makrotason tuloksissa eli koulutuksen muutoksissa esiintyvää variaatiota. Seuraavassa luvussa kuvaan makro- ja mikrotason näkökulmien soveltamista tutkimuksen toteuttamisessa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Keskeisiä strategisia kysymyksiä tutkimuksen toteuttamisessa ovat olleet tarkoituksenmukaiset rajaukset, jotka suuntaavat tutkimustehtäviä sekä tutkimukseen osallistujien, aineistonkeruun ja analyysin menetelmien valintoja. Rajausten avulla olen pyrkinyt kohdentamaan tutkimuksen tarkasti vain tutkittavaan ilmiöön. Tutkimuksen toteuttamisessa tavoitteena on tarkka ja kohdentunut tieto sekä tutkimuksen tarkoituksen mukaisen juonen seuraaminen. Bogdanin ja Biklenin (1992, 60) mukaan tärkeämpää onkin ”saada hyvä tiedon keskittymä kuin laajalle hajoittuneita palasia”.

Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksessa koordinoitua ja Bovallius-säätiön tutkimuslahjoituksella toteutettua hanketta *Koulutus kuulovammaisten henkilöiden elämänkulussa* (ks. liite 1). Hankkeeseen kuuluvissa aikuiskasvatuksen, erityispedagogiikan ja kasvatustieteen opinnäytteissä ja muissa julkaisuissa on tarkasteltu erityisopetuksessa perusasteen jälkeen jatkaneiden kuurojen ja vaikeasti huonokuuloisten opiskelijoiden koulutuskokemuksia, koulutusuria, työllistymistä, työuria, työelämässä osallistumista ja oppimista sekä myöhempää elämäntilannetta (ks. liite 2).

5.1 Tutkimuksen kulku

Perehtyminen elämäntutkimukseen ja koulutuksen merkitykseen suomalaisten elämässä ovat selkeästi suunnanneet tapaani lähestyä tutkittavaa ilmiötä ja tutkimuksen toteuttamista. Tutkimuksen kulkuun ovat vaikuttaneet myös tutkimushankkeen koordinointi ja varsinkin vuorovaikutus muiden opinnäytteiden tekijöiden kanssa. Tutkimushankkeen teemat ja omat aiheeni ovat vaatineet monipuolista perehtymistä tutkimuksenteekoon. Kokemukseni mukaan tutkimustyö on ollut teorian ja käytännön vuoropuhelua, jonka pääpiirteitä kuvaa taulukossa 2 (osat 1–7).

TAULUKKO 2 Tutkimuksen kulku: käytännön ja teorian vuoropuhelu tutkimuksen eri vaiheissa

1) Tarkoituksen ja tehtävien määrittely vuosina 1999 ja 2003

Käytäntö	Teoria ja ajattelua ohjaavat näkemykset	Vuoropuhelun tulos
<ul style="list-style-type: none"> – Tutkimussopimus – Esitietoa ja tutkimustietoa koskevat käsittekar-tat 	<ul style="list-style-type: none"> – Sosiologinen näkökulma elämäntilanteeseen – Koulutuksen tehtävät – Koulutus yhteiskunnan, yhteisöjen ja yksilön välisenä vuorovaikutuksena 	<ul style="list-style-type: none"> – Painotus koulutuksen ja työn yhteyksien tarkastelussa – Koulutussukupolven ja merkittävien oppimiskokemusten käsitteet – Keskeiset kysymykset ja alustava juoni

2) Tutkimusryhmän jäsenten tutkimusaiheiden valinnat 1999–2002

Käytäntö	Teoria ja ajattelua ohjaavat näkemykset	Vuoropuhelun tulos
<ul style="list-style-type: none"> – Hankkeen teemojen jaottelu pienempiin osiin – Työnjako – Kohdejoukon tavoittamiseen liittyvien ongelmien ratkaisut – Aineiston keruun mahdollisuudet – Aikataulu 	<ul style="list-style-type: none"> – Elämäntilanteen tarkastelun tasot ja alueet – Suomalaisen elämäntilanteen pääpiirteet – Koulutus suomalaisessa elämäntilanteessa ja yhteiskunnassa – Näkökulmat kuulovammaisuuteen ja kuurouteen 	<ul style="list-style-type: none"> – Tarkennetut tutkimuskysymykset ja niiden mukaiset metodivalinnat – Pyrkimys pedagogisen näkökulman määrittelyyn

3) Aineiston keruu ja tiedon hankinta 1999–2002

Käytäntö	Teoria ja ajattelua ohjaavat näkemykset	Vuoropuhelun tulos
<ul style="list-style-type: none"> – Dokumentit – Kysely – Huolellinen haastattelutavien valinta ja haastattelut 	<ul style="list-style-type: none"> – Elämäntilanteetutkimuksen metodiratkaisuja ohjaavat periaatteet (aika, konteksti, ajoitus) – Maksimaalisesti toisistaan poikkeavat tapaukset 	<ul style="list-style-type: none"> – Samaa kohdejoukkoa käsittelevät erilaiset aineistot – Kontekstien tarkastelu – Kuurouden ja huonokuuloisuuden määrittely oppimisen kautta (funktionaalinen, pedagoginen määrittelmä)

4) Aineiston tarkastelu 1999–2003

Käytäntö	Teoria ja ajattelua ohjaavat näkemykset	Vuoropuhelun tulos
<ul style="list-style-type: none"> – Aineiston arviointi ja jäsenitys – Muuttujien väliset yhteydet – Teema-elämäkertojen sisällön analyysi 	<ul style="list-style-type: none"> – Koulutuksen muutosvaiheiden mallintamisen perusteet – Koulutussukupolvia määrittävät tekijät – Merkitystenanto 	<ul style="list-style-type: none"> – Kaksi koulutussukupolvea – Koulutus- ja työuratyypit sekä elämäntilanteet sukupolvittain tarkasteltuna – Sukupolvien väliset erot koulutuksen merkityksestä saaduissa kokemuksissa jatkuu

TAULUKKO 2 jatkuu

5) Löydösten tarkastelu 1999–2002

Käytäntö	Teoria ja ajattelua ohjaavat näkemykset	Vuoropuhelun tulos
– Käsitekartat, taulukoinnit ja nelikentät eri aineistojen tuottamien löydösten yhteyksien tarkastelussa	– Muutosten väliset yhteydet	– Kuva koulutusidentiteettien rakentumisesta – Yhteiskunnallisten ja yksilöllisten tekijöiden osuudet

6) Tulosten sijoittaminen kontekstiin 2003

Käytäntö	Teoria ja ajattelua ohjaavat näkemykset	Vuoropuhelun tulos
– Havainnot yhteiskunnan, koulutuksen, yhteisön ja yksilön välisestä vuorovaikutuksesta – Vertailu koulutuksen yleiseen vaikuttavuuteen – Juonen tarkistukset	– Koulutuksen vaikuttavuus – Elämänpolitiikka – Oppimisyhteiskunta, elinikäinen oppiminen – Marginaalit yleisen selittäjänä	– Koulutuksen merkitys muuttuvassa yhteiskunnassa – Lisäys tutkimuksen sisältöön ja nimeen: oppimisyhteiskunnan marginaali

7) Tutkimuksen merkityksen pohdinta 2003

Käytäntö	Teoria ja ajattelua ohjaavat näkemykset	Vuoropuhelun tulos
– Tulosten tarkastelu	– Tutkimustiedon käyttö mekanismit koulutuksen muutoksissa	– Arvio koulutuksesta sosiaalisen muutoksen tuottajana – Tulevaisuuden ennakointi

5.2 Aineiston keruu ja analysointi

Saadakseni riittävästi tietoa tutkittavasta ilmiöstä yhdistin erilaisia aineistoja. O'Rand (1998, 52–53) on todennut, että erilaisia aineistoja yhdistämällä pystytään kuvaamaan ihmisten elämää niiden historiallisissa konteksteissa sekä toisaalta myös selittämään, miten ihmisten elämä tuottaa sosiaalisia muutoksia.

Elderin ja Pellerinin (1998, 274–275) mukaan elämäntulkua käsittelevää aineistoa on kerätty kolmesta perspektiivistä. Ensimmäinen on tutkittavan tai haastateltavan oma näkökulma. Toinen on tietoa välittävän informantin, kuten puolison tai opettajan, kertomus ja näkemys tutkittavan elämäntapahtumista. Kolmannen osapuolen näkökulmasta on kysymys, kun tutkija yhdistää eri lähteistä, esimerkiksi tutkittavan kirjoituksista, raporteista, todistuksista, sairauskertomuksista ja havainnoista saatua tietoa. Viimeksi mainitun synteesinäkökulman etuna on mahdollisuus verrata eri lähteistä saatua tietoa ja täydentää aineistossa havaittuja aukkoja.

5.2.1 Aineiston keruun ja analyysin kehys

Yksi tämän tutkimuksen toteuttamisen esikuvista on ollut Laubin ja Sampsonin (1998) kuvaus määrällisen ja laadullisen aineiston käytöstä. Määrällisen aineiston perusteella kuvattuja elämäntapojen malleja he käyttivät erilaisten elämäntapokategorioiden identifioinnissa (makrotaso) ja valitsivat maksimaalisesti erilaisia elämäntapokategorioita edustavien haastateltavien elämäntapokertoja (mikrotaso). Koska tilastollisten analyysien perusteella muun muassa työpaikan pysyvyys vähensi rikosten uusimista, tutkijat valitsivat tarkempaa tarkastelua varten satunnaisesti sellaista haastateltavien elämäntapokertoja, joilla oli pysyvä työpaikka ja jotka eivät enää olleet tehneet uusia rikoksia. Toiseksi he poimivat niiden haastateltavien elämäntapokertoja, joiden oli vaikea pysyä yhdessä työpaikassa ja jotka olivat alttiita jatkamaan rikoskierteessä. Elämäntapokertoista tutkijat löysivät haastateltavien omia tulkintoja elämäntapahtumien yhteyksistä ja merkityksistä. Lopuksi Laub ja Sampson (1998, 222–224) tarkastelivat elämäntapokertoja, jotka poikkesivat selvästi yleisestä elämäntapojen mallista.

Tässä tutkimuksessa määrällisellä ja laadullisella aineistolla pyritään vastaamaan saman ilmiön eli koulutuksen merkityksen eri puolia valottaviin tutkimustehtäviin, ks. taulukko 3. Laubin ja Sampsonin mallin mukaisesti haastateltaviksi on valittu maksimaalisesti erilaisia tapauksia.

TAULUKKO 3 Aineiston keruun ja analyysin kehys

Tutkimustehtävä	Teoreettinen peruste	Aineisto	Analyysin kohde
1) Kuurojen ja vaikeasti huonokuuloisten opiskelijoiden koulutusmahdollisuudet	Sijoittaminen historialliseen aikaan ja yhteiskunnalliseen paikkaan (makrotaso)	Koulutusmahdollisuuksia kuvaavat dokumentit ja tutkimukset, laadullinen koulutustarjonnan perusteita selittävä aineisto	Muutosten perusteet, sisältö ja ajoitus
2) Kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden osallistumisen koulutukseen	Yhteen liittyvät elämäntapokulut (makrotaso)	Institutionaalista elämäntapokultuuria kartoittava kysely, määrällinen kuvaileva aineisto	Osallistumisessa tapahtuneet käännekohtat
3) Kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden näkemys koulutuksen merkityksestä elämässä	Osallistumisen mahdollisuudet, rajat ja merkitys elämäntapokulttuurissa (mikrotaso)	Teemahaastattelujen tuottama laadullinen, osallistujan merkitys-tulkintoja selittävä aineisto	Osallistujan tulkinnat, sisältö
4) Koulutuksen merkitystä kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden elämäntapokulttuurissa selittävät sosiaaliset tekijät	Sosiaalisen muutoksen ja elämäntapokulttuurien muuttumisen yhteydet (eri tasoja yhdistävä)	Koulutustarjonnan muutokset ja osallistujien elämäntapokulttuurin muuttuminen	Muutosten yhteydet

5.2.2 Koulutuksen muutoksista tehdyt raportit

Koulutustarjonnan muutosten tarkastelussa aineistona olivat komiteamietinnöt, lainsäädäntö sekä raportit koulutustarjonnasta. Muutosta koulutusjärjestelmän eri tasoilla tarkastelin Klemelän (1999, 28) käyttämän mallin mukaisesti (ks. myös Kivinen 1988, 11). Tarkastelun tasot, kohteet ja aineisto on havainnollistettu taulukossa 4. Koulutustarjonnan yhteiskunnalliset perustelut luokittelin ensin Klemelän (mts. 355) tavoin seuraavasti: kvalifikaatioiden tuottaminen, socialisaatio, valikointi ja varastointi.

Toiseksi jaottelin suunnittelussa esitetyt koulutuksen tuottaman hyödyn saajat yhteiskunnallisiin, yhteisöllisiin ja yksilöllisiin mukailien Järvelän (1991) ja Kivirauman (1992) malleja sekä elämänkulututkimuksen paradigmaa. Näiden kahden erilaisen luokittelun sekä kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutusmahdollisuuksien muutosvaiheiden pohjalta ristiintaulukoin perusteiden muutokset. Vertaillen niitä muutoksia, joita on tapahtunut sekä yleisessä koulutuksessa että kuuroille ja huonokuuloisille suunnatussa koulutuksessa, sovelsin Tuman (1994, 139–141) tarkastelumallia, jossa huomio kiinnitetään myös muutosten ajoitukseen. Järvelän (1991, 17) ja Keravuoren (1992, 8) mukaan se, *kenen koulutuksesta* on kysymys, vaikuttaa siihen, *milloin* muutokset toteutetaan.

TAULUKKO 4 Koulutuksessa tapahtuneiden muutosten tarkastelu Klemelän (1999, 28) mallia soveltaen

Tarkastelutapa	Tarkastelun kohde	Aineisto
Normatiivinen	Koulutuksen perusteet: koulutustarve ja käsitys opiskelijasta ja hänen tulevasta asemastaan yhteiskunnassa	Komiteamietinnöt
Strateginen	Koulutuksen rakenne ja toimintaperiaatteet	Koulutusta koskeva lainsäädäntö
Operatiivinen	Koulutustarjonta: oppilaitokset, erityisjärjestelyt ja tukitoimet	Raportit, katsaukset, tutkimukset

5.2.3 Elämänkulkua kartoittava kysely

Tämä tutkimus on osa tutkimushanketta, jossa kerättiin kyselylomakkeella tietoa perusasteen jälkeen erityisopetuksessa jatkaneilta, lapsuudestaan saakka kuuroilta ja vaikeasti huonokuuloisilta opiskelijoilta (liite 3). Kyselyn tavoitteena oli saada kokonaiskuva erityisopetuksessa jatkaneiden elämänkulusta. Tutkimusjoukko rajattiin vuosina 1940–1975 syntyneisiin, koska tarkoituksena oli tarkastella koulutuksen merkitystä elämänkulussa ja muuttuvassa yhteiskunnassa. Näiden ikäryhmien opiskeluaikana ja sen jälkeen koulutustarjonnassa on tapahtunut selkeitä muutoksia. Kyselyä tehtäessä vuonna 1999 osallistujat olivat 25–60-vuotiaita. Ensimmäisen perusasteen jälkeisen muodollisen koulutuksen päättämisestä oli jo kulunut aikaa.

Tutkimusjoukkoon kuuluviksi määriteltyjen tiedot hankittiin kuuroille ja huonokuuloisille opiskelijoille koulutusta tarjonneen kahdeksan oppilaitoksen

oppilasrekistereistä. Tutkimuksesta tiedotettiin kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten etujärjestöjen kautta. Näin pyrittiin motivoimaan tutkimusjoukkoon kuuluvia osallistumaan tutkimukseen. Koko tutkimushankkeen käyttöön tarkoitettua elämäntilannetta kartoittavan kyselylomakkeen laadintaa ja toimivuutta on tarkasteltu yksityiskohtaisesti kahdessa opinnäytteessä, Kirsi Niemen (1999) ja Helmi-Riitta Koukan (2001) pro gradu -tutkielmissa. Osallistuin lomakkeen kehittelyyn, postikyselyn toteuttamiseen ja aineiston koodausohjeiden laadintaan. Aineiston koodauksen tekivät Niemi ja Kouka.

Kyselylomake lähetettiin oppilaitoksilta saatujen tietojen perusteella tutkimusjoukkoon kuuluville ja järjestöjen tiedotuksen innostamana mukaan ilmoittautuneille, yhteensä 1 134:lle henkilölle. Palautetuista 549 vastauksesta 493 otettiin mukaan tutkimukseen. Vastaajista 37 ei kuulunut määriteltyyn tutkimusjoukkoon, koska he olivat saaneet kuulovamman aikuisena tai heillä ei ollut kuulovammaa tai he olivat yli 60-vuotiaita. Niiden 12 kuulevan lisäksi, jotka olivat vastanneet kyselyyn, muutama soitti ja ilmoitti, ettei kuulunut tutkimusjoukkoon. Lisäksi oppilasluetteloissa oli joitakin ennen vuotta 1940 syntyneitä. Osa heistä saattoi jättää vastaamatta, koska saatekirjeessä tutkimusjoukko rajattiin selkeästi syntymävuoden mukaan. Aikuisena kuuroutuneiden vastaajien elämäntilannetta on tarkasteltu erikseen Tarja Tumannon (2001, ks. liite 2) pro gradu -tutkielmassa. Kaikkiaan 19 vastauslomaketta hylättiin puutteellisten vastausten tai tyhjänä palauttamisen vuoksi. Oppilaitosten tietojen perusteella tutkimusjoukkoon kuuluvien vastausprosentiksi saatiin 48. Vastaukset edustivat hyvin perusjoukkoa (N = 1134), koska vastaajien määrä oli suuri (N = 549) eikä kato ollut selektiivistä. Suurin osa vastaajista (95 %) oli tavoitettu oppilaitosten oppilasrekisterien kautta. (Kouka 2001; Niemi 1999; ks. liitteet 2 ja 4)

Tässä tutkimuksessa käytän tutkimushankkeessa kerättyä määrällistä aineistoa saadakseni yleiskuvan perusasteen jälkeiseen erityisopetukseen osallistuneiden kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden elämästä. Yleiskuvaan ja teoreettisiin koulutussukupolviin nojautuen poimin maksimaalisesti toisistaan poikkeavia haastateltavia, ks. kuvio 2. Teoreettiset – ei siis kokemusten vahvistamat – koulutukselliset sukupolvet konstruoin Kauppilan (1996, ks. tämän tutkimuksen luku 3) tavoin koulutustarjonnassa tapahtuneiden muutosten ja koulutukseen osallistumisen perusteella. Nämä sukupolvet muodostivat historiallisen ajan ja yhteiskunnallisen paikan kautta toisiinsa liittyvien elämäntilanteiden verkko (tutkimustehtävä 3). Oletin löytäväni kullekin koulutussukupolvelle tyypillisiä tulkintoja osallistumisesta ja koulutuksen merkityksestä.

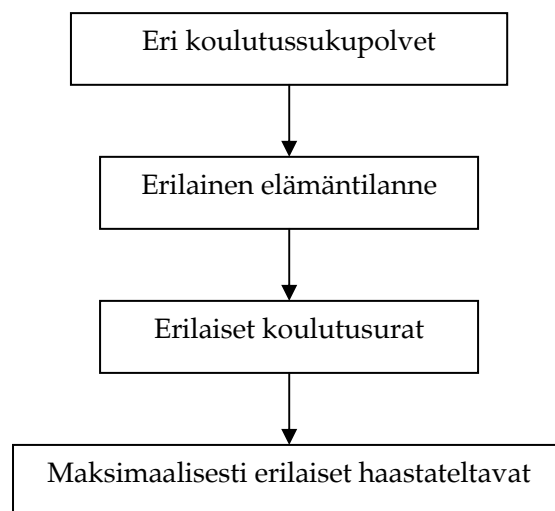
5.2.4 Haastattelut

Kyselyvaiheessa vastaajilta tiedusteltiin kiinnostusta osallistua haastatteluun. Yhteensä 98 henkilöä ilmoittautui, ja heistä 96:n koulutusta koskevat tiedot olivat riittävän tarkkoja. Kyselyyn vastanneiden koulutusta ja elämäntilannetta kuvaavan tiedon (Kouka 2001; Niemi 1999; ks. liite 2) pohjalta suunnittelin koulutuksen ja elämäntilanteen muutosten välisiä yhteyksiä syventävät haastattelujen teemat. Suunnittelun tukena käytin teemahaastattelun ja elämäntilanteen tutkimuksen metodikirjallisuutta sekä samaa tematiikkaa tarkastelevia tutkimuk-

sia (Antonson 1998; Fielding 1993; Hirsjärvi & Hurme 2000; Huotelin 1992; Laub & Sampson 1998; Pärsson 1997; Sulkunen 1997; Syrjälä ym. 1995; Takala 1995).

Haastatteluteemat kattoivat seuraavat alueet: perusasteen jälkeinen koulutus, koulutusvalinnat, kommunikointi ja osallistuminen opiskelussa ja koulutuksessa, merkittävät oppimiskokemukset, kiinnostus jatkaa opiskelua ja päivittää ammattitaitoa sekä näkemys koulutuksen merkityksestä (liite 5). Teemat olivat entuudestaan tuttuja haastateltaville, koska niihin liittyviä aikakauden ja iän jaksottamia institutionaalisia ja normatiivisia elämänkulun tapahtumia oli jo käsitelty kyselylomakkeessa. Haastateltavat olivat siis valmistautuneet kertomaan koulutuskokemuksistaan ja elämänkulustaan.

Haastateltavien valinta oli kolmivaiheinen. Iän perusteella ryhmittelin haastatteluun ilmoittautuneet (N = 96) teoreettisesti konstruoimieni koulutussukupolvien mukaisiin ryhmiin. Kustakin koulutussukupolvesta valitsin Niemmen (1999; ks. liite 2) ja Koukan (2001; ks. liite 2) tutkimustulosten mukaisesti elämäntilanteeltaan ja koulutukseltaan maksimaalisesti erilaisia haastateltavia, ks. kuvio 2. Haastateltavia kuvaan tarkemmin luvussa 6.1.2.



KUVIO 2 Maksimaalisesti erilaisten haastateltavien valinta

Haastateltavien valinnan mukaan haastatteluissa käytettiin viittomakieltä tai suomen kieltä. Teemahaastattelua käsittelevässä kirjallisuudessa on korostettu haastattelijan ja haastateltavan välisen vuorovaikutuksen sujuvuutta sekä kerättävän tiedon merkitysten varmistamista (ks. Fielding 1993, 138–139, Hirsjärvi & Hurme 2000, 53; Takala 1995, 220–221). Tutkimusryhmä oletti, että viittomakieltä käyttävien henkilöiden haastatteluissa viittomakieliset haastattelijat lisäävät tiedon luotettavuutta, joten ensimmäiset haastattelut toteutti tutkimusryhmän viittomakielinen jäsen. Käänsin ne suomen kielelle ja keskustelin käännöksistä viittomakielisen haastattelijan kanssa. Oman tutkimukseni haastatteluaineiston keräsin kokonaan itse.

Haastateltavat pitivät haastattelujen videointia perusteltuna, ja heille va-
kuutettiin, että ne tulivat vain tutkimuskäyttöön. He olivat tottuneita videon ja
kameran käyttöön viestinnässään. Yksi haastateltavista korosti, että videon voi
näyttää yleisölle, jos tutkimusta esitellessäni tarvitsen esimerkkejä haastattelun
toteuttamisesta. Haastattelutilanteessa oli vain haastattelija ja jalustalle sijoitettu
videokamera. Käänsin ja litteroin haastattelut suomeksi. Tutkimusryhmän viit-
tomakielentaitoinen jäsen tarkisti käännökset. Tätä tarkistusta pidin tärkeänä,
koska halusin varmistaa ymmärtäneeni oikein aineiston sisältämät merkitykset
(ks. Fielding 1993, 148–149; Sulkunen 1997, 35). Videoitujen haastattelujen pi-
tuus oli noin 40–90 minuuttia.

Haastatteluaineiston analyysissä keskityin sisältöön ja jäsenin sitä ensin
haastattelu-teemojen mukaisesti (ks. liite 5). Tarkensin niitä aineistosta nousseil-
la keskeisillä aiheilla; tulosten esittelyssä käyttämäni teemoitus on siis haastatte-
lurungon ja aineistolähtöisten teemojen yhdistelmä. Oleellista analysoinnissa oli
se, että pyrin löytämään kullekin koulutussukupolvelle tyypillisiä kokemuksia
ja näkemyksiä sekä koulutussukupolvet ylittäviä yleisempiä piirteitä (ks. Anti-
kainen 1998a, 197; Hänninen 1999, 42; Kauppila 1996, 46–48). Tärkeimpiä ana-
lyysivälineitani olivat teemojen mukainen tekstisegmentointi ja ristiintaulu-
kointi, jonka avulla pyrin tekemään havaintoja koulutussukupolvien yhdistävis-
tää ja erottavista piirteistä. Tekstinkäsittelyohjelmalla poimin segmentit erillisiksi
teematiedostoiksi (ks. Syrjälä ym. 1995, 163–164 ja 173–175).

Opiskelukokemukset ryhmittelin seuraavien teemojen mukaan: koulutus-
valinnat, kommunikointi ja osallistuminen koulutuksessa, koulutukseen liitty-
vät merkittävät oppimiskokemukset sekä kiinnostus jatkaa opiskelua ja päivit-
tää ammattitaitoa. Koulutuksen merkitystä käsittelevän haastatteluaineiston
jäsenin aluksi kyselylomakkeen teemojen (koulutuksen anti) mukaan. Lopuksi
yhdistin kyselyn ja haastattelun keskeisiä aiheita, joita käytin aineiston ana-
lysoinnissa.

Voidakseni tarkastella osallistumista oppimisyhteiskunnassa analysoin
haastateltavien ennakkokäsitykset yhteiskunnallisesta asemastaan ja osallistu-
misestaan. Lisäksi kysyin haastateltavilta ehdotuksia koulutuksen kehittämise-
ksi. Näitä ehdotuksia analysoin oppimisyhteiskuntaan osallistumisen näkö-
kulmasta ja ryhmittelin ne osallistumisehtoina. Lisäksi pyysin haastateltavia
pohtimaan, millainen merkitys heidän ehdotuksillaan olisi, jos ne toteutuisivat.

Tärkeä osa haastatteluaineiston analysointia olivat omat tulkintani haasta-
teltavien näkemyksistä ja kokemuksista. Kuten luvussa 5.1 kuvaan, tutkimuk-
senteko on myös ollut käytännön ja teorian tai aineiston ja tutkijan välistä vuo-
ropuhelua. Tulosten esittelyssä pyrin tarkkaan tuomaan esiin, mikä on haasta-
teltavien tulkintaa ja mikä taas minun tulkintaani haastateltavien tulkinnoista.

5.3 Tutkimuksen toteutuksen tarkastelu

Elämäntutkimuksen paradigman mukaisesti tutkimuksen toteutus on ollut monistrateginen. Koulutuksessa tapahtuneiden muutosten tarkastelu, määrällinen elämäntutkimusta kartoittava kysely ja haastattelut edellyttivät laajaa näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön, makro-, meso- ja mikrotason tarkastelua, sekä perehtymistä erilaisiin aineistonkeruu- ja analysointimenetelmiin. Eri tasojen välisten yhteyksien tarkastelu oli teoreettisesti ja empiirisesti vaativaa, kuten muun muassa Leimu (1999) on todennut.

Koska aiempaa tutkimustietoa kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden myöhemmästä elämäntutkimuksesta ei ollut saatavilla, tutkimushankkeessa päädyttiin keräämään ensin määrällistä tietoa. Elämäntilannetta ja -kulkua kartoittava kysely toteutettiin keväällä 1999. Myöhemmin sain nähtäväksi suomalaisessa elämäntutkimuksessa käytetyn lomakkeen, jossa osallistujille oli annettu pitkälti strukturoidut vastausvaihtoehdot, esimerkiksi ikäryhmät oli valmiiksi luokiteltu koulutuksessa tapahtuneiden muutosten perusteella. Tällainen lomakkeen suunnittelu olisi nopeuttanut vastaamisen lisäksi myös tulosten koodausta. Kyselyvastausten perusteella tutkimushankkeessa muodostettiin yleiskuva perusasteen jälkeen erityisopetukseen osallistuneiden kuurojen ja huonokuuloisten, tutkimushetkellä 25–60-vuotiaiden aikuisten elämäntilanteesta ja -kulkusta.

Perehdyin ensin yleiskuvaan ja arvioin lisätiedon tarvetta tavoitteenani koulutuksen sosiaalisen merkityksen tarkastelu. Lisäksi pohdin koulutussukupolvi-käsitteen soveltamista. Ensimmäiseksi tehtäväkseni määrittelin kuuroille ja huonokuuloisille suunnatun koulutuksen muutosten kuvaamisen. Muutosvaiheiden perusteella konstruoin koulutussukupolvet. Sukupolvia tarvitsin historiallis-sosiaalisesti kontekstiksi tarkastellessani koulutuksen merkitystä sosiaalisena ilmiönä. Kyselytutkimuksen tulosten perusteella valitsin elämäntilanteeltaan ja koulutukseltaan maksimaalisesti erilaiset haastateltavat.

Kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden ja aikuisten elämää tarkastelevia tutkimuksia ei ole aiemmin toteutettu niin, että olisi valittu maksimaalisesti erilaiset haastateltavat. Tässä tutkimuksessa haastateltavien huolellinen valinta johti tavoitteeseen, mahdollisuuteen tarkastella kutakin koulutussukupolvea edustavien kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämäntutkimusten ja kokemusten erilaisuutta selittäviä sosiaalisia tekijöitä. Haastateltavien muistikuvat ja tulkinnat voivat luonnollisesti poiketa todellisista tapahtumista. Tähän tutkimukseen retrospektiivinen aineistonkeruu sopi hyvin, koska tarkoituksena oli tarkastella muutosten ja merkitysten tulkintoja eletyn elämän ja nykyhetken valossa.

Yleisvaikutelma oli, että haastateltavat olivat innokkaita kertomaan kokemuksistaan. Temaattisista haastatteluista ja elämäntutkimuksista saatu aineisto, haastateltavien antamat merkitykset, voidaan sijoittaa myös tunteiden skaalaan (Huotelin 1992, 80–81; Korhonen & Oksanen 1997, 54–55). Koska tutkimukseni ei koh-

distu koulutuksen merkitykseen yksilöllisenä vaan sosiaalisena ilmiönä, tarkastelein haastateltavien käyttämiä sävyjä ja painotuksia vain suuntaa antavina.

Yksi haastateltavista kertoi osallistuneensa suomalaiseseen elämäntutkimukseen, jossa oli samankaltaisia kysymyksiä kuin tässä tutkimuksessa. Hän piti kyselyn ja haastattelun yhdistämistä käytännöllisenä ratkaisuna. Haastattelijalla oli ollut mukanaan kannettava tietokone, johon kyselylomake oli tallennettu. Tarkoitus oli, että haastattelija kysyy ja merkitsee vastauksen suoraan sille varattuun tilaan. Viittomakielinen kuuro vastaaja ehdotti, että hän itse lukee kirjoitetun kysymyksen ja vastaa siihen. Kysymyksiin vastatessaan haastateltava pystyi tarkistamaan vastauksensa, ja haastattelija saattoi seurata vastaamista. Haastateltavan mukaan tällainen kyselytekniikka olisi ollut sopiva myös tähän tutkimukseen.

Koulutuksen merkityksen tarkastelu opiskelijoiden elämäntulon näkökulmasta on tuloslähtöistä; toisaalta koulutuksen muutosten liittäminen tarkasteltavaan ilmiöön tarkoittaa tulos- ja tapahtumalähtöisen lähestymistavan yhdistelmää. Erityispedagogisessa tutkimuksessa on nähdäkseni harvoin pohdittu tulos- ja tapahtumalähtöisten analyysimallien eroja. Vaikutuksia, kuten erityisopetuksen suorittamista, on tarkasteltu tuloslähtöisesti. Lääketieteellisen orientaation mukaisesti on oletettu, että tätä on edeltänyt erityisopetuksen tarve. Tulosta on tarkasteltu irrallaan edeltävistä tai samanaikaisista tapahtumista sekä laajemmista yhteiskunnallisista ja yleisistä koulutuksen muutoksista. Toisaalta tapahtumalähtöisen analyysimallin mukaisesti erityisopetuksen on oletettu yksiviivaisesti parantavan oppilaiden elämänlaatua ja vahvistavan elämäntilannetta. Muut samanaikaiset tapahtumat ja niiden vaikutukset sekä oppilaat osallisina näyttävät jääneen varjoon.

Monitasoinen lähestymistapa ja erilaisten aineistojen käyttö mahdollistivat yli yksilöllisten elämäntutkimusten ja kokemusten ulottuvien sosiaalisten merkitysten tarkastelun. Haastatteluaineiston analyysia ohjasivat koulutukselliseen sukupolveen sijoitetut, opintoihin ja yhteiskuntaan osallistumisesta käsittelevät teemat.

6 TULOKSET

Seuraavassa neljässä alaluvussa esitän tutkimuksen tulokset asettamieni tutkimustehtävien mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisessä luvussa kuvaan kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutusmahdollisuuksien muutoksia ja oppimisyhteiskunnan marginaalin rakentumista. Toisessa käsittelen niitä muutoksia, joita perusasteen jälkeiseen koulutukseen osallistuminen on tuonut, sekä kokemuksellisten koulutussukupolvien muodostumista. Kolmannessa luvussa tarkastelen kuurojen ja huonokuuloisten haastateltavien kokemuksia opiskelusta ja koulutuksen merkityksestä elämässä. Neljännessä luvussa esitän tulkintani koulutuksen merkitystä selittävästä sosiaalisista tekijöistä kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden elämänkulussa.

6.1 Koulutusmahdollisuuksien muutokset

Toisen maailmansodan jälkeisen koulutuspolitiikan tavoitteena on ollut oppimisyhteiskunnan rakentaminen laajentamalla ja lisäämällä opiskelumahdollisuuksia (ks. luku 3). Muodollisen koulutuksen muutosten perusteella konstruoin kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden teoreettiset koulutussukupolvet. Vertaamalla yleisiä koulutuksellisia sukupolvia sekä kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden sukupolvia piirtyi kuva koulutuksellisen marginalisaation rakentumisesta oppimisyhteiskunnassa.

6.1.1 Neljä muutosvaihetta

Kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutusmahdollisuuksien muutokset olen jaotellut seuraaviin vaiheisiin: 1) ammatillisen koulutuksen aloitteet (ennen vuotta 1948), 2) ammatillinen erityisopetus (1948–1970), 3) ammatillinen, valmentava ja yleissivistävä erityisopetus (1970-luku), 4) yleiset ja erityisopetuksen vaihtoehdot (vuodesta 1979 alkaen). Jaottelu pohjautuu aiemmin julkaisuun artikkeliini (Lehtomäki 2001); tässä tutkimuksessa liitän muutoksiin kou-

lutussukupolvien rakentumisen ja oppimisyhteiskunnan toteutumisen näkökulmat. Koulutussukupolvet ja marginalisaatio muodostavat sosiaalisen kontekstin, jossa tarkastelen opiskelukokemuksia ja koulutuksen merkitystä.

Ammatillisen koulutuksen aloitteet (ennen vuotta 1948)

Ennen toista maailmansotaa ammatillinen opetus tarkoitti aluksi samaa kuin oppisopimuskoulutus, koulumuotoinen ammattiopetus ja yleissivistävän koulun tarjoama ammattiin valmentava opetus (Kivirauma 1990, 19). Erityisryhmille suunnattu vähäinen ammatillinen opetus oli pitkään osa kansanopetusta, lähinnä tiettyihin avustaviin ammattitehtäviin valmentavaa ohjausta. Valtion roolista ja vastuusta ”kuuromyökkien” ammatillisen erityisopetuksen kehittämisessä ja järjestämisessä keskusteltiin epävirallisesti, mutta asia jäi, kun nationalismi voimistui ja yhteiskuntajärjestelmä muuttui maan itsenäistyessä. Tuunaisen ja Nevalan (1989, 32) mukaan aistivammaiset itse eivät juuri pystyneet vaikuttamaan koulutuksensa kehittämiseen, koska “— olivat hajallaan, järjestäytymättä ja tottumattomia yhteiskunnalliseen toimintaan. Lisäksi aistivammaisia ei meillä tarvittu mihinkään erityiseen, kuten ei esimerkiksi teollisuuden halvaksi työvoimaksi. Maaseudun liikaväestöä riitti kyllä tyydyttämään teollisuuden työvoimatarve.” Toisaalta kuurot olivat edelläkävijöitä järjestäytymisessä ja edunvalvonnassa (Mähönen 1997, 200–201).

1930-luvulla järjestöt ja opettajat käynnistivät virallisen keskustelun ammattiopetuksesta. Eduskunta käsitteli asiaa koskevan toivomusponnen, johon kouluhallitus vastasi myönteisesti, ja ammattiopetusta sekä tarvittavaa lainsäädäntöä suunnittelemaan asetettiin Kuuromyökkäin ammattiopetuskomitea. (Autio 1988, 33–34; *Kuuromyökkäin ammattiopetuskomitean mietintö 1939, 5–6.*)

Vuonna 1939 julkaistussa *Kuuromyökkäin ammattiopetuskomitean mietinnössä* kuvattiin kuurojen koulutustilannetta ja esitettiin muodollisen ammatillisen koulutuksen käynnistämistä. Mietinnössä korostettiin yleisen oppivelvollisuuden säätämisen merkitystä, koska kansakoulujen johtokunnat velvoitettiin ilmoittamaan “kuuromyökistä oppivelvollisuusikäisistä lapsista” kouluhallitukselle (mts. 9). Koottujen tietojen perusteella lapset ohjattiin kuuteen valtion sisäoppilaitokseen; lisäksi yli-ikäisille järjestettiin opetusta (*Asetus kuuromyökkäinkouluista 1934*).

Mietinnössä todettiin, että kansakoulun suorittaminen vie kuuromyökiltä pidemmän ajan kuin kuulevilta. Lisäksi “kuuromyökkäinkouluissa pyritään oppilaille antamaan — perusteellisempi opetus ammatteihin valmistavissa alkeisaineissa, kuten pojille puutoissa sekä tytöille kodinhoidossa, kudonnassa ja ompelussa. Tämän vuoksi onkin oppilaiden enemmistön ikä koulusta päästesään 17–18 vuotta —” (*Kuuromyökkäin ammattiopetuskomitean mietintö 1939, 10*). Oppilaitosten järjestämisen ammatillisesti suuntautuneen opetuksen tavoitteena oli turvata oppilaiden toimeentulo ja toisaalta vähentää yhteiskuntaa rasittavan köyhäinhoidon käyttäjiä (Tuunainen & Nevala 1989, 36).

Koulujen lisäksi myös kuntien työkodit tarjosivat satunnaisesti opetusta kuuromyökille. Kuuromyökkäinkoulujen opettajat, yksityiset työnantajat ja kuuromyökät henkilöt itse käynnistivät ammatillista opetusta yleisten ammattikoulujen yhteydessä ja erillisissä työpajoissa. Näitä aloitteita tuki ensin Kuuromyökkien

Auttaja -yhdistys, mutta voidakseen jatkaa toimintaansa ne olisivat tarvinneet valtion tukea. Poikkeuksena oli Pieksämäelle vuonna 1905 perustettu yksityisen Bovallius-säätiön omistama ja ylläpitämä Nikkarilan talouskoulu, jossa oli kaksivuotinen yleisosasto ja yksivuotinen jatko-osasto erikoistumista varten. Nikkarilassa kuuromykille naisille opetettiin taloudenhoitoa, karjanhoitoa ja käsitöitä. (*Kuuromykkäin ammattiopetuskomitean mietintö 1939*, 11–12) Koulu oli ensimmäinen ja pitkään myös ainoa kuulovammaisille tarkoitettu ammatillista valmennusta tarjonnut oppilaitos.

Kuuromykkäin ammattiopetuskomitea esitti erityisen ammatillisen oppilaitoksen perustamista. Esitys toteutettiin vasta sotien jälkeen. Mittava jälleenrakennus, lisääntynyt teollisuus sekä vilkastunut liikenne ja kauppa tarvitsivat kaiken koulutetun työvoiman (Lampinen 1998, 218). Kuulovammaisten ryhmä nähtiin silloin mahdollisena resurssina, sillä ”oli kyse yhteiskuntaa hyödyttävästä, ahkerasta työvoimasta, joka oikein koulutettuna kykeni selviytymään omin avuin” (Autio 1988, 33–34). Oli siis yhteiskunnan etu kouluttaa koko työvoima, myös kuurot työntekijät.

Ammatillinen erityisopetus (vuosina 1948–1970)

Vuonna 1944 tuli voimaan asetus kuuromykkäin ammattikoulutuksesta, joka pohjautui 1930-luvulla laadittuun komiteamietintöön. Asetuksen mukaan valtio saattoi perustaa tai ottaa haltuunsa yksityisten aloittaman kuuromykkäin ammattikoulun tai tukea yksityisiä aloitteita. Koulutuksen käynnistyminen viivästyi, koska ministeriöt olivat erimielisiä hallinnollisesta uudistuksesta ja vastuunjaosta. Ministeriöiden välisiä ristiriitoja selvittäneen ministerivaliokunnan ehdotuksen pohjalta valtioneuvosto päätti, että kauppa- ja teollisuusministeriö, yhteistyössä maatalousministeriön kanssa, vastaa kuurojen ammatillisesta koulutuksesta (Autio 1988).

Vuonna 1948 Turun kuurojenkoulun yhteyteen perustettiin lopulta ammattikoulu, joka aloitti toimintansa vuoden 1949 syksyllä. Ammattikouluun pääsivät vain lahjakkaimmat kuurot ja yleisissä oppilaitoksissa keskeyttäneet huonokuuloiset, koska koulun resurssit olivat riittämättömät. Lisäksi valtio kustansi vuoden 1946 invaliidihuoltolain perusteella muutamia yksityisten toteuttamia ammattikursseja ruotsinkielisille kuuroille Porvoon kuurojenkoulussa ja yleisessä kotiteollisuuskoulussa. (Autio 1988, 37–38; *Kuuromykkäin ammattiopetuskomitean mietintö 1939*; *Lasten erityishuolto ja -opetus 1955*, 44–45)

Autio (mts. 38) on arvioinut, että kuurojen ammatillisen koulutuksen kehityksen esteenä olivat 1930-luvun yhteiskunnalliseen tilanteeseen perustuneet perinteiset arvot, jotka korostivat maataloutta ja sukupuolten välistä työnjakoa (ks. myös *Komiteamietintö 1939*). Nämä lähtökohdat olivat ristiriidassa 1950-luvulla vallitsevan poliittisen näkemyksen kanssa, joka korosti teollisuuden kehitystä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Alkuperäisiä suunnitelmia huomattavasti myöhemmin voimaan tulleet uudistukset ja niiden lähtökohdat eivät siis enää vastanneet yhteiskunnan ja talouselämän kehitystä ja tarpeita. Ristiriidosta huolimatta päätettiin kuuroille antaa perinteistä maatalous- ja puutarhaopetusta invalidien Mäntsälän oppilaitoksessa vuodesta 1957 alkaen (Autio mts. 38).

1960-luvulla ammatillista koulutusta kuuroille tarjosivat Turun kuurojen ammattikoulu, Mäntsälän invalidien maatalousoppilaitos ja Nikkarilan kuurojen naisten talouskoulu. Vuonna 1968 perustettiin kuuroille oppilaille kokeilukeskikoulu perusopetusta antavan Mikkelin kuurojenkoulun yhteyteen. Kokeilun tuloksista raportoitiin vasta 1970-luvulla, kun ensimmäiset oppilaat valmistuivat keskikoulusta. (*Lasten erityishuolto ja -opetus* 1974, 71 ja 76–77)

Ammatillinen, valmentava ja yleissivistävä erityisopetus (1970-luku)

Vuodesta 1971 kuulovammaisten ammattikoulujen hallinto keskitettiin uudelle ammattikasvatustalitukselle (Laki kuulovammaisten ja näkövammaisten ammattikouluista 1971). Kuulovammaisten ammattikoulut oli tarkoitettu niille kuuroille ja vaikeasti huonokuuloisille, jotka vammansa vuoksi eivät pystyneet opiskelemaan yleisissä oppilaitoksissa. Opetuksen tuli kuitenkin vastata elinkeinoelämän vaatimuksia ja tuottaa samanlaisia pätevyyskykyjä kuin yleiset ammattikoulut. Ammattiopetuksen lisäksi oppilaitokset saattoivat tarvittaessa järjestää myös sopeutumisvalmennusta. (*Lasten erityishuolto ja -opetus* 1974, 76)

1970-luvulla ”kuulovikaisten ammatteihin sijoittuminen on entisestään tehostumassa” arvioitiin teoksessa *Lasten erityishuolto ja -opetus* (1974, 77). Tällä viitattiin lähinnä ammatillisen erityisopetuksen tarjonnan kasvuun. Vuonna 1973 valmistuivat ensimmäiset Mikkeliin sijaitsevan kokeilukeskikoulun oppilaat, jotka jatkoivat opintojaan kuulovammaisten ammattikoulussa (mts. 71). Koulutusvaihtoehtoja kuvaa seuraava katkelma samasta teoksesta (s. 77): ”Kuulovammaisuus saattaa menestyä myös tavallisessa ammattikoulussa tai korkeammassakin oppilaitoksessa kuulokojeen ja näkökuulon avulla. Tällöinkin voi kustannuksia anoa valtiolta invalidihuoltuna —. Invalidi voidaan myös ammatinvalinnanohjauksen perusteella sijoittaa myös suoraan työhön. Esim. kirjapainoalalla, joka on perinteinen kuulovikaisten ammatti, on koulutusta työpaikalla. Toinen suosittu on reikäkorttilävistäjän ala.” Lainsäädäntö ja koulutustarjonta vahvistivat ammatillista erityisopetusta ainoana vaihtoehtona, varsinkin kuuroille opiskelijoille.

1970-luvulla käynnistyi keskustelu kuulovammaisten opiskelijoiden kyvyistä, tarpeesta ja mahdollisuuksista jatko-opintoihin. Vuonna 1973 Turun Kristillisessä Opistossa aloitettiin suomen kielen ja yhteiskunnallisten aineiden opetus kuurojen opiskelijoiden valmentamiseksi jatko-opintoihin (*Lasten erityishuolto ja -opetus* 1974, 71). Lisäksi Mikkelin kuulovammaisten koulun yhteydessä lähdettiin kokeilemaan lukio-opetusta kuulovammaisille oppilaille. Opetus toteutettiin kuulovammaisten perusasteen koulussa, mutta tenttinsä opiskelijat suorittivat yleisessä lukiossa (Runas 1986, 210–211.)

Perusopetusta täydentävän ja jatko-opintoihin valmentavan erityisopetuksen tarve havaittiin, ja sen mukaisesti lisättiin erityisopetuksen vaihtoehtoja. Ammattiin kouluttautuminen tapahtui kuitenkin edelleen 1950-luvulla rakennetun erityisoppilaitosjärjestelmän puitteissa.

Yleiset ja erityisopetuksen vaihtoehdot (vuodesta 1979 alkaen)

Kaksi merkittävää muutosta tapahtui vuonna 1979. Ensisijaisena vaihtoehtona kaikille vammaisille opiskelijoille esitettiin opiskelua yleisissä oppilaitoksissa.

Lisäksi uuteen invalidihuoltolakiin sisällytettiin opiskelussa käytettävä tulkkipalvelu.

Vuoden 1979 mietinnössään Vammaisten ammatillinen toimikunta korosti yleisten koulutuspalvelujen käyttöä ja erityisoppilaitosten toissijaisuutta niiden suppean tarjonnan ja työpainotteisuuden vuoksi (*Vammaisten ammatillinen toimikunta* 1979, 3 ja 37). Toimikunnan tekemän selvityksen mukaan kuulovammaiset opiskelijat arvioivat tulevansa toimeen vain erityisoppilaitoksissa, koska heillä oli vaikeuksia teoria-aineiden opinnoissa ja kommunikoinnissa. Toimikunta totesi, että erityisoppilaitokset pystyivät parhaiten ottamaan huomioon kuulovammaisten opiskelijoiden tarpeet ja poistamaan opiskelun esteitä (Viitonen 1986, 212–213). Näistä arvioista huolimatta kuulovammaisten opiskelijoiden määrä ammatillisissa erityisoppilaitoksissa väheni 1980-luvulla (Salminen 1996, 356; Saresma 1996, 364). Vastaavasti perusopetusta täydentävän ja jatko-opintoihin valmentavan koulutuksen, jota tarjosivat 10-luokka ja kansanopistot, suosio kasvoi. Tätä kehityslinjaa seuraten perustettiin vuonna 1987 Kuurojen kansanopisto.

1990-luvun alussa suurin osa perusasteen opintonsa päättäneistä kuulovammaisten erityiskoulujen oppilaista jatkoi opintojaan kuulovammaisten erityisoppilaitoksissa; heistä lähes puolet opiskeli täydentävässä ja valmentavassa koulutuksessa (Lehtoranta 1999, 24–25). Lehtoranta (mts. 36–37) on esittänyt tämän suuntauksen johtuvan kuurojen ja huonokuuloisten nuorten epävarmuudesta ja uravalintojen kypsyttömyydestä verrattuna ei-kuulovammaisten nuorten valintoihin.

Uusia koulutusreittejä avautui yleisissä oppilaitoksissa, kun sosiaalitoimi alkoi vuodesta 1979 kustantaa tulkkipalvelua vaikeasti kuulovammaisille (Invalidihuoltolaki 1979; ks. myös Hassinen & Leppänen 1984; Keltanen 1998; Viitonen 1986). Vuoden 1987 laki vammaisuuden perusteella myönnettävistä palveluista ja tukitoimista korostaa, että sosiaalitoimen tarjoama tulkkipalvelu on muiden lakien perusteella määriteltyihin palveluihin nähden toissijaista. Perusasteen jälkeistä koulutusta koskeva lainsäädäntö kuitenkin nojaa tähän niin sanottuun vammaispalvelulakiin: opetuskielenä voidaan käyttää viittomakieltä, mutta tarvittavan tulkkipalvelun kustantaa sosiaalitoimi (Lahtinen ym. 1999, 218–219). Opiskelutulkkipalvelun käyttö lisääntyi 1990-luvun ajan (Keltanen 1998; Topo ym. 2000). Ensimmäinen ja toistaiseksi ainoa erityisesti viittomakielisille opiskelijoille suunnattu korkea-asteen koulutus on vuonna 1998 alkanut opettajakoulutus Jyväskylän yliopistossa (Jokinen 2000, 13). Koulutus tarjoaa opiskelijoille opinnoissa tarvittavan tulkkipalvelun.

1980-luvun alusta 1990-luvun lopulle kuuroilla ja huonokuuloisilla oli periaatteessa mahdollisuus opiskella joko erityisesti kuulovammaisille suunnatussa tai yleisessä koulutuksessa. Koulutusvalintojen mahdollisuudet laajenivat sosiaalitoimen kustantaman tulkkipalvelun tuella. Muusta opinnoissa tarvittavasta tuesta ei toistaiseksi ole selvityksiä eikä tutkimuksia. Edellisiin vaiheisiin verrattuna uutta oli se, että tasoltaan koulutus saattoi olla joko valmentavaa erityisopetusta tai yleistä toisen asteen tai korkea-asteen koulutusta. Muutosvaiheet ja muutokset koulutusjärjestelmän eri tasoilla olen koontanut taulukkoon 5.

Yleiset oppilaitokset olivat valmistautumattomia kuulovammaisten opiskelijoiden opetukseen ja tulkkipalvelun käyttöön. Kommunikointiongelmien vuoksi perusasteen opettajat pitivät kuulovammaisia opiskelijoita vaikeasti integroitavina (Moberg 1998, 144). Samaan tapaan toisen asteen oppilaitosten rehtorit kokivat vammaisuuden rajoitukseksi (Salminen 1996, 359) pohtimatta tarkemmin opetuksen järjestämistä ja saamatta siihen tukea. Huonokuuloiset ja kuurot opiskelijat puolestaan kokivat, että riittämättömät perustiedot, kuulovammaisuus tai kuurous, kommunikointi ja tulkkipula olivat opiskelun esteitä (Lehtomäki & Niemi 2000, 278–279).

TAULUKKO 5 Kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutusmahdollisuuksien muutokset 1900-luvulla

Koulutusjärjestelmän tasot ja muutosvaiheet	Normatiivinen	Strateginen	Operatiivinen
Ennen vuotta 1948: ehdotukset ja valmistelu	<ul style="list-style-type: none"> – Kuuromykkäin ammattiopetuskomitea 1939 – Invaliidihuoltokomitea 1946 	<ul style="list-style-type: none"> – Laki kuuromykkäin ammattikouluista 1944 – Invaliidihuoltolaki 1946 	<ul style="list-style-type: none"> – Yksityinen Nikkarilan kuuromykkien naisten talouskoulu – Yksityisesti järjestettyä opetusta työpajoissa, yrityksissä ja yleisissä ammattikouluissa
1948–1970: ammatillinen erityisopetus	<ul style="list-style-type: none"> – Huonokuuloisten kuntouttamiskomitea 1958 – Kuntoutuskomitea 1966 	<ul style="list-style-type: none"> – Asetus kuuromykkäin ammattikouluista 1948 – Asetus kuurojen- ja sokeainkouluista annetun asetuksen muuttamisesta 1968 	<ul style="list-style-type: none"> – Valtion tuki ammatilliseen erityisopetukseen – Yksityinen Nikkarilan talouskoulu – Turun kuurojen ammattikoulu 1948 (aloitti toiminnan 1949) – Opetusta invalidien Mäntsälän maatalousoppilaitoksessa 1957 – Kokeilukeskikoulu ja oppikoulu 1968
1971–1978: ammatillinen ja valmentava erityisopetus	<ul style="list-style-type: none"> – Kuulovikaisten opetuksen uudistamistoimikunta 1968 – Amatillisen erityisopetuksen toimikunta 1973 – Vammaisten amatillisen toimikunta 1979 	<ul style="list-style-type: none"> – Laki ja asetus kuulovammaisten ja näkövammaisten ammattikouluista 1971 – Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä 1978 	<ul style="list-style-type: none"> – Sopeutumisvalmennus ammattiopetuksen lisäksi erityisoppilaitoksiin – Koulutusta työpaikalla – Kuurojen linja Turun Kristilliseen Opistoon 1973 – Lukio-opetusta kuulovammaisten koulun yhteydessä 1976 alkaen

jatkuu

TAULUKKO 5 jatkuu

Koulutusjärjestelmän tasot ja muutosvaiheet	Normatiivinen	Strateginen	Operatiivinen
Vuodesta 1979 alkaen: useat vaihtoehdot	<ul style="list-style-type: none"> - Ammatillisen erityisopetuksen kehittämistä selvittänyt työryhmä 1983 - Sosiaalivaliokunta 1986 	<ul style="list-style-type: none"> - Invalidihuoltolaki 1979 - Laki ammatillisista oppilaitoksista 1987 - Asetus ammatillisista erityisoppilaitoksista 1989 - Laki ja asetus vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 1987 - Laki ja asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998 	<ul style="list-style-type: none"> - Sosiaalitoimen kustantama tulkkipalvelu yleisissä oppilaitoksissa opiskelua varten 1979 alkaen - Kuurojen kansanopisto 1987 - Viittomakielinen luokanopettajakoulutus yliopistossa 1998 alkaen

Virallisen, valtiojohtoisen ammatillisen koulutuksen valmisteluvaiheessa 1930-luvun lopulla kuulovammaisten koulutustarve määriteltiin lähinnä yhteiskunnan näkökulmasta: mittavaa jälleenrakennusta ja kasvavaa teollisuutta varten kannatti kouluttaa työvoimaa. Tarkasteluajanjaksolla yhteiskunta ja työvoiman kysyntä muuttuivat merkittävästi. Koulutustarpeiden perusteista (taulukko 6) tulkitsin, miten koulutussuunnittelu suuntasi kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden tulevaa osallistumista ja elämää muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulutuksen odotettiin tuottavan tuloksia yhteiskunnan, elinkeinoelämän, vii-teryhmän tai yksilön tasolla.

Uusien vaihtoehtojen myötä erityisoppilaitosten ja -opintolinjojen rooli muuttui; niiden tehtäviksi tulivat ammatillisen koulutuksen yleinen kehittäminen, perusopintoja täydentävän ja jatko-opintoihin valmentavan koulutuksen tarjonta sekä monivammaisten ammatillinen koulutus. 1990-luvulla suuri osa kuulovammaisista opiskelijoista valitsi erityisoppilaitosten ja -opintolinjojen tarjoamaa valmentavaa koulutusta, mutta samalla yhä useampi opiskeli ammattiin yleisissä oppilaitoksissa.

TAULUKKO 6 Koulutuksen perusteet: koulutussuunnittelun näkemys kuurosta tai huonokuuloisesta opiskelijasta yhteiskunnallisena osallistujana

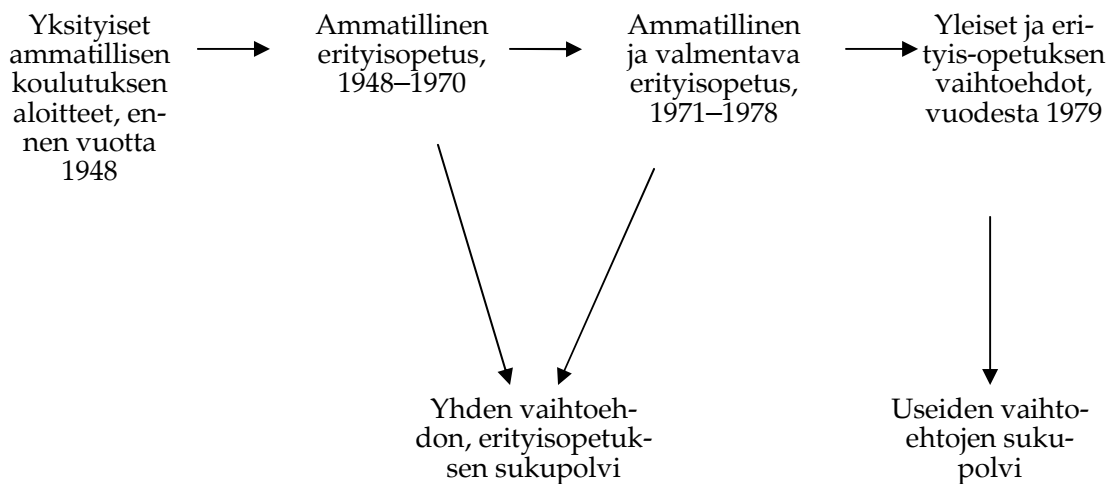
Tulkinta koulutussuunnittelun näkökulmasta	Koulutustarpeen perusteet	Pääasiallinen koulutuksesta hyötyjä	Näkemys osallistumisesta yhteiskunnassa
Ennen vuotta 1948	<ul style="list-style-type: none"> – Taloudellisuus: köyhäinhoidon ja invalidihuollon tarpeen vähentäminen – Sosialisatio: työvoimaa 	<ul style="list-style-type: none"> – Yhteiskunta – Perhe 	<ul style="list-style-type: none"> – Oman toimeentulonsa työllä hankkiva
1948–1970	<ul style="list-style-type: none"> – Kvalifiointi: työvoiman tarve teollisuudessa ja maataloudessa – Valikoinnin vähentäminen: yleinen koulutuksellinen tasa-arvo 	<ul style="list-style-type: none"> – Yhteiskunta – Elinkeinoelämä 	<ul style="list-style-type: none"> – Hyödyllistä työvoimaa – Oman toimeentulonsa työllä hankkiva
1971–1978	<ul style="list-style-type: none"> – Kvalifiointi: perusasteen jälkeisen koulutuksen yleistymisen – Valikointi: työtehtävien muutokseen sopeutuminen 	<ul style="list-style-type: none"> – Yhteiskunta – Elinkeinoelämä 	<ul style="list-style-type: none"> – Tuotannon tason työntekijä – Invalidihuollon tarvitsija
Vuodesta 1979 alkaen	<ul style="list-style-type: none"> – Kvalifiointi: työllistäminen – Valikointi: syrjäytymisen ehkäisy – Varastointi 	<ul style="list-style-type: none"> – Yhteiskunta – Vähemmistöasemaan perustuvat viiteryhmittä – Yksilö 	<ul style="list-style-type: none"> – Vaikeasti työllistettävä – Syrjäytymiselle altis – Palveluiden käyttäjä

6.1.2 Teoreettiset koulutussukupolvet

Koulutuksen muutosvaiheiden perusteella kuurot ja huonokuuloiset erityisopetuksessa opiskelleet voidaan sijoittaa kolmeen erilaiseen sukupolveen. Käsitettä koulutussukupolvi voidaan soveltaa vasta, kun muodollista koulutusta on tarjolla; ennen vuotta 1948 kuurot ja huonokuuloiset opiskelijat oppivat ammatin yksityisten aloitteiden varassa ja ammattitaitoisten mestareiden ohjauksessa. Ensimmäisellä muodollisen koulutuksen sukupolvella oli perusasteen jälkeen vain yksi vaihtoehto: ammatillinen erityisopetus. Toisella koulutussukupolvella oli kaksi vaihtoehtoa, ammatillinen tai perusopintoja täydentävä ja valmentava erityisopetus. Ammattivaihtoehdot ja koulutuksen taso eivät muuttuneet. Kolmanteen sukupolveen kuuluvilla oli periaatteessa useita vaihtoehtoja, myös

mahdollisuus opiskella yleisen koulutuksen puolella, mikä tarjosi väylän koulutustason nostamiseen.

Ensimmäistä ja toista sukupolvea erottavat piirteet olivat melko vähäisiä, toinen vaikutti välivaiheelta, ja vasta kolmas sukupolvi erottui merkittävästi kahdesta muusta. Päädyin määrittelemään vain kaksi koulutuksellista sukupolvea (kuvio 3). Erityisopetuksen koulutussukupolven vaihtoehdot rajoittuivat ammatilliseen ja täydentävään tai valmentavaan erityisopetukseen. Useiden vaihtoehtojen sukupolveen kuuluvat saattoivat jatkaa opintojaan myös yleisen koulutuksen puolella, jossa tarjolla oli enemmän vaihtoehtoja, ja näin nostaa koulutustasoaan. On hyvin todennäköistä, että erityisopetuksen sukupolveen ja useiden vaihtoehtojen koulutussukupolveen kuuluvien opiskelukokemukset ja näkemykset koulutuksen merkityksestä elämänsä aikana ovat ratkaisevasti erilaisia.



KUVIO 3 Kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutussukupolvet

Koulutusmahdollisuuksiltaan yhden vaihtoehdon koulutussukupolven voidaan ajatella vastaavan Kauppilan (1996, ks. tämän tutkimuksen luku 3.1) jaottelussa ensimmäistä, niukkojen mahdollisuuksien sukupolvea. Yhteiskunnallinen konteksti on kuitenkin toinen. Niukan koulutuksen sukupolveen kuuluvat syntyivät sotien aikaan ja opiskelivat jälleenrakennuksen kautena. Kuurojen ja huonokuuloisten yhden vaihtoehdon koulutussukupolvi sijoittuu yhteiskunnallisen rakennemuutoksen aikakauteen, jolloin yleisiä koulutusmahdollisuuksia järjestelmällisesti laajennettiin ja lisättiin.

Kauppilan (1996) mukaan monien koulutusvalintojen ajanjakso alkaa noin vuodesta 1975; vuoteen 1979 asti kuuroille ja huonokuuloisille opiskelijoille tarjottiin vain erityisopetuksen vaihtoehtoja. Yleisissä oppilaitoksissa opiskelua tuettiin sosiaalitoimen tarjoamalla tulkkipalveluilla vuodesta 1979. Tämä merkitsi, että vuonna 1966 tai sen jälkeen syntyneillä oli mahdollisuus heti perustaan suorittuaan hakeutua opiskelemaan yleisiin oppilaitoksiin ja hakea tulk-

kipalvelua. Yleiset opiskelumahdollisuudet olivat kuitenkin enemmän periaatteellinen vaihtoehto ja ensisijainen suositus kuin käytännössä toteutunut tarjonta, koska koulutusjärjestelmä ei vastannut tukitoimista ja tulkkipalvelu oli ainoa tukimuoto.

Verrattuna suomalaisiin koulutussukupolviin kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutusmahdollisuudet ovat muuttuneet hitaasti. Koulutussukupolvien erilaisuus osaltaan kyseenalaistaa kaikille tarkoitetun oppimisyhteiskunnan toteutumisen, ks. taulukko 7. Tämän erilaisuuden voidaan olettaa näkyvän siinä, millaiseksi koulutuksen merkitys on koettu.

TAULUKKO 7 Koulutussukupolvien erot: kuurojen ja huonokuuloisten koulutusmahdollisuudet suhteessa Kauppilan (1996) määrittelemiin yleisiin koulutussukupolviin

Ikäryhmä	Ennen vuotta 1935 syntyneet	Vuosina 1936–1955 syntyneet	Vuonna 1956 tai sen jälkeen syntyneet
Yhteiskunnallinen konteksti	Sodat	Rakennemuutokset	Hyvinvointi
Suomalainen koulutussukupolvi	Niukka koulutus	Kasvat koulutusmahdollisuudet	Monet koulutusvalinnat
Kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutussukupolvi	Yksittäisiä aloitteita, ei muodollista koulutusta	Yksi vaihtoehto: ammatillinen erityisopetus	– Amatillinen tai valmentava erityisopetus – Periaatteessa useita vaihto-ehtoja vuodesta 1979 (koskee lähinnä vuonna 1966 tai sen jälkeen syntyneitä)

6.1.3 Oppimisyhteiskunnan marginaalin rakentuminen

Tarkasteltaessa kuurojen ja huonokuuloisten koulutusmahdollisuuksia ja niiden muutoksia oppimisyhteiskunnan määritelmän kehityksessä (ks. luku 1) havaitaan seuraavat marginaalin piirteet: 1) elinikäisen oppimisen ja muodollisen koulutuksen rajallisuus eli pitkään jatkunut vaihtoehtojen rajoittuminen ammatilliseen erityisopetukseen, 2) koulutukseen ja itseopiskeluun osallistumista edistävien tukipalvelujen puuttuminen sekä 3) koulutuksen riippumattomuus muista organisaatioista. Rajallisuutta selittävät muutosten hitaus sekä koulutuksessa ja yhteiskunnassa vallitsevat käsitykset kuuroista ja huonokuuloisista opiskelijoista tulevana toimijoina. Tukipalveluiden puuttuminen voidaan tulkita koulutusjärjestelmän kyvyttömyydeksi todeta tuentarpeet ja kantaa vastuu tuen tarjoamisesta osana koulutuspalveluita.

Yleisiin suomalaisen koulutusjärjestelmän muutoksiin verrattuna kuurojen ja huonokuuloisten koulutusmahdollisuuksia laajennettiin ja muutettiin hitaasti. Lampisen (1998) mukaan maan koulutusjärjestelmä on kehittynyt kolmessa vaiheessa, joista ensimmäinen, aikakausi maan itsenäistymisestä 1960-luvulle asti, oli hajanaisen koulutuspolitiikan aikaa. Koulutustarjontaa lisättiin eri hallin-

nonalojen johdolla ja valvonnassa työvoiman tarpeen mukaan. Näin koulutus toimi yhteiskuntaa palvelevana työvoimapolitiittisena välineenä. Toisessa vaiheessa, keskitetyn koulutuspolitiikan jaksolla, joka ulottui 1960-luvulta 1990-luvun alkuun, rakennettiin valtiojohtoisesti koulutuksen avulla hyvinvointiyhteiskuntaa koko väestölle. Elinikäinen oppiminen nousi esiin koulutuspolitiikassa sekä koulutusjärjestelmän kehittämisen tavoitteissa. Kolmannessa vaiheessa, 1980-luvun lopulta 1990-luvun lopulle, koulutusta säätelivät taloudelliset ja yhteiskunnalliset arvot, joiden kautta koulutus aikaisempaa selvemmin integroitui osaksi vallitsevaa yhteiskuntajärjestelmää.

Yhteiskunnan hyödyn näkökulmat painottuivat myös kuuroille ja huonokuuloisille opiskelijoille tarjottavassa koulutuksessa, mutta perusasteen jälkeinen erityisopetus ja yleisopetuksessa tarvittavat tukitoimet eivät näytä integroituneen osaksi yhteiskuntajärjestelmää. Rajallisiin muodollisen koulutuksen ja elinikäisen oppimisen mahdollisuuksiin ei kiinnitetty huomiota.

Ammatillisen koulutuksen yleiset kehityslinjat ja niiden perustelut ovat oleellisia vertailtaessa ajallista eroa, koska kuuroille ja huonokuuloisille opiskelijoille suunnattu koulutus alkoi ammatillisen koulutuksen puolelta ja muutokset painottuivat sinne. Klemelän (1999; ks. tämän tutkimuksen luku 2.2) jäsentämät ammatillisen koulutuksen muutosvaiheet tapahtuivat 10–20 vuotta aikaisemmin kuin kuulovammaisten koulutusmahdollisuuksien muutokset. Ammatillisen koulutuksen laajentuessa huomattavasti 1940-luvun alusta 1960-luvun lopulle "kuuromykkien" ammatillinen koulutus oli vasta käynnistymässä – 20 vuotta suunnittelun jälkeen ja alkuperäisiä suunnitelmia muuttamatta. Yleisen ammatillisen koulutuksen vakiintumisen ja järjestelmällistymisen vaiheessa, 1970-luvun alusta 1980-luvun lopulle, kuurojen ja huonokuuloisten opiskelumahdollisuuksia laajennettiin ensin erityisopetuksen, kokeilujen ja valmentavan koulutuksen avulla. Yleisopetuksessa opiskelu lisääntyi sosiaalitoimen järjestämän ja kustantaman tulkkipalvelun myötä.

Instituutioina koulutus, lääkinnällinen kuntoutus ja sosiaalitoimi olivat riippumattomia, sillä apuvälineet ja sosiaalitoimen tukipalvelut haettiin ja kohdistettiin yksilöllisesti opiskelijoille. Erityisoppilaitoksia lukuun ottamatta perusasteen jälkeinen koulutus ei kantanut vastuuta opiskelussa tarvittavien tukitoimien tarpeiden kartoituksesta, tuen järjestämisestä ja kustannuksista. Opiskelua koskeva lainsäädäntö ja yleisohjeet eivät edellyttäneet opetuksen järjestäjiltä ja oppilaitoksilta apuvälineiden ja tukipalvelujen tarjontaa. Niin muodollisessa kuin non-formaalissakin opiskelussa tarvittavien tukitoimien saatavuuteen vaikuttivat yksittäisen opiskelijan oma hakemus sekä lääkinnällisen kuntoutuksen ja sosiaalitoimen päätökset.

6.2 Osallistuminen koulutukseen

Perusasteen jälkeisen koulutuksen muutokset ja koulutussukupolvet muodostavat historiallisen ja sosiaalisen kontekstin, jossa tarkastelen osallistumista ja

haastateltavien kokemuksiä. Haastatteluaineiston olen jäsentänyt luvussa 5.2.4 kuvaamalla tavalla haastattelurungon sekä koulutussukupolvittain esiin nousseiden keskeisten teemojen mukaan.

6.2.1 Muutokset koulutukseen osallistumisessa

Erityisopetuksessa perusasteen jälkeen opiskelleiden kuurojen ja huonokuuloisten koulutusurien muutokset vastaavat ikäryhmittäin tarkasteltuna teoreettisesti konstruoituja koulutussukupolvina. Koulutusuria tutkineen Koukan (2001) mukaan vanhimmat ikäryhmät (45–60-vuotiaat) siirtyivät kansakoulun (kuurojenkoulun) jälkeen ammatilliseen erityisopetukseen; lähes kaikki 35–44-vuotiaat jatkoivat opintoja joko ammatillisessa tai täydentävässä tai valmentavassa erityisopetuksessa. Nuorimpaan ikäryhmään kuuluvista (25–34-vuotiaat) 46 % valitsi perusasteen jälkeen yleissivistävän koulutusvaihtoehdon, minkä jälkeen suurin osa jatkoi opintoja ammatillisessa koulutuksessa, useimmiten erityisoppilaitoksessa. Yleisopetuksessa opiskelu keskittyi ammatillisiin aikuiskoulutuskeskuksiin, kansanopistoihin ja ammattioppilaitoksiin.

Koulutusmahdollisuuksien sekä iän perusteella kaksi vanhinta ikäryhmää (45–54- ja 55–64-vuotiaat) sijoittuvat ammatillisen erityisopetuksen sukupolveen. Kolmannella ikäryhmällä (35–44-vuotiailla) oli mahdollisuus valita ammatillinen tai yleissivistävä erityisopetus. Kun tukipalvelut puuttuivat, opiskelu yleisopetuksessa oli harvinaista. Vain nuorimmalla ikäryhmällä (25–34-vuotiaat) oli tilaisuus heti perusopetuksen jälkeen hakea tulkkipalvelua opiskelukseen yleisopetuksessa. Kuulovammaisuus ja kuurous sekä tulkkipalvelun puuttuminen häiritsivät opiskelua nimenomaan vanhempien ikäryhmien mielestä (Koukka 2001). Periaatteessa myöhemmässä elämänvaiheessa myös erityisopetuksen sukupolveen kuuluvat saattoivat käyttää tulkkipalvelua ja jatkaa opintoja yleisopetuksen puolella. Tarkasteltaessa kyselytutkimuksen tuloksia koulutussukupolvittain tulevat koulutuksen muutokset selkeästi esiin, ks. taulukko 8.

TAULUKKO 8 Koulutussukupolvina erottavat piirteet. Koukan (2001) eri ikäryhmien koulutusurista saamia tutkimustuloksia soveltaen

Erottava piirre	Erityisopetuksen sukupolvi (35–60-vuotiaat)	Vaihtoehtojen sukupolvi (25–34-vuotiaat)
Ensimmäinen siirtymä perusasteen jälkeen	Ammatillinen erityisopetus	Ammatillinen koulutus ja yleissivistävä koulutus lähes yhtä suosittuja
Opintojen jatkaminen ensimmäisen siirtymän jälkeen	Yleensä ei	Tavallista
Suosituimmat koulutusalat	Tekniikka ja liikenne, matkailu-, ravitsemus- ja talousala	Yleissivistävä koulutus, tekniikka ja liikenne
Kiinnostus jatkaa opintoja	Ei	Suurin osa (57 %) kiinnostunut

jatkuu

TAULUKKO 8 jatkuu

Suoritettu koulutus ja sen taso	Yksi ammatillinen koulutus	Yleissivistävä koulutus ja ammatillinen koulutus; 25 %:lla kaksi ammatillista koulutusta; 2 %:lla korkea-asteen koulutus
Vaikeudet opiskelussa	Tulkkipalvelun puuttuminen	Koulutus ei auta työsaannissa
Koulutusajan anti	Ammattitaito, kodin ja perheen hoitotaidot, viittomakielen taito	Ystävät

Useiden vaihtoehtojen koulutussukupolveen sijoitetut vastaajat opiskelivat perusasteen jälkeen erityisoppilaitoksissa ja yleisopetuksessa. He olivat myös halukkaita jatkamaan opintojaan ja vaihtamaan alaa. Erityisopetuksen sukupolveen kuuluvat eivät olleet kiinnostuneita opiskelemaan lisää. Useita koulutuksia hankkineen sukupolven kokemuksen mukaan koulutus ei auttanut työpaikan saannissa.

6.2.2 Kahta koulutussukupolvea edustavat haastateltavat

Elämäntilannetta kartoittavaan kyselyyn vastanneiden joukosta valitsin 12 maksimaalisesti erilaista haastateltavaa, ks. taulukko 9 (ks. myös tämän tutkimuksen luku 5.2.4; Koukka 2001; Niemi 1999). Yksi haastateltavista ilmoitettiin tutkimukseen mukaan kyselyvaiheen toteuttamisen jälkeen eikä siis ollut kyselyyn vastanneiden joukossa. Hän kuitenkin kuului tutkimushankkeessa määriteltyyn perusjoukkoon eli erityisopetuksessa perusasteen jälkeen opiskelleiden 25–60-vuotiaiden, lapsuudestaan kuurojen ja huonokuuloisten ryhmään.

Kolme haastateltavista oli huonokuuloisia, muut kuuroja. Koska haastateltavien ryhmä on otos pienistä kuurojen ja huonokuuloisten yhteisöistä, en ole maininnut, kumpaan joukkoon haastateltavat kuuluvat. En myöskään ole antanut haastateltaville peitenimiä. Tutkimuksen tarkoituksen kannalta on tarpeellonta identifioida haastateltavat tarkemmin ja käyttää peitenimiä. Haastateltavien profiilit liitteenä (liite 6).

TAULUKKO 9 Koulutussukupolveltaan, koulutusuraltaan sekä työ- ja perhetilanteeltaan maksimaalisesti erilaiset haastateltavat (N = 12)

Koulutus, työ- ja perhetilanne		Erityisopetuksen sukupolvi (36–60-vuotiaat) N = 6	Vaihtoehtojen sukupolvi (25–34-vuotiaat) N = 6
Koulutusura (jaksojen määrä/pituus)	Vähän/lyhyt	1) Mies	2) Mies
	Paljon/pitkä	3) Nainen	4) Nainen
Työtilanne	Työttömänä	5) Mies	6) Nainen
	Työssä	7) Nainen	8) Nainen
Perhetilanne	Perheetön	9) Nainen	10) Mies
	Perheellinen	11) Mies	12) Nainen

6.2.3 Haastateltavien opiskelukokemukset

Kyselyvastauksien analyysien ja elämänkulututkimuksen perusteella laatimaani haastatteluteemat keskittyivät koulutuksen ja elämänkulun yhteyksiin (ks. luku 5.2.4 ja liite 5). Haastateltavien opiskelukokemukset olen jäsentänyt seuraavaan neljään kategoriaan: 1) valinnat ja koulutus perusasteen jälkeen, 2) kommunikointi ja osallistuminen opinnoissa ja koulutuksessa, 3) koulutukseen liittyvät merkittävät oppimiskokemukset sekä 4) kiinnostus jatkaa opiskelua ja päivittää ammattitaitoa.

Viitatessani haastateltavien kokemuksiin ja siteeratessani haastateltavien tekstiä olen kirjoittanut sulkeisiin haastateltavan numeron, esimerkiksi (1), joka vastaa taulukossa 9 kuvattua haastateltavaa numero yksi. Tarkentaakseni teeman, piirteen tai kokemuksen yleisyyttä kutakin koulutussukupolvea edustavien haastateltavien joukossa olen merkinnyt asian maininneiden määrän suhteessa haastateltaviin, esimerkiksi (4/6) merkitsee, että neljä kuudesta tämän sukupolven edustajista on tuonut kyseisen asian esiin.

Valinnat ja koulutus perusasteen jälkeen

Perusasteella erityisopetuksessa opiskelleet kuurot ja huonokuuloiset nuoret oli yleensä ohjattu jatkamaan opintojaan erityisoppilaitoksissa. Erityisopetuksen sukupolven edustajat olivat keskustelleet ammasteista koulukavereiden kanssa; vanhempiensa kanssa he eivät olleet ammatinvalintaa pohtineet. He kuitenkin tiesivät vanhempien odotuksista: "Ammatti ja työpaikka piti saada, oli tärkeää tehdä työtä" (5). Tiedon ammatillisesta erityisopetuksesta he olivat saaneet koulussa tai yhdistystoiminnassa sekä kuuroilta tai huonokuuloisilta tuttavilta tai seurakunnan työntekijöiltä. Valinta oli tehtävä eri ammattien välillä, koulutuspaikkojen ja -alojen valintamahdollisuuksia ei ollut:

"En halunnut puusepäksi enkä maanviljelijäksi. En ollut kätevä käsistäni enkä kiinnostunut puusepän hommista enkä maanviljelyksestä! Veli meni johonkin kaupan alan kouluun, ja minäkin halusin, mutta sitä vaihtoehtoa ei ollut. Ei kukaan kysynyt tai miettinyt, voisinko opiskella kuulevien koulussa... Niin, niin. En tietenkään voinut, ei silloin ollut tulkkipalvelua. Kaverit menivät ammattikouluun, ja sitten minäkin menin..." (1)

Vastatessaan kysymyksiin tekemistään valinnoista haastateltavat toivat esiin odotuksensa ja tulkintansa tulevasta asemastaan yhteiskunnassa. Erityisopetuksen sukupolven opiskelijoilla oli ollut toiveammatteja, jotka perustuivat omaan osaamiseen tai kuurojen ammattilaisten esikuviin. Huonokuuloiset haastateltavat (2/6) eivät maininneet esikuvia, mutta kokivat kuulovamman rajoittavan valintoja ja jopa toiveita. Kolme (3/6) erityisopetuksen sukupolven edustajista kertoi haaveilleensa "kuulevien" ammasteista, mutta ongelmana oli kommunikointi. Heistä kaksi (2/3) piti tulkkipalvelun puuttumista suurimpana esteenä. He totesivat, että tulkkipalvelun ansiosta nuorilla oli paljon enemmän valinnanmahdollisuuksia. Muutoin erityisopetuksen sukupolvi vaikutti tyytyväiseltä rajallisiin valinnanmahdollisuuksiin, koska "tärkeintä oli saada työtä"

(3). Ammatillinen koulutus oli työllistänyt; lähes kaikki ammatillisen koulutuksen suorittaneet (5/6) olivat saaneet työtä heti tai melko pian opintojen jälkeen.

Myöhemmin kaksi (2/6) oli työttömyyden vuoksi jatkanut opintoja ja hankkinut ammattikursseilla uuden ammatin. Haastateltavien mukaan kurssin valinnassa ei juuri ollut vaihtoehtoja, sillä työvoimatoimisto ehdotti kurssia. Ja "kurssi oli parempi vaihtoehto kuin kotonaolo ja työttömyys..." (7). Yksi (1/6) erityisopetuksen sukupolveen kuuluvista oli jatkanut opintojaan yleisessä ilta-lukiossa; opinnot eivät kuitenkaan johtaneet uuden ammatin hankkimiseen tai jatko-opintoihin.

Vaihtoehtojen sukupolveen kuuluvat keskustelivat keskenään ja yksi myös opettajan ja vanhempiensa kanssa koulutusvaihtoehdoista ja mahdollisuudesta opiskella yleisopetuksessa (4). Neljälle vaihtoehtojen sukupolveen kuuluvista (4/6) opiskelemaan innostavat esimerkit tulivat perheen sisältä – erityisesti äidin antama tuki ja malli korostuivat. Kaksi haastateltavista (2/6) arvioi oppineensa itsenäisen ja vastuullisen opiskelutavan lapsuusajan perheessä. He toivoivatkin vanhempien pohtivan lastensa kanssa sitä, millaista vastuuta oppimis- ja opiskelutavoitteiden saavuttaminen vaatii ja mitä opiskelu merkitsee myöhemmän elämänsä kannalta.

"Vanhemmat tukivat opiskelua jo kouluaikana. Äiti oli varma, että pystyn oppimaan ja opiskelemaan, mikä vaikutti varmasti siihen, että yritin tosissani." (4)

"[...] äiti on enemmänkin vaikuttanut siihen, että [...] täytyy pärjätä. [...] hänelle se on ollut itsestään selvää, että täytyy pärjätä." (6)

Haastateltavat pitivät perusasteen jälkeisessä koulutuksessa saamaansa tukea ja erityisesti tulkkipalvelua riittämättömänä (5/6). He olettivat opiskelun "kuulevien" parissa olevan vaativaa. Silti se kiinnosti, koska tasoa pidettiin parempana ja "tavallisten todistusten" arveltiin auttavan työpaikan saannissa. Tulkkipalvelun käyttö opinnoissa oli osalle tuttua jo perusopetuksen ajalta. Yksi (1/6) haikautui suoraan yleisopetukseen. Muut (5/6) jatkoivat ensin opintoja erityisopetuksessa, kaksi heistä (2/5) yleissivistävässä koulutuksessa ja kolme (3/5) ammatillisessa erityisoppilaitoksessa.

Yleissivistävään erityisopetukseen siirtyneet pitivät sitä reittinä ammatilliseen yleisopetukseen ja korkeakouluopintoihin. Seuraava koulutus olikin yleisimmin ammatillinen koulutus (5/6); vain yksi jatkoi yleissivistävän erityisopetuksen jälkeen opintoja yleissivistävässä oppilaitoksessa kuulevien parissa tavoitteenaan korkea-asteen koulutus. Toiveammatit liittyivät tietotekniikkaan, lasten kanssa työskentelyyn, kaupallisiin tehtäviin ja liikuntaan.

Kommunikointi ja osallistuminen opinnoissa ja koulutuksessa

Erityisopetussukupolveen kuuluvien kokemuksen mukaan kuurous tai huonokuuloisuus ja kommunikointi olivat merkittäviä opiskelun esteitä (6/6), mikä vastasi kyselytutkimuksen tuloksia. Haastateltavat pitivät erityisopetusta ja pieniä ryhmiä sopivina opiskelu- ja kommunikointiympäristöinä. Opettajista vain pieni osa käytti viittomia, suurin osa käytti puhetta, kirjoitusta ja eleitä sekä näytti esimerkkejä. Koska opetus keskittyi käytännön asioihin ja ammattitai-

toon, oppiminen oli mahdollista vähäisestä ja heikosta kommunikoinnista huolimatta.

Osallistuminen opinnoissa merkitsi mallin seuraamista ja annettujen työtehtävien tekoa (5/6). Epäselvyydet ja väärinymmärrykset olivat tavallisia (5/6). Opettajaa paremmin ymmärtävät tulkkasivat kavereilleen. Ammatillisista opinnoista puuttui tieto siitä, miten työelämässä toimitaan ja osallistutaan, minkä haastateltavat kertoivat oppineensa vasta harjoittelussa tai myöhemmin työelämässä:

"[...] työpaikalla olikin sitten kokonaan toinen juttu; ei työkaverit ja työnantajat tajuunee, kuulenko hyvin vai ei, tai etten kuule; enkä tiennyt mitä sanoisin tai miten selittäisin..." (9)

Erityisopetussukupolven kokemus tulkkipalvelusta oli myönteinen. Sen nähtiin avanneen väyliä osallistua harrastusluonteiseen opiskeluun, kuten järjestökoulutuksiin sekä kansalais- ja työväenopiston kursseille. Tulkkipalvelua käytettiin ammattikursseilla (2/6), työpaikkakoulutuksessa (2/6) ja iltalukiossa (1/6).

Vaihtoehtojen sukupolveen kuuluvat haastateltavat suorastaan vaativat sujuvaa kommunikointia. He painottivat viittomakielen käyttöä oikeutenaan: erityisoppilaitosten opettajien oli hallittava viittomakieli, opetuksen oli oltava kaksikielistä, ja opiskelutulkkipalvelua tuli kehittää. Haastateltavien (3/6) mukaan yleissivistävässä, kansanopistojen tarjoamassa erityisopetuksessa opettajilla oli hyvä viittomakielentaito. Erityisopetuksena annettavassa lukiokoulutuksessa opiskelleiden (2/6) mielestä osalla opettajista oli hyvä kielitaito, muilla taas välttävä. Tulkkipalvelu oli helpottanut opiskelua erityisopetuksessa. Lisäksi opiskelutulkkipalvelua pidettiin merkittävänä ratkaisuna, koska se mahdollisti opiskelun yleisopetuksessa ja varmisti kuulevien opiskelijoiden tasoa vastaavan koulutuksen ja tiedot:

"...ja tulkkipalvelun ansiosta sain vihdoinkin opiskella kiinnostavaa alaa [...] ja pääsin oppilaitokseen, johon todella halusin. Ja tavoitteenani oli samantasoinen koulutuksen kuin muillakin, siis kuulevilla. Halusin näyttää, että olen yhtä pätevä... Tärkeää oli myös se, että jo opiskeluaikana sai jo tietoa kuulevien asioista ja maailmasta, ja työelämän vaatimuksista..." (8)

Haastateltavien mukaan opiskelutulkkipalvelu oli kuitenkin heikosti järjestetty ja tarpeisiin nähden riittämätön (5/6). Yksi haastateltavista (1/6) kysyi, miksi opetusministeriö tai oppilaitos ei voi tarjota tulkkipalvelua.

"Ensin kului aikaa tulkin löytämiseen. Ja sitten uudessa opiskelupaikassa, kun kaikki oli uutta, piti oppia myös uusi rooli: olla tulkin työnantaja, neuvoa opettajia tulkin käytössä ja tiedottaa asiasta muille opiskelijoille ja... Minusta nämä tehtävät eivät kuulu opiskelijalle; ne pitäisi keskittää opetusministeriölle, jollekin koordinaattorille, opetusalan organisaatiolle tai oppilaitoksille! Ja tulkkien tulisi olla oppilaitosten työntekijöitä. Miksi opiskelussa tarvittava tulkkkaus päätetään sosiaalipalveluissa?" (4)

"Pääsin opiskelemaan [...], mutta en saanut tulkkia ja sen vuoksi sain vuoden siirron. Oli mahdotonta kuvitella opiskelua ilman tulkkia. Miten olisin opiskellut ja ymmärtänyt opetusta ja suoriutunut opinnoista...? Mutta seuraavana vuonna oli sama ongelma!" (8)

Verrattaessa erityisopetussukupolven ja vaihtoehtojen sukupolven edustajien kokemuksia opinnoissa tarvittavan kielitaidon riittävydestä vaihtoehtojen sukupolven kuuluvat pohtivat enemmän omaa kielitaitoaan ja sen merkitystä opintojen jatkamisen kannalta. Kuurot haastateltavat (5/6) pitivät viittomakie- len taitoaan itsestään selvyytenä. Haastateltavista neljä (4/6) arvioi suomen kie- len taitonsa hyväksi, mutta koki vieraiden kielten, lähinnä englannin kielen tai- tonsa riittämättömäksi. Heidän mukaansa opiskelu yleisopetuksessa edellytti parempaa kielitaitoa. Kukaan ei kuitenkaan ollut pyrkinyt kehittämään englan- nin kielen taitojaan. Syyksi mainittiin sopivien, viittomakielellä ja kirjoitetulla englannin kielellä toteuttavien kurssien puuttuminen.

Koulutukseen liittyvät merkittävät oppimiskokemukset

Suuri osa erityisopetussukupolven haastateltavista (5/6) oli sitä mieltä, että oli oppinut erittäin paljon toimiessaan harrastuksissa ja perhe-elämässä sekä hoita- essaan käytännön asioita. Niistä puhuessaan haastateltavat korostivat selviy- tymistään ja osaamistaan esimerkiksi näin:

"... kun veli tuli katsomaan ja hämmästyi, miten hienon talon olin osannut tehdä; mi- nä sanoin oppineeni katselemalla ja auttamalla työkaveria tämän talon rakentamises- sa. Katsomalla tarkkaan opin. Olin ylpeä talostani, ja veli ihmetteli, miten olin osan- nut tehdä kaiken. Ja työkaveritkin kävivät katsomassa ja ihailemassa." (1)

Tarkensin haastatteluteemaa kysymällä, mikä opinnoissa ja koulutuksessa opit- tu tuntui elämässä tärkeältä. Ohjasin siis vastaamista koulutuksen suuntaan. Erityisopetussukupolven edustajat katsoivat oppineensa paljon erityisesti alu- eella, joka liittyi hyvän ammattitaidon omaksumiseen ja työn laatuun (4/6). Kaksi haastateltavista (2/6) kertoi ammatillisessa koulutuksessa kokemistaan onnistumisen elämyksistä. Hyvältä tuntui esimerkiksi tilanne, jossa työn tulosta oli näytetty malliksi muille. Hienoa oli myös se, että hyvälle työharjoittelijalle oli annettu lupaus työpaikasta ja lupaus pidettiin. Kaksi haastateltavaa (2/6) mainitsi työpaikkakoulutukseen osallistumisen olleen hyvä kokemus, koska kysymys oli kaikille työntekijöille tarjottavasta kurssista, tasavertaisesta opiske- lusta.

Vaihtoehtojen sukupolven kuuluvien mukaan perusasteen jälkeisessä koulutuksessa oli hyvin tärkeää se, että oppi kantamaan vastuuta ja olemaan itsenäinen. Erityisopetusta pidettiin valmennuksena seuraavaan vaiheeseen, johon kuului osallistuminen ammatilliseen koulutukseen ja yleisopetukseen (4/6). Kokemus omien kykyjen riittävydestä oli voimakkaampi "kuulevien" parissa opiskeltaessa kuin erityisopetuksessa. Kaksi haastateltavista (2/6) kuva- si kuulevien oppilaitoksessa opiskelemisen merkitystä seuraavasti:

"... oli asioita, jotka oli kaikille uusia, ei vain minulle. Olimme tasa-arvoisia siinä suhteessa. Kun jostain käsiteltävästä uudesta teemasta keskusteltiin, osasin osallistua ja kertoa näkökantani... ja minua kuunneltiin. Keskustelut olivat kiinnostavia, ja oli hyvä kokemus osallistua muiden tavoin." (4)

"Varmasti oli vaikeaa, varsinkin alussa. Opetus eteni nopeasti, ja pelkäsin, että pohja- tietoni eivät riitä. Mutta sitten vähitellen aloin pysyä mukana vauhdissa paremmin ja paremmin... Kiinnostavaa oli seurata, miten kuulevat opiskelukaverit toimivat ja oli-

vat vaativampia kuin opiskelukaverini [...] olivat olleet. Mielestäni opin paljon kuuluvien näkökulmasta." (8)

Kuvatessaan merkittäviä oppimiskokemuksia molempien sukupolvien edustajat kertoivat opettajien asenteista. Erityisopetuksen sukupolveen kuuluvien (4/6) mukaan suurin osa opettajista suhtautui opiskelijoihin hyväntahtoisesti, mutta alentuvasti ja autoritaarisesti. Kahden (2/6) kokemukset opettajien asenteista olivat myönteisiä: opettajat olivat pyrkineet kommunikoidaan opiskelijoiden kanssa. Vaihtoehtojen sukupolven kokemukset olivat joko erittäin myönteisiä (3/6) tai hyvin kielteisiä (3/6):

"[...] parasta oli keskustelu, kun juttelimme asioista, eikä opettaja vain opettanut. Silloin tuntui, että meidän opiskelijoiden mielipiteitä kuunnellaan ja arvostetaan. Muistan sen tunteen vieläkin."(6)

"Pahin kokemus oli, kun luennoitsija, erityisopetuksen asiantuntija, palautti oppimistehtäviä ja kertoi koko luentosalin edessä, kaikkien kuullen, että esseessä suomen kieleni oli puutteellista. Hän ei maininnut mitään asiasisällöstä. Minusta oli täysin ammattitaidotonta selostaa suomen kielen taitoani täyden luentosalin edessä."(4)

Sujuva kommunikointi oli keskeisellä sijalla oppimiskokemuksissa. Molemmat sukupolvet toivat opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen esiin myönteisenä asiana. Kolmen erityisopetussukupolven edustajan (3/6) mukaan osa koulutusaikana kommunikointivaikeuksien vuoksi epäselviksi jääneistä asioista valkeni työelämässä tai yhdistysten järjestämällä kursseilla sekä ystävien avustuksella. Vaihtoehtojen sukupolveen kuuluvista kolme (3/6) piti nimenomaan opiskelijoiden keskinäistä sujuvaa kommunikointia erityisopetuksen hyvänä puolena, sillä se edisti myös opiskeltavan asian oppimista:

"Hyvä kokemus oli [...] kokemusten vaihto ja keskustelu. Kuurojen opiskelukavereiden kanssa ei tarvinnut miettiä, miten kertoa tai selittää, koska ymmärrämme asioita samalla tavoin, ja pohdimme syvällisemmin."(2)

"Siellä [...] kokemukseni oli, että jos olen kuurojen parissa, en tunne itseäni sillä tavalla erilaiseksi, koska kommunikointi on helpompaa."(6)

Kaksi haastateltavaa (2/6) mainitsi saman myönteisen seikan yleisopetukseen kuuluvista opinnoista: heillä oli ollut tulkkipalvelu käytössä keskusteluissa ja ryhmätöissä. Oli tärkeää selviytyä ilman vertaisryhmää eli muiden kuurojen tai huonokuuloisten opiskelijoiden seuraa ja tukea. Mutta kokemus oli rankka:

"... opiskelussa selviydyin. Välillä kaipasin jutteluseuraa, rentoutumista... en voinut käyttää tulkkia taukojen aikana, koska tulkki tarvitsi lepoa välillä. Ja sitten vapaa-aikana tuntui yksinäiseltä... opiskelu oli kyllä melko rankka vaihe." (12)

Kommunikoinnin vuoksi vaihtoehtojen sukupolveen kuuluvat painottivat vertaisryhmän merkitystä oppimisen tukena. Ensisijaisena vaihtoehtona he pitivät opiskelua yleisopetuksessa kuurojen tai huonokuuloisten vertaisryhmän jäsenenä, integroituna ryhmänä (4/6). Toissijaisena oli opiskelu ensin valmentavas-

sa ja täydentävässä koulutuksessa ja sitten "kuulevien tai normaalikuuloisten" parissa (3/6).

Kiinnostus jatkaa opiskelua ja päivittää ammattitaitoa

Kyselytutkimuksen mukaan erityisopetuksen sukupolveen kuuluvia ei kiinnostanut jatkaa opintoja, kun taas vaihtoehtojen sukupolven edustajat halusivat opiskella lisää. Tämä oli yksi koulutussukupolvia erottavista piirteistä (ks. luku 6.2.1). Tarkistin haastateltavilta heidän kiinnostuksensa jatkaa opintoja ja pyysin perusteluja vastauksille.

Kaikki kuusi erityisopetussukupolveen kuuluvaa haastateltavaa pitivät koulutusta tärkeänä, mutta neljä (4/6) arvioi pohjatietonsa riittämättömiksi jatkaakseen opintoja. Työttömyyden kokeneiden vastaukset ilmensivät pettymystä yhteiskuntaan ja erityisesti työelämään – hyviä ammattitaitoisia työntekijöitä ei enää tarvittukaan. Työttömyys oli merkinnyt ammattitaidon riittämättömyyttä, tasavertaisuuden tunteen ja sosiaalisen arvostuksen menetystä. Oman ammattitaidon ja koulutuksen täydentämistä ei pohdittu, koska "kuulevat ovat nykyään aina etusijalla" (1) ja "kuuroja syrjitään työmarkkinoilla" (5). He tiesivät myös monen nuoremman ja paremmin koulutetun kuuron ja huonokuuloisen aikuisen olevan työttömänä. Lisä- ja jatkokoulutukseen ei nähty mitään syytä.

Vain kaksi (2/6) oli osallistunut työpaikkansa järjestämään täydennyskoulutukseen. Koulutukseen osallistumisen ehtona he pitivät tulkkipalvelua:

"Myöhemmin hankin lisää koulutusta sen takia, että pysyn ajan tasalla —. Haluan tietää työasioista yhtä paljon kuin muutkin, tarkoitan kuulevia työkavereita. Heidän on kyllä helpompi mennä koulutuksiin, kun ei tarvitse huolehtia tulkin saannista." (3)

Opiskelu harrastuksena, ilman ammattitutkintotavoitteita ja kokeita, kiinnosti erityisopetuksen sukupolvea (5/6). Kansalais- ja työväenopistojen kurssit sekä yhdistysten järjestämät opinnot olivat tärkeitä:

"... joka viikko olen siellä, vaikka kuinka väsyttäisi tai olisi muuta. Perustaidot opin jo aikaa sitten, nyt olen oppinut suunnittelemaan uusia malleja ja toteuttamaan niitä. Ja on mukava nähdä, kuinka hienoja mattoja olen tehnyt. Kaksi oli opiston näyttelyssä. Niin, aion kyllä jatkaa ensi vuonnakin." (9)

"Joka kuukausi olen osallistunut [...] yhdistyksen iltoihin. Siellä olen saanut tietoa veroasioista ja vaaleista ja... Niin, ja koulutuksiin olen myös osallistunut. Varsinkin tietotekniikkakurssit ovat olleet hyviä... Yhdistys on järjestänyt ne yhteistyössä... aikuiskoulutuksen kanssa..." (5)

Vaihtoehtojen koulutussukupolvea edustavat haastateltavat olivat kiinnostuneita jatkamaan opintojaan ja hankkimaan lisää muodollista koulutusta. Uusien asioiden oppimista ja tasavertaisuutta "kuulevien" kanssa, tietojen saantia ja ammattipätevyyksiä pidettiin tärkeinä. Viisi (5/6) oli sitä mieltä, että monipuolinen ammatillinen koulutus ja päivitetty tiedot olivat välttämättömiä työelämässä. Kukaan heistä ei kuitenkaan ollut hakeutunut oman alan jatko-opintoihin ja täydennyskoulutukseen. Kysymys saman alan jatko-opinnoista vaikutti uudelta ajatukselta:

"En tiedä, mitkä koulutukset tai kurssit ovat tärkeitä omalla alalla ja ammatissa. Koulutuksia on monenlaisia. En ole koskaan miettinyt, että opiskelisin samaa alaa lisää, mutta tiedän, että jotkut kuulevat opiskelevat lisäkursseja ja sellaisia." (6)

"... lisää koulutusta pitäisi hankkia. Mutta en tiedä mitä. Samaa alaa? En tiedä, onko siitä mitään hyötyä, saisinko kuitenkin työpaikkaa, ja... Niin, en ole oikein miettinyt koko asiaa. Ehkä..." (10)

Useimmille vaihtoehtojen sukupolvesta työttömyys oli syy jatkaa opintoja tai työn vaihtoehto (5/6). Kuitenkin kolme (3/6) haastateltavista olisi mieluummin tehnyt työtä kuin opiskellut lisää:

"Miksi?... No, ei ole mitään muutakaan vaihtoehtoa... ei työpaikkaa... Olen hakenut, mutta en ole saanut mitään..." (2)

" Sen [...] jälkeenkin on ollut opiskelua koko elämä... jos saan työtä, en opiskele mitään ammattikursseja enää. Minulla on jo kaksi ammattia eikä yhtään työpaikkaa, miksi taas opiskella ja hankkia kolmas ammatti!" (6)

Kiinnostus jatkaa tutkintotavoitteista opiskelua teki selvän eron koulutussukupolvien välille. Samalla kun sukupolvi vaihtui toiseen, kiinnostus opiskella lisää vahvistui, mutta mahdollisuus hyödyntää koulutusta työmarkkinoilla väheni; koulutuksesta tulikin pakko ja työn vaihtoehto.

Yhteenvedo opiskelukokemuksista sukupolvittain

Edellä kuvatut neljä opiskelukokemusten keskeistä teemaa tuovat esiin koulutussukupolvien väliset erot, ks. taulukko 10. Koulutusvalinnoiltaan sukupolvet näyttävät melko samankaltaisilta. Molemmat sukupolvet kokivat valintamahdollisuudet rajallisiksi: ensimmäiselle sukupolvelle ei ollut tarjolla tukipalveluja yleisopetuksessa opiskelua varten ja toiseen sukupolveen kuuluvien mukaan heille tarjotut tukipalvelut olivat riittämättömiä, vaikka koulutusmahdollisuuksia oli avautunut. Sukupolvien erilaisuus korostuu kolmessa muussa teemassa.

TAULUKKO 10 Erot koulutussukupolvien opiskelukokemuksissa

Keskeiset teemat	Erityisopetuksen sukupolvi	Vaihtoehtojen sukupolvi
Valinnat ja koulutus perusasteen jälkeen	Tukipalvelujen puuttuessa rajalliset vaihtoehdot	Erityisopetuksen ja yleisopetuksen vaihtoehdot, mutta riittämättömät tukipalvelut
Kommunikointi ja osallistuminen opinnoissa	Opettajan kanssa vähäistä, käytännön työtehtäviin painottuvaa; opiskelijoiden kesken erittäin tärkeää	Sujuvaa kommunikointia pidettiin oikeutena, jonka toteutumista vaadittiin; keskustelevat opettajat koettiin hyvinä ja kannustavina; ajatustenvaihto kavereiden kanssa tärkeää

jatkuu

TAULUKKO 10 jatkuu

Merkittävät oppimiskokemukset	Työtaitoihin ja ammatilliseen liittyviä	Vuorovaikutukseen, opettajien asenteisiin ja omiin kykyihin liittyviä
Kiinnostus jatkaa opintoja ja päivittää ammattitaitoa	Ammattiin liittyvät opinnot eivät kiinnosta, mutta harrastusluonteinen opiskelu kiinnostaa; oman alan jatko-opintoja ja koulutustason nostamista ei pohdittu	Opintojen jatkaminen ja myös ammattitaidon päivittäminen kiinnostavat; oman alan jatko-opintoja ja koulutustason nostamista ei pohdittu

Kommunikointi opettajan kanssa ja osallistuminen opinnoissa painottui erityisopetussukupolven kokemusten mukaan käytännön asioihin. Tässä seuraava sukupolvi on hyvin erilainen: vaihtoehtojen sukupolvelle kommunikointi ja osallistuminen olivat itsestäänselvyksiä. Sukupolvien kovin erilaiset kokemukset saavat pohtimaan, onko kyse yhteiskunnan, koulutuksen vai opiskelijoiden viiteryhmän muutoksesta. Pysyvyyttä tai yhdistävää tekijää edustaa opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus, joka tuli esiin molempien sukupolvien kertomuksissa.

Merkittävissä oppimiskokemuksissa koulutussukupolvet ovat huomattavan erilaisia. Erityisopetuksen sukupolvelle työtaidot ja ammatillinen osaaminen merkitsivät paljon, kun taas vaihtoehtojen sukupolvi korosti vuorovaikutukseen, asenteisiin ja omiin kykyihin liittyviä kokemuksia. Tämän teeman osalta mikään ei vaikuta yhdistävän kahta koulutussukupolvea.

Kiinnostus jatkaa opintoja erottelee sukupolvet. Ammattiin liittyvät, tutkintotavoitteiset opinnot ja oman alan jatkokoulutus eivät kiinnostaneet erityisopetuksen sukupolveen kuuluvia, mutta harrastusluonteista opiskelua pidettiin kiinnostavana. Vaihtoehtojen sukupolvi oli kiinnostunut hankkimaan lisää muodollista koulutusta, opiskelemaan ja päivittämään ammattitaitoja. Yhteinen piirre molemmille koulutussukupolville oli se, että yhtä lukuun ottamatta kukaan ei ollut hakeutunut saman alan lisä- ja jatkokoulutukseen eikä pohtinut pätevyyksien vahvistamista. Vaikutti siltä, että kummankaan sukupolven haastateltavilla ei ollut riittävästi tietoa siitä, millaista lisä- ja jatkokoulutusta oli tarjolla, miten koulutus saattaisi edistää työllistymistä ja uralla etenemistä tai miten koulutukseen haettiin.

6.3 Tulkinnat koulutuksen merkityksestä elämässä

Haastateltavien tulkinnat siitä, mitä koulutus merkitsi heidän elämässään, seurasivat koulutussukupolvien jaottelua. Sukupolvien erilaisuus ilmeni ensinnäkin koulutukselle annettujen merkitysteemojen määrässä. Erityisopetussukupolven kuuluvien haastatteluissa havaitsin viisi keskeistä teemaa, kun taas useiden vaihtoehtojen sukupolven haastateltavien kertomuksissa esille nousi

seitsemän teemaa. Tulkitsen tämän siten, että koulutuksen merkityskenttä on hieman laajentunut sukupolvesta toiseen siirryttäessä.

Toiseksi koulutussukupolvien erilaisuus tuli esiin merkitysteemojen sisällöissä, ks. taulukko 11. Erityisopetussukupolven haastattelujen sisällössä keskeisin teema oli ammattitaito ja työ. Lisäksi esille nousivat ystävät ja itsenäisen elämän taidot. Vaihtoehtojen sukupolven keskeisinä teemoina esille nousivat tasavertainen tiedonsaanti ja osallistuminen yhteiskunnassa.

TAULUKKO 11 Kahta koulutussukupolvea edustavien haastateltavien koulutukselle antamat merkitykset

Koulutuksen merkitys (n)	Erityisopetuksen sukupolvi (N=6)	Vaihtoehtojen sukupolvi (N=6)
Ammattitaito ja työ (7)	6	1
Tasavertainen tiedonsaanti (7)	1	6
Ystävyysuhteet (7)	3	4
Itsetunnon vahvistuminen (5)	1	4
Itsenäisen elämän taidot ja vastuu (5)	2	3
Osallistuminen yhteiskunnassa (5)	0	5
Omien vahvuuksien löytäminen (3)	0	3

Vaikuttaa siltä, että koulutussukupolvet olivat kokeneet tasavertaisuuden hyvin eri tavoin: erityisopetuksen sukupolvi koki itsensä tasavertaiseksi muiden kanssa työssä, kun taas vaihtoehtojen sukupolveen kuuluvat korostivat tasavertaista tiedonsaantia ja osallistumista. Erityisopetuksen sukupolven edustajat eivät pohtineet koulutuksellista samanarvoisuutta, mutta ammatillisen koulutuksen suoritettuaan he olivat kokeneet olevansa tasavertaisia työelämässä. Myöhemmin työttömyys merkitsi epätasa-arvoisuutta. Se ei kuitenkaan vähentänyt koulutuksen myönteistä merkitystä.

Haastateltavien tulkinnat koulutuksen merkityksestä ovat hyvin lähellä Koukan kyselytutkimuksessaan saamia tuloksia, joissa tarkasteltiin muun muassa vastauksia kysymykseen koulutuksen annista (Koukka 2001; ks. tämän tutkimuksen luku 6.2.1). Kun kyselyvastauksia tarkastellaan koulutussukupolvittain, erityisopetuksen sukupolveen kuuluville tärkeintä koulutuksen antia näyttää olleen ammattitaito, kodin ja perheen hoito sekä viittomakielen taito. Oman tutkimukseni haastateltavat eivät maininneet viittomakielen taitoa (enkä sitä erikseen kysynyt). Kyselyyn vastanneet useiden vaihtoehtojen sukupolveen kuuluvat ilmoittivat koulutuksen antaneen ystäviä. Haastattelussa ystävät ja kuurojen tai huonokuuloisten vertaisryhmä tulivat esiin, mutta niitä merkittävämpänä asiana pidettiin tasavertaista tiedonsaantia ja yhteiskunnallista osallistumista.

Seuraavassa kuvaan keskeisten merkitysteemojen sisältöä koulutussukupolvittain. Lisäksi luvussa 4.1 esittämäni käsitteelliseen kehitykseen perustaen piirrän tulkintani kunkin koulutussukupolven merkityskentästä yhteiskunnallisessa kontekstissaan.

6.3.1 Koulutuksen merkitys erityisopetuksen sukupolven elämässä

Erityisopetuksen sukupolvi pohti perusasteen jälkeisen koulutuksen merkitystä työpaikan saannin ja työelämään osallistumisen sekä itsenäisen elämän kannalta. Ammatillinen koulutus merkitsi käytännön taitoja, ammattia, työelämään siirtymistä ja työpaikkaa sekä niiden myötä aikuistumista.

Ammattioppilaitokset olivat yleensä auttaneet työpaikan hankkimisessa, tai työharjoittelu oli tukenut työn saantia (4/6). Haastateltavat tähdensivät tasavertaisuutta työelämässä, työkavereiden kanssa ja ammattitaidossa. He kokivat koulutuksen antaneen mahdollisuuden tasavertaiseen asemaan työmarkkinoilla ja kuulevien työkavereiden parissa. Tämä välillinen vaikutus korosti koulutuksen myönteistä merkitystä.

"Olen vieläkin samassa työpaikassa [...], koska sain ammattikoulussa hyvät taidot ja työssä olen oppinut lisää. Työpaikalla pärjään hyvin, osaan työni [...] ja tulen toimeen kuulevien työkavereiden kanssa. He kehuivat ammattitaitoani. Tietenkin työssä opin koko ajan lisää käytännön taitoja... Olen myös ahkera." (1)

"[...] tärkeintä oli ammatin, käytännön työtaitojen oppiminen [...] ja työharjoittelu. Ja sitten työpaikan saanti. Työpaikan sain siitä samasta firmasta, missä olin työharjoittelussa. Koulu oli järjestänyt sen harjoittelupaikan. Myöhemmin sitten menin muualle, kun sieltä loppui työt..." (5)

"Ammattitaito, niin ammattitaidon ... sen opin siellä [...], ja opin myös omien asioiden hoitamista." (7)

Haastateltavat pohtivat ammattitaidon ja työn merkitysteemaa enemmän kuin koulutuksen merkitystä ystävyysuhteiden, itsenäisen elämän taitojen, tiedonsaannin ja itsetunnon vahvistumisen kannalta. Kolmen mukaan kaveripiiri ja harrastukset olivat tärkeitä opiskeluaikana (3/6). He totesivat opiskeluaikaisten ystävien ja harrastusten säilyttäneen merkityksensä opiskeluajan jälkeenkin ja ystävyysuhteiden yhä vahvistuneen. Ystävät olivat tukeneet toisiaan opinnoissa. Kaksi haastateltavista (2/6) kertoi löytäneensä puolison opiskeluaikana tai samasta oppilaitoksessa.

"[...] osa meistä osallistui kaikkiin urheilutapahtumiin. Olimme mukana kaikissa kuurojen urheilukisoissa. Jos olisin harjoitellut enemmän, olisin varmasti pärjännyt kuulevien kilpailuissakin. En kuitenkaan ehtinyt harjoitella niin paljon. Kilpailemisen lisäksi tärkeää oli kavereiden tapaaminen. Niin on vielä nykyäänkin." (1)

"Tärkeää oli tukea toinen toisiamme. Osaa niistä [...] aikaisista opiskelukavereista taapaan yhdistyksen illoissa. Parin ystävän kanssa käymme usein toistemme luona kylässä, juttelemme monista asioista ja lapsista, ongelmista ja kaupoista ja ... Toisia näen joissakin tapahtumissa..." (3)

"Sain monta hyvää ystävää, joiden kanssa pidän vieläkin yhteyttä. Kun meillä oli luokkakokous, kaikki tulivat paikalle, ja oli hauskaa vaihtaa kokemuksia. Oli oikein mukava tavata vanhoja tuttuja vuosien takaa." (7)

Yhden haastateltavan mukaan ammatillinen erityisopetus oli merkinnyt omien vahvuuksien löytämistä (1/6). Kaksi perusopetusta täydentävään ja valmentavaan erityisopetukseen osallistunutta (2/6) oli sitä mieltä, että koulutus merkit-

si ennen kaikkea tietojen ja taitojen vahvistamista sekä kiinnostavan alan löytämistä. Lisäksi täydentävä ja valmentava erityisopetus oli vahvistanut itsetuntoa.

"Opin hoitamaan omaa kotia ja asioita itsenäisesti, ne taidot ovat olleet tarpeellisia läpi elämän. ... en silloin tiennyt muista vaihtoehdoista. Oli hyvä miettiä ja opiskella samalla jotain hyödyllistä." (3)

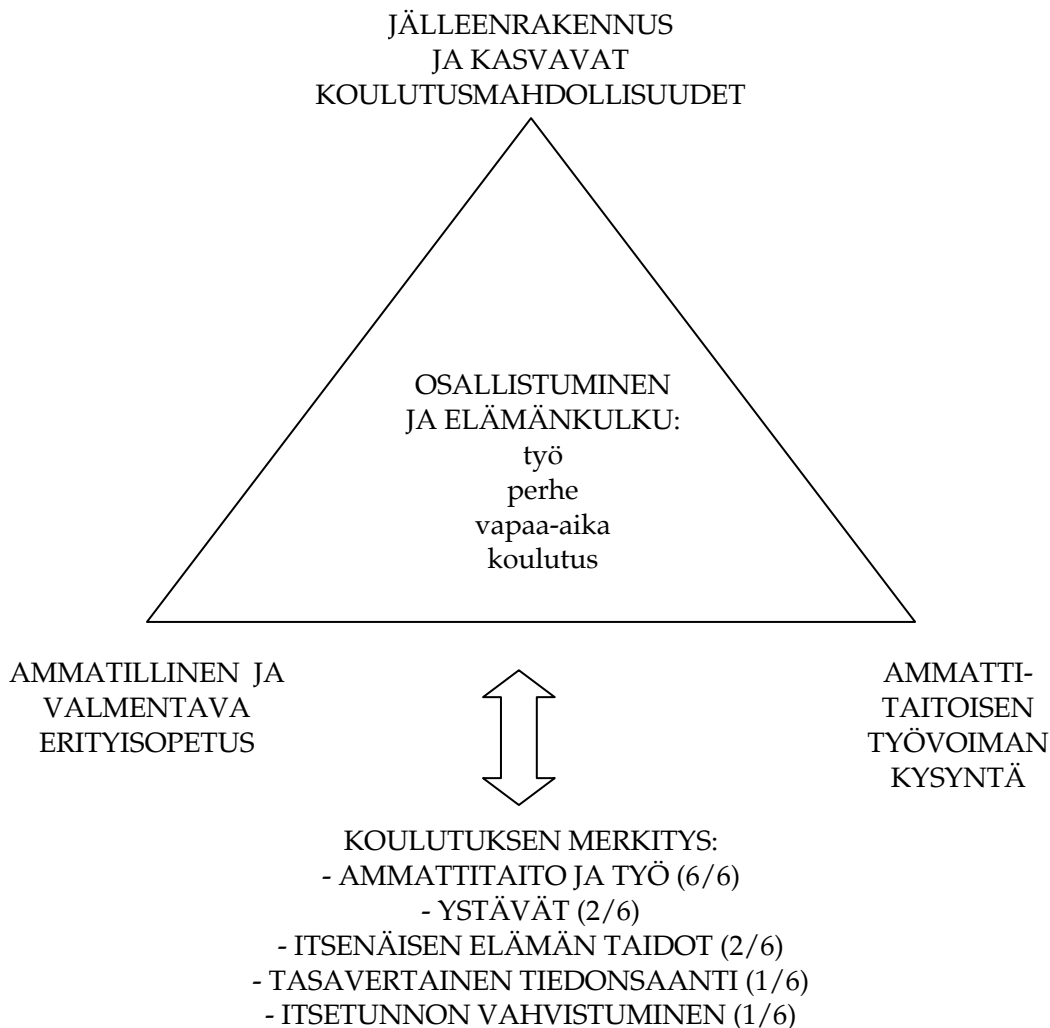
"[...] oli hyvää aikaa pohtia omaa elämää. Ilmapiiri oli erilainen verrattuna kuurojenkouluun, ja tietysti itse olin vanhempi... Käytännön asioiden opettelu antoi itsevarmuutta ja tunteen, että osaan hyvin. Se oli toisenlaista..." (5)

"Vasta silloin ammattikoulussa aloin luottaa itseeni ja tunsin osaavani jotain,... ja uskalsin rohkeasti sanoa mielipiteeni kaverijoukossa. Aikaisemmin vain menin muiden mukana." (11)

Koulutuksen merkitystä pidettiin enimmäkseen myönteisenä. Kaksi haastateltavaa mainitsi myös kielteisiä seikkoja (2/6). Yhden mielestä opettaja oli aliarvioinut opiskelijoidensa oppimiskykyä ja yliarvioinut oman kommunikointi- ja opetustaitonsa. Oppimisongelmia opettaja oli pitänyt oppilaiden kuulovammasta johtuvina, kun taas opiskelijoiden mielestä opettaja ei osannut kommunikoida eikä opettaa. Opiskelijat olivat tulkanneet opetusta toisilleen ja myös häirinneet tunnilla. Toinen haastateltava piti ongelmallisena opiskelijoiden keskinäistä arvoluokittelua, joka perustui viittomakielen taitoon ja kuurojen yhteisön jäsenyyteen. Kyseinen haastateltava oli viittomakielen taidoltaan muita heikompi, ja häntä oli kiusattu sen vuoksi. Muistot kiusaamisesta jäivät mieleen kenties loppuelämän ajaksi.

Erityisopetussukupolven haastateltavien elämässä koulutuksen merkitys rakentui jälleenrakennuksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien yhteiskunnassa, jossa ammattikoulutuksen saanut työvoima oli kysyttyä (ks. kuvio 4). Yhteiskunnalliseen kontekstiin sijoitetussa merkityskentässä painottuu ammatitaito ja työ. Ammatillista ja valmentavaa erityisopetusta pidettiin riittävänä, sillä kumpikin takasi työpaikan saannin. Ammattiin valmistuville koulutuksen merkitys avautui ammatitaidon ja työn sekä niiden kautta saatujen itsenäisen elämän taitojen välityksellä. Välillisesti koulutuksen merkitystä korosti työpaikalla saatu sosiaalinen asema eli tasavertaisuuden kokemus työelämässä. Lisäksi koulutus merkitsi kuuroja tai huonokuuloisia ystäviä, joiden kanssa yhteyttä aiotaan pitää läpi elämän.

Yhteiskunnan muuttuessa, työmarkkinoiden kiristyessä ja työttömyyden yleistyessä osa kuuroista ja huonokuuloisista työntekijöistä menetti sosiaalisen asemansa, ei pelkästään työpaikkaa. Haastateltavat eivät kyseenalaistaneet koulutuksen merkitystä yhteiskunnan muuttuessa: työttömyyden kohdanneet (3/6) pitivät työmarkkinoiden muutosta yhteiskunnasta, sen tilasta ja asenteista johtuvana. He eivät pohtineet koulutustarjonnan kysymyksiä eivätkä omaa koulutusalaansa ja -tasoaan.



KUVIO 4 Koulutuksen merkitys erityisopetuksen sukupolven kuuluvien haastateltavien (N=6) elämässä sekä elämäntunnon ja yhteiskunnassa osallistumisen alueet tärkeysjärjestyksessä

6.3.2 Koulutuksen merkitys vaihtoehtojen sukupolven elämässä

Vaihtoehtojen sukupolvea edustavat haastateltavat tarkastelivat perusasteen jälkeisen koulutuksen merkitystä ensisijaisesti tasavertaisen tiedonsaannin ja yhteiskuntaan osallistumisen kannalta. Tärkeitä teemoja olivat myös ystävyys-suhteet ja itsetunnon vahvistuminen. Lisäksi he näkivät koulutuksen lisänneen itsenäisen elämän taitoja ja vastuuntuntoa sekä tukeneen omien vahvuuksien löytämistä.

Haastateltavien mukaan viittomakielen käytön yleistymisen opetuksessa ja myöhemmin sen virallistaminen sekä tulkkipalvelu olivat merkinneet aiempaa tasavertaisempaa tiedonsaantia. He korostivat oikeutta ja mahdollisuutta opiskella sekä pohtivat opiskelun esteitä. Osallistuminen liittyi kiinteästi tiedonsaantiin: jotta voi toimia yhteiskunnassa, on oltava tietoa ja vuorovaikutusta.

"... opiskelu merkitsi itseni kehittämistä ja uusien asioiden ja taitojen oppimista. Ei kaiken tarvitse olla suoraan hyödynnettävissä työssä tai elämässä, vaan suurimmaksi osaksi kysymys on oikeudesta tietää. Minä haluan tietää maailman asioista. Se on tasa-arvoasia." (2)

"Koulutus merkitsi... osallistumistaitoja ja tietoa. Sain paljon uutta tietoa ja seurasin muiden osallistumista. Pyrin aiempaa enemmän osallistumaan ja sanomaan mielipiteeni ja nykyään odotan, että minulta myös kysytään mielipiteitä." (4)

"Viittomakielen käyttö opiskelussa... tulkkipalvelu on tärkeää! Opiskelutulkkauksen merkitsee, että saan tietoa samanaikaisesti muiden kanssa ja osallistun keskusteluun kuten kuulevat opiskelukaverit." (12)

Kolme haastateltavista oli osallistunut täydentävään ja valmentavaan koulutukseen (3/6). Sitä he pitivät itsetuntoa vahvistavana välivaiheena, tilaisuutena pohtia ammatinvalintaa.

"Itsetunto parani, kun sain täydentää pohjatietoja." (2)

"Niin, kun sain kriittistä, mutta hyvää palautetta, osasin kehittää itseäni. Opin omista vahvoista puolistani. Aikaisemmin siellä [...] ei ollut tapana keskustella ja antaa palautetta." (8)

"Kansanopistossa opiskelu oli hyvä juttu, sillä sain paljon täydennystä tietoihin. Sitteen oli helpompaa miettiä, mitä teen, tai mihin haen, ja hakea jatkoon, kun pohjatietoni riittivät paremmin. Ei tarvinnut pelätä, että olen tiedoiltani muita heikompi ..." (10)

Neljä (4/6) koki opiskeluaikana itsenäistyneensä, oppineensa tekemään omia ratkaisuja ja kantamaan vastuuta. Näitä seikkoja he pitivät tärkeinä elämässään.

"Vastuu omista asioista... vapaus ja mahdollisuus päättää itse. Koulussa [...] liian moni asia päätettiin puolesta. Koulussa kaikki annettiin valmiina..." (2)

"Ehkä itsenäistyminen tapahtui silloin, [...] opiskelun aikana, pohdin asioita itsenäisemmin kuin aikaisemmin. Tietysti opiskelukavereiden ja ystävien kanssa keskustelu vaikutti moniin ratkaisuihini, mutta päätökset tein itsenäisesti." (4)

"Opinnoissa pakotettiin ajattelemaan itse ja etsimään tietoa. Se oli kaikki uutta. Nyt jälkepäin kun mietin asiaa, niin tuntuu, että vastuu omasta opiskelusta vahvasti ja antoi varmuutta, että pärjään opiskelussa... ja muutenkin elämässä." (12)

Haastateltavien mukaan halu varmistaa koulutuksen laatu ja taso oli peruste jatkaa opintoja yleisissä oppilaitoksissa. Kaksi piti opiskelua yleisoppilaitoksessa kuulevien maailmaan tutustumisena ja vahvistavana kokemuksena, mikä vaati kuitenkin rohkeutta (2/6). Yksi korosti ammattikurssimuotoisen koulutuksen myönteistä merkitystä käytännön työelämän taitojen vahvistajana (1/6).

"Halusin saman pätevyuden ja yhtä hyvät tiedot kuin kuulevatkin, siksi valitsin opiskelun [...]. Tiesin, että koulutus on rankkaa, mutta olin kiinnostunut alasta." (2)

"[...] opiskelu ja kuulevien opiskelukavereihin tutustuminen vahvistivat tunnetta, että pärjään kuulevienkin kanssa, kuulevien maailmassa, mikä on tärkeää kovassa työelämässä ja elämässä muutenkin... Oli tietenkin vaativaa olla ainoa kuuro opiskelija koko oppilaitoksessa... Mutta pärjäsin ihan hyvin." (4)

"[...] ammattikurssilla sain käyttää aiemmin oppimaani ja taitojani, ja vasta silloin minusta tuntui, että osaan... Työttömänä työnhakijana ja kotona ollessa taidoista ei ollut mitään hyötyä. Koulutuksessa sain hyvää palautetta osaamisestani. Ja tajusin, että kuulevat kurssilaiset olivat samassa tilanteessa kuin minä." (6)

Useiden vaihtoehtojen koulutussukupolven haastateltavista vain yksi pohti koulutuksen merkitystä työpaikan saannissa (1/6). Toisin kuin erityisopetuksen sukupolvelle opiskelu ei tuonut vaihtoehtojen sukupolven kuuluville työtä eikä tasavertaisuutta työmarkkinoilla. Vaihtoehtojen sukupolven edustajat olivat täydentäneet perustietojaan ja opiskelleet ammatin, mutta osan oli vaikea saada työtä. Haastateltavista kolme oli työttömänä (3/6). He näkivät perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen ongelmien olevan osasyitä kuurojen ja huonokuuloisten vaikeaan työllistymiseen ja työttömyyteen. Tulkkipalvelua ja muita tukitoimia he pitivät riittämättöminä ja työmarkkinoilta syrjäyttävinä. Yksi oli hakenut työpaikkoja, jotka eivät vastanneet omaa koulutusta (1/6); epäselväksi myös jäi, mitä tehtävienhoidossa vaadittiin. Yksi korosti ammattitaitoa sekä oman alan lisä- ja jatkokoulutuksen merkitystä (1/6).

"... riittämättömien pohjatietojen vuoksi tarvitsin ensin kansanopistovuoden. Sitten en heti päässyt opiskelemaan, enkä tiennyt, mitä kannattaisi tehdä... Kun sitten pääsin opiskelemaan, odottelin tulkin löytymistä... ja sitten... Kun haen työtä, niin varmasti työnantajat ihmettelevät, mitä olen tehnyt monta vuotta. Minusta opiskelua pitäisi jotenkin suunnata jatkoon, että reitti olisi selkeämpi, ja suunnitella opiskelijoiden kanssa mahdollisia vaihtoehtoja. Niin, ja opiskelutulkkipalvelua on parannettava." (6)

"Koulutuksessa tärkeää oli hyvän ammattitaidon saaminen. Minä olen taitava työsäni ja siksi saan työnantajalta mielenkiintoisia ja vaativiakin tehtäviä. Hyvä ammatillinen koulutus on tärkeää, ja sen ylläpito. Olen osallistunut työpaikan järjestämiin koulutuksiin, niin kuin työkaveritkin, ja sitten olen opiskellut omaa alaa lisää..." (8)

Harrastukset näyttivät liittyvän opiskeluaikaan, eivät niinkään opintoihin. Vapaa-aika oli koulutuksesta erillistä, omaa aikaa. Kaksi haastateltavaa kertoi pysyneensä ongelmitta sovittamaan yhteen aktiivisen harrastamisen ja opiskelun (2/6). Harrastukset osaltaan motivoivat heitä opiskelemaan ja tekemään parhaansa.

"... kiinnostuin näyttöleimisestä. Siinä mielessä opiskeluaika oli tärkeää, että oli kavereita, joiden kanssa meillä oli samoja kiinnostuksen kohteita.[...] Opiskelu ja harrastaminen täydensivät toisiaan, jaksoin paremmin opiskella, kun rentouduin kavereiden parissa." (6)

"Urheilin paljon, kilpailin ja olen jatkanut vieläkin [...]. Tarvittaessa sain vapaata opiskelusta päästäkseni kilpailumatkoille. Mielestäni harrastuksessa kannustaminen innostaa myös opiskelemaan. Ja tein parhaani ja suoriuduin opinnoistani hyvin. Nykyinen työnantajanikin suhtautuu harrastukseeni ymmärtävästi. Olen käynyt liikuntaan liittyviä kursseja ja haluan valmentaa lapsia tai nuoria." (8)

"Jo silloin opiskeluaikana [...] olin mukana monissa urheiluharrastuksissa. Urheilun kautta olen tutustunut moniin kuuleviinkin... ja osallistunut urheilutapahtumiin. En ollut kiinnostunut opiskelusta, mutta se sujui, koska minulla oli hyvä harrastus. Muuten ehkä olisi jatkanut..." (10)

Kaverit ja ystävät olivat tärkeitä opiskeluaikana (4/6). Erityisopetuksessa opiskelemisen myönteisenä ja motivoivana puolena pidettiin vertaisryhmää ja opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta. Vaihtoehtojen sukupolveen kuuluvista kukaan ei ollut tutustunut puolisoonsa opiskeluaikana tai oppilaitoksessa. Haastateltavat löysivät puolison harrastuksissa ja viiteryhmän tapaamisissa.

"Opiskelumotivaatioon vaikutti se, että meillä oli hyvä porukka, tehtiin monenlaisia asioita yhdessä ja meillä oli hauskaa. Huumorintaju oli samanlainen, ja oli helppo jutella kaikesta. Siinä mielessä kuulevien oppilaitoksissa on vaikeampaa, ei ole eikä tuella sellaisia syvällisiä ystävyysuhteita." (6)

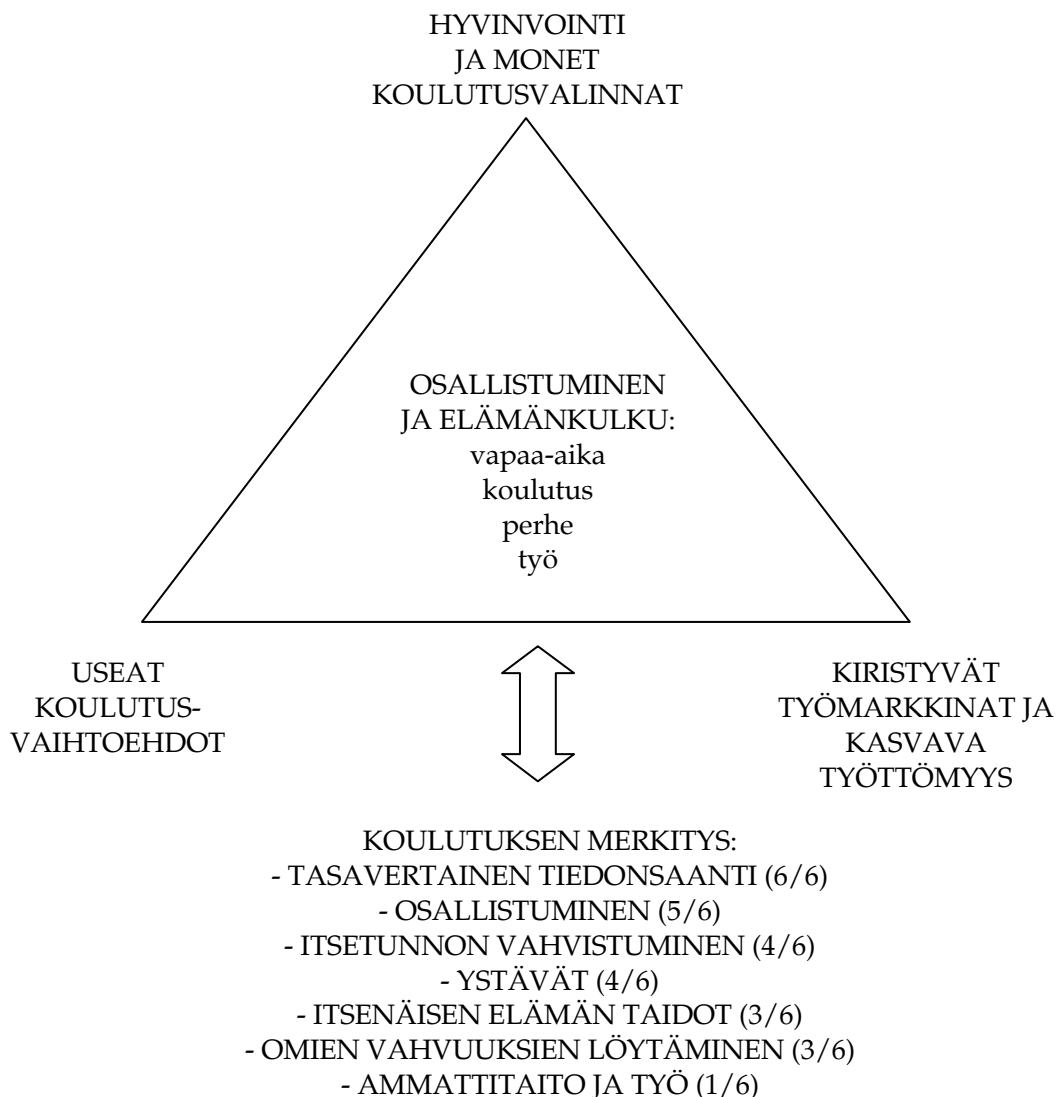
"Edellisessä koulussa, siellä [...] olin ollut yksinäinen, mutta sitten [...] sain hyviä kaveriteita ja meillä oli samanlaisia harrastuksia. Ja kaverit olivat tärkeitä. Sain ystäviä, joiden kanssa pidän edelleenkin yhteyttä." (10)

Vaihtoehtojen sukupolvesta yksi haastateltava jätti saamansa opiskelupaikan käyttämättä perhesyistä, pienten lasten vuoksi (1/6). Toinen mainitsi miehensä kannustaneen opintojen jatkamiseen (1/6). Muulla tavoin haastateltavat eivät pohtineet koulutuksen ja aikuisiän perhe-elämän yhteyttä.

Useiden koulutusvaihtoehtojen sukupolven haastateltaville koulutuksen merkitys rakentui hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen yhteiskunnassa, jossa periaatteessa oli useita koulutusmahdollisuuksia myös kuuroille ja huonokuuloisille (ks. kuvio 5). Väestön koulutus oli merkittävästi parantunut ja ammattialat olivat monipuolistuneet. Samalla työmarkkinat olivat kiristyneet, ja työllistyminen oli vaikeampaa kuin edellisellä sukupolvella.

Erityisopetuksen koulutussukupolven tavoin useiden vaihtoehtojen sukupolvi piti työttömyyttä yhteiskunnasta, sen tilasta ja asenteista johtavana. Haastateltavat eivät pohtineet mahdollisuutta, että koulutus muuttaisi omaa työllisyystilannetta; yhtä lukuun ottamatta he eivät myöskään olleet hakeutuneet saman alan lisä- ja jatko-opintoihin.

Tämän sukupolven kuuroille ja huonokuuloisille aikuisille uudet koulutusreitit merkitsivät ennen kaikkea tasavertaista tiedonsaantia ja mahdollisuutta osallistua. Valmentava ja täydentävä erityisopetus olivat tärkeitä ystävyysuhteiden rakentumisen ja itsetunnon vahvistumisen kannalta.

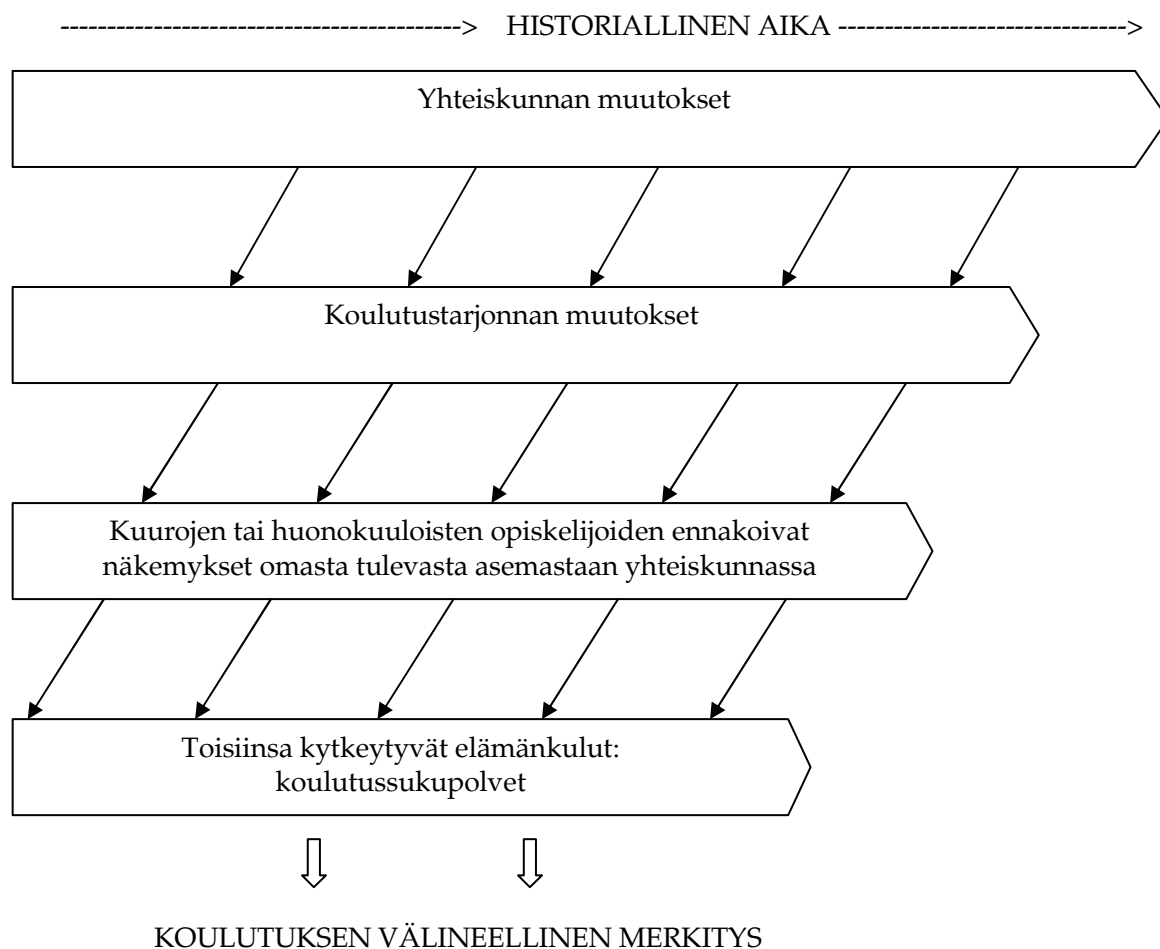


KUVIO 5 Koulutuksen merkitys useiden vaihtoehtojen koulutussukupolveen kuuluvien haastateltavien elämässä sekä elämäntulon ja yhteiskunnassa osallistumisen alueet tärkeysjärjestyksessä

6.4 Koulutuksen merkitystä selittävät sosiaaliset tekijät

Koulutussukupolvittain tarkasteltuna haastateltavien tulokset koulutuksen merkityksestä elämässä liittyvät yhteiskunnassa tapahtuneisiin muutoksiin. Muita koulutuksen merkitystä selittäviä sosiaalisia tekijöitä ovat kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden käsitykset tulevasta asemastaan yhteiskunnassa ja sukupolvittain toisiinsa kytkeytyneet elämäntulot. Historiallinen aika ja yhteiskunnan muutokset liittävät sosiaaliset tekijät yhteen, ja niiden välinen yhteys vaikuttaa hyvin suoraviivaiselta, ks. kuvio 6.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen kutakin sosiaalista tekijää tarkemmin ja haastateltavien tulkintoja osallistumisesta oppimisyhteiskunnassa. Esitän siis omat tulkintani haastateltavien tulkinnoista. Tässä dialogissa yhteiskunnan muutosten ja koulutuksen merkityksen melko suoraviivaiseksi olettamani yhteys muuttuu monimutkaisemmaksi. Koulutuksen ydinmerkityksen pysyvyyttä eli sitä, miten eri koulutussukupolviin kuuluvat haastateltavat näkevät koulutuksen merkityksen välineenä, selitän oppimisyhteiskuntaan osallistumisen ehtojen muuttumisella.



KUVIO 6 Suoraviivainen tulkinta koulutuksen merkitystä selittävien sosiaalisten tekijöiden yhteyksistä

6.4.1 Koulutustarjonta

Kuuroille ja huonokuuloisille opiskelijoille suunnattua koulutustarjontaa lisättiin ja laajennettiin hitaasti, kuten luvussa 6.1 olen kuvannut. Erityisopetuksen sukupolven kuuluvat haastateltavat pitivät opiskelumahdollisuuksiaan rajallisina ja toisaalta kuitenkin riittävinä, koska ammatillisella erityisopetuksella oli välineellinen merkitys. Perimmäisenä tavoitteena oli työpaikan saanti. Useiden vaihtoehtojen sukupolvella oli periaatteessa vapaus valita opiskelupaikka eri-

tyisopetuksessa tai yleisoppilaitoksissa sekä mahdollisuus opiskella molemmissa. Tämän sukupolven edustajien mukaan koulutustarjonnan ongelmana oli tukipalveluiden riittämättömyys. Vain yksi haastateltavista oli jatkanut saman alan opintoja ja parantanut koulutustaan. Toinen oli hankkinut työpaikkakoulutuksen antamaa ammatillista lisäpätevyyttä. Haastateltavat pitivät koulutuksen merkitystä tasavertaisen tiedonsaannin ja osallistumisen välineenä.

Tulkintani on, että koulutustarjonnan muutokset ovat olleet niin vähäisiä, ettei koulutuksen ydinmerkitys, välineellinen merkitys, ole oleellisesti muuttunut. Vain tavoite, johon koulutusta välineenä tarvitaan, on vaihtunut. Työpäikan ja sosiaalisen aseman sijaan haastateltavat saivat koulutuksen välityksellä tietoa ja taitoja muuhun yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Koulutustarjonnan muutokset selittävät heikosti näitä kahden koulutussukupolven erilaisia kokemuksia koulutuksen välineellisestä merkityksestä.

6.4.2 Näkemykset tulevasta asemasta yhteiskunnassa

Kuten koulutusta ja elämäntulkua käsittelevässä luvussa 2 sekä kuuroille ja huonokuuloisille suunnatun koulutuksen muutoksia tarkastelevassa luvussa 6.1 totean, oletan, että opiskelijoiden näkemys omasta asemastaan yhteiskunnassa rakentuu vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Muistellesaan opiskeluaikaisia tavoitteitaan ja pohtiessaan näkemyksiään tulevasta asemastaan yhteiskunnassa, työ- ja perhe-elämässä, koulutuksessa sekä vapaa-ajan harrastuksissa haastateltavat viittasivat tuntemiensa kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämään. Näiden viittausten pohjalta olen tulkinnut haastateltavien ennakkokäsityksiä omasta yhteiskunnallisesta asemastaan.

Erityisopetuksen sukupolven haastateltavien esikuvina olivat olleet lähinnä kuurot ja huonokuuloiset ammattilaiset (2/6) tai kuurojen yhteisön jäsenet (1/6). Yhden esikuvia olivat sisarukset (1/6). Kaksi (2/6) muisteli, ettei heillä ollut opiskelun ja osallistumisen esikuvia tai malleja. Kolmen toiveammatit olivat työntekijätason ammatteja (3/6); kolme olisi halunnut opiskella ja tehdä toimihenkilötason tai kaupan alan tehtäviä tai perustaa oman liikeyrityksen (3/6). Näkemykset omasta asemasta yhteiskunnassa rakentuivat esikuvia seuraamalla sekä vuorovaikutuksessa opiskelukavereiden ja kuurojen yhteisön kanssa. Tämän sukupolven haastateltavat ennakoivat tulevaa asemaansa lähinnä työn kautta (5/6): he näkivät itsensä ammattitaitoisina työntekijöinä ja itsenäisinä aikuisina. Lisäksi he pohtivat perheen merkitystä elämässä (4/6).

Opiskeluaikaisia tulevaisuudenkuvia muistellessaan useiden vaihtoehtojen sukupolveen kuuluvat toivat esiin toiveammatit (6/6) ja kiinnostavat harrastukset (4/6). Heidän ennakkokäsityksensä perustui kuuroista ja huonokuuloisista esikuvista (2/6), perheestä (3/6), harrastuksista (4/6) ja opiskelusta (3/6) saatuihin näkemyksiin siitä, millaisia kykyjä ja mahdollisuuksista heillä itsellään voisi olla. Tämä sukupolvi ennakoi osallistuvansa opiskelun, työelämän ja varsinkin harrastusten kautta. Yhteiskunnan ja koulutuksen tarjoamaa kannustusta ja tukea haastateltavat pitivät riittämättömänä. Yksi haastateltavista kertoi pohtineensa opiskeluaikana myös paikallispolitiikkaan osallistumista

(1/6). Johtamiskokemusta hän oli saanut oppilaskunnassa ja harrastuksissa ja halusi jatkaa vaikuttamista.

Tarkensin yhteiskuntaan osallistumisen teemaa kysymällä haastateltavilta, millaista koulutusta tai millaisia tietoja ja taitoja heidän toiveammattinsa tai osallistumisensa harrastuksiin vaativat. Erityisopetuksen sukupolven edustajista neljällä oli selkeä kuva tavoitellun työpaikan vaatimuksista (4/6), kun taas kahdella ei ollut tietoa, millaisia opintoja, tietoja tai taitoja toiveammatti olisi vaatinut. Myös useiden vaihtoehtojen sukupolven haastateltavista neljä oli hyvin perillä toiveammattiansa ja harrastustensa vaatimuksista (4/6). Kahdella oli oletuksia ja arvauksia, mutta ei varmaa tietoa (2/6). Molemmissa haastateltavien ryhmissä kaksi piti kuuroutta tai huonokuuloisuutta niin merkittävänä esteenä, että oli turhaa pyrkiä opiskelemaan toiveammattiin.

"Kaverit olivat opiskelleet ammattikoulussa autonasantajaksi, osasivat työnsä ja olivat saaneet työpaikat. En pohtinut vaihtoehtoja. Minulle riitti ammattikoulu." (5)

"En uskonut, että kuurot voisivat opiskella eläinlääkäriksi [...] Silloin kuurous oli varma este, koska ei voinut jatkaa lukioon, ei ollut tulkkipalvelua, eikä kukaan rohkaissut." (7)

"Tietotekniikan oppiminen on omasta kiinnostuksesta kiinni. Kävin kursseja, esim. työväenopiston ja yhdistyksen kursseja. Tiesin, että tietotekniikkaa voi opiskella yliopistossa ja opistoissa, siis että on eritasoisia koulutuksia... Mutta pohjatietoni olivat niin heikot, etten sitten uskaltanut ajatella tietotekniikkaa ammattina. Nyt ajattelen, että varsinkin kielitaitoa voi parantaa." (10)

"Ajattelin, että myyjän ammatti sopisi minulle. Vaatekaupassa työ olisi kiinnostanut, tai muotisuunnittelijan työ, sillä pidän vaatteista ja seuraan muotia lehdistä... [...] Ei, en tiedä, miten myyjäksi tai muotisuunnittelijäksi opiskellaan. [...] En ole kysynyt." (6)

Tulkintani mukaan kummankin koulutussukupolven haastateltavat näkivät itsensä osallistujina, mutta sukupolvensa mukaan elämän eri alueilla. Erityisopetuksen sukupolvi pohti osallistumista työ- ja perhe-elämässä, vaihtoehtojen sukupolvi opiskelussa, työssä ja harrastuksissa. Edellisen näkemykset olivat lähempänä toteutunutta osallistumismuotoa kuin vaihtoehtojen sukupolvella. Tasavertaista tiedonsaantia ja osallistumista painottavalla vaihtoehtojen sukupolvella oli enemmän tietoa yhteiskunnasta ja osallistumismahdollisuuksista. Sen näkemysten perusta oli näin laajempi kuin erityisopetuksen sukupolvella. Sillä oli myös enemmän vaatimuksia.

Haastateltavien näkemykset yhteiskuntaan osallistumisesta ohittivat ja ylittivät ne käsitykset, joita koulutustarjonta ja yhteiskunta tuovat esille kuurojen ja huonokuuloisten osallistujien tulevasta asemasta. Vaihtoehtoisesti tulkiten yhteiskunta aliarvioi kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden kyvyt osallistua. On myös mahdollista, että haastateltavat yliarvioivat yhteiskunnalta tulevan kannustuksen ja tuen tai omat kykynsä osallistua.

6.4.3 Toisiinsa kytkeytyvät elämäkulut

Haastateltavia yhdistää opiskelu perusasteen jälkeisessä erityisopetuksessa ja kuurous tai huonokuuloisuus. Molemmat seikat voidaan liittää käsitteeseen vertaisryhmä, joka voi osaltaan selittää sen, että koulutuksen ydinmerkitys pysyy välineellisenä siirryttäessä koulutussukupolvesta toiseen. Sukupolvien kokemusten erilaisuutta olen selittänyt yhteiskunnan ja koulutustarjonnan muutoksilla. Seuraavassa tarkastelen, miten haastateltavien elämäkulut ovat kytkeytyneet toisiinsa kunkin koulutussukupolven sisällä.

Erityisopetuksen sukupolven haastateltavat viittasivat kaveripiiriin, ystävien ja vertaisryhmän merkitykseen vähemmän kuin useiden vaihtoehtojen koulutussukupolvi. Ensin mainitulle sukupolvelle vertaisryhmä vaikutti itsensänselvyydeltä; jälkimmäisen sukupolven edustajista useampi oli opiskellut erityisopetuksen lisäksi yleisissä oppilaitoksissa ja kursseilla, jolloin vertaisryhmän merkitys tuen antajana korostui. Lisäksi koulutusta koskeva vertailupohja laajeni. Vaihtoehtojen sukupolven haastateltavat halusivat samantasoisia opintoja ja tutkintoja kuin kuulevat opiskelijat, kun taas erityisopetuksen sukupolvi korosti ammattitaitoaan ja tasavertaisuutta työelämässä. Vaihtoehtojen sukupolven kuuluvien kokemasta tiedollisesta ja koulutuksellisesta tasavertaisuudesta huolimatta työelämään osallistuminen oli heille vaikeampaa kuin erityisopetuksen sukupolvelle.

Tulkintani on, että koulutustarjonnan muutokset olivat liian hitaita ja vähäisiä verrattuna yhteiskunnan muihin muutoksiin, mihin olen viitannut oppimisyhteiskunnan marginaalin muodostumista tarkastellessani luvussa 6.1.3. Jos teoreettinen sukupolvijaottelu perustuisi pelkästään koulutuksen muutoksiin, kyselyyn vastanneiden koulutusurat ja haastateltavien kertomukset eivät vahvistaisi sitä. Vaikuttaa siltä, että yhteiskunnan ja työelämän muutokset ovat kytkeneet kuhunkin koulutussukupolven kuuluvien elämäkulkuja tiukemmin yhteen kuin koulutustarjonnan muutokset ja opiskelijoiden käsitykset tulevastasta asemastaan yhteiskunnassa. Samalla kun on tavoitteellisesti kehitetty oppimisyhteiskuntaa, on ehkä unohdettu tarkastella niitä ehtoja ja niitä osallistujien näkemyksiä tarvittavasta tuesta, joita osallistumisessa tarvitaan.

6.4.4 Muutokset yhteiskuntaan osallistumisen ehdoissa

Voidakseni tarkastella koulutuksen merkitystä selittävien sosiaalisten tekijöiden selitysvoimaa sekä niiden ja oppimisyhteiskuntaan osallistumisen välisiä yhteyksiä kokosin edellisissä luvuissa esittämäni tulkinnat taulukkoon 12.

TAULUKKO 12 Koulutuksen merkitystä selittävien sosiaalisten tekijöiden ja oppimisyhteiskuntaan osallistumisen väliset yhteydet

Sosiaalinen tekijä	Koulutuksen merkityksen selittäjänä	Osallistuminen oppimisyhteiskunnassa
Koulutustarjonnan muutokset	Selittävät heikosti kahden koulutussukupolven erilaisia kokemuksia koulutuksen merkityksestä elämässä. ← Käytännössä muutokset niin vähäisiä, että koulutuksen merkitys ei oleellisesti muuttunut.	Eivät ole riittävästi edistäneet osallistumista oppimisyhteiskuntaan. Osallistuminen on jäänyt teoreettiseksi periaatteeksi.
Kuurojen tai huonokuuloisten opiskelijoiden ennakoivat näkemykset asemastaan yhteiskunnassa	Selittävät kahden koulutussukupolven välistä erilaisuutta. ← Erityisopetuksen sukupolven näkemykset vastasivat yhteiskunnan odotuksia. Vaihtoehtojen sukupolven ja yhteiskunnan näkemykset kuurojen tai huonokuuloisten osallistujien asemasta yhteiskunnassa olivat erilaisia.	Arvioidessaan tulevien osallistujien kykyjä yhteiskunta ja koulutus tarjosivat liian vähän tai vääränlaista tukea osallistumisen maksimoimiseksi.
Toisiinsa kytkeytyvät elämänkulut	Selittävät hyvin sukupolvien erilaisia kokemuksia koulutuksen merkityksestä. ← Yhteiskunnan ja työelämän muutokset kytkivät yhteen kuhunkin koulutussukupolveen kuuluvien elämänkulkuja enemmän kuin koulutus.	Erityisopetuksen sukupolvi ei kiinnostunut jatkamaan opintoja, mutta osallistui aktiivisesti harrastusluonteiseen opiskeluun. Vaihtoehtojen sukupolvi hankkinut enemmän koulutusta ja kiinnostunut jatkamaan opiskelua.

Edellä kuvatuista sosiaalisista tekijöistä koulutustarjonta selittää koulutuksen merkitystä heikoimmin. Koulutussukupolvesta toiseen siirryttäessä koulutuksen välineellinen merkitys säilyy: sen avulla saavutettava tavoite muuttuu työpaikasta ja sosiaalisesta asemasta tasavertaiseen tiedonsaantiin ja osallistumiseen. Kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden käsitykset tulevasta yhteiskunnallisesta asemastaan selittävät niitä erilaisia kokemuksia, joita koulutussukupolvilla on koulutuksen välineellisestä merkityksestä elämässä. Eniten koulutuksen merkitystä selittävät koulutussukupolvittain toisiinsa kytkeytyvät elämänkulut. On kuitenkin huomattava, että koulutusta merkittävämmän kokemuksellisia sukupolvia määrittävät yhteiskunnan muut muutokset.

Kokoava tulkintani on, että koulutussukupolvijaottelu on enemmänkin teoreettinen kuin käytännön vahvistama. Koulutuksellisten sukupolvien sijaan voidaan kuitenkin käyttää käsitteitä kokemuksellinen tai yhteiskunnallinen sukupolvi. Toinen tutkimukseni tarkoituksen kannalta oleellinen kysymys on osallistuminen oppimisyhteiskunnassa. Samalla kun osallistumista on korostettu, osallistumisen ehdot ovat muuttuneet ja tukitoimet ovat olleet riittämättömiä tai huonosti kohdennettuja. Oppimisyhteiskuntaan osallistumisen ehtoja kuvaavat haastateltavien ehdotukset koulutuksen kehittämisestä, ks. taulukko 13. Haastateltavat myös pohtivat ehdotustensa toteuttamisen merkitystä.

Tiedustelin haastateltavilta, ovatko he osallistuneet koulutuksen kehittämistä koskeviin tutkimuksiin tai kokouksiin. Kymmenen (10/12) haastateltavaa vastasi kysymykseen kielteisesti. Kaksi (2/12) oli ollut mukana oppilaitoksensa kokouksissa ja myös vastannut sen toiminnan kehittämistä käsittelevään kyselyyn. Haastateltavilla ei kuitenkaan ollut tietoa siitä, olivatko ehdotukset vaikuttaneet käytänteisiin. Viisi (5/12) haastateltavaa kertoi olleensa mukana oman etujärjestönsä (Kuulonhuoltoaliitto, Kuurojen Liitto sekä niiden paikallisyhdistykset) koulutusaiheisissa seminaareissa ja kokouksissa. He katsoivat, että edunvalvonta ja koulutusta koskevien muutosten esittäminen kuului järjestöjen tehtäviin. Kolmen (3/12) mukaan etujärjestöt tekivät parhaansa, mutta koulutusviranomaiset eivät tehneet juuri mitään esitettyjen uudistusten hyväksi. Yksi (1/12) haastateltavista totesi järjestöjen toiminnan vaikuttaneen erittäin myönteisesti koulutusmahdollisuuksien laajentamiseen ja tulkkipalvelun kehittämiseen.

TAULUKKO 13 Haastateltavien koulutuksen kehittämistä koskevat ehdotukset oppimisyhteiskuntaan osallistumisen ehtojen mukaan jäsennehtyinä

Osallistumisehto	Ehdotus	Merkitys
Ammatinvalinnan-ohjaus	<ul style="list-style-type: none"> - Keskustelua kiinnostavista aloista ja erilaisista vaihtoehdoista - Tutustumista uusista aloista opiskelleiden kuurojen ja huonokuuloisten valintoihin - Tutustumista eri koulutusreitteihin ja oppilaitoksiin 	<ul style="list-style-type: none"> - Enemmän tietoa vaihtoehdoista - Enemmän rohkeutta
Opetusmuoto	<ul style="list-style-type: none"> - Tuettua opiskelua yleisopetuksessa - Keskitetyt opiskelupaikat ja pienryhmät yleisopetuksessa (kansanopistot, lukio, ammatilliset oppilaitokset, korkea-asteen oppilaitokset) - Jatkoa valmentavaa koulutusta 	<ul style="list-style-type: none"> - Uusia koulutusvaihtoehtoja - Tasavertaiset tiedot ja tutkimukset kuulevien kanssa - Tietoa toimimisesta kuulevien maailmassa
Sujuva vuorovaikutus	<ul style="list-style-type: none"> - Opiskelutulkkipalvelu selkeästi opetustoimen vastuulle - Opiskelutulkkipalvelun kehittäminen - Keskitetty opiskelutulkkien rekrytointi ja palkkaus - Viittomakielen opetusta tavallisissa kouluissa - Kommunikointia koskevaa tiedotusta ja ohjausta opettajille (luentojen kopiot, tulkin käyttö yms.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajansäästöä - Ei vastuuta tulkin työstä - Ei työnantajan velvollisuuksia - Keskittyminen opiskeluun - Paremmat kontaktit - Opettajien asiallinen suhtautuminen
Vertaisryhmän tuki	<ul style="list-style-type: none"> - Pienryhmät yleisopetuksessa - Erilaisten vaihtoehtojen monipuolista ja rohkeaa pohdintaa - Tiedotusta vertaisryhmän tuesta - Kokeneempien opiskelijoiden tuki uusille opiskelijoille 	<ul style="list-style-type: none"> - Ei yksinäistä opiskelua - Rentouttavaa vuorovaikutusta - Tukea tarvittaessa - Voimia asioiden ajamiseen - Selviytymiskeinoja
Muu tuki	<ul style="list-style-type: none"> - Kokeiluprojekteja: uusia aloja - Yrittäjäkoulutusta 	<ul style="list-style-type: none"> - Uusia aloja - Työtä

7 TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda oppimisyhteiskunnan tavoitteellista kehittämistä käsittelevään keskusteluun koulutuksellisen marginaalin näkökulma ja tarkastella koulutuksen sosiaalista merkitystä perusasteen jälkeiseen erityisopetukseen osallistuneiden elämänculussa. Lähtökohtina ovat näkemykset oppimisyhteiskuntaan osallistumisesta ja koulutuksen myönteisestä merkityksestä suomalaisessa elämänculussa (ks. luvut 1, 2 ja 3). Tutkimuksessa tarkastelen perusopetuksen jälkeen tarjottavan koulutuksen muutoksia 1900-luvulla sekä oppimisyhteiskunnan tavoitteellista kehittämistä eri koulutussukupolvia edustavien kuurojen ja vaikeasti huonokuuloisten opiskelijoiden kokemusten pohjalta. Tuona aikakautena koulutuksen keskeisimpiä yhteiskunnallisia tehtäviä oli eriarvoisuuden vähentäminen.

Aiempien tutkimusten perusteella oletin kuurouden ja huonokuuloisuuden rajoittaneen koulutukseen osallistumista ja samalla myös koulutuksen merkityksen rakentumista. Toinen oletukseni oli, että yhteiskunnan säätelmä ja tarjoama koulutus marginalisoi kuuroja ja huonokuuloisia opiskelijoita.

Lähestyin aihettani, koulutuksen merkitystä elämänculussa, tarkastelemalla koulutustarjonnan muutoksia, koulutukseen osallistumista sekä eri koulutussukupolvia edustavien haastateltavien kokemuksia. Voidakseni tulkita yli yksilöllisten elämänculkujen ja kokemusten ulottuvia *sosiaalisia merkityksiä* valitsin monitasoisen lähestymistavan ja käytin erilaisia aineistoja. Seuraavassa tarkastelen tuloksia oppimisyhteiskunnan tavoitteellisen rakentamisen valossa.

7.1 Oppimisyhteiskunnan marginaalin muodostuminen

Dokumenttiaineistoon perustuen analysoin perusopetuksen jälkeen tarjotun koulutuksen muutoksia (tutkimustehtävä 1). Jaottelin muutokset seuraaviin vaiheisiin: 1) ammatillisen koulutuksen aloitteet ennen vuotta 1948, 2) ammatillinen erityisopetus 1948–1970-luvulla, 3) ammatillinen, valmentava ja yleissivistävä erityisopetus 1970-luvulla, 4) yleiset ja erityisopetuksen vaihtoehdot vuo-

desta 1979 alkaen. Yhteiskunnan saaman hyödyn näkökulmat painottuivat kuuroille tai huonokuuloisille opiskelijoille suunnatun koulutuksen perusteissa. Yksilöllisen hyödyn tai vähemmistön sosiaalisen aseman muuttaminen eivät niissä esiintyneet.

Ammatillinen erityisopetus käynnistettiin, koska sotia seuranneessa jälleerakennuksessa tarvittiin koulutettua työvoimaa. "Koulutuksen ja työn hyvä kehityskehä" (Järvelä 1991, 284–285) murtui hyvinvointiyhteiskunnassa, jolloin kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutuksen kehittämiseksi ei enää ollut yhteiskunnallista kysyntää. Yksilöllinen kysyntä oli riittämätön peruste laajentaa ja monipuolistaa koulutusta sekä tarjota tukitoimia. Tämä tulkintani vastaa tutkimustuloksia näkövammaisten ammatillisen koulutuksen kehittämisestä; Keravuoren (1992) mukaan kysymys on koulutusta laajemmasta asiasta, osallistumisesta yhteiskunnassa. Koulutusta olisi kehitetty tarmokkaammin, jos kuuroja ja huonokuuloisia sekä näkövammaisia opiskelijoita olisi tarvittu ja arvostettu tulevana työelämän ja yhteiskunnan jäsenenä.

Yleisiin suomalaisen koulutusjärjestelmän muutoksiin verrattuna kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutusmahdollisuuksia laajennettiin ja muutettiin hitaasti. Heille suunnattu ammatillinen erityisopetus käynnistettiin 1940-luvun lopulla, 20 vuotta suunnittelun jälkeen ja alkuperäisiä suunnitelmia muuttamatta. Samaan aikaan, 1940-luvun alusta 1960-luvun lopulle, yleistä ammatillista koulutusta laajennettiin. Ammatillisen koulutuksen vakiinnuttua ja lukio-opintojen yleistyttyä 1970-luvun alusta 1980-luvun lopulle kuuroille ja huonokuuloisille opiskelijoille tarjottiin uusina mahdollisuuksina ensin valmistavaa ja täydentävää erityisopetusta sekä myöhemmin lukio-opintoja erityisopetuksena. Uusia ammattialoja ja koulutusta parantavia reittejä ei ollut tarjolla. Vuodesta 1979 alkaen kuurojen ja vaikeasti huonokuuloisten opiskelijoiden oli mahdollista hakea sosiaalitoimen kustantamaa opiskelutulkkipalvelua, mikä merkitsi aiempaa laajempia valinnanmahdollisuuksia ja tilaisuutta parantaa omaa koulutusta.

Tarkastelemallani ajanjaksolla perusasteen jälkeistä koulutusta koskeva lainsäädäntö ja yleisohjeet eivät edellyttäneet opetuksen järjestäjiltä ja oppilaitoksilta yksilöllisiä opiskeluratkaisuja tai apuvälineiden ja tukipalvelujen tarjontaa. Koulutusjärjestelmään kuuluva erityisopetus oli pitkään ainoa vaihtoehto ja tukimuoto kuuroille ja huonokuuloisille opiskelijoille. Muulla tavoin perusasteen jälkeinen koulutus ei kantanut vastuuta opiskelussa tarvittavien tukitoimien tarpeiden kartoituksesta, tuen järjestämisestä ja kustannuksista. Nähdäkseni tämä merkitsee sitä, että perusasteen jälkeen tarjottu erityisopetus ja yleisopetuksessa tarvittavat tukitoimet eivät integroituneet osaksi koulutus- ja yhteiskuntajärjestelmää. Kuuroilla ja huonokuuloisilla opiskelijoilla oli oikeus valintansa mukaan opiskella erityisopetuksessa tai yleisopetuksessa, mutta heidän tuli hankkia tarvitsemansa tuki muiden palvelujärjestelmien kautta. Yhteiskunta ei velvoittanut koulutusjärjestelmää tarkistamaan tuentarpeita eikä tarjoamaan tarvittavaa tukea.

Rinteen ja Kivirauman (2003b) mukaan oikeus koulutukseen on muuttunut opiskelupakoksi ja koulutuksellisen syrjäytymisen raja on seurannut väes-

tön yleisen koulutustason nousua. Ruotsalainen Sahlin (2004) on todennut, että oikeuksiin perustuvat koulutuslait ovat liian yleisluonteisia ja jättävät toteuttamiseen liian paljon tulkinnan varaa. Säädöksissä ei vaadita koulutusjärjestelmää kantamaan vastuuta opiskelijoiden tarvitsemasta tuesta. Yksilöllä on oikeus tarvitsemiinsa tukitoimiin, mutta koulutusjärjestelmällä ei ole velvollisuutta niitä järjestää. Sahlinin mukaan 2000-luvun merkittävä uudistus Ruotsissa on ollut syrjintää estävä laki: koulutusjärjestelmällä ei ole oikeutta syrjiä ketään. Laki velvoittaa enemmän kuin aiemmat yksilöllisiin oikeuksiin perustuvat säädökset. Mutta yksilöt eli opiskelijat tarvitsevat tietoa omista oikeuksistaan ja koulutusjärjestelmän vastuusta. Sahlinin (mts. 397) mukaan monimutkaiset säädökset ovat kuin viidakko tai labyrintti: ilman karttaa ja opastusta niissä on vaikea suunnistaa. Yksittäisen opiskelijan on vaikea vastuuttaa koulutusjärjestelmää tai sitä edustavaa oppilaitosta. Vastuuttavan lainsäädännön lisäksi oppilaitoksia kannustetaan tarjoamaan tukea rahoitusperustein: oppilaitoksen saama rahoitus riippuu opiskelijoille tarjottavista tukitoimista, ja tietoa opiskelijoiden määristä sekä tuentarpeista kerätään säännöllisesti (ks. Jokinen ym. 2004; Sahlin 2004; Stockholms Universitet 2003). Suomalaiset säädökset perustuvat edelleen oikeuksiin.

Koulutustarjonnan muutosten analyysi toi esiin oppimisyhteiskunnan marginaalin piirteet. Puutteellisten tukitoimien vuoksi itseopiskelu ja elinikäinen oppiminen toteutuivat huonosti. Muodollinen koulutus rajasi vaihtoehdot ammatilliseen erityisopetukseen. Koulutus näytti olevan riippuvainen muiden palvelujärjestelmien tuesta, mutta ne puolestaan eivät olleet riippuvaisia koulutuksesta. Oppimisyhteiskunnan toteutuminen kaikille ja koulutuksen yleisesti myönteinen merkitys suomalaisessa elämäntilanteessa vaikuttavat kyseenalaisilta itsestänselvyyksiltä.

Husénin (1974, 223–224; ks. myös 1975, 37–40) mukaan koulutuksen kehittämisen yleisiä ongelmia ovat koko koulutusjärjestelmän kattavan kokonaisnäkömyksen puuttuminen sekä koulutuksen ja yhteiskunnan välisten yhteyksien aliarvioiminen. Hän on korostanut, että koulutussuunnittelijat ja opettajat tarvitsevat tietoa ja näkemyksiä opiskelijan tulevasta osallistumisesta elämässä ja yhteiskunnassa. Koulutuksen tulee suuntautua tulevaisuuteen, ja sen merkitys ilmenee vasta myöhemmin elämäntilanteessa.

7.2 Koulutusjärjestelmän heikko muuttumiskyky

Valitsemani näkökulma, koulutuksen merkitys sosiaalisena ilmiönä, edellytti opiskelijoiden kokemusten sijoittamista historiallis-sosiaaliseen kontekstiin. Koulutuksen muutosten perusteella konstruoin kaksi kuurojen tai huonokuuloisten opiskelijoiden teoreettista koulutussukupolvea, erityisopetuksen ja useiden valintojen koulutussukupolvet. Ensin mainittuun kuuluivat ennen vuotta 1966 syntyneet, tutkimushetkellä yli 33-vuotiaat opiskelijat ja jälkimmäiseen vuonna 1966 tai sen jälkeen syntyneet, tutkimushetkellä 33-vuotiaat tai sitä

nuoremmat opiskelijat. Vertasin konstruoimiani kuurojen tai huonokuuloisten opiskelijoiden koulutussukupolvia sekä Kauppilan (1996) määrittelemiä suomalaisia koulutussukupolvia. Totesin ne jo koulutusmahdollisuuksiltaan hyvin erilaisiksi. Tämä merkitsi, ettei Kauppilan konstruoima koulutussukupolvi jaottelu pätenyt kuurojen tai huonokuuloisten opiskelijoiden elämänkulussa. Tämä voidaan tulkita siten, että kuurous ja huonokuuloisuus, erityisopetus tai vähemmistöasema määrittivät elämänkulkua enemmän kuin yleisen koulutustarjonnan muutokset. Vaihtoehtoisesti voidaan ajatella, että erityisopetus oli riippumaton muun koulutuksen tai yhteiskunnan muutoksista.

Ikänsä puolesta rakennemuutosten yhteiskuntaan ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien aikaan sijoittuvien kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutusmahdollisuudet rajoittuivat aluksi ammatilliseen erityisopetukseen. Myöhemmin uusina vaihtoehtoina tulivat valmentava ja perusopintoja täydentävä erityisopetus. Nämä vaihtoehdot eivät kuitenkaan laajentaneet kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden ammattialojen valintoja eivätkä nostaneet koulutustasoa.

Toinen kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutussukupolvi sijoittui noin 10 vuotta myöhäisemmäksi kuin Kauppilan (1996) määrittelemä hyvinvointivaltion ja monien koulutusvalintojen sukupolvi. Näillä toisen koulutussukupolven opiskelijoilla oli periaatteessa yleisopetuksen ja erityisopetuksen koulutusmahdollisuudet valittavanaan. Riittämättömien tukitoimien vuoksi yleisopetuksen mahdollisuudet jäivät lähinnä teoreettisiksi. Tästä syystä Kauppilan käyttämä käsite monien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi ei mielestäni vastannut kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden tilannetta. Paremminkin sitä kuvaamaan sopi käsite useiden vaihtoehtojen sukupolvi.

Valitsin haastateltavat kahdesta edellä kuvatusta koulutussukupolvesta tuodakseni esiin koulutuksen merkityksen sosiaalisena ilmiönä. Muutokset koulutukseen osallistumisessa sekä koulutussukupolvien saamat erilaiset kokemukset opiskelusta ja koulutuksen merkityksestä vahvistivat näkemykseni teoreettisesti konstruoiduista koulutussukupolvista. Erityisopetuksen sukupolveen kuuluvat olivat opiskelleet lähinnä ammatillisessa erityisopetuksessa, osa myös valmentavassa ja täydentävässä erityisopetuksessa. Useiden vaihtoehtojen sukupolven edustajat olivat hankkineet enemmän koulutusta ja opiskelleet vaihtoehtoisia reittejä, suuri osa valmentavassa ja täydentävässä erityisopetuksessa sekä ammatillisessa koulutuksessa. Lisäksi osa oli opiskellut yleisopetuksessa ja käyttänyt opiskelutulkkipalvelua. Kummastakin koulutussukupolvesta valitsin koulutukseltaan ja elämäntilanteeltaan kuusi (6) maksimaalisesti erilaisista haastateltavaa, yhteensä 12 erityisopetukseen perusasteen jälkeen osallistunutta kuuroa tai huonokuuloista, jotka tutkimushetkellä olivat 25–60-vuotiaita.

Teemahaastattelun keinoin keräämäni aineiston analyysia ohjasivat koulutukselliseen sukupolveen sijoitetut, opintoihin ja yhteiskuntaan osallistumista käsittelevät teemat (liite 5). Antikaisen tutkimusryhmän (Antikainen ym. 1995 ja 1996; Antikainen 1998a; 1998b) tavoin tarkastelin oppimisyhteiskunnan toteutumista ja koulutuksen merkityksen ilmenemistä siinä, millaisiksi haastateltavat kokivat opiskelumahdollisuutensa sekä miten koulutus vaikutti heidän koko

elämänkulkuunsa. Haastateltavien opiskelukokemukset jäsensin koulutussukupolvittain seuraavan neljän teeman mukaisesti: 1) valinnat ja koulutus perusasteen jälkeen, 2) kommunikointi ja osallistuminen opinnoissa ja koulutuksessa, 3) koulutukseen liittyvät merkittävät oppimiskokemukset sekä 4) kiinnostus jatkaa opiskelua ja päivittää ammattitaitoa.

Molempien sukupolvien haastateltavat pitivät valintamahdollisuuksiaan rajallisina. Ensimmäisen sukupolven edustajien mukaan vaihtoehtoja oli niukasti. He pitivät "nuorempien" mahdollisuuksia parempina ja monipuolisempina. Toiseen sukupolveen kuuluvien mielestä heille tarjotut tukipalvelut olivat riittämättömiä, vaikka koulutusmahdollisuuksia oli avautunut. Erityisopetuksen sukupolven kokemusten mukaan kommunikointi opettajan kanssa ja osallistuminen opinnoissa painottuivat käytännön asioihin. Vaihtoehtojen sukupolvelle ne olivat itsestäänselvyyksiä.

Kahta eri koulutussukupolvea yhdisti kokemus opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen myönteisestä merkityksestä. Koulutusmuodosta ja sukupolvesta riippumatta haastateltavat korostivat sujuvaa vuorovaikutusta ja vertaisryhmän tukea. Kommunikointi ja ryhmän tuen myönteinen merkitys opiskelussa, sopeutumisessa ja itsetunnon vahvistamisessa on tullut esiin myös useissa muissa kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden kokemuksiä tarkastelevissa tutkimuksissa (Antonson 1998; Danermark & Borg 1997; Freebody & Power 2001; Foster ym. 1999; Fredäng 2003; Ohna 2001; Stinson & Antia 1999). Lisäksi haastateltavat ovat korostaneet vertaisryhmän tukea riippumatta siitä, järjestetäänkö opiskelu yleisopetuksena vai erityisopetuksena.

Merkittävien oppimiskokemustensa perusteella koulutussukupolvet olivat huomattavan erilaisia. Erityisopetuksen sukupolvi piti työtaitoihin ja ammatilliseen osaamiseen liittyvää myönteistä palautetta olennaisen tärkeänä, kun taas vaihtoehtojen sukupolvi korosti vuorovaikutukseen, asenteisiin ja omiin kykyihin liittyviä kokemuksia. Tämä teema ei näyttänyt millään lailla yhdistävän kahta koulutussukupolvea. On kuitenkin muistettava, että haastatteluteemat keskittyivät vain perusasteen jälkeisiin muodollisiin opintoihin, ei siis non-formaaliin koulutukseen tai perusasteen koulutukseen.

Kiinnostus jatko-opintoihin oli teema, joka osoitti sukupolvien olevan selkeästi hyvin erilaisia. Ammattiin liittyvät, tutkintotavoitteiset opinnot ja oman alan jatkokoulutus eivät kiinnostaneet erityisopetuksen sukupolveen kuuluvia, sen sijaan heitä kiinnosti harrastusluonteinen opiskelu. Vaihtoehtojen sukupolveen kuuluvat haastateltavat olivat valmiita hankkimaan lisää muodollista koulutusta eli opiskelemaan ja päivittämään ammattitaitoaan. Yhteinen piirre molemmille koulutussukupolville oli se, että yhtä opiskelijaa lukuun ottamattaukaan ei ollut hakeutunut saman alan lisä- ja jatkokoulutukseen eikä pohtinut pätevyyksien vahvistamista. Vaikutti siltä, että kummankaan sukupolven haastateltavilla ei ollut riittävästi tietoa siitä, millaista lisä- ja jatkokoulutusta oli tarjolla, miten koulutukseen haettiin eikä siitä, miten koulutus saattaisi edistää työllistymistä tai uralla etenemistä. Ajatukset koulutusurasta ja elinikäisestä oppimisesta olivat vieraita.

Opiskelukokemukset osaltaan vahvistivat käsitystä muutoksiin perustuvista teoreettisista koulutussukupolvista. Daviesin (2001, ks. luku 1) näkemyksiin nojautuen oletin koulutuksen dynaamiseksi ja adaptiiviseksi järjestelmäksi, joka tahallisessa tai tahattomassa vuorovaikutuksessa osallistujien kanssa pyrkii muuttumaan. Dokumenttianalyysi osoitti, että koulutustarjonnan kehittäminen perustui selvityksiin, joista osassa oli tarkasteltu myös opiskelijoiden kokemuksia (ks. luku 6.1.1). Opiskelijoiden ääntä kuunneltiin, mutta palautetta ei otettu huomioon koulutuksen kehittämisessä. Tarkoituksellisesti kerätyn palautteen lisäksi opiskelijat antoivat myös tahatonta palautetta: heidän lisääntyneen aktiivisuutensa vuoksi sosiaalitoimen kustantaman opiskelutulkkipalvelun käyttö ja opiskelu yleisopetuksessa yleistyivät. Jos koulutus olisi toiminut dynaamisena ja adaptiivisena järjestelmänä, se olisi ottanut tämän tahattoman palautteen huomioon yhtenä mahdollisena kehittämissuuntana. Koulutuksellinen marginalisaatio olisi ehkä ollut vältettävissä parantamalla järjestelmän ja osallistujien välistä vuorovaikutusta.

7.3 Koulutuksen välineellinen merkitys

Haastateltavien tulkinnat koulutuksen merkityksestä omassa elämässään seurasivat koulutussukupolvijakoa. Sukupolvien erilaisuus ilmeni ensinnäkin koulutukselle annettujen merkitysteemojen määrässä. Erityisopetuksen sukupolveen kuuluvien haastatteluissa havaitsin viisi keskeistä teemaa, kun taas useiden vaihtoehtojen sukupolven haastateltavien kertomuksissa esille nousi seitsemän teemaa. Tulkitsin tämän siten, että koulutuksen merkityskenttä laajeni siirryttäessä sukupolvesta toiseen. Lisäksi koulutussukupolvien erilaisuus tuli esiin merkitysteemojen sisällöissä. Erityisopetuksen sukupolven haastattelujen sisällössä keskeisin teema oli ammattitaito ja työ. Muita teemoja olivat ystävät ja itsenäisen elämän taidot. Vaihtoehtojen sukupolven kertomuksissa keskeisinä teemoina esille nousivat tasavertainen tiedonsaanti ja osallistuminen yhteiskunnassa.

Erityisopetuksen sukupolven haastateltavien elämässä koulutukselle antoi merkityksen kasvavien koulutusmahdollisuuksien ja rakennemuutoksen yhteiskunta, jossa ammattikoulutuksen saanut työvoima oli kysyttyä. Yhteiskunnalliseen kontekstiin sijoitetussa merkityskentässä painottuu ammattitaito ja työ. Koulutuksen myönteisestä vaikutuksesta saadut kokemukset perustuivat ammattitaitoon ja itsenäisen elämän taitoihin. Välillisesti koulutuksen merkitystä korostivat työpaikalla saavutettu sosiaalinen asema ja tasavertaisuuden kokemus työelämässä. Lisäksi koulutus toi kuuroja tai huonokuuloisia ystäviä, joiden kanssa yhteydenpitoa jatkettiin koulutuksen päätyttyäkin. Useiden vaihtoehtojen sukupolven edustajille koulutus merkitsi ennen kaikkea tasavertaista tiedonsaantia ja mahdollisuutta osallistua yhteiskunnan toimintaan. Valmentava ja täydentävä erityisopetus vahvisti ystävyysuhteiden ja itsetunnon raken-

tumista. Koulutussukupolvet näyttivät määrittävän koulutuksen merkityksestä saamiaan kokemuksia.

Vertaillessani kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden kokemuksia niihin kokemuksiin, joita Kauppilan (1996) määrittelemillä suomalaisilla koulutussukupolvilla oli, vaikutti havaitsemani ero kahden sukupolven välillä hyvin vähäiseltä. Ensimmäinen kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutussukupolvi eli erityisopetuksen sukupolvi käytti (tai tarvitsi) koulutusta työpäi-kan saantiin ja sosiaalisen aseman saavuttamiseen. Useiden vaihtoehtojen sukupolvi piti koulutusta välineenä saada tietoa ja osallistua tasavertaisesti. Kauppilan mukaan rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvelle koulutuksella oli välineellinen merkitys; hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvelle koulutus oli itsestäänselvyys. Päädyin pohtimaan koulutuksen ydinmerkitystä haastattelemieni kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden elämäkulussa. Totesin, että siirryttäessä koulutussukupolvesta toiseen koulutuksen ydinmerkitys säilyi välineellisenä; vain koulutuksella saavutettavat tavoitteet muuttuivat. Aloin epäillä muutosten perusteella konstruoimiani koulutussukupolvia. Koulutustarjonnan muutokset olivat ehkä riittämättömiä tuottaakseen kokemuksellisia muutoksia.

Toinen tulkintani oli, että kuurous tai huonokuuloisuus tai erityisopetukseen osallistuminen selittivät koulutuksen ydinmerkityksen säilymisen välineellisenä. Aiempien tutkimusten mukaan kuurous tai huonokuuloisuus on liittynyt heikkoon menestykseen opinnoissa ja työttömyysriskiin (ks. luku 2.4). Tutkimukset ovat kuitenkin olleet poikkileikkauksia, joissa ei ole otettu huomioon yhteiskunnassa, koulutustarjonnassa ja opetuksessa tapahtuneita muutoksia. Oppimistuloksia ja koulutukseen osallistumista on harvoin tarkasteltu pitkittäistutkimusten ja kontekstierojen valossa. Pitkittäistutkimusten ja kontekstieroja tarkastelevien tutkimusten tulokset viittaavat siihen, että kuurous ja huonokuuloisuus eivät yksin selitä heikkoja oppimistuloksia ja vähäistä opintoihin osallistumista (ks. Heiling 1993; Karchmer & Mitchell 2003; Stinson & Antia 1999).

Erityisopetukseen osallistumisen ja koulutuksen merkityksen rakentumisen välisiä yhteyksiä ei ole aiemmin selvitelty. Jos oletetaan erityisopetukseen osallistumisen selittävän sitä, että koulutuksen ydinmerkitys pysyy välineellisenä, tulisi opiskelun yleisopetuksessa muuttaa tätä kokemusta. Näin ei ole käynyt haastattelemieni useiden vaihtoehtojen koulutussukupolven edustajien eikä erityis- ja yleisopetuksessa opiskelleiden elämässä. On kuitenkin muistettava, että tutkimushankkeen tavoitteiden mukaisesti rajasin kohderyhmän erityisopetuksessa opiskelleisiin; heistä osa oli opiskellut sekä erityis- että yleisopetuksessa. En haastatellut lainkaan niitä, jotka olivat saaneet pelkästään yleisopetusta.

Koulutussukupolvesta toiseen siirryttäessä koulutuksen välineellinen merkitys säilyi, mutta koulutuksella saavutettavat tavoitteet muuttuivat. Eri sukupolvia edustavien kuurojen ja huonokuuloisten haastateltavien näkemykset tulevasta asemastaan yhteiskunnassa olivat hyvin erilaisia. Erityisopetuksen sukupolveen kuuluvat näkivät itsensä työelämässä tasavertaisina osallistujina.

Useiden vaihtoehtojen sukupolven haastateltavat korostivat koulutuksen merkitystä tiedonsaannin, opiskelun ja harrastusten kannalta. Sukupolvet kokivat koulutuksen ja työelämän välisen suhteen täysin eri tavoin. Kysymys ei ole koulutuksessa tapahtuneista merkittävistä muutoksista, vaan yhteiskunnan muuttumisesta.

7.4 Pois oppimisyhteiskunnan marginaalista?

Osallistuminen oppimisyhteiskunnassa on vuorovaikutusta. Antikaisen (1998a; 1998b) mukaan osallistumisessa olennaista ovat ensinnäkin mahdollisuudet ja toisaalta ihmisten kiinnostus jatkuvaan oppimiseen, opiskeluun ja kouluttautumiseen. Vastuu mahdollisuuksien tarjonnasta on yhteiskunnalla; vastuu mahdollisuuksien käyttämisestä puolestaan on yksilöllä. Oppimisyhteiskunnan marginaali on muodostunut vastoin virallisen koulutuspolitiikan tavoitteita. Perusasteen jälkeen tarjottu erityisopetus ja yleisopetuksessa tarvittavat tukitoimet eivät ole integroituneet osaksi yleistä koulutuksen kehittämistä. Jos yhteiskunta on vastannut mahdollisuuksien tarjonnasta heikosti, yksilöllä on ollut niukasti tilaisuuksia kantaa oma osuutensa vastuusta ja käyttää opiskelumahdollisuuksia.

Aiempien tutkimusten mukaan kuurous tai huonokuuloisuus ovat olleet haasteita koulutusjärjestelmälle, siis osallistumiselle elinikäiseen koulutukseen, muodolliseen koulutukseen ja ei-muodolliseen oppimiseen (ks. luvut 2.4 ja 6.1). Tutkimuksissa on tarkasteltu kuuroutta ja kuulovammaisuutta ongelmana, kommunikoinnin vaikeuksia opiskelun esteinä ja kuuron tai huonokuuloisen yksilön vastuuta valinnoistaan ja opiskelustaan. Yhteiskunnan vastuuta on käsitelty ainoastaan Sahlinin (2004) koulutuslainsäädäntöä koskevassa väitöskirjassa. Tämä tutkimus vahvistaa sen, että tuentarpeiden tarkistus ja osallistujien äänen tarkoituksellinen kuunteleminen ovat edelleen koulutusjärjestelmälle ajankohtaisia kysymyksiä.

Haastateltavien kokemukset osallistumisesta oppimisyhteiskunnassa olivat sekä myönteisiä että kielteisiä. Koulutustarjonnassa oli tapahtunut toivottuja muutoksia, mutta liian hitaasti. Lisäksi koulutusjärjestelmä oli kantanut vastuunsa heikosti. Tulkintani mukaan oppimisyhteiskunnan kehittäminen ei ulottunut marginaaliin. Kun yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset marginalisoivat erityistä tukea tarvitsevia entisestään, koulutuksesta oli hyvin vähän apua näissä muutoksissa. Tutkimuksen tulokset vahvistavat Silvennoisen (2002) havainnon koulutuksen syrjäyttävästä ja valikoivasta mekanismista, joka toimii vastoin koulutusoptimistista ja oppimisyhteiskuntaa tavoittelevaa koulutuspolitiikkaa.

Koulutuksen merkitystä tarkastellessani kriittinen kysymys oli, miten yksilöt ja vähemmistöt ovat hyödyntäneet koulutusta muuttaakseen sosiaalista asemaansa – päästäkseen pois oppimisyhteiskunnan marginaalista (ks. luku 1). Tulkintani mukaan kuurojen ja huonokuuloisten vähemmistön koulutukselli-

nen asema ei kovin paljoa muuttunut tarkasteluajanjaksolla. Molemmissa koulutussukupolvissa vain yksi haastateltavista koki koulutuksen hyvin selvästi vahvistaneen mahdollisuuksiaan toimia yhteiskunnassa. Koulutuksen välineellisen merkityksen säilyminen sukupolvesta toiseen kuvasi yhteiskunnan tarjoamien mahdollisuuksien rajallisuutta: koulutuksella ei näyttänyt olevan suurtaakaan merkitystä sosiaalisen aseman muuttamisessa. Nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa koulutustarjonta, mukaan lukien erityisopetus, oli riittämätön keino koulutuksellisen marginalisoinnin estämisessä ja poistamisessa. Koulutuksellinen marginalisaatio lisäsi riskiä syrjäytyä työelämässä ja selitti osaltaan sitä, että koulutuksen merkitys pysyi välineellisenä. Muita koulutuksen merkitystä selittäviä sosiaalisia tekijöitä olivat yhteiskunnan ja työelämän muutokset, opiskelijoiden näkemykset tulevasta asemastaan yhteiskunnassa, muutosten ja kokemusten perusteella toisiinsa kytkeytyvät elämäkulut sekä muutokset oppimisyhteiskuntaan osallistumisen ehdoissa (ks. luku 6.4).

Osallistumista yhteiskunnassa tarkastelin haastateltavien ennakkokäsitysten ja toteutuneen elämäkulun valossa. Erityisopetuksen sukupolveen kuuluvien kertomuksissa keskeistä oli työelämään osallistuminen. Useiden vaihtoehtojen sukupolven haastateltavat korostivat tiedonsaantia ja muuta osallistumista. Molempien sukupolvien edustajat näkivät itsensä osallistujina. Nämä myönteiset käsitykset osallistumisesta liittyvät ilmeisesti yhteiskuntakuvaan. Takalan (1995) mukaan kuurojen ja huonokuuloisten nuorten ja aikuisten positiivinen yhteiskuntakuva rakentui vertaisryhmän kautta. Myös Ohna (2000) ja Breivik (2001) ovat korostaneet vertaisryhmän merkitystä myönteisen identiteetin muodostumisessa. Lisäksi ryhmän jäsenten välinen sujuva vuorovaikutus oli selviytymiskeino kuulevassa valtakulttuurissa. Toisin kuin Takalan, Ohnan ja Breivikin tutkimustulokset antoivat odottaa, osa haastateltavistani oli selvästi pettynyt niihin osallistumismahdollisuuksiin, joita yhteiskunta ja varsinkin työelämä heille tarjosi. Oletin vertaisryhmän ja koulutuksen välittäneen todellisuutta myönteisempää kuvaa osallistumisesta yhteiskunnassa.

Haastateltavia yhdistivät perusasteen jälkeinen opiskelu erityisopetuksessa sekä kuurous tai huonokuuloisuus. Kunkin koulutussukupolven sisällä haastateltavien elämäkulkuja liittäivät yhteen ennen kaikkea kokemukset yhteiskuntaan osallistumisesta. Erityisopetuksen sukupolvi piti vertaisryhmää itsensä selviytymisenä ja työtä oleellisena osallistumismuotona. Vaihtoehtojen sukupolven kertomuksissa vertaisryhmän merkitys korostui samaan aikaan, kun yleisopetuksessa opiskelu yleistyi. Edelliseen sukupolveen verrattuna työelämään osallistumista merkittävämmiksi nousivat harrastukset, tiedonsaanti ja opiskelu. Koulutussukupolvien välinen erilaisuus johtui kuitenkin enemmän yhteiskunnan muutoksista kuin koulutuksen muuttumisesta. Tulkintani mukaan yhteiskunnan muutosten vuoksi toisiinsa kytkeytyvät elämäkulut selittävät koulutuksen merkityksen pysymistä välineellisenä.

Tarkastelin haastateltavien ehdotuksia siitä, miten koulutusta tulisi kehittää oppimisyhteiskuntaan osallistumisen ehtojen ja toteutuneiden ehdotusten tulosten kannalta. Ehdotuksissa tulivat esiin hyvin samansuuntaiset asiat kuin niissä kertomuksissa, joissa haastateltavat käsitelivät opiskelukokemuksiaan ja

koulutuksen merkitystä elämässään. Keskeisiä ehdotusten aiheita olivat vaihtoehtoja valaiseva ammatinvalinnanohjaus, täydentävä ja valmentava erityisopetus, opiskelu yleisopetuksessa ja siihen liittyvät riittävät tukitoimet, sujuvan vuorovaikutuksen takaaminen sekä vertaisryhmän tuki (ks. luku 6.4.4). Nämä ehdotukset ovat hyvin samansuuntaisia kuin Antonsonin (1998), Comptonin (1997) sekä Freebodyn ja Powerin (2001) haastatteleminen kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden näkemykset (ks. myös Haualand ym. 2003). Danermarkin ja kumppaneiden (Danermark ym. 2001, 127) mukaan kuurojen ja huonokuuloisten nuorten ammatinvalinnanohjaus sekä tuki opinnoissa ovat merkittäviä myöhempien siirtymien ja työelämään osallistumisen kannalta.

Fredängin (2003) tutkimustulosten perusteella koulutus on ollut tärkeä tekijä siinä muutoksessa, joka on tapahtunut ruotsalaisessa kuurojen yhteisössä. Koulutus, tulkkipalvelu sekä työelämään osallistuminen ovat edesauttaneet kuurojen yhteisön ja enemmistöä edustavan yhteiskunnan välisen suhteen muuttumista aiempaa myönteisemmäksi. Viittomakielinen kuurojen yhteisö muuttui ensin alakulttuurista vastakulttuuriksi ja lopulta yhteiskulttuuriksi. Omassa tutkimuksessani en tarkastellut yhteisössä tapahtuneita muutoksia, mutta Fredängin tulosten valossa saamani tulokset antavat myös kuvan muutoksen suunnasta, pyrkimyksestä kohti yhteiskulttuuria ja tasavertaista osallistumista. Useiden vaihtoehtojen koulutussukupolven haastateltavat korostivat koulutuksellista ja tiedollista tasavertaisuutta. Lisäksi moni haastateltavista oli opiskellut yleisoppilaitoksissa ja käyttänyt sosiaalitoimen kustantamaa opiskelutulkkipalvelua. Koulutustarjonnan muutokset eivät kuitenkaan vastanneet opiskelijoiden näkemyksiä eivätkä heidän koulutusvalinnoillaan näyttämäänsä suuntaa. Koulutuksellisesta marginaalista oli vaikea päästä pois ilman riittävää tukea ja järjestelmän ja osallistujien välistä vuorovaikutusta.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on muistettava, että hankkeen rajauksen mukaisesti määrittelin tutkimukseni kohdejoukoksi erityisopetuksessa opiskelneiden, lapsuudestaan kuurojen tai vaikeasti huonokuuloisten aikuisten ryhmä (ks. luvut 1 ja 5). Koulutusraporttien ja tutkimusten mukaan lapsuudestaan kuurot tai vaikeasti huonokuuloiset ohjattiin vuosina 1960–1990 jatkamaan opintojaan lähinnä erityisopetuksessa (ks. luku 6). Yleisopetuksessa perusasteen jälkeen opiskelleista ei ole järjestelmällisesti koottu tietoa; todennäköisesti lukumäärä on pieni. Tutkimustulokset ovat yleistettävissä vain edellä kuvattuun perusjoukkoon. Oletettavasti yleisopetuksessa opiskelleiden elämäntilanne ja -tilanne ovat erilaisia verrattuna tämän tutkimuksen kohdejoukkoon. Koska nuoremmat ikäryhmät suosivat yleisopetuksessa opiskelua tai valitsivat erityisopetuksen ja jatkoivat sen jälkeen yleisopetuksessa, on tarpeellista tarkastistaa erityisopetuksen muuttuneita tehtäviä, sekä tutkia yleisopetuksen toteuttamista. Mielestäni ajankohtainen ja tärkeä osa koulutuksen kehittämistä onkin systemaattinen tiedonkeruu yleisopetuksessa opiskelevista, heidän tuentarpeistaan ja myös näkemyksistään opiskelun toteuttamisesta.

Todennäköisesti perusasteen jälkeisen koulutuksen tulevia haasteita ovat yleisopetuksessa tarjottavan tuen vahvistaminen osana koulutusjärjestelmän kehittämistä. Lähitulevaisuudessa koulutukseen osallistuu nuoria ja aikuisia,

jotka käyttävät sisäkorvaistutetta ja joiden kuulokyky on yksilöllinen (ks. Ahlström ym. 1999; Kurki & Takala 2002; Preisler 2002; Stinson & Antia 1999; Sume 2004; Takala & Lehtomäki 2002). Opetustilat on sen vuoksi suunniteltava ja rakennettava niin, että niiden akustiset ominaisuudet vastaavat myös heidän tarpeisiinsa. Opettajilla on oltava tietoa ja taitoa antaa pedagogista tukea ryhmätilanteissa. Haastattelemieni kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten tavoin myös tulevat opiskelijat tietävät joko omasta kokemuksestaan tai muuten, millaista tukea he tarvitsevat, ja esittävät ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi. Suunnittelun ja tutkimuksen suurimpana haasteena pidän perusasteen jälkeiseen koulutukseen osallistumisen monipuolista ja säännöllistä seuranta.

Ruotsin ja Yhdysvaltojen koulutusjärjestelmä seuraa yhteistyössä tutkimuslaitosten kanssa kuurojen ja huonokuuloisten opiskelijoiden koulutusvalintoja, tuentarpeita ja opintomenestystä sekä raportoi niistä (Allen 1994; GRI 2003; Easterbrooks 1999; Heiling 1999 ja 2001; Holden-Pitt & Diaz 1998; NTID 2003, Stockholms universitet 2003). Lisäksi eri alojen tutkimushankkeissa kerätään määrällistä ja laadullista tietoa. Husénin (1974) mukaan oppimisyhteiskunnan tavoitteellinen rakentaminen edellyttää koko koulutusjärjestelmän kattavaa ja tulevaisuutta ennakoivaa näkemystä, jatkuvaa määrällistä ja laadullista seuranta ja tutkimusta sekä vuorovaikutuksellista suunnittelua. Toistaiseksi Suomessa ei ole kerätty erityistä tukea tarvitsevilta opiskelijoilta säännöllistä palautetta ja ehdotuksia eikä käyty dialogia opiskelijoiden ja työelämän kanssa koulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta.

Nygårdin (1998) mukaan suomalainen yhteiskunta on jo 1800-luvun lopulta alkaen pyrkinyt integroimaan kuurot ja huonokuuloiset opiskelijat osaksi kuulevaa yhteiskuntaa. Silloin motiivina oli itsenäinen toimeentulo ja köyhäinhoidon vähentäminen. Keinoina olivat puheen opetus ja puheen ymmärtäminen. Nykyiset motiivit saattavat olla samoja, mutta käytettävissä on aiempaa monipuolisempia keinoja; käsitys osallistumisesta on muuttunut, ja osallistujien näkökulmat ovat nousseet keskeisiksi kehittämisen välineiksi.

Loppupäätelmäni on, että teoreettisesta oppimisyhteiskunnan kehittämiskeskustelusta on hyötyä, kun siihen liitetään käytännön toteutuksen näkökulma ja osallistujien, myös marginaaliin kuuluvien ääni (ks. Akkari & Perez 2000; Antikainen 2003; Antikainen ym. 2003; Danermark ym. 2004; Rautakilpi 2003). Lisäksi keskusteltaessa oppimisyhteiskunnasta tarvitaan myös työelämässä ja muussa yhteiskunnassa osallistumisen perspektiivi. Rinteen ja Kivirauman (2003a ja 2003b; ks. myös Helne 2001; Järvinen & Jahnukainen 2001) mukaan koulutuspolitiikka ja työelämä käyvät jatkuvaa inklusio- ja syrjäytymisdiskurssia. Koulutuksella on niukasti keinoja muuttaa yhteiskunnassa ja työelämässä vallitsevia käsityksiä kuuroista ja huonokuuloisista osallistujista. Mutta tätä tärkeämpää on kriittisesti kysyä, miten koulutus on toteuttanut omat tehtävänsä kaikille tarkoitetun oppimisyhteiskunnan edistäjänä ja käyttänyt niukatkin keinonsa vaikuttaakseen muuhun yhteiskuntaan.

SUMMARY

After the Second World War, in a very short period of time, poor and mainly agrarian Finnish society became an industrialised welfare and technologically advanced state. Education was an integral part of the change. The society invested in education by increasing and widening opportunities, paying attention also to special education provision. It was assumed that education removed and prevented social marginalisation, or solved social problems caused by marginalisation. On the other hand, it was found that education selected, limiting further participation choices, and thereby contributed to marginalisation.

In this research I explore participation in the learning society and social meaning of education from the perspective of the margins. According to previous research, educational attainment and employment status of people who were deaf or severely hard-of-hearing from childhood, and had studied in special post-compulsory education were clearly lower than among Finns in general. Therefore, my aim was to bring their voice into the discussion on learning society, and to find critical points for further development towards a learning society for all. I limited my focus on post-compulsory education that has undergone notable changes from the post-war era to the 1990s. Changes in Finnish society, post-compulsory education and life course patterns were the departure points for this research.

1 Introduction

Finnish education policies and system changes have intentionally aimed at a learning society, as originally defined by Torsten Husén (1974). In the learning society 1) all citizens have the opportunity of life-long learning, 2) the entire age group has formal education, 3) non-formal education plays a central role and studying is popular, 4) other social institutions and organisations support education that in turn depends on them. According to Ari Antikainen and his research team, success of development towards the learning society is assessed by exploring participation in education and interpretations of the meaning of education in life course (Antikainen 1996; Antikainen et al. 1995; Antikainen et al. 1996). In Finland, when post-war reconstruction, economic development and structural changes required trained workforce, the government invested in education. People were eager to use the increasing and widening education opportunities, because education improved socioeconomic status and living conditions, and provided means for social mobility (Antikainen 1998; Antikainen et al. 1996; Järvelä 1991). Construction of welfare society was based on a mutual interest and investment in education. Consequently, education levels rose by each successive age group.

Drawing from the broader socio-historical context and educational opportunities, Huotelin and Kauppila (1994; Kauppila 1996) defined the

following three educational generations: 1) war and scant education (people born before 1935), 2) structural change and increasing educational opportunities (people born 1936-1953), 3) social welfare and many educational choices (people born 1956-). For the first educational generation studying and formal education were rare privileges. Experience of the second generation was very different; for them education represented instrumental value, getting a job, having a work career and positive social change. For the third generation education and life-long learning were self-evident basic rights that were to respond to personal needs and interests. They perceived education as a means to construct individual life paths and identities (Houtsonen 1996). In the 1990s economic depression, massive unemployment and joining the EU urged the government to redefine education policies and review social functions of the education system. Studying was an alternative to work; though education also reduced the risk of unemployment (Hyypä 1999; Laaksonen 2000; Lampinen 1998). Formal post-compulsory education became a prerequisite for entering labor market. Young adults, in particular, had difficulties in finding jobs.

In conclusion, the core meaning of education for Finnish people was found in the way people used education in constructing their life courses. In the changing society, context and personal assessment directed experiences of the meaning of education, regardless of official education policy intentions (Antikainen 1998). The future meaning of education seems as unpredictable as socio-historical changes. Researchers have, however, suggested that both formal and non-formal education will continue to define employment status, work career, and social inclusion. In one scenario, well educated people will have jobs, at least periodically (Blom 2000). Another scenario is that national contexts will lose their importance while broader interest groups and global social contexts become more significant. Consequently, people will have wider participation opportunities that empower them to change their life courses (Torres & Antikainen 2003).

In principle, people who were deaf or hard-of-hearing from childhood experienced the same socio-historical changes as other Finns. Nevertheless, previous research has shown that their level of education and employment status differ from the general pattern (Huttunen 2000; Järvelin et al. 1997; Lehtoranta 1999). Therefore, it can be assumed that also their experiences of participation in the learning society are different. Davies (2001) has suggested that by exploring social phenomena, such as the education system and learning society, from perspective of the margins we find critical points that require attention (see also Demaine 2003; Rinne & Kivirauma 2003a and 2003b). Davies has pointed out that being a dynamic system education should take into consideration both intentional and unintentional feedback from the participants.

2 Research questions and method

In order to explore the social meaning of education in the changing society, I defined the following four research questions: 1) What study opportunities have deaf and severely hard-of-hearing students had? 2) How has participation deaf and hard-of-hearing students in post-compulsory education changed? 3) What is the meaning of education to deaf and hard-of-hearing students? 4) Which social factors explain the meaning of education in the life course of deaf and hard-of-hearing people?

Following the previous Finnish life course research I first set the socio-historical context and used three types of data. First, I analysed contents of documents and previous research in order to describe changes in educational opportunities and to compare them with Finnish educational generations. Secondly, I used quantitative life course data (N=493) to select interviewees representing two educational generations and different by their educational careers, employment and family status. The quantitative data was collected and analysed in a broader research project, this study being one part of it, exploring life situation and life course of adults aged 25-60 years, who were deaf or hard-of-hearing from childhood and had studied in special post-compulsory education. Thirdly, I examined thematic life course interview data (N=12). In order to find the social meaning of education I analysed the interview data according to themes and key contents, and interpreted the findings in the context of each educational generation.

3 Results

According to the document analysis I divided the post-compulsory education development to four phases: 1) vocational education initiatives, before year 1948; 2) vocational special education, 1948-1970; 3) vocational, preparatory and general studies in special education settings, 1970s; 4) regular and special education options, from 1979, in principle, deaf and hard-of-hearing students had access to all forms and levels of education. Before year 1948 society expected deaf and hard-of-hearing people to become self-reliant and earn their own income. During the second phase, 1948-1970, all skilled workforce was needed, including deaf and hard-of-hearing people, and therefore, vocational special education was established. For deaf and hard-of-hearing people work meant equal social status. In the 1970s, when the welfare state was constructed, the educational attainment rates of deaf and hard-of-hearing people became lower than among Finns in general. Consequently, their employment status was also lower and they were seen as in need of special social assistance. From 1979, the educational opportunities widened when the social authorities started providing interpreter services for studying in regular post-compulsory education. In the meanwhile, level of education had significantly risen among the overall population, and competition for jobs had increased. It was more difficult than ever before for deaf and hard-of-hearing people to find employment. From the society's perspective they were at risk of

marginalisation. Throughout the changes foundations of education planning remained society-benefit-driven rather than promoting social change and empowerment.

The four phases produced two theoretical educational generations of deaf and hard-of-hearing people. The first generation had one option: special vocational education. During the period of structural changes educational opportunities were increased and widened, but still there were jobs for manual workers who were deaf or hard-of-hearing. Therefore, for all interviewees of this generation (N=6) education meant learning vocational skills and work, and through employment status also equal social status (6/6). Other meanings attached to education were clearly less important; some of the interviewees experienced that studying contributed to friendships (2/6), independent living skills (2/6), equal access to information (1/6) and self-confidence (1/6). Representatives of this generation were not interested in continuing their studies, but participated in non-formal education. The second educational generation had several options for study (N=6). For them education represented, first of all, a means to more equal access to information (6/6); though not equal social status. Yet interviewees saw that education contributed to participation in society (5/6), self-confidence (4/6), friendships (4/6), independent living skills (3/6) and finding individual strengths (3/6). Only one interviewee stated that education provided required vocational skills and work (1/6). Interviewees representing this generation had clearly more education than the previous generation, but their educational careers did not reach higher levels.

In general, both educational generations attached mainly positive meanings to education. While the first generation named only a few meanings, the second generation saw the contribution of education to a much broader social participation. However, the core meaning remained the same. Education had instrumental meaning; first education was essential for employment and equal social status, and later for access to information and social participation. In this regard, the generations differed from the Finnish educational generations. For deaf and hard-of-hearing people post-compulsory education and life-long learning did not become self-evident basic rights that would respond to personal needs and interests.

Applying the learning society definition I observed the following features of marginalisation: 1) limited opportunities of formal education and lifelong learning; 2) lack of support services needed for pursuing studies and using the widening opportunities; 3) lack of inter-dependence between education system and other social institutions. Changes towards more inclusive post-compulsory education provision were implemented 10-20 years after planning and, consequently, from the start they lagged behind the general education sector reforms.

The following four social factors explained the instrumental meaning of education: 1) changes in society; 2) changes in educational provision; 3) anticipations of deaf and hard-of-hearing students concerning their future social status; 4) interlinked life courses – the educational generations. My

interpretation was that widening and increasing post-compulsory study opportunities were insufficient to change the meaning of education for deaf and hard-of-hearing people. The broader changes in society seemed to overrule minor educational reforms. My interpretation was that the two theoretical educational generations were not supported by the empirical data; and furthermore, they did not correspond to the general Finnish educational generations. Instead, marginalisation was explained by changes in participation conditions. According to the interviewees, career counselling, study settings, efficient communication, peer groups and other social support were prerequisites for more active participation in the learning society.

4 Discussion

Changes in educational opportunities from the post-war era to the 1990s were limited and, therefore, failed to remove and prevent the risk of marginalisation. Furthermore, the reforms were insufficient to change the meaning of education from the first generation to the second. The findings confirmed suggestions of previous research that anticipations of students' future status in society defined provision of educational opportunities and selection of studies. Yet meanings attached to education were mainly positive, and both educational generations showed interest in learning. Different from the first generation, representatives of the younger generation were interested in continuing their studies. By choosing to study in regular post-compulsory education and using interpreter services they had shown a trend that the education system could have followed and supported. This generation had experience of both special education settings and regular post-compulsory education. Regardless of the education setting (special or regular) the interviewees emphasized career counselling, study settings, efficient communication, peer groups and other social support. The next generations are mainly hard-of-hearing students using cochlear implants with individual hearing abilities that require attention to listening conditions and communication. The future challenge of the education system is to strengthen support services in the regular post-compulsory provision as an integral part of the overall education sector development. Feedback and suggestions from the participants, affirmative legislation and sufficient practical support in regular education institutions would reduce the margin and move us towards the learning society for all. Education should efficiently use its limited means to contribute to desired social changes.

LÄHTEET

- Ahlström, M., Preisler, G. & Tvingstedt, A.-L. 1999. *Cochlea implantat på barn – en psykosocial uppföljningsstudie*. Institutionen för pedagogik, Lärarutbildningen, Malmö högskola. *Pedagogisk-psykologiska problem*, 665.
- Aittola, T. 1998. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 59–89.
- Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. *Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä*. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 6.
- Akkari, A. & Perez, S. 2000. Education and empowerment. Teoksessa C. Matheson & D. Matheson (toim.) *Educational Issues in the Learning Age*. London: Continuum, 144–156.
- Allen, T. 1994. *Who are the deaf and hard-of-hearing students leaving high school and entering postsecondary education?* Paper submitted to Pelavin research Institute as part of the project, A comprehensive evaluation of the postsecondary educational opportunities for students who are deaf or hard of hearing, U.S. Office for Special Education and Rehabilitative Services. <http://gri.gallaudet.edu./annualsurvey/whodeaf.html> (20.4.1999)
- Antikainen, A. 1996. Life, learning and empowerment. *Nordisk Pedagogik*, 16 (2), 78–85.
- Antikainen, A. 1997. Elinikäisen oppimisen käytännöt ja elämänpolut. *Aikuiskasvatus*, 17 (3), 164–172.
- Antikainen, A. 1998a. *Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta*. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A. 1998b. Between structure and subjectivity: life-histories and lifelong learning. *International Review of Education*, 44 (2–3), 215–234.
- Antikainen, A. 2001. Kansainvälinen vertailu elinikäisestä oppimisestä. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) 2001. *Suomalainen elämänkulku*. Helsinki: Tammi, 99–125.
- Antikainen, A. 2003. Miksi ei elämäkertatutkimusta? Kasvatussosiologian kolme vaihetta. *Kasvatus*, 34 (5), 448–456.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H. & Kauppila, J. 1995. In search of the meaning of education: the case of Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39 (4), 295–309.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H. & Kauppila, J. 1996. *Living in a Learning Society: Life-histories, Identities and Education*. London: The Falmer Press.
- Antikainen, A., Houtsonen, H., Kauppila, J., Komonen, K., Koski, L. & Käyhkö, M. 2000. Koulutuksen merkitys identiteetin ja kulttuurin rakentajana. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen, Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Suomen Akatemian julkaisuja 1, 231–254.

- Antikainen, A. & Huotelin, H. 1996. Koulutuksen ja elinikäisen oppimisen merkitystä etsimässä. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 8–10.
- Antikainen, A. & Kauppila, J. 2002. Educational generations and the future of adult education: A Nordic experience. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (3), 209–219.
- Antikainen, A. & Komonen, K. 2003. Biography, life course and the sociology of education. Teoksessa C.A. Torres & A. Antikainen (toim.) *The International Handbook on the Sociology of Education, An international assessment of new research and theory*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 143–159.
- Antonson, S. 1998. *Hörselskadade i högskolestudier, Möjligheter och hinder*. Linköping Studies in Education and Psychology, Dissertation 59.
- Arber, S. 1993. Designing samples. Teoksessa N. Gilbert (toim.) *Researching social life*. London: Sage, 68–92.
- Archer, M. 1995. *Realist Social Theory: The morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, P. 1998. Is there still a consensus on impairment, disability and handicap in audiology? *British Journal of Audiology*, 32, 265 – 271.
- Ash, A., Bellew, J., Davies, M. Newman, T. & Richardson, L. 1997. Everybody in? The experience of disabled students in further education. *Disability & Society*, 12 (4), 605–621.
- Autio V.-M. 1988. Aistivammaisopetus kulttuuripolitiikan kentässä 1917-1965. Teoksessa *Koulu ja menneisyys, Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja* 26, 30–41.
- Backenroth, G.A.M. 1999. Social Support in Different Communication Environments. *International Journal of Rehabilitation Research*, 22 (4), 331–332.
- Backenroth-Ohsako, G.A.M. 1999. Multiculturalism and the deaf community: Examples given from deaf people working in bicultural groups. Teoksessa P. Pedersen (toim.) *Multiculturalism as a Fourth Force*. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel, 111–146.
- Baker-Shenk, C. & Kyle, J. 1990. Research with deaf people: issues and conflicts. *Disability, Handicap & Society* 5 (1), 65–75.
- Barnartt, S.N. 1997. Gender differences in changes over time: Educations and occupations of adults with hearing loss 1972–1991. *Journal of Disability Policy Studies*, 8 (1–2), 7–24.
- Barron, K. 1997. The importance of a gender perspective in educational research. *European Journal of Special Needs Education*, 12 (2), 107–115.
- Berger, P.L. & Luckmann, E. 1995 (2. painos) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen, Tiedonsosiologinen tutkielma*. Suomentanut ja toimittanut V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bhaskar, R. 1989 (2. painos). *The Possibility of Naturalism: A philosophical critique of the contemporary human sciences*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Biese, I. 2001. *Kuuro yliopisto-opintojen alkutaipaleella, Kokemuksia argumentoinnista*. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 73.

- Biklen, D. 2000. Constructing inclusion: lessons from critical, disability narratives. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (4), 337–353.
- Blom, R. 2000a Lama ja henkinen ilmapiiri. Teoksessa R. Blom (toim.) *Mikä Suomessa muuttui? Sosiologinen kuva 1990-luvusta*. Helsinki: Gaudeamus, 192–211.
- Blom, R. 2000b Mikä muuttui ja oliko se pakko? Teoksessa R. Blom (toim.) *Mikä Suomessa muuttui? Sosiologinen kuva 1990-luvusta*. Helsinki: Gaudeamus, 212–235.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1992 (2. painos). *Qualitative Research for Education, An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Breivik, J.-K. 2001. *Deaf identities in the making: Metaphors and narrations in translocal lives*. Doctoral thesis in Social anthropology. University of Oslo.
- Clausen, J.A. 1986. *The Life Course, A Sociological Perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Clausen, J.S. 1991. Adolescent competence and the shaping of the life course. *American Journal of Sociology* 96 (4), 805–842.
- Compton, M.V. 1997. Constructions of educational meaning in the narratives of four deaf women teachers. *American Annals of the Deaf*, 142 (5), 356–62.
- Corker, M. 1998. *Deaf and Disabled, or Deafness Disabled? Towards a human right perspective*. Disability, human rights and society series. Buckingham: Open University Press.
- Corker, M. 2001. Revisiting deaf transitions. Teoksessa M. Priestley (toim.) *Disability and the Life Course, Global Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 123–135.
- Danermark, B.D. 1998. Hearing impairment, emotions and audiological rehabilitation: a sociological perspective. *Scandinavian Audiology* 27, suppl. 49, 125–131.
- Danermark, B. & Borg, E. 1997. *Döva och hörselskadade i högskolestudier*. Slutrapport till SFR. Högskolan i Örebro, Samhällsvetenskapliga institutionen & Audiologiska kliniken, Regionsjukhuset i Örebro.
- Danermark, B. & Coniavitis Gellerstedt, L. 2004. Social justice: redistribution and recognition – a non-reductionist perspective on disability. *Disability & Society*, 19 (4), 339–353.
- Danermark, B., Antonson, S. & Lundström, I. 2001. Social inclusion and career development – transition from upper secondary school to work or post-secondary education among hard of hearing students. *Scandinavian Audiology*, 30 (53), 120–128.
- Danermark, B., Ekström, Jakobsen & Karlsson. 1997. *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Davies, L. 2001. Development, democracy and deviance in contemporary sociology of education. Teoksessa J. Demaine (toim.) *Sociology of Education Today*. Wiltshire: Palgrave, 142–162.
- Davis, A. & Parving, A. 1993. Towards appropriate epidemiological data on childhood hearing disability: a comparative European study of birth cohorts 1982–88. *Journal of Audiological Medicine*, 3, 35–47.

- Demaine, J. 2003. Social reproduction and education policy. *International Studies in Sociology of Education*, 13 (2), 125–140.
- Domfors, L.-Å. 2000. *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade, En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 1.
- Easterbrooks, S. 1999. Improving practices for students with hearing impairments. *Exceptional Children*, 65 (4), 537–554.
- EIM Business & Policy Research. 2002. *The employment situation of people with disabilities in the European Union*. Commissioned by European Commission DG Employment and Social Affairs. Available at www.employment-disability.net (15.06.2002)
- Elder Jr., G.H. & Pellerin, L.A. 1998. Linking history and human lives. Teoksessa J.Z. Giele & G.H. Elder Jr. (toim.) *Methods of Life Course Research, Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage, 264–294.
- Elder, G. 1998. The life course as a developmental theory. *Child development*, 69 (1), 1–12.
- Eronen, A., Eskelinen, M., Kinnunen, P., Saarinen, M.-L., Tiermas, P. & Wikman, M. 1997. *Kieli – kynnys hyvinvointiin, Kuurojen omia kokemuksia hyvinvointipalveluista*. Helsinki: Kuurojen Palvelusäätiö & Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.
- Fielding, N. 1993 (uusi painos 1996). Qualitative interviewing. Teoksessa Gilbert, N. (toim.) *Researching social life*. London: Sage, 135–153.
- Foster, S., Long, G. & Snell K. 1999. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (3), 225–235.
- Fredäng, P. 2003. *Teckenspråkiga döva, Identitetsförändringar i det svenska dövsamhället*. Doktorsavhandling. Stehag: Förlags ab Gondolin.
- Freebody, P. & Power, D. 2001. Interviewing deaf adults in postsecondary educational settings: Stories, cultures, and life histories. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 6 (2), 130–142.
- Gewirtz, S. 2001. Rethinking social justice. Teoksessa J. Demaine (toim.) *Sociology of Education Today*. Wiltshire: Palgrave, 49–64.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash (toim.) *Nykyajan jäljillä, Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Giele, J.Z. 1998. Innovation in the typical life course. Teoksessa J.Z. Giele & G.H.Jr. Elder (toim.) *Methods of Life Course Research, Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage, 231–263.
- Giele, J.Z. & Elder, G.H.Jr. 1998. Life course research, Development of a field. Teoksessa J.Z. Giele & G.H.Jr. Elder (toim.) *Methods of Life Course Research, Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage, 5–27.
- Gillham, B. 2000. *The research interview*. London: Continuum.

- GRI. 2003. *About the GRI, Gallaudet Research Institute.* <http://gri.gallaudet.edu/aboutgri> (15.7.2003)
- Göransson, S. & Westholm, G. 1995. *Nästan allt om döva.* Tolk och översättarinstitut vid Stockholms universitet.
- Haapala, S. 2001. *Vammaisen opiskelijan identiteetti, Tutkimus vammaisten opiskelijoiden kokemuksista yliopistolla.* SYL, Julkaisu 1.
- Hannula, A. 2000. *Tiedostaminen ja muutos: Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta.* Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Harris, J. & Bamford, C. 2001. The uphill struggle: services for Deaf and hard of hearing people – issues of equality, participation and access. *Disability & Society*, 16 (7), 969–979.
- Haualand, H., Grønningsuter, A. & Skog Hansen, I.L. 2003. Uniting divided worlds: Identity, family and education in the life projects of deaf and hard of hearing young people. *Disability Studies Quarterly*, 23 (2), 75–88.
- Heiling, K. 1993. *Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv, Kunskapsnivå och sociala processer.* Akademisk avhandling. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Heiling, K. 1999. *Teknik är nödvändigt - men inte tillräckligt, En beskrivning av lärarsituationen i undervisningen av hörselskadade elever.* Malmö högskola.
- Heiling, K. 2001. Review of papers presented at the round table session on social and emotional development in deaf children: services in four countries. *Scandinavian Audiology*, 30 (53), 101–109.
- Heliä, A. 1909. Aistivalliset. Teoksessa O. Autere, E. Böök, J. Forsman, F.O. Lilius, M. Helenius-Seppälä & V. Voionmaa (toim.) *Yhteiskunnallinen käsikirja, 2. vihko.* Helsinki: Kansanvalistusseura, 1–5.
- Helne, T. 2002. *Syrjäytymisen yhteiskunta.* Helsingin yliopisto, Valtiotieteellinen tiedekunta, Sosiaalipolitiikan laitos & Stakes, Tutkimuksia 123.
- Helsingin Sanomat.* 1999. Hyvä koulutus on kilpailukyvyn kulmakivi. Pääkirjoitus 27.10.
- Hilpelä, J. 2002. Kasvatuksen tutkijan eettinen vastuu. *Kasvatus* 33 (1), 74–84.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Teemahaastattelu, Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. & Roos, J.P. 2000. Onko 2000-luku elämänpolitiikan vuosituhat? Teoksessa Hoikkala, Tommi & Roos, J. P. (toim.) *2000-luvun elämä, Sosiologisia teorioita vuosituhatvuosien vaihteesta.* Helsinki: Gaudeamus, 9–31.
- Holden-Pitt, L. & Diaz, J. 1998. Thirty years of the annual survey of deaf and hard-of-hearing children and youth: A glance over the decades. *American Annals of the Deaf*, 143 (2), 72–76.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: Identiteetin tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria.* Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 199–216.
- Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen (toim.)

- Koulutus, elämäntietä ja identiteettiä, Kasvatussosiologisia avauksia suoma-laisten oppimiseen.* Joensuun yliopisto, Sosiologian laitoksen julkaisuja 3, 7–49.
- Huotelin, H. 1992. *Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut.* Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, Sosiologia 46.
- Huotelin, H. & Kauppila, J. 1994. From the ideal to the self-evident: education in the life-course of Finns. In A. Heikkinen (ed.) *Vocational Education and Culture – European Prospects from History and Life-History.* Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos, Ammattikasvatussarja 9, 128–151.
- Hurme, H. 1985. Elämäntietä käsitteellisiä jäsentämistapoja. *Sosiologia*, 2 (22), 125–129.
- Husén, T. 1972. *Social background and educational career.* OECD, Centre for Educational Research and Innovation.
- Husén, T. 1974. *The Learning Society.* London: Methuen & Co.
- Husén, T. 1975. *Social influences on educational attainment.* OECD, Centre for Educational Research and Innovation.
- Huttunen, K. 2000. *Early childhood hearing impairment: Speech intelligibility and late outcome.* Department of Finnish, Saami and Logopedics and Otorhinolaryngology, Acta Universitatis Ouluensis, Humaniora B 35.
- Hyypä, H. 1999. *Varanto varastossa: koulutus sivistää, jalostaa ja varastoi joutoväkeä.* Turun yliopisto, Koulutus sosiologian tutkimuskeskus (RUSE), Julkaisuja, 3.
- Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos.* Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.
- Häyrynen, L. 1994. The life course of the academic woman. Teoksessa G. Bjerén & I. Elgqvist-Saltzman (toim.) *Gender and education in a life perspective. Lessons from Scandinavia.* Aldershot: Avebury, 47–72.
- Jacobsson, K. & Åkerström, M. 1997. Villains, fools and heroes: Social types in the context of Swedish deaf education. *Disability & Society* 12 (4), 557–571.
- Jahnukainen, M. 1997. *Koulun varjosta aikuisuuteen, Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämäntietä.* Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos, Tutkimuksia 182.
- Jameson, J. & Hillier, Y. 2003. *Researching post-compulsory education.* London: Continuum.
- Jauhiainen, A. & Kivirauma, J. 1997. Disabling school? Professionalism of special education and student welfare in the Finnish compulsory school. *Disability & Society*, 12 (4), 623–641.
- Jokinen, M. 2000. *Viittomakielinen opettajakoulutus.* Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 7. Opetushallitus.
- Järvelin, M.-R., Mäki-Torkko, E., Sorri, M.J. & Rantakallio, P.T. 1997. Effect of hearing impairment on educational outcome and employment up to the age of 25 years in northern Finland. *British Journal of Audiology*, 31, 167–175.

- Järvelä, M. 1991. *Palkkatyö ja koulutustarve, Tutkimus palkkatyön kasvusta, ammatillistumisesta ja toimijoiden strategioista Suomessa toisen maailmansodan jälkeen*. Tutkijaliiton julkaisuja 68.
- Järvikoski, A., Härkäpää, K. & Pättikangas, M. 1999. Vammaisen henkilön valtaistuminen - palvelujärjestelmän avulla vai ilman sitä? Teoksessa S. Nouko-Juvonen. (toim.) *Pyörätuolitango, näkökulmia vammaisuuteen*. Helsinki: Edita, 103–126.
- Järvinen, A., Koivisto, T., Poikela, E., Valkama, H. 2000. Työ ja koulutus muutoksessa – vaikuttavan oppimisen organisoiminen. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikutavuutta koulutukseen, Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Suomen Akatemian julkaisuja 1, 125–140.
- Järvinen, T. 1999. *Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen, Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina*. Turun yliopiston julkaisuja, C 150.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.) *Vallattomat marginaalit*. Nuorisotutkimusverkosto, Julkaisuja 20, 125–151.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2001. Koulutusta osallistujien ehdoilla? Työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen vaihtoehtoisia suuntia. Teoksessa T. Ruoholinna (toim.) *Tarkastelua aikuiskoulutuksen kentiltä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A 193, 103–115.
- Karchmer, M.A. & Mitchell, R.E. 2003. Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students. Teoksessa M. Marschark & P. Spencer (toim.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Oxford University Press, 21–37.
- Karikoski, J.O. & Marttila, T.J. 1995. Prevalence of childhood hearing impairment in Southern Finland. *Scandinavian Audiology*, 24, 237–241.
- Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 45–108.
- Kauppila, J. 2000. Sivistysihanteesta markkinatavaraksi? Koulutus ja oppiminen elämänkulun rakentajina. Teoksessa J.Houtsonen, J.Kauppila & K. Komonen (toim.) *Koulutus, elämäntietä ja identiteettiä, Kasvatussosiologia avauksia suomalaisten oppimiseen*. Joensuun yliopisto, Sosiologian laitoksen julkaisuja 3, 51–107.
- Keltanen, O-M. 1998. *Opiskelutulkin työ ja työtyytyväisyys*. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Keravuori, K. 1992. *Arlasta ammattiin, Näkövammaisten ammatillisen koulutuksen historia*. Arla-instituutin julkaisuja. Jyväskylä: Gummerus.
- Kilpeläinen, A. 2000. *Naiset paikkaansa etsimässä: aikuiskoulutus naisen elämänkulun rakentajana*. Jyväskylä Studies in education, psychology and social research, 163.
- Kirjonen, J., Mutka, U., Filander, K. & Valkeavaara, T. 2000. Oppiminen työssä ja pääoman uudet muodot. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikutavuutta*

- koulutukseen, Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1, 141–168.
- Kivinen, O. 1988. *Koulutuksen järjestelmäkehitys, Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla*. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, Scripta Lingua Fennica, 67.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1985. Koulutuksen sosiologiseen jäsentämiseen. *Sosiologia* 22 (3), 197–205.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. *Koulutuksen periytyvyys: nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa*. Tilastokeskuksen raportteja, Koulutus 4.
- Kivinen, O. & Silvennoinen, H. 2000. Koulutushyvän jakautuminen: koulutuksen vaikuttavuusmekanismit. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikututtavuutta koulutukseen, Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuus-ohjelman tutkimuksia*. Suomen Akatemian julkaisuja 1, 51–70.
- Kivirauma, J. 1992. *Työvoimatarpeesta koko ikäluokan kouluttamiseen: Ammatillisen koulutuksen suunnitteluperusteiden tarkastelua 1900-luvun alusta 1980-luvulle*. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja A, Tutkimuksia 160.
- Kivirauma, J. 1993. *Koulutus ja yhteiskunta, Ammattikoulu työuran muovaajana*. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja A, 166.
- Kivirauma, J. 1995. *Koulun varjossa, Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan*. Department of Special Education, University of Jyväskylä, Research reports 53.
- Kivirauma, J. 1997. Special education students in the labour market: four case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 12 (2), 148–156.
- Kivirauma, J. 2001. Erityispedagogiikka tieteenä. *Kasvatus* 32 (3), 213–214.
- Kivirauma, J. 2004. Scientific revolutions in special education in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (2), 123–143.
- Klemelä, K. 1999. *Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin, Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle*. Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 48.
- Kohli, M. 1986. Social organization and subjective construction of the life course. Teoksessa A.B. Sørensen, F.E. Weinert & L.R. Sherrod (toim.) *Human Development and the Life Course: multidisciplinary perspectives*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 271–292.
- Korhonen, I. & Oksanen, K. 1997. Kertomuksen semiotiikkaa. Teoksessa Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia, Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Helsinki: Gaudeamus, 54–71.
- Korpijaako-Huuhka, A.-M. & Lonka, E. 2000. Käsitteet ja käytäntö kuulon ja kielen kuntoutuksessa. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaako-Huuhka (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus, vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia, 5–12.
- Kosonen, P.A. 2000. Kohti oppimisyhteiskuntaa? *Psykologia* 1, 106–108.
- Krausneker, V. 2000. Sign Languages and the minority language policy of the European Union. Teoksessa M. Metzger (toim.) *Bilingualism and Identity in Deaf Communities*. Washington DC.: Gallaudet University Press, 142–158.

- Kurki, A. & Takala, M. Tekniset apuvälineet kommunikoinnin tukena. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 43–52.
- Kyle, J. & Allsop, L. 1997. *Sign on Europe: A study of Deaf people and sign language in the European Union*. University of Bristol.
- Laaksonen, H. 2000. Suomalaisen yhteiskunnan uusjako. Teoksessa R. Blom (toim.) *Mikä Suomessa muuttui? Sosiologinen kuva 1990-luvusta*. Helsinki: Gaudeamus, 49–76.
- Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 2000. Johdanto. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) *Erityispedagogiikka ja aikuisuus*. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia, Oppimateriaaleja 94, 11–15.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Porvoo: WSOY.
- Laine, K. 2000. *Koulukuovia, Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylän yliopisto, Sophi 43.
- Lampinen, O. 1998. *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Tampere: Gaudeamus.
- Lane, H. 1984a. *The Deaf Experience, Classics in Language and Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lane, H. 1984b. *When the mind hears – A history of the deaf*. New York: Random House.
- Lane, H. 1995. Constructions of deafness. *Disability & Society*, 10 (2), 171–189.
- Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 1955 (2.painos). Lastensuojelun keskusliiton julkaisu No 14.
- Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 1974 (7. painos). Lastensuojelun keskusliiton julkaisu No 14.
- Laub, J.H. & Sampson, R.J. 1998. Integrating qualitative and quantitative data. Teoksessa J.Z. Giele & G.H.Jr. Elder (toim.) *Methods of Life Course Research, Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage, 213–230.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Porvoo: WSOY.
- Lehtiö, J. 1997. *Suomalaisten vammaisten elämä varsinaisessa elämäkerta- ja vammaisten elämää keskeisesti käsittelevässä kaunokirjallisuudessa*. Turun yliopiston julkaisuja, C, Scripta Fennica edita, 132.
- Lehtomäki, E. 2001. Koulutussuunnittelu kuulovammaisten opiskelijoiden elämän suuntaajana. *Kasvatus*, 32 (2), 247–260.
- Lehtomäki, E. 2004. Education and employment: Gender differences among people deaf or hard-of-hearing from childhood. Teoksessa K. Kristiansen & R. Traustadóttir (toim.) *Gender and Disability Research in the Nordic Countries*. Social Research on Disability. Lund: Studentlitteratur, 115–133.
- Lehtomäki, E. & Niemi, K. 2000. Kuulovammaisen henkilön elämänkulku lapsuudesta aikuisuuteen. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus, vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia, 269–284.

- Lehtonen, R. & Pahkinen, E. 1996. *Practical methods for design and analysis of complex surveys*. Chichester: Wiley.
- Lehtoranta, P. 1999. *Kuuro ja huonokuuloinen nuori, Peruskoulun jälkeinen koulutusvalinta ja siihen vaikuttavat tekijät*. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 62.
- Leimu, H. 1999. Makro- ja mikrotason yhteyden ongelmia, Esimerkkinä massatyöttömyys ja massatyöttömyyden vähentämissyrkimyksiä. *Sosiologia*, 36 (1), 19–31.
- Leppänen, P. & Hassinen, L. 1984. *Kuurojen ja kuurosokeiden tulkkipalvelu - mahdollisuus yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja tasa-arvoon*. Sosiaalihalituksen julkaisuja 9.
- Litchfield, S.K. 2002. *The relationship of ASL proficiency to the written literacy skills of children who are deaf*. Dissertation Abstracts International, A, The Humanities and Social Sciences 63, 2 Aug, 558.
- Loijas, S. 1994. *Rakas rämä elämä, Vammaisten nuorten elämänhallinta ja elämänkulku*. Stakes, Raportteja 155.
- Londén, M. 2004. *Communicational and educational choices for minorities within minorities, The case of the Finland-Swedish Deaf*. University of Helsinki, Department of Education, Research Report 193.
- Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A.-M. (toim.) 2000. *Kuulon ja kielen kuntoutus, vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia.
- Malm, A. & Östman, J.-O. 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki. FinnLectura, 9–32.
- Marschark, M. 2000. Developing deaf children or deaf children developing? Esitys 10.7.2000, *19th International Congress on Education of the Deaf and 7th Asia-Pacific Congress on Deafness*, 9–13 July, Sydney, Australia.
- Mayer, K.U. & W. Müller, W. 1986. The state and the structure of the life course. Teoksessa A.B. Sørensen, F.E. Weinert & L.R. Sherrod (toim.) *Human Development and the Life Course: multidisciplinary perspectives*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 217–245.
- Melin, H. 2000. Johdanto. Teoksessa R. Blom (toim.) *Mikä Suomessa muuttui? Sosiologinen kuva 1990-luvusta*. Helsinki: Gaudeamus, 13–20.
- Meronen, A. 2004. *Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 235.
- Mills, M. 2000. Providing space for time, The impact of temporality on life course research. *Time & society*, 9 (1), 91–127.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. *Erityispedagogiikan metodologinen perusta*. Jyväskylä: Atena.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 136–161.
- Mähönen, H. 1996. Vammaisjärjestötoiminta Suomessa 1880-luvulta 1990-luvulle. Teoksessa T. Nygård & K. Tuunainen (toim.) *Avun kohteesta itsensä auttajaksi. Katsaus Suomen vammaishistoriaan*. Jyväskylä: Atena, 185–252.

- Mäki-Torkko, E. 1998. *Childhood Hearing Impairments and Hearing Screening*. Acta Universitatis Ouluensis, D Medica 462.
- Mänty, T. 2000. *Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 159.
- Napier, J. 2002. The D/deaf – H/hearing debate. *Sign Language Studies* 2 (2), 141–149.
- Nestor, B., Beckne, R., Domfors, L.-Å. & Grönberg, H. 1996. *Utvärdering av gymnasieutbildningen för döva och hörselskadaade i Örebro. Ett uppdrag från Skolverket*. Örebro Skolledarhögskolans rapportserie 31.
- Nevala, A. 2000. Opintietä onneen? Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen, Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Suomen Akatemian julkaisuja 1, 113–124.
- Nouko-Juvonen, S. 2000. *Kehtiysvammopalvelut ja muutoksen vuosikymmen*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- NTID. 2003. The National Technical Institute for the Deaf. *NTID facts*. http://ntidweb.rit.edu/NTID_facts.php (15.7.2003)
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen J. & Leskinen, E. 1997. *Tutkimusaineiston analyysi*. Helsinki: WSOY.
- Nurmi, K.E. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen, Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Suomen Akatemian julkaisuja 1, 29–50.
- Nyberg, H. 1919. *Sofia ja Angeliqve Bovalliuksen Muisto*. Helsinki: K.m. liitto.
- Nygård, T. 1996. Vammaisten historia - marginaaliryhmien historiaa. Teoksessa T. Nygård & K. Tuunainen (toim.) *Avun kohteesta itsensä auttajaksi. Katsaus Suomen vammaishistoriaan*. Jyväskylä: Atena, 27–46.
- Nygård, T. 1998. *Erilaisten historia, Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa*. Jyväskylä: Atena.
- Ohna, S.-E. 2001. *Å skape et selv. Døves fortellinger om interaksjoner med hørende*. Avhandling. Det utdanningsvetenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo..
- O’Rand, A.M. 1998. The craft of life course studies. In J.Z. Giele & G.H. Elder Jr. (toim.) *Methods of Life Course Research, Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage, 52–74.
- Palomaa, J.K. 1946. *Suomen kielen äännekestoista puhumaan oppineen kuuromykän ja kuulevan henkilön ääntämisessä, Vertaileva kokeellis-foneettinen tutkimus*. Helsingin yliopiston foneettisen laitoksen julkaisuja 8.
- Parving, A. & Christensen, B. 1993. Training and employment in hearing-impaired subjects at 20–35 years of age. *Scandinavian Audiology*, 22, 133–139.
- Pellinen, P. 2001. Ammatillistumiskehitys eri aikuiskoulutusmuodoissa. Teoksessa T. Ruoholinna (toim.) *Tarkastelua aikuiskoulutuksen kentiltä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A 193, 15–42.
- Perttula, J. 1995. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena, Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus*, 31 (5), 428–442.

- Pfeiffer, D. 2003. Disability studies and the disability perspective. *Disability Studies Quarterly*, 23 (1), 142–148.
- Poropudas, O. 1999. The future of the Finnish education system – Results of a forecast model. *Futura* 2, 70–79.
- Poussu-Olli, H.-S. 1999. To be a disabled university student in Finland. *Disability & Society*, 14 (1), 103–113.
- Powers, S. 2000. Influencing factors on academic outcomes. *19th International Congress on Education of the Deaf (ICED) and 7th Asia-Pacific Congress on Deafness (APCD), 9–13 July, 2000, Sydney, Australia: Achieving in the 21st century*. Congress CD Rom Proceedings.
- Poverty and social exclusion in Finland in the 1990s*. 1999. New edition. Ministry of Social Affairs and Health, Publications 25.
- Preece, J. 1995. Disability and adult education – the consumer view. *Disability & Society* 10 (1), 87–102.
- Preisler, G. 2002. (2. painos) *Cochlear Implants in Deaf Children*. Integration of people with disabilities. Council of Europe Publishing.
- Priestley, M. 2001. *Disability, A life course approach*. Cambridge: Polity Press.
- Priestley, M. 2003. Symposium on disability and the life course. Introduction to the symposium. *Disability Studies Quarterly*, 23 (2), 1–5.
- Puhakka, H. 1998. *Naisten elämäntilanne nuoruudesta aikuisuuteen – koulutuksen merkitys elämäntilanteissa*. Joensuun yliopiston Kasvatustieteellisiä julkaisuja 42.
- Purhonen, S. 2002. Sukupolvikäsitteen kolme ulottuvuutta, Diskurssiivisen dimension merkitys sukupolvitietoisuuden rakentumisessa. *Sociologia*, 39 (1), 4–17.
- Puupponen, H. 2000. Yliopisto-opinnot vammaisen henkilön mahdollisuutena. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) *Eriyispedagogiikka ja aikuisuus*. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Helsinki, 157–183.
- Pärsson, A. 1997. *Dövas utbildning i Sverige 1889-1971, En skola för ett språk och ett praktiskt yrke*. Avhandlingar från historiska institutionen i Göteborg, 17.
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen, Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Suomen Akatemian julkaisuja 1, 11–28.
- Rautakilpi, S. 2003. Kouluttamattomuus ja elämäntilanne: Niukan koulutuksen vaikutus elämäntilanteeseen Suomessa vuosina 1900–2000 kouluttamattomien itsensä kuvaamana. Teoksessa R. Rinne & J. Kivirauma (toim.) *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä, Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä 1800- ja 1900-luvuilla*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 18, 199–246.
- Riley, M.W. 1986. Overview and highlights of a sociological perspective. Teoksessa A.B. Sørensen, F.E. Weinert & L.R. Sherrod (toim.) *Human Development and the Life Course: multidisciplinary perspectives*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 153–175.

- Rinne, R. & Kivirauma, J. 1999. Education and marginalisation: The changing position of poor education as a factor in indigence in Finland. *International Journal of Contemporary Sociology*, 36 (1), 1–31.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. 2003a. Koulutuksen ja syrjäytymisen muuttuva yhteys. Teoksessa R. Rinne & J. Kivirauma (toim.) *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä, Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä 1800- ja 1900-luvuilla*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 18, 13–78.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. 2003b. Oppioikeudesta kouluttautumispakkoon. Teoksessa R. Rinne & J. Kivirauma (toim.) *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä, Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä 1800- ja 1900-luvuilla*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 18, 327–336.
- Roos, J.-P. 1985. Life stories and social change: Four generations in Finland. *International Journal of Oral History*, 6, November.
- Roos, J.-P. 1987. *Suomalainen elämä, Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Runsas, R. 1986. Peruskoulu ja lukio-opetus. Teoksessa R. Runsas (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (9. painos). Lastensuojelun keskusliiton julkaisu n:o 76, 206–212.
- Rönkä, A. 1999. *The accumulation of problems of social functioning: outer, inner and behavioral strands*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 148 University of Jyväskylä.
- Rönkä, A., Oravala, S. & Pulkkinen, L. 2003. Turning points in adults lives: The effects of gender and the amount of choice. *Journal of Adult Development*, 10 (3), 203–215.
- Sahlin, R. 2004. *Diskrimineringskydd för personer med funktionshinder inom utbildningsområdet: en offentlig rättslig studie*. Stockholm: Jure förlag.
- Salminen, H. 1999. Suomalaisten koulutusuudistusten ja talouden yhteyksistä. *Aikuiskasvatus*, 19 (3), 220–230.
- Salminen, J. 1996. Miten ammatilliset oppilaitokset toteuttavat erityisopetusta? Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen, (toim.) *Erytisopetuksen tila*. (2. tarkistettu painos). Opetushallitus, Arviointi 2, 355–362.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erytispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 162–181.
- Saresma, U. 1996. Ammatillisten erityisoppilaitosten toiminta. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erytisopetuksen tila*. 2. tarkistettu painos. Opetushallitus, Arviointi 2, 363–369.
- Savioja, H., Karisto, A., Rahkonen, O. & Hellsten, K. 2001. Suurten ikäluokkien elämänkulku. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) *Suomalainen elämänkulku*. Helsinki: Tammi, 58–73.
- Savolainen, H. 2001. *Explaining Mechanisms of Educational Career Choice*. University of Joensuu, Publications in education 69.

- Sherrod, L.R. & Brim, O.G. 1986. Epilogue: retrospective and prospective views on life-course research on human development. Teoksessa A.B. Sørensen, F.E. Weinert & L.R. Sherrod (toim.) *Human Development and the Life Course: multidisciplinary perspectives*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 557–580.
- Siirala, E. 2003. A large minority. *LLinE, Lifelong learning in Europe*, 8 (4), 3.
- Silvennoinen, H. 2002. *Koulutus marginalisaation hallintana*. Helsinki: Gaudeamus.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. 2002. Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (3), 247–264.
- Sintonen, T. 1999. *Etninen identiteetti ja narratiivisuus: Kanadansuomalaiset miehet elämänsä kertojina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, SoPhi 41.
- Skårbrevik, 2001. Disabilities among Norwegian students found eligible to special education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48 (3), 253–268.
- Slee, R. 2001. Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (2/3), 167–177.
- Slota, N.E.P. & Martin, D. 2003. Methodological considerations in life course theory research. *Disability Studies Quarterly*, 23 (2), 19–29.
- Statistics Finland. 1999. *Education in Finland, statistics and indicators*.
- Statistics Finland. 2002. *Population by main activity and age in 1999*. Available at <http://statfin.stat.fi/statweb> (15.06.2002).
- Stinson, M.S. & Antia, S.D. 1999. Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (3), 163–175.
- Stockholms universitet. 2003. *Studera med funktionshinder*. www.studeramedfunktionshinder.nu (28.07.03)
- Stone, E. 2001. A complicated struggle: disability, survival and social change in a majority world. In M. Priestley (Ed.) *Disability and the Life Course: Global Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 50–63.
- Suikkanen, A. & Linnakangas, R. 2000. Koulutuksen valtakunta? Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen, Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Suomen Akatemian julkaisuja 1, 99–112.
- Suikkanen, A. 1999. Modernin yhteiskunnan muutosten tulkitseminen. *Tiedepolitiikka*, 24 (1), 21–32.
- Sulkunen, P. 1997. Todellisuuden ymmärrettävyys ja diskurssianalyysin rajat. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia, Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Helsinki: Gaudeamus, 13–53.
- Sume, H. 2004. Kuulovammaisen lapsi. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Erytyiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki, WSOY, 299–312.
- Suokas, L. 1992. Ihminen ihmisten joukossa? Kirjalliseen omaelämäkerta-aineistoon perustuva tutkimus vammaisuuden aiheuttamista elämänmuutoksista. Kansaneläkelaitoksen julkaisuja 83.

- Suoranta, J. 2000. Freire: epäilyn ja kritiikin etiikka. *Aikuiskasvatus*, 20 (3), 243–245.
- Svartholm, K. 1994. Second language learning in the deaf. Teoksessa I. Ahlgren & K. Hyltenstam (toim.) *Bilingualism in Deaf Education, International studies on sign language and communication of the deaf*, 27. Hamburg: Signum, 61–70.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, M. 1995. "They say I'm stupid, but I just don't HEAR!", *Hearing-impaired adults' view of Finnish society*. University of Helsinki, Department of Teacher Education, Research report 142.
- Takala, M. 2002. Kuulovammaisuus. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 25–42.
- Takala, M. & Lehtomäki, E. 2002. Kuulovammainen lapsi ja nuori matkalla aikuisuuteen. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 255–261.
- Teittinen, A. 2000. *Miten tutkia vammaisuutta yhteiskunnallisena kysymyksenä*. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 65.
- Thomas, L. 2001. *Widening participation in post-compulsory education*. London: Continuum.
- Tilastokeskus. 2004. *Työvoimatilastot*.
- Toivonen, T. 1999. *Empiirinen sosiaalitutkimus, Filosofia ja metodologia*. Porvoo: WSOY.
- Topo, P., Heiskanen, M-L., Rautavaara, A., Hannikainen-Ingman, K. Saarikalle, K. & Tiilikainen, R. 2000. *Kuulo- ja puhevammaisten tulkkipalvelut*. Stakes, Raportteja 255.
- Torres, C.A. & Antikainen, A. 2003. Introduction to a sociology of education: Old dilemmas in a new century? Teoksessa C.A. Torres & A. Antikainen (toim.) *The International Handbook on the Sociology of Education, An international assessment of new research and theory*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1–19.
- Tuma, N. 1994. Event history analysis: An introduction. Teoksessa A. Dale & R.B. Davies (toim.) *Analyzing social and political change, A casebook of methods*. London: Sage, 136–166.
- Tuunainen, K. 1996. Vammaisuus erityispedagogisena kysymyksenä. Teoksessa T. Nygård & K. Tuunainen (toim.) *Avun kohteesta itsensä auttajaksi. Katsaus Suomen vammaishistoriaan*. Jyväskylä: Atena, 13–23.
- Tuunainen, K. 1998. Erityispedagogiikka ennen ja nyt. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 26–39.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. *Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Töttö, P. 2000. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tuolle puolen? Metodipoliittinen puheenvuoro. *Sosiologia* 4, 280–292.

- Uimonen, S., Huttunen, K., Jounio-Ervasti, K. & Sorri, M. 1999. Do we know the real need for hearing rehabilitation at the population level? Hearing impairments in the 5- to 75-year-old cross-sectional Finnish population. *British Journal of Audiology*, 33, 53–59.
- Unesco. 1997. *International Standard Classification of Education (ISCED 97)*.
- Viitanen, P. 1986. Ammatillinen erityisopetus. Teoksessa R. Runsas (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (9. painos). Lastensuojelun keskusliiton julkaisu n:o 76, 212–220.
- Virtanen, A. 2002. *Uudella koulutuksella uudelle vuosituhannele, Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka*. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja.
- Virtanen, M. 1999. Sukupolven tasot, fraktiot ja elämänkaari. *Sociologia*, 2, 81–94.
- Volanen, M.V. 2000. Yksilöllistynvä peruskoulu, yksipuolistava nuorisoasteen koulutus. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen, Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Suomen Akatemian julkaisuja 1, 71–98.
- Vuolle, T. 1993. *Paikallisesta hyväntekeväisyydestä valtion asiaksi*. Jyväskylän yliopisto, *Studia Historica Jyväskyläensia* 47.
- Wallvik, B. 1997. ... *ett folk utan land ...* Borgå: Döva och hörselskadade barns stödförening.
- Ward, K., Thomson, G.O.B. & Riddell, S. 1994. Transition, adulthood and special educational needs: an unresolved paradox. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (2), 125–144.
- Wellington, J. 2000. *Educational research, Contemporary issues and practical approaches*. London: Continuum.
- Werngren-Elgström, M., Dehlin, O. & Iwarsson, S. 2003. A Swedish prevalence study of deaf people using Sign language: a prerequisite for deaf studies. *Disability & Society* 18 (3), 311–323.
- Wikman, M. 2000. "Jos kaikki kuulevat osaisivat viittoa", *Tutkimus suomalaisten kuurojen kokemasta hyvinvoinnista*. Helsinki: Kuurojen Palvelusäätiö & Sosiaali- terveysturvan keskusliitto.
- Ylppö, A. 1949. *Lastenhoito ja lastentaudit*. Porvoo: WSOY.


LIITE 1 (sivu 1/3)

koulutuksen merkitys kuulovammaisten henkilöiden elämässä

<http://www.jyu.fi/~elinaleh/tutkimus.html>

Tutkimushanke
**KOULUTUKSEN MERKITYS
 KUULOVAMMAISTEN HENKILÖIDEN
 ELÄMÄNKULUSSA**

Research project
 The Meaning of Education in the Life Course
 of People with Hearing Impairment

Taustaa	Tarkoitus ja tehtävät	Elämänkulku (life course)
Tutkimushankkeen osat	Osallistujat ja aineisto	Tuloksia
Tieteellinen johto	Vastuullinen tutkija	Rahoittaja
Julkaisuja	Ajankohtaista!	 In English

**Taustaa**

Koulutuksen merkitys ihmisen elämässä on noussut tutkimuksen kohteeksi viime vuosina, mm. Suomen Akatemian rahoittama tutkimushanke Koulutuksen vaikuttavuus. Kuulovammaisten koulutus Suomessa on yli satavuotisen historiansa aikana käynyt läpi koulutuspoliittisia ja metodisia muutoksia, joiden vaikutuksia kuulovammaisten henkilöiden ammatinvalintaan, työelämään sijoittumiseen ja elämäntapaan ei ole kattavasti tutkittu.

Tutkimushankkeen tarkoitus ja tehtävät

Kolmivuotinen (1999-2001) tutkimushanke tarkastelee koulutuksen muutosten yhteyksiä kuulovammaisten henkilöiden elämäntapaan yhteiskunnallisena ilmiönä, koulutuksen vaikutuksen näkökulmasta ja toisaalta yksilöiden kokemusten kautta. Tutkimushankkeen osat toteutetaan opinnäytteinä. Tutkimushanke

- 1) kuvailee kuulovammaisten henkilöiden elämäntapaa,
- 2) tutkii millaiseksi kuulovammaiset henkilöt kokevat koulutuksen merkityksen elämäntapaan ja
- 3) tarkastelee koulutuksen yhteyttä kuulovammaisten henkilöiden elämäntapaan ja osallistumiseen yhteiskunnassa.

LIITE 1 (sivu 2/4)

koulutuksen merkitys kuulovammaisten henkilöiden elämässä

<http://www.jyu.fi/~elinalch/tutkimus.html>

Elämäntietä (life course)

Clausenin (1986) sosiologisen näkemyksen mukaan elämäntietä rakentuu yksilöllisistä ominaisuuksista, sosiaalisesta ympäristöstä, yhteiskunnallisen järjestelmän ja sosiaalisen verkoston luomista mahdollisuuksista sekä henkilökohtaisesta tavoitteellisesta toiminnasta. Keskeiset elämäntietä osa-alueet ovat perhe, koulutus, työ ja vapaa-aika. Yksilön elämäntietä vaikuttavat yhteiskunnalliset, taloudelliset ja poliittiset muutokset (ks. esim. Karisto ym. 1998, Nummenmaa 1996, Roos 1987). Niemi-Väkeväinen (1998) näkee elämäntietä vuorovaikutuksena, yksilöitymisinä ja toisaalta yhteisöllisyyteen kasvamisena. Tässä prosessissa koulutuksella ja oppimiskokemuksilla on merkittävä vaikutus (Aittola ym. 1997, Antikainen 1998).

Tutkimushankkeen osat

Tutkimushanke koostuu opinnäytetöistä. Vuosina 1999-2000 hankkeessa on valmistunut yksi pro gradu -tutkielma ja kaksi proseminaaritutkielmaa, ks. Tuloksia. Vuonna 2000 työn alla on kahdeksan (8) erityispedagogiikan tai kasvatustieteen tutkielmaa. Ks. [Tutkimushankkeen osat vuonna 2000](#).

Osallistujat ja aineisto

Tutkimushanke keräsi vuoden 1999 aikana kyselylomakkeella tietoa vuosina 1940-1975 syntyneiden ja lapsuudestaan/kouluiästään asti kuulovammaisten henkilöiden elämäntietä (N=493). Osallistujilla oli tarvittaessa mahdollisuus käyttää kyselyn viittomakielistä käännöstä. Lomakevastauksia ja kirjoitettuja elämäntietä saatiin myös määritellyn osallistujajoukon lisäksi muilta vapaaehtoisilta kuulovammaisilta henkilöiltä (N=12) sekä dysfaattisilta vastaajilta (N=8). Keskeisiä koulutuksen merkityksen teemoja tarkennetaan teemahaastatteluin vuoden 2000 aikana.

Tuloksia

Hankkeessa valmistuneet tutkielmat ovat luettavissa Jyväskylän yliopiston pääkirjastossa, Erityispedagogiikan laitoksella tai Opettajienkoulutuslaitoksella.

- 1) Niemi Kirsi. 1999. *Kuulovammaisten henkilöiden elämäntilanne Suomessa 1999*
- 2) Lehto Anniina. 1999. *Kuuden dysfaattisen henkilön elämäntietä*
- 3) Kuivala Hanna & Salo Sami. 2000. *"Kuuro ei pysty!" Tapaustutkimus opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen yhteydestä oppilaan minäkäsitykseen.*

Tutkimushankkeen tuloksia esitellään lyhyesti sivulla [Tuloksia](#).

Tieteellinen johto	Vastuullinen tutkija	Rahoittaja
Tutkimushankkeen tieteellinen johtaja on professori Sakari Moberg , ja häntä avustaa professori Joel Kivirauma .	Elina Lehtomäki vastaa tutkimushankkeen koordinoinnista. Jyväskylän yliopisto Erityispedagogiikan laitos PL 35 (PiC) 40351 Jyväskylä p. (014) 2601637 fax (014) 2601621 elinalch@edu.jyu.fi	Tutkimushanke toteutetaan S. ja A. Bovalliuksen säätiön tutkimuslahjoituksella.

**[Takaisin alkuun](#) / [Tutkimushankkeen osat vuonna 2000](#) / [Tuloksia](#) / [Julkaisuja](#)
Erityispedagogiikan laitos**

**Hankkeen tiedot**

Hankenumero:

Nimi suomeksi:

Koulutuksen merkitys kuulovammaisten henkilöiden elämänculussa

Nimi englanniksi:

The meaning of education in the life course of people with hearing impairment

Tutkimusalue:

iii erityiskasvatus aikuisuudessa

Yhteystiedot:

Kotisivut suomeksi:

<http://www.cc.jyu.fi/~elinaleh/tutkimus.html>

Kotisivut englanniksi:

<http://www.cc.jyu.fi/~elinaleh/english.html>

Hankkeen kesto:

1.1.1999 - 31.12.2002

Hankkeen tyyppi:

Lisensiaatti - ja väitöskirjatyt

Hankkeen julkisuus:

Julkinen

Asiasanat suomeksi:

koulutuksen muutos,elämänculohistoria, kuulovammaiset, kuurous, huonokuuloisuus, osallistuminen

Asiasanat englanniksi:

educational change, life history, deaf, deafness, hearing impairment, participation

Tiivistelmä suomeksi:

Kuulovammaisten (huonokuuloisten ja kuurojen) henkilöiden koulutus on Suomessa satavuotisenhistoriansa aikana käynyt läpi erilaisiakoulutuspoliittisia ja metodisia muutoksia, jotka ovatvaikuttaneet kuulovammaisten henkilöidenelämänculkuun. Tutkimushanke selvittää 1) millaiseksikuulovammaiset henkilöt kokevat koulutuksenmerkityksen elämänculussa ja 2) miten koulutuksenmuutokset selittävät eri ikäryhmiä edustavienkuulovammaisten henkilöiden elämänculkuasuomalaisessa yhteiskunnassa. Aineisto koostuuvastauksista (N=493)kyselyyn ja täydentävistäteemahaastatteluista. Hankkeessa on valmistunutneljä opinnäytetyötä ja julkaistu artikkeleitakokoelmissa.

Tiivistelmä englanniksi:

During its century long history the education of peoplewith hearing impairment (hard of hearing and deaf) inFinland has undergone several policy and methodchanges that have contributed to the individual lifecourses. The purpose of the research project is toexamine 1) what kind of meaning hearing impairedpeople see education has in their life course, and 2)how various educational changes explain the lifecourse of hearing impaired people representingdifferent age groups in the Finnish society. The dataconsists of replies (N=493) to a questionnaire,supplemented by thematic interviews. Four thesis havebeen completed and articles published in collections.

Laitokset:

Erityispedagogiikan laitos

Oppiaine/Osasto:

erityispedagogiikka

Tutkimusyksiköt:**Hankkeen tutkijat**Elina Lehtomäki
(vastuullinen)**Hankkeen yhteistyökumppanit**

Tuure yhteistyökumppanit: Ammatilliset erityisoppilaitokset ja kuulovammaisalan järjestöt

LIITE 2**Tutkimushankkeessa tuotetut opinnäytteet**

Listassa mainittujen pro gradu -töiden lisäksi hankkeen teemoista on valmistunut kasvatustieteen ja erityispedagogiikan proseminaritöitä.

Haapala, E. 2002. Kuulovammaisten työllistyminen, Kuulovammaisten ammatikoulusta valmistuneiden kuurojen ja huonokuuloisten työllistyminen. Pro gradu -työ. Turun yliopisto, kasvatustiede, aikuiskasvatus.

Koukka, H.-R. 2001. Kuulovammaisten koulutusurat, Vuosina 1940-1974 syntyneiden toisen asteen erityisoppilaitoksissa opiskelleiden kuurojen ja huonokuuloisten koulutusurat. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikka.

Luokola, H. 2003. Kuuron työntekijän selviytyminen kuulevilla työmarkkinoilla. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikka.

Malinen, S. 2003. Kuulovammaisten työurat, Toisen asteen erityisopetuksessa opiskelleiden kuulovammaisten työurat. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikka.

Niemi, K. 1999. Kuulovammaisten aikuisten elämäntilanne Suomessa 1999. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikka.

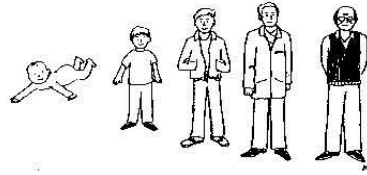
Nurminen, T. 2004. Kuulovammaisten naisten elämänkulku nuoruudesta aikuisuuteen, Toisen asteen erityisopetuksessa opiskelleiden kuurojen ja huonokuuloisten naisten elämänkulku 16 ja 25 ikävuoden välillä. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikka.

Tumanto, T. 2002. "Oma sinnikkyyteni on auttanut", Aikuisena kuulovammautuminen muutoksena elämänkulussa. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikka.

LIITE 3 (sivu 1/10)

KYSELYLOMAKE

Lue kysymys ja ympyröi sinulle sopiva vaihtoehto tai kirjoita vastaus viivalle.



1. Oletko

- 1 mies
2 nainen

2. Ikä _____

3. Oletko

- 1 kuuro syntymästä alkaen
2 kuuroutunut lapsena, ikä _____
3 kuuroutunut aikuisena, ikä _____
4 huonokuuloinen syntymästä alkaen
5 huonokuuloinen, kuulovamma tullut lapsena, ikä _____
6 huonokuuloinen, kuulovamma tullut aikuisena, ikä _____
7 kuurosokea tai kuulonäkövammaisen
8 dysfaatikko

4. Mikä on kuulovammasi/kuuroutesi syy?

- 1 perinnöllisyys
2 sairaus, mikä _____
3 onnettomuus
4 tuntematon syy
5 muu, mikä _____
6 ei ole kuulovammaa

5. Onko sinulla kuulovamman/kuurouden lisäksi muita vammoja?

- 1 ei
2 näkövamma
3 CP-vamma
4 liikuntavamma
5 dysfasia
6 kehitysvamma
7 muu, mikä _____

6. Mihin ryhmään mielestäsi kuulut?

Ympyröi vain YKSI.

- 1 kuulovammaiset
2 kuurot
3 viittomakieliset
4 kuuroutuneet
5 huonokuuloiset
6 kuurosokeat tai kuulonäkövammaiset
7 dysfaatikot
8 kuulevat
9 muu, mikä _____

7. Isän koulutus

- 1 kansakoulu
2 keskikoulu
3 oppikoulu
4 lukio
5 ammattikoulu
6 yliopisto
7 muu, mikä _____

8. Isän ammatti työelämän aikana

9. Isä on

- 1 kuuro
2 kuuroutunut lapsena
3 kuuroutunut aikuisena
4 huonokuuloinen
5 kuurosokea tai kuulonäkövammaisen
6 kuuleva

10. Äidin koulutus

- 1 kansakoulu
2 keskikoulu
3 lukio
4 ammattikoulu
5 yliopisto
6 muu, mikä _____

11. Äidin ammatti työelämän aikana

12. Äiti on

- 1 kuuro
2 kuuroutunut lapsena
3 kuuroutunut aikuisena
4 huonokuuloinen
5 kuurosokea tai kuulonäkövammaisen
6 kuuleva

13. Onko sinulla siskoja tai veljiä?

- 1 ei
2 kyllä

14. Kuinka monta siskoja tai veljeä sinulla on ?

Kirjoita taulukkoon siskojen ja veljien lukumäärä.

SISKO TAI VELI	KUINKA MONTA
kuuro	
kuuroutunut lapsena	
kuuroutunut aikuisena	
huonokuuloinen	
kuurosokea tai kuulonäkövammaisen	
dysfaatikko	
kuuleva	

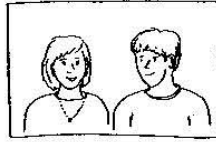
LIITE 3 (sivu 2/10)

15. Millainen on ollut perhetilanteesi? Aloita lapsuudesta.

VUODET	PERHETILANNE -naimaton -avoliitto -avioliitto -eronnut -leski	PUOLISO -kuuro -kuuroutunut -huonokuuloinen -kuurosokea tai kuulonäkövammainen -dysfaatikko -kuuleva	TYTYTYVÄISYYS			
			😊 todella tyytyväinen	🙂 tyytyväinen	😞 tyytymätön	😞 todella tyytymätön

16. Seurusteletko tällä hetkellä?

- 1 en
2 kyllä



17. Onko sinulla lapsia?

- 1 ei
2 kyllä

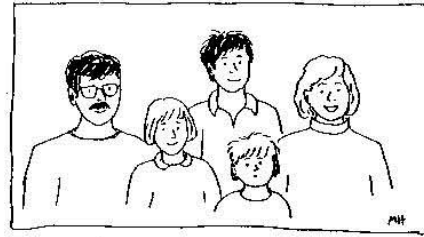
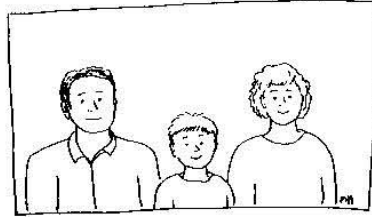


18. Kuinka monta lasta sinulla on? Kirjoita taulukkoon lasten lukumäärät.

LAPSI	KUINKA MONTA
kuuro	
kuuroutunut lapsena	
kuuroutunut aikuisena	
huonokuuloinen	
kuurosokea tai kuulonäkövammainen	
dysfaatikko	
kuuleva	



LIITE 3 (sivu 3/10)



19. Onko sinulla lemmikkieläimiä?

1 ei

2 kyllä, mitä _____

20. Onko sinulla perheeseen liittyviä tulevaisuuden suunnitelmia?

(ESIM. Aion erota TAI Menen naimisiin kesällä.)

1 ei

2 kyllä, mitä _____

21. Kuinka keskustelet tai olet keskustellut eri ihmisten kanssa?

Voit laittaa joka riville monta rastia.

	VIITTOMA- KIELI	VIITOTTU PUHE	PUHE/ HUULIOLUKU	KIRJOITUS	ELEET	PIIRTÄMINEN	MUU, MIKÄ
PUOLISO							
LAPSET							
VANHEMMAT							
SUKULAISET							
YSTÄVÄT							
NAAPURIT							
TYÖTOVERIT							

22. Millainen mielestäsi on kielitaitosi? Laita joka riville yksi rasti.

	HYVÄ	KOHTALAINEN	HUONO	EN OSAA YHTÄÄN
SUOMI (lukeminen ja kirjoittaminen)				
RUOTSI (lukeminen ja kirjoittaminen)				
VIITTOMAKIELI				
VIITOTTU PUHE				
ENGLANTI (lukeminen ja kirjoittaminen)				

LIITE 3 (sivu 6/10)

26. Oletko kiinnostunut myöhemmin hankkimaan lisää koulutusta?

1 en

2 kyllä, mitä _____

27. Mitä vaikeuksia opiskelussa on ollut? Voit ympyröidä monta.

1 rahavaikeudet

2 kuulovammaisuus /kuurous

3 opiskelupaikka kaukana

4 koulutus ei auta työnsaannissa

5 opiskelu ei kiinnostanut

6 liian pitkä koulutusaika

7 terveydelliset syyt

8 en saanut tulkkia

9 tulkkipalvelua ei ollut

10 opiskelu oli liian vaikeaa

11 en päässyt opiskelemaan

12 en tiennyt miten haetaan opiskelemaan

13 opettaja ei tukenut jatkosuunnitelmia

14 koti ei tukenut jatkosuunnitelmia

15 koulusta oli huonoja kokemuksia

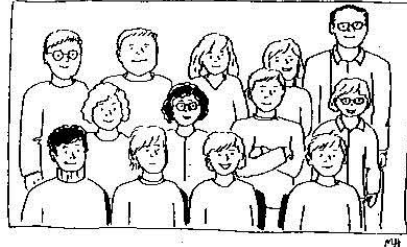
16 en halunnut lähteä opiskelemaan yksin

17 kansakoulu tai peruskoulu antoi liian huonot tiedot

18 kommunikointi oli raskasta

19 en viihdy koulussa

20 muu, mikä _____



28. Mitä teet tällä hetkellä? Ympyröi vain yksi.

1 olen kokopäivätyössä

2 olen osapäivätyössä

3 teen lyhennettyä työviikkoa

4 olen työtön

5 olen lomautettu

6 olen työllisyyskoulutuksessa tai ammattikurssilla

7 opiskelen

8 käyn suojatyössä

9 teen kotitaloustyötä (esim. olen kotiäiti tai koti-isä)

10 olen eläkeläinen

11 olen eläkkeellä ja käyn osapäivätyössä

12 muu, mikä _____

29. Kuvittele, että voisit tehdä mitä tahansa työtä. Mitkä asiat olisivat tärkeitä?

Voit ympyröidä monta.

1 työkaverit

2 mahdollisuus saada parempia töitä (mennä eteenpäin uralla)

3 ammattitaidon säilyminen

4 mielenkiintoinen työ

5 viittomakielinen ympäristö

6 työ on kevyttä

7 säännöllinen työaika

8 saa työskennellä yksin

9 mahdollisuus auttaa muita ihmisiä

10 koulutus on lyhyt

11 työ pysyy samana, työtehtävät eivät muutu

12 tiedonsaanti työpaikalla

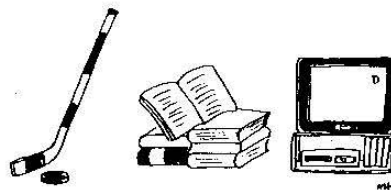
13 mahdollisuus vaikuttaa työpaikan asioihin

14 minut hyväksytään



30. Jos voisit valita, millaista työtä haluaisit tehdä? Mikä on toiveammattisi?

LIITE 3 (sivu 8/10)



32. Mitä harrastat? Voit ympyröidä monta.

- 1 käsitöiden teko
- 2 lukeminen
- 3 liikunta / urheilu, mikä _____
- 4 näytteleminen
- 5 musiikki
- 6 kalastus
- 7 TV:n ja videoiden katsominen
- 8 tietotekniikka
- 9 keskustelu ystävien kanssa
- 10 yhdistys- tai järjestötoiminta
- 11 kaupoissa kiertely
- 12 baarissa / ravintolassa istuminen
- 13 muu, mikä _____

33. Mihin yhdistys- tai järjestötoimintaan osallistut? Voit ympyröidä monta.

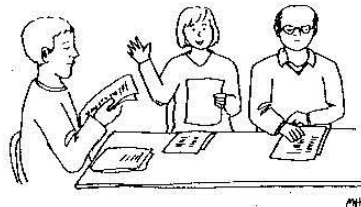
- 1 kuurojen yhdistys
- 2 Kuurojen Liitto ry
- 3 Kuulonhuoltoliiton paikallisyhdistys
- 4 Kuulonhuoltoliitto ry
- 5 kuurosokeiden kerho
- 6 Suomen kuurosokeat ry
- 7 Kuulovammaisten lasten vanhempien yhdistys
- 8 Kuulovammaisten lasten vanhempien liitto ry
- 9 kuurojen urheiluseura
- 10 urheiluseura, mikä _____
- 11 muu, mikä _____

34. Mitä luottamustoimia sinulla on tai on ollut yhdistyksissä tai järjestöissä? Voit ympyröidä monta.

- 1 ei mitään
- 2 puheenjohtaja
- 3 sihteeri
- 4 rahastonhoitaja
- 5 johtokunnan / hallituksen jäsen
- 6 muita, mitä _____

35. Mikä on yhdistys- tai järjestötoiminnan merkitys sinulle? Voit ympyröidä monta.

- 1 ei mitään merkitystä
- 2 kuurojen ystävien saaminen ja tapaaminen
- 3 kuulevien ystävien saaminen ja tapaaminen
- 4 huonokuuloisten ystävien saaminen ja tapaaminen
- 5 edunvalvonta
- 6 vapaa-ajan vietto
- 7 virkistys / rentoutuminen
- 8 kommunikointi on helppoa
- 9 harrastuksessa kehittyminen
- 10 tiedonsaanti
- 11 muu, mikä _____



LIITE 3 (sivu 9/10)

36. Kenen kanssa vietät yleensä vapaa-aikasi? Voit ympyröidä monta.

- 1 kuurojen
- 2 kuuroutuneiden
- 3 huonokuuloisten
- 4 kuurosokeiden tai kuulonäkövammaisten
- 5 kuulevien
- 6 muiden, kenen _____

37. Kuinka usein osallistut seurakunnan / hengellisen ryhmän toimintaan?

- 1 joka päivä
- 2 joka viikko
- 3 joka kuukausi
- 4 kerran puolessa vuodessa
- 5 kerran vuodessa
- 6 muu, mikä _____
- 7 en osallistu

38. Aiotko tulevaisuudessa muuttaa vapaa-ajan viettoaasi?

(ESIM. Aloitan sauvakävelyn TAI Liityn jäseneksi kuolonhuoltoyhdistykseen.)

- 1 en
- 2 kyllä, miten _____

39. Auttoiko joku sinua täyttämään tämän kyselylomakkeen?

- 1 ei, täytin yksin
- 2 kyllä

40. Kuka auttoi sinua täyttämään tämän kyselylomakkeen?

- 1 ei kukaan
- 2 kuntoutusohjaaja / aluesihteri
- 3 diakonissa
- 4 ystävä
- 5 tulkki
- 6 äiti tai isä
- 7 muu, kuka _____

NIMI JA OSOITE (ei pakollinen!)

Muutama vapaaehtoinen kutsutaan myöhemmin haastatteluun.

Laita rasti ruutuun.

En halua osallistua haastatteluun.

Haluan osallistua haastatteluun. Nimi ja osoite:

LIITE 3 (sivu 10/10)

Jos haluat, kirjoita vapaasti omasta elämästäsi. Kirjoitus voi olla niin pitkä kuin itse haluat. Jatka tarvittaessa jollekin toiselle paperille.

ELÄMÄNI

LIITE 4

Kyselyyn vastanneet

Tiedot	N	Kato/lisäys
Oppilaitosten rekisterien mukaiset entiset opiskelijat	1540	
Väestörekisterin mukaan päivitettyt osoitetiedot	1093	-406
Tiedotuksen perusteella mukaan ilmoittautuneet	41	+41
Lähetetyt kyselylomakkeet	1134	
Palautettujen lomakkeiden määrä	549	-585 ¹⁾
Tutkimukseen hyväksytyjen lomakkeiden määrä	493	-56 ²⁾

1) Katoa tarkasteltiin oppilaitoksen, asuinpaikan ja sukupuolen mukaan. Kato ei ollut selektiivistä. Kadon syitä saattoivat olla seuraavat seikat:

- Oppilaspulan vuoksi oppilaitokset olivat alkaneet erityisesti 1980-luvulla hyväksyä myös kuulevia, dysfaattisia ja kehitysvammaisia oppilaita.
- Oppilaitosten rekisterien tiedot saattoivat sisältää iältään tutkimuksen kohdejoukon ulkopuolelle jääneitä opiskelijoita (alle 25-vuotiaita ja yli 60-vuotiaita).
- Kyselystä tuotettiin viittomakielinen käänös, joka oli saatavilla kuntoutustyöntekijöiltä, mutta kyselyyn vastattiin suomen kielellä, mikä saattoi heikentää viittomakielisten kuurojen mahdollisuutta ja motivaatiota vastata.

2) Palautetuista lomakkeista 19 puutteellisesti täytettyä hylättiin; 37 jätettiin erillisiä tutkimuksia varten, koska vastaajat olivat dysfaattisia tai aikuisena kuuroutuneita tai iältään määritellyn kohdejoukon ulkopuolella.

Yhteenveto vastaajista (N=493)

Ikä

- Keski-ikä 42 vuotta
- Ikäryhmät: 25-40 -vuotiaat n=205
41-50 -vuotiaat n=149
51-60 -vuotiaat n=138

Sukupuoli

Miehiä 49 %, naisia 51 %

Kuulovamma ja identiteetti

- Kuuroja 316 (64 %), huonokuuloisia 148 (30 %), kuulonäkövammaisia 28 (6 %)
- 95 % vastaajista oli saanut kuulovamman ennen 9 vuoden ikää
- Vastaajien ilmoittamat viiteryhymät:

kuurot	34 %
viittomakieliset	25 %
huonokuuloiset	16 %
kuulovammaiset	13 %
muu tai useita	10 %
kuuroutuneet	2 %

LIITE 5**HAASTATTELUTEEMAT**

1. Koulutusvalinnat

- tieto erilaisista mahdollisuuksista ennen valintaa
- ammatinvalinnanohjaus
- koulutuksen valintaan vaikuttavat asiat/ henkilöt/ tapahtumat
- ammatinvalinta vrt opiskeluaikainen toiveammatti

2. Toisen asteen koulutus

- perusopetuksen antamat tiedot taidot vrt koulutuksen vaatimukset
- tärkeimmät opitut tiedot & taidot
- vuorovaikutus ja osallistuminen
- vaikeudet
- erot: erityisoppilaitos vrt yleinen oppilaitos

3. Koulutuksen merkitys

- koulutuksen anti
- tärkein vaikuttava asia/ henkilö/ tuki/ tapahtuma omassa koulutuksessa
- koulutus vrt muu oppiminen (kotona, järjestöissä, harrastuksissa, kursseilla,...)
- näkemykset itsestä osallistujana yhteiskunnassa
- koulutusta vastaava työ

4. Opintojen jatkaminen

- kiinnostus ja tarve jatkaa opintoja
- vaihtoehdot ja mahdollisuudet jatkaa opintoja
- ammatinvaihto koulutuksen kautta
- vaikeudet opintojen jatkamisessa

5. Ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi

- toisen asteen koulutus, muu opiskelu
- erityisoppilaitos vrt yleinen oppilaitos tulevaisuudessa
- yksin opiskelu vrt ryhmässä opiskelu yleisissä oppilaitoksissa
- tukitoimet

LIITE 6 (sivu 1/2)**Haastateltavien profiilit****Mies (1)**

- 36-60 -vuotiaiden ikäryhmä
- yksi ammatillinen koulutus
- työssä, pitkään samassa työpaikassa
- perheellinen
- perhe ja urheilu tärkeitä

Mies (2)

- 25-34 -vuotiaiden ikäryhmä
- valmentava koulutus, ammatillinen koulutus
- työtön
- perheellinen
- tieto mahdollisuuksista jatkaa opiskelua puuttuu
- tiedonsaanti, tasa-arvoisuus ja ystävät tärkeitä

Nainen (3)

- 36-60 -vuotiaiden ikäryhmä
- kaksi ammatillista koulutusta, lukio, ammattikursseja
- työssä
- perheellinen
- harrastukset, yhdistystoiminta ja yhteydet vanhoihin opiskelukavereihin tärkeitä

Nainen (4)

- 25-34 -vuotiaiden ikäryhmä
- kansanopisto, lukio, korkea-asteen koulutus
- opiskelija
- perheellinen
- tiedonsaanti ja osallistuminen tärkeitä

Mies (5)

- 36-60 -vuotiaiden ikäryhmä
- ammatillinen koulutus
- työpaikka heti ammatillisen koulutuksen jälkeen, työtön
- perheellinen
- järjestöjen kurssit ja tietotekniikka tärkeitä

Nainen (6)

- 25-34 -vuotiaiden ikäryhmä
- lukio keskeytyi, kansanopisto, ammatillinen koulutus, ammattikurssi
- työtön, opiskelu ei auta työpaikan saannissa, ei tietoa opiskelumahdollisuuksista

LIITE 6 (sivu 2/2)

-
- parisuhde
- harrastukset ja ystävät tärkeitä

Nainen (7)

- 36-60 -vuotiaiden ikäryhmä
- ammatillinen koulutus, ammattikurssi
- työssä
- perheellinen
- lapset, ystävät ja vanhat opiskelukaverit tärkeitä

Nainen (8)

- 25-34 -vuotiaiden ikäryhmä
- kansanopisto, ammatillinen koulutus, työpaikkakoulutusta
- työssä
- perheetön
- ystävät, tiedonsaanti ja osallistuminen tärkeitä

Nainen (9)

- 36-60 -vuotiaiden ikäryhmä
- ammatillinen koulutus, ammattikurssi
- työssä
- perheetön
- järjestöjen sekä kansalais- ja työväenopistojen kurssit harrastuksena

Mies (10)

- 25-34 -vuotiaiden ikäryhmä
- kansanopisto, ammatillinen koulutus
- opiskelu kiinnostaa, mutta ei tietoa vaihtoehtoista ja epäilyttää koulutuksen merkitys työn saannissa
- työtön
- perheetön
- kaverit, ystävät, tietotekniikka ja harrastukset tärkeitä

Mies (11)

- 36-60 -vuotiaiden ikäryhmä
- ammatillinen koulutus
- työssä
- perheellinen
- harrastukset ja yhteydet ammattikoulukavereihin tärkeitä

Nainen (12)

- 25-34 -vuotiaiden ikäryhmä
- kansanopisto, ammatillinen koulutus
- työtön
- perheellinen
- perhe, ystävät, harrastukset, tiedonsaanti ja osallistuminen tärkeitä