

Sokeuden vaikutus sosiaaliseen kompetenssiin

Nuorten kokemuksia sosiaalisista vuorovaikutus-tilanteista

Riikka Liimatainen

Opinnäytetyö
Lokakuu 2019
Sosiaali- ja terveysala
Kuntoutuksen ohjaaja (AMK)
Kuntoutuksen ohjaajan tutkinto-ohjelma

Tekijä(t) Liimatainen, Riikka	Julkaisun laji Opinnäytetyö, AMK	Päivämäärä Lokakuu 2019
	Sivumäärä 53	Julkaisun kieli Suomi
		Verkojulkaisulupa myönnetty: x
Työn nimi Sokeuden vaikutus sosiaaliseen kompetenssiin Nuorten kokemuksia sosiaalisesta vuorovaikutuksesta		
Tutkinto-ohjelma Kuntoutuksen ohjaaja		
Työn ohjaaja(t) Teppo Karapalo ja Kaisa Lällä		
Toimeksiantaja(t) Annika Tyynysniemi, Näkövammaisten liitto		
Tiivistelmä Nykyisessä palveluyhteiskunnassa arvostetaan vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisuutta. Työelämän lisäksi vuorovaikutustaitoja tarvitaan sosiaalisen verkoston luomiseen. Sosiaalisista suhteista saatava voimavara eli sosiaalinen tuki on merkittävä hyvinvointia lisäävä tekijä. Sosiaalinen kompetenssi voidaan kuvata useasta eri näkökulmasta. Sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, adaptiivinen käytös sekä minäkuva ja motivaatio vaikuttavat henkilön kykyyn luoda positiivisia vuorovaikutussuhteita. Sosiaalisten taitojen oppiminen perustuu pääsääntöisesti visuaaliseen havainnointiin ja seurausten arviointiin. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kuinka näkö tiedon puuttuminen vaikuttaa sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen, millaisia haasteita sokeus tuo vuorovaikutustilanteisiin ja kuinka sosiaalista vuorovaikutusta tulisi tukea vaikeasti näkövammaisilla lapsilla ja nuorilla. Taustateoriaksi valittiin ulkomaisia tutkimuksia, joissa käsiteltiin näkövammaisten lasten tai nuorten sosiaalisia suhteita. Lisäksi haastateltiin neljää sokeaa suomalaisnuorta, joilla ei ollut muuta sosiaalisen kompetenssin kehitykseen vaikuttavaa sairautta tai vammaa. Tee-mahaastatteluaineisto analysoitiin teorioteoriaohjaavalla sisällönanalyysillä eli aineistosta tehdyille löydöksille etsittiin vahvistusta teoriasta ja aiemmista tutkimuksista. Tuloksissa esiin nousi ryhmään liittymisen ja uusien kontaktien luomisen vaikeus sekä ennakoluulojen ja heikon minäkuvan aiheuttamat haasteet sosiaalisissa tilanteissa. Nuoret kokivat edistävänä tekijänä mahdollisuuden osallistua mahdollisimman itsenäisesti muiden toimintaan ja tätä tukevat hyvät itsenäisen elämän taidot. Vanhemmat ovat avainasemassa tukemassa lapsen ja nuoren kehittymistä tasavertaiseksi yhteiskunnan jäseneksi, mutta tukea on saatava myös kuntoutuksen ohjaajilta ja muilta näkövammaan perehtyneiltä ammattihenkilöiltä.		
Avainsanat (asiasanat) Näkövamma, sokeus, sosiaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot, integraatio		
Muut tiedot (Salassa pidettävät liitteet)		

Author(s) Liimatainen, Riikka	Type of publication Bachelor's thesis	Date October 2019
		Language of publication: Finnish
	Number of pages 53	Permission for web publication: x
Title of publication The impact of blindness on social competence Adolescent's experiences of social interaction		
Degree programme Rehabilitation counsellor		
Supervisor(s) Karapalo, Teppo and Lällä, Kaisa		
Assigned by Annika Tyynysniemi, Finnish Federation of the Visually Impaired (FFVI)		
Abstract Interactive skills and social skills are valued in today's service society. In addition to work, interactive skills are crucial when building a social network. Social relationships are empowering, enable social support and significantly increases well-being. Social competence can be described from many different perspectives. Social skills, socio-cognitive skills, adaptive behaviour, self-image and motivation influence a person's ability to create positive interactions. Learning social skills is mainly based on visual observation and assessment of consequences. The purpose of the study was to determine how the lack of visual information affects the development of social competence, what the challenges are that blindness brings to social interactions and how the interaction of visually impaired children should be supported. Foreign and domestic studies about social relations of visual impaired children and adolescents were selected as background theory. In addition, four blind Finnish adolescents who had no other disability affecting their social competence were interviewed. The material was analysed by using theory-based content analysis where findings are compared to previous research. The results highlighted the difficulty of joining groups and making new contacts as well as the challenges caused by poor self-image and prejudice. According to the respondents, the opportunity to participate as independently as possible in the activities of others were supportive to their social skills. Parents play a key role in supporting the development of their children and adolescents to equal members of society. However, they also need support from rehabilitation counsellors and other professionals with knowledge of visual impairments.		
Keywords/tags (subjects) Visual impairment, blindness, social competence, social skills, integration		
Miscellaneous (Confidential information)		

Sisältö

1	Johdanto	3
2	Sosiaalinen kompetenssi	4
2.1	Sosiaaliset taidot ja sosiaalisuus	6
2.2	Sosiokognitiiviset taidot	8
2.3	Adaptiivinen käytös.....	9
2.4	Minäkuva, odotukset ja motivaatio	10
3	Näkövammaisuus	11
3.1	Näkövammaisuuden ja sokeuden määrittely.....	11
3.2	Sokeuden vaikutus lapsen kehitykseen	13
3.2.1	Motorinen kehitys	14
3.2.2	Kognitiivinen ja kielellinen kehitys	15
3.2.3	Sosiaalistuminen ja omatoimisuus	16
3.2.4	Maneerit eli blindismit.....	18
4	Sokean integroituminen yhteiskuntaan.....	19
4.1	Inklusio ja integraatio.....	19
4.2	Sosiaalinen integraatio.....	20
4.3	Ryhmään liittyminen ja hyväksyntä	21
4.4	Vertaissuhteet	23
5	Tarkoitus ja tavoite	25
6	Aineistonkeruu ja analyysi.....	26
6.1	Teemahaastattelu	26
6.2	Tutkimuksen aineisto ja sen keruu	27
6.3	Teoriaohjaava sisällönanalyysi	30
7	Tulokset	31
7.1	Sokeiden nuorten kohtaamat haasteet vuorovaikutustilanteissa	32
7.2	Sosiaalisen kompetenssin kehitys ja tukeminen	36

7.3 Ympäristön vaikutus sokean nuoren osallisuuteen ja sosiaaliseen kompetenssiin	41
---	----

8 Pohdinta 46

8.1 Luotettavuus.....	46
8.2 Eettisyys.....	47
8.3 Johtopäätökset ja kehittämissuhteet.....	48

Lähteet 51

Liitteet 54

Liite 1. Tiedote opinnäytetyöstä	54
Liite 2. Tiedote tutkittaville.....	55
Liite 3. Teemahaastattelun runko	58

Kuviot

Kuvio 1. Sosiaalisen kompetenssin määrittely yhdistellen eri lähteistä	6
Kuvio 2. Sosiaalisia tilanteita koskevan tiedon käsittely	9
Kuvio 3. Näöntarkkuus ja näkövammaisuus	12
Kuvio 4. 15-29-vuotiaiden sokeiden jakautuminen pääasiallisen toiminnan ryhmä ...	13

1 Johdanto

Elämme palveluyhteiskunnassa, jossa vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen osaaminen ovat nousseet entistä tärkeämmäksi menestystekijäksi. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot ovat merkityksellisissä arjen tilanteissa opittavia taitoja. Kuten Kauppila (2005, 13) toteaa, lapsimäärän vähentyminen perheissä on johtanut siihen, että sosiaaliset vertaistilanteet on usein etsittävä kodin ulkopuolelta. Päiväkodit, koulut ja harrastusryhmät ovat merkittäviä sosiaalisten taitojen harjoittelupaikkoja. Myönteiset vuorovaikutustilanteet tuovat ystävyyttä, auttavat koulusuorituksissa, muovaavat nuoren persoonallisuutta sekä lisäävät osallisuutta ja myönteisiä asenteita. Suurin osa sosiaalisista taidoista ja käytösnormeista opitaan havainnoimalla toisten käytöstä. Lapsi, jonka näköaistilta saatava tieto on puutteellista, joutuu kehittämään kompensoivia tekniikoita näiden havaintojen tekemiseen ja tarvitsee tässä usein aluksi aikuisen tukea.

Näkövammaisten liiton kuntoutuskeskuksen epävirallinen arvio on, että Suomessa syntyy noin 70-100 näkövammaista lasta vuosittain (Ojamo, 2016, 17). Näkövammaisten liitto järjestää näkövammaisille ja heidän lähiomaisille sopeutumisvalmennusta, kuntoutuskursseja, tiedotusta sekä edunvalvontaa. Lisäksi lähes kaikissa suurimmissa sairaaloissa on näkövammaisten kuntoutusohjausta, joka on osa lääkinnällistä kuntoutusta ja tukee perheitä heti diagnosoinnista lähtien (Terveystieteiden tutkimuskeskus 1326/2010, 29§). Kuntoutusohjauksessa elämäntilanne huomioidaan kokonaisvaltaisesti ja yksi keskeinen osa-alue on sosiaalisen toimintakyvyn edistäminen (Holma, 2003, 7).

Perusopetuslain mukaan kaikki Suomessa asuvat lapset ovat oppivelvollisia ja jokaisella on oikeus saada opetusta turvallisessa oppimisympäristössä (POL 628/1998, 25§, 29§, 30§). Perusopetuslakia uudistettiin vuonna 2010 ja Suomessa otettiin käyttöön kolmiportainen tuki erityisopetuksen ja yleisopetuksen kaksoisjärjestelmän sijaan. Uudistus nojaa inklusioajatuksen, jonka mukaan vammaisilla lapsilla tulee olla yhtäläinen mahdollisuus osallistua täysin yleisopetukseen (Celeste, 2006, 3). In-

klusiivisen kasvatustajajärjestelmän onnistumisen yksi keskeinen kriteeri on Kuorelahden, Lappalaisen ja Viitalan (2012, 277) mukaan lasten ja nuorten kokemus yhteisöön kuulumisesta tasavertaisena jäsenenä. Poikkeus (2008, 130) korostaa havaintoja siitä, että hyljeksinnän kokeminen lapsuudessa on hälyttävän usein yhteydessä sosiaalisiin pulmiin nuoruus- ja aikuisiässä esim. koulutuksen keskeytymiseen ja mielenterveysongelmiin.

Yleisesti näkövammaisten parissa työskentelevät ovat havainneet, että näkövammaisten saama opiskelun tuki lähikoulussa on hyvällä tasolla, mutta monen nuoren sosiaaliset taidot ja sosiaaliset suhteet ovat ikätasostaan jäljessä (esim. Poussu-Olli, 1999, 85). Taustalla on usein sekä yksilöön, että ympäristöön liittyviä tekijöitä. Tämän opinnäytetyön avulla halutaan tutkia sosiaalisen tasa-arvon toteutumista sokeiden nuorten arjessa. Kuinka sokeus vaikuttaa sosiaaliseen kompetenssiin, kuinka lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä tuetaan, mikä merkitys on ympäristöllä ja ovatko asenteet integraation ja inklusion myötä muuttuneet.

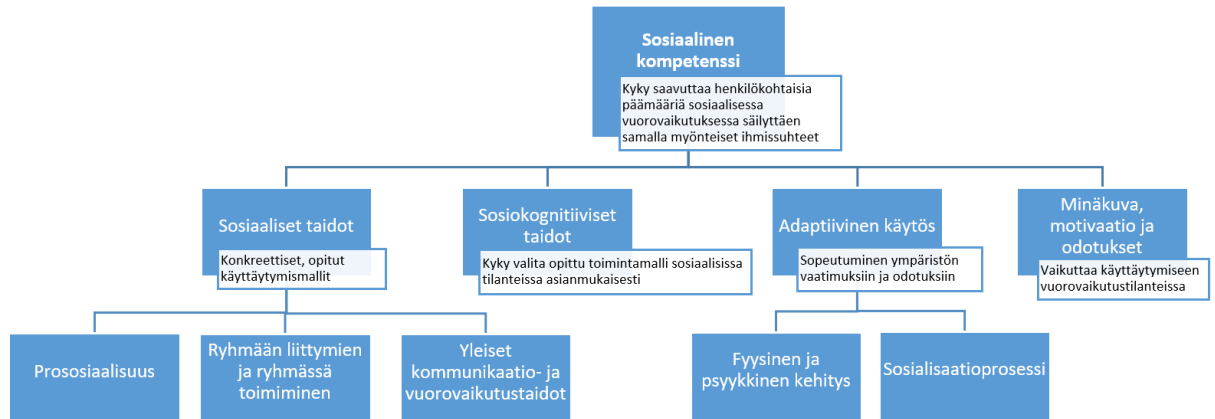
2 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvien taitojen yhtenäinen määrittely on haastavaa. Ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyy aina osapuolten sosiaaliset taidot, mutta vuorovaikutustilanteiden syntyyn vaikuttaa muun muassa myös kulttuuriin ja kontekstiin sidoksissa oleva sopeutunut käytös ja osapuolten motivaatio. Poikkeuksen (2008, 126) mukaan kokonaiskuva yksilön toiminnasta sosiaalisissa suhteissa saadaan tarkastelemalla useita ulottuvuuksia samanaikaisesti. Teoreettisesti sosiaalinen kompetenssi voidaan kuvata useiden eri komponenttien avulla eikä se merkitse tiukkaan rajattua käsitteistöä tai viitekehystä, vaan se on pikemminkin yläkäsite, jonka sisällä voidaan painottaa eri ulottuvuuksia (Poikkeus, 2008, 126; Salmivalli, 2005, 71-73; Laine, 2005, 114). Yhteistä kuitenkin on sosiaalisesti pätevän toiminnan tarkoitus saavuttaa henkilökohtaisia ja sosiaalisia päämääriä

vuorovaikutustilanteissa säilyttäen samalla myönteiset suhteet toisiin ihmisiin. Henkilökohtainen tai sosiaalinen päämäärä voi olla lapsella esimerkiksi lelun saaminen toiselta lapselta tai syvemmän ystävyysuhteen luominen.

Kun puhutaan vuorovaikutustaitojen kehittymisestä, täytyy ymmärtää yleisesti lapsen kehittymistä ja eri kehitysalueiden linkittymistä toisiinsa. Sosiaalisia taitoja edeltävät monet henkilökohtaiset taidot kuten motoriset-, kielelliset- ja kognitiiviset taidot. Ingsholt (2010) nimeää näiden taitojen harjoittelua minä-tasoksi ja kun näitä taitoja aletaan harjoitella suhteissa muiden kanssa, puhutaan minä-sinä-tasosta. Lopulta siirrytään sosiaalisesti kompetentille me-tasolle, kun lapsi osaa valita sosiaalisia toimintamalleja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Useimmissa sosiaalisen kompetenssin malleissa yhtenä osa-alueena on mainittu sosiaaliset taidot (ks. esim. Laine, 2005, 114; Salmivalli, 2005, 73). Sosiaalisten taitojen lisäksi on voitu erottaa 1) sosiokognitiiviset- ja 2) sosioemotionaaliset taidot tai kuten Poikkeuksen (2008, 127) mallissa sosiokognitiiviset taidot, 3) negatiivisen käyttäytymisen puuttuminen, 4) positiiviset toverisuhteet sekä 5) minäkuva, motivaatio ja odotukset.

Sosiaalista kompetenssia voidaan tarkastella useista eri näkökulmista, joissa eri osa-alueet korostuvat eri tavoin. Ojamon (2018, 12) mukaan ympäristö voi lisätä näkövammaisuutta ja tästä syystä haluan tarkastella sosiaalista pätevyyttä lähinnä kontekstuaalisesta näkökulmasta. Tässä näkökulmassa esiin nostetaan ympäristön vaikutukset ja tällöin puhutaan vastavuoroisesta prosessista ennemmin kuin yksittäisen lapsen kyvystä tai ominaisuudesta (Salmivalli, 2005, 73-74). Kyse on siis yksilön näkökulmasta ennemmin mukautumisesta muiden odotuksiin ja näin ollen sosiaalinen pätevyys on kulttuuri- ja kontekstisidonnaista; toimiakseen sosiaalisesti pätevästi, tulee henkilön tunnistaa vallitsevat käyttäytymissäännöt ja normit (Salmivalli 2005, 85). Ei ole sosiaalisesti pätevää, jos henkilö toimii aina tietyllä tavalla, vaan hänen tulisi pystyä säätelemään toimintaansa kunkin tilanteen mukaan. Tähän työhön on yhdistelty eri sosiaalisen kompetenssin teorioita ja määritelmiä, joista on rakennettu kuvion 1. mukaisesti tätä tutkimusta tukeva määrittely. Valitut sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet on avattu tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.



Kuvio 1. Sosiaalisen kompetenssin määrittely yhdistellen eri lähteistä (Kauppila, 2005; Keltikangas-Järvinen, 2010; Salmivalli, 2005)

2.1 Sosiaaliset taidot ja sosiaalisuus

Voidakseen hyvin, ihmisellä tulisi olla merkityksellisiä sosiaalisia suhteita. Tarvittavien sosiaalisten suhteiden määrä kuitenkin vaihtelee yksilöllisesti. Synnyntäminen persoonana ja temperamentti vaikuttavat siihen kuinka sosiaalisia olemme, eli miten kiinnostuneita olemme toisista ja asetammeko toisten seuran yksinolon edelle (Keltikangas-Järvinen, 2010, 17). Sosiaalisuus sinänsä ei ole hyve, vaikka sitä moni korostaakin esimerkiksi työhaastattelussa. Keltikangas-Järvinen (2010, 17) huomauttaa, että vaikka ihminen olisi kuinka sosiaalinen ja pitäisi muiden seurasta, hänellä ei välttämättä ole sosiaalisia taitoja kuten vuorovaikutustaitoja tai empatiakykyä. Kauppilan (2005, 23) mukaan sosiaalinen eli ekstrovertti ihminen saa kuitenkin etumatkaa sosiaalisten taitojen harjoitteluun, sillä hän kohtaa enemmän opettavaisia vuorovaikutustilanteita.

Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot tulee siis erottaa toisistaan. Sosiaalisuus on temperamenttipiirre, kun taas sosiaaliset taidot ovat opeteltavissa olevia kognitiivisia taitoja, joiden avulla ihminen selviää sosiaalisista tilanteista rakentavasti, asianmukaisesti ja tehokkaasti. Hyvien sosiaalisten taitojen vastakohtana on aggressiivisuus, sillä se on usein kaikkein tehokkain, joskin väärä tapa tulla kuulluksi. Lapselle tulee siis opettaa

käyttäytymissäännöt ja yhteiskunnan toimintatavat, jotta hän oppii moraalisesti hyväksyttävän vuorovaikutustavan. Tällöin puhutaan sosiokulttuurallisesta oppimisesta tai sosialisatioprosessista (Kauppila, 2005, 19). (Keltikangas-Järvinen, 2010, 17-22)

Sosiaaliset taidot ovat niitä konkreettisia käyttäytymismalleja, joita käytetään sosiaalisista tilanteista selviytymiseen (Poikkeus, 2008, 126). Sosiaaliin taitoihin voidaan sisällyttää siis lähes yhtä monta taitoa, kuin on sosiaalisia tilanteita. On olemassa perustaitoja, kuten kuunteleminen, keskustelutaidot ja avun pyytäminen, jotka jokaisen tulisi oppia jo varhaisessa vaiheessa sekä kehittyneitä taitoja, kuten ryhmään liittyminen, anteeksi pyytäminen ja assertiivisuus eli jämäkkyys. Tätä tutkimusta tukemaan on valittu kuvattavaksi prososiaalisuus, ryhmään liittyminen ja ryhmässä toimiminen sekä yleiset vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot (kts. kuvio 1). Prososiaalisuus on sosiaalisinta käyttäytymistä, jota motivoi altruistinen halu auttaa toista ihmistä (Laine, 2005, 118). Sen vastakohtana ajatellaan olevan epäsosiaalinen aggressio. Prososiaaliseen käytökseen vaikuttavat yhteisön sosiaaliset normit sekä omakohtaiset normit ja sen ilmenemismuotoja ovat esimerkiksi jakaminen, antaminen, huolenpito ja lohduttaminen. Ryhmään liittyminen sisältää useita monimutkaisia sosiaalisia ja psykologisia prosesseja; temperamentti, kokemushistoria seuraan liittymisestä, lapsena opitut vuorovaikutustavat, sosiaalinen status sekä koko sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, joka vaikuttaa yksilön toimintatapoihin ja normeihin (Laine, 2005, 116). Ryhmään liittymiseen palataan tarkemmin kappaleessa 4.3. Yhteistoimintataidot sisältävät muun muassa kyvyn tehdä aloitteita, kuunnella ja ottaa huomioon toisten mielipiteitä, noudattaa sääntöjä sekä taitoa hyväksyä, kannustaa, selvittää konflikteista ja tarvittaessa pitää puoliaan (Laine, 2005, 121). Näitä yhteistyötaitoja havaitaan jo alle kouluikäisten leikeissä, mutta ne vaativat vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoja.

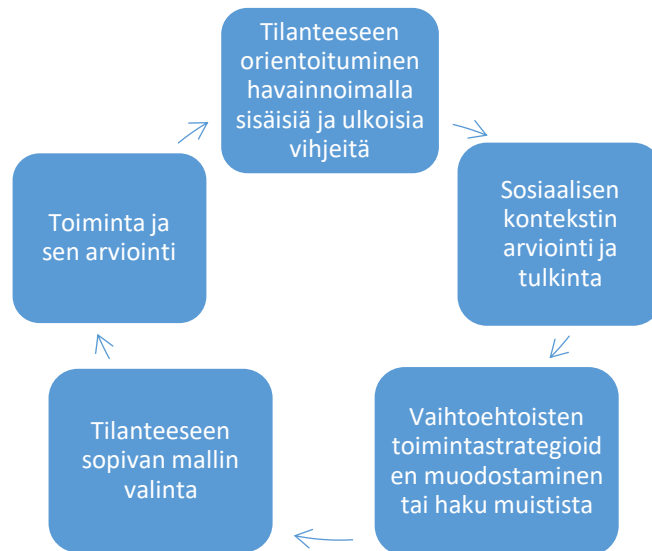
Tarkoituksellinen viestintä on Laineen (2005, 82) mukaan yleensä sanallista, mutta siihen voi liittyä myös nonverbaalista eli sanatonta viestintää. Nonverbaalisella kommunikoinnilla voidaan mm. säännellä vuorovaikutusta, osoittaa läheisyyttä, tuoda itseä esille tai jopa manipuloida. Nonverbaaliseen viestintään kuuluu Laineen (2005,84-89) mukaan katsekontakti, ilme-, ele-, ja kehon kieli, puheeseen liittyvät ei-

lingvistiset piirteet, oman reviirin sääntely, fysiologiset toiminnot, ulkoinen esinekieli sekä yksilön harkitut ratkaisut ja aktiviteetit.

Sosiaalisten taitojen puutteen syyksi on eräässä tutkimuksessa havaittu neljä syytä; riittämätön sosiaalisten taitojen opetus sekä positiivisen mallin puute, psykologiset ongelmat, ympäristön stressitekijät sekä sosiaalisen ympäristön muutos (Kauppila, 2005, 129-130). Oppimisongelmaisilla on myös usein haasteita kehittää itselleen riittävät sosiaaliset taidot. Epäsuotuisia sosiaalisia malleja nuoret saavat myös sähköisistä medioista kuten televisiosta, Internetistä ja sosiaalisesta mediasta. Sosiaalisten taitojen oppimista tapahtuu merkittävästi päiväkodissa ja koulussa, jossa lapsi oppii toimimaan vertaisessaan ryhmässä. Koulu luo ympäristönä edellytyksiä sosiaalisten taitojen oppimiseen, mutta niitä tulisi Kauppilan (2005, 142-144) mukaan myös systemaattisesti opettaa erilaisilla käytännönläheisillä menetelmillä. Aivan kuten muukin opetus, myös sosiaalisten taitojen opetustarve vaihtelee oppilaiden välillä, joten yksilöiden huomioiminen on tärkeää (mm. ikä, taitotaso, erityisvaatimukset). Opetus on erityisen tärkeää erityisryhmille, kuten aggressiivisille, yksinäisille ja syrjäytyneille.

2.2 Sosiokognitiiviset taidot

Salmivallin mukaan (2005, 86) sosiaalisten taitojen näkökulma ei huomioi tilannesidonaisuutta ja siksi sosiaaliseen pätevyyteen liitetään myös sosiokognitiiviset taidot (kts. kuvio 1). Jotta yksilö osaa valita tilanteeseen sopivan käyttäytymismallin, tulee hänellä olla sosiokognitiivisia taitoja. Eli kykyä tehdä oikeaan osuvia havaintoja vuorovaikutuskumppanin ajatuksista, tunteista ja aikomuksista sekä kykyä ennakoida ja arvioida oman käyttäytymisen seuraamuksia (Poikkeus, 2008, 127). Lisäksi on syytä ymmärtää miten havaitun palautteen perusteella voi korjata omaa toimintaa. Tällainen tilanteen tulkinta muodostaa pohjan asianmukaiselle, sosiaalisesti pätevälle toiminnalle. Salmivalli (2005, 87-88) kuvaa sosiaalisia tilanteita koskevan tiedon käsitteilyn kehämäisenä prosessina, joka on kuvattu kuviossa 2.



Kuvio 2. Sosiaalisia tilanteita koskevan tiedon käsittely (Salmivalli, 2005, 87-88)

Sosiokognitiivisissa taidoissa on siis kyse siitä, kuinka yksilö pystyy käsittelemään päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa havaitsemaansa informaatiota sosiaalisten skeemojensa eli muistissa olevien toimintamallien avulla ja valitsemaan näistä tilanteeseen sopiva toimintamalli, jotta sosiaalinen päämäärä tavoitetaan. Tällöin ihmisellä tulee olla emotionaalista herkkyyttä lukea ja tulkita toisen tunteita käytöksen perusteella ja kuten jo aiemmin on mainittu, tämä on vaativa sosiaalinen taito. Esimerkiksi luokkatilanteessa oppilaat havainnoivat opettajan liikehdintää jatkuvasti. Onko se kiireistä, hermostunutta vai rauhallista ja tekevät siitä päätelmiä, onko opettajalla hyvä päivä ja voiko häntä lähestyä. (Laine, 2005, 78)

2.3 Adaptiivinen käytös

Kuten jo aiemmin kappaleessa 2.1. todettiin, sosiaalisesti pätevän lapsen tulisi pystyä säätelämään toimintaansa kunkin tilanteen mukaan. Tässä mielessä sopeutuminen on sosiaalisesti kompetenttia ja voidakseen toimia sopeutuneesti, tulee yksilön tuntee kyseisessä kontekstissa vallitsevat käyttäytymissäännöt ja vaatimukset (kts. kuvio 1.). Esimerkiksi lapsen sopeutuminen koulussa voi riippua siitä, kuinka hyvin koulun vaatimukset vastaavat lapsen jo opittuja vaatimuksia kotiympäristössä.

Adaptiivinen eli sopeutunut käyttäytyminen voidaan määrittää kyvyksi toimia itsenäisesti päivittäisissä tilanteissa (Papadopoulos, Metsiou & Agaliotis, 2011, 1086). Riittävä fyysinen ja psyykkinen kehitys mahdollistaa itsenäisen toiminnan, joka taas on edellytys sopeutuneeseen käytökseen. Näiden lisäksi sopeutuneeseen tai hyväksyttävään käytökseen voidaan liittää jo aiemmin mainittu sosialisatioprosessi eli yhteiskunnan ja yhteisöjen arvojen, normien ja käyttäytymissääntöjen mukainen kehittyminen. Esimerkiksi ryhmään liittymiseen vaikuttaa se, kuinka hyvin henkilö on pystynyt tulkitsemaan ryhmän arvoja ja käyttäytymistä ja pystyy mukautumaan näihin vaatimuksiin (Salmivalli, 2005, 76). Papadopoulos ym. (2011, 1086) käyttivät näkövammaisten lasten ja nuorten adaptiivisen käyttäytymisen tutkimuksessaan VABS-kyselyä, jossa adaptiiviseen käyttäytymiseen liitetään arjen taitojen ja sosialisatian lisäksi myös kommunikointi ja motoriset taidot. VABS (Vineland Adaptive Behavior Scales) on Yhdysvalloissa kehitetty asteikko, jolla on tarkoitus mitata sosiaalista kehitystasoa erityisesti kehitysvammaisilla.

Kouluiässä yksi tärkeä lapsen ja nuoren konteksti on kouluympäristö ja siksi Poikkeuksen (2008, 126) mukaan sosiaaliseen pätevyyteen kuuluu myös luokkatilanteessa hyväksytty, adaptiivinen käytös kuten oman vuoron odottaminen tai avun tarjoaminen. Koulussa tavoitteena on oppia erityisesti yhteistyötaitoja, mutta myös ystävällistä viestintää, aggressiivisuuden hallintaa, assertiivisuutta ja toverisuhteiden luomista.

2.4 Minäkuva, odotukset ja motivaatio

Minäkäsitys eli minäkuva muodostuu prosessinomaisesti itsensä tiedostamisen, tuntemisen ja arvostamisen kautta. Jos minä käsittää ihmisen todelliset ominaisuudet, voi minäkäsitys olla aivan erilainen. Yksilön minäkäsitys vaikuttaa hänen asenteisiinsa, toimintaan ja käyttäytymiseen vuorovaikutustilanteissa, sillä oman persoonallisuutensa kautta ihminen antaa merkityksiä ja luo tulkintoja tapahtumista. Minäkäsitys ohjaa tarkkaavuuden suuntaamista niin, että yksilö ottaa vastaan helpommin selkeästä informaatiota, joka tukee hänen minäkäsitystensä. Laineen (2005, 20-21) mukaan lapsi, jolla on negatiivinen minäkäsitys, saattaa sivuuttaa täysin palautteen, joka

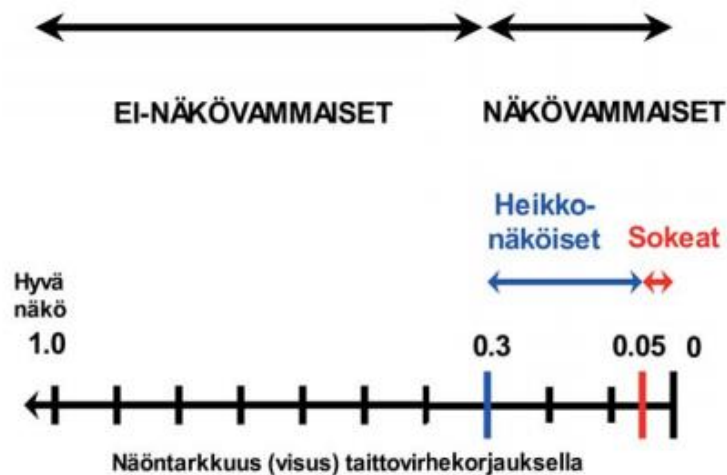
kertoo, että hän on toveripiirissään pidetty. Tutkimuksissa on Kauppilan (2005,129) mukaan myös havaittu, että sosiaalisten taitojen puutteet ovat yhteydessä huonoon itsetuntoon ja itseluottamukseen. Erityisesti assertiivisuus eli kyky sanoa ei, kyseenalaistaa, ilmaista positiivisia ja negatiivia tunnetiloja sekä aloittaa, jatkaa ja lopettaa keskustelu perustuu hyvään itsetuntoon (Kauppila 2005, 150). Tulee myös muistaa, että vääristynyt minäkuva voi johtaa väärinkäsityksiin vuorovaikutustilanteissa.

Minäkuva jakautuu eri osa-alueisiin, kuten sosiaalinen, emotionaalinen, fyysis-motorinen ja suoritusminäkuva. Laine (2005, 23-24) korostaa, että kasvattajan tulisi tuntea lapsen minäkäsityksen eri osa-alueet ja niiden tärkeys lapselle, jotta itsetuntoon voitaisiin todella vaikuttaa positiivisesti. Minäkäsitys vaikuttaa myös yksilön odotuksiin ja motivaatioon itseluottamuksen kautta. Tällöin motivaatio ja odotukset voivat vaikuttaa vuorovaikutustilanteeseen niin, ettei henkilökohtaisia tavoitteita saavuteta, vaikka yksilöllä olisi hyvät sosiaaliset taidot ja adaptiivinen käytös.

3 Näkövammaisuus

3.1 Näkövammaisuuden ja sokeuden määrittely

Näkövammaisten vuosikirjassa Ojamo (2016, 14) kirjoittaa, että näkövammaisuuden määrittelemisen on riippuvainen yhteiskunnan arvomaailmasta ja sen jäsenilleen asettamista vaatimuksista eli siitä minkälaista näkökykyä yhteiskunta vaatii jäseniltään. Tällöin esimerkiksi visuaalisten opasteiden ja automaattien lisääntyessä, myös näkövammaisuus lisääntyisi. Tosiasiassa näön heikkeneminen iän myötä on luonnollista ja näkövammaisuudelle on määritetty tarkat rajat. Suomessa käytetään näkövamman määrittelyyn WHO:n luokitusta, joka on kuvattu kuviossa 3.



Kuvio 3. Näöntarkkuus ja näkövammaisuus (Ojamo, 2016)

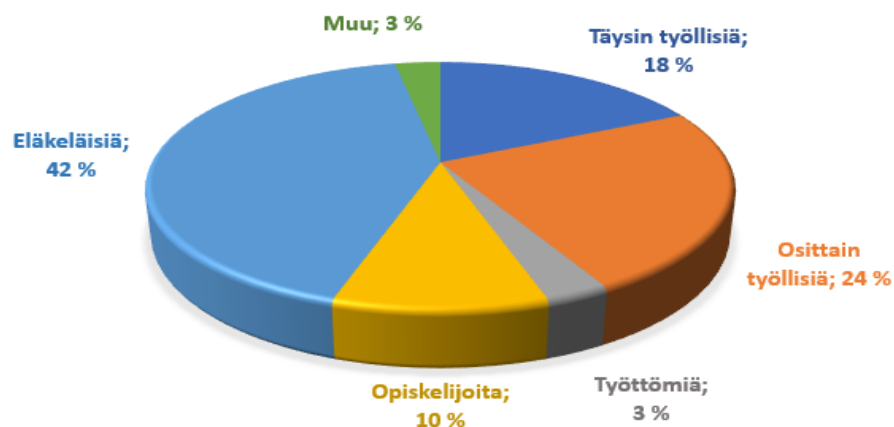
Näkövammaiseksi määritellään henkilö, jonka paremman silmän näöntarkkuus (visus) jää parhaalla mahdollisella lasikorjauksella alle 0,3. Näkövammaa määriteltäessä keskeistä on siis näöntarkkuuden mittaaminen, mutta myös näkökentän tutkiminen. WHO luokittelee näkövamman viiteen vaikeusasteluokkaan, joista kolme viimeistä ovat WHO:n luokituksessa sokeita. Myös tässä opinnäytetyössä käytetään tätä sokeuden määritelmää.

1. heikkönäköinen (visus paremmassa silmässä lasikorjauksella 0.3-0.1)
2. vaikeasti heikkönäköinen (0.1-0.05)
3. syvästi heikkönäköinen (0.05-0.02 tai näkökenttä alle 20°)
4. lähes sokea (0.02-0 tai näkökenttä alle 10°)
5. sokea (ei valon tajua).

Näöntarkkuuden mittaustulokset ovat lähtökohtana haittaluokan (ent. haitta-aste) määrittelylle. Haittaluokkaan vaikuttavat näiden lisäksi kuitenkin muun muassa hämäräsokeus, kaksoiskuvat, karsastus, värisokeus ja silmävärve. Haittaluokan määrittely on oleellista, sillä se oikeuttaa tiettyihin palveluihin ja esimerkiksi Näkövammaisten liiton jäseneksi pääsee vain, jos haittaluokka on yli 10 (50%). Sokean haitta-aste on 100%. Näkövammaisena pidetään siis henkilöä, jolle näkökyvyn alentuminen aiheuttaa huomattavaa haittaa jokapäiväisissä toiminnoissa. Toiminnallinen haitta arvi-

oidaan aina yksilöllisesti ja toimintakykyyn vaikuttavat monet yksilö- ja ympäristökijät kuten muut vammat, vammautumisikä, psyykkinen sopeutumiskyky, uusien asioiden oppimiskyky, elämäntapa ja työ-/opiskelu ympäristö. (Ojamo, 2016, 14.)

Vuonna 2016 näkövammaisia arvioitiin olevan Suomessa n. 55 000, joista sokeita noin 8000 henkilöä. Näistä sokeista alle 30-vuotiaita on noin 10 % eli 800 henkilöä. Alle 30-vuotaiden sokeiden diagnoosit vuonna 2017 olivat 1) näköratojen viat 33 %, 2) verkkokalvon perinnölliset rappeumat 18 %, 3) ROP 9 %, 4) Amarurosis 9 % ja 5) muut diagnoosit 9 %. Vuonna 2015 sokeat 15-29-vuotiaat jakautuvat pääasiailisen toiminnan mukaan kuvion 4 kaltaisesti. Alle 30-vuotaiden eläkeläisten määrä (42 %) on huolestuttavan suuri ja syitä tähän on syytä pohtia. (Ojamo, 2018)



Kuvio 4. 15-29-vuotiaiden sokeiden jakautuminen pääasiailisen toiminnan ryhmiin vuonna 2015 (Ojamo, 2018)

3.2 Sokeuden vaikutus lapsen kehitykseen

Poussu-Olli (1999, 61) toteaa, että näkö on integroiva aisti ja jatkuva informaation lähde, joka säätelee motorista toimintaa, orientaatiota ja sosiaalista käyttäytymistä. Näkövammaisen on korvattava näköaistin puuttuminen muilla aisteilla (tunto-, kuulo-, haju-, maku- asento- ja liikeaisti), jolloin puhutaan sensorisesta kompensaatiossa tai korvaavista taidoista. Seuraavassa on jaettu lapsen kehityksen osa-alueita. Näkövammaisen lapsen varhaiskuntoutusohjelma LA-KU:n mukaisesti. Käsiteltäväksi

on kuitenkin valittu vain tähän opinnäytetyöhön ja sosiaaliseen kompetenssiin vaikuttavat kehitysalueet, vaikkakin tulee huomioida, että kaikki perustaidot liittyvät kiinteästi toisiinsa. Tulee myös muistaa, että jokaisen lapsen kasvu ja kehitys on yksilöllistä, johon vaikuttavat mm. perimä ja ympäristö (Poussu-Olli, 1999, 67).

3.2.1 Motorinen kehitys

Liikkuminen tarjoaa mahdollisuuden ympäristön tutkimiseen ja oppimiseen. Motoriset taidot voidaan jakaa karkea- ja hienomotoriikkaan, joista karkeamotorinen osa-alue sisältää pääasiassa isojen lihasten ja liikkumisen toimintoja kuten konttaamista, kävelyä, juoksua tai hyppäämistä. Nämä karkeamotoriset taidot mahdollistavat myöhemmin liikkumistaidon eli itsenäisen, turvallisen ja tehokkaan kyvyn liikkua erilaisissa ympäristöissä (Andersson, Boigon & Davis, 1997, 7.8-2). Syntymästään saakka vaikeasti näkövammaisen karkeamotorinen kehitys viivästyy jopa useita kuukausia Poussu-Ollin (1999, 73) mukaan verrattuna näkeviin verrokkeihin. Näön puuttuessa mallioppiminen ja luontainen motivaatio liikkumiseen kohti tuntematonta on puutteellinen (Andersson, ym. 1997, 2-7). Näkevät lapset kiinnostuvat ympäröivistä ihmisistä ja esineistä ja yrittävät tavoitella niitä jo muutaman kuukauden ikäisenä ja noin vuoden ikäisenä lähtevät kävelemään niitä kohti. Sokean lapsen täytyy aluksi tietää, että tilassa on esineitä tai ihmisiä eli niiden tulisi herättää mielenkiinto. Ja vaikka jokin esine pitäisi ääntä, täytyy hänen yhdistää mielenkiintoinen ääni ja esine toisiinsa. Vanhempien ja lähityöntekijöiden tulee luoda turvalliset puitteet liikkeelle lähtöön ja toisaalta herättää lapsen uteliaisuus ympäristöä kohtaan. Pystyasento ja liikkuminen mahdollistavat uuden oppimisen ja vuorovaikutuksen ympäristön kanssa. (Andersson, ym. 1997, 2-7.)

Hienomotorinen osa-alue puolestaan sisältää pieniä lihasliikkeitä, kuten tarttumisen ja esineiden käsittelytaidot. Tässä osiossa ei huomioida näönkäytöstä riippuvaisia visuumotorisia taitoja kuten kynätyöskentelyä. Käsien käytön kehittyminen mahdollistaa leikkimisen lisäksi selviytymisen päivittäisistä askareista, kuten syömisestä ja pukeutumisesta (Andersson ym. 1997, 7.7-2). Aivan kuten karkeamotoriikan kohdalla, myös hienomotorisessa kehityksessä on usein viivettä ja kysymys on jälleen mallista

ja mielenkiinnon herättämisestä. Anderssonin ym. (1997, 2-6) mukaan näkövammaisilta voi jäädä useita luonnollisia oppimistilanteita hyväksikäyttämättä, koska ilman näköaistia ne eivät ole lapselle houkuttelevia. Aikuiset voivat kuitenkin luoda näitä mielekkäitä tilanteita yhdessä tekemällä ja kokeilemalla. Hienomotoriikan kehityksessä tuntoaistin merkitys on erityisen tärkeä ja lapsi tarvitseekin useita kokemuksia eri tuntuista, kokoisista, painoisista ja muotoisista esineistä. Esinettä tutkiessa, on tärkeää, että näkövammaiselle opetetaan myös esineen oikea käyttötarkoitus. Karkea- ja hienomotoriset taidot ovat opittavissa, mutta ne vaativat näkövammaiselta enemmän aikaa ja systemaattista harjoittelua. Itse tekeminen ja toimiminen ovat motoriikan kehittymisen perusedellytyksiä, mutta usein kiire saa aikuiset tekemään asioita lasten puolesta.

3.2.2 Kognitiivinen ja kielellinen kehitys

Kognitiivisia eli tiedollisia toimintoja ovat havaitseminen, ajattelu, päättely, oppiminen ja muistaminen. Keskeistä Anderssonin ym. (1997, 7.1-27) mukaan on asioiden ymmärtäminen, vuorovaikutuksellisuus ja lapsen oma aktiivisuus. Oppiminen pohjautuu kokemusten kautta syntyneisiin käsityksiin, jotka muovautuvat ja täydentyvät oppimisen edetessä. Taidot rakentuvat pienistä osista, esim. oman kehon liikkeiden avulla lapsi alkaa ymmärtämään syy-seuraussuhteita. Käsitteiden ymmärtämiseen ja muistamiseen liittyy valintoja, järjestelyä, luokittelua ja vertailua. Vaikeasti näkövammaisen lapsi tarvitsee paljon käsi-käden-päällä-ohjaamista sekä kuvailua esineistä, asioista ja paikoista, jotka näkevä lapsi näkee jo kaukaa. Hyvänä esimerkkinä käsitteiden viiveisestä ymmärtämisestä voi olla esineen pysyvyyden ymmärtäminen (Andersson ym. 1997, 2-2). Lapsen on tärkeää ymmärtää, että esine on olemassa vaikka se ei pidä ääntä tai ole hänen tavoitettavissa sekä kuinka paikallistaa tällainen esine ja saada se takaisin. Näkövammaisten lasten varhaiskuntoutus-ohjelmassa nostetaan kognitiivisiin taitoihin myös kehonhahmotus sekä tilaa koskevien käsitteiden ymmärtäminen. Näön avulla lapset saavat usein tietää, kuinka eri esineet liikkuvat ja ovat suhteessa toisiinsa, mutta näön puuttuessa tarvitaan erityistä tukea näiden käsitteiden oppimisessa ja toisaalta vääristyneet mielikuvat tulee oikaista (Poussu-Olli, 1999, 82-83; Andersson ym. 1997, 2-3).

Kommunikaatio on vuorovaikutusta ja vuorovaikutus syntyy yhteisen tekemisen kautta. Vauvaiässä kielellistä taitoa edustaa vuorovaikutuksellinen kommunikaatio ilmeinä ja ääntelyin sekä kielen passiivinen ymmärtäminen. Vähitellen lapsi oppii käsitteitä ja alkaa nimeämään esineitä ja asioita. Näkövammaisen lapsen puhe kehittyy Anderssonin ym. (1997, 2-3) mukaan yleensä kuten näkevienkin lasten, mutta huomiota täytyy kiinnittää oikeiden esineiden ja kokemusten yhdistämiseen. Tällä tarkoitetaan, että lapsen tulee saada ilman näköaistia kaikki merkitykselliset tunnusmerkit esineistä ja siksi tulisi suosia mm. aitoja esineitä pienoismallien sijaan. Kun tärkeä havaintoväline eli näkö puuttuu, vaikuttaa se väistämättä maailman hahmottamiseen ja kokemusten keräämiseen, jolloin mm. lapsen sanavarasto ja sanojen merkitysverkosto voi jäädä ikätasoista heikommaksi (Poussu-Olli, 1999, 83). Näkövammaiset viettävät yleensä enemmän aikaa aikuisten seurassa, jolloin he voivat käyttää aikuisilta opittuja kielellisiä ilmaisuja, joita he eivät täysin ymmärrä. Viestinässä käytetään normaalisti myös paljon non-verbaalisia viestejä kuten äänensävyt, ilmeet, eleet ja katsekontakti. Visualisuuteen perustuvat viestit jäävät väistämättä vaikeasti näkövammaiselta havaitsematta ja oppimatta ja tämä voi johtaa väärinkäsityksiin vuorovaikutustilanteissa. Kommunikaatiolla on kuitenkin aina jokin merkitys ja erilaiseen vuorovaikutusyritykseen vastaaminen tai vastaamatta jättäminen voi olla suuressa roolissa kommunikaation vahvistajana tai sammuttajana. (Andersson ym. 1997, 6.2-2.)

3.2.3 Sosiaalistuminen ja omatoimisuus

Sosiaalistumisella tarkoitetaan LA-KU kuntoutusohjelmassa, että lapsi reagoi yleisesti hyväksytyllä tavalla sekä aikuisille, että lapsille ja että hän osaa toimia itsenäisesti ja kykenee sopeutumaan uusiin tilanteisiin (Andersson ym. 1997, 2-4). Sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot kehittyvät merkityksellisissä vuorovaikutustilanteissa varhaislapsuudesta alkaen. Koska näkö tieto on merkittävässä roolissa sosiaalisen kognition varhaisessa kehityksessä, näön puuttuminen voi johtaa puutteellisiin taitoihin herättää ja ylläpitää vuorovaikutusta (Zebehazy & Smith, 2011, 84). Pieni lapsi katsoo vanhempien ilmeitä ja eleitä, vasteita omalle toiminnalleen sekä osoittaa haluamaansa esinettä tai ryömii kohti kiinnostavaa kohdetta. Kun lapsi ei näe, myönteinen kosketus ja ääni korvaavat katseen ja hymyn (Engblom & Hänninen, 2017, 27). Lapsen ja vanhemman välinen varhainen vuorovaikutussuhde vaikuttaa ratkaisevasti lapsen

persoonallisuuden kehittymiseen (Andersson ym. 1997, 7.3-2). Varhaisen vuorovaikutuksen kompensoivat keinot ovat täysin vanhempaan sidottuja eli vanhempien tulee tehdä aloite koskettamalla, äänellä tai tuomalla esineitä lapsen ulottuville. Vuorovaikutus syntyy toiminnan kautta ja varhaisissa vuorovaikutusleikeissä aikuisen tulisi kiinnittää huomiota myös eri äänensävyihin, jotta vauva oppisi myös tunneviestejä.

Leikki on luontainen tapa oppia mm. motoriikkaa, sosiaalisia taitoja ja omatoimisuutta. Aikuisten tulee aluksi ohjata kaikkien lasten leikkiä, mutta sokean lapsen leikkiin ja ryhmäytymiseen on panostettava monin verroin. Leikki kehittyy varhaisessa lapsuudessa jatkuvasti. Ensin tulee yksinleikki, jonka jälkeen kehittyvät rinnakkais- ja yhteisleikki. Näistä ainoastaan yhteisleikki on sosiaalista, jonka onnistumisen kannalta on tärkeää, että lapsi osaa aloittaa ja pitää yllä vuorovaikutusta vertaisten kanssa. Vammaisilla lapsilla on Celesten (2006, 2) mukaan usein vertaisiaan matailampi sosiaalinen kompetenssi ja siksi he ilmentävät enemmän yksin- tai rinnakkaisleikkiä. Engblom ja Hänninen (2017, 133) korostavat, että vaikka sensomotorisen leikin vaihe kestää sokeilla kauemmin, sen ohi ei voi kiirehtiä. Lapsen on myös vaikea lähteä yksin mukaan toisten leikkeihin, jolloin aikuisen tehtävä on järjestää tilanteita ja leikkejä, joihin kaikki voi osallistua tasavertaisesti (Andersson ym. 1997, 7.3-2). Lapsen leikkitaitoja tukee luonnollisiin ja aitoihin arkipäiväisiin tapahtumiin osallistuminen käsi-käden-päällä, jotta hän voi siirtää nämä toimintamallit esim. kotileikkiin.

Leikkien myötä kehittyvät sosiaaliset taidot; ensin henkilökohtaisten taitojen käyttö suhteessa muihin kuten kontaktin ottaminen, vuorottelu ja antaminen ja lopulta vuorovaikutukselliset yhteistyötaidot. Lasten yhteistä leikkiä tukee rajattu tila, pieni ryhmä ja onnistumisen kokemukset. Myös sokean lapsen tulee kokea pettymyksiä, riitoja ja opetella selviytymiskeinoja niihin tarvittaessa aikuisen kuvailun tuella. Leikki vaatii aloitekykyä, rohkeutta ja vireyttä. Aikuisen tehtävä on herättää kiinnostus muihin lapsiin, toimia silminä ja tukea lapsen aloitteita, mutta jättäytyä muuten takalalle (Engblom & Hänninen, 2017, 133). Sosiaalisten taitojen kehityksen kannalta on Ingsholtin mukaan ratkaisevaa, että lapsella on riittävästi horisontaalisia suhteita muihin lapsiin (Honkanen, 2013, 30). Vastavuoroisissa ja tasa-arvoisissa suhteissa opitaan sopeutumaan toisen odotuksiin, sillä tällaisissa vuorovaikutustilanteissa on enemmän epävarmuustekijöitä kuin vertikaalisissa suhteissa. Näön vuoksi rajoittunut

liikkuminen ja siitä seuraava kokemuksen puute, voi johtaa passiivisuuteen ja riippuvuuteen aikuisesta, jolloin lapsella on taipumus hakeutua aikuisen seuraan, sillä aikuinen kuuntelee, puhuu selkeästi ja auttaa tarvittaessa (Poussu-Olli, 1999, 85; Andersson ym. 1999, 7.3-2).

Omatoimisuus ja itsenäinen selviytyminen vaativat riittäviä motorisia taitoja, sosiaalisia taitoja sekä itseluottamusta. Puhutaan omatoimisuustaidoista, arjen taidoista, tai itsenäisen elämän taidoista, oleellista taitojen oppimisessa on tilaisuus yrittää, joskus epäonnistua ja yrittää vielä kovemmin uudestaan. Näkevät lapset oppivat usein malista nopeammin, mutta vaikeasti näkövammaisella voi olla haasteita esim. vielä 6-vuotiaana syömisessä, pukemisessa ja wc-toimissa. Tärkeää on harjoitella näitä taitoja yhdessä käsi-käden-päällä päivittäin, luonnollisissa tilanteissa. (Andersson, 1997, 7.6-2.)

3.2.4 Maneerit eli blindismit

Poussu-Olli (1999, 73) lisää kehityksellisiin viivästymisiin, myös käyttäytymisen maneerit eli niin kutsutut blindismit. Sokealla henkilöllä saattaa olla toistuvia toimintatapoja kuten silmien painaminen, koko kehon heijaaminen, pyöriminen, käden viputus tai äännähdykset. Maneerikäytöstä on pyritty Takalan (2006, 37) mukaan selittämään muun muassa sensorisilla aistimuksilla, mutta toisaalta on esitetty myös mahdollisuutta turvallisuuden tunteesta ja liian vaativasta tilanteesta vetäytymiseen. Tällöin lapsi näyttää vetäytyvän pois vuorovaikutuksesta omaan maailmaansa ja tasoittaa ali- tai ylivirittyneisyyttä. Innostuessaan kaikki lapset yleensä pomppivat ja heiluvat, mutta näkevä lapsi lopettaa toiminnan, kun näkee muiden reagoivan toimintaan. Sokealla lapsella voi olla myös jatkuvaa, merkityksetöntä kysymysten kysymistä, joka voi hämmentää tai rasittaa ympärillä olevia. Tämä voi olla näkövammaisen keino pitää yllä ja varmistua läheisestä kontaktista, kun näköaistia ei ole (Papadopoulos ym. 2011, 1087).

Anderssonin ym. (1997, 7.8) mukaan perusliikkumisen varhainen ja monipuolinen hallinta ehkäisee käyttäytymistä häiritsevien maneerien esiintymistä. Maneerit hidas-

tavat kehitystä lapsen vetäytyessä omaan maailmaansa ja voivat antaa lapsen älyllisestä tasosta väärän kuvan, joka taas haittaa sosiaalista osallistumista. Sopeutuneeseen käytökseen ei meidän kulttuurissamme kuulu edellä mainitut liikehännät, joten ne ovat sosiaalisissa tilanteissa häiritseviä ja eristävät lasta muista. Lisäksi esimerkiksi silmien painaminen, voi johtaa terveydelliseen ja esteettiseen haittaan kun silmät ja silmänympäriellä olevat kudokset painuvat syvemmälle päähän. (Engblom ja Hänninen, 2017, 54-57)

4 Sokean integroituminen yhteiskuntaan

4.1 Inklusio ja integraatio

Koulutus on yhteiskunnan kehittämisen tärkein väline. Tasa-arvon näkökulmasta koulutukseen pääsyn lisäksi olennaista on mahdollisuus suorittaa koulutus loppuun sekä kasvaminen vastuulliseksi ja osallistuvaksi yhteiskunnan jäseneksi (Kuorelahti ym. 2012, 278). Yleisen oppivelvollisuuden myötä Suomeen tuli vuonna 1921 kaksoisjärjestelmä; rinnakkain kulkeva yleis- ja erityisopetus. Näkövammaiset lapset tulivat yleisen oppivelvollisuuden piiriin ja opiskelivat valtion ylläpitämissä sokeainkouluihin tai kunnan järjestämässä erityisopetuksessa. 1960-luvun jälkeen monet ulkomaiset tutkimukset kuitenkin osoittivat, että yleisopetuksessa oppinsa saaneiden erityisopilaiden koulumenestys ja sosiaalinen kehitys olivat keskimäärin parempia kuin erityisopetuksessa olleiden verrokkien (Moberg & Savolainen, 2015, 77-80).

Suomessa perusopetuslakia uudistettiin vuonna 2010, jolloin luovuttiin kaksoisjärjestelmästä ja tilalle tuli kolmiportaisen tuen malli (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 642/2010). Erityisopetusta alettiin purkaa hiljalleen ja erityislapsia integroimaan eli sulauttamaan normaaliin yleisopetukseen, mutta työ on ollut hidasta ja saanut myös vastustusta. Integraatio viittaa erityisopetuksessa oppilaiden osallistumisoikeuteen ja erityisen tuen tarpeen lasten osittaista tai täysimääräistä sijoittamista yleisopetuksen ryhmään. Integroimisen myötä halutaan opettaa muun muassa erilaisuuden hyväksyntää ja sosiaalista vuorovaikutusta erilaisten oppijoiden kesken. Integraatio on

ikään kuin välivaihe inklusioon siirryttäessä. Inklusioajatuksessa kaikki lapset kasvavat alusta alkaen yhdistyneessä koulujärjestelmässä, jossa he saavat edellytystensä mukaisen yksilöllisen opetuksen. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita, 2010)

Inklusio on toisaalta monimutkainen ja ongelmallinen käsite, johon ei ole löydetty kansainvälistä yhteisymmärrystä (Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xu, 2010, 352). Inklusiolla tarkoitetaan pääsyä yhteiskunnan järjestelmiin ja sen mukaisesti antaa vammaisille lapsille tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua yleisopetukseen vammaattomien lasten kanssa. Täysinklusio on kuitenkin herättänyt keskustelua puolesta ja vastaan ja tälläkin hetkellä keskustelu opetuksen tasosta ja opettajien jaksamisesta käy kiivaana (Gråsten, 2019). Suomessa kritiikki kohdistuu usein riittämättömiin tukiresursseihin, luokanopettajan koulutuksen antamiin valmiuksiin ja pelkoon, että erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoittaminen yleisopetuksen ryhmään vaikuttaa ryhmän muiden oppilaiden opetukseen kielteisesti. Ulkomaiset tutkimukset ovat Celes-ten (2006,3) mukaan osoittaneet, että joidenkin oppilaiden kohdalla yleisopetuksen luokkaan sijoittaminen ilman tarvittavaa sosiaalista tukea on johtanut sosiaaliseen eristäytymiseen ja lopulta rajoittuneempaan ympäristöön. Onkin herännyt kysymys siitä, voidaanko samanaikaisesti noudattaa oikeudenmukaisuus- ja tarvenäkemyksiä? (Moberg & Savolainen, 2015, 87). Onnistuessaan inklusio vähentäisi eriarvoisuutta, lisäisi monimuotoisuuden kunnioittamista ja helpottaisi näiden lasten integroitumista eli sulautumista yhteiskuntaan. Lisäksi Moberg & Savolainen (2015, 86) huomauttavat, että inklusiivinen opetus on taloudellisesti edullisempi kuin segregoitu eli eriytetty opetus ja tästä syystä OAJ pelkääkin, että uuden lain porsaanreikiä hyödynnetään kunnan säästöihin (Gråsten, 2019).

4.2 Sosiaalinen integraatio

Moberg & Savolainen (2015, 82-83) jakavat integraation neljään askelmaan sen tavoitteiden mukaan; fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Perustaso on opetuksen järjestäminen yhdessä, toimivilla opetusjärjestelyillä (fyysinen ja toiminnallinen integraatio) ja tämä näkövammaisten lasten ja nuorten kohdalla toteutuu yleensä hyvin. Seuraavasta tasosta, eli sosiaalisesta integraatiosta

on huolissaan muun muassa psykologi Anette Ingsholt (Honkanen, 2013, 29). Hän on huomannut, että Tanskassa sosiaalinen tasa-arvo ei toteudu tai toteutuu vain hyvin harvan vaikeasti näkövammaisen lapsen kohdalla. Onnistuneeseen inklusiiviseen kasvatusjärjestelmään kuuluu Kuorelahden, Lappalaisen ja Viitalan (2012, 277) mukaan opetusjärjestelyiden lisäksi kokemus sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta ja tasavertaisesta yhteisön jäsenyydestä. Useat tutkimukset ovat myös vahvistaneet, että lasten keskinäinen vuorovaikutus ja vertaissuhteet tukevat oppimista (Korkeamäki, 2006, 184).

Sosiaalisella integraatiolla on suuri merkitys yksilön terveyteen. Terveysvaikutuksia tutkittaessa huomioidaan todellinen inklusio sosiaalisessa ympäristössä sekä yksilön koettu inklusio. Joissakin sosiaalisen tuen tutkimuksissa on havaittu, että koettu yhteenkuuluvuus voi ohittaa todellisen sosiaalisen inklusion niin, että positiivinen ilkuusio tuesta vaikuttaa positiivisesti stressiin enemmän kuin varsinainen annettu tuki (Hartung, Sproesser & Renner, 2015). Holt-Lunstadin, Smithin & Laytonin (2010) tekemä 148 tutkimuksen meta-analyysi paljasti jopa 50 prosentin lisääntyneen todennäköisyyden selviytyä vahvempien sosiaalisten suhteiden vuoksi. Moberg & Savolainen (2015, 78) toteavat, että tutkimusten mukaan eritysluokilla oppilaat näyttävät sosiaalistuvan pienessä ryhmässä helpommin, mutta yhteiskuntaan integroituminen on haastavampaa. Inklusion onnistumisen mittana Moberg & Savolainen (2015, 82) pitävätkin vasta koulun jälkeistä yhteiskunnallista integraatiota. Inklusio ei siis ole saavutettu tila, vaan jatkuvaa osallisuuden esteiden purkamista niin koulussa kuin koko yhteiskunnassakin (Honkanen, 2013, 30).

4.3 Ryhmään liittyminen ja hyväksyntä

Ystävyyssuhteiden lisäksi lapsi haluaa tavallisesti kuulua ryhmään ja olla pidetty (Kalliopuska, 1995, 53). Laine (2005, 206) nostaa esiin perustarpeen läheisen kiintymyssuhteen lisäksi myös tovereiden muodostamaan verkostoon, joka mahdollistaa sosiaalisen kanssakäymisen. Vertaisista muodostuvassa verkostossa opitaan muun muassa itsetuntemusta, itsetuntoa, vertailua ja sosiaalisia taitoja sekä yhteisön toimintatavat. Ryhmässä syntyy usein me-henki, joka pitää ryhmän koossa. Mitä parempi

luottamus ryhmässä vallitsee, sitä paremmin Kalliopuskan (1995, 53) mukaan omak-
sutaan sen arvot. Ryhmän jäsenyys taas tukee yksilön arvoja, tyydyttää monia tar-
peita ja antaa elämälle tarkoitusta.

On yhtä vahvaa näyttöä siitä, että ryhmän hyväksyntä tukee lapsen ja nuoren positiivista kehitystä kuin siitä, millainen riskitekijä hänen kehitykselleen on olla ei-hyväksytty tai ei-pidetty. Lapsen asemaan ryhmässä ei Salmivallin mukaan (2005, 29) vaikuta ainoastaan lapsen sosiaaliset taidot, vaan myös pinnallisemmat asiat, kuten motoriset taidot, ulkonäkö ja fyysiset poikkeavuudet. Näiden merkitys kuitenkin vaihtelee, sillä jokaisella ryhmällä on omat arvot ja normit, jotka vaikuttavat ryhmään liittymiseen ja hyväksynnän antamiseen. Hyvät ikätovereiden väliset suhteet tukevat lapsen sopeutumista uusiin tilanteisiin, kuten uuteen kouluun siirtymistä tai harrastuksen aloittamista (Laine, 2005, 176). On myös havaittu, että ystävysten toisille antama tuki edistää positiivista kouluasennetta ja sitä kautta koulumenestystä (Laine, 2005, 176-177). Toisaalta Laineen (2005, 177) mukaan osattomuus myönteisestä kanssakäymisestä ikätoverien kanssa ennustaa sopeutumisongelmia ja sosiaalista tyytymättömyyttä.

Vuorovaikutustaitojen kehittymisen ja osallistumisen prosessit ovat toisiaan täydentäviä, sillä taidot kehittyvät lapsen osallistuessa vertaisryhmän toimintaan. Näin osallistuminen kytkeytyy myös ryhmän hyväksynnän ja torjunnan lisäksi vuorovaikutustaitoihin ja motivaatioon osallistua ryhmän toimintaan (Laaksonen, 2012, 14). Uuteen ryhmään liittyminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, vaan edellyttää sosiaalista pätevyyttä. Salmivallin (2005, 75) mukaan juuri uuden tulokkaan on lähestyttävä muita ja pyrittävä kommunikoimaan ja vain harvoin toiminta on vastavuoroista. Päinvastoin ryhmäläiset eivät välttämättä ota uutta henkilöä aluksi edes huomioon. Ryhmää tulisi Salmivallin (2005, 76-77) mukaan tarkkailla ensin, jotta lapsi voi havainnoida millaisesta käytöksestä ryhmässä palkitaan, mitä ryhmän tekemässä ja sitten omaksua nämä tavoitteet. Juuri tämä havainnointi on vaikeasti näkövammaiselle haastavaa. Myös ryhmän sisäinen vuorovaikutus, ennakkoluulot tai olemassa oleva sosiaalinen maine voivat vaikuttaa ryhmään liittymiseen, riippumatta tulokkaan sosiaalisista taidoista.

Myönteinen minäkuva syntyy vuorovaikutuksessa ja itsetunnon kannalta on tärkeää, että lapsella on näkeviä ja näkövammaisia ystäviä. Kaikilla nuorilla on joskus ongelmia sosiaalisten suhteiden kanssa ja täytyy muistaa, että jokainen nuori on oma persoona. Murrosikäisenä nuori etsii paikkaansa elämässä, kokeilee rajojaan ja rakentaa omaa identiteettiään eli kaikkia haasteita ei tule verhota näkövammaan. Willoughbyn (1994) mukaan, jokaisen sokean on opeteltava samoja nuoruuteen liittyviä asioita kuin näkevätkin nuoret, mutta omalla tavallaan. Esimerkiksi meikkaaminen on nuorilla tytöillä tärkeä yhteenkuuluvuuden tunnetta lisäävä taito ja sokeilla sen täytyy perustua tunnusteluun ja merkitsemiseen. Sosiaalisesti pätevään käytökseen kuuluu sopeutuminen muiden odotuksiin ja yhteisön normeihin. Willoughby (1994) on nostanut sopeutumiseen liittyviä erityispiirteitä, jotka riippuvat oikeastaan ympäristöstä. Esimerkiksi on paljon näkevistä kavereista kiinni ilmaisevatko he, että joku tuttu saapui paikalle, tippuiko sokean kaverin paidalle ketsuppia tai onko heijailminen ryhmässä yleisesti hyväksyttävää käytöstä.

Hyväksynnän ja osallisuuden tukemiseksi tulee tietoisuutta näkövammasta lisätä esimerkiksi viettämällä päiväkodissa ja koulussa sokeainviikkoa. Ymmärrys vähentää ennakkoluuloja ja lisää luonnollista vuorovaikutusta. Toisaalta, jos näkövammaisen ei ole itse sinut näkövammansa kanssa, ei sitä voi odottaa myöskään ikätovereilta (Willoughby, 1994). Tähän viitaten sopeutumisvalmennukset, leirit ja tukijaksot muiden näkövammaisten kanssa ovat ensiarvoisen tärkeitä vertaistuen muotoja kaikissa ikävaiheissa.

4.4 Vertaissuhteet

Lasten vertaissuhteiksi kutsutaan Salmivallin (2005, 15) mukaan saman ikäisten, suunnilleen samalla kehitystasolla olevien lasten vuorovaikutussuhteita. Vertainen on siis samalla kehitystasolla niin sosiaalisesti, emotionaalisesti kuin kognitiivisesti. Toisaalta vertainen voi olla myös samantapaisessa elämäntilanteessa oleva ihminen, kuten näkövammaisen toiselle näkövammaiselle. Salmivalli (2005, 15) ja Anette Ingholt (Honkanen, 2013, 30) ovat erotelleet vertikaaliset ja horisontaaliset ihmissuhteet. Vertikaalisia vuorovaikutussuhteita ovat esimerkiksi kasvatus, huolenpito ja

opetussuhteet. Näissä suhteissa lapsi on ikään kuin alisteisessa asemassa aikuiseen nähden. Vertaissuhteet ikätovereihin tulisi kuitenkin olla horisontaalisia eli roolit ja johtoasemat jakautuisivat tasaisesti lasten kesken. Korkeamäen (2006, 184) mukaan vertaisryhmässä lapsilla voi olla tosiaan täydentävä rooli, jolloin he oppivat toisiltaan vuorovaikutuksessa ja havainnoiden toistensa toimintaa. Tällöin osaavamman avustuksella vähemmän osaava saavuttaa potentiaalia, johon hän ei yksin yltäisi. Korkeamäki (2006, 184) korosta tasa-arvoista vuorovaikutusta, jossa kukaan ei dominoi. Ingsholtin mukaan on kuitenkin vaara, että näkövammaisen lapsi jää riippuvaiseen, alisteiseen rooliin myös suhteessa muihin lapsiin muun muassa avun tarpeen vuoksi (Honkanen, 2013, 30).

Ulkomaiset tutkimukset (Papadopoulos ym., 2011, 1088; Zebehazy, 2011, 84) osoittavat, että vammaiset lapset ovat alttiimpia sosiaaliseen eristäytyneisyyteen, koska he saavat vähemmän positiivisia vastauksia vuorovaikutusaloitteisiin tai tekevät vähemmän aloitteita sosiaalisen taidon tai motivaation puuttuessa. Toisaalta ilman vastausta jääneet vuorovaikutusyritykset laskevat lapsen motivaatiota ottaa kontaktia muihin lapsiin. Lapsen kehityksen kannalta vertaisryhmään kuuluminen on kuitenkin tärkeää. Ystävyyssuhteet alkavat kehittyä jo toisen ikävuoden jälkeen. Kauppila (2005, 139) huomauttaa, että lapsen käsitys ystäväydestä on melko kapea, mutta ystävyys luo kontekstin, jossa on turvallista harjoitella toimivia sosiaalisia taitoja. Lasten keskuudessa hyväksynnän saaminen luo ystävyyttä ja lapsen kykyä ystävystyä pidetään sosiaalisen kompetenssin osoituksena. Aluksi ystävyys on yhteistä leikkiä ja se voi alkaa ja loppua hyvin äkillisestikin. Myöhemmin ystävyys nähdään myös persoonan kautta, luottamus astuu kuvaan ja ystävyyden luonne muuttuu kestävämmäksi. Nuorilla ystävyys on hyväksyntää, ymmärrystä ja avun saamista vaikeina aikoina. (Kauppila, 20015, 139-142)

Varsinkin nuoruusiällä ystävien väliset horisontaaliset suhteet ottavat tilaa vertikaalisilta suhteilta. Vaikka horisontaalisuhteiden tulisi olla tasa-arvoisia, on todettu, että ihmisillä, jotka ovat ryhmässään pidettyjä, on enemmän sosiaalista vaikutusvaltaa (Hartung, Sproesser & Renner, 2015). Lisäksi Salmivalli (2005, 33) korostaa, että toverisuusio ja ryhmässä tapahtuva sosiaalinen vertailu muovaavat nuoren minäkuvaa ja

toisaalta saavutettua sosiaalista statusta on työläs muovata. Ryhmässä saatu kannustus ja positiivinen palaute vahvistavat lapsen ja nuoren itsetuntoa, jolloin hän myös Latva-Nikkolan (2018, 6) mukaan uskaltaa osallistua ryhmän toimintaan yhä rohkeammin. Laine (2005, 175) lisää vielä, että myönteiset kontaktit ystävien kanssa luovat perustaa henkisellety hyvinvoinnille ja tasapainoisen persoonan rakentumiselle. Toverisuhteilla on siis suuri merkitys yksilön kognitiivisen, sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen kannalta. Laine (2005, 177) kuitenkin muistuttaa, että kehitys on riippuvaista suhteen laadusta ja myös lasten toverisuhteet voivat olla kielteisiä. (Laine, 2005, 175-177)

5 Tarkoitus ja tavoite

Asiantuntijoiden kokemukset ja monet ulkomaiset tutkimukset osoittavat, että sokeus voi luoda esteitä sosiaaliselle vuorovaikutukselle (Arndt, Lieberman & James, 2014; Celeste, 2006; Honkanen, 2013; Willoughby, 1994). Työn tarkoituksena on tuottaa tietoa, jonka avulla voidaan tukea sokean nuoren osallisuutta ja sosiaalisen kompetenssin kehittymistä kotona, koulussa ja mahdollisesti myös harrastuksissa.

Jotta opinnäytetyö ei olisi vain niin sanottua näkevien teoriaa vuorovaikutuksen haasteista, tutkimuksen tavoitteena on tutkia sokeiden nuorten sosiaalista kompetenssia ja tuen tarpeita sekä ympäristön vaikutuksia nuorten näkökulmasta haastatteluiden avulla. Opinnäytetyön tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia haasteita sokeat nuoret ovat kohdanneet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa?
2. Mitkä tekijät edistävät sokean sosiaalista kompetenssia?
3. Kuinka ympäristö vaikuttaa sokean osallisuuteen ja sosiaaliseen kompetenssiin?

Tämän tutkimuksen ja aiempien tutkimustulosten avulla luodaan ohjelehtinen yhdessä Näkövammaisten liiton kanssa. Lehtinen on suunnattu näkövammaisten lasten vanhemmille sekä lasten ja nuorten kanssa työskenteleville ammattihenkilöille. Ohjelehtiseen on tarkoitus nostaa tiivistetysti esiin nuorten kokemuksista esiin nousseita ohjeita, joilla voidaan tukea sokean lapsen ja nuoren sosiaalista vuorovaikutusta ja toisaalta poistaa mahdollisuuksien mukaan ympäristön luomia sosiaalisuuden esteitä.

6 Aineistonkeruu ja analyysi

Vammaisilla ihmisillä on usein tunne, että muu yhteiskunta päättää osittain tai täysin heidän elämästään. Tässä tutkimuksessa haluttiin nostaa esille näkövammaisten nuorten omia, todellisia kokemuksia sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja osallisuudesta ja näin ollen opinnäytetyön tutkimusote on laadullinen eli kvalitatiivinen. Pelkän teoratiedon ja ulkoimaisten tutkimusten kautta johdetut päätelmät olisivat voineet synnyttää ongelmia, joita tosiasialla suomalaiset nuoret eivät koe ja toisaalta osallistujien määrä oli varsin pieni, joten määrällinen tutkimus ei tullut kysymykseen. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin keskustelunomaista teemahaastattelua, joista kaksi tehtiin puhelinhaastatteluna ja yksi kasvokkain. Kasvokkain tehtävä haastattelu oli ryhmähaastattelu, sillä siihen osallistui kaksi nuorta yhtä aikaa. Litteroitu aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

6.1 Teemahaastattelu

Tutkimusaiheesta on jonkin verran ulkomaista tutkimusta, sekä suomalaisten asiantuntijoiden kokemuksia, joten päädyttiin siihen, ettei havainnointi välttämättä tuottaisi uutta tietoa. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui haastattelu, sillä nuoret halutaan nähdä merkityksiä luovana ja aktiivisina osapuolina. Hirsjärven & Hurmeen (2000, 35) mukaan haastattelun etuina on juuri mahdollisuus korostaa ihmistä subjektina ja mahdollisuus syventää vastauksia. Kun puhutaan osallisuudesta, sosiaalisesta verkos-

tosta ja sosiaalisesta kompetenssista, on vaikeaa ennalta määrittää vastausten suuntia, sillä aihe on hyvin monitahoinen ja henkilökohtainen. Näihin haasteisiin voidaan vastata joustavasti haastattelun keinoilla (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 35).

Erilaisista haastattelun lajeista valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu, sillä kaikissa haastatteluissa nostettiin esiin tietyt teemat, mutta vastauksia oli mahdollista syventää lisäkysymyksillä ja toisaalta kysymysten asettelua ja järjestystä muuttaa suorassa vuorovaikutuksessa kohdehenkilön kerronnan mukaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 202). Haastattelun runko on liitteessä 3. Kuten jo teoriaosassa on todettu, sosiaalinen osallisuus syntyy merkityksellisyydestä ja merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Hirsjärven & Hurmeen (2000, 48) mukaan juuri teemahaastattelu ottaa huomioon ihmisten tulkinnat ja nostaa merkitykset keskiöön. Teemahaastattelun teemat luovat kuitenkin konkreettiset raamit haastattelulle, joiden avulla literoitua aineistoa on myös luontevaa lähestyä (Eskola & Suoranta, 2008, 87).

Ryhmähaastattelun ja yksilöhaastattelun etuja ja haittoja arvioitaessa yksilöhaastattelu oli selkeä valinta puhelinhaastatteluun osallistuville. Yksilöhaastattelussa tutkija pystyy syventymään yksilön kokemuksiin, mutta ryhmähaastattelun etuna on vapautuneempi ilmapiiri ja tutkittavien saama vertaistuki toisiltaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 205). Tästä syystä kahdelle nuorimmalle osallistujalle annettiin mahdollisuus ryhmähaastatteluun, vaikka se ei täysin vastaa yksilöhaastattelua (Kananen, 2008, 75). Ryhmähaastattelun tuloksia analysoitaessa tulee ottaa huomioon ryhmädynamiikan vaikutus tuloksiin.

6.2 Tutkimuksen aineisto ja sen keruu

Tutkimuksessa haluttiin haastatella nuoria syntymäsokeita, jotta saataisiin todenmukainen ja ajanmukainen käsitys sokeuden vaikutuksesta sosiaaliseen kompetenssiin ja osallisuuteen. Kohderyhmänä olivat syntymäsokeat nuoret ja nuoret aikuiset, jotka opiskelevat tai ovat opiskelleet yleisopetuksen ryhmässä. Yleisopetukseen osallistumisella saadaan heterogeenisempi joukko ja minimoidaan vaihtelut muiden mahdollisten vammojen vaikutuksesta sosiaaliseen kompetenssiin. Tutkimukseen valittiin

nuoria ja nuoria aikuisia, jotka ovat iältään 15-29 -vuotiaita ja jotka ovat WHO:n määritelmän mukaan syntymäsokeita (vaikeusasteluokat 3, 4 ja 5). Tutkimuksessa halutaan korostaa sosiaalisten taitojen kehittymistä, joka pääasiassa tapahtuu lapsena ja nuorena. Tästä syystä haastateltaviksi valittiin 15-29-vuotiaat, jotka osaavat jo kertoa omista kokemuksistaan realistisesti, mutta muistavat vielä hyvin esimerkiksi peruskoulun sosiaalisia tilanteita. Tunnistettavuuden vuoksi osallistujien asuinpaikkakunnat ja iät jätetään mainitsematta.

Kokemuksia haluttiin kerätä ympäri Suomen ja tästä syystä ilmoitus (liite 1.) tutkimuksesta jaettiin valtakunnallisesti. Haastateltavia tavoiteltiin Näkövammaisten liiton alueellisten oikeuksiensvalvonnan asiantuntijoiden kautta sähköisellä ilmoituksella sekä järjestön Facebook-sivujen kautta. Tietosuojan vuoksi tutkijalla ei ollut pääsyä suoraan liiton henkilötietorekisteriin ja näin ollen jouduttiin odottamaan, että vapaaehtoiset ilmoittautuisivat itse tutkijalle. Sähköpostilla lähetettävät Word-tiedostot olivat esteettömiä lukea pistenäytöllä tai kuunnella ruudunlukuohjelmalla eli tiedotteet ja tietoon perustuva suostumus olivat sokeiden saavutettavissa. Vapaaehtoiset ilmoittautuivat tutkijalle sähköpostilla tai palauttamalla paperisen suostumuslomakkeen, jonka jälkeen tutkija oli heihin yhteydessä ja varmisti, että he olivat ymmärtäneet suostumukseen liittyvät tiedot.

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan Eskolan ja Suoranan (2008, 61) mukaan ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Tästä syystä aineiston koolla ei ole suoraa merkitystä tutkimuksen onnistumiseen ja toisaalta kyse on valinnasta kattavuuden ja syvällisyyden välillä (Kananen, 2008, 35). Määräaikaan mennessä kohderyhmään soveltuvia haastateltavia oli ilmoittautunut neljä, jonka jälkeen aloitettiin haastattelut. Haastatteluita varten luotiin etukäteen rakenne, johon teemoiksi valittiin sosiaalisen verkoston laajuus ja laatu, sosiaalista vuorovaikutusta tukevat ja estävät tekijät sekä sosiaalisen kompetenssin osa-alueet. Käytössä oli näihin teemoihin liittyviä tukisanoja ja esimerkkikysymyksiä, mutta kaikki kysymykset muovautuivat hieman jokaisessa haastattelussa.

Osallistujien sijainnin vuoksi kaksi haastattelua tehtiin puhelimitse. Vaikka Hirsjärvi & Hurme (2000, 64) suosittelevat puhelinhaastattelun kestoksi 30 minuuttia, niin tässä tutkimuksessa puhelinhaastattelut kestivät noin tunnin. Haastateltavia oli kuitenkin jo etukäteen pyydetty varaamaan haastatteluun kyseinen aika, jotta teemat voidaan käydä läpi kaikessa rauhassa. Soittoajat sovittiin etukäteen ja puhelut soitettiin tutkijan omasta puhelimesta ja nauhoitettiin digisanelimelle. Puhelinhaastatteluissa kysymykset pyrittiin pitämään lyhyinä ja puhe hieman normaalia hitaampana (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 64). Vastauksien vahvistaminen ja lisäkysymysten esittäminen oli välillä haastavaa ja tahtomattakin tapahtui välillä päällekkäin puhumista. Puhelinhaastattelut olivat keskustelunomaisia eikä tutkijan tai tutkittavan puolesta kuulunut linjalla mitään häiriötekijöitä.

Kaksi viimeistä haastattelua pystyttiin järjestämään kasvotusten. Koska kyseessä oli alaikäisiä nuoria, halusin tarjota heille mahdollisuuden osallistua haastatteluun yhtä aikaa jännityksen lieventämiseksi. Kysyin molemmilta haastateltavilta asiaa erikseen ja molemmat valitsivat ryhmähaastattelun. Haastattelu tehtiin hiljaisessa tilassa, joka oli neutraali molemmille haastateltaville. Haastattelu kesti noin tunnin ja molemmat haastateltavat puhuivat lähestulkoon saman verran. Ryhmädynamiikka oli onneksi toimiva, sillä nuoret tunsivat toisensa jo ennakolta eikä kumpikaan dominoinut haastattelua.

Tutkittavia ilmoittautui määräaikaan mennessä siis neljä ja haastattelua kertyi nauhalle hieman reilu kolme tuntia. Haastatteluissa alkoi nousta paljon samankaltaisia kokemuksia, mutta niin kutsuttua saturaatiopistettä ei vielä neljällä haastateltavalla saavutettu. Koska useampia haastateltavia ei ilmoittautunut, päätin vertailla haastatteluiden tuloksia aiempiin tutkimuksiin. Viimeaikaisimmassa suomalaisessa tutkimuksessa Näkövammaisten ihmisten sosiaaliset suhteet (Berndtson, 2018), haastateltiin 25 näkövammaista, joista 5 oli sokeita ja vain 2 syntymäsokeaa. Ulkomaisista tutkimuksista kaksi koski sokeiden lasten tai nuorten sosiaalisia suhteita ja jälkimmäinen näistä oli tapaustutkimus (Arndt, Lieberman & James, 2014; Celeste, 2006). Lisäksi huomioin myös adaptiivista toimintaa kuvailevan tutkimuksen, jossa tutkimusjouk-

kona oli 46 näkövammaista ja niistä 27 oli sokeita (Papadopoulos ym., 2011) sekä tutkimuksen, jossa tarkasteltiin nuorten näkövammaisten sosiaalisten taitojen erityispiirteitä (Zebehazy & Smith, 2011).

6.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Ennen analysointia haastattelunauhat litteroitiin Express Scribe Transcription-ohjelman avulla Word-tiedostoksi. Litterointi suoritettiin sanatarkasti ja selkeät äänenpainot esimerkiksi sarkasmin osalta merkittiin. Litteroinnista jätettiin kuitenkin pois kaikki tunnistetiedot, haastattelijan alku- ja loppuselostukset sekä pienet huokaukset. Nauhat pidettiin tallessa opinnäytetyön julkaisuun saakka, ja niihin palattiin vielä yksittäisten tarkennusten osalta.

Koska työssä pyrittiin ymmärtämään sokeiden nuorten kokemuksia vuorovaikutuksesta ja osallisuudesta, käytettiin laadullista analyysia. Käytössä oli teoriaohjaava eli teoriasidonnainen sisällönanalyysi, jolle ominaista on aiemman tiedon tunnistaminen ja tiedostaminen, mutta analyysi ei suoraan perustu teoriaan. Käytännössä tässä analyysitavassa aineistosta tehdyille löydöksille etsitään vahvistusta teoriasta ja aiemmista tutkimuksista. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 98-99, 116)

Litteroitua aineistoa luettiin läpi useaan kertaan ja litteroinnista tehtiin kopio, jota pelkistettiin koodauksen avulla. Koodauksen avulla muodostetaan ulottuvuuksia ja käsitteellisiä kerroksia teoreettisten ennako-oletusten avulla (Kananen, 2008, 89). Koodaus eli luokittelu tehtiin Word-ohjelmiston kommenttitoiminnolla ja luokittelun käsitteet johdettiin teemahaastatteluiden teemoista. Haastatteluaineistosta löytyi myös uusia luokkia, joita ei oltu ajateltu haastattelurunkoa tehdessä, mutta jotka nostettiin mukaan luokitteluun. Käsitteinä luokittelussa olivat;

- sosiaalinen verkosto
 - kaverisuhteet, perhesuhteet, työ, harrastukset, sosiaalinen media, vertaistuki
- sosiaaliset taidot
 - ryhmään liittyminen, prososiaalisuus, vuorovaikutustaidot, jämäkkyys, empatia

- adaptiivinen käytös
 - arjentaidot, liikkumistaito, akateemiset taidot, sosialisatio
- minäkuva ja motivaatio
- sosiaalisten suhteiden tukeminen
 - lähikoulu, kuntoutus, tukijaksot, oma aktiivisuus
- näkövamma tuomat haasteet vuorovaikutuksessa
 - aistivamma, ennakkoluulot, avustaja
- inklusio
 - sosiaalinen inklusio, osallisuus, hyväksyntä

Luokittelua käytettiin pohjana myös aineiston kvantifiointiin eli määrälliseen tarkasteluun. Kvantifioinnin tarkoituksena ei ollut nostaa esiin määrällisen tutkimuksen kaltaisia yleistyksiä tai kausaalisuhteita, vaan vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja käsitteiden frekvenssien avulla pohdittiin teorian ja aineiston yhtenevääisyyttä ja eroavaisuutta sekä aineiston kylläntymistä. Teemoittelu on luokittelun ja kvantifioinnin yhdistämistä. Teemoittelussa aineistosta kerättiin luokittelun avulla tekstin osia eri teemojen alle. Eskolan ja Suorannan (2008, 175) mukaan teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta ja sen avulla nousee usein esiin myös sitaatteja, jotka voivat toimia aineistoa kuvaavana esimerkkeinä.

Koodauksen, kvantifioinnin ja teemoittelun avulla aineistosta nousseita näkökulmia ja poimintoja voitiin verrata aiempiin tutkimuksiin. Tutkimuskysymyksistä laadittiin taulukot, joihin kerättiin vastauksia sekä haastatteluista että aiemmista tutkimuksista. Tästä taulukoinnista pystyttiin tekemään tulkintoja tutkimuksen tuloksista ja teoriaohjaavan analyysin mukaisesti tulosten esittelyyn on sisällytetty pohdintaa.

7 Tulokset

Teemahaastatteluiden pohjalta voidaan todeta, että kaikilla vastaajilla on elämässään merkityksellisiä vuorovaikutussuhteita. Sosiaalisen verkoston laajuus ja laatu vaihteli vastaajien kesken, mutta kaikki vastaajat olivat yhteydessä perheeseensä vähintään viikoittain ja heillä oli aktiivisia ystävyysuhteita. Näkevien ystävien määrä vaikutti olevan riippuvainen vastaajien viettämisestä ajasta näkevien vertaisten keskuudessa ja

omasta aktiivisuudesta esim. harrastuksissa. Vaikka sosiaalisen kompetenssin kehityksessä on todettu viivettä vaikeasti näkövammaisilla lapsilla (Celeste, 2006, 8), niin kaikki haastateltavat nuoret kokivat itse omat sosiaaliset taitonsa joko melko hyviksi tai hyviksi ja olivat tyytyväisiä ystävyyssuhteiden määrään.

7.1 Sokeiden nuorten kohtaamat haasteet vuorovaikutustilanteissa

Vaikka vastaajat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä sosiaalisiin suhteisiinsa, toivat he esiin myös sokeuden tuomia haasteita sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Suurimpana haasteena esille nousi *ryhmään liittyminen ja uusien kontaktien luominen*. Suuret ihmisryhmät voidaan kokea kaoottisina ja henkisesti raskaina oli avustaja mukana tai ei. Tilaan orientoituminen vie aikaa, tilassa on usein paljon meteliä ja sokean on vaikea arvioida, kuinka monta ihmistä tilassa on tai kuka puhuu ja kenelle.

”Se [uuteen ryhmään liittyminen] on vähän niin kun kaoottista. Jos tila on uusi, niin tarvitsen väkisinkin apua. Ihmiset on uusia; et muista nimiä, et yhdistä ääniä ja nimiä heti tai muuta. Niin tavallaan siinä on niin paljon kaikkea sellaista, että joutuu olemaan tosi skarppina.”

Kuten kappaleessa 4.3 todettiin, Salmivallin (2005, 75) mukaan juuri uuden tulokkaan on lähestyttävä muita ja pyrittävä kommunikoimaan ja vain harvoin toiminta on vastavuoroista. Ryhmää tulisi myös tarkkailla ensin ja havainnoida millaisesta käytöksestä ryhmässä palkitaan, mitä ryhmä on tekemässä ja sitten omaksua nämä tavoitteet. Celeste (2006, 9) toteaa tutkimuksessaan, että pienten sokeiden lasten kohdalla haasteena ovat mallioppimisen ja ryhmän havainnoinnin puute sekä toisaalta ryhmän vuorovaikutusyrityksiin vastaamatta jättäminen. Teemahaastattelussa ilmeni myös, että varsinkin alaikäisten nuorten kohdalla heikompi itsetunto vaikuttaa ryhmään liittymiseen. Nuorta ahdistaa, kun ei tiedä ketä on paikalla ja mitä he ajattelevat sokeudesta. Eräs nuori arveli, että näkeväenä olisi helpompi tulla osaksi isompaa kaveriporukkaa, kun ryhmä ei pelottaisi ja silloin voisi itsekin olla rohkeampi.

Kolme vastaajaa nosti myös esille vaikeuden *ottaa kontaktia uuteen ihmiseen ja vahvistaa uusia ihmissuhteita*. Ryhmästä on vaikea löytää tuntematon ihminen, joka vaikuttaa kiinnostavalta. Eräs totesi jopa, ettei hän voi itse valita ketä lähestyy, kun ei tiedä kuka on missäkin. Katsekontaktin puuttuessa myös toisten kontaktiyritykset voivat olla turhia, jos ei käytetä nimiä tai kosketusta osoittamaan, että puhutaan sokealle. Erikseen nostettiin esille myös nimien arvuuttelu, jonka koettiin olevan kiusallista.

"[Haasteena sosiaalisten suhteiden] luomisessa erityisesti on just se, että miten ottaa kontaktia muihin ja miten tietää, että jos joku muu ottaa kontaktia muhun, eikä ne tiedä vielä nimeä eli on pelkkä "Moi". Ja sit jotain tällönsä yksittäisiä tilanteita, "Moi, muistatko kuka mä oon?" niin miksi et ihan oikeasti voi vaan sanoa kuka olet."

Kontaktin ottamisen ja uusien ihmissuhteiden luomisen haasteet on nostanut esiin myös Berndtson (2018, 26-27). Selvityksessä nuoret nostivat esiin opiskelun ja työelämän tilanteet, joissa pitäisi pystyä tunnistamaan ihminen esim. tervehtiäkseen käytävällä tai mennäkseen samaan pöytään syömään. Ilman katsekontaktia ei voi vilkaista ympärilleen ja arvioida ketä voisi lähestyä, ei näe hymyjä tai muuten ihmisten eleitä, ilmeitä tai kehonkieltä. Puuttuu kokonaan yksi kommunikoinnin alue, nonverbaalinen kommunikointi, jota ei voi hyödyntää vastavuoroisesti (Berndtson, 2018, 25). Visuaalisten vihjeiden puuttuminen voi johtaa vaikeuteen saavuttaa ja ylläpitää vuorovaikutussuhteita. Zebehazyn (2011, 84) mukaan ilman kompensoivia taitoja, lasten sosiaalisen kognition varhaiset taidot voivat viivästyä. Usein puhutaan myös, että näkövammaiset ovat sosiaalisesti eristettyjä, mutta Celesten (2006, 8) mukaan tulee muistaa, että välillä vaikeasti näkövammaisen lapsi ei osaa vastata vertaisten osoittamaan mielenkiintoon, jolloin häneltä jää väliin vuorovaikutusmahdollisuuksia.

Vuorovaikutustilanteissa haastavat myös *ennakkoluulot*. Ennakkoluuloja on nuorten mielestä sekä näkevillä, että näkövammaisilla. Näkevillä voi olla virheellisiä oletuksia sokean älykkyydestä, elämäntavoista tai kyvykkyydestä osallistua johonkin toimintaan, mitkä voivat johtaa vuorovaikutuksesta pidättäytymiseen. Ja toisaalta osalla

haastatelluista nuorista oli itsellään ennakkoluuloja vuorovaikutustilanteista ja näkevien ihmisten motiiveista. Ihmissuhteiden osalta luovutetaan ikään kuin jo valmiiksi oletuksella, ettei kukaan halua tutustua sokeaan kuitenkaan.

”Sellasten niinku random ihmisten kanssa jutustelu ja semmoinen vaikutuksen tekeminen tai pinnallisempi tutustuminen, mitä muut saattaa harrastaa [on haastavaa]. Ja sit siihen saattaa liittyä just se semmoinen kuilu ja ennako-odotukset, että mistä näkövinkkelistä kukakin toisen kohtaa. — mullakin saattaa joskus olla ennakkoluuloja jostain vuorovaikutustilanteista, että minkälainen siitä saattaa tulla ja sit se vaikuttaa siihen mitä minä vastaan.”

Kokemus erilaisuudesta ja ulkopuolisuudesta saattoi vastaajien mielestä vaikeuttaa sosiaalisten suhteiden luomista. Ajateltiin, että on noloa olla sokean ystävä. Nuorten mielestä erilaisuutta korostavat soveltaminen, mahdolliset apuvälineet, avustaja ja taksilla kulkeminen. Tilan ja ihmisten tunteminen auttaa itsenäisessä suoriutumisessa, jolloin on myös helpompi sulautua ryhmään. Osa nuorista oli myös pohtinut aiemmin, miksi he jäävät koulussa ryhmän ulkopuolelle ja voiko se johtua myös ulkonäöstä. Varsinaisia ulkonäköpaineita oli kokenut kaksi vastaajaa, mutta kaikki nostivat esiin pohdintaa siitä, että kaikki muut näkevät heidät ja mitähän he ajattelevat. Kun näkökyky on puutteellinen, täytyy varmuus omasta itsestä ja ulkonäöstä hakea muuten tai luottaa toisen ihmisen sanaan, kun taas näkevä vertainen voi vain vilkaista peiliin.

Myös vakiintuneissa ystäväpiireissä koettiin edelleen ulkopuolisuutta yksittäisissä tilanteissa. Nuorten *visuaaliset trendit*, kuten Youtube-videot ja kuviin perustuva sosiaalinen media, erottavat sokean näkevien ryhmästä. Visuaalisia juttuja voidaan kyllä kuvailla sokealle, mutta merkitykset tai esimerkiksi vitsin juju ei välttämättä silti avaudu tai vitsi koetaan vähintäänkin ”vanhentuneeksi”. Osallistuminen voi olla rajoittunutta myös fyysisesti, sillä sokea ei voi yhtä spontaanisti osallistua liikkuviin leikkeihin välitunnilla tai lähteä nuorena puistoon tai kaupungille hengailemaan ja katsoomaan törmäisikö tuttuihin. Tämän haasteen nosti esille myös Arndt ym. (2014, 70), joiden tutkimuksen mukaan *liikkumisen ja arjentaitojen haasteet voivat johtaa vähentyneisiin mahdollisuuksiin olla ystävien kanssa*. Nuoret vastaajat eivät kuitenkaan

olleet täysin tyytyväisiä aikuisten tapaan ohjata esimerkiksi alakoulun välituntileikkejä.

”En mä oo missään kohtaa vaatinut, että kaikki pitäisi soveltaa. Ja sit soveltaminen yleensä tarkoittaa sitä, et siitä tulee välillä pahempi muuri niiden muiden ja itseni väliin. Et jos lähdetään liikaa soveltaa ja sit tulee avustaja ja sitä tätä sääntämistä, niin siihen se välitunti sit menikin.”

Avustajan läsnäolo sosiaalisissa tilanteissa koettiin muutenkin sekä estävänä että tukevana tekijänä. Lasten leikeissä aikuisen läsnäolo saatettiin kokea painostavana ja kiusallisena, kun taas aikuisiällä muurina itsensä ja muiden välillä. Toisaalta nostettiin esiin myös paljon hyviä avustajia, jotka ovat osanneet tukea liikkeelle lähdössä ja sen jälkeen jättäytyä tarvittaessa taka-alalle. Vaikka kaikki nuoret halusivat olla mahdollisimman itsenäisiä, he myönsivät tarvitsevansa apua erityisesti uusissa tilanteissa.

”Mulla oli hyvä tilanne, että pystyin peruskoulussa liikkumaan itsenäisesti siellä kouluympäristössä, ettei avustajan tarvinnut seurata koko välkää tai mihin mua pitää opastaa. Toki välillä oli sellaisia, jos me oltiin jossain koulun ympäristön ulkopuolella, tarvitsin avustajaa enemmän. — Ei ihmiset enää loppuen lopuksi sitä noteerannut varsinkaan, kun ei se avustaja ollut koko ajan hengittämässä niskaan.”

Alle 18-vuotiaat ajattelivat myös, että aikuisen tuki sosiaalisissa tilanteissa on kiusallista, jos se on vain patistamista muiden mukaan. Yli 18-vuotiaat käyttivät vapaa-ajan avustajaa erityisesti asiointiin, kun taas harrastuksissa avustajan käyttöä vältettiin. Lisäksi nuoret nostivat esiin kavereiden tai edes suunnilleen saman ikäisen toimimisen avustajana, jolloin muuri sosiaaliseen kanssakäymiseen ei ollut yhtä suuri.

”Periaatteessa mulla on ollut harrastuksissa mottona se, etten halua käyttää [avustajaa]. Aluksi tanssissa oli avustaja, mutta heti kun mä jätin sen pois, niin sosiaalisuus lähti ihan uudelle levelille. Tavallaan niinku rupesin juttelee ihmisten kanssa ja olin silleen, et ai se voi olla näinkin sosiaalista, kun avustaja jäi pois. Oon huomannut koulussa saman varsinkin, jos ne [kaverit] ei tunne sitä avustajaa, niin se nostaa kynnystä sosiaalisoituu.”

Nuoret aikuiset ajattelivat, että näkövammaisten *eristäytyminen tuttuun ja turvalliseen näkövammaisten yhteisöön* voi olla sosiaalisuutta estävä tekijä. Vaikka vertaistuki on kaikkien vastaajien mielestä tärkeää, tulisi vanhempien vastaajien mielestä olla myös näkeviä ystäviä ja kontakteja, jotta sokea voisi todella olla osa yhteiskuntaa. Näitä kontakteja varten koettiin harrastukset, koulu ja myöhemmin työpaikka tärkeänä sosiaalisen verkoston kasvattajana.

7.2 Sosiaalisen kompetenssin kehitys ja tukeminen

Sosiaalinen kompetenssi eli kyky saavuttaa henkilökohtaisia päämääriä vuorovaikutustilanteissa säilyttäen samalla positiiviset ihmissuhteet, sisältää muun muassa seuraavat ulottuvuudet: sosiaaliset- ja sosiokognitiiviset taidot, adaptiivinen käytös, minäkuva, odotukset ja motivaatio. Kaikki ulottuvuudet tulivat esille teemahaastattelussa ja nuoret ymmärsivät eri ulottuvuuksien merkityksen ihmissuhteisiin. Tärkeänä sosiaalisen kompetenssin kehityksessä yli 18-vuotiaat pitivät koulua, harrastuksia tai työtä, jolloin olet ihmisten ympäröimänä ja sinulla on mahdollisuus oppia sosiaalisia taitoja ja luoda kontakteja luonnollisesti. Myös Arndt ym. (2014, 70-71) tutkimuksessa nuoret sokea kokivat tärkeänä, että heillä on *mahdollisuus viettää kavereiden kanssa aikaa* ilman aikuisia ja Zebehazyn ym. (2011, 91) tutkimus osoittaa, että harrastuksilla ja työllä on merkittävä positiivinen vaikutus sosiaalisiin taitoihin. Nuoret aikuiset olivat aktiivisia harrastajia ja totesivatkin, että he osallistuvat mielellään sosiaalisiin tilanteisiin, vaikka se tuntuisi välillä kaaokselta. Nuoremmilla vastaajilla esiintyi selkeästi enemmän arkuutta osallistua ryhmätoimintaan missä on näkeviä. Toisaalta myös heidän mielestä *luonnolliset oppimistilanteet* ovat mielekkäämpiä kuin varsinaiset interventiot.

”No sitten se, että on saanut olla niinku sekä vammaisten että vammattomien – ikätovereiden kanssa ja niitä [näkövammaisia] ei nyt tietysti niin paljon olekaan. Sitten varmaan isompana se, että on aina ollut joku kaveri, jonka kaa sit on voinu mennä niinku muidenkin mukaan tai ollut kiva mennä sit muuallekin, kun kotiin, niin se on varmaa tukenu. Ja sitten ne niinku harrastukset, että aina on ollu jotain tekemistä.”

Aikuisten tulisi luoda mahdollisuuksia yhteiseen aikaan vertaisten kesken ilman aikuisen välitöntä läsnäoloa. Lapsena se voi olla leikin ohjaamista rajatussa tilassa, johon sokea voi osallistua tasavertaisesti muiden lasten kanssa. Koulussa nuorten yhteistä aikaa voi tukea erilaisilla pienryhmätehtävillä. Vapaa-ajalla voidaan kutsua muita lapsia kylään tai kuljettaa nuorta erilaisiin harrastuksiin.

Nuorten mielestä sosiaalisia taitoja opitaan arjessa jatkuvasti, mutta yksi vastaajista olisi kokenut tärkeänä myös erityisesti sokealle suunnattua ohjausta sosiaalisiin tilanteisiin. Koulun tutustumispäivät ja ilmaisutaidonryhmät koettiin opettavaisina, mutta niissä ei huomioida sokean vuorovaikutuksen erityispiirteitä, kuten kontaktin ottamista.

”On niistä [sosiaalisista taidoista] puhuttu ja perusjutut tulee arjessa. Mut sehän siin on vähä et se [opetus] on näkeville suunnattu, niin ei näkevän tarvitse erikseen miettiä sitä et miten kääns tää homma nyt menee. Mistä mä tiedän et toi puhuu nyt mulle ja mites toi ja näyttääkö tää nyt normaalille? Ei niiden tarvii miettiä tommosia, kun ne kattoo ympärilleen ja toteaa et kyllä tai ei.”

Kaikilla nuorilla oli esiintynyt lapsena maneerikäytöstä ja kaikkien kanssa oli puhuttu maneeereista eli blindismeistä ja siitä, etteivät ne kuulu normaaliin sosiaaliseen käytökseen. Vain yksi vastaaja totesi, ettei ole vielä täysin päässyt maneerikäytöksestään eroon, vaikka haluaisi. Arndt ym. (2014, 71) tutkimuksessa vanhemmat nostivat esille oman roolinsa sosiaalisten normien opettajana. Sokean käytös voi tahtomattaan eristää häntä muusta ryhmästä, jolloin on tärkeää, että aikuiset kuvailevat ja ohjaavat käytöstä normien mukaiseksi.

”Niin kun työnhaku ja kaikki, niin kyllä vaan sosiaalisia taitoja tarvitaan kaikkialla. En mä olisi sitä [sosiaalisten normien opettamista] kyllä pienenäkään mitenkään loukkaavana kokenut. Se olis ollut vähän kuin kuntoutuksessa on muutenkin kaikkea; laita sormi siihen lasiin mittariksi. Niin mun mielestä se [sosiaalisten taitojen opettaminen] ois ollut ihan yhtä luonteva osa sitä. Harjoituksia tai vaikka ihan mitä vaan”

Koska sosiaalisia taitoja opitaan aluksi leikin kautta ja sokean lapsen leikkitaidot kehittyvät pidempään, tarvitsee hän lapsena *tukea leikkiin ja sosiaaliin tilanteisiin* näkeviä lapsia enemmän. Tutkimukseen vastanneet nuoret uskoivat, että lapsena leikkiä on tuettu, vaikka he eivät sitä juuri muistaneetkaan. He kuitenkin korostivat, etteivät tahdo erottua ryhmästä. Tämä vaatii aikuisilta tilannettajua ja koko ryhmän toiminnan suunnittelemista niin, että sokea voi osallistua mahdollisimman itsenäisesti eikä erillistä soveltamista välttämättä tarvita.

Sosiaalinen media, varsinkin pääasiassa tekstillä operoivat Whatsup, Facebook ja Twitter sekä erilaiset keskustelupalstat olivat olleet kaikkien nuorten käytössä enemmän tai vähemmän. Verkossa tapahtuva keskustelu mahdollistaa yhteydenpidon sijainnista riippumatta. Sosiaalista mediaa vastaajat sanoivat käyttäneensä yhteydenpitoon pääasiassa kauempana asuvien ystävien kanssa. Nuoret totesivat, että sosiaalisessa mediassa on helpompi lähestyä tuntematonta, kun erilaisuus ei näy ruudun läpi. Internetissä tulee kuitenkin noudattaa varovaisuutta, sillä myös huijaaminen ja hyväksikäyttö on helpompaa. Toisaalta yli 18-vuotiaat korostivat myös, ettei sosiaalinen media korvaa aitoa ihmiskontaktia. He käyttivätkin oikeastaan sosiaalista mediaa kysyäkseen nopeasti kuulumisia tai sopiakseen tapaamisia. Oleellista tämän päivän vuorovaikutuksessa on myös sosiaalisen median saavutettavuus ja sokealle median käyttöön soveltuva laitteisto. *Median saavutettavuus* vaikuttaa myös ryhmään liittymiseen. Media tarjoaa erilaisia näkemyksiä trendeistä, joilla nuoret voivat ilmentää itseään ja jotka etenkin nuorilla ovat tärkeitä ryhmään liittymisen tekijöitä.

Kaikki vastaajat ajattelivat sosiaalisten taitojen ja arjen taitojen liittyvän vahvasti toisiinsa. Arjentaidot ovat osa adaptiivista käyttäytymistä ja adaptiivinen käytös taas osa sosiaalista kompetenssia (Papadopoulus ym., 2011, 1086). Kun haastateltavilta kysyttiin sosiaalisten taitojen opettamisesta, eräs nuori vastasi, että paremman vaikutelman antamiseksi on opetettu näyttämään siistiltä. Vaikka siisteys ei ole varsinaisen sosiaalinen taito, huomataan vastauksesta kuinka linkittyneitä asiat ovat. Arjen taitoja on useita, mutta tärkeimpinä voidaan pitää itsestä huolehtimisen taitoja, jotka sisältävät henkilökohtaisen hygienian, pukeutumisen, syömisen ja juomisen. Näiden lisäksi näkövammaisilla erityisen tärkeä itsenäisen elämän kannalta on liikkumistaito. Nämä *arjen taidot mahdollistavat itsenäisen osallistumisen* muiden toimintaan ja

mahdollistavat ryhmään liittymisen. Myös Arndt ym. (2014, 71) tutkimuksessa sokeat nuoret korostivat arjentaiteiden ja liikkumistaidon merkitystä, ettei nuori erotu joukosta. Toisaalta nämä taidot myös mahdollistavat yhteisen ajanvieron muiden nuorten kanssa ilman aikuisia.

”Tulisi korostaa miten arjentaidot tukee sosiaalisuutta: jos et osaa pilkkoo ruokaa ja näytät ihan sialta ruokapöydässä niin vaikuttaahan se sun sosiaalisiin suhteisiin.”

Kaikki haastateltavat nuoret halusivat olla kuin kuka tahansa yhteiskunnan jäsen. Siihen kuului vastaajien mielestä oma koti ja yli 18-vuotiailla verkostoituminen ja työpaikka. Arjen taitojen ja sosiaalisten taitojen oppimista motivoikin juuri itsenäistyminen. *Työpaikan saaminen edellyttää myös akateemisia taitoja* ja nuoret ajattelivat yleissivistyksen helpottavan myös ihmissuhteiden luomista. Haastatteluissa todettiin myös liian pitkään vanhempien luona asumisen vaikuttavan parisuhteen luomiseen. Vastaajat kokivat, että tärkeintä on saada pienestä pitäen paljon kokemuksia erilaisista ympäristöistä ja arjen tehtävistä, koska mallioppiminen näönvaraisesti ei ole mahdollista. Papadopoulos ym. (2011, 1093) totesivat tutkimuksessaan, että suuret haasteet näkövammaisten adaptiivisessa käytöksessä oli juuri arjen taitojen kohdalla ja syyksi tutkijat epäilivät ylisuojelua eli lasten ja nuorten ei annettu riittävästi tehdä itse arjen tehtäviä.

Arjen taitojen ja liikkumistaidon osaaminen, sekä positiivinen ilmapiiri vaikuttavat myös nuoren itsetuntoon. Itsetunto ja minäkuva muovautuvat jatkuvasti ja nuorten mielestä yksi positiivista minäkuvaa tukeva tekijä on vertaistuki. Esimerkiksi Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, Onervan (ent. Jyväskylän näkövammaisten koulu) tukijaksotoiminta nostettiin esille. Vertaisryhmästä saa tukea ja arjen vinkkejä. Eräs entinen tukijaksolainen on myös kirjoittanut, että Jyväskylässä ei tarvinnut olla sosiaalisesti varuillaan, toisin kuin omassa koulussa (Hänninen, 2006, 16). Tukijaksolla ei tarvitse selitellä itseään, vaan on oikeus olla lapsi.

”Onhan se fakta et monet näkövammaiset kokee syrjintää ynnä muuta ja siihen vois olla ihan hyvä vertaistuki. Niinku ”sama juttu täällä” ja et se ei johdu pelkäämistään musta, että kehitänpä lisää näitä sosiaalisia taitoja. Tukijaksoilla olisi ollut mahdollisuus avoimeenkin keskusteluun, kun oli monesti sama porukka vuodesta toiseen.”

Kaikki vastaajat olivat osallistuneet *IIRIS-kuntoutukseen sekä Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, Onervan tukijaksoille*. Vastaajat kokivat tukijaksot osaksi kuntoutusta ja kertoivat oppineensa tukijaksoilla paljon tärkeitä näkövammaistaitoja liittyen arjen taitoihin. Lisäksi kuntoutuksesta on saatu vertaistukea ja vinkkejä muulta ryhmältä, mutta sosiaalisten taitojen tukemista olisi kaivattu enemmän. Esimerkkinä yksi vastaaja ehdottaa eristäytymisen vastapainoksi yläasteen jaksolle johonkin tavalliseen vapaa-ajan ryhmään soluttautumista. Tämän voisi toteuttaa yksittäisillä jaksoilla, kun kaupungissa olisi tarjolla esim. tutustumiskertoja harrasteryhmään. Osa vastaajista oli tietoisesti yrittänyt kohentaa itsetuntoaan, mutta tähänkin toivottiin ammattilaisten apua esim. kuntoutusjaksoilla.

”Mun mielestä näkövammaisen psykologisista vaikutuksesta voisi puhua enemmän vaikka jaksoilla tai ylipäättään kuntoutuksessa. Kyllähän se vaikuttaa itsetuntoon, jos sä huomaat monestikin et sä et löydä reittiä ja joka hetki joudut pyytämään apua enemmän, kun keskivertonäkevä. — tai se että mä tiän etten oo ainut ihminen, joka ajattelee et mä eroan muista kun joudun karauttamaan pihaan tällä taksilla, tai muuta vastaavaa.”

Nuoret vastaajat halusivat olla mahdollisimman itsenäisiä, mutta tiedostivat, että näkövammaisen tarvitsee aika-ajoin näkevän apua arjen toiminnoissa. Avun pyytäminen ja vastaanottaminen vaativat niin ikään sosiaalisia taitoja sekä hyvää itsetuntoa. *Koulunkäynnin ja vapaa-ajan avustajia* keuhuttiin muun muassa siitä, että heidän avulla osallistumismahdollisuudet lisääntyivät niin koulussa kuin harrastuksissa. Hyvä avustaja osasi tukea sosiaalistumista huomaamattomasti. Lasten ja aikuisten ennakkoluulot johtuvat usein tiedonpuutteesta ja tätä tiedonjakamista pohdittiin yhdessä nuorten kanssa. Nuoret aikuiset kiittivät teemapäiviä, jolloin luokkatoverit saivat tutustua nuoren apuvälineisiin ja kokeilla liikkumistaidonohjaajan avulla sokeana kulke- mista.

”Ala-asteella oli hirveen hyvä, kun meille tuli kerran silloinen liikkumistaidon ohjaaja kouluun ja luokalle opetettiin, että näin opastetaan ja ne sai kokeilla, minäkin tämä on. Kyllä se varmaan on syventänyt ihmisten ymmärrystä siitä, että mitä on olla sokea ja miten ne voi itse käytännössä ottaa sen huomioon.”

Nuoret kokivat, että haluavat olla itse mukana kertomassa sokeudesta, mutta siihen on hyvä saada myös tukea. Omien vahvuuksien ja haasteiden kertominen voi olla nuorelle vaikeaa, eikä omien erityistarpeiden kertomista tulisi täysin jättää nuoren harteille. Ratkaisuna uuteen ryhmään liittymiseen pohdittiin tilaisuudesta riippuen esittelyitä, mutta nuoremmat vastaajat kokivat myös esittelyt todella kiusallisina. Tilan ja ihmisten lyhyt esittely voisi olla paikallaan, jos se tehtäisiin vetäjän/opettajan toimesta yleisesti eikä erityisesti sokeaa osallistujaa esiin tuomalla.

”Opettaja kerto [muulle luokalle] siitä, että mä en nää ja että miten mä opiske-len. Se niinku auttoi mua kertoo ja muut sai myös kokeilla niitä mun apuvälineitä joinain ekoina päivinä. Se on varmaan tehnyt musta semmosen tutun asian. Niinku sitä on pidetty luonnollisena asiana, että on kaikenlaisia ihmisiä. Ja mitä enemmän aikuistuu, niin pitäisi olla valmis ite tavallaan olemaan sen oman tilanteen asiantuntija, mut sitte ku on 18-19 niin se ei välttämättä varsinkaan kailkilla tuu sillee luonnostaan.”

7.3 Ympäristön vaikutus sokean nuoren osallisuuteen ja sosiaaliseen kompetenssiin

Arndt ym. (2014, 69) mukaan sokeat tarvitsevat mahdollisuuksia sosialisoitua, koska heillä on usein pienempi sosiaalinen verkosto kuin näkevillä vertaisilla. Yleisopetukseen osallistuvien näkövammaisten määrän kasvu on lisännyt vuorovaikutusmahdollisuuksia, mutta itse inklusio ei takaa täysimääräistä jäsenyyttä luokassa (Arndt ym, 2014, 69; Celeste, 2006,3). *Kokemukset ympäristön suvaitsevaisuudesta vaihteli vastaajien kesken paljon. Useammalla vastaajalla oli hyviä kokemuksia myös päiväkodista ja vielä alakoulustakin, mutta yläkoulu on monelle ollut vaikein ympäristö toimia. Nuoret kokivat, että alakoulussa lapset ovat jonkin verran kiinnostuneita erilaisuudesta ja ovat suvaitsevaisempia, jos aikuiset kohtelevat kaikkia lapsia tasa-arvoisesti.*

”Kyllä sen niin kun huomasi et ala-asteella oli hirveen avoin ympäristö, tai siis sellainen ympäristö ettei mun tarvinnut oikeastaan miettiä, miten tää homma toimii. Se oli myös muille selkeetä.”

”Siis eskarissa mulla oli tosi paljon kavereita, koska sokeus oli siistiä ja kaikkia kiinnosti. — Ala-asteella muut ei pitänyt mua millään lailla outona, joka oli todella hyvä ja positiivinen asia, että muhun suhtauduttiin ihan kun kehen tahansa muuhun.”

Valitettavasti iän karttuessa kaikki vastaajat olivat kohdanneet myös koulukiusaamista ja syrjintää. Koulukiusaaminen on lähivuosina puhuttanut paljon myös mediassa ja ilmiön syitä on tutkittu, saamatta kuitenkaan täysin yksi oikoista vastausta. Yleensä kiusaaja haluaa nostaa omaa asemaansa ryhmässä valitsemalla kiusatuksi epävarman, huonolla itsetunnolla varustetun lapsen, jolla ei ole paljoa ystäviä (Kaukiainen & Salmivalli, 2009). Näin kiusaaja varmistaa itselleen Kaukiaisien ja Salmivallin mukaan ”helpon voiton”. Kiusatuksi tuleminen ei siis ole välttämättä kiinni lapsen ominaisuuksista, mutta hyvän sosiaalisen kompetenssin omaavalla lapsella on vahvan itsetunnon ja kaverisuhteiden myötä pienempi todennäköisyys tulla kiusatuksi.

Kaikki nuoret mainitsivat välituntien aikana tapahtuvan erilaista syrjintää ja kiusaamista. Luokkatoverit saattoivat juosta karkuun tai pyysivät odottamaan hetken ja menivät kuuloetäisyyden ulkopuolelle leikkimään. Jos opettaja pakotti nuoria olemaan porukassa välitunnilla, muut nuoret katselivat kännykästä GIF-animaatioita tai muita kuvia ja jättivät näin sokean yhteisten juttujen ulkopuolelle.

”Ne muut ei vaan ollu mun kaa koskaan, eikä ne pyytäneet mua mihinkään. Ja esimerkiksi joskus mun opettaja käski niitten olla mun kaa väitunnilla ja ne oli niinku näennäisesti mun kaa, mut oikeesti se oli sitä et mä seisoin siellä ja ne katto jotain snapchattia puhelimella eikä puhuttu mitään.”

Myös luokassa vastaajia jätettiin ryhmän ulkopuolelle esimerkiksi ryhmien jaossa, jolloin sokea ei ehtinyt edes aloittaa parin etsintää, kun kaikilla muilla oli jo parit. Opettajien ja ohjaajien tulisi ennakoida ryhmien muodostamista ilman, että sokean läsnä-

oloa korostetaan, sillä kaikki nuoret olivat kokeneet ulkopuolisuuden tunnetta ryhmien muodostuksessa ja ryhmätöissä ala- ja yläkoulun aikana. Opettajan tulisi suunnitella myös ryhmätöiden työmenetelmät niin, että sokea voi osallistua työhön tasavertaisesti, jolloin luokkatoverit eivät pelkää suurempaa työkuormaa.

"Mitä uudempi ryhmä on ja jos ei sitä ennalta määrätä vaan silleen et hakeutukaa ryhmiin, ni sitte tietysti mua pitäis auttaa siinä et mäki pääsen johonki ryhmään."

"Me istuttiin silleen pareissa siinä pöydissä, ni sitte mä olin siin sillee, et mitäs täs nyt tapahtuu ja kohta joku sanoo sille viimeiselle tyypille, joka oli mun lisäksi vielä jäljellä "no sä voit tulla meidän ryhmään kolmanneks". Sit mä oon siin sillee et okei, kiva. Sit mä huomasin yhtäkkiä et mä oon yksin siellä luokassa. Ja sitte se ope tuli siihen et "Haluut sä, että mä käsken jonkun sun pariksi?". Siinä vaiheessa mä sanoin, että ei, kyllä mä teen mieluummin yksin, jos niillä on niin hankalaa olla mun kanssa."

Arndt ym. (2014, 72) tutkimuksen mukaan *opettajat voivat tukea* koulussa nuoren sosiaalisia suhteita osallistavalla asenteella, hyödyntämällä eri tekniikoita ja apuvälineitä, huolehtimalla opiskelumateriaalin saavutettavuudesta, antamalla aikaa arjen taitojen kuten reittien harjoitteluun ja ennen kaikkea mahdollistamalla yhteistyö yhdessä muiden nuorten kanssa ilman aikuisen läsnäoloa.

Ennakkoluulot koettiin vahvana vuorovaikutusta estävänä tekijänä. Nuorten mielipiteet erosivat vahvasti siitä, kuinka *ennakkoluuloja näkövammaisia kohtaan tulisi hälventää*. Osa nuorista oli sitä mieltä, että tietoa esim. kouluihin tulisi lisätä ammattilaisten esim. liikkumistaidonohjaajien pitämällä teemapäivillä ja osa taas ajatteli, etteivät he missään nimessä haluaisi uuteen kouluun ketään ulkopuolista kertomaan näkövammasta, vaan he haluavaisivat tehdä sen itse. Tärkeää olisikin aina kuunnella nuorten mielipidettä esim. uuteen opiskelu- tai työpaikkaan mentäessä, mutta tarjota tarvittaessa esim. kuntoutusohjaajan tukea tukitarpeista kertomiseen. Jotta yleisesti ottaen näkövammaisten integroituminen yhteiskuntaan olisi helpompaa, eräs

vastaaja koki kaikenlaisen näkövammaisuuden esilläolon positiiviseksi ja kehui esimerkiksi Donna-sarjan tuomaa arkista näkökulmaa. Mitä paremmin ihmiset ymmärtävät näkövammaa, sitä luonnollisempaa on vuorovaikutus ihmisten välillä.

Sokeat törmäävät usein sosiaalisuuden esteisiin vertaisten tehdessä asioita, jotka vaativat näköä kuten autolla ajaminen tai osa urheilulajeista. Koska nämä esteet ovat olemassa jatkossakin, tulisi Arndt ym. (2014, 72) mukaan niiden merkitystä nuorille vähentää ja tukea nuoria muuhun sosiaaliseen toimintaan. Myös teemahaastattelussa esiin nousi *vanhempien ja muidenkin aikuisten aktiivisuus*. Nuoret toivoivat, että sokeat otettaisiin mukaan kaikkiin arjen tilanteisiin ja että heidän kanssaan harastettaisiin ja kokeiltaisiin erilaisia vapaa-ajan aktiviteetteja. Suurin osa vastaajista oli tyytyväisiä kotona saamaansa tukeen. Arjentaitojen ja sosiaalisten normien opettajana mainittiin useammin äiti.

”Jotenki toivoisin, että [aikuiset] näyttää maailmaa lapselle, ja tekee jotenkin yhdessä mitä nyt onkaan. — mielummin menee ja tekee juttuja, vaikka se sitten välillä menee paremmin tai huonommin, kuin että ei tee mitään.”

Haasteena Zebehazyn ja Smithin (2011, 85) mukaan on *vanhempien tai ammattilaisten ylisuojelu; esim. jatkuva avustajan tai erityisopettajan läsnäolo* voi johtaa avuttomuuteen, riippuvuuteen aikuisesta ja vähentyneeseen vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. Nuorten vastaajien mukaan avustajasta on myös hyötyä, jos hän tukee vuorovaikutusta tai sosiaalisten taitojen kehitystä oikea aikaisesti oikealla tavalla esim. mahdollistaa osallistumisen ryhmän toimintaan.

Poussu-Olli (1999, 86) nostaa esille ympäristön vaikutuksen minäkuvaan. Aikuisten tulee tukea sosiaalistumista ja sosiaalisen kompetenssin kehitystä, mutta nuorilla oli myös huonoja kokemuksia aikuisten ohjausyrityksistä. Avustajat ja ohjaajat olivat patistaneet nuoria muiden seuraan ja syyllistäneet heitä epäonnistuneista seuraan liittymisyrityksistä. Nuoret kokivat *aikuisten vähättelevän asenteen ja epätasa-arvoisen kohtelun* itsetuntoa laskevana. Mitä vähemmän ihmiset kuvittelevat näkövammaisen eroavan näkevästä lapsesta, sitä vähemmän Poussu-Ollin (1999, 86) mukaan näkövammaisen itse kokee oman minäkuvansa eroavan muista. Myös Willoughby (1994)

nostaa esiin asenteet. Joskus sokean nuoren sosiaaliset taidot ovat ikätasoistaan heikommat, koska aikuiset eivät usko heidän kykyihinsä oppia tai eristävät lapset sosiaalisista tilanteista tahallaan tai tahtomattaan. Jos lapsella tai nuorella on ongelmia jonkin taidon kanssa, häntä tulisi tukea yhtä lailla oli hän sokea tai näkevä (Willoughby, 1994). Myös Kauppilan (2005, 14) mukaan nuorten on saatava selkeää ja informatiivista palautetta vuorovaikutuksen toimivuudesta, jotta vuorovaikutustaidot eivät jäisi puutteellisiksi. Palautteen tulee olla sanallista, sillä nonverbaalisista vihjeistä ei ole sokealle nuorelle mitään hyötyä.

Suvaitsevainen elinympäristö vaikuttaa positiivisesti näkövammaisen minäkuvaan ja sitä kautta myös ihmissuhteisiin. Erityisesti täysi-ikäiset nuoret pitävät tärkeänä mahdollisuutta poistua kotoa ja olla muiden ihmisten näkyvillä.

”Tällä hetkellä minulla on loistavat naapurit ja naapureiden ansiosta minusta on tullut näkyvä henkilö kodin lähellä olevalla bussipysäkillä. Nyt muutkin kuin naapurit saattavat auttaa minut esimerkiksi oikeaan bussin.”

Työelämässä oleva vastaaja totesi, että hänellä on aina ollut näkeviä kavereita eikä hän ole pitkäkestoisemmista ryhmistä jäänyt ulos. Nykyään jotkut työmenetelmät kuten Learning cafe ovat kuitenkin sellaisia, ettei hän pysty täysimääräisesti osallistumaan päätöksentekoon. Vaikeasti näkövammaisen pystyy sokeaintekniikoilla osallistumaan moniin tehtäviin, mutta soveltamista tai näkevän apua tarvitaan aina aika ajoin. Näkövammaisilla on usein itsellä paljon hyviä ideoita heille sopivista työmenetelmistä, mutta esimerkiksi teknologia kehittyy ja joskus sokea ei itse osaa kuvitellaan itselleen sopivinta osallistumistapaa, vaan ideat nousevat ympäristöstä. Kannattaa siis aina ehdottaa uusia toimintatapoja rohkeasti.

”Täytyy kyllä sanoa, että siinä on ollut ympärilläni olevat ihmiset tosi fiksuja, jos vaikka on ollut noita erilaisia työryhmiä —tai vaikka leikkejä tai muita ja multa kysyttiin et ”Mitenkähän tää sitten onnistuu kun sä et näe?” Sanoin vaan et en mä tiää, katotaa. Ja sillä olikin itellä ehdotus kuinka sen voisi tehdä ja se onnistuu ihan täydellisen hyvin. Että joskus sitä ei ite nää niinkään hyvin kuin se ulkopuolinen, joka on miettinyt jo asiaa tai siis se vetäjä.”

8 Pohdinta

8.1 Luotettavuus

Opinnäytetyön luotettavuutta pohtiessa puhutaan reliabiliteetista eli toistettavuudesta sekä validiteetista eli pätevyydestä. Reliaabelius tarkoittaa Hirsjärven ym. (2007, 226) mukaan tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia ja validius kuvaa kuinka hyvin valittu tutkimusmenetelmä vastaa tutkimuskysymyksiin. Laadulliseen tutkimukseen ei kuitenkaan ole suoranaisia mittareita reliabiliteetin tai validiteetin arvioimiseksi, mutta tutkimuksen tarkka ja selkeä kuvaus sekä tulosten vertaaminen aiempiin tutkimustuloksiin antaa kuvaa luotettavuudesta.

Haastattelu on erittäin hyvä tapa kerätä kokemustietoa, mutta siihen liittyy aina myös riskit. Opinnäytetöissä haasteeksi nousee Hirsjärven & Hurmeen (2000, 35) mukaan haastattelemisen vaikeus, koska tutkijat eivät ole ammattilaisia. Haastatteluun liittyy useat virhelähteet ja vapaamuotoisemman aineiston analysointi on vaikeaa. Haastateltava voi kokea haastattelun uhkaavana, tai hän esittää haastattelussa muuta kuin on, eli tuloksia tulee tulkita varovaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 201). Vapaaehtoisia haastateltavia oli vaikea löytää, jolloin tutkimus menetelmään alettiin arvioida uudelleen. Olisiko nuoret vastanneet mieluummin kyselyyn, joka on aina anonymimpi kuin haastattelu ja voidaan täyttää itselle parhaiten sopivana ajankohtana. Kyselyssä olisi kuitenkin ollut vaarana, ettei vastaukset olisi välttämättä vastanneet tutkimuskysymyksiin ja toisaalta olisi täytynyt huomioida sähköisen kyselyn saavutettavuus apuvälineillä sekä tietosuoja. Jotta saataisiin vastauksia tutkimuskysymyksiin, päätettiin pysyä teemahaastattelussa senkin uhalla, että vastaajien määrä jäisi pieneksi.

Haastattelututkimuksessa laadukkuutta tulee arvioida tutkimuksen eri vaiheissa. Aineiston keräämiseen valmistauduttiin laatimalla haastattelurunko yhteistyössä toimeksiantajan edustajan kanssa. Pääteemojen alle tehtiin esimerkkikysymyksiä haastattelun tueksi, sillä kyseessä ei ollut ammattihaastattelija ja haluttiin varmistaa sujuva ja tarkoituksenmukainen haastattelu. Haastattelutilanteisiin varattiin laadukas

digisanelin ja älypuhelin, jossa oli myös äänitysmahdollisuus sekä tietokone, jossa oli näkyvillä haastattelurunko.

Koska tutkija ei ole satunnaisesti valinnut tutkittavia, vaan heidän piti itse ilmoittautua haun perusteella, voidaan pohtia tämän vaikutusta tutkimustuloksiin. Sosiaalisen median kautta ilmoitukseen vastaa vain sosiaalisessa mediassa aktiivisesti käyvä henkilö. Lisäksi oikeuksien valvonnan asiantuntijat saattoivat kontaktoida vain aktiivisena tuntemansa asiakkaat. Haastattelututkimukseen sosiaalisesta kompetenssista, ei myöskään välttämättä ilmoittauhi hiljaisiin, syrjään vetäytynyt nuori.

Jatkettuun määräaikaan mennessä haastateltavia oli saatu vain neljä. Voidaan pohtia aineiston luotettavuutta myös kylläntymisen näkökulmasta. Vaikka haastateltavat mainitsivat samoja haasteita ja teemoja, on täysin mahdollista, että haastattelumäärän kasvaessa olisi noussut vielä jotain täysin uutta. Kahden vastauksen luotettavuutta voi heikentää myös se, että tutkija on aiemmin tehnyt töitä nuorten kanssa. Tutkijan objektiivisuudella on myös merkitystä haastatteluaineistoon ja sen tulkinnaan. Puhelinhaastatteluissa haasteena oli, ettei tutkija nähnyt haastateltavien eleitä tai ilmeitä haastattelujen aikana. Haastavaa oli pysytellä taustalla, kommentoimatta haastateltavien vastauksia. Lisäksi tutkijan työkokemus näkövammaisten parissa on voinut johdatella ajatuksia ja ikään kuin saastuttanut aineistoa huomaamatta, vaikka työssä pyrittiin objektiivisuuteen. Tulosten analysoinnin tueksi ja luotettavuuden lisäämiseksi yksittäistä haastateltavaa pyydettiin lukemaan ja arvioimaan hänen haastattelunsa perusteella tehdyt johtopäätökset, mutta haastateltavalta ei saatu enää kommenttia. Työtä on arvioinut kuitenkin toimeksiantajan edustaja, sekä toinen työelämäedustaja.

8.2 Eettisyys

Eskolan ja Suorannan (2008, 52-59) mukaan tutkimuksen eettisyydessä on kyse tutkimusluvasta, aineistonkeruumenetelmästä, tutkimuskohteen hyväksikäytöstä, tutkijan vaikutuksesta tuloksiin sekä tiedottamisesta. Tutkimuslupa saatiin toimeksiantajalta ja lisäksi jokaiselta haastateltavalta pyydettiin erillinen suostumus. Alaikäisten

haastateltavien huoltajan tuli allekirjoittaa suostumus nuoren lisäksi. Haastatteluissa varmistettiin, että vastaajat tietävät nauhoituksesta ja siitä mihin heidän vastauksia käytetään. Lisäksi heille korostettiin mahdollisuutta jättää vastaamatta, mutta kukaan nuorista ei kieltäytynyt vastaamasta yhteenkään kysymykseen.

Tutkimuksessa vastaajien henkilöllisyydet pidettiin salassa ja heidän henkilötietojaan käsiteltiin luottamuksella. Haastatteluihin valitut saivat ennen tutkimuksen alkua liitteen 2. mukaisen tietosuojailmoituksen. Henkilötiedolla tarkoitetaan luonnollista henkilöä, hänen ominaisuuksiaan tai elinolosuhteitaan kuvaavia tietoja, jotka voidaan tunnistaa häntä koskeviksi. Henkilötiedon määritelmään kuuluvat sellaiset henkilötiedot, joiden avulla henkilö voidaan tunnistaa suoraan, mutta myös sellaiset tiedot, joiden avulla henkilö voidaan tunnistaa välillisesti tai epäsuorasti. Koska sokeiden nuorten määrä on melko pieni, työssä ei mainita asuinpaikkakuntia, ikää tms. henkilötietoja, joista nuoria voisi tunnistaa. Tuloksissa puhutaan vain sokeudesta ylipäätään ja vastaajat jaetaan alaikäisiin ja täysi-ikäisiin. Tutkijalla eli opinnäytetyön tekijällä oli salanasuojatulla koneella tiedot haastateltavista (näkötilanne, koulutusaste, nimi ja puhelinnumero). Tutkimus oli kertaluontoinen ja rekisteri tuhottiin opinnäytetyön julkaisun jälkeen. Henkilötietoja käsiteltiin vain haastateltavien yhteydenpitoon liittyen, eikä tietoja siirretty tai luovutettu ulkopuolisille.

8.3 Johtopäätökset ja kehittämis ehdotukset

Koska tässä työssä oli pieni otos, ei tuloksista voida suoraan vetää kovinkaan suuria johtopäätöksiä. Voidaan kuitenkin todeta, että tulokset heijastelevat aiempia ulkomaisia tutkimuksia. Nuoret olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä sosiaalisen verkostonsa laajuuteen ja laatuun. Kaikki vastaajat olivat yhteydessä perheeseensä ja heillä oli oman kokemuksen mukaan hyviä ystäviä riittävästi. Isoa yhtenäistä kaveriporukkaa, puolisoa ja kykyä spontaaniin osallistumiseen jäätiin kuitenkin kaipaamaan. Suurimpina sosiaalisten suhteiden luomisen haasteina koettiin kontaktin ottaminen, kontaktiin vastaaminen sekä seuraan liittyminen. Kommunikaatiossa on useita visuaalisuuteen liittyviä tekijöitä, kuten katsekontakti sekä ele-, ilme- ja kehonkieli. Näköaistin puuttuessa täytyy käyttää kompensoivia keinoja, kuten kuunnella tarkkaan puhujan

äänenpainoja ja käyttää kontaktin kohdistamiseen nimiä tai kosketusta. Haasteita aiheutuu uusista tilanteista, tuntemattomista ihmisistä ja tuttujen löytämisestä. Näitä haasteita voisi helpottaa näkövammaistietoa lisäämällä esimerkiksi Näkövammaisten liiton toimesta. Tiedon lisääminen hälventäisi näkevien ennakkoluuloja ja toisaalta voisi auttaa heitä kontaktin ottamisessa. Suurin osa esimerkiksi opiskelijoista hakeutuu ruokalassa omien luokkakavereiden pöytään, sillä heille on helpompaa jutella verrattuna tuntemattomaan. Sokealle näiden tuttujen ihmisten löytäminen ruokalista on mahdotonta ilman näkevän toverin apua. Toisaalta suomalainen on tarkka omasta tilastaan, mutta sokeaa on suotavaa koskettaa hellästi olkapäähän, ellei hänen nimeään tiedetä ja halutaan osoittaa puhe hänelle.

Haastateltavien sosiaalista kompetenssia ei arvioitu mitenkään tutkimuksen aikana, vaan tutkimuksen kohteena oli nuorten omat kokemukset vuorovaikutustilanteista. Sosiaalinen kompetenssi jaettiin teemahaastattelussa osa-alueisiin kuten sosiaaliset taidot, adaptiiviset taidot ja minäkuva. Haastatteluissa vastaajia pyydettiin arvioimaan näitä ominaisuuksia itsessään, sekä niiden merkitystä vuorovaikutustilanteisiin ja sosiaaliin suhteisiin. Tutkimuksen aikana pohdittiin useaan kertaan nuorten minäkuvaa ja sitä kuinka realistinen kuva itsestään ja taidoistaan haastateltavilla oli. Oma minäkuva rakentuu ympäristön ja kokemusten vaikutuksesta. On suuri merkitys sillä vertaako vastaaja itseään stereotyyppilliseen sokeaan, näkevään ikätoveriin, vanhempaan vai esimerkiksi kirjallisuudesta löytämänsä kuvaukseen sosiaalisesti pätevästä henkilöstä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää nuorten kokemuksia, eikä luoda heille ongelmia, joita he eivät koe. Tämän tutkimuksen avulla saatiin käsitys suomalaisten nuorten kokemista haasteista ja kuinka niissä voitaisiin heitä tukea. Ulkomaisissa tutkimuksissa on tutkittu näkövammaisten lasten ja nuorten adaptiivista käytöstä, sosiaalisia taitoja sekä leikkiä havainnoimalla arkea, haastatteleamalla nuoria sekä vanhempia sekä erilaisin testein. Havainnoinnit ja testit ovat osoittaneet sosiaalista eristäytymistä ja näkevien vertaisten suhteen viivettä sosiaalisissa taidoissa (Papadopoulos ym., 2011, 1087; Celeste, 2006, 8). Viive kehityksessä on selitettävissä täysin näköaistin vaikutuksella kognitiivisten, motoristen ja lopulta sosiaalisten taitojen oppimiseen (Andersson ym., 1997). Kuitenkin Celesten (2006, 8) tutkimuksessa oli havaittavissa,

että vaikka lapsi oli motorisilta, kognitiivisilta ja kielellisiltä taidoiltaan ikätasoinen, hänellä oli silti ikätasoista alhaisemmat leikki-aidot. Suomalaisten sokeiden nuorten kokemuksia vuorovaikutustilanteista ei juuri ole tutkittu ja tutkimusta voisikin laajentaa vertaamalla sokeiden ja näkevien sosiaalista kompetenssia. Aiemmissa tutkimuksissa on jo todettu, että sokean lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät hitaammin kuin näkevän verrokin, mutta nuorten aikuisten sosiaalisen kompetenssin astetta voisi tutkia enemmän. Tutkimus voisi paljastaa yksittäisiä haasteita ja auttaa löytämään niihin ratkaisuja.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan jossain määrin hyödyntää jatkossa vaikeasti näkövammaisten lasten ja nuorten sosiaalisten suhteiden tukemiseen. Vanhemmat ovat avainasemassa tukemassa lapsen ja nuoren kasvua ja kehitystä. Sosiaalisen kompetenssin ja toverisuhteiden kehitykseen tulisi kiinnittää huomiota erityisesti erityislasten kohdalla (Celeste, 2006, 9). Edes laadukkaassa kouluympäristössä, jossa on lasta tukevia ammattilaisia, ei voida tuudittautua Celesten (2006, 10) mukaan siihen, että vaikeasti näkövammaisen lapsi tulee automaattisesti osaksi ryhmää, vaan täytyy pysyä herkkänä sosiaalisille haasteille, etteivät ne johda lapsen eristäytymiseen. Vaikeasti heikkonäköisen lapsen kehityksen erityispiirteet tulee huomioida arjen ohjaus- ja opetustilanteissa. Tietoa ja tukea saa esimerkiksi Näkövammaisten liitosta, kuntoutuksen ohjaajilta sekä peruskoulun aikana Oppimis- ja ohjauskeskus Valterista.

Lähteet

- Andersson, S., Boigon, S. & Davis, K. 1997. LA-KU, Näkövammaisen lapsen varhaiskuntoutusohjelma (Oregon). 2. uud.p. Näkövammaisten keskusliitto. Helsinki.
- Arndt, K., Lieberman, L. & James, A. 2014. Supporting the social lives of adolescents who are blind: Research to practice. The Clearing house; Journal of educational strategies, issues and ideas, 87, 69-74. Viitattu 8.7.2019. <https://janet.finna.fi>. ERIC
- Berndtson, T. 2018. Näkövammaisten ihmisten sosiaaliset suhteet. Näkövammaisten liiton selvitys. Viitattu https://www.nkl.fi/index.php?__file_display_id=12689
- Celeste, M. 2006. Play behaviors and social interactions of child who is blind: in theory and practice. Journal of visual impairment & blindness 100, 2, 75-90. Viitattu . <https://janet.finna.fi/>. CINAHL Plus with full text.
- Engblom, J. & Hänninen, K. 2017. Käsi käden päällä, Näkövammaisen lapsen kuntouttava arki. Näkövammaiset lapset ry. Helsinki.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8.p. Tampere: Vastapaino.
- Gråsten, H. 2019. Mahdoton yhtälö. Uutinen Iltalehdessä 3.5.2019. Viitattu 1.7.2019. <https://www.iltalehti.fi/politiikka/a/17022dcc-7940-4fab-ae03-8209682c6cf7>
- Hartung, F.-M., Sproesser, G. & Renner, B. 2015. Being and feeling liked by others: How social inclusion impacts health. Psychology & Health, 30, 9, 1103-1115. Viitattu 18.3.2019. <https://janet.finna.fi>. CINAHL Plus with full text.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uud.p. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holma, T. 2003. Kuntoutusohjausnimikkeistö: opas sisältöön ja käyttöön. Helsinki; Suomen kuntaliitto.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B. & Layton, J. B. 2010. Social relationships and mortality risk: A meta-analytic review. PloS Medicine, 7, 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000316>
- Honkanen, L. 2013. Haasteena inkluusio. Silmäterä, 3, 29 - 30. Haastateltavana psykologi Anette Ingsholt. Viitattu pvm 22.2.2019. <https://www.silmatera.fi/wp-content/uploads/2014/03/ST32013.pdf>.
- Hännikäinen, M & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Julkaisussa Kasvatusvuorovaikutus. Toim. Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. Tampere; Vastapaino.

Ingsholt, A. 2010. Social competences of blind preschool children. European Conference on Psychology and Visual Impairment. Vilnius. Viitattu 13.4.2019

Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki; Painatuskeskus.

Kananen, J. 2008. KVALI, Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylän ammatikorkeakoulun julkaisuja. Jyväskylä.

Kaukiainen, A. & Salmivalli, C. 2009. Mistä kiusaaminen johtuu? KiVa Koulu: Vanhempien opas. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksesta käytäntöön - julkaisusarja, 5. Viitattu 28.7.2019.
http://www.kivakoulu.fi/mista_kiusaaminen_johtuu

Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Keltinkangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY

Korkeamäki, R.-L. 2006. Lapset toistensa opettajina. Julkaisussa Kasvatusvuorovaikutus. Toim. Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. Tampere; Vastapaino.

Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Julkaisussa Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Toim. Jahnukainen, M. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Laaksonen, V. 2012. Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä: Katsaus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen. Nuorisotutkimus 30, 1, 3-19. Viitattu 26.5.2019. <http://www.doria.fi/handle/10024/122053>

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki; Otava

Laki perusopetuslain muuttamisesta. 642/2010. Annettu 24.6.2010. Viitattu 12.5.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Latva-Nikkola, A. 2018. Oo mun kaa! Leikkejä ryhmään, jossa on näkövammaisen lapsi. 3.uud.p. Helsinki; Näkövammaiset lapset ry.

Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. 2015. Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 20.5.2019.
https://thl.fi/documents/966696/3775621/Tietopaketti_Sosiaalinen_Osallisuus.pdf/4bc56a65-8eb2-41c3-87b8-0cd963a2c600

Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. Kasvatus, 4, 351-362. <https://janet.finna.fi>, Elektra.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Julkaisussa Erityispedagogiikan perusteet. 3. uud.p. Jyväskylä; PS-kustannus. 75-103.

Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2010. Yhteinen koulu kaikille. Opetushallituksen ylläpitämät verkkosivut. Viitattu 2.4.2019.
https://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille

Ojamo, M. 2018. Näkövammarekisterin vuosikirja 2017. Viitattu 30.12.2018.
https://www.nkl.fi/index.php?__file_display_id=12639

Ojamo, M. 2018. Sähköpostitiedustelu tilastoista. Näkövammaisten liitto. Viitattu 16.3.2019.

Papadopoulos, K., Metsiou, K. & Agalotis, I.. 2011. Adaptive behavior of children and adolescents with visual impairments. *Research in Developmental Disabilities* 32, 3, 1086–1096. ResearchGate. Viitattu 1.7.2019.

Poikkeus, A.-M. 2008. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Julkaisussa *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. 1.-8. p. Helsinki; WSOY.

POL 628/1998. Perusopetuslaki. Annettu 21.8.1998. Viim. muutos 13.7.2018. Viitattu 28.11.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Poussu-Olli, H.-S. & Keto, L. 1999. Näkövammaisuus. Perustietoa näkövammaisuudesta, näkövammaisten opetuksesta ja koulutuksesta. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:66.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Takala, M. 2006. Näkövammaisen lapsen kehityksestä. Julkaisussa *Näkökulmia näkövammaisten opetukseen*. Toim. Takala, M & Kontu, E. 35-44. Jyväskylä; PS-kustannus.

Terveystietolaki 1326/2010. Annettu 30.12.2010. Viim. muutos 12.4.2019. Viitattu 20.4.2019.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326#a17.5.2019-696>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä:

Willoughby, D. M. 1994. Fitting in socially. *Future Reflections*, 13, 3. Viitattu 30.10.2018. <https://nfb.org/Images/nfb/Publications/fr/fr13/Issue3/f130318.html>

Zebehazy, K.T. & Smith, T.J. 2011. An examination of characteristics related to the social skills of youths with visual impairments. *Journal of visual impairment & blindness* 105, 2, 84-95. Viitattu 16.3.2019. <https://janet.finna.fi/>. CINAHL Plus with full text.

Liitteet

Liite 1. Tiedote opinnäytetyöstä



Ilmoitus

6.1.2019

Haetaan osallistujia tutkimukseen

Oletko 15-30-vuotias, syntymästä saakka sokea (visus alle 0.05 tai näkökenttä alle 20 astetta) nuori, joka opiskelee tai on opiskellut yleisopetuksen ryhmässä? Tule mukaan tutkimukseen, jonka tarkoituksena on sokeiden nuorten sosiaalisten taitojen ja osallisuuden tukeminen.

Olen kuntoutuksen ohjaaja opiskelija Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ja teen opinnäytetyötä koskien näkövammaisen vaikutuksesta sosiaaliseen kompetenssiin. Työn tarkoituksena on löytää teemoja, jotka tukevat sokean lapsen tai nuoren sosiaalisia taitoja ja osallisuutta sekä huomioi myös ympäristön vaikutukset.

Tutkimuksessa halutaan nostaa esille nuorten omia kokemuksia, joita kerätään teemahaastatteluiden avulla. Voit ilmoittautua haastatteluun oheisella lomakkeella. Lomakkeen voi allekirjoittaa sähköisesti ja lähettää tutkijan sähköpostiin k8865@student.jamk.fi 24.2.2019 mennessä. Palautetut lomakkeet katsotaan allekirjoitetuksi ja tutkija on teihin yhteydessä. Tutkija pidättää oikeuden valita osallistujat, mikäli ilmoittautumisia on paljon.

Jokainen haastattelu on yksilöllinen ja se voidaan järjestää yhdessä sovituksessa paikassa (Jyväskylässä) tai puhelinhaastatteluna (muu Suomi) helmi-maaliskuun aikana. Haastattelun kesto on noin tunti, se nauhoitetaan ja voit keskeyttää haastattelun milloin tahansa. Tutkimuksen tarkemmat tiedot, tietosuoja ym. löydät liitteistä ja vastaan mielelläni kysymyksiä esim. sähköpostilla.

Tutkimuksen tuloksena syntyy yhdessä Näkövammaisten liiton kanssa julkaistava ohjelehtinen, joka on suunnattu näkövammaisten lasten vanhemmille ja lasten kanssa työskenteleville ammattilaisille. Lehtiseen kerätään kokemuksia ja tietoa sosiaalista vuorovaikutusta tukevista ja estävistä toimista.

Kiitos jo etukäteen kaikille kiinnostuneille!

Tutkija Riikka Vainio
Kuntoutuksen ohjaaja (AMK) opisk.
k8865@student.jamk.fi

Liite 2. Tiedote tutkittaville



Tiedote tutkimukseen
osallistuvalle

1 (3)

6.1.2019

Tietoa tutkimukseen 'Sokeiden nuorten kokemuksia sosiaalisesta vuorovaikutuksesta' osallistuvalle

Sinut on kutsuttu osallistumaan tutkimukseen. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja voit keskeyttää osallistumisesi milloin tahansa tutkimuksen aikana. Jos vetäydyt tutkimuksesta, sinuun ei kohdistu mitään negatiivista seurausta, mutta sinulta siihen asti kerättyä aineistoa voidaan käyttää tutkimukseen.

1 Tutkimuksen aihe

Sokeiden nuorten kokemuksia sosiaalisesta vuorovaikutuksesta.

2 Aineistonkeruun konkreettinen toteutustapa

Olet ilmoittautunut tutkijalle vapaaehtoiseksi ja antanut tarvittavat yhteystiedot. Yksilöhaastattelut toteutetaan kasvokkain yhdessä sovitussa paikassa tai puhelinhaastatteluna. Teemahaastattelussa käydään läpi sosiaalisen kompetenssin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden teemoja joustavasti. Haastattelu kestää noin 1-1,5 tuntia. Haastattelut nauhoitetaan osallistujan luvalla, jotta aineistoa on helpompaa analysoida. Litterointi tehdään nauhojen pohjalta anonymisti eli kaikki henkilötiedot häivytetään tutkimusaineistosta.

3 Muu mahdollinen

Tutkimus toteutetaan tietoon perustuvan suostumuksen nojalla (kirjallinen suostumuslomake) ja on tutkittaville täysin vapaaehtoista. Tutkimuksen kohderyhmänä on 15-25-vuotiaat syntymäsokeat (visus < 0.05) nuoret. Alle 18-vuotiaiden huoltaja ja nuori täyttävät yhdessä suostumuslomakkeen.

Haastattelussa tutkittava saa itse määritellä yksityisyyden rajat eli kieltäytyä milloin vain vastaamasta kysymykseen tai lopettaa haastattelu kokonaan. Lisäksi noudatetaan tutkittavan yksityisiä tietoja koskevaa vaitiolovelvollisuutta.

4 Miksi ja millä perusteella tutkimuksessa käsitellään henkilötietojasi

Tutkimuksen tarkoituksena on nostaa esille sokeiden nuorten kokemuksia sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, ympäristön vaikutuksista ja osallisuudesta. Kokemusten ja teorialiedon avulla on tarkoitus koota ohjeellinen näkövammaisten lasten vanhemmille ja alan ammattilaisille. Ohjeellisen tarkoituksena on sosiaalisten taitojen tukeminen ja ympäristön vaikutuksien huomioiminen näkövammaisen lapsen osallisuuteen.

Jyväskylän
ammattikorkeakoulu
JAMK University of
Applied Sciences

Postiosoite/
Address
PL 207
FI-40101 Jyväskylä
FINLAND

Puhelin/Tel.
020 743 8100
+358 20 743 8100

Faksi/Fax
(014) 449 9700
+358 14 449 9700

Internet
www.jamk.fi

Y-tunnus 1006550-2

Henkilötietojesi käsittely on tarpeen yleisen edun vuoksi, tieteellistä tutkimusta ja akateemista ilmaisua varten. Henkilötietojasi ei kuitenkaan julkaista, vaan niitä käytetään ainoastaan yhteydenpitoon ja oikean kohderyhmän varmistamiseksi. Tutkimusaineisto teemoitellaan ja vastauksia yhdistellään niin, ettei yksittäisen henkilön tunnistaminen ole mahdollista.

5 Ketkä kaikki käsittelevät henkilötietojasi

5.1 Osapuolet, jotka käsittelevät henkilötietojasi JAMKin toimeksiannosta

Vain tutkija, Riikka Liimatainen.

5.2 Osapuolet, jotka määrittävät henkilötietojesi käsittelyn tarkoitukset itsenäisesti

Yhteyshenkilönä toimivat kuntoutuksen ohjaajat sekä Näkövammaisten liitto.

6 Millä toimilla tietojasi suojataan?

Tutkimuksessa täyttyvät seuraavat edellytykset, joilla turvataan oikeuksiasi:

- ☒ Tutkimuksella on tutkimussuunnitelma
- ☒ Tutkimuksen vastuuhenkilö on: Teppo Karapalo, teppo.karapalo@jamk.fi
- ☒ Henkilötietoja käytetään ja luovutetaan vain yllä kohdassa 4 mainittua tarkoitusta varten sekä muutoinkin toimitaan niin, että tiettyä henkilöä koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

7 Henkilötietojen säilytys ja anonymisointi

Henkilötiedot, haastattelunauhat ja litteroitu aineisto säilytetään tutkijan salasanasuojatulla tietokoneella ja tuhoetaan heti opinnäytetyön julkaisemisen jälkeen. Haastattelunauhat litteroidaan anonymisti eli tässä vaiheessa poistetaan tutkimustuloksista henkilötiedot (nimi, paikkakunta, ikä).

8 Tutkimukseen osallistuvan oikeudet tieteellisessä tutkimuksessa

Koska kyse on tieteellisestä tutkimuksesta, henkilötietojen käsittelyä ei käytetä osallistujaa koskevaan päätöksentekoon. JAMK toteuttaa tietosuojasetuksen mukaisia oikeuksiasi. Oikeuksiesi laajuus on sidottu henkilötietojesi käsittelyperusteeseen ja voimassaolevaan lainsäädäntöön ja oikeuksien käyttö edellyttää tunnistautumista.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu JAMK University of Applied Sciences	Postiosoite/ Address PL 207 FI-40101 Jyväskylä FINLAND	Puhelin/Tel. 020 743 8100 +358 20 743 8100	Faksi/Fax (014) 449 9700 +358 14 449 9700	Internet www.jamk.fi	Y-tunnus 1006550-2
--	--	--	---	--	--------------------

9 Lisätietoa tutkimuksesta ja oikeuksien käyttämisestä

Tässä tutkimuksessa rekisterinpitäjänä on JAMK.

Yhteyshenkilö tutkimusta koskevissa asioissa on:

Riikka Vainio

sähköposti: K8865@student.jamk.fi

Voit ottaa yhteyttä JAMKin tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia henkilötietojen käsittelyn osalta

Tietosuojavastaava: Mirja Nojonen

Sähköposti: tietosuoja@jamk.fi

Jos koet, että henkilötietoja on käsitelty tietosuojalainsäädännön vastaisesti, on osallistujalla oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, tietosuojavaltuutetulle (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Riikka Liimatainen

Kuntoutuksen ohjaus (AMK)

K8865@student.jamk.fi

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Liite 3. Teemahaastattelun runko

Teemahaastattelun rakenne

1. Tietoa haastattelusta ja tutkimuksesta
 - a. Esittely + opinnäytetyön tarkoituksesta
 - b. tietosuoja + haastattelun nauhoitus
2. Sosiaalisen verkoston laajuus ja laatu:
 - a. kuinka vietät vapaa-aikaasi?
 - b. Miten kuvailisit sosiaalista verkostoasi? (päivittäisiä sosiaalisia kontakteja, ystäväpiiriä ja sukulaisuussuhteita)
 - c. Kuinka usein ja miten pidät yhteyttä?
 - d. Muuttaisitko jotain sosiaalisessa verkostossasi, kaipaatko jotain?
3. Sosiaalista vuorovaikutusta tukevat ja estävät tekijät:
 - a. sosiaalisia suhteita ja osallistumista ikätovereiden toimintaan tukevat tekijät lapsena?
 - b. tällä hetkellä sosiaalista kanssakäymistä muiden kanssa tukee?
 - c. mitkä asiat olet kokenut vuorovaikutuksen tai ryhmään liittymisen esteinä?
 - d. onko sinulle opetettu esimerkiksi koulussa tai kuntoutuksessa kuvailtu sosiaalisia taitoja kuten kehonkielen merkitystä (eleet, ilmeet, etäisyys, katsekontakti tms.). Jos on, niin missä tai ketkä?
4. Sosiaalinen kompetenssi
 - a. Miltä sinusta tuntuu liittyä uuteen ryhmään, kuten opiskelu- tai harrastusryhmään?
 - b. Miten sokeus vaikuttaa mielestäsi sosiaalisten suhteiden luomiseen tai ylläpitoon?
 - c. Millaiseksi arvioisit omat sosiaaliset taitosi, jos niihin luetaan esim. keskustelu- ja ryhmätyötaidot eri tilanteissa, jämäkkyys ja empatia?
 - d. Mitä itsenäisen elämän taidot sinulle merkitsevät?
 - e. Koetko arjen taitojen hallinnalla olevan yhteyttä sosiaaliseen kanssakäymiseen?
 - f. Entä akateemisilla taidoilla?
 - g. Oletko kuullut puhuttavan maneeereista? Missä yhteydessä ne ovat nousseet esille? Ajatteletko, että maneeereilla on yhteyttä sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja ryhmään liittymiseen?
 - h. Millaiseksi kuvailisit omaa minäkuvaasi; luonteenpiirteitä, itsetuntoa ja ulkoista olemusta? (esimerkkejä tarvittaessa)
 - i. Oletko kokenut aina olevasi osa ryhmää (luokka, opiskelukaveri, työkaveri), millaisia kokemuksia sinulla on osallisuudesta/päätöksenteosta?
 - j. Millaista tukea kaipaat tällä hetkellä sosiaalisten suhteiden rakentamiseen tai ylläpitoon?
5. muuta mitä haluaisit kertoa?
6. Päättösanat