

Voimaannuttaako lisäopetus?

Nuorten kokemuksia Jyväskylän näkövammaisten koulun 10.-luokasta

Markus Leivonen

Yhteiskuntapolitiikan pro gradu -tutkielma

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Jyväskylän yliopisto

Tammikuu 2006

TIIVISTELMÄ

Voimaannuttaako lisäopetus?

Nuorten kokemuksia Jyväskylän näkövammaisten koulun 10.-luokasta

Markus Leivonen

Jyväskylän yliopisto

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Yhteiskuntapolitiikka

Ohjaajat: Marjo Kuronen, Marja Järvelä ja Riikka Niemi

Tammikuu 2006

159 sivua + 7 liitettä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten nuoret kokevat Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetuksen. Tutkimus kartoitti seitsemän lisäopetusluokkaa (10.-luokka) lukuvuonna 2002–2003 käyneen näkövammaisen nuoren kokemuksia lisäopetuksesta. Tutkimushypoteesina oli lisäopetuksen mahdollinen voimaannuttava vaikutus. Työn teoreettinen viitekehys muodostuu empowerment-teoriasta eli voimaantumisen teoreettisesta viitekehyksestä. Kyseessä on tapaustutkimus, jossa aineiston hankinnan aktiivisena menetelmänä on käytetty etnografista tutkimusotetta. Aineisto koostuu haastattelusta, kahdesta oppilaiden kirjoittamasta kirjoitelmasta ja osallistuvasta havainnoinnista.

Tässä tutkimuskontekstissa yksilötasoinen voimaantuminen rakentuu kolmesta osateemasta: elämönhallinnasta, persoonallisesta kasvusta ja toimintavalmiuksista. Oppilaiden kokemuksia tarkastellaan suhteessa näihin voimaantumisen *osateemoihin* ja niiden *osatekijöihin*. Selkeät, positiiviset muutokset nuorissa voimaantumisen eri osa-tekijöissä indikoivat voimaantumista eri osateemoissa.

Jyväskylän näkövammaisten koulu toimintaympäristönä mahdollistaa voimaantumisen. Nuoret ovat kokeneet useita positiivisia muutoksia lisäopetusvuoden aikana. Nuorten voimaantuminen oli selkeintä elämönhallinnan ja toimintavalmiuksien osateemoissa. Näiden teemojen sisällä nuorilla oli eniten positiivisia kokemuksia. Persoonallisen kasvun osalta voimaantumista indikoi lähinnä vain nuorten uudenlainen aktiivisempi, itsenäisempi ja rohkeampi rooli.

Voimaantumisprosessissa keskeiseksi tekijäksi nousi itsenäinen asuminen ja sen oheistoiminnat. Itsenäisen elämän taitojen kehittymisen kautta nuoret omaksuivat aktiivisemmän roolin verrattuna aiempaan.

Avainsanat: empowerment, voimaantuminen, lisäopetus, näkövammaisuus, nuori, etnografia.

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	3
2 JYVÄSKYLÄN NÄKÖVAMMAISTEN KOULU	9
2.1 VALTION ERIKOISKOULU.....	9
2.2 KOULUN HISTORIAALLINEN TAUSTA JA KEHITYS	10
2.3 OHJAUS- JA TUKIPALVELUT.....	12
2.4 OPPILASKOTI ASUMISEN JÄRJESTÄJÄNÄ	13
2.5 LISÄOPETUS JA SEN TAVOITTEET	14
3 NUOREN NÄKÖVAMMAISUUS	17
3.1 NÄKÖVAMMAISUUDEN MÄÄRITTELY	17
3.2 NÄKÖVAMMAISTEN MÄÄRÄ.....	19
3.3 NÄKÖVAMMAN VAIKUTUKSET LAPSEEN JA NUOREEN	21
4 EMPOWERMENTISTA VOIMAANTUMISEEN	27
4.1 YLEISTÄ.....	27
4.2 MITÄ EMPOWERMENT TARKOITTAÄ?	28
4.2.1 Suomennokset ja määritelmät	28
4.2.2 Empowermentin kolme linjaa	31
4.3 EMPOWERMENTIN TAUSTOITUSTA JA HISTORIAA.....	36
4.3.1 Monitulkintaisuus	36
4.3.2 Yksilökeskeinen linja ja individualismi.....	37
4.3.3 Vallan ja politiikan linja ja emansipatorinen tiedonintressi	39
4.4 VOIMAANTUMINEN ELÄMÄNPOLITIIKAN KONTEKSTISSA	41
5 KOULUTUS, OPPIMINEN JA VOIMAANTUMINEN	46
5.1 VOIMAANTUMISEN INDIKAATTORIT JA SUOTUISA TOIMINTAYMPÄRISTÖ	46
5.2 KOULUMAAILMA JA VOIMAANTUMINEN	49
5.3 TUTKIMUSONGELMA	55
6 TUTKIMUSMETODIT	57
6.1 TAPAUSTUTKIMUS JA ETNOGRAFINEN TUTKIMUSOTE.....	57
6.2 TUTKITTAVIEN RYHMÄ.....	60

6.3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	61
6.4 AINEISTOT	62
6.4.1 Moniulotteinen aineisto	62
6.4.2 Osallistuva havainnointi	64
6.4.3 Kirjoitelmat	65
6.4.4 Haastattelu	67
6.4.5 Aineiston analysoinnista	69
7 ALKUASETTELMA.....	72
7.1 LISÄOPETUKSEEN PÄÄDYTÄÄN TAI PÄÄSTÄÄN	72
7.2 ODOTUKSET JA MIELIKUVAT LISÄOPETUSVUODESTA	74
7.3 LISÄOPETUKSEN ARKEA – ONKO SITÄ?	77
8 ELÄMÄNHALLINTA.....	83
8.1 IHMISSUHTEET OVAT NÄKÖVAMMAISPAINOTTUNEITA	83
8.2 VAPAA-AIKA ON HARRASTAMISTA – KOTONA LEVÄTÄÄN.....	90
8.3 INTERNAATISSA VIIHDYTÄÄN	93
8.4 ITSENÄISTYMISTÄ OPETTELEMASSA	95
9 PERSOONALLINEN KASVU.....	111
9.1 ITSEMÄÄRITTELYN DILEMMA – MIKÄ MINÄ OLEN?	111
9.2 LISÄOPETUSLUOKKA VERTAISRYHMÄNÄ	116
10 TOIMINTAVALMIUDET	120
10.1 LISÄOPETUS ON NUORILLE POSITIIVINEN OPPIMISKOKEMUS	120
10.2 ROHKEUTTA JA TOIMINTAVALMIUKSIA LISÄOPETUKSESTA	123
11 POSITIIVISET MUUTOKSET VOIMAANTUMISENA.....	127
LÄHTEET	139
LIITTEET	

1 Johdanto

Ajatus tämän tutkimuksen tekemiselle syntyi syksyllä 2002. Olin viettänyt edeltävän vuoden Jyväskylän näkövammaisten koululla siviilipalveluksessa toimien pääasiassa tukijaksoilla olevien oppilaiden koulunkäyntiavustajana ja apuopettajana niin sanotussa integraatioryhmässä. Tuo vuosi raotti minulle näkövammaisten maailmaan johtavaa ovea, ja vuoden aikana opin paljon näkövammaisista lapsista, nuorista ja heidän maailmastaan.

Tavallisissa peruskouluissa integroituina opiskelevat oppilaat tulivat näkövammaisten ikätovereittensa kanssa Jyväskylään viikon mittaisille tukijaksoille oppimaan uusia opiskelutekniikoita, näönkäyttöä, liikkumistaitoa ja ennen kaikkea olemaan ja asumaan yhdessä samanlaisten ja samanikäisten kavereiden kanssa. Kohtasin syys- ja kevätlukukauden aikana arviolta lähes 200 6–18-vuotiasta näkövammaista (ja osin monivammaista) lasta ja nuorta eri puolelta Suomea. Näistä reilu 40 oli Jyväskylän näkövammaisten koulun varsinaisia oppilaita ja valtaosa vain viikon koulussa viettäneitä tukijaksolaisia.

Kohtasin koulussa myös näkövammaisten lasten ja nuorten kanssa työskentelevät ammattilaiset: muun muassa erityisopettajat, koulunkäyntiavustajat, lastenhoitajat, liikkumistaidon ohjaajat, näönkäytön ohjaajat, vapaa-ajan ja erilaisten harrastusten ohjaajat, psykologin, terveydenhoitajan, puheterapeutin ja fysioterapeutin. Vuoden aikana heidän kanssaan käymissäni keskusteluissa sain arvokasta ammattitietoa sekä näkövammaisuudesta että näkövammaisista lapsista ja nuorista.

Vuosi Jyväskylän näkövammaisten koulussa jäi mieleeni merkittävänä kokemuksena. Olin jo koulussa ollessani katsellut koulun ja koko internaatin toimintaa eräänlaisten yhteiskunnallis-sävytteisten linssien läpi. Näkövammaisuus, nuoruus,

kasvu ja kasvatus yhdistyivät tässä tarkasti organisoidussa systeemissä mielenkiintoisella tavalla, joka vielä kuukausienkin päästä väikkyi mielessäni.

Tutustuin koulussa myös silloisiin (lukuvuosi 2001–2002) lisäopetuksessa oleviin nuoriin eli 10.-luokkalaisiin. Heidän erilainen asemansa koulussa oli kiinnostava: pääasiassa tavallisissa peruskouluissa koulunsa käyneet nuoret viettivät yhden lukuvuoden eräänlaisessa *pienoisyhteiskunnassa* näkövammaisen vertaisryhmän kanssa valmentautuen jatko-opintoihin ja itsenäisempään elämään. Näiden nuorten avoimuuden ansiosta minulla oli lukuisia mielenkiintoisia keskusteluja heidän kanssaan. Toisaalta tuolloinen asemani nuorena siviilipalvelusmiehenä – ja siten varsinaisesta henkilökunnasta poikkeavana – teki myös minusta helpommin lähestyttävän näille nuorille.

Tutkimusajatus lisäopetuksessa lukuvuonna 2002–2003 olevista näkövammaisista nuorista kypsyi mielessäni pari kuukautta, ennen kuin otin yhteyttä syksyllä 2002 Jyväskylän näkövammaisten kouluun selvittääkseni mahdollisuuden tutkimuksen teolle. Halusin tutkia lisäopetuksen vaikutuksia nuoriin. Minua kiinnosti, miten nuoret kokevat lisäopetuksen ja myös se, antaako se nuorille (lupaamiensa) resursseja tulevaisuuden haasteisiin. Koulun puolesta tutkimusideaan suhtauduttiin kiinnostuksella, ja näin tämä tutkimus pääsi liikkeelle syksyllä 2002.

Lisäopetuksella on yleisiä ja koulukohtaisia tavoitteita, joita Opetushallitus ja Jyväskylän näkövammaisten koulu ovat sille asettaneet. Yleiset ja koulukohtaiset tavoitteet ovat samansuuntaisia. Nuorten elämänhallinnan taitojen ja yhteiskunnallisten valmiuksien lisääminen sekä yhteiskuntaan integroituminen ja persoonallisuuden kasvu ovat eräitä näistä tavoitteista. (Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1999, Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetuksen opetussuunnitelma 2003.)

Pohtiessani tutkimusasetelmaa huomasin lisäopetuksen tavoitteiden puhuvan samaa kieltä yhteiskuntatieteissäkin silloin tällöin esiintyvän *empowerment-teorian* eli voimaantumisen kanssa. Tämä monitulkintainen teoria voidaan yksinkertaistettuna esittää tapahtumana, jossa ihmisten elämänhallinta, toimintakyky ja kontrolli paranevat (mm. Raunio 1999, 376–377; Mulligan & Griffin 1992, 26). Empowerment-teorian käyttö tutkimuksen yhteydessä alkoi tuntua hyvin luonnolliselta.

Mitä enemmän tutustuin empowermentin yksilökeskeiseen linjaan, sitä enemmän huomasin lisäopetuksen tavoitteiden edustavan samaa voimaantumisen diskurssia. Lisäopetuksen ja voimaantumisen suhde alkoi kiinnostaa minua. Voisiko lisäopetus voimaannuttaa nuoria? Vai voimaantuisivatko nuoret lisäopetusvuonna? Voiko ulkoa käsin voimaannuttaa toista? Onko voimaantuminen itsestä lähtevä prosessi? Mistä voima tulee? Mitä voimaantuminen oikeastaan on? Vai onko sitä olemassa, tapahtuuko sitä? Kysymyksiä pyöri mielessäni lukuisia.

Pohjimmiltaan tässä tutkimuksessa on kyse *ilmiön metsästämisestä*: voimaantumisen ilmiön määrittelystä, todentamisesta, havainnoinnista, mittaamisesta ja arvioinnista tietyssä kontekstissa. Nuorten itsearviointiin perustuvan, monipuolisen aineiston avulla pyrin etsimään *voimaantumisen ominaisia muutoksia nuorissa itsessään*.

Näkövammaisia lapsia ja nuoria koskevaa tutkimusta on Suomessa niukasti. Voimaantumisen ja lisäopetuksen suhdetta pohtivaa tutkimusta ei ole tehty Suomessa lainkaan. Myöskään näkövammaisten voimaantumista ei ole meillä tutkittu. Tutkimukseni on siten eräänlainen pilottitutkimus aiheesta. Suomessa ollaan vasta heräämässä voimaantumistutkimukseen. Ulkomailla trendi on ollut havaittavissa jo vuosia.

Aiheeni on myös hyvin ajankohtainen, sillä voimaantumisteema on noussut mediaan viime kuukausina. Keski-Suomessa puuhataan tällä hetkellä niin sanottua *voimaannuttamisohjelmaa*, jossa pyritään koulun ja koulutuksen kautta vahvistamaan lasten ja nuorten perusvoimavaroja. Hankeen keulahahmona on psykologian professori Lea Pulkkinen. (Keskisuomalainen 13.11.2005, 7.) Marraskuussa 2005 Suomalainen lääkäriseura Duodecim myönsi 5 000 euron kulttuuripalkinnon valokuvaaja Miina Savolaiselle kuvataideprojektista *Maailman ihanin tyttö*. Projektin tarkoituksena oli voimaannuttaa helsinkiläisessä Hyvösen lastenkodissa kasvaneita nuoria naisia. (Helsingin Sanomat 19.11.2005, C16.) Myös lisäopetuksesta ja sen laajentamisesta on keskusteltu mediassa. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämisryhmän esityksessä lisäopetuksesta halutaan tehdä sitä tarvitseville nuorille niin sanottu subjektiivinen oikeus. Kunnille tulisi velvollisuus järjestää lisäopetusta. Pyrkimyksenä tässä on estää koulutuksellista syrjäytymistä. (Helsingin Sanomat 17.11.2005, A5.)

Tutkimus antaa tietoa nuorten näkövammaisten ajatuksista ja kokemusmaailmasta. Jokaisella oppilaalla on omanlaisensa tarina kerrottavanaan. Tutkimus rakentaa kuvan näkövammaisesta nuoresta osana koulutuspoliittista järjestelmää ja sen pyrkimyksiä. Tutkimus keskustelee Opetushallituksen lisäopetussuunnitelman tavoitteiden kanssa (edustaa mielestäni voimaantumisdiskurssia) ja suhteuttaa sitä oppilaiden kokemuksiin.

Jyväskylän näkövammaisten koululle tutkimus antaa tietoa lisäopetuksesta 10.-luokan oppilaiden kertomana. Nuorten kokemukset lisäopetuksesta ovat tässä tutkimuksessa keskeisellä sijalla. Oppilaat arvioivat lisäopetusta omista lähtökohdistaan ja tavoitteenasetteluistaan käsin. Oppilaiden mielipiteiden kautta on mahdollista kehittää Jyväskylän näkövammaisten koulun toimintaa oppilaslähtöisesti.

Toivon, että tutkimukseni herättää mielenkiintoa ja keskustelua laajemminkin näkövammaisten asemasta, koulutuksesta ja *hyvän elämän mahdollisuuksista* 2000-luvun Suomessa. Täysivaltainen ja tasapainoinen elämä on mielestäni jokaisen ihmisen perusoikeus. Koulutus on vain yksi tapa ohjata näkövammaisia itsenäisempään ja rohkeampaan elämään. Kulttuurinen kohtaaminen valta- ja näkövammaiskulttuurin kesken on yksi askel positiivisessa kehityskulussa.

Voimaannuttaako lisäopetus? –Vastaus kysymykseen löytyy nuorten lisäopetusvuoden aikaisista kokemuksista ja mahdollisista persoonakohtaisista muutoksista; vastaus piilee heidän henkilökohtaisessa kokemusmaailmassaan. Tästä maailmasta he ovat suoneet minulle rajallisen otteen kirjoitelmien ja haastattelun muodossa sekä yhteisissä hetkissämme osallistuvan havainnoinnin aikana.

* * *

Tutkimusraportti jakaantuu yhteentoista päälukuun. Esittelen seuraavassa, raportin toisessa, luvussa Jyväskylän näkövammaisten koulua. Kerron koulun historiasta ja nykytilasta. Esittelen luvussa myös lisäopetuksen periaatteita ja tavoitteita yleisesti ja erityisesti Jyväskylän näkövammaisten koulussa. Kolmannessa luvussa seuraa perustietoa näkövammaisuudesta, sen määrittelystä, esiintyvyydestä Suomessa ja vaikutuksista lapsiin ja nuoriin. Nämä luvut tutustuttavat lukijaa omalta osaltaan nuorten elämänpiiriin lisäopetusvuoden aikana.

Neljäs luku esittelee tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen: *empowermentin* eli voimaantumisen. Olen nähnyt tarpeelliseksi käsitellä teoriaa melko laajasti. Monitulkintainen ja monimutkainen – ehkä raskaskin – teoria vaatii perusteellisen auki kirjoittamisen, jotta tässä tutkimuksessa käyttämäni ja tietyllä tavalla ymmärtämäni voimaantumisteoria hahmottuu lukijalle haluamassani muodossa.

Työn viidennessä luvussa pohdin voimaantumista koulumaailman ympäristössä ja esittelen voimaantumista edistävän toimintaympäristön ominaispiirteitä. Käsittelen luvussa myös voimaantumisen indikaattoreita ja selvennän voimaantumisen merkitystä käsillä olevan tutkimuksen kannalta. Esittelen ja täsmennän tutkimusongelmani luvun päätteeksi.

Kuudennessa osiossa käsittelen tutkimuksen menetelmiä, toteutusta ja keräämääni aineistoa. Luku kertoo tutkimuksen tekemisen vaiheista, aineistojen keräämisestä ja siitä, miten niitä analysoidaan tuloslukuissa.

Luvut seitsemästä kymmeneen ovat tämän tutkimuksen tuloslukuja. Seitsemäs luku tuo esiin lisäopetusvuoden alkuasetelman: 10.-luokalle tulemisen ja nuorten odotukset vuodesta. Kuvaan luvun lopussa myös koulun arkea ja käytäntöjä. Luvuissa kahdeksan–kymmenen analysoin aineistoa kolmen voimaantumisprosessille ominaisen teeman kautta. Kahdeksas luku käsittelee nuorten *elämänhallintaan* liittyviä osatekijöitä, yhdeksäs luku keskittyy nuorten *persoonakohtaiseen kasvuun* ja kymmenes luku *toimintavalmiuksiin* liittyvien muutosten kartoittamiseen lisäopetusvuoden aikana. Näitä kolmea lukua yhdistää se seikka, että niissä havainnoidaan *mahdollisia muutoksia* nuorissa itsessään voimaantumiselle keskeisten (osa)teemojen osalta. Nuorten oma ääni nousee kuuluviin tuloslukuissa lukuisissa aineisto-otteissa.

Tutkimusraportin viimeinen eli 11. luku on johtopäätös- ja pohdintaluku. Se kokoaa yhteen tutkimuksen keskeiset tulokset. Pohdin luvussa tutkimustulosten merkitystä ja suhdetta voimaantumiseen. Pohdinta tapahtuu voimaantumisen kolmen osateeman kautta. Keskustelen viimeisessä luvussa lisäksi tutkimuksen vahvuuksista ja heikkouksista.

2 Jyväskylän näkövammaisten koulu

2.1 Valtion erikoiskoulu

Jyväskylän näkövammaisten koulu (JNK) on yksi kahdeksasta valtion erikoiskoulusta. Näille kouluille opetusministeriö on perusopetuslaissa (PL 8, 39, 52§) määrännyt tehtäväksi järjestää näkövammaisille, kuulovammaisille ja liikuntavammaisille oppilaille esiopetusta, perusopetusta, lisäopetusta ja niihin liittyviä ohjaus-, kuntoutus- ja tukipalveluita. (Valtion erityiskoulut palvelevat 2002, 7.) Kaiken kaikkiaan Suomessa on 220 peruskouluasteen erikoiskoulua, joissa opiskelee yhteensä 10 500 oppilasta. Suurin osa kouluista on kuntien ylläpitämiä. Valtion ylläpitämiä kouluja on kahdeksan kappaletta, ja lisäksi on joitakin harvoja yksityisiä erikoiskouluja. (Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2003 2004, 9.)

Valtion erityiskouluilla on velvollisuus tarjota asumispalvelut oppilaskodissa niille oppilaille, joiden koulumatkan kesto odotuksineen ylittää kolme tuntia päivässä. Tähän ryhmään kuuluvilla oppilailla on oikeus maksuttomaan majoitukseen ja täysihoitoon. (Valtion erikoiskoulut palvelevat 2002, 12.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että valtaosa JNK:n oppilaista asuu kouluaikaanaan oppilaskodissa. Koulu toimii internaattiopetuksen periaatteella, joten näkövammaisen oppilas viettää kouluviikon Jyväskylässä asuen koulun yhteydessä olevassa oppilaskodissa. Viikonloppuisin ja loma-aikoina oppilaat matkustavat kotipaikkakunnilleen.

JNK:ssa sokeat, heikkonäköiset ja monivammaiset oppilaat opiskelevat perusopetuksen eri oppimäärätavoitteiden mukaan. Koulu on ainoa suomenkielinen erityiskoulu, joka tarjoaa opetusta näkövammaisille lapsille ja nuorille esiasteelta päättöluokille asti (kaksivuotinen esikoulu, yhdeksänvuotinen peruskoulu ja lisä-

opetusluokka). Koulu tukee myös yleistä peruskoulua tai lukiota kotipaikkakunnillaan käyviä integroituja oppilaita ja heidän koulujaan. (<http://www.jynok.fi>.)

Kouluun hakeutuu kuntien anomuksesta oppilaita, joiden koulunkäynti ja kuntoutus on katsottu tarkoituksenmukaiseksi järjestää Jyväskylän näkövammaisten koulussa. Perusopetuksen päättäneillä näkövammaisilla nuorilla on lisäksi mahdollista opiskella koulussa lisäopetuksen piirissä. (Valtion erikoiskoulut palvelevat 2002, 19.)

2.2 Koulun historiallinen tausta ja kehitys

Jyväskylän näkövammaisten koulu on perustettu vuonna 1972, jolloin lakkautettiin 1800-luvun lopulla toimintansa aloittaneet Helsingin ja Kuopion sokeain koulut (Malinen 1997, 14). Suomen ensimmäinen (ruotsinkielinen) sokeainkoulu aloitti Helsingissä vuonna 1865 ja puolestaan ensimmäinen suomenkielinen Kuopiossa 1870. Keskeistä näissä kouluissa oli ammatin opettaminen, esimerkiksi köydenpunonta ja korinvalmistus. Alkujaan koulut oli tarkoitettu kehityskykyisille oppilaille, joita ei voitu opettaa tavallisissa kouluissa. (Kivirauma 2002, 24.) Kouluja ei ollut tarkoitettu monivammaisille oppilaille, vaan oppilaat olivat vaikeasti heikkonäköisiä tai sokeita (Malinen 1997, 14).

1800-luvun ja 1900-luvun alun Suomessa sokeat kuuluivat aistivammaisten ryhmään siinä missä kuurot ja tylsämielisetkin. 1920-luvulta alkaen tylsämieliset ovat hiljalleen poistuneet määritelmästä. (Kivirauma 2002, 24–25.) Näkövammaisopetus, kuten muidenkin erityisryhmien opetus, on muuttunut ja kehittynyt vuosien saatossa voimakkaasti.

Malisen mukaan (1997, 14) näkövammaisten opetuksessa on ollut havaittavissa historiassa erilaisia ajattelutapoja. 1940-luvulla puhuttiin vammaisten *sopeuttamisesta* ja 1950- ja 1960-luvuilla *normalisoinnista*. 1970-luvulta alkaen *integroiminen* on noussut keskiöön. Osin integraatio on ollut ja on edelleen pakon sanelemaa, sillä JNK tarjoaa vain peruskoulun oppimäärän oppilailleen. Esimerkiksi lukioon haluavat näkövammaiset ovat pakotettuja opiskelemaan ”näkevien” kouluissa. (Mt. 14.)

Integraatio voidaan ymmärtää erityisopetuksen ja yleisopetuksen toisiinsa liittämisenä. Tässä yhteydessä on puhuttu myös inklusiivisesta kasvatuksesta, joka puolestaan viittaa kaikille yhteiseen kouluun. Myös Suomessa erityisopetukselle on suositeltu 1970-luvulta saakka mahdollisimman ”normaaleja ja integroituja” sijoitusratkaisuja. Tämä tunnetaan myös vähiten rajoittava ympäristö (LRE) -periaatteena. (Moberg 2002, 34–38.)

Integroiminen – näkövammaisen oppilaan koulutus yleisopetuksen piirissä – on vaikuttanut JNK:n oppilasmääriin. JNK:ssa opiskelevien oppilaiden lukumäärä on vähentynyt 1980-luvulta alkaen lähikouluperiaatteen yleistyessä (Valtion erikoiskoulut palvelevat 2002, 19). Vähennykseen on vaikuttanut myös vanhempien kasvanut kiinnostus näkövammaisen lapsensa koulunkäyntipaikkaa kohtaan (Malinen 1997, 14). Vuonna 1972 koulussa opiskeli 120 oppilasta (Malinen 1997, 14), kun viime vuosina vakinaisten oppilaiden määrä on ollut noin 40. Vuonna 2002 Jyväskylän näkövammaisten koulussa opiskeli 42 oppilasta ja vuonna 2003 38 oppilaista (Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2002 2003, 96; Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2003 2004, 96).

2.3 Ohjaus- ja tukipalvelut

Jyväskylän näkövammaisten koulu tarjoaa näkövammaisten opetus- ja kuntoutuspalveluiden lisäksi ohjauspalveluita. Alueellinen ohjaustoiminta käsittää esimerkiksi JNK:n asiantuntijoiden tuen oppijalle, perheelle, opettajalle ja koulunkäyntiavustajalle oppijan kotipaikkakunnalla. Keskeisin toimintamuoto tässä on ohjauskäynti. Tukijakso eli tilapäisopetuksen jakso on lähikouluissaan opiskeleville oppijoille suunnattu, noin viikon mittainen jakso Jyväskylän näkövammaisten koululla, joka keskittyy opiskelutekniikoiden ja erityistaitojen kehittämiseen ja apuvälineiden kartoitukseen ja niiden käytön ohjaukseen. Jaksoon sisältyy myös tarvittavat arviointi- ja kuntoutuspalvelut. JNK järjestää myös perehdyttämiskoulutusta näkövammaisen oppijan opettajille ja avustajille. Vanhempain kurssit järjestetään yhteistyössä Näkövammaisten Keskusliiton kanssa tiettyjen tukijaksojen yhteydessä (esiopetus, 2.lk, 6.lk, 9.lk). (Valtion erikoiskoulut palvelevat 2002, 23–24.)

Koulussa toimii myös oppimateriaaliyksikkö. Yksikkö valmistaa yksilölliset erityistarpeet huomioiden oppi- ja havaintomateriaalia sokeille ja heikkonäköisille oppijoille kaikkialle Suomeen. Materiaali soveltuu myös muiden ryhmien käyttöön. Tämä oppimateriaali käsittää esimerkiksi kohokuvia, karttoja ja pistekirjoitusmateriaalia eri aihepiireistä. Yksikkö valmistaa myös näkövammaisopetuksen ja -kuntoutuksen videoita. (Valtion erikoiskoulut palvelevat 2002, 24.)

2.4 Oppilaskoti asumisen järjestäjänä

Valtaosa Jyväskylän näkövammaisten koulun oppilaista asuu opiskeluaikanaan oppilaskodissa. Koulun oppilaskoti on jaettu neljään osaan. Näitä osia kutsutaan soluiksi. Koulua käyvät oppilaat on jaettu eri soluihin oppilaiden iän, luokka-asteen ja esimerkiksi liikuntakyvyn perusteella (oppilaskoti on kaksikerroksinen). Jokaisella oppilaalla on solussa oma huone. Oppilaskodin yhteydessä on lisäopetusluokan oppilaille tarkoitettuja yksiöitä, joissa on oma uloskäynti, keittiö ja kylpyhuone. Lisäksi rakennuksen toisessa päädyssä on vapaa-ajan tila Väkitorppa, joka on pääasiassa lisäopetusluokan oppilaiden käytössä. Tuossa tilassa on mahdollista saada aamu- ja iltapalaa, jollei lisäopetuksessa oleva oppilas halua tehdä sitä itse omassa asunnossaan.

Tässä tutkimuksessa tutkitun lisäopetusluokan oppilaista kaikki oppilaat yhtä oppilasta lukuun ottamatta asuivat oppilaskodin harjoitusyksiöissä. Yksi oppilaista asui omassa huoneessaan solussa, jossa hänellä oli mahdollisuus käyttää samassa kerroksessa olevaa keittiötä ja kylpyhuonetta.

Oppilaskodissa asuvilla oppilailla on mahdollisuus osallistua samanlaiseen vapaa-ajan toimintaan, kuin muillakin lapsilla ja nuorilla. Tämä toiminta on vapaa-ajan ohjaajien ohjaamaa toimintaa. (Valtion erityiskoulut palvelevat 2002, 12.) Jyväskylän näkövammaisten koulussa vapaa-aikaa voi viettää osallistumalla erilaisiin kouluissa järjestettäviin kerhoihin, kuten esimerkiksi kokkikerhoon tai kädentaitokerhoon. Myös monenlaisia liikuntaan liittyviä harrasteita on tarjolla. Koulussa on oma uimahalli, jossa voi käydä myös iltaisin. Lisäksi on mahdollista harrastaa koulun rajojen ulkopuolella esimerkiksi ratsastusta tai partiota.

Alle 18-vuotiailla oppilailla on oltava vanhemmilta ja henkilökunnalta saatu kulkulupa, jos he haluavat vapaa-ajallaan poistua koulun tontilta. Oppilaiden on aina ilmoitettava koulualueelta poistumisestaan hoitohenkilökunnalle. Ne oppilaat, joilta itsenäisen kulkemisen oikeuttava kulkulupa puuttuu, voivat liikkua koulualueen ulkopuolella hoitohenkilökunnan kanssa. Useimmilla tutkimukseen osallistuneilla nuorilla oli jonkintasoinen kulkulupa ja he saattoivat koulupäivän jälkeen liikkua koulualueen ulkopuolella tietyin rajoituksin (=kulkuluvan sallimat paikat).

2.5 Lisäopetus ja sen tavoitteet

Opetushallitus on asettanut lisäopetuksen järjestämiselle tiettyjä ehtoja ja tavoitteita. Jyväskylän näkövammaisten koululla on lisäksi oma lisäopetusta koskeva opetussuunnitelmansa. Opetushallitus on määrännyt, että lisäopetusta voidaan järjestää oppivelvollisuutensa suorittaneelle nuorelle yhden lukuvuoden ajan (Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1999, 6). Useimmiten syy lisäopetukselle on jatko-opiskelupaikan puuttuminen nuorelta vaihtelevista syistä (mt. 13). Näkövammaisilla nuorilla jatkokoulutuspaikan puuttuminen ja lisäopetukseen hakeutuminen johtuvat pääasiassa ongelmista tai heikkouksista sosiaalisissa ja viestinnällisissä taidoissa, ikäryhmäänsä integroitumisessa, itsetunnossa, opiskelutaidoissa ja -tekniikoissa sekä opiskelumotivaatiossa (Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetuksen opetussuunnitelma 2003, 5).

Opetushallitus on asettanut lisäopetukselle myös tiettyjä tavoitteita. Se määrittelee lisäopetuksen päämääriä seuraavasti opiskelijan näkökulmasta:

”Päämääränä on, että opiskelijan itsetunto, oma-aloitteellisuus ja opiskeluun sitoutuminen vahvistuvat, elämänhallinnan taidot paranevat ja yhteiskunnalliset valmiudet kehittyvät.” (Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1999, 6.)

Edelleen tavoitteiksi kirjataan opiskelijoiden henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukeminen, persoonallisuuden kasvun tukeminen sekä keinojen antaminen erilaisista elämäntilanteista selviämiseksi (mt. 6). Lisäksi opetussuunnitelma korostaa nuorten omaa kykyä arvioida tilanteensa muutosta:

”Yhteiskunnallisten valmiuksien kehittymisen ja oman elämänhallinnan parantumisen arviointi tapahtuu pääasiassa opiskelijan itsearviointina.” (Mt. 8.)

Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetuksen opetussuunnitelma ilmestyi keväällä 2003. Lisäopetuksen opetussuunnitelma on hengeltään yhteneväinen opetushallituksen 2.3.1999 antamille opetussuunnitelman perusteille. Opetussuunnitelmassa esitellään lisäopetuksen tavoitteet ja Jyväskylän näkövammaisten koulun painopistealueet. (Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetuksen opetussuunnitelma 2003, 4–7.)

Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet (mt. 4–7; 10) voidaan tiivistää kolmeen kohtaan:

1. Tavoitteena on kohentaa näkövammaisen nuoren opiskelutaitoja ja –tekniikoita. Tämä tukee oppilaan motivoitumista ja kelpoisuutta jatkokoulutukseen ja edistää tulevaisuudessa ammatin ja työpaikan saantia.
2. Tavoitteena on näkövammaisen nuoren persoonallisuuden kasvu ja realistinen minäkuva. Tähän kuuluu näkövammaisidentiteetin omaksuminen osaksi persoonallisuutta vertaisryhmään integroitumisen kautta.
3. Tavoitteena on parantaa näkövammaisen nuoren elämänhallintaa ja integroitumista yhteiskuntaan. Erilaisista elämäntilanteista selviytymisessä auttaa

itsenäisen elämän taitojen ja sosiaalisten taitojen hallinta sekä näkövammaisten erityistaitojen, -tekniikoiden ja apuvälineiden hallinta.

Näiden tavoitteiden yhteisenä päämääränä on tukea oppilaan henkilökohtaista, kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Oppilaiden sitoutumista opetukseen tuetaan lisäksi oppilaan itse asettamilla tavoitteilla, jotka konkretisoituvat *henkilökohtaisissa opetuksen järjestämistä koskevissa suunnitelmissa* (HOJKS), joita laaditaan kaksi kappaletta lukukauden aikana. (mt. 4–7; 10.) Henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat ovat lakisääteisiä ja ne sisältävät muun muassa opetuksen pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet ja sisällöt. Suunnitelmat laaditaan moniammatillisessa yhteistyössä oppilaan huoltajien osallistuessa niiden laadintaan. (Virtanen 2002, 60.)

Lisäopetuksessa olevalle oppilaalle laaditaan lisäksi kevätlukukauden loppupuolella *ammattillinen koulutus- ja kuntoutussuunnitelma* myöhemmän elämisen turvaksi. Myös tämän suunnitelman laadinta tapahtuu yhteistyössä oppilaan huoltajien kanssa. (Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetuksen opetussuunnitelma 2003, 9.)

3 Nuoren näkövammaisuus

3.1 Näkövammaisuuden määrittely

Näkövammaisuus määritellään kontekstisidonnaisesti. Määritelmä on riippuvainen yhteiskunnan arvomaailmasta ja yhteisön jäsenilleen asettamista vaatimuksista. Voidaan sanoa, että näkövammaisuus on yksilön suorituskyvyn ja yhteiskunnan vaatimusten välistä ristiriitaa. Yhteiskunnan toiminnoissa vaadittava näkökyky määrittää näkövammaisuuden rajan. (Ojamo 2002, 1.)

Taulukko 1. Näkövammojen luokitus WHO:n määritelmän mukaan

Näkövamman vaikeusasteluokka	Näöntarkkuus eli visus (v)	Näkökentän halkaisija (Ø)	Toiminnallinen kuvaus
1 Heikkonäköinen	$0.3 > v \geq 0.1$		Lähes normaali toiminta näön turvin mahdollista optisin apuvälinein.
2 Vaikeasti heikkonäköinen	$0.1 > v \geq 0.05$		Näön käyttö sujuu vain erityisapuvälinein, lukunopeus on hidastunut.
3 Syvästi heikkonäköinen	$0.05 > v \geq 0,02$	$\text{Ø} \leq 20^\circ$	Yleensä ei näe lukea kuin lukuTV:llä. Suuntausnäkö puuttuu, liikkuminen tuottaa vaikeuksia. Muiden aistien apu on tarpeen.
4 Lähes sokea	$0.02 > v - 1/\infty$	$\text{Ø} \leq 10^\circ$	Toiminta pääasiassa muiden aistien kuin näköaistin varassa.
5 Täysin sokea	$v=0$ Ei valon tajua		Näöstä ei ole apua. Toiminta muiden aistien (erityisesti kuulo- ja tuntoaistin) varassa.

Lähde: The Prevention on Blindness, Wld Hlth Org. Techn. Rep. Ser., 1973, No 518, WHO, Geneva 1973. Suomenkieliset nimitykset ja toiminnallinen kuvaus: NKL. (Ojamo 2002, 2.)

Näkövammaisena pidetään henkilöä, jolle aiheutuu huomattavaa haittaa näkökyvyn alenemisesta. Tähän haitta-asteeseen vaikuttaa esimerkiksi vammautumisikä,

henkilön elämäntapa ja hänen tehtäviensä näkökyvylle asettamat vaatimukset. (Ojamo 2002, 1.) Näkövammaiset jaetaan virallisesti sokeisiin ja heikkonäköisiin. Vamman vaikeusaste määrää luokittelun. Näöntarkkuus (visus) ja näkökentän laajuus ratkaisevat määrittelyssä. (Malinen 1997, 9.) Visus-arvo kuvaa silmän erotuskykyä ja se mitataan tähän tarkoitukseen kehitetyillä näkötauluilla. Suomessa visus-arvo ilmoitetaan desimaalilukuna. Normaaliarvot ovat 1.0–2.0. Jos henkilön paremman silmän visus-arvo on lasikorjauksesta huolimatta alle 0.3, luokitellaan hänet näkövammaiseksi. (Malinen 1997, 3.)

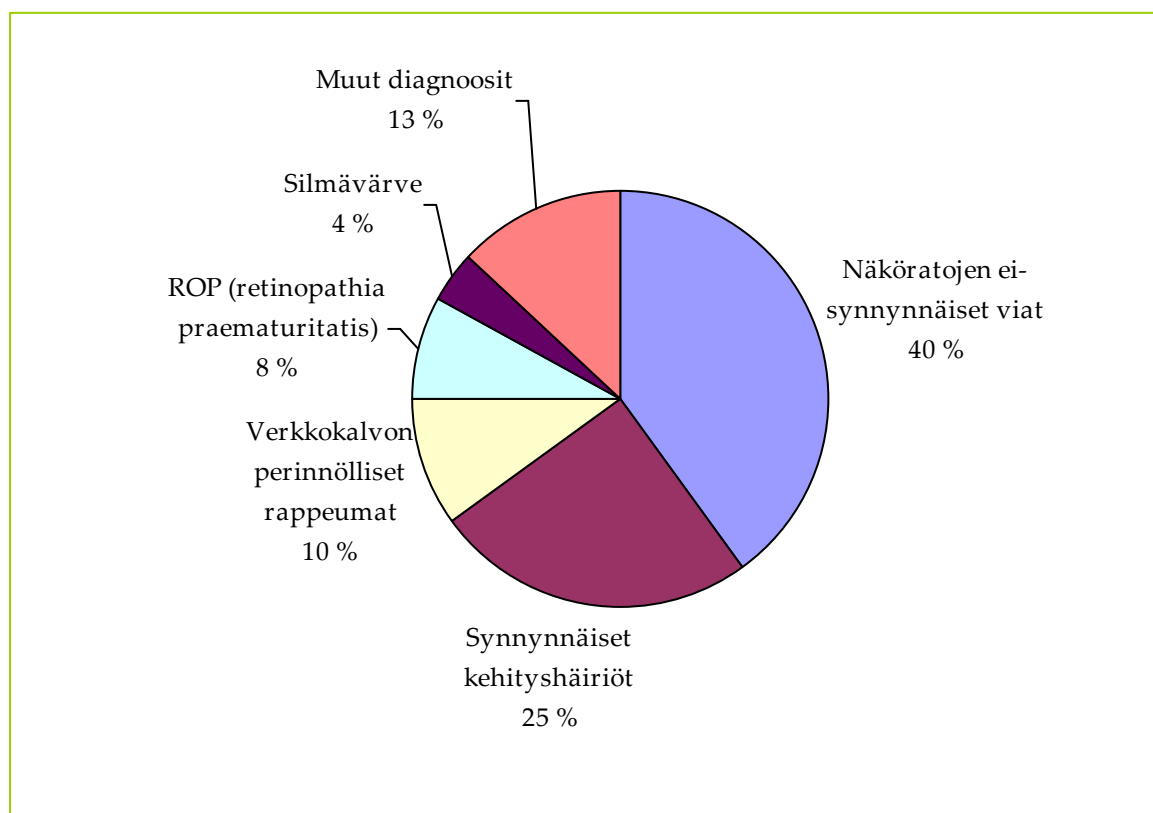
Maailman Terveysjärjestö (WHO) on julkaissut suositukset näkövammojen luokitteluksesta (ks. taulukko 1) (Ojamo 2002, 2). Heikkonäköisiä ovat henkilöt, joidenka paremman silmän näöntarkkuus on lasikorjauksen jälkeen alle 0.3 tai joidenka näkö on muusta syystä vastaavalla tavalla heikentynyt (luokat 1 ja 2). Sokeita ovat puolestaan henkilöt, joidenka paremman silmän näöntarkkuus on lasikorjauksen jälkeen alle 0.05 tai joidenka näkökentän halkaisija on alle 20 astetta (luokat 3–5). (Ojamo 2002, 2.) Useissa yhteyksissä sokeana pidetään henkilöä, joka ei pysty liikumaan näön turvin tuntemattomassa ympäristössä. Kouluelämässä pistekirjoitusta käyttävä lapsi tai nuori luokitellaan sokeaksi. (Malinen 1997, 9.)

Malinen (1997, 3) muistuttaa, että näöntarkkuus on huono näön vammautumisen mitta. Näkemisen tärkeimmissä osatekijöissä – näöntarkkuuden ohella – ongelmia voi ilmetä *näkökentässä* (esim. putkinäkö), *kontrastiherkkydessä*, *värinäössä* (väri-sokeudet), *adaptaatiossa* (=silmän sopeutuminen valaistusmuutoksiin; hämärsokeus, häikäistyminen), *akkomodaatiossa* (=silmän linssin mukautumiskyky), *silmien yhteisnäössä* (esim. kaksoiskuvat) tai *silmien liiketoiminnoissa* (esim. strabismus; karsastus tai nystagmus; silmävärve). Nämä osatekijät on huomioitava näöntarkkuuden lisäksi näkökyvyssä ja näkövammaisten eri toimintaympäristöissä.

Hyvä toimintaympäristö (esim. oikealla tavalla valaistu) vähentää näkövammasta aiheutuvaa haittaa. (Mt. 4–8.)

3.2 Näkövammaisten määrä

Suomessa ei ole tällä hetkellä virallisia tietoja näkövammaisten lukumäärästä. Viimeisimpien arvioiden mukaan Suomessa olisi näkövammaisia ainakin 80 000, eli noin 1,5 prosenttia väestöstä. Näistä noin 70 000 on ikääntyneitä ja 10 000 työikäisiä; alle 18-vuotiaiden lukumäärä on 1 000–1 500. (Ojamo 2002, 3.) Näkövammaisten lasten määrän arvioidaan olevan Suomessa 1 400–1 600, kun kaikki monivammaiset lapset lasketaan mukaan. Näkövammaisista lapsista yli 60 prosenttia on monivammaisia. (Hyvärinen 2002, 277.)



Kuvio 1. Alle 18-vuotiaiden näkövammojen diagnoosit

Vuonna 1983 perustettuun, nykyisin Stakesin (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus) alaiseen *näkövammarekisteriin* on tallennettu tietoja suomalaisista näkövammaisista; mm. näkövammojen levinneisyydestä, epidemiologiasta ja kuntoutuksesta. Rekisterin tekninen ylläpitäjä on Näkövammaisten keskusliitto ry. (Ojamo 2002, 4.)

Vuonna 2002 rekisterissä oli 14 177 rekisteröityä näkövammaista. Näistä 76 prosenttia oli heikkonäköisiä ja 23 prosenttia sokeita. Näkövammaisista yli 65-vuotiaita oli 9 595 eli lähes 68 prosenttia. 18–64-vuotiaita oli 3 833 prosenttiosuuden ollessa 27. Alle 18-vuotiaita näkövammaisia rekisterissä oli 749 ja heidän osuutensa oli 5,3 prosenttia. Rekisterissä olevista lapsista ja nuorista 58 prosenttia oli poikia ja 42 prosenttia tyttöjä. (Ojamo 2002, 9; 23.)

Kuviossa 1 on esitetty rekisterissä olevien alle 18-vuotiaiden lasten ja nuorten yleisimmät diagnoosit (Ojamo 2002, 19). Näkövammadiagnoosit ovat hyvin ikäriippuvaisia, sillä koko rekisterin yleisin näkövamman aiheuttaja on verkkokalvon keskeisen osan ikärappeuma (mt. 15). Tässä näkyy ikääntyvän väestön vaikutus kokonaistilanteeseen.

Näkövamman esiintyvyyden sukupuolierot ovat selkeitä eri ikäryhmissä. Tämä tulee ilmi tarkasteltaessa väestöpohjaan suhteutettuja ikä- ja sukupuolivakioituja prevalensseja eli esiintyvyyttä. Alle 64-vuotiaiden ryhmässä miesten näkövammaisuus on selvästi yleisempää kuin naisten, kun taas ikääntyvien ja vanhusten ryhmässä naisten näkövammaisuus on yleisempää. (Ojamo 2002, 8.)

3.3 Näkövammaan vaikutukset lapseen ja nuoreen

Näkövamma vaikuttaa lapsen kehitykseen. Kehityksen varhaisvaiheessa sillä on vaikutusta mm. vuorovaikutuksen ja kommunikaation kehitykseen, motoriseen kehitykseen, tilan ja esineiden käsittämiseen, kielen kehitykseen ja sosiaalisiin taitoihin. Näkövammalla on täten huomattava vaikutus monien eri taitojen kehittämisessä. (Hyvärinen 2002, 278.)

Näkövammaisella lapsella ympäristön havainnointi on rajoittunutta. Ihminen saa suurimman osan informaatiostaan näön avulla ja sen vuoksi näkövamma hidastaa lapsen ympäristöstä tapahtuvaa oppimista (Poussu-Olli & Keto 1999, 9; 66). On muistettava, että näön vammautumisen vaikutukset ovat kuitenkin aina yksilöllisiä. Myös se seikka, minkä ikäisenä lapsi tai nuori on vammautunut, vaikuttaa kehityskulkuun ja näkövammaan sopeutumiseen (mt. 19). Syntymästään saakka näkövammaisen ja vamman myöhemmin (sairauden tai tapaturman kautta) saava ovat luonnollisesti keskenään erilaisessa tilanteessa. Toiminnallisena haittana näkövamma voi vaikuttaa esimerkiksi lapsen ja nuoren koulutyöskentelyyn; lähityöskentelyssä lukemiseen ja kirjoittamiseen. Näkövamma voi vaikeuttaa oppilaan liikkumiskykyä ja heikentää orientaatiota suhteessa ympäristöön. (Malinen 1997, 12.)

Huurteen (2000, 17) mukaan useat empiiriset tutkimukset osoittavat, että näkövamma voi olla riski nuoren psykososiaalisessa kehityksessä. Huurteen ja Aron (1998, 73) tutkimuksessa todetaan, että näkövammaisilla nuorilla on usein vähemmän ystäviä ja kontakteja ikätovereihinsa kuin näkevillä nuorilla. Myös yksinäisyyden kokemukset ovat yleisempiä näkövammaisilla nuorilla. Tutkimuksessa korostetaan kuitenkin, että osa näkövammaisista nuorista on psykososiaalisessa

kehityksessään näkevien nuorten tasolla. Joka tapauksessa osa näkövammaisista nuorista kokee nuoruuden ajan ahdistavana.

Näkövammaisia nuoria koskevaa psykososiaalista tutkimustietoa on saatavilla suomenkielisenä niukasti. Kansainvälistä tutkimusta aiheesta on kuitenkin jonkin verran tarjolla. Yhdysvaltalaisten Wolffen ja Sacksin arvostettu tutkimus (1997, 245–257) vertaili sokeiden, heikkonäköisten ja näkevien 15–21-vuotiaiden opiskelijoiden elämäntyylejä seuraavilla osa-alueilla: 1) koulussa suoriutuminen, 2) työkokemukset, 3) arkitoimet ja 4) sosiaaliset aktiviteetit. Tutkimuksen mukaan heikkonäköiset oppilaat saivat muita ryhmiä heikompia arvosanoja koulussa. Läk-syjen teossa näkövammaisia auttoivat eniten vanhemmat, kun näkevät saivat eniten apua kavereiltaan. Tutkimukseen osallistuneista nuorista yli 90 prosentilla oli kokemusta palkkatyöstä. 81 prosenttia näkevästä nuorista oli hankkinut itse työpaikkansa, kun heikkonäköisillä osuus oli 31 prosenttia ja sokeilla 19 prosenttia. Opettajat ja opinto-ohjaajat hankkivat pääosan näkövammaisten nuorten työpaikoista. Näkevillä ja heikkonäköisillä oli monipuolisempia kokemuksia erilaisista työpaikoista, kuten ulkotöistä tai kaupoista. 75 prosenttia sokeitten työkokemuksista sijoittui erilaisiin toimistotöihin.

Wolffe ja Sacks (mt.) havaitsivat myös, että heikkonäköiset saivat vähiten vastuuta kodin arkiaskareissa, kuten esimerkiksi siivoamisessa tai ruoanlaitossa. Sokeat nuoret saivat vain vähän enemmän vastuuta, kun puolestaan näkeville nuorille vastuuta annettiin selkeästi eniten. Suurimmat erot vastuussa eri ryhmien välillä olivat ruoanlaiton ja ulkotöiden alueilla. Rahan- ja ajankäytössä sekä henkilökohtaisten asioiden hoidossa vastuerot olivat eri ryhmien välillä kuitenkin pieniä.

Sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus oli tutkimuksessa (mt.) jaettu kolmeen luokkaan: 1) passiiviseen toimintaan (esimerkiksi television katselu, lukeminen), 2) kes-

kiaktiiviseen toimintaan (esimerkiksi ulkona käveleminen yksin, shoppailu, elokuvissa käynti) ja 3) aktiiviseen toimintaan (esimerkiksi kodin ulkopuolella oleilu kaverien kanssa, diskossa käyminen, kuoro). Wolffen ja Sacksin mukaan (mt.) heikkonäköisen opiskelijoilla oli vähiten sosiaalisia aktiviteetteja. He olivat myös epätodennäköisimmin mukana aktiivisessa toiminnassa, johon osallistui paljon muita ihmisiä. Näkevät opiskelijat olivat selkeästi sosiaalisesti aktiivisin ryhmä. Sosiaalinen aktiivisuus ja näkökyky korreloivat tutkimuksen mukaan voimakkaasti näkövammaisten kohdalla: parhaiten näkevillä oli aktiivisin vapaa-aika. Näkevät nuoret viettivät suuren osan koulun jälkeisestä vapaa-ajastaan kavereiden kanssa, useimmat näkövammaiset nuoret puolestaan viettivät vapaa-aikaansa yksin. 32 näkövammaisesta nuoresta vain kahdeksan ilmoitti viettävänsä aikaa kavereiden kanssa koulun jälkeen. Martikaisen ja Muurosen tutkimus (1997, 25–30) ala-asteelle integroiduista liikunta- ja näkövammaisista lapsista antoi kaverisuhteista samantyyppisiä tuloksia. Noin puolet tutkimuksen oppilaista koki itsensä yksinäiseksi välitunnilla ja kouluajan jälkeen. Yli puolta osaa lapsista myös kiusattiin koulussa eri tavoilla.

Wolffen ja Sacksin tutkimuksessa (1997, 245–257) näkevillä nuorilla oli lähes neljä kertaa enemmän sosiaalisia kontakteja verrattuna heikkonäköisiin nuoriin ja kaksi kertaa enemmän kontakteja verrattuna sokeisiin nuoriin. Näkevillä nuorilla sosiaalisesti aktiivisin toiminta painottui kesään ja viikonloppuihin, kun taas näkövammaisilla nuorilla passiiviset toiminnan muodot olivat suosituimpia noina aikoina. Tutkimuksen mielenkiintoinen tulos on se, että heikkonäköiset nuoret nukkuvat selvästi (2–3 tuntia yössä) sokeita ja näkeviä ikätovereitaan enemmän.

Ruotosen mielestä (1997, 31–36) sosiaalista vuorovaikusta pitäisi kehittää ensisijaisena kasvatuksellisena päämääränä näkövammaisten kohdalla. Näkökyvyn puutteet vaikuttavat hänen mukaansa suoraan sosialisaatiodynamiikkaan. Näkö-

vammaisilla oppilailla on Ruotosen mukaan (mt.) usein ongelmia sosiaalisissa taidoissa ja vuorovaikutustaidoissa ja he saattavat olla sosiaalisesti eristäytyneitä. Sosiaalisia taitoja pitäisi harjoitella sekä näkevien että näkövammaisten ikätovereiden kanssa.

Näkövammaisten socialisaatio (tai integraatio) on ollut jo vuosikymmenet erilaisten tutkimusten ja selvitysten aiheena. Tutkimusten runsaus ja jatkuva mielenkiinto aiheetta kohtaan todistavat sen, että näkövammaisten socialisaatio ja integroituminen yhteiskuntaan koetaan ongelmallisena. Mitä socialisaatio sitten tarkoittaa? Socialisaatiolla tai socialisaatioprosessilla tarkoitetaan sananmukaisesti yhteiskunnallistamista. Tässä lasten ja nuorten ikäluokat muokkautuvat yhteiskunnan jäseniksi. Tavoitteena ja sisältönä on kulttuurin siirtäminen seuraavalle sukupolvelle niin, että yhteiskunnassa säilyy tietty jatkuvuus sukupolvien ja yksilöiden vaihtumisesta huolimatta. Socialisaatioprosessin sisältö muodostuu osin sen mukaan, millaisia tietoja ja taitoja erilaisissa yhteiskunnissa toimiminen jäseniltään edellyttää (Takala 1995, 10–11).

Antikainen (1998, 105) puhuu sosiaalistumisesta prosessina, joka tapahtuu tietyissä tilanteissa ja toimintaympäristöissä eli *socialisaatioagentuureissa*, jotka ovat organisoituneita ryhmiä tai konteksteja. Lapsen pääasiallinen toimintaympäristö on perhe. Muita toimintaympäristöjä ovat vertaisryhmät, koulu, joukkotiedotus ja työelämä. Sosiaalistaminen on psykologinen prosessi, joka koostuu kehitystapahtumasta ja oppimistapahtumasta (Antikainen 1998, 105). Socialisaatio ei ole pelkästään aikuissukupolven yksisuuntaista vaikuttamista lapsiin ja nuoriin, vaan etenkin teollistuneissa maissa prosessi on muokkautunut enemmän sukupolvien väliseksi vuorovaikutusprosessiksi (Takala 1995, 11). Nuorella vertaisryhmä on (perheen ohella) tärkeä socialisaatioagentuuri. Nuoruus on modernissa yhteiskunnassa tullut aiempaa itsenäisemmäksi elämänvaiheeksi. (Antikainen 1998, 154–155.) Antikaisen

(1998, 155) mukaan nuoruus on keskeisiin sosiaalisiin rooleihin valmistautumisen, niiden omaksumisen tai haltuunoton aikaa.

Sosiaaliset taidot ja ihmissuhteiden laatu lisäävät tyytyväisyyttä elämään. Sosiaalisten kontaktien luominen lisää näkövammaisten hyvinvointia kaikilla elämänlaadun osa-alueilla. Itsenäisellä elämällä ja työn tekemisellä on suuri vaikutus ihmiselle, myös näkövammaiselle. Työ on taloudellisesti palkitsevaa, se luo ihmissuhteita ja säännöllisyyttä elämään. Työn kautta näkövammaisen voi kokea olevansa tarpeellinen osa yhteiskuntaa. (Poussu-Olli & Keto 1999, 167.)

Näkövammaisten socialisaatio ja valmistautuminen itsenäiseen elämään ovat Poussu-Ollin ja Kedon mukaan (1999, 161–162) mahdollisia vain, jos ammatillinen koulutus, muu aikuiskasvatus ja ohjaus itsenäiseen asumiseen sisältyvät näkövammaisen elinikäiseen koulutukseen ja kuntoutukseen. Tässä yhteydessä he puhuvat *elinikäisestä kuntoutusprosessista*. Yksilöllisen roolin ottaminen ja henkilökohtainen aktiivisuus ovat tärkeitä näkövammaiselle. Toisaalta huomio on kiinnitettävä myös ympäristön eli ympäröivän yhteiskunnan vastaanottokykyyn: tässä keskeinen seikka on yhteiskunnan asenteissa ja siinä, miten vammaisiin ylipäättään suhtaudutaan. Molemminpuolisen vuorovaikutuksen kautta kulttuurinen kohtaaminen on mahdollista.

Näkövammaistutkimukset keskittyvät usein vertailemaan eroja näkevien ja näkövammaisten kesken. Näkevistä on muodostunut normi, johon näkövammaisia verrataan. Tutkimukset pyrkivät löytämään normista poikkeavia löydöksiä, joita sitten pidetään patologisina. Normin ulkopuolella olevat pyritään saamaan normin sisäpuolelle, normalisoimaan. Osittain tiedostamaton pyrkimys yhtenäiskulttuurin ideaaliin leimaa mielestäni osaa tutkimuksia ja selvityksiä sekä socialisaatio- ja integraatiokeskusteluja. Ihmisten elämäntyylien pitäisi olla samanlaisia ja noudattaa

tietyntaista kulttuurisesti korrektia agendaa. Tässä unohdetaan sekä näkövammaisten että yhteiskunnan monimuotoisuus ja heterogeenisyys.

Ihmiset yksilöllistyvät ja yhteiskunta jakaantuu yhä pienempiin alakulttuureihin: puhutaanhan esimerkiksi näkövammaisten kulttuurista. Yhtenäisiä toimintasuunnitelmia ja yhtenäistä ideaalia on yhä vaikeampi sovittaa koskemaan kirjavaa joukkoa. Haluammeko me (*me* – kaikissa muodostamissamme alakulttuureissamme, ryhmissämme tai yksilöinä) edes sitä? Mielestäni olisi pyrittävä nimenomaan kulttuurisen vuorovaikutuksen lisäämiseen ja kulttuuriseen suvaitsevaisuuteen valtakulttuurin ja näkövammaisten kulttuurin kesken.

4 Empowermentista voimaantumiseen

4.1 Yleistä

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu empowerment-teorian perustalle. Empowerment on laajan sisällön omaava käsite ja teoria, eikä sen sisältö ole ristiriidaton. Haluan tässä osiossa esitellä ja purkaa teorian lukijalle ymmärrettävään muotoon. Tutkijoilla on teoriasta erilaisia näkemyksiä, jotka lukijan on syytä hahmottaa ymmärtääkseen empowermentin haluamallani tavalla eli yksilön *voimaantumisena*.

Englanninkielinen käsite *empowerment* on esiintynyt suomalaisessa eri alojen tieteellisessä kirjallisuudessa yli vuosikymmenen ajan. Sana on hyvin moniselitteinen ja siitä on vaikea rakentaa yleispätevää kuvaa. Käsitteen käyttö on laajentunut maailmalla ja myös Suomessa voimakkaasti viime vuosien aikana. Empowermentin käsitettä ei ole määritelty toistaiseksi yhtenäisesti (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 341). Toisaalta yhtenäisen määritelmän luominen olisi melko mahdotonta, sillä empowerment on kontekstuaalinen käsite ja sen ulottuvuudet korostuvat eri tavoin eri toimintayhteyksissä. Empowerment on yleiskäsite, jonka sisältö muotoutuu käyttötarkoituksen ja käyttäjän oman näkökulman mukaan eri konteksteissa. Käsite sisältää yksilöllisen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen perspektiivin. (Haverinen 2003, 49.)

Tarkastelen ensin empowermentin erilaisia määritelmiä ja suomennoksia. Toivon määritelmien antavan jonkinlaisen yleiskuvan ja karkean hahmotelman empowermentista ja sen moninaisista sisällöistä. Toisaalta yleiskuvan luominen saattaa häivyttää käsitteestä mielenkiintoisiakin vivahteita. Olen pyrkinyt luomaan kuvan *aristoteelisen keskivälin periaatteen hengessä* eli tekemään eräänlaisen hyvän kompro-

missin. Esittelen myös empowermentin liittyviä ristiriitoja sekä keskenään kilpailevia suuntauksia. Tämän jälkeen tarkastelen käsitteen historiaa ja sitoumuksia angloamerikkalaisesta näkökulmasta ja kriittisen sosiaalititeen näkökulmasta. Käsitteen historiallinen tausta selittää osaltaan tietynlaisen kaksijakoisuuden empowermentin sisällöllisissä määritelmässä.

Osion loppupuolella selvennän omaa näkökulmaani empowermentiin. Teoriapohdinnan kautta muotoutuva näkökulmani on *yksilön suhde empowermentiin elämänpolitiikan kontekstissa*. Tarkoitukseni on selvittää empowerment-keskustelun linjoja *yksilöllisen kasvun ja kehityksen* (vrt. Mulligan & Griffin 1992, 27) kannalta yhteiskunta- ja kasvatustieteellisistä lähtökohdista. Korostan jo tässä vaiheessa, että valitsemani näkökulma on vain osa empowermentista käytävää monitieteellistä, monitasoista ja monia mielipiteitä sisältävää keskustelua. Lopuksi pohdin oppimisen ja kasvatuksen suhdetta empowermentiin. Esittelen myös erilaisia empiirisiä tutkimuksia esimerkkeinä empowerment-teorian käytöstä – unohtamatta kuitenkin teoriaan liittyviä tutkimuksellisia ongelmia ja riskejä.

4.2 Mitä empowerment tarkoittaa?

4.2.1 Suomennokset ja määritelmät

Empowerment käsitteenä tuottaa ongelmia sen suomentajille. Käsitettä on käytetty Juha Siitosen (1999, 82–83) mukaan esimerkiksi kasvatustieteissä, sosiologiassa, yhteisöpsykologiassa ja hoitotieteissä. Sosiaalityössä empowerment on tärkeä teoreettinen käsite ja käytännön toimintaorientaatio (Adams 1996, 3; Rose 2000, 403; Kuronen 2004, 278). Suomessa empowermentia on käsitelty lähinnä voimavaraisutumisen prosessina asiakastyössä tai voimavaralähtöisenä sosiaalityönä (Haverinen 2003, 49; Kuronen 2004, 284). Yleisesti käytettäviä suomennoksia empowermentilla

on Siitosen (emt.) mukaan kaksi: voimallistuminen tai valtautuminen. Siitonen käyttää tosin itse suomennosta *voimaantuminen*. Tutkijoiden intressien mukaan suomennoksissa on perusteena valta-käsite tai voima-käsite.

Olen koonnut seuraavaan empowermentin erilaisia suomennoksia (Antikainen 1996, 253; Kuronen 2004, 277):

- toimintakykyistyminen/toimintakykyistäminen
- täysivaltaistuminen/täysivaltaistaminen
- vahvistuminen/vahvistaminen
- valtaistuminen/valtaistaminen
- valtautuminen/valtauttaminen
- voimavaraistuminen/voimavaraistaminen
- voimaantuminen/voimaannuttaminen
- voimistuminen/voimistaminen
- väkevöityminen/väkevöittäminen.

Suomennokset myötäilevät eri tutkijoiden näkökulmia empowermentiin. Käytän tässä tutkimuksessa eri tutkijoiden antamien suomennoksien rinnalla myös alkuperäistä englanninkielistä empowerment-käsitettä. Suomennokset valta- ja voimapanotuksin ilmentävät käsitteen ymmärtämisen tutkijakohtaisia näkökulmaeroja ja käsitteen sisällöllisiä painotuksia. Myöhemmin tässä tutkimusraportissa – selventäessäni omaa näkökulmaani empowermentiin – käytän kielitieteilijän minulle suosittelemaa käsiteparia voimaantuminen/voimaannuttaminen.

Empowermentin sisällönmäärittely on myös moninaista. Robert Adams (1996, 4) määrittelee empowermentin sosiaalityön sanakirjaa (Dictionary of Social Work) mukailleen teoriaksi, joka on kiinnostunut siitä, kuinka ihmiset saavuttavat 1) elä-

määnsä kollektiivista hallintaa tai 2) ryhmänä yhteisiä päämääriä. Lisäksi empowerment määritellään 3) sosiaalityöntekijöiden metodiksi, jolla pyritään lisäämään sellaisen ihmisen voimaa (power), jolta sitä puuttuu.

Toisaalta käsite voidaan määritellä 1) keinoiksi, joiden avulla yksilöt, ryhmät ja/tai yhteisöt voivat hallita tilanteitaan ja saavuttaa omia päämääriään. Tärkeä sisältö edelleen on 2) pyrkimys auttaa itseään ja muita saavuttamaan maksimaalinen elämänlaatu. (Adams 1996, 5.)

Kristiina Heikkilä-Laakson ja Jorma Heikkilän (1997, 341–342) mukaan empowerment on ollut viime vuosina suosittua esimerkiksi työelämän kehittämisskeskusteluissa, joissa pyritään integroimaan ihmisenä olemisen ja kehittymisen ydinasiat työorganisaatioon ja laadukkaan tuottavuuden kehittämiseen. Yleisluontoisemmin ilmaistuna he määrittelevät empowerment-prosessin seuraavasti: erilaisten organisaatioiden työntekijät, naiset sekä kehitysmaissa että teollisissa maissa, värilliset, erilaiset vähemmistöt jne. ovat toisen maailmansodan jälkeen alkaneet vaatimaan itselleen suurempaa valtaa ja itsemääräämisoikeutta, jotta he voisivat ajaa omia – parhaaksi katsomiaan – etujaan.

Marjo Kuronen (2004, 278) liittyy empowermentin tutkimukselliseen orientaatioon, tutkijan metodologisiin valintoihin ja eettisiin tai poliittisiin sitoumuksiin. Lisäksi käsite viittaa hänen mukaansa käytännön työorientaatioon erilaisissa auttamisammateissa, kuten sosiaalityössä. Riitta Haverinen puolestaan toteaa, että empowerment kansalaisuuden, kuluttajuuden ja palvelujen käyttäjien näkökulmista avaa käsitettä eri painotuksiin. Jos näkökulma liittyy yhteisöihin tai organisaatioihin, niin tällöin empowermentiin liittyvät näkökulmat, tulkinnat ja elementit vielä hänen mukaansa lisääntyvät. (Haverinen 2003, 46.)

Empowerment-keskustelu on Siitosen (1999, 84) mukaan keskittynyt enenevässä määrin 1990-luvun lopulla voimapainottuneisuuteen: valtakysymyksistä ollaan siirtymässä voimakysymyksiin. Empowerment sisältää monia erilaisia merkityksiä. Siitonen (mt.) luettelee kirjassaan eri tutkijoiden antamia sisältöjä kyseiselle termille:

- yksilön toimintakyvyn vahvistuminen
- muutokset itsemäärittelyssä eli minässä
- ihminen yhteiskunnan voimavarana
- vastuun ottaminen omasta kehityksestä
- voimavarojen löytäminen
- elämänhallinnan koheneminen.

Näkökulmia empowermentiin on siis useita ja ne vaihtelevat eri tieteenaloilla. Yleisesti ottaen, kiteytetysti ilmaistuna, *empowermentissa on kyse tapahtumasta, jossa ihmisten elämänhallinta, toimintakyky ja kontrolli paranevat* (mm. Siitonen 1999, 84; Kuronen 2004, 279; Raunio 1999, 376–377; Mulligan & Griffin 1992, 26).

4.2.2 Empowermentin kolme linjaa

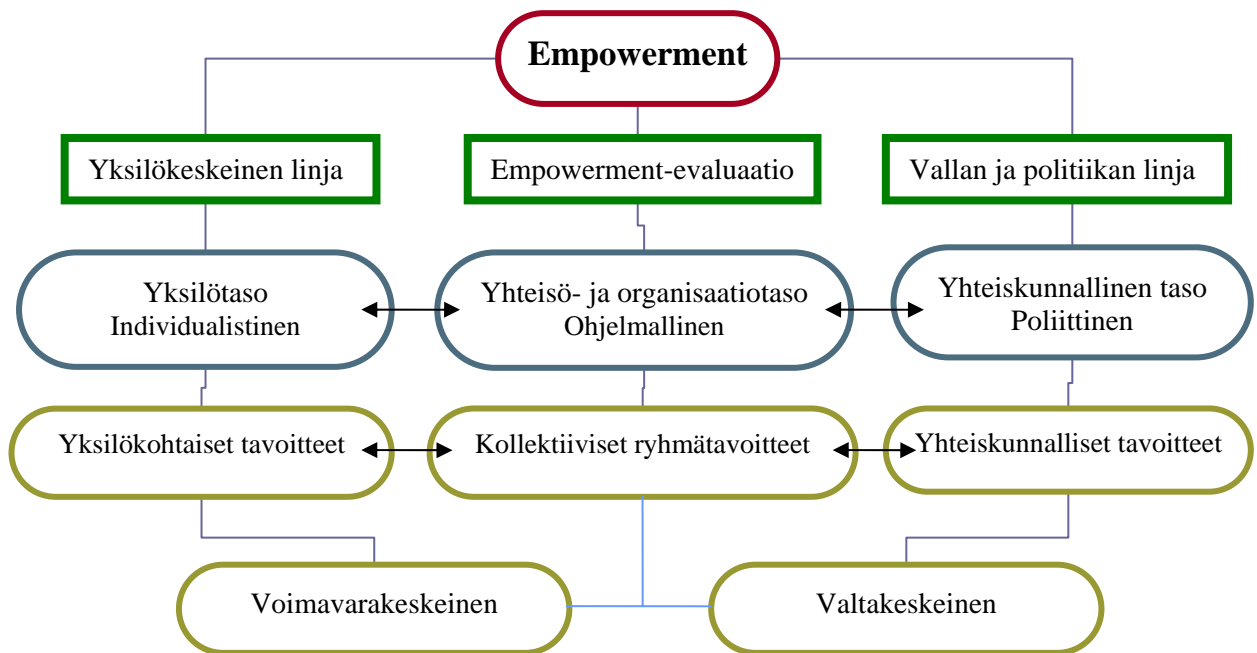
Olen tarkastellut empowermentin osin ristiriitaisia ja kilpailevia sisällönmäärittelmiä ja huomannut, että empowerment-keskusteluissa näyttäisi olevan kolme selkeästi toisistaan erotettavissa olevaa suuntausta. Näistä kaksi ensimmäistä ovat keskenään kilpailevia katsantotapoja empowermentiin ja kolmas näistä enemmän irrallaan oleva, pääasiassa yhteisöjen ja organisaatioiden, tutkimusmenetelmä. Suuntauksista keskeisimpään asemaan nousevat kaksi ensinnä mainittua linjaa, jotka molemmat muodostavat omanlaisensa ja toistensa kanssa lähes vastakkaisen käsitystavan suhteessa empowermentiin.

Olen nimennyt suuntaukset seuraavasti: 1) *yksilökeskeinen linja*, joka näkee voimaantumisen tai voimavaraistumisen yksilön elämänhallinnan ja toimintakyvyn kohenemisena, 2) *vallan ja politiikan linja*, joka näkee valtaistumisen lähinnä kollektiivisena toimintana ja yhteiskunnalliseen alistukseen ja eriarvoisuuteen vaikuttamisena sekä 3) *empowerment-evaluatio*, arviointitutkimuksen eräs haara, joka pyrkii lähinnä voimavaraistamaan yhteisöllisissä ohjelmissa mukana olevia. Empowerment-evaluatian fokus on *yhteisötason* toiminnassa. (Hakkarainen 2003, 49; Pease 2002, 136; Fetterman ym. 1996, 3–4.) Määritelmässä tulee esiin empowerment-käsitteen erilaisten suomennosten aikaansaama vivahde-ero suhteessa toisiinsa.

Olen kuviossa 2 havainnollistanut empowermentin yksilöllistä (1), yhteiskunnallista (2) ja yhteisöllistä (3) perspektiiviä ja näihin katsantotapoihin useimmiten liitettyjä reunaehtoja. Empowerment rajautuu selkeästi yksilölliseen, yhteiskunnalliseen ja yhteisölliseen perspektiiviin. Tavoitteenasettelu noudattelee näitä näkökulmia. Yksilötason empowerment on voimavarakeskeistä ja yhteiskunnallisen tason empowerment poliittisempaa ja valtakeskeistä. Näiden kahden välisellä rajapinnalla oleva yhteisötaso on eräänlainen yhdistelmä yksilöllisiä ja kollektiivisempia tavoitteita. Olen sijoittanut empowerment-evaluatian yhteisötason alle, vaikka se voi liittyä myös (mikrotasolla) yksilöihin tai laajemmalla (makro)tasolla yhteiskuntaan ja kulttuureihin. Heikkilä-Laakson & Heikkilän (1997, 375) mukaan empowerment-evaluatio on eräänlainen innovatiivinen lähestymistapa perinteiseen arviointitutkimukseen ja sitä on käytetty esimerkiksi hallinnossa, julkisessa kasvatuksessa ja koulutuksessa sekä erilaisissa ohjelmissa, kuten rikollisuuden torjunnassa. Joka tapauksessa empowerment-evaluatian ydin on ohjelmissa (Fetterman 1996, 4).

Muistutan edelleen empowermentin kontekstisidonnaisesta luonteesta, joten taulukossa esitetyt jaottelut eivät ole todellisuudessa näin selviä. Erilaiset käytännön

empowerment-sovellukset yhdistävät eri linjojen elementtejä toisiinsa johtuen tutkijoiden ja tutkimusten erilaisista sitoumuksista ja intresseistä. Taulukon eri elementit eivät täten ole toisistaan irrallaan olevia osasia, vaan niiden välillä on eritasoisia vuorovaikutussuhteita.



Kuvio 2. Empowerment yksilöllisessä, yhteisöllisessä ja yhteiskunnallisessa perspektiivissä

Keskeinen kiista yksilökeskeisen linjan ja vallan ja politiikan (eli yhteiskunnallisen) linjan kesken on suhtautumisessa toiminnan poliittisuuteen (Kuronen 2004, 279). Toisaalta esimerkiksi Nederveen Pietersen (1992, 11) mielestä empowerment on poliittisesti neutraali käsite. Empowerment ei hänen mukaansa välttämättä edellytä kriittistä tietoisuutta eivätkä kaikki empowermentin muodot ole luonteeltaan emansipatorisia. Griffinin (1992, 34) mukaan yksilökohtainen empowerment ei johda laajasti ymmärrettyyn sosiaaliseen tai poliittiseen muutokseen, vaan se on lähinnä *symbolista politiikkaa* (symbolic politics of empowerment). Griffin (mt.) näkee tässä mahdollisuuden empowermentin laajenemiselle osaksi institutionaalista poli-

tiikkaa, jolloin empowermentin sidokset erilaisiin liikkeisiin ja eturyhmiin purkautuisivat.

Traditionaalisen politiikkakäsityksen näkökulmasta empowermentin linjat ovat kuitenkin toisistaan poikkeavia. Vallan ja politiikan (emansipatorinen) linja mieltää empowermentin keskeiseksi sisällöksi yhteiskunnan rakenteellisiin eriarvoisuuksiin ja valtasuhteisiin puuttumisen. Yksilökeskeinen linja puolestaan on kiinnostuneempi yksityisten ihmisten elämänhallinnan parantamisesta ja uusien voimavarojen saamisesta kuin resurssien tasa-arvoisesta tai oikeudenmukaisesta jakautumisesta yhteiskunnassa. (Kuronen 2004, 282; Raunio 1999, 376–377.)

Politiikan ja empowermentin yhteensitominen on suosittua kriittisten tieteiden keskuudessa, jossa normatiivisuus välittyy myös käsitteiden määrittelyyn. Yksilökeskeinen voimaantumisen näkökulma ei ole selkeästi poliittinen ja sen vuoksi sitä on kriittisen tradition taholta kritisoitu (mm. Kuronen 2004). Toisaalta Pease (2002, 138) on huomauttanut, että myös emansipatorinen empowerment voi olla vaarallista, jollei sen oleteta vaativan kritiikkiä tai pohdintaa osakseen.

Toinen empowermentiin liittyvä kiista liittyy itse prosessin luonteeseen, eli siihen miten empowerment käytännössä tapahtuu: onko kyse itsevoimaantumisesta (self-empowerment) vai voiko ihmisiä voimaannuttaa ulkoa käsin (empowerment-of-somebody-by-somebody)? Tai tarkemmin sanottuna, voiko ihmisille antaa voimaa/valtaa vai voimaantuvatko/valtautuvatko he omaehtoisesti? (Adams 1991, 208; Kuronen 2004, 281.)

Kiista liittyy voimaantumisteorian soveltamiseen erilaisissa auttamistöissä, kuten sosiaalityössä, *ammattimaisena käytäntönä* (Pease 2002, 137). Pease (2002, 137–138) näkee ammattimaisessa voimaannuttamisessa riskejä: voimaa *annetaan* ihmisille tu-

lonsiirtojen tapaan. Kuitenkin prosessissa kyse on valtasuhteista ja niissä on alituisen jännite myöntyvyyden ja vastustuksen välillä. Asiakkaat saattava kokea voimaannuttavat toimet painostavina tai tukahduttavina. Näin toimet voivat itse asiassa heikentää (disempower) asiakasta.

Antikaisen (1996, 253) mukaan empowerment ei tee eroa *kykenevyyden* (power in) ja hallinnan tai kontrollin välillä, ja käsite voi sisältää myös *mukautumisen* tai *integraation* (power with) merkityksen (vrt. Nederveen Pieterse 1992, 10–11). Empowerment sisältää kaksi toisiinsa liittyvää puolta: 1) *muutoksen yksilön itsemäärittelyssä eli minässä* ja 2) *osallistumisen kautta tapahtuvan muutoksen ympäristössä*. Keskeistä sosiaalisen rakenteen muutoksessa on alistuksen rakenteiden murtuminen. Empowerment on yhteydessä emansipaation käsitteeseen: se on välttämätön, muttei riittävä ehto emansipaatiolle. Huomionarvoinen seikka empowerment-prosessissa on se, että voimaantuminen voi johtaa myös vallitseviin valtasuhteisiin mukautumiseen (power with). Joka tapauksessa empowerment vahvistaa subjektin toimijuutta. (Antikainen 1996, 253–254.)

Antikaisen edellä esittelemät empowermentin kaksi puolta vahvistavat empowermentin jakoa yksityiseen ja poliittiseen. Yksilötasoinen empowerment on kiinnostunut yksilön itsemäärittelystä ja muutoksesta kun taas vallan ja politiikan linja on kiinnostuneempi ihmisten ja ryhmien (poliittisesta) osallistumisesta ja vaikutusmahdollisuuksien kasvusta. Kiistan taustalla tuntuisi olevan laajempi erilaisten tiedonintressien näkemysero. Kriittinen, emansipatorinen tiedonintressi, praktinen tiedonintressi ja tekninen tiedonintressi mittelevät toisiaan vastaan poliittisen ja yksityisen puolesta. Todellisuusorientoitunut tutkimus ja työskentely edellyttää kuitenkin näiden erilaisten näkökulmien yhdistämistä ja vanhakantaisten dikotomioiden hylkäämistä (Raunio 1999, 375).

4.3 Empowermentin taustoitusta ja historiaa

4.3.1 Monitulkintaisuus

Empowermentin monitulkintaisuuden vuoksi myös sen historia koostuu erilaisista tulkinnoista. Adamsin (1996, 1-3) mukaan on realistisempaa käsitellä empowermentia sen eri muodoissa, kuin yrittää puhua siitä yleisellä ja yhtenäisellä tasolla. Voimaantumisen historia ja tausta on hänen mukaansa yhteensulauma erilaisten oma-apuliikkeiden (self-help activities) ja vapautusliikkeiden (antirasistinen, feministinen jne.) perinteitä ja historiaa.

Eri tutkijoiden tulkinnat empowermentin historiallisista taustoista myötäilevät mielestäni paljolti tekemääni jakoa yksilökeskeiseen ja valta- ja politiikkakeskeiseen empowermentiin. Yksilötason empowerment on mielestäni lähinnä *voimavaraistamisen ja individualismin historiaa* ja vallan ja politiikan linjan empowerment lähinnä *kriittisen ja emansipatorisen sosiaalitiiteen historiaa*.

Yhteisötaso muodostaa tietynlaisen ongelman empowermentin määritelmässä yksilötason ja yhteiskunnallisen tason väliin jäävänä. Ymmärrän yhteisöjen kuitenkin olevan lähempänä valta- ja politiikkakeskeistä empowermentia tietynlaisten kollektiivisten (etu)ryhmien ollessa niiden keskeisenä toiminta-areenana. Yhteisöjen empowermentin historian ymmärrän lähinnä *erilaisten oma-apuliikkeiden historiaksi*. Toisaalta yhteisöt muodostuvat yksilöistä, joten sen vuoksi yhteisötasoa ei voi rajata käsittämään pelkästään yhteiskunnallisia empowermentin muotoja.

4.3.2 Yksilökeskeinen linja ja individualismi

Empowermentilla (voimavaraistumisena) on juurensa angloamerikkalaisessa diskurssissa. Yksilökeskeisen linja voimavaraistumiskeskusteluineen on ollut yhteydessä laajempaan yhteiskunnalliseen muutosprosessiin, jossa yksilön vastuun korostaminen, asiakkaasta kuluttajaksi -keskustelu, palvelujen saajien oikeudet ja velvollisuudet nousevat esille. (Haverinen 2003, 46.) Brittiläisten Marian Barnesin ja Lorna Warrenin (1999, 1) mukaan brittiläisissä empowerment-diskursseissa empowerment-käsite on viime aikoina liitetty julkisiin palveluihin, niiden käyttäjiin ja asiakasnäkökulmaan, mutta myös laajemmin kuluttajuuteen, kansalaisuuteen ja työntekijöiden asemaan. Suomessa yksilökeskeistä, voimavaraistavaa empowermentia on sovellettu esimerkiksi sosiaalityössä, työorganisaatioiden kehittämisessä ja erilaisissa projekteissa (Rostila 2001, 39–40; Heikkilä–Laakso 1997, 347).

Empowerment-keskustelu on Isossa-Britanniassa 1980–90-luvuilla toiminut eräänlaisena vastapuheena managerialiselle johtamisajattelulle muistuttaen asiakkaiden asemasta auttamistyössä (Haverinen 2003, 47). Haverisen (2003, 47–48) mukaan empowerment on ollut Britanniassa yhteydessä konsumerismiin ja kuluttajan roolin omaksumiseen sosiaalipalveluissa. Tässä yhteydessä empowerment on usein virheellisesti paikannettu yksiviivaisesti *kuluttajan roolin omaksumiseen*. Lisäksi kysymys on ollut laajemmasta organisaatioiden ja työntekijöiden vahvistumisesta. Haverinen tulkitsee brittiläisen empowerment-diskurssin eräänlaiseksi *toisen vaihtoehdon tarjonnaksi* palvelujen tilaaja–tuottaja -järjestelmän kuluttajuuden korostukselle ja kysyntälähtöisen palvelutarjonnan tavoitteille. Empowermentia on käytetty Britanniassa markkinaperustaisen palvelujärjestelmän vastapuheena ja muistutuksena siitä, ettei asiakkuus ole homogeeninen käsite, vaan ihmisillä on erilaisia edellytyksiä saada käyttöönsä ja käyttää voimavarojaan asemansa parantamiseksi. (Haverinen 2003, 49.)

Yksilökeskeisen empowermentin taustoja voidaan jäljittää myös eri tavalla, keskittymällä yksilöllistymisprosesseihin. Heikkilä-Laakso & Heikkilä (1997, 342) näkevät individualismin, kuten muoti-ilmiöiksi luokittelemansa self-analyysit ja selfin kehittämisen, taustatekijänä voimaantumisprosesseissa. Myös Nederveen Pietersen (1992, 11) mukaan empowerment sisältää merkityksen *yksilöllisestä itsen vahvistamisesta/kehittämisestä* (individual self-assertion). Heikkilä-Laakson ja Heikkilän (1997, 342–343) mukaan ihmisten omalaatuisuus ja yksilöllisyys on löydetty. 1960-luvulta asti on kritisoitu sitä, ettei erilaisissa yhteisöissä, kuten kouluissa tai työpaikoissa, oteta huomioon ihmisen yksilöllisyyttä. Empowerment-ajattelu on heidän tulkintansa mukaan vastausta tähän individualismikeskusteluun.

Yksilöllistymisprosessi voidaan hahmottaa myös laajemmassa mittakaavassa. Ulrich Beck (1995, 11–14) on kehittänyt visiota uudesta *refleksiivisestä modernisaatiosta*, vaiheesta, jossa moderni yhteiskunta murentaa esimerkiksi omia luokka-, tai sukupuoliroolimudostumiaan ja kumoo vähitellen perinteisen järjestyksen. Ilmiö merkitsee epävarmuuksien ilmaantumista yhteiskuntaan ja *riskiyhteiskunnan* syntymistä. Riskiyhteiskunta puolestaan tarkoittaa modernin yhteiskunnan kehitysvaihetta, jossa sosiaaliset, poliittiset, taloudelliset ja yksilölliset riskit eivät ole enää yhteiskunnan hallinnassa. (Beck 1995, 15–16.) Riskiyhteiskunnassa teollisen yhteiskunnan kollektiiviset ja ryhmäspesifit merkityslähteet, kuten luokkatietoisuus, menettävät tehoaan ja hajoavat: *kaikki määrittely-yritykset siirtyvät yksilöiden itsensä tehtäviksi* (Beck 1995, 19).

Näin yksilön on kohdattava globaalit ja henkilökohtaiset riskit itse, tukeutumatta perinteisiin yhteisöihin (Beck 1995, 19–20). Elämä riskiyhteiskunnassa on valintojen tekemistä erilaisten toiminnan mahdollisuuksien ja pakkojen edessä, ilman tietoa lopullisesta ratkaisusta. Yksilöllistyminen riskiyhteiskunnassa tarkoittaa sitä, että

yksilöt joutuvat itse rakentamaan omat elämäkertansa (mt. 26–27). Yksilöllistyminen on pakkoa ja yksilöllistyminen merkitsee totunnaisten elämäkerran muuttumista *itse-muokkaus-elämäkerraksi* tai *refleksiiviseksi elämäkerraksi*. Tällaisessa tilanteessa yksilöllisen elämänhallinnan kysymykset aktualisoituvat.

Empowerment: elämänhallinnan, toimintakyvyn ja kontrollin paranemisen lupaukset ja yksilöllisyys ymmärrettynä riskiyhteiskunnan skenaariota vasten tekevät yksilöllisestä linjasta ymmärrettävän ja varsin loogisen. Empowerment voidaan siis ymmärtää yritykseksi luoda kontrollia ja hallintaa ihmisten elämään tilanteessa, jossa erilaiset pakkovalinnat ja toisaalta perinteisten järjestelmien hiipumisesta johtuva turvattomuus asettavat yksilön itse vastuuseen elämäkerrastaan.

4.3.3 Vallan ja politiikan linja ja emansipatorinen tiedonintressi

Kriittiset sosiaalitieteet ja emansipatorinen tiedonintressi ovat voimakkaasti yhteydessä valtakysymyksiin ja sitä kautta empowermentin käsitteeseen. Nederveen Pieterzen (1992, 11) mukaan emansipaation ja empowermentin suhde on läheinen. Hänen mukaansa kyseiset termit liittyvät myös vapautumisen (liberation) ja osallistumisen (participation) käsitteisiin. Emansipatorinen eli vapauttava tiedonintressi on sidoksissa valtaan ja oikeudenmukaisen vallankäytön mahdollisuuksiin. Emansipatorisen intressin mukaisen tieteen tuottama yhteiskunnallinen kritiikkietä kertoo niistä edellytyksistä, keinoista ja päämääristä, jotka auttavat ihmistä vapautumaan vallitsevan valtasysteemin ja alistuksen rajoituksista. Emansipatorinen tiedonintressi ei keskity välttämättä konkreettisesti ymmärrettyyn poliittiseen vallankäyttöön, vaan on kiinnostunut yleisesti ihmisiin vaikuttavista kvasinaturalistisista tai esineellisistä voimista. Nämä kvasinaturalistiset voimat ovat ihmisten omien vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella olevia voimia. (Raunio 1999, 363–367.)

Vallan ja politiikan linjan lähihistoria liittyy lähinnä 1960–70 lukujen brittiläisiin yhteiskunnallisiin liikkeisiin, radikaaliin sosiaalityöhön tai erilaisiin ”anti-orientaatioihin” (esim. anti-sexist tai anti-racist social work) (Kuronen 2004, 280). Haverisen (2003, 46) mukaan empowermentin historian (sen poliittisessa muodossa) yksi juonne on lisäksi 1960-luvulla vähemmistöjen epätasa-arvoa ja sortoa koskevassa keskustelussa Yhdysvalloissa. Nederveen Pieterse (1992, 16–17) on puolestaan luokitellut maailmanhistorian emansipaatioprojekteja 1800-luvulta nykyaikaan ja hän ei liitä 1960–1970-lukujen feminismiliikkeitä tai antirasistisia liikkeitä suoraan empowermentiin, vaan lähinnä autonomian tavoitteluun.

Vallan ja politiikan linjan empowermentin poliittisuus liittyy tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden vaatimukseen. Kriittinen tiede on vahvasti normatiivista, ja yhteiskunnallisia asioita tarkastellaan jollain tapaa huono-osaisten, syrjäytyneiden tai marginaalisessa asemassa olevien ihmisten näkökulmasta. (Raunio 1999, 370.) Näkökulmat ovat tutkijoiden tulkintoja tiettyjen alisteisten ryhmien tilasta, mutta samalla perusteltuja, sillä kansalaisilla ei useinkaan ole tietoa alistussuhteita tuottavista yhteiskunnallisista olosuhteista. Lisäksi kansalaiset eivät ole arkitoiminoissaan kovinkaan kriittisiä vallitseville olosuhteille. (Raunio 1999, 371.)

Kriittinen tiede ei tyydy pelkästään tuottamaan tietoa yhteiskunnallisesta todellisuudesta, vaan se sisältää ideologisesti perustellun *poliittisen vision* yhteiskunnan muuttamisesta paremmin tavallisten ihmisten etuja vastaavaksi. Tämän vision voidaan ajatella edustavan kriittisen ”eliitin” normatiivista näkemystä asioiden *oikeasta tilasta*, eikä sillä ole välttämättä selkeitä yhtymäkohtia kansalaisten ilmaisemiin näkemyksiin. (Raunio 1999, 372.)

Vallan ja politiikan linjan poliittisuutta voidaan kritisoida *visionistiseksi eliitin politiikkaksi*, jos reaali maailman asiointilat tukahtuvat normatiivisten näkemysten alle. Kriittisen tiedonintressin vaatimukset empowermentin poliittisuudesta perustuvat poliittisuuden näkemiseen hyvin traditionaalisella tavalla. Poliittisuutta voidaan kuitenkin ymmärtää eri tavoin, kuten vaikka yksilöiden *politiikkana* tai beckiläisenä *ala-politiikkana*, jotka molemmat ovat puolestaan lähellä elämänpolitiikan ajatuksia. Näin kriittisen tradition empowermentille asettamat poliittisuuden vaatimukset saavat normatiivisen sävyn: politiikan toisenlaisia muotoja ei normeissa suvaita.

4.4 Voimaantumisen elämänpolitiikan kontekstissa

Olen tähän asti käsitellyt empowermentia kaksijakoisena käsitteenä. Olen jakanut empowermentin yksilökeskeiseen linjaan ja vallan ja politiikan linjaan. Olisiko empowermentista mahdollista muodostaa synteesi, käsitystapa, joka yhdistää sekä yksilöllisen puolen ja poliittisemmän linjan? Yksi mahdollisuus tähän mielestäni ainakin on: empowermentin ymmärtäminen *elämänpolitiikan kontekstin kautta* yhdistää sekä yksilöllisen että poliittisen.

Elämänpolitiikan taustalla on monia klassisia keskusteluja, jotka liittyvät yksilöllisyyteen, valinnan vapauteen ja refleksiivisyyteen. Se on myös eräänlainen yläkäsite esimerkiksi seuraaville alueille: alapolitiikka; arki ja elämäkokemus; elämä, elämäkertä ja sen rakentaminen; elämäntähtäminen. (Roos & Hoikkala 1998, 9.)

Yksilötasoinen empowerment liittyy emansipatorisiin teemoihin *elämänpolitiikan* kautta. Elämänpoliittinen näkemys antaa emansipatoriselle intressille uutta sisältöä. (Raunio 1999, 376). Elämänpolitiikan ajatukset tukeutuvat Ulrich Beckin (esim. 1995, 15–19) muotoilemaan riskiyhteiskunnan ja yksilöllistymisen käsitteeseen ja

siihen ajatukseen, että ihmisillä on uudessa tilanteessa vapaus, mahdollisuuksia ja riskejä. Elämänpolitiikka voidaan ymmärtää siis arjen elämänkulun ja tapahtumien valintatilanteina, *arjen mikroasetelmina* (Roos & Hoikkala 1998, 16). Uusien vapauksien ja mahdollisuuksien syntyminen ei ole pelkästään positiivista, vaan mahdollisuuksien ulottuvuus voi olla myös painostavaa tai pakottavaa (Hoikkala 1998, 163). Yksilöiden on *pakko* osallistua omien elämäkertojensa rakentamiseen (Beck 1995, 26–27). Pakkotilanteessa elämänhallinnan merkitys yksilölle kasvaa. Emansipatorisesta intressistä tulee tällöin myös yksilöä koskettava.

Kun perinteinen emansipatorinen politiikka tarkoittaa ihmisten pääsyä vapaaksi riistosta ja sorrosta ja oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon saavuttamista, voidaan uuden elämänpolitiikan ajatella tarkoittavan näiden lisäksi omaan elämänhallintaan ja sen edellytyksiin vaikuttamista, eräänlaisia uusia vapauksia ja mahdollisuuksia (Raunio 1999, 376). Ja nimenomaan: empowermentissa ajatellaan olevan kyse tapahtumasta, jossa ihmisten elämänhallinta, toimintakyky ja kontrolli paranevat (mm. Siitonen 1999, 84; Kuronen 2004, 279; Raunio 1999, 376–377; Mulligan & Griffin 1992, 26). Näin ollaan ajatuksellisesti lähellä *voimaantumista*, jonka Juha Siitonen (1999, 93) määrittelee seuraavasti:

”Voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi: voimaa ei voi antaa toiselle. Se on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, jota ei tuota tai aiheuta toinen ihminen. Voimaantuminen on prosessi tai tapahtumasarja, jonka kannalta toimintaympäristön olosuhteet (esim. valinnanvapaus tai turvalliseksi koettu ilmapiiri) voivat olla merkityksellisiä, ja tämän vuoksi voimaantuminen voi olla jossain tietyssä ympäristössä todennäköisempää kuin toisessa”

Voimaantunut ihminen puolestaan:

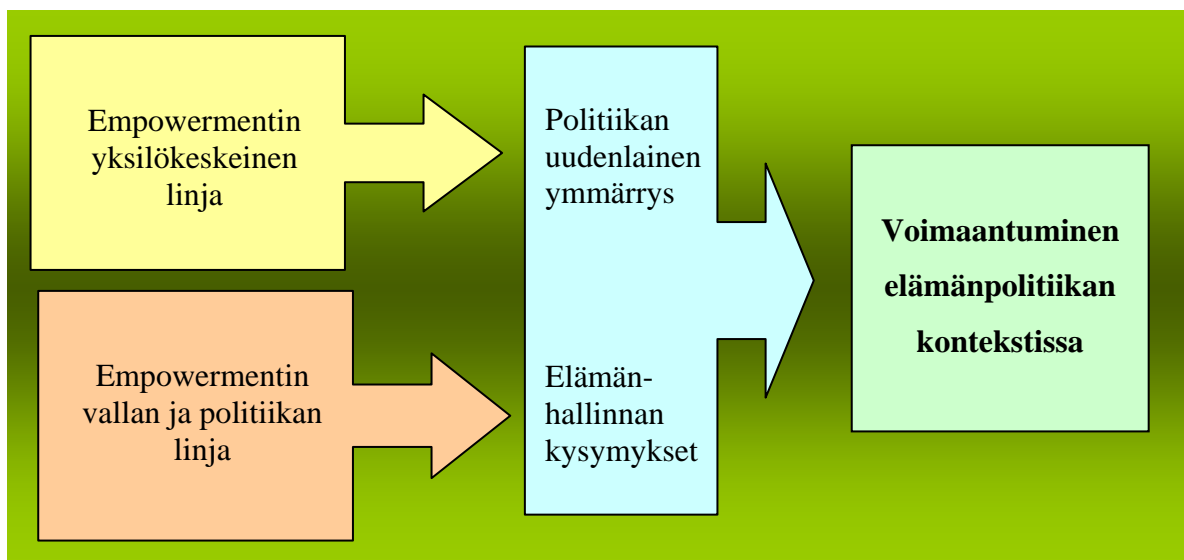
”...on löytänyt omat voimavaransa. Hän on itse itseään määräävä ja ulkoisesta pakosta vapaa. Voimaantumisprosessissa toinen ihminen ei ole häntä voimaannuttanut, vaan hän on itse tullut voimaantuneeksi.”

Siitosen käsitys voimaantumisesta on hyvin yksilökeskeinen mutta samalla sosiaalinen. Yksilön henkilökohtainen osuus prosessissa on keskeinen. Siitosen ajatus voimaantumisesta edustaa *omaehtoista empowermentia*, sillä voimaa ei ajatella voitavan siirtää toiselta ihmiseltä toiselle. Tärkeää määritelmässä on myös huomata Siitosen ajatukset tietynlaisen toimintaympäristön – laajemmin ymmärrettynä kontekstin – empowermentia edistävästä luonteesta. Tietynlaisessa, suotuisassa kontekstissa voimaantumisen edellytykset ovat suuremmat kuin epäsuotuisassa ympäristössä.

Mutta miten yksilötasoinen empowerment voidaan ymmärtää poliittisesti? Beckin (1995, 30, 33) ymmärtämä yksilöllisyys ei ole yksityistä, vaan siitä tulee poliittista uudella tavalla. Refleksiivisessä modernissa yksityinen sektori, liike-elämä, tiede, kaupungit ja arkielämä joutuvat poliittisten myrskyjen kouriin. Poliitiikan yksilöllistyminen ei tarkoita kuitenkaan luopumista sitoutuneisuudesta vaan uudenlaista, monitahoista sitoutumista. Poliitiikan nykyiset itsestänselvyydet, kuten oikeisto ja vasemmisto ovat kyseenalaistuneet, eikä niillä enää ole vaikutusta. (Beck 1995, 37.) Uudenlainen *alapolitiikka* tarkoittaa sitä, että yhteiskunnallisen vaikuttamisen näyttämölle tulevat kollektiivisten toimijoiden lisäksi *yksilöt* (Beck 1995, 38). Beckin esittämä ilmiö tulee konkreettisesti esiin myös Suomessa esimerkiksi eri puolueiden hyvin samanlaisina vaalilupauksina ja toimenpideohjelmina sekä siinä, että vaalit ovat enenevässä määrin *henkilövaaleja* kuin *puoluevaaleja*.

Elämänpolitiikassa on kyse poliittisista kysymyksistä, jotka kumpuavat itsetoteutuksesta. Beckiläinen alapolitiikka on lähellä tätä ajatusta: politiikka on yksilöiden politiikkaa ja vaikuttamista *alhaalta ylös*. Alapolitiikka on *ristiriitaisten tavoitteiden politiikkaa* ja tämän vuoksi riskiyhteiskunta asettaa yksilöt ristiriitaisten valintojen eteen. (Beck 1995, 40.)

Hakkaraisen (2003, 47) mukaan empowerment *poliittisena* käsitteenä viittaa prosessiin, jossa yksilön tai ryhmän mahdollisuudet vaikuttaa elämäntilanteen kannalta merkittäviin henkilökohtaisiin, sosiaalisiin, taloudellisiin ja poliittisiin voimiin vahvistuvat. Käsite voi hänen mukaansa viitata myös tämän prosessin lopputulokseen. Väitän, että elämänpolitiikan kautta ymmärretty empowerment voidaan tulkita teoriaksi, jossa poliittiset yksilöt vaikuttavat elämäntilanteisiinsa ja saavat elämäänsä hallintaa globaalien ja paikallisten riskien maailmassa.



Kuvio 3. Empowermentin kilpailevien linjojen synteesi voimaantumiseksi elämänpolitiikan kontekstissa

Näin ymmärrettynä empowermentin kilpailevat tulkinnat lähenevät toisiaan kohti synteesiä, jossa sekä yksilöllinen että poliittinen puoli kohtaavat. Olen kuviossa 3 havainnollistanut kahden empowermentin linjan, yksilökeskeisen linjan ja vallan ja

politiikan linjan synteesiä. Poliitiikan uudelleenymmärtäminen ja elämänhallinnan kysymysten aktualisoituminen saavat aikaan myös muutoksen empowermentin ymmärtämisessä. Kyseisessä tilanteessa empowerment ymmärretään *voimaantumisenä*.

5 Koulutus, oppiminen ja voimaantuminen

5.1 Voimaantumisen indikaattorit ja suotuisa toimintaympäristö

Empowerment-tutkimuksessa ja erityisesti empowerment-tason määrittelyssä ja kehittämisessä hyvä lähestymistapa on *arvioida subjektiivisesti prosessin eri vaiheita*. Luonnollinen osa tässä on itsearvioinnin sisältyminen jokaisen yksilön oman kehityksen seurantaan. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 371.) Siitonen (1999, 170–171) pitää voimaantumisen tutkimista ja mittaamista ongelmallisena. Hänen mielestään on mahdollista tutkia vain sitä, miten *ihmiset itse kokevat voimaantumisensa*.

Heikkilä-Laakso & Heikkilä (1997, 371) nostavat teoreettisista viitekehyksistä esiin esimerkiksi kokemuksellisen oppimisen teorian ja toimintatutkimuksen soveliaina empowerment-tutkimukselle. Toimintatutkimus avaa mahdollisuuden kehityksen seurantaan ja jatkuvasti uusien, aikaisemmin tuntemattomien tekijöiden mukaan ottamisen prosessin aikana (mt. 371–372). Empowerment-käsitteen käyttö on tois-
taiseksi moniselitteinen, joten jokaisessa tutkimuksessa on paras erikseen selvittää
pääkäsitteet ja niihin liittyvät rinnakkaiskäsitteet. Myös mittaukset, arvioinnit ja
prosessien seurannat on suunniteltava sen mukaan, mitä kulloinkin empowerment-
käsitteellä tarkoitetaan. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 375.)

Keskeinen haaste empowermentin tutkimisessa (itse en halua puhua mittaamisesta) on löytää *voimaantumista ilmentävät indikaattorit*. Aiemmat empowermentia empiiri-
sesti lähestyneet tutkimukset ovat liittäneet tietyt yksilössä tapahtuvat muutokset ja
voimaantumisen yhteen. Käsitevalinta ohjaa indikaattoreiden valinnassa tiettyyn
suuntaan. Voimaantumistutkimuksen keskeisenä intressinä on selvittää yksilö-
tasoisia muutoksia, kun puolestaan valtautumistutkimuksessa konteksti on yhteis-
kunnallisempi.

Yksilötasoiset muutokset ovat myös luonnollisesti kontekstiriippuvaisia ja jokaisessa tutkimuksessa on löydettävä juuri ne tietyt muutosalltiit elämänalueet, jotka kuvastavat parhaiten mahdollista voimaantumisprosessia kussakin tilanteessa. Tutkijalla on siten valinnan vapauksia tässä suhteessa, mutta samalla myös vastuu tehdyistä valinnoista. Objektiiiset havainnot yhdistettynä riittävään taustatietoon ohjaavat tutkijaa oikeaan suuntaan, kun hän etsii tutkimusasetelman keskeisiä avainkohtia suhteessa empowermentiin. Keskeistä on hahmottaa mahdolliset muutosalltiit rakenteet tutkimuskokonaisuudessa ja -kontekstissa.

Ydinasia empowermentin empiirisessä tutkimuksessa on otollisen toimintaympäristön eli voimaantumiselle suotuisan kontekstin osuus voimaantumisprosessissa. Muutamat suomalaiset tutkimukset ovat hahmottaneet empiirisen empowerment-tutkimuksen reunaehdoja. Siitonen (1999, 19, 59) on väitöskirjassaan tutkinut luokanopettajiksi opiskelevien ammatillista kasvua. Tutkimuksessa ammatillisen kasvun ydinilmiöksi rakentui tietynlainen *sisäinen voimantunne*. Tämä voimantunne, eli voimaantuminen, rakentuu Siitosen mukaan (1999, 59–78) seitsemästä kategoriasta. Kategoriat kuvastavat toimintaolosuhteiden keskeistä merkitystä voimaantumisprosessin mahdollistajana.

Ensimmäinen Siitosen esittelemistä kategorioista on *vapaus*. Vapaus tarkoittaa vapautta valita itselle sopiva oppimiskonteksti ja toimintaympäristö. Tämä on erittäin tärkeää voimaantumisen näkökulmasta. Siitosella vapauskategoriaan kuuluu esimerkiksi valinnanvapaus, itsenäisyys ja kontrolli itseä koskevista asioista. (Siitonen 1999, 63–64.) Toinen kategoria on *vastuu*. Tällä Siitonen ymmärtää halun menestyä, oppia ja kehittyä. Vastuuseen kuuluu myös aktiivisuus, yhteisoppiminen ja yrittäminen. (Mt. 65–66.) Kolmantena luokkana mainitaan *arvostus*. Arvostus koostuu esimerkiksi luontevasta hyväksynnästä ja ystävällisestä ja kannustavasta suhtau-

tumisesta. (Mt. 67–68.) *Luottamus* on neljäs kategoria ja se sisältää esimerkiksi minäkuvaan, itseluottamukseen, itsetuntoon ja tyytyväisyyteen liittyviä аспектеja. Luottamuksellinen ympäristö kannustaa rohkeaan, luovaan toimintaan. (Mt. 68–71.)

Viidentenä kategoriana Siitonen mainitsee *kontekstin*, joka korostaa vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, tasa-arvoisuutta, joustavuutta, aitoutta sekä sosiaalisuutta. (Mt. 71–73.) Tämän kategorian lähellä on kuudentena esiin nostettu *ilmapiiri*. Hyvä ilmapiiri sisältää Siitosen mukaan esimerkiksi turvallisuuden, avoimuuden ja ennakkoluulottomuuden ominaisuudet. (Mt. 74–76.) Viimeinen, seitsemäs kategoria on *myönteisyys*. Myönteisyys koostuu esimerkiksi hyväksynnästä, positiivisesta asenteesta, luontevuudesta, onnistumisien kokemisesta ja sopeutumisesta. Siitosen mukaan sisäisen voimantunteen saavuttaneesta ihmisestä heijastuu myönteisyys, joka rakentuu hyväksymisestä, arvostuksen kokemisesta, luottamuksesta, turvallisiksi koetusta ilmapiiristä, toimintavapaudesta ja kunnioituksen kokemisesta vuorovaikutuksessa. (Mt. 76–78.)

Keskitalo-Foley (2000, 4) on tutkinut koulutuksen ja empowermentin suhdetta osana lappilaisten naisten elämäntapaa. Keskitalo-Foley ymmärtää empowermentin valtautumisena, mutta suuntaa käsitteen tarkoittamaan lähinnä yksilössä tapahtuvaa myönteistä muutosprosessia. Hän korostaa kuitenkin empowermentin yhteiskunnallista ulottuvuutta: voimattomuuden (powerlessness) analyysia ja alistavien rakenteellisten voimien tunnistamista. (Keskitalo-Foley 2000, 6.) Keskitalo-Foleyn empowerment-käsitys (valtautuminen) on täten lähellä emansipaation käsitettä.

Elämäkerrallisessa tutkimuksessaan Keskitalo-Foley keräsi kymmeneltä pohjois-suomalaiselta naiselta (syntyneet 1950-luvulla ja 1960-luvun alussa) koulutuskerromuksia, jotka kattoivat sekä lapsuuden- ja nuoruudenaikaisen koulunkäynnin

että aikuisopiskelun. Keskitalo-Foley (2000, 6) löysi naisten aikuiskoulutuskokemuksista kolme valtautumista mahdollistavaa piirrettä:

- 1) myönteinen vuorovaikutuksen luonne opiskelija-opettaja -suhteessa
- 2) kokemusten jakaminen ja opiskelijaryhmän tuki
- 3) uuden suhteen luominen omaan itseen ja oppimiseen.

Myönteisellä vuorovaikutuksella oppilas–opettaja -suhteessa oli merkitystä naisille myös lapsuus- ja nuoruusajan koulutuskokemuksia muisteltaessa. Tutkittavat nostivat oppilas–opettaja -suhteen luonteen tärkeimmäksi koulutusmuistoihin vaikuttavaksi tekijäksi. Molemminpuolisen kunnioituksen mukanaolo koettiin tässä suhteessa tärkeäksi. (Keskitalo-Foley 2000, 7.) Kokemusten jakamisella ja opiskelijaryhmän tuella Keskitalo-Foley tarkoittaa lähinnä opiskelijoiden keskinäistä solidarisuutta ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta (mt. 8–9). Tätä voitaisiin kutsua myös me-hengeksi tai *vertaisryhmätueksi*. Uuden suhteen luominen omaan itseen ja oppimiseen puolestaan tarkoittaa oppimisen ymmärtämistä aiemmasta poikkeavalla ja myönteisellä tavalla. Tässä yhteydessä Keskitalo-Foley puhuu *oppimisen ilosta*. (Mt. 9.)

5.2 Koulumaailma ja voimaantuminen

Koulutuksella, kasvatuksella ja voimaantumisella voidaan ajatella olevan yhteys (Heikkilä-Laakso ja Heikkilä 1997, 358). Robert Adams (1991, 194; 208) on pohtinut empowermentin, koulutuksen ja valtion suhdetta. Koulumaailmassa voimaantumiseen (becoming powerful) sisältyy hänen mukaansa kaksi ulottuvuutta: voiman/vallan saaminen (being given power) ja voiman/vallan ottaminen (taking power). Esimerkkinä vallan ottamisesta Adams (mt.) mainitsee oppilaiden lakko-

lun ja vallan saamisesta oppilaille (opettajien taholta) annetun luvan koulua koskevaan kritiikkiin ja protestointiin. Koulumaailmassa on Adamsin mukaan kaksi selkeää empowerment-areenaa: *oppilaiden oikeuksien kasvattaminen ja opetussuunnitelman muuttaminen*.

Antikainen (1996; 1998) on käsitellyt voimaantumisen, koulutuksen ja oppimisen suhteita. *Merkittäväillä oppimiskokemuksilla* on keskeinen rooli oppimisen ja voimaantumisen suhteessa. Merkittäviä oppimiskokemuksia ovat sellaiset oppimiskokemukset, jotka näyttäisivät ohjaavan yksilön elämäntapaa ja muuttavan tai vahvistavan hänen identiteettiään (Antikainen 1996, 251–252; Antikainen 1998, 200). Merkittävät oppimiskokemukset ovat elämäntapahtumia – erilaisia elämäntapahtumia – ja selvästi pikemminkin *muutostapahtumia* kuin osa vakiintunutta institutionaalista elämäntapaa (Antikainen 1996, 253).

Merkittävän oppimiskokemuksen käsite ei sisällä arvottamista pelkästään myönteisiin kokemuksiin. Negatiivinen kokemus voi muuttua ajan saatossa ja työstettynä resurssiksi. Huomattava on myös se, ettei kaikilla merkittäväillä oppimiskokemuksilla ole voimaannuttavaa vaikutusta. (Antikainen 1996, 254.)

Antikainen (1996, 254) näkee, että merkittävät oppimiskokemukset saattavat merkitä voimaantumista erityisesti, jos voimaantumisen indikaattoreina käytetään 1) henkilön maailmankuvan tai kulttuurisen ymmärryksen avartumista, 2) hänen ”äänensä” vahvistumista niin, että hän rohkenee osallistua keskusteluun tai jopa murtaa vallitsevia keskustelumuotoja, ja 3) sosiaalisten identiteettien tai roolien alan laajenemista (Antikainen 1996, 254).

Pohdittaessa koulutuksen ja voimaantumisen suhdetta on määriteltävä tarkasti, minkä suhteen voimaantumista tarkastellaan. Voimaantumista on vaikea erottaa

kehityksen, aikuistumisen tai kypsymisen tapahtumakuluista, jotka kuuluvat jokaisen elävän ja kokevan ihmisen elämään. (Antikainen 1996, 274.)

Kokemuksellisesti merkittävimmät tai elämyksellisimmät oppimiskokemukset tapahtuvat usein sellaisissa yhteisöllisissä olosuhteissa, joissa on ollut käytettävissä oppimista tukevia henkilö- tai sosiaalisia suhteita. Nämä tärkeät henkilöt voidaan nimetä termillä oppimisen merkittävät muut, joita on sekä paikallisia että kaukaisia. (Antikainen 1996, 292.)

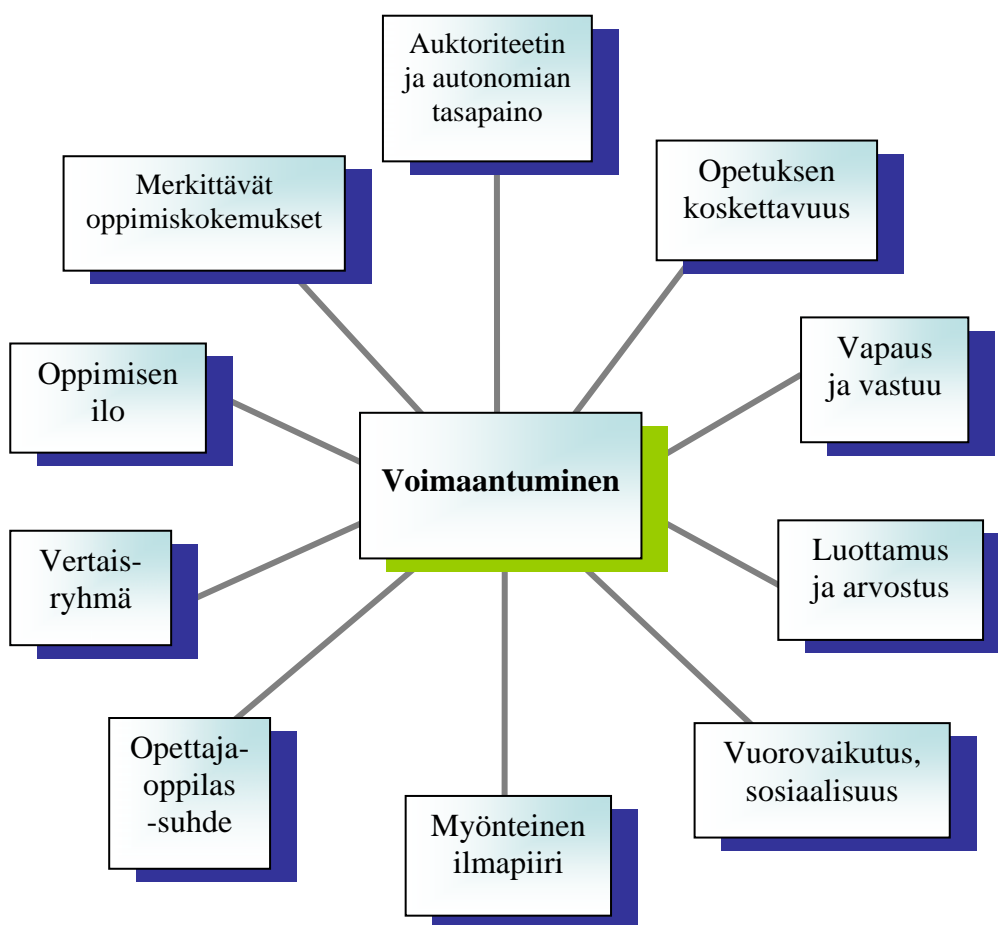
Mulligan ja Griffin (1992, 26–27) sitovat empowermentin kokemusperäisen oppimisen (experimental learning) ajattelumalliin. Kokemusperäisellä tai *kokemuksellisella oppimisella* tarkoitetaan yksinkertaisesti kokemuksen kautta oppimista. Esimerkiksi työharjoittelu voi olla kokemuksellista oppimista (Evans 1992, 87). Tässä opetusprosessista muotoutuu enemmänkin oppimisprosessi, jossa oppijan itsenäisyys ja riippumattomuus (learner autonomy) ovat keskeisellä sijalla. Kyseessä on eräänlainen auktoriteetin ja autonomian välinen tasapainotila. Mulliganin ja Griffinin mukaan (emt.) henkilökohtaisen empowermentin kulmakivenä voidaan pitää oppimisen riippumattomuutta laajasti ymmärretyissä oppimisprosesseissa.

Myös Thomas Ziehe on pohtinut oppimisen ja kasvamisen ehtoja yhteiskunnallisen ja kulttuurisen modernisaatiokehityksen yhteydessä teoksessaan *Uusi nuoriso* (1991). Ziehe tarkoittaa (1991, 161) *epätavanomaisella oppimisella* sellaista uudenlaista (kollektiivista) oppimisprosessia, jossa yksilön itseymmärrys ja toimintavalmiudet lisääntyvät. Ziehe puhuu tässä yhteydessä itsevakauttamisesta, itsensä vahvistamisesta, myönteisestä itsekuvasta sekä henkilökohtaisesta oppilas–opettaja-suhteesta (1991, 177–186, 223). Kuitenkin keskeinen seikka tässä kaikessa on *opetuksen kosketavuus*, toisin sanoen opetuksen sisällön yhdistyminen nuoren omaan elämäntilanteeseen (Ziehe 1991, 196–200). Epätavanomainen oppiminen on oppimista

tavanomaisesta poikkeavissa tilanteissa, uusissa yhteyksissä, joilla on merkitystä nuorelle ja hänen elämäntilanteelleen. Ulkoinen todellisuus ja uusi tieto muuttuvat tässä prosessissa omakohtaisiksi, omaa sisäistä todellisuutta jäsentäviksi tekijöiksi. Varsinaisesta empowermentista Ziehe ei puhu, mutta epätavanomaisen oppimisen sisältö on hyvin läheinen voimaantumiselle ja toimintakykyistymiselle annettujen sisällönmääritelmien kanssa.

”Jonkin uuden ja entisestä poikkeavan oppiminen (...) voi myönteisessä tapauksessa olla oman itsekuvan rikastuttamista, kuten silloin kun todella kokee tullessa toimintakykyisemmäksi.” (Ziehe 1991, 229.)

Ammatillisen ja yleisen peruskoulutuksen ja empowermentin yhteydessä esiintyy joskus myös termi *muutosagenttiuteen kasvaminen*. Tämä tarkoittaa vastuun ottamista samanaikaisesti omasta persoonallisesta muutoksesta ja kasvusta sekä muiden henkisestä voimistamisesta muutosprosessin aikana. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 347.) Muutosagenttiuden ideana on nähdä koulu (kodin ja perheen ohella) paikkana, jossa nuorten sosiaalinen positio (minäkuva ja sosiaalinen käytös) neuvotellaan ja uudelleen neuvotellaan (renegotiation) ryhmätilanteissa ja -kokemuksissa (Barber 1992, 56). Kyseessä on täten eräänlainen itsemäärityksen jatkuvan muutoksen tila, jossa ryhmällä on vaikutusta lopputulokseen.



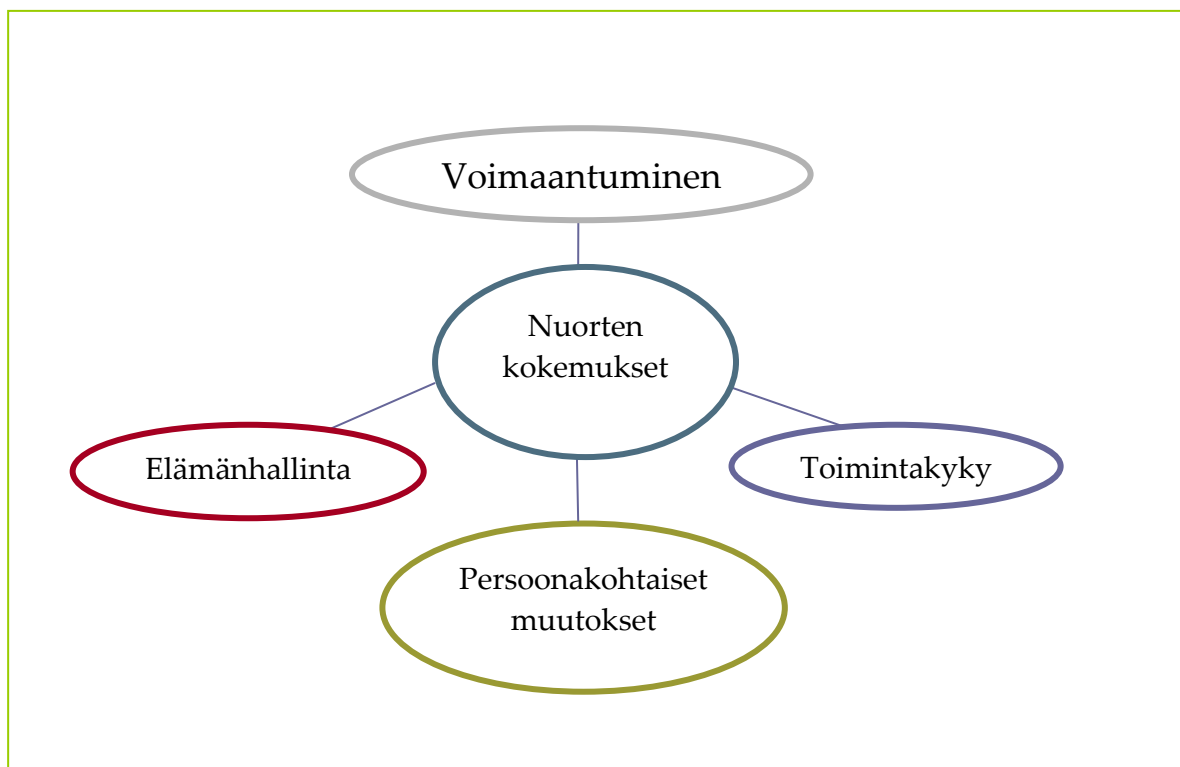
Kuvio 4. Voimaantumisen mahdollistavan toimintaympäristön keskeisiä ominaispiirteitä

Kuten edellä on tullut ilmi, empowermentille suotuisa toimintaympäristö sisältää moninaisia aineksia. Olen koontanut kuvioon 4 eri tutkijoiden edellä mainitsemia ominaisuuksia voimaantumisen (ja/tai valtautumisen) otollisesta kasvualustasta. Tutkimuksen luonteen vuoksi fokus on etenkin koulumaailman toimintaympäristöissä.

Tämän tutkimuksen kontekstissa voimaantumisen merkitystä näkövammaisille lisäopetusluokan nuorille on tarkennettava edelleen. Olen edellä tiivistänyt voi-

maantumisen tarkoittamaan myönteisiä muutoksia *elämänhallinnan, toimintakyvyn ja kontrollin alueilla*. Voimaantumisella tarkoitan tässä yhteydessä *muutoksia näkövammaisissa nuorissa itsessään*.

Tutkimuksen voimaantumista ajatellen merkityksellinen informaatio perustuu pääosin haastattelun ja kirjoitelmien kautta tapahtuvaan nuorten itsearviointiin, joten olen antanut nuorten itse määritellä itselleen myönteisen kehityksen. Nuorten kokemat muutoksen tunteet lisäopetusvuoden aikana ovat keskeisellä sijalla tässä tutkimuksessa. Pääpaino on siten *kokemuksellisuudessa: nuorten persoonakohtaiset, omassa identiteetissään ja itsemäärityksessään kokemat muutokset* ovat voimaantumisen suhteen merkittäviä osa-alueita. Tutkimuksellisin valinnoin olen halunnut korostaa nuorten omaa ääntä tässä melko auktoriteettivetoiseen koulumaailmaan sijoituvassa tutkimuksessa.



Kuvio 5. Nuorten voimaantuminen tutkimuskontekstissa

Olen kuviossa 5 esittänyt voimaantumisen ominaispiirteet tässä tutkimuksessa. Voimaantuminen on nuorissa tapahtuva henkilökohtainen prosessi, joka tapahtuu nuorten kokemien myönteisten muutosten kautta. Elämänhallinnan ja toimintakyvyn alueilla tapahtuvat sekä persoonakohtaiset myönteiset muutokset voivat tarkoittaa voimaantumista, jos ne ilmenevät nuorten kokemuksissa selkeinä ja merkityksellisinä. Nuorten kokemusten voimakkuus on avaintekijä tässä tutkimuksessa, kun pohdin lisäopetuksen mahdollista voimaannuttavaa vaikutusta.

5.3 Tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on selvittää, kuinka näkövammaiset nuoret kokevat Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetuksen. Nuorten kokemusten kautta tutkimus kartoittaa lisäopetuksen mahdollista *voimaannuttavaa* vaikutusta suhteessa tutkittaviin nuoriin. Tutkittavien ryhmä muodostuu näkövammaisista nuorista, jotka ovat siirtyneet peruskoulun jälkeen vapaaehtoisen lisäopetuksen piiriin Jyväskylän näkövammaisten kouluun 10.-luokalle elokuussa 2002.

Nuorten kokemusmaailmaa selvitetään ajallisesti kolmessa ulottuvuudessa: menneisyydessä, nykyisyydessä ja tulevaisuudessa. Tarkoituksena on tutkia, millaisia ajatuksia ja määritelmiä näkövammaisilla nuorilla on itsestään sekä sosiaalisesta ja yhteiskunnallisesta asemastaan näissä eri ulottuvuuksissa. Nämä ulottuvuudet liittyvät tutkimuksessa yhdeksi kokonaisuudeksi voimaantumisprosessille validien teemojen sisällä.

Temaattisen käsittelyn avulla tutkittavien nuorten elämänpiiristä hahmottuu kronologinen kokonaisuus. Eri aikaulottuvuuksien avulla on mahdollista tarkastella mahdollista *muutosta nuorten maailmassa* lisäopetusvuoden aikana. Tutkimus-

ongelmaa lähestytään nuorten näkökulmasta, heidän mielipiteitään ja arvioitaan kuunnellen. Nuorten äänet kuuluvat runsaissa aineisto-otteissa.

Keräämäni aineiston (osallistuva havainnointi, kirjoitelmat ja haastattelu) avulla pyrin löytämään vastauksia kolmen voimaantumisprosessille keskeisen teeman alla oleviin kysymyksiin. Tutkimusongelman kolme teemaa ovat hyvin yhteneväisiä *Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1999* (1999, 6) ja *Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetuksen opetussuunnitelmassa* (2003, 4–10) lueteltujen lisäopetuksen tavoitteiden kanssa:

1. **Elämönhallinta.** Osallistuvatko nuoret aktiivisemmin itseään koskevien asioiden hoitoon? Lisääkö lisäopetus nuorten itsenäistymistä ja itsemääräämisoikeutta?
2. **Persoonallinen kasvu.** Muuttuuko tai vahvistuuko nuorten identiteetti ja itsemääräytyminen lisäopetusvuoden aikana? Laajeneeko nuorten maailmankuva; laajenevatko roolien alat?
3. **Toimintavalmiudet.** Tuoko lisäopetus nuorille resursseja? Lisääntyvätkö toiminnalliset valmiudet ja vastuun ottaminen?

Elämönhallinnan, persoonallisen kasvun ja toimintakyvyn alueilla tapahtuvien muutosten avulla on mahdollista ottaa kantaa kiteytettyyn tutkimuskysymykseen:
”Voimaantuvatko nuoret lisäopetusvuoden aikana?”

6 Tutkimusmenetelmät

6.1 Tapaustutkimus ja etnografinen tutkimusote

Tutkittavien ryhmänä tutkimuksessani on seitsemän eriasteisesti näkövammaista lisäopetusluokan oppilasta. Ryhmä asettaa tiettyjä vaatimuksia tutkijalle ja tutkimusotteelle ominaisuuksiensa puolesta. Eila Aarnos (2001, 145) on esittänyt ajatuksia lasten tutkimisesta kouluympäristössä. Hänen mukaansa lasten on saatava tarkkailla tutkijaa ja tottua häneen. Aarnos korostaa ruumiillisen viestinnän tärkeyttä: ”ei-kielellinen viestintä tärkeämpää kuin puhuminen!” Näkövammaisten lasten ja nuorten kohdalla asia on täysin päinvastainen, koska näön kautta saatava informaatio on puutteellista. Tutkijan on saatava yhteys ja luotava suotuisa ilmapiiri itsensä ja oppilaiden välille nimenomaan puheen avulla. Äänetön tutkija voisi periaatteessa olla luokassa täysin huomaamaton.

Tapaustutkimuksessa ideana on ottaa tutkittavaksi mahdollisimman tyypillinen tai erikoinen tai jollakin tapaa erityinen tapaus. Tapaustutkimusta on käytetty paljon juuri pienten ryhmien tutkimisessa. (Aarnos 2001, 151.) Tapaustutkimuksen tekeminen ei rajoita menetelmävalintoja. Tapaustutkimuksen erilaisia muotoja voivat olla esimerkiksi etnografinen tutkimus, evaluaatiotutkimus, toimintatutkimus ja elämäkerrallinen tapaustutkimus. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159.) Omassa tutkimuksessani tapausta edustaa Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetusluokka oppilaineen lukuvuonna 2002–2003.

Saarela-Kinnusen ja Eskolan mukaan (2001, 163) tapaustutkimukselle ominaisia piirteitä ovat muun muassa:

1. teorian vahva osuus

2. tutkijan osallisuus ulkopuolisuuden sijaan
3. monimetodisuus
4. rakenteelliset (väestöön, ryhmään) liittyvät sidokset sekä
5. historialliset (tapahtumiin) liittyvät sidokset.

Tapaustutkimus ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä. ”Se on lähestymistapa, näkökulma todellisuuden ja ’todellisuuden’ tutkimiseen.” Sille on tyypillistä, että käytetään useita eri tiedonhankintamenetelmiä. (mt. 168.) Tässä tutkimustapauksessa tapaustutkimus edustaa menetelmien ylintä kategoriaa. Sen alle asettuu aineiston hankinnan aktiivinen menetelmä, *etnografinen tutkimusote*.

Modernin etnografian juuret ovat varsinaisesti 1920–30-lukujen Yhdysvalloissa ja silloisessa kenttätutkimuksessa. Niin sanottu Chicagon koulukunta (sosiologiassa) oli tässä merkittävässä asemassa. Yhdysvaltalainen perinne yhdisti antropologiaa ja sosiologiaa. Alun perin termi etnografia kehittyi kreikan kielen sanoista *ethos* (”kansa”) ja *graphein* (”kirjoittaa”). Se tarkoittaa ”kirjoittaa toisista” tai ”ihmisistä kirjoittaminen”. Yhdysvalloissa se tarkoitti amerikkalaisten alakulttuureiden tutkimista (sosiologit) tai valtakulttuurin ulkopuolisten vieraiden kulttuurien tutkimista (antropologit). (Brewer 2000 11–13; Metsämuuronen 2005, 207; Pole & Morrison 2003, 12–13; Tuomi & Sarajärvi 2002, 44–45.)

Polen ja Morrisonin mukaan (2003, 16) etnografista tutkimusotetta voidaan kuvata seuraavasti: se on sosiaalitutkimuksen ajatus- tai lähestymistapa, joka perustuu ensikäden tietoon erillään tai eristyksissä sijaitsevilla paikoissa olevien ryhmien sosiaalisesta toiminnasta. Ideana on kerätä tietoa, joka paljastaa meille näiden ihmisten elämäkokemukseen perustuvan subjektiivisen todellisuuden. Alasuutarin mukaan (2001, 84) etnografi olettaa tutkimuksensa lähtökohtana, että tutkittavilla on

jotain yhteistä keskenään, kuten esimerkiksi jaettu maailmankuva, elämänasenne tai tapa tulkita todellisuutta.

Etnografiaa määritellään monilla eri tavoilla. Etnografiaan liittyy näkemys- ja ymmärryseroja. Brewer (2000, 10) on jakanut etnografian kahteen luokkaan. Luokat ilmentävät sen erilaista ymmärtämistapaa. Iso etnografia (big ethnography) ymmärtää lähes kaiken laadullisen tutkimuksen etnografiaksi, pieni etnografia (little ethnography) näkee termin tiukasti kenttätutkimuksena.

Polen ja Morrisonin mukaan (2003, 2–7) etnografiassa itse tiedonkeruun tavat voivat olla moninaisia: jokainen tutkimus on yksilöllinen ja tiedonhankinnan muodot vaihtelevat. Tiedonhankinnassa on mahdollista käyttää heidän mukaansa laadullisten aineistojen ohella määrällisiä aineistoja. Tiedonhankinnan muodot ovat muuttuneet viimeisten vuosien aikana merkittävästi. Perinteisesti metodeihin sisältyi erilaisia havainnoinnin muotoja kuten osallistuvaa havainnointia. Menetelmävalikoima on kasvanut voimakkaasti viime aikoina: esimerkiksi visuaalista mediaa ja virtuaalisia metodeja (kuten internetiä) hyödynnetään yleisemmin. Keskeistä on edelleen se, että tiedonkeruu tapahtuu tutkimuskontekstin sisällä. (Mt.)

Etnografinen tutkimusote on hyvä tutkimustapa koulun ja luokan arkipäivän ja elämän ja ihmissuhteiden tutkimisessa. Siinä tutkittavaa ilmiötä pyritään lähestymään kenttätutkijan ajatuksin. Näin tutkijan tulisi ennen pitkää päätyä arkipäivästä piirtyvään kuvaan, tutkittavaa ilmiötä hahmottaviin käsitteisiin ja teoreettiseen ymmärrykseen. Etnografinen tutkimusote soveltuu hyvin esimerkiksi esikoulun tavoitteiden toteutumisen tutkimiseen. (Aarnos 2001, 154.)

Etnografisessa tutkimuksessa on hyvin tyypillistä käyttää monia erilaisia aineistonkeruutapoja. Monipuolinen aineisto auttaa ymmärtämään tutkimuskohdetta sy-

vemmin. Fettermanin mukaan (1998, 37) *haastattelu on etnografian tärkein tiedonkeräämismenetelmä*. Myös erilaista kirjallista materiaalia, kuten kotitehtäviä tai esseitä voidaan käyttää tutkittaessa koulumaailmaa (Fetterman 1998, 59).

Triangulaatio kuuluu keskeisenä osana etnografiseen tutkimukseen. Se lisää tutkimuksen validiteettia ja auttaa todentamaan tutkimukseen mahdollisesti liittyviä esioletuksia eli hypoteeseja. Tässä tutkimuksessa metodinen triangulaatio (within method triangulation) muodostuu haastattelusta, kirjoitelmista ja osallistuvan havainnoinnin kenttämuistiinpanoista. (Fetterman 1998, 93; Raunio 1999, 340–341.)

6.2 Tutkittavien ryhmä

Tutkimuksessani tutkittavien ryhmän muodostivat seitsemän heikkonäköistä tai sokeaa lisäopetusluokan nuorta. Nuorista viisi oli poikia ja kaksi tyttöjä. Oppilaat olivat lisäopetusvuonna iältään 16–18-vuotiaita. Ryhmä oli siinä mielessä heterogeeninen, että kaksi nuorista oli jo aiemmin tullut oppilaaksi Jyväskylän näkövammaisten kouluun. Nuorista toinen oli käynyt koulussa kuuden–yhdeksännen luokan ja toinen yhdeksännen luokan ennen 10.-luokkaa. Luokan kaikki oppilaat olivat kotoisin ympäri Suomea, Jyväskylän ulkopuolelta. Niin Etelä-Suomi kuin Lappikin olivat edustettuina nuorten kotipaikkoina: oppilaita oli kaupungeista ja maaseudulta – hyvin erilaisista elämänpiireistä.

Oppilaat erosivat toisistaan myös näkökykynsä osalta. Suurin osa nuorista on eriasteisesti heikkonäköisiä, mutta joukossa on myös nuoria, joiden haitta-aste on 100. Käytännössä tämä merkitsee esimerkiksi sitä, että osa nuorista opiskelee heikkonäköisten tekniikoilla apuvälineitä (kuten esimerkiksi lukutelevisiota) käyttäen ja

osa sokeiden tekniikoilla esimerkiksi pistekirjoitusta käyttäen. Jotkut nuorista käyttävät sekä heikkonäköisten että sokeiden tekniikoita.

6.3 Tutkimuksen toteutus

Aineiston hankinta lykkäytyi useaan otteeseen tutkimuksen teon aikana. Suurin syy tähän oli kentälle pääsyn hidaskäyttö. Kuten Syrjäläinen (1995, 83) toteaa, kentälle pääsy ei etnografisessa tutkimuksessa ole itsestään selvää. Ennen kuin tutkija pääsee toteuttamaan tutkimustaan koulussa tai tietyssä luokahuoneessa, hänen on hankittava tutkimuslupa kouluviranomaisilta, tutkimuskoulun henkilökunnalta ja usein myös vanhemmilta. Lisäksi täytyy saada tutkittavat (tässä tapauksessa lisäopetusluokan oppilaat lukuvuonna 2002–2003) vakuuttumaan tutkimuksen tarpeellisuudesta ja suostumaan tutkittaviksi.

Näihin lupa-asioihin kului omassa tutkimushankkeessani mielestäni aivan liikaa aikaa. Ensimmäinen oli saatava lupa rehtorilta ja lisäopetusluokan opettajalta. Seuraavaksi kävin pitämässä luokassa palopuheen ja tutkimusidean esittelyn oppilaiden innostamiseksi. Tämän jälkeen postitin oppilaiden vanhemmille kirjeet (liite 1), joissa kerroin tutkimuksesta. Samalla pyysin lupaa erillisellä lupalomakkeella vanhemmilta, saisivatko heidän lapsensa osallistua tutkimukseen (liite 2). Kun vihdoinkin sain vanhempien luvat, täytyi tutkimusidea esittää vielä kirjallisesti oppilaille (liite 3) ja saada heiltä kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta (liite 4). Harmillisesti yksi luokan kahdeksasta oppilaasta ei saanut vanhemmiltaan lupaa osallistua tutkimukseen, vaikka oppilas olisi ollut itse kiinnostunut osallistumaan muun luokan kanssa tutkimuksen tekemiseen. Näin tutkittavien ryhmäksi muodostui seitsemän lisäopetusluokan oppilasta.

Siitä huolimatta, että olin yhteydessä kouluun jo syksyllä 2002 tutkimushankkeen tiimoilta, sain luvat vanhemmilta tutkimuksen aloittamiselle vasta maaliskuussa 2003. Syyslukukausi oli kiireistä aikaa näkövammaisten koululla ja hanke pääsi toissaan etenemään vasta vuoden 2003 alusta. Tällaisen hankkeen alkuunpanijan on oltava todella sinnikäs ja aktiivinen etenkin alussa, jotta prosessi saadaan käyntiin.

6.4 Aineistot

6.4.1 Moniulotteinen aineisto

Tutkimuksen empiiristä osaa hallitsee näkövammaisten nuorten itsearviointiin perustuva aineisto, jota käsittelen valitsemieni, voimaantumisteorialle validien teemojen ja aineistoanalyysin välinein. Etnografisen menetelmän aineistohankinta koostuu useimmiten osallistuvasta havainnoinnista, haastatteluista ja kenttämuisiinpanojen tekemisestä, kuten tässäkin tapauksessa (Syrjäläinen 1995, 85).

Halusin kerätä tähän tutkimukseen monipuolisen aineiston. Tutkimuksen aineisto koostuu haastattelusta, kahdesta kirjoitelmasta sekä osallistuvan havainnoinnin muistiinpanoista metodisen triangulaation hengessä. Tässä vaiheessa haluan korostaa, että *haastattelu ja kirjoitelmat ovat tämän tutkimuksen keskeiset aineistot*. Yhtenä syynä haluuni kerätä moninainen aineisto oli se, että minua kiinnosti, poikkeavatko eri aineistojen tuottamat todellisuuskuvat toisistaan samojen teemojen sisällä. Toisin sanottuna: puhutaanko samasta asiasta eri tavalla erilaisissa aineistoissa. Etenkin kasvokkain suoritetun haastattelun ja anonyymien kirjoitelmien väliset mahdolliset erot kiinnostivat minua. Ehkäpä löytäisin jostakin vaikka klassisen *onnellisuusmuurin* merkkejä!

Keräsin aineiston helmi–toukokuussa 2003. Oleilin koululla helmikuussa jo ennen varsinaisten tutkimuslupien saapumista. Sovimme henkilökunnan kanssa, että voin havainnoida koulun arkea jo ennen tutkimuslupien saamista. Jos joku oppilas ei osallistuisi tutkimukseen, niin häntä koskeva havainnointiaineisto ei tulisi tutkimukseen. Epäonnekseni juuri näin tapahtui, ja yhtä oppilasta koskeva aineisto oli hävitettävä.

Haastatteluteemat ja kirjoitelmien aiheet pyrkivät keräämään tutkimusongelmalle oleellista materiaalia nuorten elämänpiiristä, tunteista ja heidän kokemistaan muutoksista. Kirjoitelmien ja haastattelujen sisällöllisesti pitkä aikajänne (menneisyys–nykyhetki–tulevaisuus) mahdollistaa nuorten ajattelumaailmassa tapahtuvien muutosten havainnoinnin lukuvuoden aikana.

Haastattelujen ja kirjoitelmien välillä keskeinen ero on tapahtumien omaehtoisuudessa ja anonymiteetissa. Haastattelussa haastattelija ja haastateltava ovat kasvokkain ja haastattelu etenee pääasiassa haastattelijan ohjaamana. Haastateltava on ikään kuin pakotettu vastaamaan haastattelijan tekemiin kysymyksiin. Kasvonsa näyttävä haastateltava ei välttämättä vastaa kysymyksiin samalla tavalla, jos hän voisi antaa vastauksensa kasvottomana. Arkaluonteisista asioista saattaa olla vaikea puhua haastattelijalle. Tämän vuoksi korostin vielä jokaisen haastattelun alussa olevani vaitiolovelvollinen keskustelemistamme asioista. Haastattelut sujuivat mielestäni varsin luontevasti ja rennossa ilmapiirissä.

Kirjoitelmien kohdalla korostin niiden tapahtuvan täydellisen anonymiteetin vallitessa ja nimettömänä. Kirjoitelmissa esitin nuorille avoimia kysymyksiä (ensimmäisessä kirjoitelmassa kolme kappaletta, toisessa kirjoitelmassa viisi kappaletta), joihin vastaaja saattoi kirjoittaa vapaasti tuntojaan piittaamatta siitä, mitä vastaajas-

ta ja vastauksesta ajateltaisiin. Kirjoitelmat – etenkin jälkimmäinen niistä – ovat mielestäni avoimempia ja suorasukaisempia kuin haastattelussa esitetyt mielipiteet.

6.4.2 Osallistuva havainnointi

Nuorten kokemusmaailmaa, elämäntilannetta ja tutkimuskontekstia on mahdollista lähestyä osallistuvan havainnoinnin avulla. Osallistuvan havainnoinnin aineisto toimii tässä tutkimuksessa *lähinnä taustatietona ja tutkijan orientaatiota lisäävänä tietovarantona*. Tutkimusongelman suhteen relevantimpi aineisto on kerätty haastattelulla ja kirjoitelmilla. Toisaalta kaikki kolme aineistotyyppiä muodostavat yhdessä kattavan kokonaisuuden, jonka avulla tutkimuksen kysymyksiin löytyy varmemmin vastauksia.

Tässä yhteydessä on huomioitava aiempi vuoden mittainen oleskeluni JNK:ssa lukuvuonna 2001–2002. Koulun arki, sen toimintatapa ja henkilökunta olivat minulle siten etukäteen tuttuja. Olin tavannut useimmat tutkimukseen osallistuneet oppilaat aiemmin viikon mittaisen tilapäisen opetuksen jaksoilla. Kaksi tutkimusryhmän oppilasta oli koulussa 9.-luokalla lukuvuonna 2001–2002, joten olin tutustunut heihinkin ennen tutkimuksen aloittamista.

Havainnoin koulun arkea lisää lukuvuonna 2002–2003. Osallistuin erilaiseen luokkatyöskentelyyn, liikkumistaidon opetuksen seuraamiseen, itsenäisen elämän taitojen opetukseen (IET), HOJKS-palavereihin (henkilökohtainen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma) sekä vapaa-ajan havainnointiin. Osassa tilanteita olin hiljainen tarkkailija (oppilaat tiesivät läsnäoloni), osassa osallistuin toimintoihin. Seurasin myös kerran erään oppilaan omatoimista bussimatkaa Kukkumäestä keskustaan (liikkumistaidon ohjaajan luvalla) oppilaan sitä tietämättä. Suoritin ha-

vainnointia 12.2.2003–21.3.2003 välisenä aikana 11 kertaa – yhteenlaskettuna noin 20 tuntia erilaisissa tilanteissa.

Tein havainnoistani muistiinpanoja paikan päällä kenttäpäiväkirjatyyppisesti aina kun olin havainnoimassa tutkittavia oppilaita eri tilanteissa. Lisäksi tein niihin lisäyksiä ja kommentteja varsinaisen havainnoinnin päätyttyä. Osasta havaintoja tein muistiinpanot vasta havainnoinnin jälkeen käytännön syistä, kuten esimerkiksi liikkumistaidon ohjauksen suhteen. Liikkuessa muistiinpanojen tekeminen on mahdotonta. Minulla on osallistuvasta havainnoinnista muistiinpanoja 12 käsinkirjoitettua A4 sivua. Muistiinpanot ovat luonteeltaan tiiviitä kommentteja ja havaintoja: informaatiota niissä on runsaasti. Syrjäläinen (1995, 85) korostaa, ettei kenttämuistiinpanojen jatkuvaa uudelleen lukemista ja kirjoittamista voi liikaa korostaa. Lukemalla muistiinpanojaan uudelleen ja uudelleen huomaa löytävänsä jokaisella kerralla aineistosta jotakin uutta ja mielenkiintoista.

6.4.3 Kirjoitelmat

Aloitin varsinaisen aineiston kokoamisen *ensimmäisellä kirjoitelmalla* (liite 5) maaliskuun puolivälissä 2003. Kirjoitelma oli alun perin tarkoitus kirjoituttaa nuorilla jo syyslukukauden lopussa 2002, jolloin heillä olisi ollut tuoreessa muistissa syksyn tapahtumat. Tutkimusaikataulun ongelmat ja lupa-asioiden viipyminen pakottivat kuitenkin siirtämään kirjoitelman vuoden 2003 kevääseen.

Ensimmäisissä kirjoitelmissa oppilaat muistelevat menneisyyttä. Kirjoitelma käsittelee nuorten tilannetta ennen syksyä 2002: miten nuoret päätyivät tulemaan Jyväskylän näkövammaisten kouluun lisäopetukseen, millaisia ennakko-odotuksia heillä oli ja miltä siirtyminen uudelle paikkakunnalle tuntui. Ensimmäinen kirjoitelma

tuo esiin lisäopetusvuoden alkuasetelman. Se tekee myös mahdolliseksi havainnoida muutoksia, joita myöhempi aineisto mahdollisesti tuo esille.

Toinen kirjoitelma (liite 6), ja samalla viimeinen aineistoerä, oli vuorossa toukokuun loppupuolella 2003 ennen koulun päättymistä. Kirjoitelma kokoaa yhteen nuorten kokemuksia lisäopetuksesta ja sen mahdollisista muutosvaikutuksista suhteessa nuoriin.

Siinä missä ensimmäinen kirjoitelma suuntautuu menneisyyteen ja aikaan ennen Jyväskylän näkövammaisten kouluun tulemistä, niin toisen kirjoitelman fokus on tulevaisuudessa. Samalla se on eräänlainen tilinpäätös lisäopetusvuodesta; budjetti henkisen pääoman karttumisesta tai karttumatta jäämisestä.

Ensimmäiset kirjoitelmat olivat laajuudeltaan niukempia kuin odotin. Asiasisältöä niissä on kuitenkin runsaasti. Ilmeisesti teemat ja kirjoittamiselle koulussa varattu aika olivat epätasapainossa keskenään. Toinen kirjoitelma oli tehtävänannoltaan laajempi ja se tuotti myös pitempiä vastauksia. Kirjoitelmat onnistuivat siinä mielessä hyvin, että kummassakin tapauksessa kaikki seitsemän oppilasta vastasivat annettuun tehtävään. Kirjoitelmista koostui pituutta yhteenlaskettuna 28 sivua.

Käytännössä kirjoitelmien kerääminen tapahtui niin, että toimitin lisäopetusluokan opettajalle seitsemän numeroitua (numerot 1–7) ja sukupuolikoodin (m/n) sisältävää tietokonelevykettä, joissa kirjoitelmien tehtävänanto oli. Opettaja jakoi sitten levykkeet oppilaille, ja oppilaat tallensivat vastauksensa levykkeille. Kirjoitelman suorittaminen tapahtui kouluaikana, ja sain kirjoitelmat itselleni sähköpostin välityksellä täydellisen anonymiteetin vallitessa.

Ainoa tieto, joka minulla on kirjoitelman kirjoittajista, on sähköpostinviestin otsikossa ja tietokonelevykkeessä oleva numero ja sukupuolen kertova kirjain (esimerkiksi koodi 2n tarkoittaa naispuolista vastaajaa numeroltaan 2). Myöhemmin koodia käytettiin hyväksi toisen kirjoitelman kohdalla: sama oppilas sai saman levykkeen kuin ensimmäisen kirjoitelman kohdalla, tosin levyke sisälsi lisäksi toisen kirjoitelman kysymykset. Opettajalla itsellään oli oppilaiden nimet ja koodit, joten oikea levyke meni oikealle oppilaalle. Myös toisen kirjoitelman tulokset sain itseleni sähköpostitse ja myöhemmin lisäksi alkuperäisillä levykkeillä.

Kirjoitelmien otteet on kopioitu tähän raporttiin suoraan oppilaiden itse kirjoittamista tiedostoista, joten sen vuoksi niiden kieliassussa on pieniä virheitä. En halunnut korjata kielioppivirheitä, koska teksti olisi mielestäni kadottanut osan autenttisuudestaan. Olen jättänyt joistain kohdin turhaksi katsomiani osia pois, kuten myös sellaisia kohtia, joista oppilas olisi helposti tunnistettavissa (nämä kohdat on merkitty [...]). Paikkakuntien ja ihmisten nimet on poistettu otteista tai muunnettu eri muotoon. Selventävät kommentit olen laittanut myös hakasulkeisiin.

6.4.4 Haastattelu

Oppilaiden haastattelut suoritettiin ensimmäisen kirjoitelman ja toisen kirjoitelman välissä. Haastattelut tehtiin toukokuun puolivälissä 2003. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja, joten haastattelin kunkin oppilaan vuorollaan heille sopivana ajankohtana. Myös haastattelupaikat vaihtelivat: osan oppilaista haastattelin Jyväskylän näkövammaisten koulun vapaa-ajantila Väkitorpassa, osan oppilaiden omissa asunnoissa oppilaskodissa ja osan koulun tyhjiissä luokissa. Haastattelut sujuivat hyvässä hengessä. Osasyyn tähän oli varmasti sillä, että oppilaat olivat tavanneet minut jo useamman kerran ennen haastattelujen tekoa.

Haastattelu nauhoitettiin ääninauhurilla, jollaiseen oppilaat ovat tottuneet jokapäiväisessä elämässään (ääninauhuri on näkövammaisen opiskelijan perusapuväline). Haastattelu oli strukturoitu, joten minulla oli valmiina kysymysteemat ja teemojen alla etukäteen mietityt kysymykset (liite 7). Annoin kuitenkin haastattelun edetä luontevasti eteenpäin haastateltavan ehdoilla. Tein lisä- ja selventäviä kysymyksiä tilanteen mukaan. Kävin kaikkien haastateltavien kanssa läpi kysymyssarjan (yhteensä 85 kysymystä). Haastatteluteemat jakaantuvat seitsemään osioon:

1. Ihmissuhteet
2. Vapaa-aika
3. Jyväskylän näkövammaisten koulu ja oppilaskoti oppimisympäristönä
4. Itsemäärittely
5. Vertaisryhmä
6. Itsenäistyminen & autonomia
7. Arviointia lisäopetusvuodesta.

Haastattelujen osalta aineiston hankinta oli alun perin tarkoitus suorittaa sähköpostin välityksellä kirjallisessa muodossa. Ensimmäisen kirjoitelman jälkeen kuitenkin tulimme lisäopetusluokan opettajan ja graduohjaajani Marjo Kurosen kanssa siihen johtopäätökseen, että suullisten haastattelujen avulla tietoa voisi saada laajemmin. Tämä oli tutkimusmenetelmiä ajatellen takaisku minulle, sillä olin kiinnostunut hyödyntämään näkövammaisten oppilaiden hyvää tietotekniikan hallintaa tiedonkeruussa. Kirjallista aineistoa olisi ollut lisäksi yksinkertaisempi käsitellä, sillä litterointi olisi jäänyt pois.

Haastattelut on analyysiä varten litteroitu alkuperäisiltä c-kaseteilta tekstimuotoon. Haastattelujen tekstipituus on noin 70 sivua. Suullisten ääninauhalla olevien haastattelujen litterointi oli yllättävän raskasta ja aikaa vievää. Kesähelteiden aikana työ

vei viikkoja. Nauhan kelaaminen osoittautui tässä vaikeimmaksi tehtäväksi puheen ymmärtämisen ohella. Nauha karkasi usein liian kauaksi halutusta paikasta. Oppilaiden erilaiset – sinänsä kieltä upeasti rikastuttavat – murteet vielä lisäsivät tehtävän vaikeutta. Nauhan kohinasta oli välillä lähes arvattava joitain hiljaisimpia kuiskauksia, mutta pääasiassa sanoma oli helposti ymmärrettävää.

Myös haastatteluaineiston otteissa olen harkintani mukaan jättänyt osia pois (tästä merkinä [...]). Otteissa on siellä täällä kommentteja ja selventäviä lisäyksiä, jotka ovat myös hakasulkeissa – kuten haastattelun aikana esittämäni lisäkysymykset.

6.4.5 Aineiston analysoinnista

Aineiston analyysi jakautuu neljään osioon. Käsittelen ensimmäistä kirjoitelmaa omana kokonaisuutenaan. Kirjoitelma *virittää tutkimusasetelman* valmiiksi mahdollisille lisäopetusvuoden aikaisille muutoksille. Haastattelu ja toinen kirjoitelma puolestaan keskittyvät havainnoimaan mahdollisia *muutoksia* lisäopetusvuoden ajalta ja lisäksi ne kertovat nuorten tulevaisuudennäkymistä. Haastattelun ja toisen kirjoitelman analyysi tapahtuu kolmessa osiossa. Analysoin haastattelun ja toisen kirjoitelman tutkimusongelma-osiossa esitellyn kolmen teeman (elämänhallinta, persoonallinen kasvu, toimintavalmiudet) kautta:

- **Elämänhallinnan teeman** alla käsittelen haastattelun seitsemästä teemasta neljää: 1) ihmissuhteita, 2) vapaa-aikaa, 3) Jyväskylän näkövammaisten koulu ja oppilaskotia ja 4) itsenäistymistä ja autonomiaa.
- **Persoonallisen kasvun teema** sisältää haastattelu-teemoista 1) itsemäärittelyn ja 2) vertaisryhmän.

- **Toimintavalmiudet-teema** sisältää 1) arvioinnin lisäopetusvuodesta (haastattelun viimeinen teema) ja 2) toisen kirjoitelman käsittelemät aihepiirit. Teema kokoaa yhteen lisäopetusvuodesta saadut kokemukset.

Olen sijoittanut osallistuvan havainnoinnin kautta keräämiäni aineisto-otteita kahteen osioon. Ensiksikin olen kuvannut lisäopetuksen käytäntöjä ja arkea osana tutkimusasetelman virittämistä luvussa 7.3. Olen pyrkinyt antamaan lukijalle etukäteismielikuvan siitä, millaista lisäopetus on ennen varsinaisiin mahdollista muutosta havainnoiviin lukuihin siirtymistä. Luvussa on ote luokkatyöskentelystä ja kuvaus erään oppilaan HOJKS-palaverista. Toiseksi olen halunnut kertoa, mitä nuoret tekevät IET-aamupäivinä ja kotitaloustunneilla. Luvussa 8.4 on ote erään oppilaan IET-aamusta ja jäljempänä samassa luvussa kuvaus kotitaloustunneilta. Olen halunnut näyttää konkreettisten otteiden avulla, mitä noina tunteina tapahtuu.

Haastattelujen ja kirjoitelmien erilaisesta keräämistavasta johtuen myös niiden tunnistekoodien muotoilu oli tehtävä toisistaan poikkeavasti. Haastatteluja ja kirjoitelmia ei ollut mahdollista käsitellä yhdessä siten, että seurattaisiin saman oppilaan mielipiteitä eri aineistoissa. Syynä tähän on se, että kirjoitelmat on tehty nimettöminä ja kasvottomina. Haastattelu on puolestaan suoritettu kasvotusten, mutta sitä käsitellään anonymiteetin vuoksi kuitenkin peitenimien alla.

Koska osa aineistosta (kirjoitelmat) on nimetöntä myös tutkijalle, on eri aineistotyyppien yhdistäminen mahdotonta oppilaskohtaisesti. Käytännössä voisin arvailla aineiston perusteella, kuka haastateltavistani on kunkin kirjoitelman takana, mutta se ei ole tutkimusetiikan ja tieteen sääntöjen mukaista.

Tässä vaiheessa annan haastatelluille nuorille kuvitteelliset kasvot: olen nimennyt oppilaat keksimilläni nimillä. *Satu, Sanna, Sami, Ilkka, Juho, Janne* ja *Niko* toimivat oppilaiden peiteniminä ja tunnisteina haastatteluissa. Näin oppilaiden mielipiteitä on mahdollista seurata haastatteluaineistossa eri teemojen välillä samalla kun heidän anonymiteettinsä säilyy. Oppilaiden sukupuolet käyvät ilmi nimistä. Analyysissä olen välttänyt sellaisten (hieman ehkä arkaluonteisten) kysymysten käsittelyä aineisto-otteiden kautta, joista olisi helppo arvata, kuka oppilaista on äänessä.

Olen antanut kirjoitelmille uudet tunnistekoodit. Muunsin alkuperäiset koodit (esim. 2n tai 6m), jotka yksilöivät kirjoitelmat minulle tähän asti, erilaiseen muotoon. Päätin jättää sukupuolikoodin (n/m) mainitsematta kirjoitelmien yhteydessä, koska tutkimusryhmässä olevien kahden tytön erottaminen toisistaan olisi liian helppoa. Kirjoitelman teemojen kannalta sukupuolella ei ole merkitystä, joten mitään oleellista vinoutumaa ei uusien koodien johdosta mielestäni synny. Koodit ovat O1, O2, O3, O4, O5, O6 ja O7. O tarkoittaa oppilasta ja numero sen perässä yksilöi, kuka oppilas seitsemästä on kyseessä.

7 Alkuasetelma

7.1 Lisäopetukseen päädytään tai päästään

Ensimmäinen kirjoitelma, jonka teetin nuorille, keskittyy lisäopetuksen aloittamiseen ja Jyväskylän näkövammaisten kouluun tulemiseen syksyllä 2002 (liite 5). Kirjoitelma koostuu kolmesta avoimesta kysymyksestä. Nuorten kertomuksissa 10.-luokalle tulemisesta hahmottuu kaksi toisistaan eroavaa saapumiskertomusta. Toisille oppilaille lisäopetukseen tuleminen on ollut toissijainen vaihtoehto ja toisille puolestaan se on ollut selkeä ratkaisu.

Sisällöltään vastaukset ovat silti joiltain osin yhteneväisiä. Kaikkien oppilaiden mukaan päätös lisäopetusluokalle tulemisesta on ollut viimekädessä heidän oma valintansa. Lisäopetuksesta on keskusteltu vanhempien ja opettajien kanssa. Tyypillistä kaikille kirjoitelmille on se, että vanhemmat ovat puoltaneet lisäopetusta ainakin yhtenä vaihtoehtona yhdeksännen luokan jälkeen. Useimmat ovat ennen tulopäätöstään miettineet muitakin vaihtoehtoja, ja osa oli hakenut muualle opiskelemaan.

Seitsemästä nuoresta erottuu selkeästi neljän oppilaan ryhmä, joka on pitänyt Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetusta eräänlaisena *toissijaisena vaihtoehtona* tai hätävarana. Nuoret ovat ensisijaisesti hakeneet muualle opiskelemaan tai ainakin vakavasti harkinneet muita vaihtoehtoja ennen päätymistään 10.-luokalle. Mieleisintä opiskelupaikkaa ei ole jostain syystä saatu tai voitu hakea ja sen vuoksi varasijalla ja hätävarana ollut 10.-luokka on valittu. Nämä oppilaat eivät olisi halunneet alun perin tulla lainkaan lisäopetukseen. Nuoret kommentoivat tuloaan Jyväskylään seuraavasti:

”Olin tietoinen JNK:n kymppiluokasta, jonne en siinä vaiheessa missään nimessä halunnut, koska silloin JNK oli mielestäni aivan vamppi paikka. [...] en pääsekkään Arlaan. Nainen luurin toisessa päässä kehoitti minulle kymppi luokkaa. Se vitutti minua enemmän kuin mikään. ’Ei muuta kuin syksyllä Jyväskylään aivopestäväksi.’” [O7]

”Tulin 10, -luokalle koska en päässyt ammattikouluun sille linjalle mille yritin. [...]. Aluksi en olisi halunnut tulla, pidin tätä vuotta tylsänä [...]. Olin kyllä itse ottanut 10, -luokan toiseksi vaihtoehdoksi siltä varalta etten pääsisi ammattikouluun, kotiin en ainakaan jäisi makaamaan.” [O3]

Kolmelle oppilaalle lisäopetukseen tuleminen on ollut *selkeä valinta*. Lisäopetuksella haetaan miettimisaikaa ja valmentautumista tuleviin opintoihin. Osalla lisäopetukseen tulleista oppilaista ei ole ollut selkeitä jatko-opintosuunnitelmia yhdeksännen luokan jälkeen. 10.-luokka on tuntunut heille luontevalta vaihtoehdolta.

”Minä päädyin kympille, koska halusin nostaa numeroita ja haluan oppia itsenäisiä taitoja. [...] kun kävin tällä tutustumassa, niin silloin ajattelin, että tulen tänne kouluun. Minä itse päätin tulla kympille, koska täällä saa miettimis aikaa, mihin menisi jatkamaan opiskelua.” [O4]

”Mä kävin ensin tutustumaan 10- luokalle. Neuvoteltiin opettajan ja vanhempien kanssa [...]. Vanhemmat ajattelivat, että se olisi hyväksi minulle. Ei ollut mitään muuta koulua mielessä. Mihin olisi mennyt. Ei tuntunut siltä, että joku olisi päättänyt puolestani.” [O6]

* * *

Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetukseen tulevilla nuorilla on kerrottavanaan kahdenlaisia saapumiskertomuksia. Kouluun joko päädytään tai päästään. *Päätyjät* joutuvat tyytymään toissijaiseen vaihtoehtoon jatkokoulutuspaikkojen kovassa kilpailussa. Lisäopetukseen *pääsijöille* tuleminen Jyväskylän näkövammaisten kouluun on ollut haluttu ratkaisu.

7.2 Odotukset ja mielikuvat lisäopetusvuodesta

Pyysin nuoria kertomaan kirjoitelmassa ennakko-odotuksista ja tavoitteista, joita heillä oli mielessään ennen koulun aloittamista. Lisäopetuksen tavoitteet ovat nuorilla hyvin samankaltaisia. Tärkeimpänä esiin nousee itsenäisen elämän taitojen harjoittelu (IET). Myös kavereiden saaminen ja numeroiden korottaminen mainitaan parin oppilaan kohdalla tavoitteena.

”Minulla oli tavoitteena itsenäisen elämän taitojen harjoittelua. Näistä mainittakoon ruuanlaitto, siivous ja kaupassa käynti itsenäisesti. Siivouksesta en oikeastaan edes pidä, mutta pitäähän sitäkin joskus tehdä. Minulla ei ollut varsinaisesti mitään odotuksia kymmenennelle luokalle. Toivoin, ja onnistuinkin saamaan uusia kavereita muutaman kappaleen verran.” [O5]

”Ennakko odotuksia ei juurikaan ollut, mutta mitä oli niin olivat yksiöön pääseminen ja aikuisuminen. 10:luokalle hain sen tähden, että oppisin iet-taitoja ja kasvaisin paremmin aikuisuuteen. Ja että oppisin liikkumaan itsenäisesti. 10:luokalle hakeminen oli itsestään selvyyys, jo yhdeksännen luokan alussa.” [O1]

Kaikilla oppilailta oli jonkinlainen etukäteismielikuva näkövammaisten koulun lisäopetuksesta. Monet oppilaat olivat etukäteen tutustuneet 10.-luokan toimintaan, ja myös aiemmat tukijaksot olivat antaneet tuntumaa kouluun.

”Ku tulit tänne tutustuun nii sillen yks kymppi luutteli huonot ja toinen hyvät puolet täst paikasta ja sit mä rupesin tosissaan miettimään tänne tuloa ja täällä ollaan.” [O2]

”Kyllä tiesin [10.-luokasta -ML], koska olen käynyt tutustumassa ennen kun tulit tänne, kymppi luokkaan.” [O4]

Jyväskylän näkövammaisten kouluun siirtyminen on herättänyt nuorissa erilaisia tuntemuksia. Tässä suhteessa kaksi koulua jo aiemmin käynyttä oppilasta ovat erilaisessa asemassa muihin nuoriin nähden. Heille siirtymä lisäopetusluokalle on ollut hyvin helppo ja luonnollinen jatkumo aiemmalle koulu-uralle näkövammaisten koulussa. Toisaalta muutkin oppilaat ovat tutustuneet kouluun tukijaksojen aikana. Koulu oli oppilaille siten eriasteisesti tuttu ennen lisäopetukseen siirtymistä. Niille oppilaille, jotka eivät etukäteen tunteneet koulua kovinkaan hyvin, oli kouluun tuleminen melko jännittävää.

“Jännitti tulla tänne aluksi. Muutaman viikon jälkeen olin tottunut olemaan täällä. Kyllä minulla [oli -ML] koti-ikävä. Oli se vähän haikeaa. Kavereita ei tullut ikäviä. Mullä ei oikein ollut kavereita. Tunsin joitakin [oppilaita etukäteen -ML]. Oltiin sanalla jaksolla”. [O6]

Useimmilla nuorilla on ollut melkoisia ennakkoluuloja Jyväskylän näkövammaisten koulua kohtaan ennen koulun aloittamista. Ennakkoluuloja oli etenkin koulua toissijaisena vaihtoehtona pitäneillä. Osasyynä tähän on se, että kolmella nuorella ei ollut mielestään etukäteen riittävästi informaatiota JNK:n lisäopetuksesta. Luulot olivat kuitenkin pian karisseet koulun aloittamisen jälkeen.

“En tiennyt [riittävästi 10.-luokasta -ML], pidin sitä tylsänä enkä nähnyt siinä mitään järkeä. Vasta myöhemmin tajusi, että se onkin ihan tarpeellinen.” [O3]

“En oikein tiennyt [10.-luokasta -ML]. Täällä opiskellaan ja iltaisin olisi jotain harrastuksia.” [O6]

Suurin osa nuorista tunsu jollain tavalla yhden tai useamman samalle luokalle tulevan. Toisiin oppilaisiin oli tutustuttu tukijaksoilla ja näkövammaisten leireillä. Ainoastaan yksi nuori ei tuntenut luokaltaan ketään etukäteen.

" Itse asiassa en tuntenut [ketään etukäteen -ML]. Mutta nyt tunnen kaikki, ja jos ei täällä ois yhtää kavereiini, täällä ois nii vitun tylsää." [O4]

"Jännitti "vähä" ku uus paikka ja ei pahemmin tuttuja mut sit mulle selvis et mun luokallaha on yks äijä joka oli mun ekalla tukijaksolla mun kämppiksenä ja sit tuli pari kaveria joita ilman tää olis yhtä helvettiä [...]. Ja kavereita [kotipaikkakunnalla -ML] näkee aina sillon tällön ja se on hyvä ku kaikki kaikki kaverit ymmärs hyvin mun päätöstä lähteä Jyväskylään. " [O2]

Kirjoitelmissa korostuu kaverien merkitys nuorille. Ilman kavereita oleminen koulussa olisi vaikeaa. Neljällä oppilaalla on samantyyppinen tarina kerrottavanaan: kouluun meneminen on ollut vastenmielistä, mutta kavereiden ansiosta koulussa on alettu jopa viihtyä.

"Alkuun en olis välttämättä halunnu tulla tänne viikoks mut nyt mä en haluis mennä kotia etes viikon lopuksi." [O2]

"[...] ajatukseni Jyväskylään lähdöstä ei inspannut minua oikeastaan yhtään. Mutta jo ensimmäisellä viikolla totesin, että ennakkoluuloni olivat aivan turhia. Asiaa auttoi se, että luokkani on aivan mahtava, varsinkin pari kaveria. Ilman heitä täällä olo olisi yhtä helvettiä." [O7]

"Aluksi tuntui vaikealta jättää koti mutta nykyään täällä on kivempaa kuin kotona." [O1]

* * *

Nuoret odottavat lisäopetuksen antavan heille miettimisaikaa ja kypsymistä jatko-opintoihin. IE-aidot ovat olleet useilla nuorilla tavoitelistan korkeimmalla sijalla. Ennakkoluulot leimaavat nuoria, jotka saapuvat Jyväskylän näkövammaisten kouluun uusina oppilaina. Mielikuvat koulusta eivät ole kovinkaan mairittelevia. Muutamalla oppilaalla on ollut mielestään riittämättömästi tietoa lisäopetuksesta. Koulussa oleminen ja siihen tarkemmin tutustuminen ja tottuminen ovat kuitenkin häivyttäneet nuorten negatiivisia ennakkoluuloja. Useimmille nuorille kaveripiiri

on merkittävä koulussa viihtymiseen vaikuttava tekijä. Ilman kavereita koulussa ei viihdyttäisi.

7.3 Lisäopetuksen arkea – onko sitä?

Millainen on tavallinen lisäopetuksen koulupäivä Jyväskylän näkövammaisten koulussa? Verrattaessa tavallista peruskoulun 9.-luokkaa ja JNK:n 10.-luokkaa eroja on tietysti paljon, eikä vertailu ole millään tavalla mielekäs. JNK:n lisäopetus on myös erilaista tavallisissa peruskouluissa järjestettävään lisäopetukseen verrattuna. Painopiste-eroja on olemassa. Nykyisin lisäopetuksella voi olla koulukohtaisia erityispainotuksia. Esimerkiksi Helsingissä Jakomäen yläasteella lisäopetusta antaa *musiikkikymppiluokka* (Helsingin Sanomat 17.11.2005, A5).

Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetuksen ominaisuus syntyy siitä, että se keskittyy näkövammaisen nuoren tarvitsemiin taitoihin. Nämä taidot ovat usein erityistaitoja, joita näkevä nuori ei tarvitse. Lisäksi koulu on internaatti, joka on omanlaisensa oppimisympäristö verrattuna tavallisiin peruskoulun yhteydessä oleviin lisäopetusluokkiin.

Niin sanottujen normaalien oppiaineiden ohella Jyväskylän näkövammaisten koulun *lisäopetuksessa painotetaan näkövammaisen nuoren tarvitsemia erityistaitoja*. IET-opetus, liikkumistaidon ohjaus, näönkäytön ohjaus; erilaisten näkövammaisten erityistaitojen, -tekniikoiden ja apuvälineiden hallinta korostuu lisäopetuksessa. Lisäksi lisävuoden aikana oppilaat tutustuvat työelämään kolmen työharjoittelujakson kautta (TET eli työelämään tutustuminen). Työharjoittelussa nuoret oppivat työn teon ohella sosiaalisia taitoja.

JNK:n lisäopetusluokan päivät eivät ole aina *tavallisia* koulupäiviä – sellaisia orjallisesti lukujärjestystä noudattavia viikosta toiseen samanlaisina pysyviä päiviä. Oppilaiden opetus ei tapahdu aina yhtenäisessä ryhmässä, vaan luokan oppilailla voi olla samaan aikaan eri oppiaineiden tunteja. Yksilökohtaisten tarpeiden ja HOJKS:ien tavoitteiden mukaan opetusta on eriytetty.

Oppilaat saavat omien tarpeidensa ja tavoitteenasetteluidensa mukaista opetusta. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että osa oppilaista on luokassa äidinkielen tunnilla, ja joku oppilaista on harjoittelemassa kannettavan tietokoneen käyttöä ATK-ohjaajan kanssa. Tai sitä, että itsenäisen elämän taitojen aamupäivinä muiden ollessa yksioissään siivoamassa tai ruokaa laittamassa joku oppilaista lähtee liikumistaidon ohjaajan kanssa kaupungille harjoittelemaan keskustassa liikkumista. Opetus on mukautuvaista ja se reagoi oppilaiden tarpeisiin nopeasti.

Seurasin koulun epätavanomaista arkea erilaisissa tilanteissa: luokassa, oppilaskodissa, koulun käytävillä, HOJKS-palavereissa sekä vapaa-ajalla aamu- ja iltatoimissa. Seuraavassa kuvaus epätavanomaisen tavallisesta aamupäivästä lisäopetusluokassa:

Aamupäivä luokassa katsellen ja kuunnellen 21.3.2003 klo 8.05 alkaen.

Saavun aamulla klo 8.05 vapaa-ajantila Väkitorppaan seuraamaan oppilaiden aamutoimia. Väkitorpassa saa halutessaan aamiaista, jos oppilas ei halua sitä itse tehdä. Neljä oppilasta tulee tänään aamupalalle sinne, muut syövät omissa yksioissään tai ovat syömättä. Koulu alkaa klo 8.30, joten saapuessani siellä on jo kaksi oppilasta. Kahdelle muulle jää vähemmän aikaa aamiaisen hokkimiseen.

Päästyäni oppilaiden seassa luokkaan silmäilen oppilaiden työpisteitä. Lukuvuosi integraatioryhmässä kouluavustajana ei mennyt hukkaan, ajattelen. Huomaan, että neljä oppilasta käyt-

tää lukutelevisiota, kaksi oppilaista on pisteiden käyttäjää ja yksi oppilas käyttää kohotasoja ja kylmävalolamppua. Pääasiassa ainakin, sillä apuvälineiden tarve voi vaihdella eri oppiaineissa.

Tunti alkaa seuraavalla viikolla olevan reissun suunnittelulla. Luokka on lähdössä Mikkeliin pariksi päiväksi Mikael-koululle, jonne tulee oppilaita eri aistivoimmaisten kouluista ympäri Suomea. Ohjelma innostaa nuoria: luvassa on disko, tanssikurssi, tietokilpailu ja muuta kivaa.

Tunnelma luokassa laskee hieman, kun opettaja jakaa terveystiedon kokeet. Koevastauksia käydään läpi. Opettajan mukaan vastaukset olivat olleet liian yleisluontoisia. Kokeeseen olisi pitänyt vastata oppikirjasta löytyvillä tiedoilla. Opettaja korostaa, että kirja on koemateriaalia ja sitä olisi pitänyt hyödyntää enemmän vastauksissa. Jotkut oppilaat nurisevat hieman.

Terveystiedon tunti jatkuu. Opettaja kysyy kaikilta oppilailta kuntoilutavoitteita ja sitä, ovatko oppilaat saavuttamassa niitä. Puhutaan uimisesta, kävelystä, punttisalista – kuntoilun perusasioista. Oppikirja jatkaa samasta aiheesta. Huomaan, miten tärkeä taito tekstissä liikkuminen on näkövoimmaiselle oppilaalle. Taito saattaa tuntua hyvin näkeväälle itsestään selvyydeltä. Lukutelevision käytön hallinta on tässä avainasemassa heikkonäköisten oppilaiden kohdalla. Pistekirjoitusta käyttävillä oppilailla tärkeäksi seikaksi nousee oikeanlainen lukutekniikka sekä otsikoiden avulla suunnistaminen tekstin sisällä.

Tunnin lopuksi luokassa keskustellaan koulunkäynnin ongelmista. Oppilailla on tiedossa, missä ongelmat ovat ja miten niistä selvitään, mutta tietynlainen laiskuus vaivaa esimerkiksi läksyjen tekemistä. Harrastukset, kaveripiiri ja aikuistuminen vievät aikaa ja voimavaroja varsinaiselta koulunkäynniltä.

Aamun toisen oppitunnin aikana käydään läpi jokaisen oppilaan kanssa kevään HOJKS:it, jotka ovat lukuvuoden toiset ja samalla viimeiset. Osa oppilaista lukee paperit itsenäisesti, osalle suunnitelmat luetaan. Opettaja pyytää minua lukemaan suunnitelmaa yhdelle oppilaalle (oppilaan suostumuksella), ja teen niin. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma sisältää oppilaskohtaisia tavoitteita ja tulevaisuuden suunnitelmia. Erilaisten taitojen oppiminen ja oppiainekohtaiset tavoitteet ovat keskeisellä sijalla HOJKS:issa. Luen paperit oppi-

laalle. Lopuksi oppilas allekirjoittaa paperit, jos on samaa mieltä niiden sisällön kanssa (oppilaat ovat mukana HOJKS:ien teossa alusta asti).

Kolmannella tunnilla vuorossa on maantietoa. Aiheena on Aasia ja tarkemmin ottaen Irak. Sokeat oppilaat saavat kohokartat ja muille jaetaan selkokartat. Kohokartat ovat muovista valmistettuja. Niihin on merkitty maiden rajat, erilaiset pinnanmuodot ja muut maantieteellisesti merkittävät seikat siten, että ne ovat sormin tunnusteltavissa. Erimerkiksi maiden rajat ovat kohollaan muusta kartasta ja pääkaupungin kohdalla on tietynmallinen nystyrä. Selkokartat ovat mustavalkoisia ja niissä olevia yksityiskohtia on vähennetty ja selkeytetty/vahvistettu. Maiden rajat on esitetty paksuilla mustilla rajaviivoilla.

Molemmissa kartoissa on huomattavasti vähemmän yksityiskohtia verrattuna tavallisiin karttoihin. Syynä tähän on se, että näkövammaisen on vaikea hahmottaa karttoja. Tähän seikkaan törmäsin itsekin JNK:ssa kouluavustajana ollessani. Lähes jokaisella viikolla harjoittelimme erikäisten oppilaiden kanssa karttojen katselua ja aina se osoittautui melko vaikeaksi. Karttojen selkeyttämisellä ja yksinkertaistamisella pyritään niiden helpompaan hahmottamiseen.

HOJKS:it ovat keskeisellä sijalla oppilaan opetuksessa tavoitteiden konkretisoijina. Näin tavoitteet tulevat esitetyksi selvinä sanoina ja niiden saavuttamista voidaan systemaattisesti seurata. Oppilaan sitoutuminen asetettuihin tavoitteisiin on uskoakseni myös korkeammalla tasolla, kun suuntaviivat ovat hahmottuneet oppilaalle, vanhemmille ja koulun henkilökunnalle. Olin mukana erään oppilaan keväisen HOJKS:in valmistelussa. Seuraavassa kuvaus tilaisuudesta:

HOJKS-palaveri 12.3.2003 klo 9.00 alkaen.

Palaveriin on saapunut oppilaan ja itseni lisäksi kaksi oppilaskodin hoitajaa, lisäopetusluokan opettaja, koulukuraattori ja lähihoitajaopiskelija. Aluksi tilaisuudessa käydään läpi ensimmäistä (syksyistä) HOJKS:ia, joka keskittyy lähinnä liikkumistaidon tavoitteisiin ja suunnitteluun. Nyt olisi tarkoitus pohtia työharjoitteluita, apuvälineisiin liittyviä asioita ja itsenäisen elämän taitoja.

Oppilas on ollut maaliskuuhun mennessä kahdessa työharjoittelussa. Työharjoittelut olivat onnistuneet häneltä varsin hienosti. Keväällä huhti-toukokuussa on vuorossa viimeinen työharjoittelu, ja oppilaalta kysellään toiveita TET:in suhteen. Oppilas ei osaa esittää toiveita – toisaalta TET-paikat ovat kuraattorin mukaan kiven alla, joten valinnan varaa ei välttämättä juuri ole. On mentävää sinne minne pääsee.

Oppilaan jatko-opiskelupaikkaa on pohdittu jo aiemmin ja oppilaan päätös ei ole muuttunut. Oppilaalla on harvinaisen selvät jatko-opiskelusuunnitelmat. Olisinkohan itse osannut päättää tuossa iässä..? Vuoden nuorempana sitä jotenkin vain ajautui lukioon.

Seuraavaksi siirrytään keskustelemaan oppilaan apuvälineistä. Oppilaalle on tehty ATK-kartoitus ennen joulua. Kannettavasta tietokoneesta on lähetetty lausunto Kansaneläkelaitokselle, mutta päätöstä ei ole kuulunut. Oppilas on harjoitellut kymmensormijärjestelmää, ja tietokoneen käyttö on parantunut viime kuukausien aikana. Toiveissa olisi, että kannettavan koneen käyttöä ehtisi harjoitella vielä koulussa onnen kesää.

Itsenäisen elämän taidoissa puhutaan ruuanlaitosta, liikkumisesta, asioinnista ja rahankäytöstä. Hedelmien ja perunoiden kuoriminen on osoittautunut oppilaalle vaikeaksi tavallisella kuorima-veitsellä. Aiotaan kokeilla liikkuvateräistä veistä sen sijaan. Eri ruokalajien tekoa on harjoiteltu menestyksellä. Näistä mainittakoon kiusaus ja kiisseli. Pyykkien peseminen on alkanut sujua oikein hyvin. Siivousta aiotaan vielä harjoitella.

Rahankäytössä ongelmaksi on muodostunut kolikkojen käsittely. Kolikoiden tunnistaminen vaatii oppilaalta vielä harjoittelua. Apuvälineistä kolikkorenki on auttanut jonkin verran kolikkorahojen käsittelyä.

Oppilas on harjoitellut erästä kävelyreittiä ja hänellä on lupa kulkea sitä kaverin kanssa, muttei yksin. Tavoitteena on lisätä itsenäisen liikkumisen rohkeutta. Uusissa paikoissa liikkuminen antaisi rohkeutta tulevaisuuttakin ajatellen. Kokonaisuutena ajatellen juuri liikkumisessa on oppilaalla eniten haasteita. Työharjoittelumatkat ovat sujuneet pääosin avustettuna. Työharjoittelumatkoissa aika rajoittaa reittien oppimista. Toistoja ei tule tarpeeksi, että oppilas uskaltaisi kokeilla itsenäistä liikkumista. Yhteisesti sovitaan, että uutena liikkumisen liittyvänä tavoitteena on itsenäinen liikkuminen seuraavaan työharjoittelupaikkaan. Myös valkoisen kepin (tuon intohimoja herättävään apuvälineen) käytön harjoittelua on tulossa oppilaille kevään aikana.

8 Elämänhallinta

8.1 Ihmissuhteet ovat näkövammaispainottuneita

Ensimmäinen haastatteluteema (ks. liite 7, kysymykset 1–26) käsittelee *ihmissuhteita*: perhe-, ystävyys- ja seurustelusuhteita, suhteita Jyväskylän näkövammaisten koulun henkilökuntaan ja myös kouluaikaisia ihmissuhteita koulun ulkopuolisiin ihmisiin. Perhesuhteet ovat nuorilla samantyyppiset. Kaikilla nuorilla on yksi tai useampia sisaruksia ja kaikki nuoret Jannea lukuun ottamatta asuvat vielä kotonaan (lisäopetuksen ajan arkipäivät oppilaskodissa). Suhteet perheeseen ja perheenjäseniin ovat lisäopetusvuonna säilyneet nuorten mielestä pääosin ennallaan. Sami kertoo:

”Eipä ne siitä ole mihinkään muuttunu. No ei me sillain etäisimmiksi olla tultu, me soitellaan toisillemme vähintään kerran päivää kohden ja silleen. Eikä muihinkaan perheenjäseniin ole sillai mitenkään muuttunu.. [Onko se viikonloppu liian lyhyt aika olla siellä kotosalla sitten?] No kyllähän se on kun olis se kiva välillä lähtee omaakin kotikaupunkia lähtee kättelemaan.. Kun ei täälläkään kerta joka päivä tuonne kaupunkiin pääse.”

Suurin muutos lisäopetusvuodessa on siinä, että oppilaat näkevät perheitään ja koptipaikkakuntansa kavereita vain viikonloppuisin ja lomilla. Juhon ja Ilkan suhde isoveljiinsä on hieman muuttunut, kun toinen näistä on armeijassa ja toisella on uusi tyttöystävä, joten viikonloppuna ei veljiä välttämättä paljoa tapaa. Ilkka kertoo: *”[...] se meni löytämään itelleen tyttöystävän, ni se ei ole viikonloppuisinkaan pahemmin kotona.. ”*

Aiemmista ystävyys-suhteista kysyttäessä nuoret jakaantuvat kahteen ryhmään. Suuremmalla osalla on ollut mielestään vähän ystäviä ja toisella ryhmällä riittävästi. Satulla *”ei ollu ylipäättänsäkään paljoo ystäviä [...]”* Myöskään Sannalla ei ollut pal-

joa ystäviä. Jannella oli yksi ystävä. Ilkalla oli seitsemännellä luokalla yksi kavერი, myöhemmin kolme. Sami kertoilee: *"Kyllä niitä toisaalta kun ajattelee olis voinu vähän enemmänkin olla. Kun ei ole nytkään kuitenkaan mitään mahottomia. [Oliko sulla sellaista oikein hyvää, läheistä kaveria?] No ei mulla ole sellaisia ollu et.."*

Juholla ja Nikolla on ollut omasta mielestään riittävästi kavereita. Juhon mukaan kavereita oli *"ihan tarpeeks. Ei ny liikaa ollu, sanotaan että tarpeeksi. [Oliko sulla sellaisia läheisiä ystäviä, vai olitteko te sellainen kaveriporukka?] –Kaveriporukka."* Nikon mukaan kavereita oli: *"olihan niitä kymmeniä.. jotkut oli parempia ja jotkut huonompia kavereita.. [...] paras kaveri, joka on vieläkin niin on ihan siitä vierestä."* Kun kysyn ovatko suhteet muuttuneet jotenkin vanhoihin kavereihin, Niko vastaa:

"No on ne, en oo nähny vuoteen, no sen parhaan kaverin kanssa ollaan nähty, mutta noita muita en oo, jotka lähti muualle kouluun. Hajooa se porukka. [Ootteko te muuten yhteyksissä puhelimella tai sähköpostilla?] No ei sillai.. eipä kyllä hirveesti. Joittenkin kanssa aina tekstailaan välillä, mutta ei sillai mitenkään pahemmin."

Peruskoulun aikaiset ystävyys- ja kavereussuhteet ovat olleet nuorilla erilaisia. Joillakin nuorilla on ollut yksi tai useampia ystäviä, joillakin laajempi kaveripiiri ilman läheistä ystävää. Ystävyysuhteissa nuoret jakaantuvat myös kahteen ryhmään. Toisen ryhmän mukaan ystäviä ja/tai kavereita oli tarpeeksi, toisella osalla oli mielestään (liian) vähän ystäviä/kavereita.

Kiusaamiskokemukset ovat yleisiä tutkimuksen nuorilla. Viisi oppilasta seitsemästä kertoo koulukiusaamisesta ala- tai yläasteen ajalta. Osa tapauksista on ollut nuorten mielestä "lieviä", kuten Niko kertoo: *"No ei ollut kiusaamista.. oikeestaan olikin.. Ehkä joskus jotain huutelua.. tai pään aukomista se oli puolin ja toisin.. semmosta ei*

mitään vakavaa.” Myös Satu kertoo lievästä kiusaamisesta. Sami, Ilkka ja Janne ovat kohdanneet astetta vakavampaa kiusantekoa.

Sami: *”No semmosta syrjimistä joo, tai haukkumista ja haistattelua ja ynnä muuta sen sellasta on ollu niinkun.. liikkeellä. Vähän kaikkea laidasta laitaan..”*

Ilkka: *”Asiaa piti vähintään joittenkin kanssa selvitellä ja.. Yks oli vähän pahempi tapaus mutta se sitten lopetti kun sen nosti seinälle...siihen se lopetti sitten ihan suosiolla.”*

Janne: *”[...] siellähän mulle vittuultiin koko ajan. [Siellä oli sitten kiusaamisen tyyppistä?] Sen tyyppistä.. [Jotain huutelua vai?] Sitäkin. [Oliko tönimistä sitten?] No sitä tuli, mutta sitä mää hermostuin ja menin tekemään siitä lopun ton rehtorin kanssa. Mä olisin nostanut seinälle, mutta ne on niin raukkoja niin ne lähtee karkuun aina.. Ne tulee sillai yllättäen tekemään.. [Ne kävi sillai äkkiä tönäsemässä?] Niin, sillai kun ei osannu varautua. Eikä huomannu kattoo..”*

Juho ja Sanna selvisivät peruskoulusta helpommin. Ilmeinen syy Juhon kohdalla oli se, ettei hänen näkövammaansa huomattu. Toisaalta Juholla oli myös laaja kavერიpiiri. Juho kertoo: *”Ne ei tienny kaikki es [näkövammasta -ML]. Seiskal vasta ku näköläks, tai seiskan lopussa näkö multa lähti ni kukaan ei sit tienny et, minun luokka ja pari sitten.. moni luokalla ei tienny.. vast loppuvuonna ne alko vasta tajuumaan, että mä oon näkövammaisen. Ei siinä mittään ees tullu, ei ikinä sanonu mittää. [Eli sua ei ”ehditty kiusaamaan” tai vinoilemaan?] Niin. Jos ois vinoiltu niin ei se ois mitään auttanutkaan. Ei se tunnu missään jos vähän...”* Myöskään Sannaa ei hänen kertomansa mukaan juuri kiusattu: *”Ei siellä tainnu...ei siellä paljoo kiusattu.”*

Lisäopetusvuoden aikaisista ystävyys-suhteista ilmenee, että kaikki nuoret ovat saaneet näkövammaisten koulun sisältä kavereita – ainakin yhden. Varsinaista kiusaamista ei koulussa oppilaiden mukaan esiinny. Luokan sisällä on jotain pientä

naljailua, kuten Niko asian esittää: *"No ei ole no joo! No tottakai meillä on tossa porukassa, mut ei 'sellaista' kiusaamista ole, ei kiusata toista."*

Ystävät eivät ole kaikissa tapauksissa löytyneet samalta luokalta, vaikka pääosin näin on. Sanna kertoo: *"No on mulla paljon enemmän kavereita. [Onko ne kaikki samalta luokalta, siis kymppiluokalta?] Siinä on... oisko yks ysiltä..oisko ne kasilta ne muut."* Sami on saanut yhden kaverin koulusta, eri luokalta. Omalta luokalta kavereita ei ole löytynyt: *"[...] ne muut on vähän sellaisia, että käytökseltään menee vähän siihen malliin niinku nykyaikana on menny et.. [Ne on vähän eri aaltopituudella sun kanssa?] On.."* Satu kertoo, että hänen nykyiset ystävänsä ovat pääasiassa näkövammaisia. Hänellä on mielestään paljon ystäviä koululla. Näkeviä ystäviä ei enää juuri ole.

"Täällä siis ihan hyvin ystävyysuhteita tullu, että näkövammasta mulla on paljon enemmän kavereita kun näkevästä on koskaan ollu. Näkeviä [ystäviä -ML] ei oo oikeestaan, on yks läheinen mutta ei me oikeestaan nähä enää – ei oo nähty pitkään aikaan. On huomannu sen, että ollaan kasvettu vähän erillemme."

Ystäviä on suurimmalla osalla oppilailla mielestään riittävästi. Ilkka ja Janne ovat kuitenkin sitä mieltä, että kavereita voisi olla enemmänkin. Janne toteakin: *"Kyllä niitä jonkin verran on, ei niitä kai koskaan tarpeeks oo, mutta.."* Nikon mukaan kavereita on tarpeeksi ja koko luokka on eräänlainen kaveripiiri: *"No kyllä ainakin täällä on ihan tarpeeksi. Tai kyllä me nyt ollaan koko luokka, jos lähtee miettimään, ei me mitään vihamiehiä olla, että kavereita ollaan kaikki tuossa."*

Satulla, Sannalla ja Samilla lisäopetuksen aikainen ystäväpiiri koostuu oikeestaan vain näkövammaisista. Sami sanoo: *"[...] eipä niitä periaatteessa ihan näkeviä ystäviä...siitä edellisestä koulusta niitä kavereita joitakin että.."* Vanhoihin kavereihin ei li-

säöpetuksen aikana välttämättä pidetä kontaktia, kuten Niko ja Satu ovat aiemmin kertoneet. Peruskoulun jälkeen ”porukka hajoaa”. Ilkalla, Jannella, Juholla ja Nikolla on kertomansa mukaan myös näkeviä kavereita kotipaikoissaan. Kysyttäessä parhaasta kaverista paljastuu, että kolmella oppilaalla (seitsemästä) paras kaveri on näkövammaisten koulun oppilas.

Eräänlainen paljastus on myös se, että kolme oppilasta on aloittanut seurustelun lisäöpetusvuoden aikana. Yksi oppilas seurusteli ennen Jyväskylään tulemistaan, mutta seurustelu oli haastatteluhetkellä päättynyt. Kaikilla näillä neljällä seurustelukumppani on tai oli myös näkövammaisen. Haastatteluhetkellä seurustelleista oppilaista kahdella seurustelukumppani on näkövammaisten koulun oppilas, yhden kumppani opiskelee Arlainstituutissa (=näkövammaisten ammattikoulu).

Muillekin oppilaille yhtä lukuun ottamatta seurustelu voisi olla heidän mielestään ajankohtainen asia, kuten eräs poika toteaa: *”on se ajankohtainen, mutta ei oo mitään semmosta pakkoo.. jos sattus joku hyvä niin sitten..”* Näkövammaisuudella ei ole nuorten mukaan siinä mielessä merkitystä, että myös kumppanin pitäisi olla näkövammaisen. Nuorille on sama onko kumppani näkövammaisen tai näkevä. Muut asiat nousevat tärkeämmäksi kumppania valittaessa, kuten luonne, ulkonäkö ja *”sama aaltopituus”*.

Nuorten suhteet henkilökuntaan vaikuttavat hyviltä. Opettajat, hoitohenkilökunta, omat hoitajat (=oppilaiden henkilökohtaiset vastuuhoidajat) ja muukin henkilökunta eivät saa nuorilta moitteita. Samilla ja Jannella on ollut henkilökunnan kanssa joskus pientä kinaa, mutta *”ei sen pahempaa”*, kuten Janne asian ilmaisee. Oppilailla menee opettajien kanssa mielestään hyvin. Satun mukaan *”hyvin kaikkien kanssa ollaan tultu toimeen välillä vähän huonommin mutta yleensä hyvin. Aina ei kaikkee jaksais kirjottaa mutta kyllä sitä sitten aina tulee kaikki tehtävät tehtyä.”*

Omahoitajat saavat oppilailta hyvän palautteen. Samin mielestä omahoitaja on hyvä olla olemassa, *"jos jotain juttuja tulee jota halua niinku jotain..sillei ettei muut oppilaat ei niinku tuu siihen puuttumaan. Sillon se on ihan hyvää et semmonen on. [Että sen kanssa voi jutella, jos on vaikka vähän painavampaakin asiaa?] Niin."* Juho kertoo, että omahoitajan kanssa menee tosi hyvin, eivätkä *"ne muutkaan hoitajat sellaisia mulkuntyyppisiä [kuulinko oikein? -ML] ole. Kaikki on sellaisia hauskoja."* Henkilökunnan sukupuolijakaumasta nuorilla ei ole juuri mielipidettä, asia on heille melko yhdentekevä. Ainoa huomautus tulee Ilkalta, joka valittaa uimareissuista: *"Ei kai sillei, mutta.. suurta väliä oo mutta.. [Kun noita naisia on aika paljon?] Se nyt niin haittaa.. kyllä se joskus haittaa! Kun tuolla uimassa käy, niin siellä pitäis olla aina [miesvalvojakin - ML], ei mitään yhteisvalvoja.."*

Kun kysyin nuorilta, onko heillä mielestään liian vähän kontaktia ikäisiinsä muihin nuoriin, sain kahdenlaisia vastauksia. Viiden oppilaan mielestä kontakteja koulun ulkopuolisiin nuoriin on liian vähän, kaksi oppilasta piti kontakteja turhina. Sannan, Satun, Samin, Ilkan ja Nikon mielestä kontakteja on vähän, Juho ja Janne eivät kaipaa kontakteja. Seuraavassa joidenkin nuorten vastauksia kysymykseen:

Satu: *"Kyllä! Jyväskylässä oman ikäistä nuorisoseuraa ei ole juuri yhtään. Näkövammasia nyt tiijän muutaman mutta ei oo näkevien piirissä."*

Sami: *"Kyl sitä selvästikin liian vähän on kun ei kaupunkiinkaan pääse kuin aika rajoitetusti kun ei ole sitä yksinkulkulupaa ni.."*

Juho: *"No ei. [Sä et kaipaa sitten mitään kontaktia muihin nuoriin?] No mitä täällä kontakteja, kun tää on se vähän aikaa vaan, et ihan turhaa sitä olisi, mun mielestä täällä on ihan hyvää nyt ollu. [Tälläkin porukalla?] Niin. Ja sit jos perjantaina näkee taas kaverei, niin se on sitten taas.. [Ne riittää sitten kavereiksi?] Niin."*

Janne: *"En määhän tarvi.. minnekään riehumaan mennä niitten kanssa."*

Toisaalta kun kysyn nuorilta, haluaisivatko he vapaa-ajallaan tutustua muihin ikäisiinsä nuoriin kuin koulun oppilaisiin, vain Juho on jonkin verran asiaa vastaan. Jannellekin asia sopisi: *"no mikä ettei."* Ilkka on puolestaan asiasta hieman epävarma: *"se vois tietysti olla, mutta.. en oikein tiijä.."* Satu, Sanna, Sami ja Niko haluaisivat tutustua muihinkin ikäisiinsä.

Niko: *"Voishan se olla ihan kivaa. [Pitäiskö koulun järjestää jotain toimintaa? Oisko se kauheeta?] No ei, se olis ihan kiva kai. [Samalla vois alentaa niitä ennakkoluuloja, kun te ootte ihan tavallisia nuoria?]* Niinpä."

Satu: *"Kyllä se olisi ihan mielenkiintoista ja virkistävää. Pääsis vähän muuallekin näkeen muutakin maailmaa. Just next step –messuilla tuli sellainen olo että ei kiitos enää näkövammaisia.. [naurua -ML]..mutta se oli sen aikanen juttu."*

Nuorten suhdetta ulkomaailmaan kuvastaa hyvin ihmissuhdeteeman viimeisen kysymyksen saamat vastaukset (kysymys nro 26: *Oletko tutustunut tai ystäväystynyt koulun ulkopuolisiin ihmisiin täällä Jyväskylässä?*). Seitsemästä oppilaasta ainoastaan Juho ja Niko mainitsevat tutustuneensa koulun ulkopuoliseen henkilöön, joka on vieläpä yksi ja sama henkilö. Niko kertoo: *"meillä on yks kaveri, joka oli täällä TETissä, yks tyttö, se on ysillä, se on tosta toisesta koulusta.. se on käyny meitä täällä joskus moikkaamassa.. Ei meillä ole ollu semmosta, että meitä olis viety tapaamaan joitakin. Se yks ainut, joka.. se niinku ite ystäväysty meihin.."*

* * *

Lisäopetusluokalle tulleiden näkövammaisten nuorten ihmissuhteista voidaan hahmottaa kokonaiskuva. Oppilaiden kertoman mukaan heidän *perhesuhteensa* eivät ole dramaattisesti muuttuneet lisäopetusvuoden aikana. Osa oppilaista tosin näkee harvemmin joitain perheenjäseniään ja kotipaikkakunnilla olevia ystäviään. Useimmilla nuorilla on ollut vähän ystäviä aiemman kouluhistoriansa aikana, myös useimpia on koulukiusattu ala- tai yläasteen aikana. JNK:ssa kaikki oppilaat ovat saaneet ainakin yhden ystävän. Luokkahenki tuntuu hyvältä yhtä säröä lukuun ottamatta: yksi oppilas on hieman ulkopuolinen kaveriporukasta.

Lisäopetusvuoden aikaiset muut *ihmissuhteet ovat nuorilla näkövammaispainottuneita*. Kolmella oppilaalla on vain näkövammaisia ystäviä, neljällä nuorella paras ystävä on näkövammaisten koulun oppilas. Kolme oppilasta on alkanut seurustelemaan näkövammaisen henkilön kanssa. Viidellä nuorella on mielestään liian vähän kontaktia muihin ikäisiinsä nuoriin, kuusi oppilasta seitsemästä halusi tutustua muihin nuoriin koulun oppilaiden lisäksi. Oppilaat eivät tutustu tai ystäväysty Jyväskylässä koulun ulkopuolisten ihmisten kanssa. Vain kaksi oppilasta mainitsi jonkun henkilön, johon olivat tutustuneet lisäopetusvuoden aikana. Oppilaat mainitsivat näkövammaisten koulussa työharjoittelussa olleen tytön tällaisena henkilönä (vaikka hän ei ollutkaan koulun ulkopuolinen henkilö).

8.2 Vapaa-aika on harrastamista – kotona levätään

Jyväskylän näkövammaisten koulu tarjoaa runsaasti vapaa-ajan harrastusmahdollisuuksia. Haastattemieni nuorten koulun jälkeinen vapaa-aika kuluukin pääasiassa erilaisissa koulun järjestämässä harrastuksissa (liite 7, haastattelukysymykset 27–32). Liikuntakerho, kokkikerho, kädentaitokerho, puutyökerho ja uiminen kou-

lun omassa uimahallissa ovat esimerkkejä nuorten suosimista harrasteista. Myös partio, kuoro ja ratsastus kiinnostavat joitakin nuoria koulun jälkeen. Sanna kertoo vapaa-ajastaan seuraavaa:

"Mulla on kerhoja ja jos mulle ole kerhoja niin sitten mä olen tuolla torpalla vapaa-ajan tiloissa. [Missä kerhoissa sää sitten käyt?] Mä käyn kädentaidon kerhossa, kokkikerhossa, mut nyt se loppu, kuorossa ja sitten puutyökerhossa."

Myös kavereiden kanssa vietetään aikaa esimerkiksi vapaa-ajan tila Väkitorpassa. Ilkka ja Niko mainitsevat kaverien kanssa oleskelun vapaa-ajan viettämisessä. Niko kertoo: *"me tehdään, mitä mieleen tulee, me käydään noissa kerhoissa ja siinäkin se kuluu kun muitten poikien kanssa keskenään höpöttää ja pelataan pleikkaria tai jotakin.."* Janne puolestaan vaalii parisuhdettaan vapaa-ajalla, hieman harrastusten kustannuksella: *"[...] tyttökaverin kanssa enimmäkseen yritän olla, mutta kyllä se täytyy välillä jotakin muutakin koittaa tehdä.."* Kerhot ovat Jannelta jääneet asioiden uuden arvojärjestyksen vallitessa.

Harrastustarjonta on nuorten mielestä riittävää koulussa. Oppilailla ei ole erikoisia toiveita, Sami, Juho ja Niko toivovat tosin keilailua lisää. Nikon mukaan tarjonta *"riittää hyvin. [Et kaipaa mitään lisää?] En kaipaa. Joskus on kiva käydä vaikka keilaa-massa, tai jos ne keksii jotakin jännää."*

Kotipaikkakunnilla nuorten vapaa-ajan vietto ei ole läheskään yhtä aktiivista ja harrastuspainotteista kuin Jyväskylässä. Janne ja Niko eivät viikonloppuina jaksakaan tehdä paljoakaan kouluviikon jälkeen. Lepo on pojille tärkeämpää. Kysymykseen *"mitä teet vapaa-ajalla kotipaikkakunnallasi?"* Janne vastaa: *"En mittään, lepäilen, saunon ja muutama pullo olutta. Siinä se on. [Sullei sitten ole sellaisia harrastuksia siellä kotipuolella?] Olishan se uiminen ja punttisali tietysti.. mutta ei sitä aina tuu käy-*

tyä.” Niko pääasiassa nukkuu viikonloput, sillä kotimatkat vievät aikaa ja puhtia vapaa-ajan vietoilta.

Satu ja Sami viettävät viikonloppuina paljon aikaa kotonaan. Satu kuuntelee äänikirjoja ja tekee käsitöitä, käy joskus lenkillä ja uimahallissa. Harrastusmahdollisuuksia on Satun kotipaikkakunnalla niukasti. Sami puolestaan pelailee pleikkaria ja katselee televisiota. Ilkka tekee jonkin verran puutöitä ja Juho soittelee kitaraa. Sanna ui etenkin kesäisin, kun pääsee järveen. Alkoholi kuuluu osalla nuorista vapaa-ajan viettoon, vaihtelevissa määrin. Kolmea nuorta alkoholi ei juuri kiinnosta.

Kuusi oppilasta seitsemästä haluaisi viettää enemmän vapaa-aikaansa koulun alueen ulkopuolella, esimerkiksi erilaisten aktiviteettien parissa tai kaupungilla. Juho kertoo: *”Juu! [Tuolla kaupungillako haluaisit enemmän olla?] No enemmän just niinku keilaamaan tai.. [Eli yhdessä johonkin paikkaan?] Niin. Täällä on kyllä ihan suoraan sanottua ihan tarpeeks tekemistä [...]”* Ilkka olisi mielellään kaupungilla enemmän, mutta ilmeisesti hänellä ei ole yksinkulkulupaa: *”No kun se on vähän tuo ikä, kun ois vuoden vanhempi niin sittenhän se ois. Sittenhän siellä olis joka päivää, jos rahaa ois.”* Myös Sami toivoisi enemmän ulkomaailman kontakteja: *”Mielellään jos niinkun olisi mahdollista, vois vaikka viettääkin [aikaa koulun alueen ulkopuolella] [...] pääsis näkemään vähän muitakin ihmisiä kuin vaan mitä täällä on.”* Satu puolestaan kertoo:

”Joo kyllä se välillä tuntuu siltä, että haluais mutta kyllä siihenkin oikeestaan saa korvausta kun käy kaupungilla ja ratsastus on koulun alueen ulkopuolella. Mut kyl joskus tekis mieli kun ei oikeen jaksais olla enää täällä, lähtis niinku mielellään. Niitä on niitä näkövammaisten keskusliiton Keski-Suomen alueyhdistyksen nuorisotreffejä ollu muutama tän vuoden aikana ja ne on ollut tosi mukavia kun on tavannu muita näkövammaisia nuoria [...]”

* * *

Nuorten vapaa-aika JNK:ssa on hyvin harrastuspainotteista. Erilaiset harrastusmahdollisuudet koulun sisällä ja osin ulkopuolella täyttävät pääosan nuorten vapaaajasta. Koulun sisällä tekemistä on riittävästi. Sen sijaan kuusi oppilasta seitsemästä haluaisi viettää enemmän vapaa-aikaansa koulun alueen ulkopuolella, esimerkiksi kaupungilla. Viikonloppuina kotipaikkakunnillaan nuoret ovat passiivisempia ja he lepäilevät ja oleskelevat pääosin kotonaan.

8.3 Internaatissa viihdytään

Jyväskylän näkövammaisten koulu ja oppilaskoti muodostavat internatin eli sisäoppilaitoksen. Kysyin oppilailta mielipiteitä kyseisestä järjestelmästä (liite 7, haastattelukysymykset 33–36). Järjestelmä ei ole useimpien oppilaiden mukaan liiaksi erossa muusta yhteiskunnasta, vaikka ennalta näin voisi ajatella. Juho kommentoi internaattia seuraavasti:

”Ei tässä oo musta mittää eroo, siis niinku tohon muuhun ja tänne, kun tossa saa kuitenkin käydä tuol kaupungilla ja tehdä siel kaikenlaista, ei siinä mittää eroo oo. Samanlainen paikka mitä muutki.”

Mielenkiintoisen poikkeuksen tästä tekee kaksi koulua pidempään käynnyttä oppilasta. Heistä paikka on liiaksi erossa muusta maailmasta. Tässä toisen nuoren mielipide:

”Kyllä on! Kyllä tää on. Tää on liian niinku sulkeutunu yhteisö, [...] mutta nyt kun on niinku tuntee että on saanu enemmän ilmaa siipien alle ni jos sananlaskuja saa käyttää ni on ruvennu tuntumaan että tää on liian sulkeutunu yhteisö tää on liian syrjässä muusta maailmasta.”

Oppilaista viisi on sitä mieltä, että liikkuminen koulualueen ulkopuolella on liian rajoitettua. Toisaalta oppilaat ymmärtävät, että vastuu oppilaista on henkilökunnalla ja sen vuoksi liikkumisen seuraaminen on tarpeen.

Sami: *"Kyl se sillai pikkusen on. Kun haluais muuallekin päästä kuin vaan sinne Teboilille."*

Niko: *"[...] On se sillai, jos lähet TB:lla käymään niin pitää ilmoittaa kun palaat, mutta se on tärkeä asia, koska me ollaan noitten vastuulla. Että ei se sillai, kun ajattelee, että se on pakko, ehkä se on parempi niin, että me ilmoitetaan, kuin että me saatais huidella tuolla missä sattuu.."*

Satu: *"On se oikeestaan liian rajoitettua koska periaatteessa niinku jokainen meno pitää ilmoittaa hoitajille niin ei sitä oikein aina jaksais ilmottaa. Tosin olen kyllä aina ilmoittanut.."*

Kysyin oppilailta mielipidettä sisäoppilaitosmaisesta järjestelmästä ja sen hyvistä ja huonoista puolista. Kaikki oppilaat pitivät järjestelmää pääpiirteissään hyvänä. Kaverien tärkeä rooli eräänlaisena voimavarana toistuu kolmessa vastauksessa.

Janne: *"Mikäs täällä, ihan hauskaa täällä on. [Sua ei ahista tällainen sisäoppilaitos?] Ei, keksii vähän konnuuksia kaverin kanssa, kavereitten kanssa ja pitää hauskaa vaan."*

Satu: *"[...] tää on turvallinen siinä suhteessa, että niinku vanhemmatkin on sanonu, että aika minkä mää oon ollu täällä, on ollu tavallaan sellasta turvallista aikaa ennenku sitä lentää tavallaan pois pesästä."*

Niko: *"No minusta tässä ei ole mitään huonoa. Ainakaan tässä koulussa, enhän mää muista tiedä. Tämä on oikein siisti paikka. Täällä saa yhdessä olla ja.. [Viikko menee aina mukavasti?] Viikko menee aina hirveen nopeasti."*

* * *

Oppilaat suhtautuvat internaattiin varsin hyvin, vaikka pieniä epäkohtia mainitaankin. Liikkumisen rajoitukset ärsyttävät osaa nuorista. Kaveriporukalla viikot menevät nopeasti. Oppilaista Janne on sitä mieltä, että tietyistä säännöistä (kuten aikarajoituksista liikkumiseen ja omassa asunnossa olemiseen liittyen) olisi syytä keskustella myös oppilaiden kanssa.

8.4 Itsenäistymistä opettelemassa

Käsittelen itsenäistymisen ja autonomian teeman alla nuorten vastuunoton ja itsenäisen elämän taitojen (IET) kehittymistä lisäopetuksen aikana. Asuminen, kodinhoito, ruoanlaitto, asiointi ja liikkuminen ovat tässä tarkastelun kohteena (liite 7, haastattelukysymykset 49–81). Osio on laaja sen vuoksi, että lisäopetuksen yksi keskeinen painoalue on juuri itsenäisen elämän taitojen harjoittelussa.

Yksi itsenäiseen elämään liittyvistä seikoista on omista asioista päättäminen. Kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta ovat sitä mieltä, että he saavat itse päättää riittävästi omista asioistaan JNK:ssa lisäopetusvuoden aikana. Ilkka kuitenkin kritisoi koulun lupakäytäntöä, sillä moniin asioihin pitää olla kotoa saatu lupa:

”No tavallaan sitä voi päättää omista asioistaan, mutta täällä pitää vaan aina olla melkein joka asiaan kotoa lupa, niinku etenkin polkupyörällä ajamiseen pitää olla luvat kotoa, ja kaikkeen kaupungilla liikkumiseen pitää olla kotoa luvat...ja sitten kun on luvat ni sitten ei tarvii mitään..sen jälkeen, kuhan vaan ilmoittaa hoitajille, että lähtee.. kyllä se välillä on vähän turhauttavaa, mutta..”

Lupakäytäntö selittyy tietysti vastuuasioilla. Koulussa oppilaat ovat henkilökunnan vastuulla. Ilman vanhempien lupaa ei tiettyjä asioita voi tehdä. Oppilaista vain Janne on sitä mieltä, ettei saa päättää riittävästi asioistaan:

”No en helvetissä [saa päättää asioistani]! Ihan liikaa noita niinkun kämppään puututaan ja tommosiin mitkä on niinku, musta mielestä se riittäis, että tarkastettas vuoron lopussa että kämppä on kunnossa ja tollel noin ja välillä vois jotain muuta.. Kuitenkin se on semmosta niinku vähän turhanpäivästä paapatusta välillä.”

Lisäopetusluokan oppilaat ovat *itsenäisen elämän taitojen* osa-alueilla melko heterogeeninen ryhmä. Oppilaiden tasoerot itsenäisessä toimimisessa (kotityöt, ruoanlaitto, asiointi, liikkuminen) ovat suuria. Erot ovat olleet suuria ennen 10.-luokalle tulemista ja erot ovat pääosin säilyneet oppilaiden välillä lisäopetusvuoden aikana. Tasoeroista huolimatta itsenäisen elämän taidot ovat kaikilla oppilailla kehittyneet vuoden aikana parempaan suuntaan.

Tasoerojen taustalla on osittain nuorten henkilökohtaiset erot, mutta myös asuinpaikalla on merkitystä itsenäisen toimimisen eri osa-alueilla. Syrjäisemmällä seuduilla asuvat näkövammaiset nuoret eivät luonnollisestikaan ole erilaisten palveluiden ja kauppojen ulottuvilla yhtä hyvin kuin taajamissa tai kaupungeissa asuvat. Itsenäisen toimimisen mahdollisuudet – ja houkutukset – ovat siten rajoitetummat. Asiointi on tällöin enemmän riippuvaista ulkopuolisesta avusta, kuten esimerkiksi vanhemmista. Näkövamman aste ei näyttäisi vaikuttavan nuorten aktiivisuuteen näissä asioissa, syyt ovat jossain muualla.

Kodinhoito

Lisäopetusvuoden aikana oppilaiden vastuulla on koulunkäynti sekä itsenäinen asuminen yksiössä (yhden oppilaan kohdalla omassa huoneessa). Itsenäiseen asu-

miseen kuuluu siivoamista, tiskaamista, pyykinpesua ja osin ruokahuoltoa. Satu kertoo rutiineista:

"Siivoukset, lakanan vaihdot – kaikki sellaiset normaalit itsenäiseen elämään liittyvät asiat [pitää hoitaa koulunkäynnin lisäksi -ML]. [Mitenkäs tuo ruokapuoli?] No ruokapuolihan on siten että mehän saadaan koululta kaikki ruuat, mutta meidän luokalla...toinen puoli pojista tekee tiistai-aamupäivisin ja toinen torstai-aamupäivisin. Me tytöt tehdään keskiviikko-aamupäivisin, niinku siivotaan ja sitten jompikumpi tekee ruokaa, ei nyt ihan joka viikko, mutta se on sitten vaan lounas. [Mitenkä sitten aamu- ja iltapalat?] No sitä saa syödä [halutessaan -ML] solussa, eli Väki-torpassa. Mutta mää olen alkanu nyt aika usein laittamaan omassa yksiössä."

Käytännössä itsenäisen elämän taidoilla tarkoitetaan kotitaloustöiden hallintaa ja erilaisten asioiden hoitoa (esim. kaupassa asiointi, bussilla liikkuminen) ja itsenäistä selviämistä näistä askareista. Oppilaiden asuminen on järjestetty sen mukaan, mikä kullekin oppilaalle on tarkoituksenmukaista hänen itsenäistä selviytymistään silmälläpitäen. Kaikilla oppilailla on viikoittain IE-taitoja yhtenä aamupäivänä kolme tuntia. Oppilaat on jaettu kolmeen ryhmään ja ryhmillä on eri päiviä IET-opetusta. IE-taitojen opetus tapahtuu joko oppilaan yksiössä tai oppilaskodin harjoituskeittiössä. Näiden virallisten tuntien lisäksi oppilaskodin henkilökunta velvoittaa oppilaita tekemään vastaavia askareita kouluajan ulkopuolella. Jos asunto vaatii siivousta, niin tällöin oppilaan täytyy tehdä asialle jotain. Myös aamupala- ja iltapalavuorot velvoittavat osallistumaan ruoanlaittoon kouluajan ulkopuolella.

IET-aamupäivinä yksi ryhmäläinen valmistaa ruoan muille ryhmäläisille ennakkosuunnitelmien perusteella. Oppilas suunnittelee omatoimisesti (ohjaajan tarvittaessa auttaen) ruokalistan, menee kauppaan jalan (tai bussilla), hankkii tarvittavat aineet kaupasta (opastettuna tai ilman; oppilaan tasosta riippuen), valmistaa aterian ja siivoaa jäljet. Muut ryhmän oppilaat työskentelevät omissa asunnoissaan kodinhoitotehtäviä tehden (siivoaminen, pyykinpesu ja vaatehuolto jne.). Jos

oppilaalla on tarvetta liikkumistaidon harjoitteluun, voidaan näinä aamupäivinä aikataulun salliessa harjoitella liikkumista esimerkiksi läheiseen Keljon ostoskeskukseen. IE-taidot harjaannuttavat oppilaita itsenäiseen asumiseen, asioiden hoitoon ja sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoihin.

Olen ollut tarkkailemassa IE-taitoja neljänä aamupäivänä. Näistä kerroista olen tehnyt muistiinpanot kenttäpäiväkirjaan. Seuraavassa esimerkki erään oppilaan aamupäivästä:

IE-taidot keskiviikkona 5.3.2003 alkaen klo 8.30.

Saavun seuraamaan erään oppilaan IE-taitojen harjoittelua hänen yksitoista. Harjoittelussa on mukana yksi hoitaja oppilaskodista. Lisäksi paikalla on kouluun tutustuva – mahdollisesti seuraavana vuonna lisäopetusluokalle tuleva – nuori.

Oppilas on ennen saapumistamme imuroinut asunnon omatoimisesti, koska lattialla on ollut hiekanjyviä. Suunnitelmissa on kyseisenä päivänä pestä WC ja WC:n lattia. Lisäksi oppilaalla on ruoanlaittovuoro, joten hänen on valmistettava itse suunnittelemansa ateria toiselle ryhmäläiselle. Ja koska paikalla on vieras (kouluun tutustuva nuori) hänkin liittyy ruokaseuraksi aterian valmistuttua. Oppilas aloittaa tehtävänsä ruoan valmistamisella.

Oppilas on käynyt hankkimassa tarvittavat ruoka-aineet jo edellisenä iltana yhdessä hoitajan kanssa läheisestä Siwasta (kyseisen oppilaan näkökyky edellyttää kaupassa asioinnissa avustajaa vielä tässä vaiheessa – pyrkimys on kuitenkin itsenäiseen kaupassa käyntiin). Ruokalistalla on spagettia ja bolognesekastiketta, lisäksi raaste ja jälkiruoaksi hedelmäsalaattia.

Ensimmäiseksi oppilas ryhtyy valmistamaan hedelmäsalaattia. Banaanin kuoriminen ja pilkkominen eivät tuota vaikeuksia, mandariinin kanssa onkin enemmän ongelmia. Kuori on tiukassa ja mandariini musertuu oppilaan käsissä. Hoitaja neuvoo, että mandariinia voi ennen kuorimista hieroa, jotta kuori irtoaisi paremmin. Ruoan valmistaminen jatkuu raasteen ja kastikkeen valmis-

tamisella. Viimeisenä oppilas laittaa spagetit kiehumaan. Oppilas kuorii, pilkkoo, avaa erilaisia pakkauksia (hedelmäsäilykepurkki, jauhelihapaketti, spagettipakkaus), käyttää erilaisia keittiövälineitä (teräviä veitsiä, raastinta jne.) ja käyttää liettä: keittää ja paistaa.

Ruoanlaitossa on monia sudenkuoppia, jotka näkevä ihminen ohittaa ongelmitta. Kuinka valita oikea levy liedestä; kuinka tietää, onko vesi kattilassa kiehuva; kuinka tietää, onko paistinpannu tarpeeksi kuuma lihan paistamiseen; kuinka avata spagettipakkaus niin, etteivät spagetit ole pitkien lattiaa ja niin edelleen. Näissä asioissa kokenut henkilökunta osaa antaa mainioita niksejä. Näkövammaisille on suunniteltu monia keittiöaskareita auttavia apuvälineitä, kuten esimerkiksi veden lämpötilan ilmaisimien, joka ilmoittaa äänimerkillä, kun kattilassa oleva vesi on saavuttanut kiehumispisteen.

Siitä huolimatta, että mandariini murskautuu ja jauheliha tippuu paketistaan pöydälle, on lopputuloksena onnistunut ateria. Kysyn oppilaalta, mitkä asiat kotitaloustöistä ovat hänen mielestään mukavimpia, ja saan vastauksen: "keittiöhommot." Tosin "keitettyjen perunoiden kuoriminen on tosi hankalaa." Poistun yksiöstä ja jätän oppilaat maistelemaan keitoksiaan.

Viiden oppilaan mukaan kodinhoitotöitä on lisäopetusvuoden aikana määrältään sopivasti. Siivoaminen ja kokkaus ei ole ollut rasittavaa. Sami kertoo: *"Täällä on kylä ihan sopivasti mun mielestä, ihan hyvässä mielessä koska nimittäin niinku siivotakkin pitää, ettei ei oo sillei, että pitää kämppäsä oikein mahdollisimman kehnossa kunnossa."* Kaksi oppilasta, Sanna ja Janne, ovat eri linjoilla. Sanna kommentoi asiaa seuraavasti: *"On sitä [siivousta -ML] vähän liikaa. [Onko sun mielestä siivous- ja kotityöt vastenmielisiä?] Joo... vähän!"*

Osa nuorista on jo kotonaan osallistunut kotitöiden tekoon ennen lisäopetukseen tuleamista. Toinen osa ei ole kertomansa mukaan juuri osallistunut kotitöihin. Sami, Ilkka ja Juho ovat pitäneet oman huoneensa asuinkunnossa ja täyttäneet astianpesukonetta. Ilkka on lisäksi leikannut nurmikkoa. Muut oppilaat eivät ole juuri

kotitöitä tehneet. Sanna ja Satu ruokkivat joskus lemmikkieläimiä, Janne ja Niko eivät osallistuneet kertomansa mukaan mihinkään kotitöihin asuessaan kotona.

Kun oppilaat käyvät viikonloppuina ja lomillaan kotonaan, ei heitä juuri kotitöillä rasiteta. Pari oppilasta puuhailee lemmikkieläinten kanssa ja yksi oppilaista kertoo hieman siivoilevansa huonettaan. Koulussa vastuu ja työmäärä ovat lisääntyneet neljän oppilaan mielestä verrattuna aiempaan tilanteeseen. Niko on alkanut ymmärtämään kotitöiden tärkeyden: *"No on joo [työmäärä kasvanut-ML].. [Onko toi siivoushomma nyt sellainen?] Niin ja sillai tullu.. alkaa ajattelemaan sillai vähän, että pitää ite hoitaa omia hommia."* Ilkka, Sanna, Janne ovat asiasta eri mieltä. Ilkka kertoo: *"No ei.. täällä ei oo noita läksyjäkään oikeestaan yhtään.. [Se koulupuoli on sitten aika kevyttä?] Koulupuoli on kevyttä [...]."*

Kuusi oppilaista asuu kouluajan yksiöissä. Viisi heistä on järjestelyyn varsin tyytyväisiä, eivätkä he kaipaa kämppäkavereita. Nikon mukaan asuminen yksiössä tuntuu *"tosi mahtavalta."* Vain Janne ei viihdy, omatoiminen asuminen maistuu *"paskalta suomeks sanottuna. Kaikki hoitaa itte.. [Kaipaat sää siihen kämppäkaveria..?] Ois sekin ihan mukava.."* Myöskään yksi omassa huoneessa asuva oppilas ei kaipaa yksiöön. Myös hän lämpenisi kämppäkaverille: *"ois se ihan kiva."* Näillä kahdella oppilaalla ei ole ollut kotonaan omaa huonetta ja se voi osaltaan selittää omatoimisen asuminen vastenmielisyyttä. Omaan tilaan ei ole ehkä totuttu.

Neljän oppilaan mielestä asumiseen ja asunnon kuntoon puututaan ainakin välillä liikaa henkilökunnan toimesta. Sami kertoo: *"Kyllä niinku jotkut puutuu vähän liikaa et on vähän semmosta että rupeeppas siivoamaan ja peitä petis ja vie tuo ja niin edelleen sellasta [Onko se sitten sellaista määräilevää?] Välillä se on vähän sellaista että.."* Kolme oppilasta ei pidä pientä huomauttelua pahana asiana. Juhon mukaan asunnon kuntoon puututaan sopivasti: ei liikaa, mutta aivan tarpeeksi.

Kolme oppilasta ei ole kertomansa juurikaan osannut tehdä kodinhoitotöitä ennen Jyväskylään tulemistä. Muille ainakin tiskaaminen ja imurointi olivat tuttuja. Osa oli tutustunut myös pyykinpesuun ja silittämiseen. Uutena – lisäopetusluokan aikana opittuna – taitona useimmat nuoret mainitsevat pyykinpesun. Myös siivoamiseen muutamat nuoret ovat saaneet *”uusia niksejä”*, kuten Niko asian ilmaisee. Oppilaat ovat oppineet jopa pitämään joistakin kotitöistä. Satun ja Juhon mukaan kaikki kotityöt ovat ihan hauskoja ja muutkin nuoret, jopa Janne, suhtautuvat kotitöihin ymmärtäväisesti. Toki ikäviäkin kotitöitä on, kuten vessanpesu Sannan mielestä. Kaikkien oppilaiden mukaan ohjausta on ollut riittävästi saatavilla erilaisiin kodinhoitotoimiin.

* * *

Oppilaat ovat *pääosin tyytyväisiä asumisjärjestelyihin*. Omissa yksioissa viihdytään. Oppilailla on mielestään riittävästi päätösvaltaa omissa asioissaan, tosin neljän oppilaan mielestä asunnon kuntoon puututaan liian hanakasti. Oppilaat ovat lisäopetusvuoden aikana ymmärtäneet kotitöiden osaamisen tärkeyden ja he suhtautuvat kotitöihin asiallisesti. Itsenäisen elämän taitojen harjoittelu keskittyy nuorilla nimenomaan Jyväskylän näkövammaisten koululle, sillä viikonloppuisin ja lomilla kotipaikkakunnillaan nuoria ei kotitöillä juurikaan rasiteta.

Ruoanlaitto

Oppilaiden ruoanlaittotaidoissa on ollut melko paljon eroja ennen lisäopetukseen tuloa. Kahdella *”kokkipojalla”*, Ilkalla ja Juholla on ollut kokemusta pääruokienkin teosta ennen 10.-luokkaa. Sami ja Niko ovat tehneet esimerkiksi iltapalaa. Satu, Sanna ja Janne eivät ole juuri ruoanlaittoon kodeissaan osallistuneet. Tasoero oppilaiden välillä on ollut suuri. Kaikki oppilaat, paitsi kokkipoika Ilkka, ovatkin sitä mieltä, että 10.-luokalla he ovat oppineet valmistamaan ruokaa aivan eri tavalla kuin aiemmin. Etenkin itsenäinen ruoanlaitto on ollut oppilaille tärkeää ja opetta-

vaista. Juho kertoo: *”No ysillä ei ollu mitää muuta ku köksä. Ja sielläkin laitettiin sillei, opettajan kanssa kuljettii ja opettaja tuli auttamaan ja..”*

Jyväskylän näkövammaisten koulussa ruoanlaiton opettelu jakaantuu kahteen sfääriin: kotitaloustunneille ja IET-aamupäiviin. Seuraavassa kuvaus erään iltapäivän kotitaloustunneilta:

Kotitaloustunnit 5.3.2003 klo 12.00 alkaen.

Paikalle on saapunut kuusi 10.-luokan oppilasta. Lisäksi tunneille tulee mukaan yksi hoitaja oppilaskodista, koulunkäyntiavustaja (siviilipalvelusmies), kouluun tutustuva nuori ja minä. Kotitalousopettaja on odotellut meitä luokassa.

Opettaja kertoo, että tänään tehdään meksikolaisia tortilloja. Jälkiruoaksi valmistetaan suklaavaahtotäytteinen kakku. Opettaja kertoo suullisesti tarkan kuvauksen tehtävistä ruoista. Sitten hän jakaa oppilaille ruokaohjeet heikkonäköisversoina (suuri vahva fontti) ja pistekirjoituksena. Oppilaat jaetaan pareihin, ja työtehtävät eriytetään. Jotkut oppilaat valmistavat tortillalettuja, osa valmistaa jauhelihatäytettä, osa guacamolea ja muita täytteitä. Osa puolestaan tekee kakkutaikinaa ja osa suklaatäytettä siihen. Opettaja ohjeistaa oppilaita myös suullisesti, jotta ruoanlaitto pääsee käyntiin.

Oppilaat tekevät annettuja tehtäviä melko itsenäisesti. Välillä he pyytävät apua. Auttajina on joko opettaja, hoitaja tai avustaja. Minäkin työnnän välillä lusikkani soppaan. Itsenäisessä toimimisessa on mielestäni jonkinasteinen yhteys näkökykyyn. Heikoimmin näkevät pyytävät eniten apua.

Keskustelen opettajan kanssa kotitalousopetuksen ja IE-opetuksen suhteesta ruoanlaiton lomassa. Hänen mukaansa ne kulkevat käsi kädessä. Kotitaloustunnit keskittyvät ruoanlaittoon, mutta myös muita kodinhoitoon liittyviä asioita käsitellään. Käytännön harjoittelu tapahtuu yksioissa ja soluissa.

Oppilaiden mukaan hoitohenkilökunta on 10.-luokan aikana opettanut heille enemmän ruoanlaittoa kuin kotitalousopettaja. Ero syntyy siitä, että oppilaat saavat tehdä ruoan itsenäisemmin IET-aamupäivinä, vaikka hoitaja on tarkkailemassa ja neuvomassa vieressä. Lisäksi hoitaja auttaa kerralla vain yhtä oppilasta ja sen vuoksi ohjaus on oppilaiden mukaan parempaa. Kotitaloustunneilla ruoka valmistetaan ryhmissä ja opettaja auttaa joidenkin oppilaiden mukaan liiankin paljon ruoan teossa. Oppilaat tuntevat pitävän heille annetusta vastuusta, joka syntyy aterian valmistamisesta muille IET-ryhmäläisille. Janne kertoo: *"Hoitajien kanssa kun tehdään, niin tekee yksin sen ruuan, mutta siellä kotsassa tehdään aina ryhmissä."* Tämän vertailun yhteydessä täytyy kuitenkin muistaa kotitaloustuntien erilainen rooli ruoka-asioissa verrattuna IET-aamuihin. Ilkka kertoo eroista:

"No tuo kotsaopettaja ainakin niinku laittaa erilaisia hommia, että näillä hoitajilla on yleensä nuo perushommat enemmän.. [Että sama ruokalista pyörii koko ajan vai?] Ei se, en kertaakaan oo samaa ruokaa tehny, mut se kuitenkin että on enemmän tämmöstä perinteistä, suomalaisempaa. [Niin se kotsaopettaja varmaan samalla yrittää opettaa kulttuuriakin sen ruuan kautta?] Joo, ett se.. kreikkalaista ja jotain brasilialaista vai mitä.. jotain semmosta kuitenkin.. ei kun meksikolaistahan se oli! Se oli ihan kiva tehdä tortilloja, mutta.. [Mä taisin maistaakin niitä, aika tulisia!?] Ei saanu maustaa tarpeeks voimakkaasti, olis saanu olla vielä tulisempia."

Useimpien oppilaiden mielestä ruoanlaiton opetusta on ollut riittävästi, kahden oppilaan mukaan sitä tosin voisi olla enemmänkin. Yksi IET-aamupäivä viikossa on Satun mielestä riittävästi:

"Kyllä se riittää silloin kun on ruoanlaittoa ja meillä kotitaloustunnit vielä keskiviikkona iltapäivällä että.. [Eli ne lisää sitten sitä ruoanlaiton määrää?] Joo ja sitten kotitalouskerho niin kyllä sitä sitten ihan on.. [Sulla on sitten se kerho ihan viikoittain?] Se on nyt joka kolmas maanantai, että on niin monta ryhmää, kaksi ryhmää joka maanantai."

* * *

Nuorilla on ollut *ruoanlaittotoidoissa ja -aktiivisuudessa* suuria eroja ennen lisäopetukseen tulemista. Osa nuorista ei ole kokkaillut kotonaan lainkaan, kun toiset ovat valmistaneet jopa pääruokia perheelleen. Ruoanlaittotaito on kaikilla nuorilla kehittynyt vuoden aikana. Ruoanlaittotoitojen kehittymisessä IET-aamupäivät ovat nuorten mukaan keskeisessä asemassa. Hoitohenkilökunnan ohjaamana nuoret oppivat mielestään enemmän ruoanlaittoa kuin kotitaloustunneilla. Ruoanlaiton ohjauksesta on ollut useimpien nuorten mukaan riittävästi.

Asiointi

Tutkimuksen nuorista suurin osa oli tottunut jonkinlaiseen itsenäiseen asiointiin esimerkiksi kaupassa tai pankissa ennen 10.-luokalle tulemista. Toisaalta osalla nuorista oli hyvin vähän tai ei ollenkaan kokemusta itsenäisestä asiointista. Satu, Janne ja Niko olivat tottuneimpia asiointiin eri paikoissa. Eräs 10.-luokan nuorista esimerkiksi sopi itse lääkäriajat puhelimitse, joku toinen oli käynyt karkkiostoksilla kaupassa, kun taas kolmannella ei ollut juuri minkäänlaista kokemusta itsenäisestä asiointista.

Oppilaat ovat harjoitelleet kaupassa asiointia lisäopetusvuoden aikana. Harjoitusta on tullut esimerkiksi siinä, kun IET-aamupäivän ruoanlaittovuorossa oleva hankkii ruoka-aineet kaupasta valmistamaansa ateriaan. Oppilaista kaksi on käynyt kaupassa lisäopetusvuoden aikana avustajan kanssa, muut ovat hoitaneet ainakin osan kauppareissuistaan itsenäisesti (harjoittelun jälkeen). Niko paljastaa, miten itsenäisesti IET-aamujen kauppareissuja on tehty:

"No olen käynyt [kaupassa itsenäisesti –ML].. no kaupassa on vähän sillai vaikee lähtee käymään, kun ei näe sillai ni, jos ei ole jotain tuttua tavaraa, niin vaikee sitä on yksin ettiä sieltä. Mutta jos jotain tuttua ettiä, niin tottakai se on yksinkertaista, ja me ollaan aika useesti kun on se IET-

aamu kolmen pojan kesken vuorotellen, me ollaan aika useesti, melkein joka kerta käyty kolmesta kaupassa ja porukalla etitty aina.”

Kaupassa asioinnissa muutos aikaisempaan tilanteeseen ei ole selkeä. Ne oppilaat, jotka ovat tottuneet asioimaan jo aikaisemmin itsenäisesti kotipaikkakunnillaan, ovat oppineet asioimaan itsenäisesti myös jyvaskyläläisissä kaupoissa. Kaupassa asiointi on puolestaan vaikeampaa niille oppilaille, jotka eivät ole sitä tehneet edes kotipaikallaan. Itsenäisen kaupassa käynnin yhtenä ehtona on lisäksi kulkuluvan saaminen siihen paikkaan, jossa ostoksia on tapana tehdä. Jos oppilaalla ei ole paikkaan yksinkulkulupaa, ei itsenäisestä asioinnista kauppamatkat mukaan lukien tule mitään. Tosin kaupan sisällä itsenäinen asiointi ei vaadi kulkulupia, mutta kun avustaja on jo saattanut oppilaan kaupan ovelle, on oppilaan helppo turvautua saatavilla olevaan apuun.

Kaikilla tutkimuksen nuorilla on kulkulupa ainakin läheiselle huoltoasemalle (Teboil, TB), jossa jokainen oli käynyt karkkiostoksilla tai kahvilla. Nekin oppilaat, jotka eivät ole tottuneet asiointiin, ovat siten hieman saaneet kokemusta itsenäisestä liikkumisesta ja asioinnista lisäopetusvuoden aikana.

Asioiden hoitaminen puhelimella on neljälle oppilaalle seitsemästä vierasta. Tilanne on mielestäni hieman huolestuttava, sillä kaikilla tutkimuksen nuorista on kuitenkin oma matkapuhelin. Välineitä asioiden hoitoon on, mutta välineet *välineen käyttämiseksi* puuttuvat. Satu, Janne ja Niko ovat tässä kokeneimpia. Muilla vanhemmat ovat pääasiassa hoitaneet puhelimella tapahtuvan asioinnin nuorten puolesta. *”En oo ikinä soittanu! [Ei ole sellaista tarvinnu tehdä?] Ei”*, Juho sanoo. Ilkka joutui kerran soittamaan erääseen toimistoon, ja *”se oli ihan hirveetä kun ei tiennyt, mitä pitää sanoa.”* Niko puolestaan kertoo:

"Voin sanoa, että mä ite henkilökohtaisesti suoriudun oikein hyvin (asioinnista puhelimella - ML). Vertaa vaikka äitiin ja muihin kun täytyy soittaa vaikka johonkin toimistoon, että mä ite osaan olla siinä oma itteni ja rennosti.. Että musta se on paljon siistimpää olla omana ittenä semmosena rentona. Mutta asiallisena tietenkkin."

Pojat ovat pääosin tyytyväisiä asiointiin liittyvän ohjauksen määrään. Tytöt ovat asiasta eri mieltä. Satu kertoo: *"Itseasiassa ei täällä varsinaisesti [ole ollut riittävästi ohjausta -ML], mutta äiti on sitten kotona vaan pannu mut ite hoitamaan, aika pitkälle mä on itekkin halunnu hoitaa."* Sanna on sitä mieltä, että *"kyllä pitäisi olla enemmän [ohjausta -ML]."* Samin mukaan taas esimerkiksi pankkiautomaatin käyttöä on opetettu liikaakin, sillä hän on omasta mielestään osannut hoitaa ne asiat jo aiemmin. Ilkan, Juhon ja Nikon mukaan ohjausta on ollut riittävästi.

Ilkka: "On sitä riittäny. [Onko ne opettanut tällaista puhelinasiointia tai virastoissa asiointia?] On sitä vähäsen ollu, mutta se on aina [en saa selvää -ML] asioista kiinni, mitä pitää hoitaa. [Eli joutuu ensimmäisen kerran sen asian eteen, kun se pitää hoitaa?] Niin, kun täällä ei voi sanoa äitille, että voit sää hoitaa tuota.."

Niko: "No on aina ollu kun on tarvinnu."

Ohjaus tuntuu olevan riippuvaista nuorten tarpeista. Jos jollakin nuorella on jokin asia hoidettavanaan, hän saa siihen neuvoja ja opastusta. Asiointiin liittyvää opastusta ja harjoittelua voisi kuitenkin olla enemmän jo etukäteen. Joka tapauksessa nuoret joutuvat jossakin vaiheessa näiden asioiden eteen. Esimerkiksi Sanna ei ole käynyt pankissa kertaakaan lisäopetusvuoden aikana (ainakaan sisällä asioimassa). Lisäksi etenkin puhelinasioinnin opastukseen voisi kiinnittää huomiota enemmän.

* * *

Asiointitaidot ja -aktiivisuus ovat myös olleet nuorilla huomattavan eritasoisia heidän saapuessaan Jyväskylän näkövammaisten kouluun. Tasoerot ovat säilyneet lisäopetusvuoden aikana. Kaupassa asiointia on vuoden aikana harjoitettu runsaasti, mutta itsenäinen selviytyminen kaupassa ei ole nuorille lisäopetusvuoden jälkeen itsestäänselvyys. Muissa paikoissa (kuten pankissa tai virastoissa) asiointia on opetettu vähemmän. Ohjausta saa tarpeen vaatiessa, mutta etukäteistä opastusta erilaiseen asiointiin voisi olla enemmän. Puhelinasiointi on neljälle oppilaalle vierasta ja vaikeaa.

Liikkuminen

Oppilaiden itsenäinen liikkuminen on ollut varsin vaihtelevaa kotipaikkakunnillaan ennen lisäopetukseen tulemistä. Koulumatkojen suorittamistapa on vaihdellut koulumatkan pituuden ja näkökyvyn mukaan. Neljällä oppilaalla koulumatka on ollut pitkä ja senkin vuoksi kouluun on menty taksilla (osa bussilla ja taksilla). Kolme oppilasta on kulkenut kouluun itsenäisesti kävellen valoisalla ajalla. Hämäräsokeuden vuoksi heillä on pimeällä ollut esimerkiksi kouluavustaja saattamassa.

Neljä oppilaista on liikkunut itsenäisesti melko paljon kotipaikkakunnillaan. Yksi oppilas kertoi jopa ajelevansa polkupyörällä silloin tällöin. Osa nuorista asuu syrjemmässä ja sen vuoksi itsenäinen liikkuminen on jäänyt vähemmälle. Viiden oppilaan mielestä lisäopetusvuosi on lisännyt valmiuksia ja rohkeutta liikkua.

Satu: *"On siinä muutosta, että on oppinu, on saanu vähän niinku rohkeutta liikkumiseen, ruvennu menemään bussilla yksin kotiin ja tuleen Jyväskylään. On tullut niinku tavallaan rohkeutta, että uskoltaa jopa lähtee [junalla vaikka Helsinkiin –ML]."*

Niko: *"No on tietenkin, kun 15–16 vuotta asui ensin sellaisessa pikkukylässä, kun pärähtää tänne kaupunkiin, niin en olis elokuussa voinu kuvitellakaan, että uskaltasin yksin lähteä tästä bus-*

silla tuonne keskustaan ja pärjäisin siellä. Se on tosi, että on tähän kaupunkihommaan on oppinu, että onhan tää ihan eri homma kuin meillä jossakin kylässä. Liikennevalot ja sun muut kaikki.”

Juhon ja Jannen mukaan heidän liikkumisensa ei ole muuttunut mitenkään lisäopetusvuoden aikana. Janne myöntää kuitenkin oppineensa käyttämään Jyväskylän paikallisbusseja: *”Ei oo tullu mitään uutta. [Mites bussilla liikkuminen?] Onnistuu hyvin. [Jo ennen tänne tulemistä?] Kyllä pikavuoroja tuli käytettyä. [Ei kuitenkaan paikallisbusseja?] Ei.”*

Uusista lisäopetusvuoden aikana hankituista liikkumisen taidoista oppilaat mainitsevat ensimmäisenä paikallisbussien käytön. Osa oppilaista on ollut työharjoittelussa hieman kauempana, ja he ovat käyttäneet matkoihin bussia. Osalla oppilaista on ollut siviilipalvelusmies (kouluavustaja) mukana tarkkailemassa matkan sujumista ainakin alkupäivinä. Sanna kertoo: *”[Ootkos sää bussilla liikkunu iteksiäsi? Mites se sun työharjoittelu, menitkö sää sinne bussilla?] Mää kuljin sinne sivarin kanssa ja viimeisenä päivänä tulin yksin koululle.”* Ilkka mainitsee myös bussit ensimmäisenä: *”No se bussilla liikkuminen on ehkä, mikä on eniten tullu. Ja sitten tietysti tuo, että jotain jo rupee tajuamaan noista Jyväskylän.. keskustasta..”*

Oppilaat liikkuvat vapaa-ajallaan kavereidensa kanssa jonkin verran koulualueen ulkopuolella. Liikkuminen tapahtuu pääasiassa kävellen. Satu ja Janne mainitsevat saaneensa kävellen liikkumiseen rohkeutta. Teboil, Keljonkeskus ja keskusta ovat niitä paikkoja, joissa nuoret käyvät. Liikkuminen vapaa-ajalla tapahtuu ilmeisen luontevasti kaveriporukalla. Jotkut ovat käyneet silloin tällöin bussilla keskustassa. Keljonkeskus on kuitenkin näistä suosituin paikka. Siellä voi käydä porukalla esimerkiksi Hesburgerissa. Parilla nuorella yksinkululupa sallii vapaa-ajan vieton korkeintaan Teboililla asti.

Satu: *"Kavereitten kanssa oon käyny Teboililla ja Keljonkeskuksessa ja sinne kaupunkiin menty ja siellä ollaan oltu vastassa."*

Ilkka: *"[Varmasti TB:llä olet käyny, mutta mites Keljossa?] Joo, -siellä tulee käytyä melkein kerran viikossa, parhaimpana kolmesti. Kulkuvat on TB:lle, Keljoon ja kaupunkiin. [Mites se kaupungissa käynti?] No se on, porukalla ei oo käyty kun muutaman kerran."*

Neljä seitsemästä nuoresta on liikkunut melko vähän kaveriporukalla kotipaikkakunnillaan ennen lisäopetukseen tulemistä. Osa ei liikkunut kavereiden kanssa, koska kavereita ei kerta kaikkiaan ollut. Toisessa ääripäässä ovat kolme poikaa, jotka liikkuvat vapaa-ajallaan jopa mopoilla. Pojat kertovat: *"Mopoilla [liikuttiin –ML]. [Siellä sitten ajelite aivan hulluna ilman kypärää ja tietysti viritetyillä mopoilla, jotka kulkee 80 km/h?] Hulluna! Ainakin kyydissä.. Joo.. Joo! [Vai kulkeeko ne 120km/h?] Ei.. kaheksaa kymppiä meni se.. yks.."* Toinen poika kertoo: *"[Varmaan aika paljon just kävellen liikutte, mutta oliko teillä mopoja ja muita menopelejä siellä?] Oli meillä, just tänä kesänä vedettiin aika lailla mopoilla, mutta että.. kävellen ja polkupyörällä.."* Kolmaskin tunnustaa: *"Vanhalla kotipaikkakunnalla mentiin mopolla kahta päätä mutta.. se ei oikein oo luvallista.."*

Kaikki oppilaat ovat olleet tyytyväisiä Jyväskylän näkövammaisten koulussa saamaansa liikkumistaidon ohjaukseen. Ohjausta on ollut riittävästi ja oppilaat ovat oppineet kertomansa mukaan uusia asioita. Mutta on liikkumistaidossa parin oppilaan mielestä huonojakin puolia.

Ilkka: *"Se on ihan hyvää ollu ja kyllä sitä on ihan tarpeeks ollu, ja huonoja puolia on se, että jouduin sen takia hommaamaan valkosen kepin. [Se keppihomma on noussu esiin vähän noissa aikaisemmissakin haastatteluissa, miten sää siihen keppiin suhtaudut: onko se sellainen*

hankala asia?] Erittäin. Hyötyähän siitä tietysti välillä olis, mutta kun en suostu käyttämään. Mulla on tuo merkkikeppi ja pitkä keppi, mutta ei.. ei niitä vain voi käyttää. Periaatekysymys.”

Juho: ”Öö.. hyvää? Se on hyvä, että liikkumistaidon opettaja opettaa niinku mitä tehdään, mutta mulle se aina valittaa siitä kepeistä. [Sekö sitä keppiä tuputtaa liikaa sulle?] Juu..”

Valkoinen keppi nousee jälleen kummittelemaan parin oppilaan vastauksissa. Keppiin suhtautuminen säilyy osalla nuorista vastenmielisenä kaikesta ohjauksesta ja sen hyötynäkökohdista huolimatta. Valkoinen keppi on punainen vaate osalle nuorista.

* * *

Liikkumistaidoissa ja -aktiivisuudessa on ollut myös suuria eroja nuorten kesken. Osa nuorista on viihtynyt pääasiassa kotosalla, kun osa on huristellut esimerkiksi pyörillä ja mopoilla. Osa nuorista on käyttänyt julkisia liikennevälineitä, kuten linja-autoa tai junaa ennen JNK:hon tulemista. Osalle liikkuminen julkisilla liikennevälineillä on tullut uutena asiana. Tässäkin tapauksessa erot ovat säilyneet nuorten välillä. Itsenäiseen liikkumiseen oikeuttavat luvat paljastavat nämä erot selkeästi. Osalla nuorista itsenäinen liikkuminen rajoittuu läheiselle huoltoasemalle, kun osa nuorista saa liikkua kaupungilla ja Keljonkeskuksessa. Liikkuminen on viiden oppilaan mielestä muuttunut lisäopetuksen aikana rohkeammaksi ja monipuolisemmaksi. Aiemminkin aktiivisten liikkujien mielestä kehitys ei ole ollut niin selvää. Paikallisbussien käytön opettelu on ollut kaikkien nuorten mielestä tärkein liikkumiseen liittyvä uusi asia.

Kaikki nuoret kertovat olevansa tyytyväisiä Jyväskylän näkövammaisten koululla saamaansa liikkumistaidon ohjaukseen. Ohjausta on ollut heidän mielestään riittävästi. Valkoisen kepin ”tyrkyttäminen” on jäänyt parille oppilaalle mieleen liikkumistaidon tunneilta.

9 Persoonallinen kasvu

9.1 Itsemäärittelyn dilemma – mikä minä olen?

Itsemäärittelyyn liittyvät kysymykset (liite 7, haastattelukysymykset 37–43) saivat nuoret pohdiskelevalle tuulelle. Itsensä määrittelemisen osoittautui nuorille aluksi vaikeaksi. Oppilaat pitivät teeman ensimmäistä kysymystä (37. *Miten määrittelet itsesi?*) oikeutetusti vaikeana. Osa nuorista lähti määrittelemään luonteenpiirteitään, kuten Satu, Sami ja Niko. Ilkka ja Sanna puolestaan eivät osanneet sanoa kysymykseen oikein mitään. Juholla ja Jannella itsemäärittelyt kiertyivät näkövammaisuuteen.

Sami: *"Mää oon niinku saanu joiltain kavereilta sellaista palautetta että oon sellainen toiset huomioon ottava, ystävällinen, rauhallinen ja kaikkea muuta sellasta."*

Juho: *"Siis määrittelen itseni... [Jos joku kysyy mikä sää olet?] Sanon oman nimeni.. [Mutta jos tarkemmin pitää kertoa?] Näkövammainen.. ainakin.."*

Janne: *"No tämmönen tavallinen kaveri, ei mittää muuta vikkaa ku näkö ei oikein toimi. Muuten kyllä pitäis järjen pelata ihan normaalisti."*

Annoin seuraavaksi nuorille uuden määrittelykerran. Kysyin, tuntevatko nuoret itsensä *nuoreksi* vai *näkövammaiseksi nuoreksi* tai *joksikin muuksi*. Tämä kysymys aiheutti nuorille jonkin verran pohdintaa, osa tosin ilmaisi kantansa nopeasti ja päättäväisesti. Juho tuntee itsensä yllättäen (vrt. aiempaan vastaukseen) *"nuoreks. Ei toi vaikuta toi näkövamma mihinkään."* Myös Satu on varma määrittelystä *"Näkövammainen nuori, näkövammainen nuori. Puolen vuoden päästä täysi-ikäinen ja aikuisuuden kynnyksellä. [Eli näkövamma tulee mukaan tähän määrittelyyn sulla?] Kyllä. Joka rajoittaa jonkin verran."* Ilkka vastaa puolestaan epäröivämmin:

"No.. nuoreks. [Sulla tuo näkövamma ei ole ihan päällimmäinen asia siinä määrittelyssä?] Ei, kyllä se tietysti aina väkisin tulee mukaan mutta.. kun ei välillä suostu vieläkään myöntämään itelleni sitä, että mää en nää niin hyvin mitä mää välillä oon nähny [...]. Joo kyllä mää sillei kuitenkin ihan hyvin nään, pystyn lukemaan pientä tekstiä ja.."

Nuoret ovat hyvin tarkkoja siitä, mihin näkövammaluokkaan määrittelevät itsensä ja mihin luokkaan muut heidät määrittelevät. Omasta mielestään paremmin näkevät pelkäävät sokeaksi leimaamista ja asiaan suhtaudutaan hyvin vakavasti. Sami kertoo seuraavaa:

"No kyllä se sen verran, että kun on nää silmälääkärissä käynnitkin, niin näissä on nää termit mitä sää just äsken luettelit, niin mää kyllä tykkään että on just tää heikkonäköinen.. [Onko sulle joskus käynyt niin, että sua on sanottu sokeaksi?] No kyllä mää oon sellaista huomannu kun tuolla [...] valkoisen kepin kanssa liikkuu niin kyl siitä jotkut ihmiset vähän huomauttaa siitä – jotkut vähän pitää pilkkanaankin sitä, mitä mää oon ite huomannu.. [Onko ne sitten keskenään supisseet?] Joo, että silleen mitä mää kerrankin satuin oikein tarkkaan kuunteleen, niin joku siellä jopa voiteli, että kato: sokee, jolla on silmälasit ja valkoinen keppi. Mä aattelin että kiva, kiva.."

Ilkka puolestaan haluaa olla "heikommin näkevä". Häntä on joskus luultu sokeaksi ja se on ärsyttävää. Myös Satun mukaan sokea on liian jyrkkä termi, eikä hän halua siihen kategoriaan. Nikoa on joskus nimitetty sokeaksi ja se on aiheuttanut saman negatiivisen reaktion kuin Ilkassa. Juho, Sanna ja Janne ovat nuorista tämän suhteen kaikista välinpitämättömmimpiä. Heille määrittelyillä ja muiden ihmisten ajatuksilla ei ole niin väliä. Juho kommentoi:

"Ei mitään väliä... [Entä jos tuolla kaupungilla joku sanoo, että 'kato, sokee' ni miten sä reagoit siihen?] Ei se haittaa yhtään vaikka sellasta tapahtuis, on sanonu moni. [Ärsyttääkö

tommonen?] Ei. [Sulla on sitten sellainen asenne, että yks hailee mitä muut ajattelee?] Niin."

Seuraavaksi keskustelimme nuorten kanssa muiden ihmisten suhtautumisesta heihin. Nuoret ovat sitä mieltä, ettei suurin osa muista ihmisistä pidä näkövammaisuutta heidän hallitsevimpana ominaisuutenaan. Tämä ajattelu pätee kolmen nuoren mielestä tosin vain tilanteissa, joissa nuorilla ei ole käytössään valkoista keppiä. Samin, Juhon ja Nikon ajattelussa huomaa näkövammaisilla nuorilla yleisen keppi-inhon. Valkoista keppiä pidetään leimaavana ja negatiivisen huomion kerääjänä.

Niko: "Ei, jos mulla ei oo keppiä matkassa, niin ei kukaan.. [Kukaan ei pysty huomaamaan sitä näkövammaa mistään?] Ei..[olin kerran eräässä paikassa ilman keppiä -ML] niin sanoin, että tarviisin apua ni sanottiin että ei kyllä uskois että oon näkövammainen.. siinä rupes ärsyttään, että pitäiskö se jotenkin näkyä ulkonäöstä tai leima olla otassa.. [Se keppihän olis sellainen signaali, mutta onko se susta leimaava?] Niinpä.. No on ja kun ite näkee vielä kuitenkin lukea jotenkin.."

Sami: " [No mitenkäs se liikkuminen sen kepin kanssa, niin onko se sinusta leimaavaa?] No kyllähän se on, että ihmiset kättelee ja supisee keskenään, että jaha, tuossa menee joku keppisankari ja kaikkee muuta sellasta.. [Onko se sitten sellainen hävettävä asia käyttää sitä keppiä?] On, joissakin tilanteissa."

Ihmisten suhtautuminen nuorten näkövammaan vaihtelee. Ilkan mukaan suhtautuminen *"riippuu ihan tyyplistä."* Osin vaihtelu selittyy sillä, ettei näkövamma ole kaikilla nuorilla selvästi ulospäin näkyvä. Heidän vammaansa ei siten huomata, eivätkä he juurikaan saa negatiivista huomiota. Osalla vamma taas näkyy selvemmin ulospäin esimerkiksi valkoisen kepin muodossa.

Etenkin lievemmin heikkonäköiset nuoret ovat harjaantuneet peittelemään vammaansa taitavasti. Valkoinen keppi saattaisi olla ainoa selkeä signaali heidän vammastaan ja sen vuoksi sitä vältellään. Taidokas kulissi kaatuisi kepinheilautuksella. Osalle nuorista valkoinen keppi on välttämätön liikkumisen apuväline ja suhtautuminen keppiin on hyväksyvämpää. Keppi antaa liikkumisapua, mutta se pistää muiden ihmisten silmään. Satu ja Janne tietävät, millaista huomiota näkövamma voi kerätä:

Janne: *"Onhan siellä niitä pikkupoikia, ja välillä saa väistellä niitten lumipalloja ja muita, mutta.. [Eli tuolla kaupungilla oot huomannu sen..?] Kyllä se joillekin on, muutamalle..[hallitsevin ominaisuuteni -ML] Mutta ei sitä yleensä kiinnitä huomioo mihinkään.. Se kannattaa kävellä ohi eikä välittää niin pääsee vähällä."*

Satu: *"Välillä tuntuu siltä kun on liikkuu jossakin että määhän oon ihan tyhmäsokeekakka ja tuntuu siltä, että kaikki ajattelee että taas tuossa menee se sokea. Pari kertaa kävelykadulla on sa-
nottuki että kato, sokee! [Se tuntuu varmaan kurjalta?] Kyllä se tuntuu."*

Pyysin nuoria pohtimaan näkövammaisten keskuudessa olemisen vaikutuksia omaan näkövammaisuuteensa. Näkövammaisten keskuudessa oleminen on vaikuttanut nuoriin eri tavalla. Oppilaiden mukaan näkövammaisten keskuudessa oleminen ei ole juuri vaikuttanut heihin tai heidän itsemäärittelyynsä. Samin mukaan näkövammaisten keskuudessa on helppo olla, Satua kyllästyttää joskus olla pelkiki-
en näkövammaisten kanssa. Ilkan ja Nikon mielestä näkövammaisten keskuudessa voi olla luontevammin oma näkövammaisen itsensä.

Ilkka: *"[...] se tavallaan niinku.. tavallaan parantaa. [Oisko siinä semmonen puoli, että oppii suhtautumaan paremmin omaan näkövammaansa?] Joo, ja sitten kun ei tarvii ees yrittää nähä paremmin mitä näkee. Ja sitten kun mää yleensä jostain mistä tulee joku ohjelma mitä nää muut haluaa kattoo, ja yleensä jouvoun lukemaan sen tekstin. [Sulla on sen verran hyvä sitten*

tuon näkö?] Ja kun täällä mun lisäksi on kaks jotka pystys lukemaan sen, ja nää kumpikin näkee vähän.. toinen näkee paremmin kuin mä ainakin ihan selvästi, ja toinen näkee kyl kans paremmin, sitten ne pyytää aina mua ensin. [Sulle on tullut sellainen lukijan rooli sitten televisiota katottaessa?] Joo, et se tuntuu ihan mukavalta. [Kyllä varmaan kun saa vähän osallistua siihen?] Ja sitten kukaan ei tuu valittamaan, että on liian lähellä telkkaria.”

Niko: ” Täällä on saanu olla täysin oma ittiesä. Sillai että ennen kun on ollu aina se, joka näkee huonoiten porukassa. [Eli on ollu vähän sellainen silmätikku?] Niin tai sillai nyt täällä voi nähä monia ihmisiä paremmin.. ja jokainen tietää sen ongelman.”

Näkövammaisten kanssa oleminen ei ole voimistanut nuorten tunnetta omasta näkövammastaan. Nikon mukaan ennen JNK:ta hän oli jopa enemmän näkövammaisen, ”kun muut näki mua paremmin”. Koulussa kaikilla on Satun mukaan yhteinen ominaisuus: ”kaikki kumminkin tietää että kaikki on näkövammaisia – huonommin tai paremmin.” Näkövammasta ei nuorten mukaan juurikaan puhuta keskenään. Ennen JNK:hon tulemista Sami ja Ilkka olivat mielestään kuitenkin vähemmän näkövammaisia. Ilkan mukaan näkövammaa piti aiemmin peitellä enemmän ja tehtävistä piti yrittää selvittää jotenkin. JNK:ssa näkövamma hyväksytään ja siellä kaikki ovat näkövammaisia. Koulussa voi olla enemmän näkövammaisen. Näkövammaa voi jopa käyttää hyväkseen ikävistä töistä luistamisessa. Ilkka kertoo:

”No tavallaan joo [olin vähemmän näkövammaisen -ML].. no mä en niinku.. tähän siitä kuin hyvin tai huonosti mä näen; se riippuu aina tilanteesta, jos joku semmonen homma mitä mua ei just sillä hetkellä satu huvittamaan tekemään, ni mä voin sanoa, että mä en näe sitä. Ni ei sitä tarvii tehdä, laittaa jonkun sivarin tekemään.. Ja sitten sen jälkeen ni, jos on toisenlainen fiilis ja samanlainen homma ni vois tehdä sen sitten taas ite.. ”

* * *

Lisäopetusluokan nuorista *suurin osa on tarkkoja itsemäärittelystään*, etenkin näkövammaman asteen osalta. Nuorilla on erilaisia määrittelyitä itsestään. Osalla näkövammaisuus dominoi määritelmiä, osa tuntee itsensä enemmän tavalliseksi – joskin näkövammaiseksi – nuoreksi. Osa haluaa luoda vielä tarkemman määritelmän itselleen, kuten *heikommin näkevä*. Heikkonäköisillä nuorilla on selkeä sokeaksi leimautumisen pelko. Valkoisen kepin käyttöä vältellään siitä syystä, että se tekee nuoren muiden ihmisten silmissä varmuudella näkövammaiseksi. Nuorten itsemäärittelyissä tulee esiin myös se, etteivät kaikki nuoret ole hyväksyneet omaa näkövammaisuuttaan. Useimmat nuoret ovat saaneet negatiivista huomiota (huutelua, nimittelyä) osakseen esimerkiksi liikkuessaan kaupungilla. Nuoret kokevat näkövammaisten keskuudessa olemisen kaiken kaikkiaan helpoksi – jopa helpotukseksi. Näkövammaisten keskuudessa oleminen ei ole juurikaan vaikuttanut nuorten omakuvaan. Huomionarvoista on se, että kaikki tutkimuksen nuoret tuntevat olevansa (vammastaan huolimatta) tasa-arvoisia muiden ikäistensä nuorten kanssa.

9.2 Lisäopetusluokka vertaisryhmänä

Haastattelun kysymykset 44–48 (liite 7) keskittyvät nuorten mielipiteisiin vertaisryhmästä. Koska nuorten ympäristönä on internaatti, vertaisryhmä muodostuu lisäopetusvuoden aikana pääasiassa muista lisäopetusluokan oppilaista. Kysymysten kautta pyrin hahmottamaan vertaisryhmän merkitystä nuorille sekä lisäopetusluokan kiinteyttä ja luokkahenkeä.

Juhon ja Jannen mukaan luokan muut oppilaat ovat heille kavereita. Jannen mukaan luokka on eräänlainen yhteisryhmä. Poikien mukaan luokka on melko yhte-

näinen. Sannan mukaan luokkatoverit ovat hänelle *”ystäviä ja se on kivaa.”* Myös Satu luokittelee muut luokkalaiset kavereiksi. Ongelmana luokassa on kuitenkin sen sukupuolijakauma: *”[...] meidän luokallahan on kaksi tyttöä ja kuusi poikaa, että musta tuntuu että aina pystyn jutteleen paljon paremmin kaikesta niin jos on samaa sukupuolta oleva. [Sulla sitten on muilta luokilta niitä tyttökavereita?] Joo.”*

Ilkka ja Sami näkevät luokan eri tavalla. Ilkan mukaan luokka on jakaantunut: *”[...] muutama siellä on ihan luokkatovereita, sitten on.. no kaks ystävää ja loput on kavereita. Se jakaantuu aika lailla mut kaikkien kanssa tulee hyvin toimeen.”* Samin tilanne on hankalampi: *”[...] kun jotkut tyypit tuossa luokalla on vähän sellaisia, että vähän tuntuu olevan meikäläistä vastaan sillein, että.. ainakin mitä mää oon ite huomannu just tuollai...”* Jotkut luokkalaiset kiusaavat Samia. Niko puolestaan edustaa mielipiteissään toista ääripäätä. Luokan oppilaat merkitsevät hänelle *”aika paljon.. siis tosi paljon.. että jos kuvitellaan, että ne ei olis niin hyviä tyyppejä mitä siinä on niin eihän täällä olis.. ei täällä olis kiva olla.”* Nikon ja Satun mukaan lisäopetusluokan oppilaat ovat koulussa enemmän ryhmä ja vapaa-ajalla ryhmä jakaantuu pienempiin porukoihin. Tietty kavერიporukka viettää pääasiassa keskenään vapaa-aikaa.

Luokkahenki on neljän oppilaan mukaan parempi 10.-luokalla kuin 9.-luokalla. Ilkalla, Juholla, Jannella ja Nikolla on kerrottavanaan hämmästyttävän samanlaiset tarinat. Kaikilla heillä on ollut mielestään rauhattomat yhdeksännet luokat. Tässä Ilkan ja Nikon kertomukset:

Ilkka: *”No täällä on [parempi -ML].. meillä oli ysiluokalla kamala mölötys.. nyt kun ollaan täällä kympillä niin kukaan muu ei mölyä kuin mä ja yks kaveri. [Teitä on sitten sellainen hyvä kak-sikko tai kolmikko siellä?] Kaksikko. [Teillä menee jutut hyvin yhteen?] Joo.”*

Niko: *”[...] meillä oli ysillä ja koko yläasteen ajan koulun pienin luokka, mutta samalla kai koulun rauhattomin luokka. Ei se ollu kyllä sillai.. ei meillä ollu ysillä oikeestaan sellaista luokkahen-*

kee. Oli pari mun kaveria, jotka pisti aina.. [Hyrskyn myrskyn?] Se on totta ja sitten kun ne pinnas ysiltä puoli vuotta.. mulla oli puoli vuotta aika hiljaista kun meni ne parhaat kaverit..”

Samin ja Satun mukaan luokkahenki oli 9.-luokalla parempi, Sannan mukaan luokkahengessä ei ole eroa 9. ja 10.-luokan kesken. Lisäopetuksessa on kuitenkin ollut hänen mukaansa kivempaa. Satulla oli 9.-luokalla samassa luokassa enemmän tyttöjä ja sen vuoksi henki oli hänen mielestään parempi. Samilla mielipiteeseen vaikuttaa luultavimmin joidenkin oppilaiden häneen kohdistama syrjintä.

Nuoret eivät ole kyseenalaistaneet valintaansa näkövammaisten lisäopetusluokalle tulosta. Satun mukaan opiskelutahti näkövammaisten 10.-luokalla sopii hänelle paremmin kuin esimerkiksi tavallisen lukion vastaava. Sanna on samoilla linjoilla ajatuksissaan. Samin mukaan on hyvä, että ympärillä on muita näkövammaisia, eikä näkeviä. Juhon, Jannen ja Nikon mukaan nimenomaan näkövammaisten lisäopetus on ollut heille sopiva. Jannen mukaan *”[...] on tää siinä suhteessa aina mukavampi, onhan tää erilainen.”* Juho nostaa esille todennäköisimmät jatko-opinnot näkövammaisten ammattioppilaitos Arlainstituutissa: *”Täällä saa sitten kavereita, mä ajattelin kun sinne Arlaan ne yrittää ni.. saa kavereita kun ne kuitenkin menee sinne Arlaan.”*

Kaikkien nuorten mielestä muiden näkövammaisten kanssa läheisessä vuorovaikutussuhteessa oleminen on melko ongelmaton. Toki siinä on hyviä ja huonoja puolia. Satu kertoo joskus kaipaavansa pois näkövammaisten piiristä, Samin mukaan *”tyhmyys tiivistyy”* porukassa. Esimerkiksi tietty porukka luokassa on yrittänyt yllyttää häntä tupakanpoltoon. Ilkka ja Niko puolestaan kokevat näkövammaisten vertaisryhmässä olemisen vapauttavana. Näkövammaisten keskuudessa voi olla täysin oma itsensä.

Ilkka: *"Tavallaan joo hyvä, että kaikki on näkövammaisia, ett siinä niinku, ite kuitenkin kun näkee sullei suht hyvin, ett siinä kun pääsee muita auttamaan niin.. [Se on sitten ihan mukavaa?] Se on ihan mukavaa, ettei aina tarvii olla se, jota autetaan. [Siihen on varmasti jo ehtinyt kyllästymään?] Joo, niin.."*

Niko: *"On [helppoa olla näkövammaisten keskuudessa -ML].. [Se ei tuota minkäänlaisia ongelmia sulle?] Ei mitenkään. [Ehkä se on päinvastoin?] Mut korkeintaan kohottaa että saa olla itekin siinä se näkövammaisen täysin. Ei tarvii näytellä mitään. [Onko siinä itsetuntokin parempi?] On se sillai.."*

* * *

Oppilaat kokevat lisäopetusluokan ilmapiirin eri tavalla. Luokka ei ole kaikkien nuorten mukaan yhtenäinen ryhmä vaan enemmänkin *jakaantunut osiin*. Joidenkin oppilaiden kesken on lievää kahnausta. Luokkahenki luokassa on useimpien oppilaiden mukaan parempi kuin 9.-luokalla, tosin pari oppilasta on asiasta eri mieltä. Lisäopetusluokassa *viihdytään pääosin hyvin* ja muiden *näkövammaisten keskuudessa oleminen on nuorille helppoa*. Koulussa voi olla oma itsensä vammaansa peittelemättä.

10 Toimintavalmiudet

10.1 Lisäopetus on nuorille positiivinen oppimiskokemus

Kaikille seitsemälle lisäopetusluokan oppilaalle on jäänyt lisäopetusvuodesta kokonaisuudessaan varsin positiivinen mielikuva. Kaikki nuoret kertovat oppineensa jotain uusia taitoja. Pyysin nuoria kertomaan lisäopetusvuoden hyvistä ja huonoista puolista. Vain yhdellä oppilaalla oli hyvien puolien lisäksi myös huonoja puolia mainittavanaan. Satu kertoo:

"Hyvää on ollu ainakin se, että on tullu liikkumistaidossa ja itsenäisen elämän elikkä käytän sanaa itsepäisen elämän taidoissa harjotusta ja sitten koulussa on tullu harjotusta. Mutta huonot puolet on se, että ei aina oikein jaksais ja sitten se että välillä tympii kun pitäis kirjoittaa niin hirveen tarkkaan välimerkit ja kaikki kohilleen ja kaikkea semmosta. [Eli ne huonot puolet liittyy omaan jaksamiseen?] Niin."

Nikon mukaan vuosi Jyväskylässä on mennyt nopeasti. Vuosi on tuntunut lyhyeltä ajalta. Hyviä puolia on Nikon mielestä monia: *"hyviä kavereita, tosi hyviä kavereita [saanut –ML], oppinu paljon kaikkee, kotihommat ja liikkumisen ja tutustunut paljon uusiin ihmisiin, sillai paljon sillai avoimemmin... pystyy sillai menemään juttelemaan jonkun ventovieraan ihmisen kanssa. Ei ujostelee sillai."* Juhon ja Jannen mukaan lisäopetusvuosi on ollut helppoa aikaa. Ilkalla on myös kerrottavanaan useita hyviä puolia vuodesta:

Juho: *"Huonoo ei paljoo oo – ei siis yhtään varmaan! Hyvää on ainakin kun saa.. tää on helppoa.. tää on niinku aika helppoo vielä.. ei niinku mittää oo tehty siel.. perjantaina on kokei ollu mutt.. [Täällä on sitten aika "löysää?"] Niin löysää, just sellasta! [Pitäiskö sitä sitten jotenkin kiristää sitä kymppiluokan tahtia?] Ei.."*

Janne: *"Sai lisää kavereita, on ainakin hyviä puolia ja.. Täällä on ihan mukava olla, rentoo tällaista koulutyötä.. [Onko sulla jatko-opiskelupaikka tiedossa, minne haet?] Joo, Arlaan. [Teistäkin kai suurin osa on menossa sinne Arlaan?] Juu."*

Ilkka: *"Hyviä puolia on se, että on vähän päässy noista.. tai eroon siitä, että äiti ei tee kaikkia hommia, ja sitten täällä on kavereita just saanu, ja tästä koulusta mää sen tyttöystävänkin sain, se on ihan tosiaan paras puoli, ja sitten taas pystyy liikkumaan vähän muuallakin kuin pelkäs-tään [kotipaikkakunnallaan -ML]."*

Oppilailla ei haastattelussa tullut mieleen juurikaan asioita, joita lisäopetuksessa voisi muuttaa tai parantaa. Sami kertoo: *"Eipä täällä mitään hirveitä tarvii sillein muuttaa, koko systeemi pelaa kuitenkin ihan mukavasti."* Juho haluaisi kitaraan paremman vahvistimen, ja Jannea ärsyttää välillä hoitajien "paapatus". Jannen mielestä hoitajat vahtaavat liikaa hänen tekemisiään. Oppilaiden mielestä lisäopetusvuoden sisällössä ei ole ollut mitään turhaa. Jannen mukaan tosin IET-tunteja olisi voinut käyttää muuhunkin kuin siivoamiseen:

"Liian paljon sitä siivoamista, sitä ois voinu niitä IET-tunteja käyttää johonkin muuhunkin. [Mitä sää olisit toivonut sitten?] Asiointia eri paikoissa ja kattoo joitain palveluita, palveluihin tutustumista ja tommosia.. Palveluihin olis voinu tutustua ja tommosiin mitä saa kaikkee.. [Yleistietoo niistä asioista?] Niin."

Useimmilla oppilailla ei ollut etukäteen suuria odotuksia tai selkeitä tavoitteita asetettuna lisäopetusvuodelle. Ilkka ei ollut osannut odottaa mitään erikoista lisäopetusvuodelta, koska ei oikein tiennyt, mitä vuosi toisi tullessaan:

"[...] en mää kyllä tältä vuodelta mittään just oottanutkaan, kun en tienny yhtään tästä. [Lähdit sillai avoimin mielin sitten tänne kouluun?] Joo, kun se esite, mitä täältä saa, ei käytännössä kerro yhtään mitään. Siinä ei oo muuta kun tästä.. tavallaan millainen oppipaikka tää on ja vä-

hän joitain noista mitä täällä opiskellaan. Mutta ei muuta, niinku vapaa-ajan toiminnasta ei paljoakaan, eikä niinku muuten.. se on hankala selittää miten sitä vois paremmin kuvailla, et se pitää vaan tulla tänne paikan päälle ja vähintään se päivä kattoo. [...] ne jotka tänne haluaa niin kannattaa tulla tänne tutustumaan, vähintään päiväksi.”

Jyväskylän näkövammaisten koulusta oli jostakin syystä muodostunut useille oppilaille omanlaisensa negatiivissävyinen ennakkokäsitys. Myös Nikolla oli ollut Jyväskylän näkövammaisten koulua kohtaan suuria ennakkoluuloja ennen 10.-luokalle tulemista. Lisäopetusvuoden aikana ennakkoluulot ovat poistuneet ja suhtautuminen erilaisiin ihmisiin on tullut luontevammaksi:

”No joo, olen saavuttanut. Ja siis, mäkun jo kesällä sain tiedon, että joudun tänne niin, ni ajattelin etten tänne hullujenhuoneeseen lähe ni.. tottakai mulla odotukset ja ennakkoluulot poistu [tämän vuoden aikana -ML]. [Sullako oli sellainen kuva, että tää on vammasten koulu?] No joo ku, tulijaksoilla täällä kävi ja näki joitakin toisia oppilaita ni on sillai ajatellu, että kaikki on niin hirveen lapsellista täällä.. mutta nyt kun sattuu oma porukka niin ei ollu mitään lapsellista.. [Te oottekin aika paljon omalla porukalla aina, tuolla Väkitorpasakin ja niin edelleen?] Joo. Sillai on sekin tiettenkin opittu, että sitten kun on noita alemman asteen [tarkoittaa ilmeisesti luokka-astetta -ML], toisenlaisia ihmisiä niin, osaa niitäkin, osaa suhtautua niihinkin paremmin, auttaa niitä.. Sillai periaatteessa hyövä että niitä [monivammaisia -ML] on täällä, mutta ei sitä piä ajatella.. eihän ne mitään opetusvälineitä täällä ole, mutta ihan ihmisiä nekin on..”

* * *

Kaikille nuorille on jäänyt lisäopetusvuodesta hyvin positiivinen kuva. Oppilaiden mukaan *vuodessa on ollut lähes pelkästään hyviä puolia*. Nuoret eivät juuri osanneet kertoa lisäopetukseen liittyviä parannusehdotuksia. Yhden oppilaan mukaan IET-tunteja voisi käyttää enemmän asioinnin ja erilaisten palvelujen käytön opetteluun. Nuorten tärkeimmät kokemukset lisävuodesta voi tiivistää kolmeen sanaan: IET-aidot, kaverit ja mietintäaika. Suurin anti nuorille on ollut itsenäisen elämän taito-

jen oppimisessa ja kavereiden saamisessa. Osalle nuorista lisäopetusvuosi on ollut eräänlainen ”leppoisa väli vuosi rennossa ilmapiirissä.”

10.2 Rohkeutta ja toimintavalmiuksia lisäopetuksesta

Käsittelen tässä osiossa toisen kirjoitelman (liite 6) teemoja. Kirjoitelman ensimmäinen teema keskittyy kartoittamaan nuorissa mahdollisesti tapahtuneita muutoksia lisäopetusvuoden ajalta. Kaikissa nuorissa on tapahtunut jonkinlaisia muutoksia 10.-luokan aikana, toisissa nuorissa enemmän, toisissa vähemmän. Kaikki nuoret kertovat olevansa reippaampia kuin aikaisemmin. Nuoret tarvitsevat vähemmän apua askareissaan ja he ovat itsenäisempiä. Seuraavassa kolme (kertomusten mukaan eniten muuttanutta) nuorta kertoo kehityksestään:

”Itsevarmuus on lisääntynyt paljon ainakin liikkumistaidossa, kotitöissä ja uusien ihmisten kohtaamisessa, että enää en tarte apua joka asiassa, vaikka en sitä kyl ennenkään tarttenu paljoakaan, et nyt voi pestä jopa itse pyykkinsä.” [O2]

”Tämä luku vuosi on muuttanut minua paljon. En ole enään niin ujo kuin ennen, tarkoitan että uskallan mennä juttelemaan minulle tuntemattomien ihmisten kanssa ja tehdä heidän kanssa tuttavuutta. Olen saanut itsevarmuutta nimenomaan liikkumisessa. Vielä syksyllä hiroitti ajatus mennä yksin bussilla Jyväskylän keskustaan, mutta nyt se matka ei tunnu enää mitenkään ongelmalta. Olen myös tehnyt kotitöitä aivan erilailla kuin kotona, missä en teekkään paljon kotitöitä. Olen itsenäistynyt todella paljon. Olen reipastunut myös paljon, olen paljon innokkaampi ja suostuvaisempi [ilmeisesti kotitöihin – ML] kuin ennen.” [O7]

"Itsenäisen elämän taitoni ovat kasvaneet paljon, olen tullut paremmaksi ruoan laitossa, siivouksessa ja kaikissa muissakin kotitöissä. Nyt pärjäisin mielestäni jo vaikka omassa asunnossa. Ennen 10. -luokkaa en osannut tehdä ruokaa ja kaikessa muussakin oli puutteita. Otan täysin vastuun tekemisistäni." [O3]

Kaikki nuoret ovat omasta mielestään valmiita siirtymään jatko-opintoihin 10.-luokan jälkeen. Vuosi Jyväskylässä poissa kotipaikkakunnalta on antanut nuorille rohkeutta hakeutua opiskelemaan kauemmas kotipaikkakunnan liepeiltä. Yhden kotoa poissa vietetyn vuoden jälkeen on helpompi lähteä jatkamaan opiskelua uudelle paikkakunnalle. Valmiudet jatko-opinnoille ovat nuorten mielestä aivan toisenlaiset kuin 9.-luokan jälkeen.

"Täysin valmis, jos vaan pääsen niin menen sinne Arlaan, tää vuosi "taukoa" koulusta on antanut hyvät valmiudet lähteä muualle, kun äiti jankutti sitä kuinka hyvät mahikset 10-luokka antaa lähteä jatko-opiskelemaan, siinä se oli kyllä oikeassa. Nyt uskaltaa lähteä edemmäs kotoa."

"Kyllä [olen valmis jatko-opintoihin –ML], koska olen oppinut melkein kaikki mitä tarvoitsen uusissa opinnoissa." [O4]

"Valmiuksia on omasta mielestäni siihen, että pystyn lähtemään jatko-opiskeluun. 9. luokan jälkeen on tasoni kehittynyt ja valmiuksia on paljon enemmän. Yksi vuosi lisäluokkaa on ehdottomasti riittävä." [O1]

"Olen kyllä valmiimpi siirtymään jatko-opintojen pariin nyt kuin 9 -luokan jälkeen. Kyllä yksikin vuosi lisäopetusta riittää kun sen käyttää hyödyksi." [O3]

Neljän oppilaan mielestä yksi vuosi lisäopetusta on riittävästi. Kolme oppilasta on puolestaan sitä mieltä, että lisäopetusta voisi olla enemmän, toinenkin vuosi. Eräs oppilas kertoo: *"Kyllä minulle riittää vuosi lisäopetusta, mutta jäisin vielä mielelläni tän-*

ne Jyväskylään toiseksi vuodeksi.” [O7] Osa oppilaista viihtyisi koulun ilmapiirissä siis pidempäänkin kuin yhden lukuvuoden.

Nuorten mielestä lisäopetusvuoden tärkein anti heille on ollut itsenäisen elämisen taitojen opettelu, kaverit ja miettimisaika jatko-opintojen suhteen. Nämä asiat toistuvat nuorten kirjoitelmissa:

”Minulle tärkein asia on ollut täällä kaverit ja oppimani itsenäisen elämän taidot.” [O7]

”Tärkeintä on ollut itsenäisen elämän taitoihin tutustuminen, miettimisaika ja uudet kaverit.” [O1]

”Itsenäisen elämän taitojen opettelu, ja se että tutustuu toisiin oppilaisiin, joista on tullut ystäviä.” [O6]

Seitsemästä lisäopetusluokan oppilaasta kuusi on hakeutumassa ensisijaisesti samaan jatko-opiskelupaikkaan, Arla-instituuttiin Espooseen. Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetusvuoden aikana solmitut kaveruussuhteet voivat siten jatkua pidempäänkin, jos kaveripiiri pääsee samaan jatkokoulutuspaikkaan. Näin kaverisuhteiden merkitys korostuu entisestään. Oppilaiden jatko-opiskeluun liittyvät ajatukset ovat selkiytyneet lisäopetusvuoden aikana, ja osalla suunnitelmiin on tullut pieniä muutoksia.

”Oon hakenu Arlaan ja [erääseen opistoon –ML]. Ysin jälkeen en olis missään nimessä lähteny [kotiseutua –ML] edemmäs. Opiskelu paikkaa onpi mietitty iha ite ja opon kaa ja vähän äidin kanssa.” [O2]

”Jatko-opiskelu paikkani on Arlainstituutti, [...] jonka jälkeen [eräälle –ML] linjalle hakeminen. Ensiksi oli myös lähihoitaja linja [vaihtoehtona –ML], mutta sille en enää aijo hakeutua. Eli suu-

nitelmani ovat hivenen muuttuneet ja olen keskustellut tästä vaihtoehdosta vanhempien kanssa sekä hojkeissa.” [O1]

Kaikki tutkimukseen osallistuneet lisäopetusluokan oppilaat ovat erittäin tyytyväisiä kuluneeseen vuoteen JNK:ssa. Osalla oppilaista oli koulua kohtaan melko suuria ennakkoluuloja, mutta käsitykset ovat muuttuneet kuluneen vuoden aikana.

”En tietenkään olisi aluksi halunnut tulla 10 -luokalle, koska yritin päästä jo Arlaan. En kuitenkaan päässyt sinne joten tulin tänne. Luulin täällä olevan tylsää mutta käsitykseni kyllä muuttui vuoden aikana.” [O3]

”Olen TODELLA TYYTYVÄINEN siitä että tulin kymppille. Viime kesäiset ennakkoluuloni luhistuivat kasaan tämän vuoden aikana.” [O7]

”Ehottomasti [olen tyytyväinen lisäopetusvuoteen –ML]! Ei voi olla ku tyytyväinen. Ennakko luuloja oli, ku en aluks ymmärtäny et tästä vuodesta voipi olla hyötyä. Suosittelen 10-luokkaa kaikille näkövammasilille.” [O2]

* * *

Nuoret ovat omasta mielestään *muuttuneet* lisäopetusvuoden aikana. Positiivista kehitystä – rohkaistumista ja itsevarmuuden kasvua – on tapahtunut kotitöissä, liikkumisessa, itsenäistymisessä ja ihmisten kohtaamisessa. Kaikki nuoret ilmoittavat olevansa valmiita jatko-opintoihin. Vuosi lisäopetusta riittää useimmille oppilaille. Pari oppilasta olisi viihtynyt koulussa pidempäänkin. Useimmat nuoret suuntaavat lisäopetusvuoden jälkeen samaan jatko-opintopaikkaan, Arlainstituuttiin Espooseen [Arlainstituutti on pääasiassa näkövammaisille suunnattu ammattikoulu/ammattillinen jatkokoulutus- ja kehittämiskeskus (Poussu-Olli & Keto 1999, 90)]. Kaikki oppilaat ovat olleet varsin tyytyväisiä lisäopetusvuoteen Jyväskylän näkövammaisten koulussa.

11 Positiiviset muutokset voimaantumisenä

Pohdittaessa lisäopetuksen mahdollista voimaannuttavaa vaikutusta nuoriin on palattava takaisin kolmen voimaantumisen osateeman tarkasteluun. Voimaantumisen muodostuu *elämänhallinnan, persoonallisen kasvun ja toimintavalmiuksien* teemoista. Arvioitaessa voimaantumista tässä tutkimuskontekstissa keskeistä on kiinnittää huomio kussakin voimaantumisen osateemassa tapahtuneisiin *positiivisiin muutoksiin* nuorissa itsessään. Osateemat eivät ole tarkkarajaisia, vaan teemoissa on jonkin verran päällekkäisyyttä: esimerkiksi *itsenäistymisen, vastuun ja toiminnallisten valmiuksien* alateemat käsittelevät osin samoja asioita; kyse on lähinnä vivahde-eroista.

Voimaantuminen ei ole absoluuttisen tarkkarajainen ilmiö: ilmiön esiintyvyys ei ole on/off -tyyppistä. Voimaantumista on eritasoista ja voimaantumista voi tapahtua elämän eri alueilla toisten osa-alueiden pysyessä ennallaan. Keskeiseksi tässä muodostuu nuorista rakentuva *kokonaiskuva* eli se, minkä verran nuoret ovat kokeneet positiivisia muutoksia lisäopetusvuoden aikana.

Voimaantuminen on henkilökohtainen prosessi. Nuoret ovat olleet toimintakyvyn tasoltaan ja muilta ominaisuuksiltaan heterogeeninen ryhmä ennen lisäopetukseen tulemistä. Lisäopetus ei ole näitä henkilökohtaisia eroja poistanut. Voimaantumisen arviointi perustuu nuorten subjektiivisiin kokemuksiin ja muutosten havainnointiin tietyssä rajatussa tarkastelukentässä.

Tarkastelukenttää voi nimittää myös *toimintakentäksi*. Olen aikaisemmin kuviossa 4 (luku 5.2) esitellyt eri tutkijoiden esittämiä määreitä voimaantumisen mahdollistavan toimintakentän ominaisuuksista. Tässä tutkimuksessa toimintakenttä muodostuu Jyväskylän näkövammaisten koulusta, lisäopetusluokasta ja oppilaskodista.

Olen aineiston valossa vakuuttunut siitä, että JNK:n *lisäopetusluokan aikana on mahdollista voimaantua*. Useat kuviossa esitetyt voimaantumisen mahdollistavan toimintaympäristön ominaisuudet kuvaavat Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetusvuotta. Lisäopetusvuosi tarjoaa *merkittäviä oppimiskokemuksia* ja *opetus koskettaa* nuoria. Nuoret ovat oppineet vuoden aikana esimerkiksi uusia itsenäisen elämän ja liikkumisen taitoja. Työharjoittelu tukee kokemuksellista oppimista. *Vertaisryhmä* ja näkövammaisiin solmitut *sosiaaliset suhteet* ovat vuoden aikana tiiviitä. Kaverit toimivat nuorille voimavarana vuoden aikana. *Oppimisen ilo* kuvastuu oppilaiden kertomuksissa tyytyväisyytenä lisäopetukseen; lisäopetuksessa viihdytään aidosti. *Oppilas-opettaja-suhde* toimii oppilaiden mukaan hyvin.

Auktoriteetin ja autonomian, vapauden ja vastuun sekä luottamuksen ja arvostuksen alueella oppilailla on eniten huomautettavaa lisäopetusvuodessa. Asuntojen kuntoa tarkkaillaan aktiivisesti henkilökunnan toimesta. Lisäksi liikkumisen rajoitukset, lupakäytäntö ja tarkkailu ärsyttävät joitain oppilaita. Oppilaat tosin ymmärtävät rajoitusten taustalla olevat vastuuasiat: alaikäisistä oppilaista vastuu on koulun henkilökunnalla. Toisaalta rajoittava tekijä voi löytyä kotoa vanhemmista. Minusta olisi lisäksi perin eriskummallista, elleivät 16–18-vuotiaat nuoret hieman kapinoisi järjestelmää, systeemiä ja aikuisia vastaan. Pieni kapina on mielestäni jopa tervettä. Se osoittaa, että auktoriteetin ja autonomian rajankäynti on aktiivisessa tilassa: oppilaat hakevat asemaansa ja itsehallintaoikeutta. Ehkä se on jopa merkki voimaantumisesta?

Elämänhallinta

Elämänhallinta on voimaantumisen ensimmäinen osateema. Elämänhallinnan alueella tarkastelun keskiöön nousee nuoria koskevien *asioiden omatoiminen hoitaminen* sekä *itsenäistyminen ja itsemääräämisoikeus*. Merkittävät muutokset näillä alueilla indikoivat voimaantumista osateemassa.

Lisäopetuksen keskeinen painoalue, IET-opetus pyrkii valmentamaan nuoria itsenäiseen elämään ja asumiseen. Itsenäinen asuminen kotipaikkakunnan ulkopuolella erossa vanhemmista on ollut nuorille uusi kokemus. Vuosi internaatissa on sujunut nopeasti ja useimmille kokemus on ollut mieluisa. Ilmiselvästi *itsenäinen asuminen edistää itsenäistymistä ja omien asioiden hoitoa*.

Vaikka itsenäisessä toiminnassa ja asioiden hoidossa on tapahtunut edistystä, on erilaisten asioiden itsenäisessä hoidossa suuria eroja eri oppilaiden kesken. Voimaantumisen kannalta tärkeintä on kuitenkin näissä asioissa tapahtuneet muutokset. Myönteiset, selvästi havaittavat muutokset voivat olla merkki voimaantumisesta. Tutkimuksen *nuoret ovat kaikki kehittyneet itsenäisessä asioiden hoidossa*. Kaupassa käyntiin ja liikkumiseen on tullut lähes kaikkien oppilaiden mukaan lisää rohkeutta.

Tietyillä osa-alueilla joidenkin nuorten itsenäinen asioiden hoitokyky kaippaa vielä runsasta harjoittelua. Tämä ei tarkoita sitä, että taso ei olisi noussut harjoittelun myötä. Itsenäisessä elämässä tarvittavia tärkeitä taitoja ei kaikkia ole lisäopetusvuoden aikana harjoiteltu tai opetettu riittävästi. Nuorten taidoissa on aukkopaikoja. Tietysti täytyy muistaa, ettei kaikkia elämisen taitoja voida opettaa rajallisen ajan ja henkilökunnan vuoksi. Olemassa olevia resursseja voidaan aina kuitenkin hyödyntää tehokkaammin. Itsenäisessä elämässä tarvittavien taitojen monipuoliseen opastukseen tulisi pyrkiä. Elämä on muutakin kuin kaupassakäyntiä ja pyykinpesua.

Nuorista kuusi seitsemästä on sitä mieltä, että *he saavat päättää riittävästi omista asioistaan*. Asioista päättäminen ja asioiden hoito ovat hieman eri asioita. Asioista päättämisessä on kyse vastuun kantamisesta suhteessa tehtyihin päätöksiin ja toi-

saalta vallan saamisesta päätösten ja valintojen tekoon. Nuorten oman päätösvallan ja vastuunkantamisen yhtenä rajoittimena on nuorten ikä lisäopetusvuoden aikana.

Alaikäisillä nuorilla on enemmän rajoituksia kuin jo täysi-ikäisillä. Nuorten elämää ja olemista rajataan erilaisilla säännöillä ja lupakäytännöillä. Alaikäisellä nuorella on oltava moniin asioihin lupa vanhemmiltaan. Toisaalta tietyllä osalla henkilökuntaa on valtaa arvioida nuorten selviytymiskykyä; esimerkiksi nuorten kykyä selviytyä omatoimisesta liikkumisesta. Vanhemmat ja henkilökunta toimivat siten yhdessä nuorten toimintakentän rajaajina. Saadaksesen lisää toimintavapauksia ja päätösvaltaa nuoren on vakuutettava sekä henkilökunta että vanhempansa taidoiltaan, rohkeudellaan, aktiivisuudellaan ja erilaisilla onnistumisilla. Nuoren on vakuutettava tuomarit saadaksesen toimintavapauksia.

Ihmissuhteiden osalta internaatti luo eräänlaisen *pseudoympäristön* nuorten sosiaalisille suhteille. Käytännössä kotipaikkakunnan ihmissuhteet – ja ihmissuhteet näkeviin (henkilökuntaa lukuun ottamatta) – rajoittuvat lomiin ja viikonloppuihin. Internaatissa itsenäistyminen tapahtuu tämän vuoksi osin luonnollisesti: vanhemista ollaan enemmän erossa. Tällöin on pärjättävä enemmän omillaan. Kouluviikojen aikana oppilaat ovat tiiviisti näkövammaisten yhteisössä ja heillä on rajoittunut yhteys ulkomaailmaan. Näkövammaisesta kaveripiiristä onkin muodostunut *tärkeä voimavara ja vertaisryhmä oppilaille*. Jonkinlaisesta itsenäistymisestä kertoo myös se, että oppilaista kolme on alkanut seurustelemaan näkövammaisen henkilön kanssa lisäopetusvuoden aikana. Internaatilla on selvät vaikutukset nuorten ihmissuhteisiin.

* * *

Nuorten elämänhallinnan alueella on tapahtunut useita myönteisiä muutoksia lisäopetusvuoden aikana. *Nämä muutokset indikoivat selkeästi voimaantumista elämänhallinnan osateemassa*. Tässä on huomioitava henkilökohtaiset erot: osa

nuorista on kokenut voimakkaampaa ja laajempialaista myönteistä kehitystä kuin toiset. Joka tapauksessa kaikki nuoret ovat kehittyneet tässä osateemassa.

Oppilaiden osallistuminen itseään koskevien asioiden hoitoon on lisääntynyt. Itsenäinen asuminen ja kodinhoitovastuu on useimmille nuorille merkinnyt täydellistä muutosta kotioloihin verrattuna. Ruokahuollon opettelu, siivousasiat, asiointi kauppoissa ja välillä muuallakin ovat antaneet nuorille *vastuuta itsestään*. Itsenäinen toiminta on lisääntynyt lisäopetusvuoden aikana. Oppilaat liikkuvat rohkeammin kuin ennen, vaikkapa paikallisbussilla. Elämänhallinnan myönteiset muutokset paikantuvat pääasiassa itsenäiseen asumiseen ja sen oheistoimintoihin.

Persoonallinen kasvu

Persoonallinen kasvu on voimaantumisen osateemoista toinen. Persoonallinen kasvu sisältää *itsemäärittelyn muutokset, identiteetin vahvistumisen, maailmankuvan avarutumisen ja roolien laajenemisen*. Myönteisinä koetut muutokset toimivat myös tässä osateemassa voimaantumisen indikaattoreina. Persoonallisen kasvun teemat ovat hyvin monimutkaisia ja herättävät tunteita nuorissa. Teema on arkaluonteinen. Teeman käsittely johti nuoret pitkiin pohdintoihin itsestään ja minuudestaan.

Identiteetin käsite viittaa ihmisen psyykkiseen rakenteeseen, jonka perusteella yksilö voi määrittellä itsensä. Identiteetti on ihmisen minäelämyksen keskeinen sisältö. Identiteetin myötä yksilö voi vastata kysymykseen: ”kuka (mitä, millainen) minä olen?” (Lehtinen & Kuusinen 2001, 31.) Identiteetti ja itsemäärittely ovat siten toisilleen hyvin läheisiä termejä.

Nuorten *identiteetti ei ole nuorten kertoman mukaan juurikaan muuttunut* lisäopetusvuoden aikana. Näkövammaisidentiteetti ei ole nuorilla vahvistunut. Nuoret eivät tunne itseään enemmän näkövammaiseksi, vaikka ympäristö on näkövammaisval-

tainen. Tämä on yhteydessä siihen seikkaan, etteivät nuoret, nimenomaan heikkonäköiset, edes halua astua näkövammaisen rooliin. Osa nuorista tuntee itsensä jopa vähemmän näkövammaiseksi JNK:ssa. Tämä koskee paremmin näkeviä heikkonäköisiä. Näkövammaisten keskuudessa he ovatkin yhtäkkiä *parhaiten näkeviä*, toisin kuin peruskoulussa. Heidän oma avuntarpeensa tuntuu pieneltä verrattuna joihinkin muihin. He ovat näkövammaisista *normaalimpia*. Se nostaa varmasti heidän itsetuntoaan. Samalla se etäännyttää heitä näkövammaisen identiteetistä. Normaaliuden haave ei ehkä olekaan niin kaukana: *moni muuhan on oikeasti näkövammaisempi kuin minä!*

Heikkonäköiset oppilaat haluavat vähätellä vammaansa. Heidän identiteettinsä on epävarma. Elämä on tasapainoilua näkevien maailman ja näkövammaisten maailman välillä. *Normaaliuden ja tavallisen nuoren* identiteetti houkuttelee. Kaikki heikkonäköiset oppilaat pelkäävät sokeaksi leimautumista. Valkoista keppiä vältellään: se on selvä merkki vammasta. Itsemäärittely on siten juuri heikkonäköisille erittäin vaikeaa. Kaikkein parhaiten näkevät ja kaikkein heikoiten näkevät nuoret tuntuisivat olevan välinpitämättömämpiä itsemäärittelystään. Välimaastossa olevat ovat tarkempia. Tasapainoilu on välimaastossa vaikeinta.

Nuoret ovat muodostaneet itselleen identiteetin, joka on hyvin persoonallinen. Näkövammaisen aste on yhteydessä määrittelyyn. Osa nuorista (heikoiten näkevät) määrittelee itsensä *näkövammaiseksi nuoreksi*, muilla määrittelyt välttelevät näkövammaisuuden sisällyttämistä siihen. Näkövammaiset nuoret haluavat olla tavallisia nuoria, vaikka he tiedostavat näkövammansa. He kokevat olevansa tasa-arvoisia näkevien ikätovereidensa kanssa.

Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetuksen yhtenä tavoitteena on edistää näkövammaisidentiteetin omaksumista osaksi nuorten persoonallisuutta. Heik-

konäköisille tämä saattaa merkitä persoonallisuuden ja identiteetin kaksijakoisuuden kärjistymistä, etenkin kun näkövammaisidentiteettiä vastustetaan voimakkaasti. Ongelmaksi muodostuu, kumpaan ryhmään nuoren pitäisi kuulua: näkeviin vai näkövammaisiin.

Pohdittaessa nuorten rooleja, havaitaan, että *itsenäisenä ja vastuullisena toimijana oleminen on vahvistunut*. Nuoret ovat ottaneet vuoden aikana *aktiivisen roolin* elämässään. Toisaalta koulussa roolin ylläpitoa tarkkaillaan ja kotona aika menee useimmilla melko passiivisesti lepäillessä. Ymmärrän toki, että kouluviikon jälkeen oppilaat ovat väsyneitä ja vanhemmat haluavat antaa nuorille mahdollisuuden levätä.

Peruskouluissa aiemmin olleille oppilaille vuosi Jyväskylän näkövammaisten koululla on avartanut heidän maailmankuvaansa. Nuoret ovat tutustuneet syvemmin näkövammaisten kulttuuriin eräänlaisessa pienoisyhteiskunnassa. Oleminen näkövammaisten keskuudessa on ollut ennakkoluuloista huolimatta helppoa. Näkövammaisten vertaisryhmä on tullut nuorille tärkeäksi, tosin samalla suhteet näkeviin ovat supistuneet. Kulttuurinen vuorovaikutus näkevien ja näkövammaisten välillä on jäänyt Jyväskylässä niukaksi.

* * *

Persoonallisen kasvun osalta *voimaantumisen arviointi on äärimmäisen vaikeaa*. Nuorten ovat muodostaneet ja omaksuneet identiteettinsä jo ennen Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetusta, eikä vuosi ole juuri muuttanut tilannetta. Heikkonäköiset *eivät ole juurikaan omaksuneet näkövammaisidentiteettiä*: he pitäytyvät yksilöllisessä identiteetinmäärittelyssään tiukasti. Sokeilla ja vaikeammin heikkonäköisillä näkövammaisidentiteetin omaksuminen on tapahtunut jo aiemmin. *Maailmankuvan avartumisen osalta vuosi on ollut ristiriitainen*: näkevien kulttuurissa aiemmin enemmän aikaa viettäneet ovat tutustuneet näkövammaiskulttuuriin,

mutta näkövammaiskulttuurissa eläneet sekä näkevien kulttuurissa eläneet ovat olleet kouluviikot jokseenkin eristyksissä näkevien kulttuurista.

Nuoret ovat omaksuneet vuoden aikana *aktiivisen roolin* omassa elämässään. Nuoret ovat kasvaneet henkisesti ja ovat vastuullisempia. Nuoret pitävät kiinni omasta identiteetistään. Nuoret eivät ole innokkaita omaksumaan näkövammaisen roolia. Lisäopetusvuoden aikana oppilaat ovat eläneet näkövammaiskulttuurissa ja oppilaat ovat viihtyneet siinä. Vuorovaikutus näkevien kulttuuriin on jäänyt ohueksi.

Persoonallisen kasvun osateemassa *muutokset keskittyvät nuorten uudenlaiseen aktiivisempaan ja rohkeampaan rooliin itsenäisinä ja vastuullisempina olentoina*. Maailmankuva on osalla nuorista avartunut. Nuorten identiteeteissä ei ole tapahtunut vuoden aikana merkittäviä muutoksia. *Voimaantumista on tapahtunut persoonallisen kasvun osateemassa lähinnä roolien alan laajenemisen osalta*.

Toimintavalmiudet

Voimaantumisen kolmas ja viimeinen osateema liittyy toimintavalmiuksiin. Fokus kohdistuu *resursseihin, vastuuseen ja toiminnallisiin valmiuksiin*. Ydinasia tässä on, lisääkö lisäopetus näitä ominaisuuksia nuorissa. Myönteiset muutokset nuorissa näillä osa-alueilla ovat merkkejä voimaantumisesta tässä osateemassa.

Useimmat nuoret mainitsevat lisäopetusvuoden tärkeimpänä antina IE-taitojen oppimisen. Opitut IE-taidot ovat nuorille *resurssi*. Taidot lisäävät nuorten *toiminnallisia valmiuksia* itsenäiseen elämään. IE-taidot ovat opettaneet nuorille myös *vastuunkantoa* suhteessa itseensä.

Kaverit mainitaan toiseksi tärkeimpänä asiana lisäopetusvuodessa. Kaverit ovat nuorille *voimavara* ja *resurssi* niin lisäopetuksen aikana kuin sen jälkeenkin. Useiden

oppilaiden mukaan oleminen Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetuksessa olisi vaikeaa ilman kavereita. Kavereilla on tärkeä rooli koulussa viihtymisessä. Kuusi oppilasta seitsemästä on hakenut jatko-opiskelupaikkaa Arlainstituutista (näkövammaisten ammattikoulu). Lisäopetuksen aikana hankitulla kaveripiirillä on siten merkitystä nuorille myöhemminkin uudessa yhteisessä opiskelupaikassa. Siirtyminen uuteen opiskelupaikkaan sujuu helpommin, kun ympärillä säilyy ainakin osa tutuista kavereista.

Oppilaiden toiminnalliset valmiudet ovat kehittyneet vuoden aikana. Kaikille oppilaille on jäänyt *positiivinen kuva lisäopetuksesta*. Oppilaat ovat olleet *tyytyväisiä valintaansa*, vaikka alussa epäluuloja oli useilla. Kaikki oppilaat kertovat *muuttuneensa* vuoden aikana. Oppilaat *tarvitsevat vähemmän apua* erilaisissa toimissa ja he ovat *itsenäisempiä*. Kaikki oppilaat kertovat olevansa *valmiita jatko-opintoihin*. Vuosi lisäopetusta riittää useimmille oppilaille.

* * *

Toimintavalmiuksien osateeman kohdalla oppilaisissa tapahtuneet muutokset tulevat selvimmin esille. IE-taidot ja kaverit merkitsevät nuorille resursseja, joita hyödynnetään tulevassa elämässä. Itsenäisen elämän taitojen harjoittelu on lisännyt nuorten vastuuta asioiden hoidosta ja itsestä: avuntarve on vähentynyt. Toiminnalliset valmiudet ovat kohentuneet: nuoret kertovat olevansa reippaampia ja rohkeampia.

Toimintavalmiuksissa on tapahtunut positiivista kehitystä eli voimaantumista kaikkien nuorten kohdalla. Teeman sisällä tapahtuneet myönteiset muutokset ovat selviä ja koskevat kaikkia tai ainakin lähes kaikkia oppilaita. Lisäopetus on ollut kaikille nuorille positiivinen oppimiskokemus. Osateemassa IE-taidot ja niiden harjoittelu nousevat jälleen esiin tärkeimpänä nuoria muokkaavana ja voimaannuttavana muutosvoimana.

Voimaantumisesta hahmottuva kokonaiskuva

Lisäopetuksen kokonaiskuva on oppilaille selvästi positiivinen. Positiiviset muutokset ovat olleet laaja-alaisia nuorissa itsessään, heidän kokemusmaailmassaan. Nämä *positiiviset muutokset voimaannuttavat nuoria*. Voimaantumista on tapahtunut selvimmin elämänhallinnan ja toimintakykyjen osa-alueilla. Persoonallisen kasvun alueella ongelmaksi muodostuu nuorten heterogeenisyys ja heidän identiteettiensä erot. Valtakulttuurin ja näkövammaisten kulttuurin ristiriita on aistittavissa etenkin heikkonäköisten oppilaiden kohdalla.

Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetus toimintaympäristönä mahdollistaa voimaantumisen. Toki järjestelmästä löytyy kehitettävääkin. Itsenäinen asuminen ja siihen liittyvien erilaisten taitojen, kuten itsenäisen liikkumisen harjoittelu, ovat keskeisiä tekijöitä voimaantumisprosessissa. IET-opetuksen ansiosta nuoret ovat ottaneet aiempaan verrattuna aktiivisemmän roolin *itsenäisenä toimijana*.

Olen koonnut seuraavaan listaan erilaisia kehittämisajatuksia, joita tutkimusprosessi ja oppilaiden ajatukset ovat minussa herättäneet:

- Kodin ja koulun yhteistyötä olisi lisättävä lisäopetuksen tavoitteiden syventämiseksi. Myös kotona olisi kannustettava nuorten itsenäiseen elämään valmentautumista.
- Nuorille olisi annettava vastuuta aiempaa enemmän niin kotona kuin koulussa: vastuu lisää sitoutumista koulun tavoitteisiin.
- Lisäopetuksesta on annettava enemmän tietoa potentiaalisille oppilaille, jotta ennakkoluulot koulua kohtaan alenevat. Esitteet eivät kerro riittävästi lisäopetuksesta.

- Valmiiksi suunniteltua vapaa-ajan ohjelmaa koulussa on paljon. Vapaa-aikaa voisi suunnata aktiiviseen yhdessä toimimiseen koulun rajojen ulkopuolella; oppilaille voisi myös antaa enemmän vastuuta vapaa-ajan suunnittelussa ja sen toteutuksessa.
- Oppilaiden yhteyksiä koulun ulkopuoliseen maailmaan olisi lisättävä. Yksioissa oleva internet-yhteys voisi toimia tällaisena sähköisenä yhteytenä fyysisten yhteyksien ohella.

* * *

Tutkimusprosessi oli haastava ja se kesti kauan. Erilaisten vaiheiden jälkeen, valmiin työn äärellä, on aika pohtia tutkimuksen vahvuuksia ja heikkouksia. Vahvuutena tässä tutkimuksessa on ehdottomasti sen pilottiluonne. Tutkimusaihe on spesifi, mutta samalla ajankohtainen ja tuore. Voimaantumista on Suomessa tutkittu vähän ja ehkä halveksittukin. Asenteet ovat kuitenkin muuttumassa. Näkövammaistutkimusta on myös liian vähän ottaen huomioon näkövammaisten lukumäärän Suomessa. Tutkimus on varmasti tervetullut lisää.

Tutkimuksen heikkous, tai ongelma, liittyy voimaantumiseen ja sen mittaamiseen. Voimaantumiselle ei ole olemassa yleisiä indikaattoreita ainakaan vielä. Kyseessä on subjektiivinen prosessi. Muutosten havainnointi on ainoa keino todentaa ihmisissä tapahtuvaa voimaantumista. Vapauden ja vastuun taakka on siten tutkijalla suuri. Tiedonpalasten soveltaminen oli tässä haasteellisinta. –Kyllä. Monen asian olisi voinut tehdä toisin. Mutta tässä vaiheessa tällainen pohdinta on pelkkää jälkiviisautta.

Kiitokset

Tämä tutkimus on syntynyt yhteistyössä Jyväskylän näkövammaisten koulun kanssa. Kiitän kaikkia tähän tutkimukseen osallistuneita lisäopetusluokan oppilaita lukuvuodelta 2002–2003. Kiitos kuuluu lisäksi koko Jyväskylän näkövammaisten koulun ja oppilaskodin henkilökunnalle. Ilman teitä tätä tutkimusta ei olisi!

Erityiskiitokset haluan osoittaa rehtori Raija Väisäselle ja lisäopetusluokan opettaja Heli Lehdolle. Raija: autoit minua tutkimuksen alkuun saattamisessa ja monissa käytännön asioissa. Heli: olit apuna aineiston keräämisessä ja sallit minun häiritä luokan rauhaa aina silloin tällöin. Kiitos teille.

Osoitan kiitokset myös Sokeain Lasten Tukisäätiölle, joka on tukenut tätä tutkimusta apurahalla.

Lähteet

Aarnos, E. (2001) Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelut ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 144 – 157.

Adams, R. (1991) *Protests by Pupils: Empowerment, Schooling and the State*. London: The Falmer Press.

Adams, R. (1996) *Social Work and Empowerment*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire RG21 6XS and London: Macmillan press LTD.

Alasuutari, P. (2001) *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.

Antikainen, A. (1996) Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.): *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura/BTJ Kirjastopalvelu Oy, 251–309.

Antikainen, A. (1998) *Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.

Barber, P. (1992) An Exploration of Levels of Awareness and Change Processes in Group Encounter. Teoksessa Mulligan, J. & Griffin, C. (eds.): *Empowerment through Experiential Learning. Explorations of Good Practice*. London: Kogan Page, 56–65.

- Beck, U. (1995) Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Beck, U., Giddens, A., & Lash, S.: Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Tampere: Vastapaino, 11–82.
- Barnes, M. & Warren, L. (1999) Introduction. Teoksessa Barnes, M. & Warren, L. (eds.): Paths to Empowerment. Bristol: The Policy Press, 1–10.
- Brewer, J.D. (2000) Ethnography. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Evans, N. (1992) Linking Personal Learning and Public Recognition. Teoksessa Mulligan, J. & Griffin, C. (eds.): Empowerment through Experiential Learning. Explorations of Good Practice. London: Kogan Page, 85–93.
- Fetterman, D. M., Kaftarian, S.J., Wandersman, A. (eds.) (1996) Empowerment Evaluation. Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Fetterman, D. M. (1998) Ethnography. Second Edition. Step by Step. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Griffin, C. (1992) Absorbing Experimental Learning. Teoksessa Mulligan, J. & Griffin, C. (eds.): Empowerment through Experiential Learning. Explorations of Good Practice. London: Kogan Page, 31–36.
- Haverinen, R. (2003) Empowerment käsitteenä ja evaluaation näkökulmana. Hallinnon tutkimus 22 (1), 46–54.

Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. (1997) Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.

Helsingin Sanomat 17.11.2005, A5.

Helsingin Sanomat 19.11.2005, C16.

Hoikkala, T. (1998) Traditioista vapaan valinnan illuusio. Teoksessa Roos, J. P. & Hoikkala, T. (toim.) Elämänpolitiikka. Helsinki: Gaudeamus, 152–168.

Huurre, T. (2000) Psychosocial Development and Social Support among Adolescents with Visual Impairment. Acta Universitatis Tamperensis 756. Tampere: University of Tampere.

Huurre, T.M., & Aro, H.M. (1998) Psychosocial development among adolescents with visual impairment. European Child & Adolescent Psychiatry (7), 73–78.

Hyvärinen, L. (2002) Näkövammaiset lapset. Teoksessa Janhukainen, M. (toim.): Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 275–283.

Jyväskylän näkövammaisten koulun internet-sivu <URL:<http://www.jynok.fi>> Viitattu 9.5.2004.

Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetuksen opetussuunnitelma (2003). Jyväskylä: Jyväskylän näkövammaisten koulu. (Julkaisematon moniste.)

Keskisuomalainen 13.11.2005, 7.

Keskitalo-Foley, S. (2000) Koulutus valtautumisen mahdollistajana? Aikuiskasvatus (1), 4–11.

Kivirauma, J. (2002) Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Janhukainen, M. (toim.): Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 23–33.

Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2002. Koulutus 2003:3. (2003) Helsinki: Tila-
lastokeskus.

Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2003. Koulutus 2004:2. (2004) Helsinki: Ti-
lastokeskus.

Kuronen, M. (2004) Valtaistumista vai voimavaraistumista – Feministisiä näkökul-
mia empowermentiin sosiaalityön käsitteenä ja käytäntönä. Teoksessa
Kuronen, M., Granfelt, R., Nyqvist, L., Petrelius, P. (toim.): Sukupuoli
ja sosiaalityö. Sosiaalityön tutkimuksen 3. vuosikirja 2004. Jyväskylä:
PS-kustannus, 277–296.

Lehtinen, E. & Kuusinen, J. (2001) Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1999. (1999) Helsinki: Opetushallitus.

Malinen, L. (1997) Näkövammaisen oppilas ja koulunkäynti. Jyväskylä: Jyväskylän
yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

- Martikainen, I-L. & Muuronen, A. (1997) Ala-asteelle integroitujen liikunta- ja näkövammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio ja kokemuksia koulukiusaamisesta. Teoksessa Ikonen, O. (toim.): *Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 25–30.
- Metsämuuronen, J. (2005) Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moberg, S. (2002) Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Janhukainen, M. (toim.): *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34–48.
- Mulligan, J. & Griffin, C. (1992) Introduction. Teoksessa Mulligan, J. & Griffin, C. (eds.): *Empowerment through Experiential Learning. Explorations of Good Practice*. London: Kogan Page, 15–28.
- Nederveen Pieterse, J. (1992) Emansipations, Modern and Postmodern. Teoksessa Nederveen Pieterse, J. (ed.): *Emancipations, Modern and Postmodern*. London, Newbury Park, New Delhi: SAGE Publications, 5–41.
- Ojamo, M. (2002) *Näkövammarekisterin vuosikirja 2002*. Helsinki: Stakes ja Näkövammaisten Keskusliitto ry.
- Pease, B. (2002) Rethinking Empowerment: A Postmodern Reappraisal for Emancipatory Practice. *British Journal of Social Work* 32 (2), 135–147.

- Pole, C & Morrison, M. (2003) *Ethnography for Education*. Berkshire: Open University Press.
- Poussu-Olli, H-S. & Keto, L. (1999) Näkövammaisuus. Perustietoa näkövammaisuudesta, näkövammaisten opetuksesta ja kuntoutuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:66.
- Raunio, K. (1999) *Positivismi ja ihmistiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rose, S. M. (2000) Reflections on Empowerment-Based Practice. *Social Work* 45 (5), 403–412.
- Roos, J.P. & Hoikkala, T. (1998) Esipuhe. Teoksessa Roos, J. P. & Hoikkala, T. (toim.): *Elämänpolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 7–19.
- Rostila, I. (2001) Tavoitelähtöinen sosiaalityö. Voimavarakeskeisen ongelmanratkaisun perusteet. Jyväskylä: SoPhi.
- Ruotonen, L. (1997) Näkövammaisen oppilas ja sosiaalinen integraatio. Teoksessa Ikonen, O. (toim.): *Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 31–36.
- Saarela-Kinnunen, M. ja Eskola, J. (2001) Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158 – 169.

- Siitonen, J. (1999) Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto.
- Syrjäläinen, E. (1995) Etnografinen lähestymistapa opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa Vaahtokari, A., Vähäpassi, A. (toim.): Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 78–93.
- Takala, T. (1995) Johdanto. Teoksessa Takala, T. (toim.): Kasvatossosiologia. Juva: WSOY, 9–29
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuunainen, K. (2002) Vammaishuollon historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Janhukainen, M. (toim.): Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 13–22.
- Valtion erityiskoulut palvelevat. (2002) Helsinki: Opetushallitus.
- Virtanen, P. (2002) Erityishuoltoa ja -opetusta koskeva lainsäädäntö. Teoksessa Janhukainen, M. (toim.): Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 49–66.
- Wolffe, K. & Sacks, S. Z. (1997) The Lifesyles oh Blind, Low Vision and Sighted Youths: A Quantitative Comparison. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 91 (3), 245–257.

Ziehe, T. (1991) Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere:
Vastapaino.

Liitteet

Liite 1

KYSELY 10. LUOKKALAISEN VANHEMMILLE

Teen tutkimusta näkövammaisten nuorten yhteiskunnallisesta roolista tämän päivän Suomessa. Tutkimuksen tärkeänä osana on selvittää Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetusluokan (10. luokka) vaikutuksia näkövammaisiin nuoriin. Tutkimuksessa on tarkoitus selvittää myös vertaisryhmän vaikutuksia nuoriin sekä nuorten sosiaalista integraatiota ja suhdetta ympäröivään maailmaan. Kyse on pro gradu -tutkielmasta (päättötyö) Jyväskylän yliopistossa yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksella yhteiskuntapolitiikan alalla. Työni ohjauksesta vastaavat yhteiskuntapolitiikan professori Marja Järvelä ja sosiaalityön lehtori Marjo Kuronen (yhteystiedot seuraavalla sivulla). Alustava otsikko työlleni on ”Voimallistaako lisäopetus? Tapaustutkimus Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetusvuoden vaikutuksista oppilaisiin lukuvuonna 2002–2003”.

Tutkimuksen toteuttamisessa lisäopetusluokan oppilaat ovat tärkeässä asemassa: heidän avullaan on mahdollista saada tietoa tutkittavasta aiheesta. Tarkoituksena on, että 10. luokkalaiset mielipiteineen muodostavat tutkimuksen aineiston. Haastattelujen ja kirjoitelmien avulla saadaan tietoa ja mielipiteitä nuorilta, joita sitten tutkimuksessa analysoidaan. Tämä tapahtuu anonyymisti, nimettömänä, joten yksittäisten oppilaiden mielipiteet säilyvät salassa lopullisessa tutkimusraportissa. Tiedonhankinta on tarkoitus toteuttaa todennäköisesti sähköpostin välityksellä kevään 2003 aikana. Kaikki saatava tieto on luottamuksellista ja vaitiolovelvollisuuden alaista.

Tämän tutkimuksen kautta on mahdollista saada mielenkiintoista tietoa näkövammaisten nuorten asemasta nyky-yhteiskunnassa. Tietoa saadaan myös lisäopetusvuoden vaikutuksista oppilaisiin. Tutkimustiedon avulla on mahdollista kehittää lisäopetusluokan opetusta oppilaslähtöisesti.

Tutkimus tapahtuu yhteistyössä Jyväskylän näkövammaisten koulun kanssa, ja tiedonkeruu on tarkoitus suorittaa kouluaikana osana äidinkielen ja tietotekniikan opintoja.

Tutkimuksen toteuttamiseksi tarvitsen luvan lisäopetusluokan oppilaiden vanhemmilta.

Olkaa ystävällisiä ja täyttäkää seuraavalla sivulla oleva kysymysosa ja postittakaa se oheisessa vastauskuoressa (postimaksu maksettu) Jyväskylän näkövammaisten koululle 21.2.2003 mennessä.

Jyväskylässä 13.2.2003,

yhteistyöstä kiittäen:

Markus Leivonen

yhteiskuntatieteiden yo.

Yliopistonkatu 14 B 59

40100 JYVÄSKYLÄ

P. 040 – 8318 281

Sähköposti: maleivon@cc.jyu.fi

Raija Väisänen

Rehtori

Jyväskylän näkövammaisten koulu

PL 319, 40100 JYVÄSKYLÄ

P. 014 – 3343 111

Sähköposti: raija.vaisanen@jynok.fi

Työn ohjaajat:

Professori Marja Järvelä P. 014 - 2603 111. Sähköposti: majarvela@dodo.jyu.fi

Lehtori Marjo Kuronen P. 014 – 2603 116. Sähköposti: spmaku@dodo.jyu.fi

KYSELYLOMAKE

Täyttäkää kyselylomakkeeseen lapsenne nimi, oma nimenne ja allekirjoituksenne sekä päiväys. Laittakaa rasti ruutuun sopivan vaihtoehdon kohdalle.

Lapseni _____ saa osallistua näkövammaisia nuoria
lapsenne nimi

koskevaan Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan alan pro gradu -tutkimukseen: ”Voimallistaako lisäopetus? Tapaustutkimus Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetusvuoden vaikutuksista oppilaisiin lukuvuonna 2002–2003”. Häntä saa haastatella (sähköpostin välityksellä ja/tai suullisesti) ja hänen kirjoitelmiaan käyttää tutkimustar-koituksessa luottamuksellisuus ja vaitiolovelvollisuus huomioiden. Tutkimusta tekee yhteiskuntapolitiikan yo. Markus Leivonen.

Kyllä saa osallistua

Ei saa osallistua

Vanhemman nimi

Allekirjoitus

Paikka ja aika

Postittakaa Jyväskylän näkövammaisten koululle 21.2.2003 mennessä, kiitos!

Vastauskuori ohessa (postimaksu maksettu).

KYSELY 10.- LUOKKALAISILLE

Teen tutkimusta näkövammaisten nuorten yhteiskunnallisesta roolista tämän päivän Suomessa. Tutkimuksen tärkeänä osana on selvittää Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetusluokan vaikutuksia näkövammaisiin nuoriin. Tutkimuksessa on tarkoitus selvittää myös vertaisryhmän vaikutuksia nuoriin sekä nuorten sosiaalista integraatiota ja suhdetta ympäröivään maailmaan. Kyse on pro gradu -tutkielmasta (päättötyö) Jyväskylän yliopistossa yhteiskuntapolitiikan alalla. Tutkimuksen alustava nimi on ”Voimallistaako lisäopetus? Tapaustutkimus Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetusvuoden vaikutuksista oppilaisiin lukuvuonna 2002–2003”.

Tutkimuksen toteuttamisessa lisäopetusluokan oppilaat ovat tärkeässä asemassa. Teidän avullanne on mahdollista saada tietoa tutkittavasta aiheesta. Tarkoituksena on, että 10.-luokkalaiset mielipiteineen muodostavat tutkimuksen aineiston. Haastattelujen ja kirjoitelmien avulla saadaan tietoa ja mielipiteitä teiltä nuorilta, joita sitten tutkimuksessa analysoidaan. Tämä tapahtuu anonyymisti, nimettömänä, joten yksittäisten oppilaiden mielipiteet säilyvät salassa lopullisessa tutkimusraportissa. Tiedonhankinta on tarkoitus toteuttaa todennäköisesti sähköpostin välityksellä kevään 2003 aikana. Kaikki saatava tieto on luottamuksellista ja vaitiolovelvollisuuden alaisista.

Tämän tutkimuksen kautta on mahdollista saada mielenkiintoista tietoa näkövammaisten nuorten asemasta nyky-yhteiskunnassa. Tietoa saadaan myös lisäopetusvuoden vaikutuksista oppilaisiin. Tutkimustiedon avulla on mahdollista kehittää lisäopetusluokan opetusta oppilaslähtöisesti.

Tutkimus tapahtuu yhteistyössä Jyväskylän näkövammaisten koulun kanssa, ja tiedonkeruu on tarkoitus suorittaa kouluaikana osana äidinkielen ja tietotekniikan opintoja.

Paikka ja aika: _____

Yhteistyöstä kiittäen:

Markus Leivonen
yhteiskuntatieteiden yo.
Yliopistonkatu 14 B 59
40100 JYVÄSKYLÄ
P. 040 – 8318 281
Sähköposti: maleivon@cc.jyu.fi

Raija Väisänen
Rehtori
Jyväskylän näkövammaisten koulu
PL 319, 40100 JYVÄSKYLÄ
P. 014 – 3343 111
Sähköposti: raija.vaisanen@jynok.fi

KYSELY 10. LUOKKALAISILLE

Laita rasti ruutuun:

Minua saa haastatella (suullisesti ja sähköpostitse) ja kirjoitelmiani käyttää tutkimuksessa: ”Voimallistaako lisäopetus? Tapaustutkimus Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetusvuoden vaikutuksista oppilaisiin lukuvuonna 2002–2003”. Tiedot ovat luottamuksellisia ja vaitiolovelvollisuuden alaisia. Tutkimus tapahtuu keväällä 2003. Tutkimusta tekee yhteiskuntatieteiden yo. Markus Leivonen.

Kyllä

Ei

Paikka ja aika: _____

Allekirjoitus: _____

Nimenselvennys: _____

Markus Leivonen 17.3.2003

Voimaannuttaako lisäopetus? Tapaustutkimus Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetusvuoden vaikutuksista lukuvuonna 2002–2003.

Ensimmäisen kirjoitelman teemat liittyvät aikaan ennen syksyä 2002. Kirjoitelmassa on tarkoitus pohtia syitä Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetusluokalle (10.-luokka) tulemiseen. Lisäksi kirjoitelmassa tulisi miettiä, millaisia tuntemuksia meno 10.-luokalle herätti.

Alla on kysymyksiä, joihin sinun tulee vastata omin sanoin, ei kuitenkaan pelkääntään ”kyllä” tai ”ei” tai ”en tiedä”. Kysymyksen perässä on tarkentavia apukysymyksiä vastaamista helpottamaan. Kirjoita vastauksesi kysymysten alle varattuun tyhjään tilaan. Jatka vastauksen jälkeen seuraavaan kysymykseen.

Koska kirjoitelma tehdään anonymisti, nimettömänä, älä mainitse nimeäsi kirjoitelmassa. Myöskään muiden ihmisten nimiä ei tarvitse mainita.

10.-luokan valitseminen:

1. Kerro miten olet päätenyt 10.-luokalle?

- kenen kanssa 10.-luokalle tulosta neuvoteltiin (opettaja, vanhemmat...)?
- mitä vanhempasi ajattelivat 10.-luokasta?
- oliko sinulla muitakin opintovaihtoehtoja mielessä, jos oli niin mitä?
- halusitko itse tulla vai tuntuiko, että joku muu teki päätöksen (vanhemmat, opettajat..) puolestasi?

Ennako-odotukset 10.-luokasta:

2. Millaisia ennako-odotuksia sinulla oli 10.-luokasta?

- tiesitkö mielestäsi riittävästi 10.-luokasta ennen tänne tuloa?
- oliko sinulla mielessäsi jotain tavoitteita 10.-luokan ajalle (esimerkiksi numeroiden korottaminen tai muut taidot, kerro mitä)?

Tuleminen 10.-luokalle:

3. Millaiselta tuntui siirtyä Jyväskylään opiskelemaan?

- jännittikö sinua siirtyä Jyväskylään?
- miltä tuntui jättää perhe ja vanhat kaverit kotipaikkakunnalle (koti-ikävä)?
- tunsitko muita 10.-luokalle tulevia ennestään ja missä olitte tutustuneet? (älä mainitse nimiä)

Markus Leivonen 19.5.2003

Voimaannuttaako lisäopetus? Tapaustutkimus Jyväskylän näkövammaisten koulun lisäopetusvuoden vaikutuksista lukuvuonna 2002–2003

Toinen kirjoitelma

Toinen kirjoitelma liittyy nykyiseen hetkeen ja tulevaisuuteen. Tarkoituksenasasi on arvioida omaa nykyistä tilaasi ja kertoa tulevaisuuden suunnitelmistasi.

Alla on kysymyksiä, joihin sinun tulee vastata omin sanoin, ei kuitenkaan pelkää ”kyllä” tai ”ei” tai ”en tiedä”. Kysymyksen perässä on tarkentavia apukysymyksiä vastaamista helpottamaan. Kirjoita vastauksesi kysymysten alle varattuun tyhjään tilaan. Jatka vastauksen jälkeen seuraavaan kysymykseen. Koeta kertoa mahdollisimman paljon kysytystä asiasta!

Koska kirjoitelma tehdään anonyymisti, nimettömänä, älä mainitse nimeäsi kirjoitelmassa. Myöskään muiden ihmisten nimiä ei tarvitse mainita. Kaikki kirjoittamasi tekstit ovat luottamuksellisia ja niitä käytetään vain tutkimustarkoituksissa. Ainoa henkilö, joka tekstejä lukee, on tutkimuksen tekijä Markus Leivonen.

Kun olet valmis, tallenna asiakirja.

Kiitos osallistumisestasi ja hyvää kesää!

Kysymykset (5 kappaletta):

1. Oletko muuttunut jotenkin 10.-luokan aikana?

- oletko saanut itsevarmuutta? Esim. liikkuminen, kotityöt, ihmisten kohtaaminen...
- onko itsetuntosi kohonnut? Oletko reipastunut?
- oletko itsenäisempi? Tarvitsetko vähemmän apua kuin ennen 10.-luokkaa?
- otatko enemmän vastuuta asioistasi kuin aikaisemmin?

2. Tuntuuko sinusta, että olet 10.-luokan jälkeen valmis siirtymään jatko-opintojen pariin?

- onko valmiustasosi korkeammalla kuin 9.-luokan jälkeen?
- onko yksi vuosi lisäopetusta mielestäsi riittävästi?

3. Mikä sinusta on ollut tärkein asia lisäopetusvuoden aikana?

- esim. arvosanojen korottaminen, itsenäisen elämän taidot, tutustuminen vertaisryhmään (=muut näkövammaiset nuoret), miettimisaika jatko-opintoja varten tai jokin muu, mikä?

4. Mihin jatko-opiskelupaikkoihin olet hakenut? Minne toivot pääseväsi?

- ovatko suunnitelmiasi muuttuneet 10.-luokan aikana verrattuna 9.-luokkaan?
- kenen kanssa olet pohtinut sopivaa jatko-opintopaikkaa?

5. Oletko näin jälkeinpäin tyytyväinen valintaasi tulla Jyväskylän näkövammaisten kouluun 10.-luokalle?

- oliko sinulla ennen tuloa ennakkoluuloja näkövammaisten koulusta?
- oletko tyytyväinen kuluneeseen vuoteen?

Voimaannuttaako lisäopetus? Näkövammaisen nuori lisäopetuksessa

Haastattelukysymykset

Ihmissuhteet:

Perhe:

1. Kerro perheestäsi (älä mainitse nimiä)
2. Ovatko suhteesi vanhempiisi muuttuneet kuluneen vuoden aikana? Ovatko suhteesi muihin perheenjäseniin muuttuneet kuluneen vuoden aikana?

Ystävyysuhteet (aiemmat):

3. Kerro ystävistäsi ajalta ennen Jyväskylää (lukumäärä jne. / oliko ylipäätään)
4. Ovatko suhteet vanhoihin ystäviin muuttuneet kuluneen vuoden aikana?
5. Oliko sinulla mielestäsi tarpeeksi paljon ystäviä yläasteen aikana?
6. Kuinka ikäisesi suhtautuivat sinuun yläasteen aikana? Oliko kiusaamista ja jos oli niin millaista se oli? (esim. huutelua – tönimistä – syrjimistä?)

Ystävyysuhteet (nykyiset):

7. Kerro nykyisistä ystävistäsi (lukumäärä jne.)
8. Onko sinulla mielestäsi nyt tarpeeksi paljon ystäviä?
9. Ovatko nykyiset ystäväsi kaikki näkövammaisia?
10. Onko sinulla tällä hetkellä näkeviä ystäviä?
11. Onko sinua kiusattu näkövammaisten koulussa?
12. Onko sinun paras kaverisi samalla luokalla kanssasi tai samassa koulussa?

Seurustelusuhteet:

13. Seurusteletko tällä hetkellä (eli onko tyttö/poikaystävää)?
14. Seurustelitko ennen Jyväskylään tuloa? (Vieläkö saman kanssa?)
15. Onko seurustelukumppanisi näkövammaisen? (Onko JNK:ssa?)
16. Haluaisitko seurustella vai onko asia vielä mielestäsi ajankohtainen?
17. Onko näkövammalla mielestäsi merkitystä seurustelukumppania valittaessa? (eli onko väliä onko/olisiko kumppanisi näkevä vai näkövammaisen?)

Suhteet henkilökuntaan:

18. Millaiset suhteet sinulla on koulun henkilökuntaan yleisesti?
19. Suhteet opettajiin
20. Suhteet hoitohenkilökuntaan
21. Suhteet liikumistaidon ohjaajiin – vapaa-ajan ohjaajiin – muihin?

22. Suhde omaan hoitajaan?
23. Onko henkilökunnan sukupuolijakauma mielestäsi hyvä? (onko liian vähän/liikaa toista sukupuolta – onko merkitystä?)

Ihmissuhteet koulun ulkopuolisiin ihmisiin:

24. Onko sinulla mielestäsi liian vähän kontaktia oman ikäsiisi muihin nuoriin täällä Jyväskylässä?
25. Haluaisitko vapaa-ajallasi tutustua muihin ikäsiisi nuoriin kuin koulun oppilaisiin?
26. Oletko tutustunut tai ystäväystynyt koulun ulkopuolisiin ihmisiin täällä Jyväskylässä?

Vapaa-aika:

27. Miten vietät vapaa-aikaa täällä?
28. Miten vietät vapaa-aikaa kotipaikkakunnallasi?
29. Kuuluuko alkoholi sinulla vapaa-ajan viettoon tai hauskanpitoon?
30. Onko sinulla harrastuksia (ovatko ajalta ennen tänne tuloa vai täällä ”opittuja”)?
31. Miten haluaisit viettää vapaa-aikaasi täällä? (koulun järjestämässä harrastuksissa ja kerhoissa – omassa huoneessa rauhassa – jotenkin muuten, miten?)
32. Haluaisitko viettää vapaa-aikaasi enemmän koulun rajojen ulkopuolella?

Koulu ja oppilaskoti – sisäoppilaitos:

33. Onko näkövammaisten koulu ja oppilaskoti mielestäsi liiaksi erossa muusta yhteiskunnasta? (onko tämä liiaksi ”oma maailmansa”)
34. Onko liikkumisesi mielestäsi liian rajoitettua?
35. Mitä mieltä olet tästä sisäoppilaitosmaisesta järjestelmästä? Hyvät ja huonot puolet?
36. Onko näkövammaisten koulu ja oppilaskoti mielestäsi liian tiivis tai suljettu oma yhteisönsä?

Itsemäärittely:

37. Miten määrittelet itsesi?
38. Tunnetko itsesi enemmän nuoreksi vai näkövammaiseksi nuoreksi tai joksikin muuksi?
39. Onko sinulle merkitystä mihin näkövammaluokkaan määrittelet itsesi (onko väliä oletko näkövammaisen, heikkonäköinen, sokea?)
40. Tuntuuko sinusta että muille ihmisille näkövammasi on hallitsevin ominaisuutesi?
41. Onko täällä olo vaikuttanut jotenkin itsemäärittelyysi? Eli lisääkö mielestäsi näkövammaisten keskuudessa oleminen omaa näkövammaisuuttasi?
42. Olitko mielestäsi ennen tänne tuloa vähemmän näkövammaisen? (esimerkiksi osana näkevien kaveripiiriä?)

43. Tunnetko olevasi tasa-arvoinen muihin ikäisiisi nuoriin verrattuna?

Vertaisryhmän vaikutukset:

- 44. Mitä muut 10.-luokan oppilaat merkitsevät sinulle?
- 45. Oletteko mielestäsi yhtenäinen ryhmä vai onko luokassa omat porukkansa?
- 46. Vertaa nykyistä luokkaasi ja 9. luokan luokkaa keskenään, millainen luokkahenki näillä luokilla vallitsi?
- 47. Onko mielestäsi hyvä, että olet nimenomaan näkövammaisten lisäopetusluokassa, olisiko tavallinen lisäopetusluokka ollut vaihtoehto sinulle (tai jokin muu)?
- 48. Onko sinusta helppoa olla muitten näkövammaisten kanssa näin läheisessä vuorovaikutussuhteessa?

Itsenäistyminen ja itsemääräämisoikeus:

- 49. Saatto mielestäsi päättää tarpeeksi omista asioistasi? Onko asia muuttunut tämän vuoden aikana vrt. aiempaan?
- 50. Mitä asioita sinun pitää koulunkäynnin lisäksi hoitaa?
- 51. Mitä asioita sinun piti kotona asuessasi hoitaa (koulun lisäksi)?
- 52. Onko sinulla tiettyjä asioita, joita sinun pitää hoitaa kotona käydessäsi?
- 53. Onko vastuu (tai työmäärä) kasvanut täällä ollessasi vrt. aiempaan?
- 54. Onko täällä mielestäsi liikaa ns. kotihommia (asunnon siivous jne.)?

Asuminen:

- 55. Miten asut täällä? Oletko ollut koko ajan samassa asunnossa?
- 56. Miltä tuntuu asua omassa yksiössä/ haluaisitko asua omassa yksiössä?
- 57. Oliko – onko sinulla kotonasi oma huone?
- 58. Puuttuuko henkilökunta mielestäsi liikaa asunnon kuntoon?

Kodinhoitotoimet:

- 59. Mitä siivous- ja kodinhoitotoimia olet aiemmin ennen tänne tuloa osannut tehdä?
- 60. Mitä kodinhoitotoimia olet täällä oppinut?
- 61. Mitä mieltä olet kotitöistä? Mikä mukavinta – mikä ikävintä?
- 62. Onko täällä ollut tarpeeksi ohjausta kodinhoitoasioissa?

Ruoanlaitto:

- 63. Valmistitko ennen tänne tuloa itsenäisesti ruokaa? Vai hoitivatko vanhempasi ruoka-asiat kotona?
- 64. Oletko oppinut täällä valmistamaan ruokaa? Onko eroa verrattuna 9.luokkaan?
- 65. Kumpi mielestäsi on opettanut sinulle enemmän ruoanlaittoa, kotitalousopettaja vai hoitajat täällä ollessasi?
- 66. Oletko saanut tarpeeksi opetusta ruoanlaittoasioissa?

Asiointi (kauppa – pankki – ravintolat - vapaa-aika...):

67. Kerro mitä asioita olet täällä hoitanut? Esim. kaupassa käynti? Avustettuna vai itsenäisesti?
68. Kerro mitä asioita olit ennen tänne tulemista hoidellut?
69. Olitko tottunut hoitamaan tällaisia asioita ennen itsenäisesti?
70. Oletko hoitanut joitain asioita puhelimitse täällä ollessasi? Onko tuttua hoitaa asioita puhelimitse?
71. Onko sinulla oma kännykkä?
72. Mitä mieltä olet asioiden hoitamisesta yleisesti: mukavaa vai ikävää?
73. Oletko saanut mielestäsi tarpeeksi ohjausta ja opetusta näiden asioiden suhteen?

Liikkuminen:

74. Miten paljon liikutit itsenäisesti ennen tänne tuloa? Esim. koulumatkat? Liikuitko jalkaisin, bussilla tai jotenkin muuten?
75. Onko liikkumisesi muuttunut jotenkin tämän vuoden aikana?
76. Miten kuljet kotipaikkakunnallesi?
77. Mitä olet oppinut liikkumistaidossa täällä? Kävellessä liikkuminen itsenäisesti – minne? Bussilla liikkuminen itsenäisesti – minne?
78. Oletko täällä ollessasi liikkunut koulun rajojen ulkopuolella kavereittesi kanssa ja missä ja miten?
79. Liikuitko ennen tänne tuloa kavereittesi kanssa kotipaikkakunnallasi ja miten?
80. Mitä mieltä olet liikkumistaidon ohjauksesta täällä: hyvät ja huonot puolet?
81. Onko ohjausta ollut riittävästi?

Arviointia lisäopetusvuodesta:

82. Kerro hyvät ja huonot puolet tästä vuodesta.
83. Mitä asioita voisi muuttaa tai parantaa?
84. Onko täällä joitain turhaa?
85. Miten vuosi täällä on vastannut odotuksiasi? Oletko saavuttanut asettamasi tavoitteet (HOJKS)?