

# Litteraturstudie af unge med synsnedsættelser og sociale kompetencer

Udarbejdet af Maria Krøl, cand.psyh.aut og specialist i psykoterapi

Instituttet for blinde og svagsynede, december 2016

## Indledning

I mit arbejde møder jeg borgere med alvorlig synsnedsættelse og blindhed, som oplever intra- og interpersonelle udfordringer ved at leve med synshandicap. Derudover samarbejder jeg med, rådgiver og underviser synskonsulenter og andre synsprofessionelle omkring disse problematikker. I mit arbejde både med borgere og synsprofessionelle har det vist sig, at der er mange unge fra ca. 12 år, der mistrives socialt. De unge og omsorgspersonerne omkring dem (forældre, lærere, pædagoger, synskonsulenter m.fl.) beretter om, at de i forskellig grad oplever, at de er udenfor fællesskabet i folkeskolen og på ungdomsuddannelser. Det kan komme forskelligt til udtryk, nogle bliver mobbet, nogle bliver ignoreret, nogle har meget få venner, nogle bliver ikke lyttet til i gruppesammenhænge mm. Det overordnede fælles er, at en stor gruppe unge med alvorlig synsnedsættelse oplever, at de ikke er inkluderet i fællesskabet. Det fælles omdrejningspunkt er sociale kompetencer og socialt funktionsniveau. Wanger et al. (2005) har fundet, at mangel på sociale kompetencer ved udgang af folkeskolen er et af de største problemområder på tværs af alle handicapgrupper, deriblandt unge med alvorlig synsnedsættelse. Manglen på sociale kompetencer ses også ved en undersøgelse omkring arbejdsmarkedet, hvor det vurderes at være en af årsagerne til, at mennesker med synshandicap har svært ved gennemføre uddannelse på niveau med seende samt at få og fastholde arbejde (Bengtsson et al., 2010).

## Metode

På denne baggrund jeg har undersøgt forskning og litteratur omkring unge med alvorlig synsnedsættelses sociale kompetencer. Jeg var interesseret i, hvilke faktorer undersøgelserne vurderer, der er betydningsfulde i forhold til, at unge med alvorlig synsnedsættelse udvikler dårligere sociale kompetencer end deres seende jævnaldrende. Litteraturstudiet tager udgangspunkt i at undersøge, hvordan sociale kompetencer vurderes hos unge med alvorlig synsnedsættelse, både i forhold til hvordan sociale kompetencer udvikles intra- og interpsykisk, samt hvordan der kan arbejdes med at opnå sociale kompetencer.

Der er søgt på en række søgeord i forhold til sociale kompetencer, søgeordene har alle været sat sammen med 'visual impairment'. Derudover har søgeordskombinationerne været sat sammen med 'youth eller adolescent', men da søgningerne viste sig at være sparsomme, er der også søgt uden 'youth eller

adolescent' for at se, hvorvidt der var undersøgelser uden disse betegnelser, der kunne være brugbare for emnet. Der er medtaget enkelte undersøgelser, som har fokuseret på unge med handicap generelt, da jeg mener, at der er en signifikant grad af overførbarhed mellem forskellige handicap og den måde, det influerer unges sociale vilkår. Der er søgt i PsycINFO samt PubMed med søgeord (social skills, social competence, psychosocial, psychosocial development, social inclusion, nonverbal communication skills, social difficulties samt social adaptation) kombineret med 'visual impairment', 'youth' og 'adolescent'.

Inklusionskriterierne har primært været artikler fra år 2005 til 2015, engelsksprogede og primært fra peer review journaler. Der er valgt 11 artikler ud fra ovenstående søgeord og kriterier. Ud fra en betragtning om at undersøge et snævert emne, hvor der ikke produceres store mængder undersøgelser og artikler, har jeg udover nyere artikler også medtaget enkelte artikler fra før år 2005 ud fra et perspektiv om, at de bibringer relevans på trods af at være ældre. De fleste af undersøgelseerne er foretaget i vestlige lande, hvor det må formodes, at overførbarheden er størst i forhold til Danmark.

Hovedvægten af artiklerne omhandler specifikt sociale kompetencer hos unge med alvorlig synsnedsættelse, men der er også inddraget artikler, der vedrører selvtillid, størrelsen på sociale netværk, ensomhed, da disse vurderes som emner, der hænger sammen med sociale kompetencer og social inklusion.

I artiklen undersøges gruppen unge med alvorlig synsnedsættelse, og da der tages udgangspunkt i litteratur med blandede aldersgrupper, refereres i artiklen til et bredt aldersspænd på 12-28 år ved betegnelsen unge. Jeg vil bruge den kortere betegnelse 'unge med synsnedsættelse' dækkende over en gruppe med alvorlig synsnedsættelse, men deres syn kan variere.

Sociale kompetencer består af relationelle komponenter til at kunne begå sig i gensidigt givende og konstruktive relationer med andre mennesker for at kunne udtrykke egne og aflæse andres følelser. Sociale kompetencer indgår i alle menneskelige relationer som både åbne og indforståede adfærdsformer og kommunikation (Undervisningsministeriet, 2002).

### **Sociale kompetencer hos unge med nedsat syn**

Sociale kompetencer er et bredt begreb, og der er mange måder, hvorpå det kan forstås og undersøges. I en gennemgang af artiklerne ud fra søgekriterierne viste det sig, at artiklerne kredser om nogle overordnede faktorer, som har en betydning i forhold til udvikling og vurdering af sociale kompetencer og social inklusion.

## Udvikling af sociale kompetencer

Fra en tidlig alder kan børn med synsnedsættelse have svært ved at udvikle sociale kompetencer. Syn spiller en rolle i den tidlige udvikling af social adfærd og social kognition, evnen til at opfatte og forstå social adfærd samt tankerne og følelserne, der influerer på, hvad mennesker omkring dem siger og gør. Manglen på visuelle cues kan føre til vanskeligheder med at initiere og vedligeholde sociale interaktioner og relationer (Zebahazy & Smith, 2011, Jindal-Snape, 2005). Synsnedsættelsen påvirker udviklingen af sociale kompetencer helt fra barndommen, men vi ser ikke, at mindre børn har lige så svært ved at være en del af den sociale inklusion som de unge. Det handler sandsynligvis om, at der i samspillet hos mindre børn kræves mindre kompliceret sociale kompetencer og spilleregler.

Teenageårene kan betegnes som en periode, hvor den unge gennemgår meget udvikling både psykisk, fysisk og i forhold til social tilpasning. Det sociale liv ændrer sig i teenageårene og udvikler sig fra barndommens mere simple samvær til et mere kompliceret samspil. Unge er i de år mere udfordret psykologisk, ikke mindst fordi de unge ønsker at blive mere selvstændige og være mindre afhængige af deres forældre, og unge søger mod fællesskabet hos jævnaldrene. Udvikling og læring sker i interaktionen med andre mennesker. Teenageperioden kan skabe udfordringer for unge med synsnedsættelse, som møder periodens udviklingsmuligheder på andre vilkår, da de ikke har samme mulighed for at afkode socialt samspil. Et studie har vist øget sårbarhed og udfordringer for unge med synsnedsættelse end for unge uden handicap (Huurre & Aro, 1997). Manglen på visuelle cues er en af de faktorer, der hæmmer en ung med synsnedsættelses sociale udvikling og dannelse af venskaber. I de visuelle cues ligger både nonverbal kommunikation og feedback, der er afgørende komponenter i social interaktion (Jindal-Snape, 2005).

Unge med synsnedsættelse oplever både praktiske, intra- og interpsyiske udfordringer. Det praktiske funktionsniveau kan øges med synskompenserende hjælpemidler, hvor man kan få forstørrelse, talesyntese mm., hvorimod det psykosociale funktionsniveau er sværere at øge med synskompenserende hjælpemidler, da øjenkontakt, sociale overblik mm. ikke kan genskabes. Dertil kommer, at unge med synsnedsættelse ofte opleves som anderledes af deres seende jævnaldrende. For nogle er det nedsatte syn synligt på grund af skelen, indfald i øjenhulen mm, mens at man ikke kan se det på andre.

Unge mennesker med synsnedsættelse oplever generelt flere udfordringer ved at deltage i fællesskaber, og det gælder flere faktorer; mobilitet/evnen til at færdes på egen hånd, hjemmelivet, interpersonelle interaktioner og relationer, skole og uddannelse, fritidsinteresser mm. Miljøerne som de færdes i spiller en central rolle som enten facilitere eller obstruere deltagelse og inklusion (Salminen & Karhula, 2014).

## **Forældre til unge med synsnedsættelse**

Det er oftest et chok og overvældende at opdage, at ens barn har en øjensygdom, som man som forældre skal forholde sig til udover almindelige forældreopgaver. Forældre til et barn med synshandicap har ofte haft mange bekymringer vedrørende barnets trivsel både i nutid og fremadrettet, og forældrene har siden konstatering været i kontakt med professionelle i forhold til kontrol, operationer, optik, løbende synskompenserende teknikker og hjælpemidler. Det medfører for mange forældre et tæt bånd og samarbejde med barn og ung med synsnedsættelse. Den unge vil som barn og sandsynligvis fortsat have mere brug for hjælp af sine forældre end seende jævnaldrende, og det kan påvirke relationsdannelsen, og den måde hvorpå den unge med synsnedsættelse og forældre forholder sig til hinanden. Mange unge med synsnedsættelse beskriver, at de har tætte og gode relationer i deres familie, med forældre og søskende. Unge med synsnedsættelse beskriver deres familierelationer som en smule bedre end unge med normalt syn (Huurre & Aro, 1997).

Bekymringer og øget opmærksomhed på behandling, rehabilitering og øget støtte fra barn til ung samt det fortsat høje behov for hjælp kan medføre, at forældre til et barn og ung med synsnedsættelse har svært ved at vurdere, hvad barnet og den unge skal lære for at klare selv, og hvad der er alderssvarende kompetencer. Det kan medføre overbeskyttelse og/eller, at den unge med synsnedsættelse ikke har lært de nødvendige kompetencer for at klare ungdomslivets mere komplicerede sociale spilleregler samt praktiske teknikker, fx at færdes selvstændigt, som gør det muligt at interagere frit og ligeværdigt med seende jævnaldrende. Forældres eller professionelles overbeskyttelse af børn og unge med synsnedsættelse kan føre til en underudvikling af sociale kompetencer, der er nødvendige for at klare sig selvstændigt i ungdommen (Zebahazy & Smith, 2011).

Der er også fordele og stor støtte for unge med synsnedsættelse i, at de ofte har en tæt relation til deres forældre. Forældrene bruger ofte relationen og støtten til at udfordre unge med synsnedsættelse i zonen for nærmeste udvikling samt at skabe tilpasse forstyrrelser, så den unge med synsnedsættelse får succesoplevelser med sociale interaktioner og relationer. Mange forældre er gode til at udfordre deres børn og unge med synsnedsættelse i forhold til praktiske udfordringer, dog ser det ud til, at de har sværere ved at give dem verbal feedback i forhold til de visuelle sociale cues, som de mangler i forhold til at udvikle alderssvarende social adfærd og kompetencer. Manglen på feedback betyder både mangel på reforcering af passende adfærd samt korrigerende af upassende adfærd, og dette sætter den unge med synsnedsættelse i en sårbar position (Jindal-Snape, 2005).

## Social inklusion i skolen

Mange unge med synsnedsættelse går i almindelige folkeskoleklasser, hvilket har fordele for at blive inkluderet socialt. Mange trives men der er også nogle, som begynder at få det svært i de større klasser, hvor unge med synsnedsættelse kan opleve at blive holdt udenfor og/eller trækker sig fra det sociale samvær samt mangler en forståelse for, hvad der foregår socialt (Worth, 2013). For at unge med synsnedsættelse kan fungere i en almindelig klasse har mange unge en støtteperson et antal timer om ugen, som skal støtte den unge i at lære i samme tempo og samme indhold som resten af klassen, og således at læreren fortsat kan bruge sin opmærksomhed på at undervise hele klassen. Det skaber en anderledes konstellation omkring den unge med synsnedsættelse, samt at der ofte udvikles en tæt relation mellem støtteperson og den unge.

Et studie peger på, at støttepersoners nærhed til unge med synsnedsættelse kan føre til indlært hjælpeløshed samt skabe øget afhængighed af voksne samt nedsætte interaktionerne med jævnaldrende (Zebahazy & Smith, 2011). Når vi ændrer en social konstellation i en klasse ved at skabe en særlig voksenrelation mellem støtteperson og ung, må vi forvente, at det også har en betydning for den sociale konstellation mellem den unge med synsnedsættelse og seende klassekammerater. Worth (2013) beskriver, at folkeskolen også kan være med til at reforcere negative konstruktioner omkring det at have et handicap, og hvor den unge med synsnedsættelse fastholdes i en konstruktion af at være uselvstændig og afhængig, fx gennem en støttelærer mm.

En støtteperson kan også støtte den unge med synsnedsættelses interaktion med jævnaldrende samt reforcere deres brug af sociale kompetencer, såfremt disse interventioner sættes rigtigt op (Zebahazy & Smith, 2011). Dette vil sandsynligvis kræve en støtteperson, der har viden og erfaring omkring, hvordan de faciliterer selvstændighed og sociale relationer med jævnaldrende. Dette vil kræve en god kontakt til den unge med synsnedsættelse, men særligt at støttepersonen er bevidst om, at relationen mellem støttepersonen og den unge ikke er i centrum.

Det har afgørende betydning for den unge med synsnedsættelses udvikling af sociale kompetencer og inklusion, at disse læres i skolesammenhæng med seende klassekammerater. En undersøgelse viser, at når sættes ind på at træne og øge sociale kompetencer, kommer unge med synsnedsættelse til at trives bedre socialt. Dette taler for, at der fortsat skal være fokus på udvikling og træning af sociale kompetencer i skolesystemet samt efterskoleaktiviteter mm. (Botsford, 2013).

Det ses, at lærere, støttepersoner, pædagoger samt andre professionelle ligesom forældre ikke er opmærksomme på/ikke giver feedback til den unge med synsnedsættelse, medmindre de opfordres. Manglen på feedback i skolen betyder ligesom i hjemmet, at den unge mangler specifik og konkret feedback på sociale kompetencer og interaktioner, hvorfor den unge med synsnedsættelse

ikke har lige vilkår for at udvikle sociale relationer (Jindal-Snape, 2005).

Sidst men ikke mindst sætter Worth (2013) fokus på, at unge med synsnedsettelse oplever ikke de samme rammer/miljøer. De vokser op i forskellige familier og i forskellige skoler, og dermed oplever unge med synsnedsettelse ikke de samme betingelser for skabelse af identitet og relationer. Ved at være mere opmærksom på hvordan rum, som skoler, er konstrueret af sociale relationer kan det give en bredere forståelse af inklusion i skolen (Worth, 2013).

## **Selvstændighed og identitet**

Som tidligere nævnt begynder en højere grad af selvstændighed i ungdomsårene. Mange unge med handicap finder det vanskeligt at blive mere selvstændige i forhold til deres familier, fordi deres handicap gør det vanskeligt både praktisk og psykisk at løsrive sig. Unge med synsnedsettelse oplever ofte en længere barndom end deres seende jævnaldrende, blandt andet på baggrund af overbeskyttelse af deres forældre, lærere, støttepersoner eller andre professionelle (Salminen & Karhula, 2014).

Den sociale isolation, som flere unge med synsnedsettelse oplever, kan blandt andet handle om, at de unge ikke har udviklet kompetencer både psykologisk og praktisk til at klare sig selvstændigt uden hjælp fra andre og derfor er mere afhængig af voksne (Kelly & Smith, 2008). Synsnedsettelsen kan påvirke de unges mobilitet, da de oftest ikke oplever samme frihed til at kunne bevæge sig frit omkring. Mange unge vil have indlært at gå hverdagsruter med stok, men såfremt de er del af en gruppe, der får impulsive ideer, vil den unge med synsnedsettelse ikke kunne følge med så frit som jævnaldrende (Huurre & Aro, 1997).

Man kan forestille sig, at de unge med synsnedsettelse som har svært ved det sociale samspil kunne opnå fordele ved at deltage i sociale medier på nettet, da nyere teknologi gør det nemmere for de unge med synsnedsettelse at zoome i god kvalitet samt at bruge talestyrede systemer. En undersøgelse viser dog, at unge med synsnedsettelse ikke benytter sig af teknologien til at deltage socialt på nettet i samme grad som jævnaldrende (Kelly & Smith, 2008).

Unge med synsnedsettelse får generelt set på trods af synskompenenserende hjælpemidler og støtte fra voksne tilsyneladende ikke udviklet samme grad af selvstændighed som seende jævnaldrende. Det må påvirke den måde, de ser sig selv, og hvordan de er i gang med skabe identitet på. Worth (2013) har spurgt unge med synsnedsettelse omkring deres identitetsudvikling, og de beskriver, at det ofte er en kamp for at definere deres almindelighed som del et af miljø i et samfund, der konstruerer deres identitet som anderledes. Unge med synsnedsettelse ønsker at være ligesom deres seende kammerater, og det er

svær balance, at de i nogle aspekter er anderledes, og på andre måder hverken kan eller skal gøres anderledes og ekskluderes i de sammenhænge, hvor det er muligt at inkludere.

Der er mange fordele ved inklusion i almindelig folkeskole, men det er også vigtigt for selvforståelse og identitetsudvikling, at unge med synsnedsættelse får mulighed for at være sammen med og skabe relationer med andre unge med synsnedsættelse og evt. andre handicap, hvor der er en større mulighed for at skabe en fælles identitet, som den unge kan spejle sig i (Worth, 2013).

## **Venner og netværk**

Unge med synsnedsættelse har færre venner, og flere oplever, at det er sværere at få venner end unge med normalt syn (Huurre & Aro, 1997). Venskaber i skolen spiller en afgørende rolle i forhold til, at de unge lærer, hvad de kan forvente af selv og andre, hvad er vores og andres ressourcer og modstandskræfter. Skolen er et signifikant sted at møde jævnaldrende, et sted hvor unge spenderer meget tid, og hvor der skabes venskaber, der skal hjælpe hinanden med hverdagen og til at bygge selvtilid (Worth, 2013).

En undersøgelse viser, at unge med synsnedsættelse taler mindre i telefon og med færre venner end seende jævnaldrende. Flere faktorer spiller ind i forhold til, at unge med synsnedsættelse har mere social isolation end seende jævnaldrende (Kelly & Smith, 2008). En anden undersøgelse viser, at børn i første til sjette klasse med synsnedsættelse udviste signifikante mindre social assertion end seende børn. Denne tendens er blivende hos børnene med synsnedsættelse til ungdomsårene, hvor det ses, at unge med synsnedsættelse engagerede sig i mere passive eller individuelle aktiviteter end seende jævnaldrende (Zebahazy & Smith, 2011).

Støtte fra sociale netværk kan fungere som buffer for stress samt forstærke coping i alle aldre. En undersøgelse har pointeret sammenhængen mellem personlige netværk og fysisk og psykisk sundhed. Størrelsen og sammensætningen af netværket, graden af nærhed, tilfredshed samt eventuelle konflikter i netværk er betydningsfulde faktorer i forhold til, hvordan netværk kan støtte. Social støtte til unge med synsnedsættelse beskytter dem fra negative påvirkninger på deres mentale helbred, når de er eksponeret for stress samt øger velvære, selvværd og selvtilid. Støtte fra familie er vigtig, men ligeså er støtte fra venner og andre voksne (Kef et al., 2000).

Unge med synsnedsættelse oplever udover almindelige teenageproblematikker desuden udfordringer forbundet med manglende syn, som kan påvirke deres selvbillede negativt. De har i høj grad brug for den støtte som sociale netværk kan tilbyde, men den mulighed kan blive besværliggjort af manglende sociale kompetencer. En undersøgelse viser, at unge med synsnedsættelse har brug for

mere støtte fra sociale netværk, men også at unge med synsnedsettelse har færre venner, der kan give støtte (Kef et al., 2000).

Der kan således blive tale om en reforcerende ond cirkel, hvor unge med synsnedsettelse isolerer sig og har svært ved at håndtere sociale interaktioner og relationer samt de stressorer, de oplever i hverdagen ved både almindeligt ungdomsliv samt med synshandicap.

Ligesom andre unge med handicap har unge med synsnedsettelse færre venner og har større tendens til at opleve sig selv som ensomme end seende jævnaldrende. Unge med synsnedsettelse har desuden færre fritidsaktiviteter og er mere afhængig af deres forældre til transport (Salminen & Karhula, 2014). Praktiske udfordringer hvor en ung med synsnedsettelse er afhængig af at køre med sine forældre, og hvor andre jævnaldrende følges sammen på cykel kan betyde, at der er meget fællesskab, den unge med synsnedsettelse går glip af. Der sker meget socialt i de uformelle strukturer som pauser, omklædning, transport mm. Unge med synsnedsettelse har også færre oplevelser med dating og romantik end deres seende jævnaldrende, hvilket yderligere fastholder den manglende udvikling samt tendensen til at være udenfor fællesskabet (Huurre & Aro, 1997, Salminen & Karhula, 2014).

### **Miljømæssig indflydelse**

Flere studier kigger på, hvilke sociale udfordringer unge med synsnedsettelse som minoritetsgruppe har, og hvordan de unge kan udvikle bedre sociale kompetencer. En individualiserede tilgange giver mulighed for at kigge på de specifikke sociale udfordringer samt mulige indsatser for unge med synsnedsettelse. Der kan dog ikke ses bort fra, at identitet og sociale kompetencer i høj grad skabes og vurderes i interpersonelle relationer. Dynamikken og normerne i miljøet har betydning for det sociale samspil, som unge med synsnedsettelse opererer i.

Synshandicap kan forstås som et handicap, der skaber fysisk og praktiske udfordringer for et menneske, men det kan også anskues ud fra samfundets handicapforståelse, et socialkonstruktivistisk perspektiv. Gennem vores kultur og normer i samfundet vurderer og forstår vi os selv og hinanden gennem sociale relationer og konstruktioner. På den baggrund er en ung med synsnedsettelse ikke alene i at skabe sin egen identitet og sociale råderum gennem sociale kompetencer. Identitet og muligheder for sociale relationer skabes i høj grad mellem mennesker (Worth, 2013). Den sociale konstellation har betydning for, hvordan unge med synsnedsettelse får mulighed for at skabe en forståelse af sig selv og identitet. Såfremt omgivende miljø har en stereotyp forståelse af en ung med synsnedsettelse, så kan det være svært at få mulighed for at være andet.



Det betyder, at der er nødt til at være opmærksomhed på, at uanset hvor meget den unge og dennes omgivelser arbejder på øge sociale kompetencer på et individualiseret niveau hos den unge, så vil deres mulighed for social inklusion og ligeværdighed i fællesskabet også afhænge af det miljø, de befinder sig i. Worth (2013) beskriver, at selvom unge mennesker også selv må tage ansvar for at skabe egne sociale relationer og dermed deres egne sociale kompetencer, så er de indlejret i de fysiske og sociale rammer og processer, som der dyrkes på skolen (Worth, 2013).

Skolen og andre miljøer som den unge med synsnedsettelse befinder sig i har også et ansvar for at skabe en ramme og en social norm og forståelse omkring forskellighed og rummelighed i den sociale inklusion og fællesskab. Dynamikken i miljøet hvor de sociale relationer forhandles spiller ligeledes en afgørende rolle for, at unge med synsnedsettelse udvikler sociale kompetencer og er en del af det sociale fællesskab (Worth, 2013).

### **Mulige indsatser**

Litteraturen peger på mulige indsatser, der kan hjælpe unge med synsnedsettelse i forhold til at udvikle sociale kompetencer og til at indgå i sociale relationer, og som kan hjælpe med til at fremme social trivsel og inklusion. Unge med synsnedsettelse har brug for mere struktureret tilgang til læring af sociale kompetencer, fordi den unge ikke kan opfange den visuelle feedback i sociale sammenhænge (Bowen, 2010). Indsatsmulighederne samler sig indenfor to overordnede overskrifter; 'indre og ydre feedback' som omhandler selvevaluering samt verbal feedback fra seende i miljøet samt 'aktiviteter', som handler om at deltage i skolen, fritidsaktiviteter, venneaftaler mm.

### **Indre og ydre feedback**

Mange sociale kompetencer læres visuelt gennem observation og imitation for at opnå udviklingspotentialet i jævnaldrende relationer. Unge med synsnedsettelse lærer ikke nødvendigvis disse kompetencer naturligt, og de må derfor læres mere explicit og blive verbaliseret for forståelse og udøvelse af den unge (Kelly & Smith, 2008).

Jindal-Snape (2005) har fokuseret på feedback fra seende jævnaldrende i socialt miljø til at give unge med synsnedsettelse den information, de mangler fra visuelle cues. Jindal-Snape opererer med indre feedback, som omhandler selvevaluering, samt ydre feedback, der omhandler verbal kommunikation mellem unge med synsnedsettelse og seende jævnaldrende omkring social adfærd. Korrekt selvevaluering (selvevaluering der svarer overens med omgivers evaluering) opnås bedst i kombination med ydre feedback. Man kan forestille sig en situation, hvor den unge med synsnedsettelse bliver ved med at

tale om noget, de er optaget af og ikke har adgang til de visuelle cues (ex kigge væk, gabe mm.) omkring, at de andre er blevet uinteresset i historien, og at den unge skal til at runde fortællingen af. Såfremt den unge ikke får denne feedback kan en selvevaluering gå på, at det gik rigtig fint med at fortælle historien, og så mister selvevalueringen betydning og læringsmulighed.

Ydre feedback og selvevaluering (indre feedback) har vist sig at være en konstruktiv og effektiv strategi til at øge social interaktion og træne sociale kompetencer for unge med synsnedsættelse. Jindal-Snape (2005) har lavet forsøg med at træne en seende jævnaldrende i at give relevant feedback til en ung med synsnedsættelse, og det viste sig, at det smittede af på flere seende klassekammerater, som uden instruktion begyndte også at give den unge med synsnedsættelse feedback.

Det er vigtigt, at de seende kammerater trænes i at give feedback på en meningsfuld og brugbar måde for den unge med synsnedsættelse, ligesom at det er mest effektivt, når den unge med synsnedsættelse trænes i selv at efterspørge feedbacken i relevante situationer. Når den unge med synsnedsættelse selv beder om feedbacken, giver de jævnaldrende mere uddybende feedback, end i situationer hvor de leverer den uden, at den unge med synsnedsættelse har efterspurgt den. Det kan fx gøres med at have fokusområder, som den unge med synsnedsættelse arbejder på, og derfor har opmærksomhed på at evaluere og bede om feedback på. Feedback giver information til den unge med synsnedsættelse kort efter, at adfærden er sket. Metoden er effektiv både i forhold til at øge sociale kompetencer og til at vedligeholde dem (Jindal-Snape, 2005).

## **Aktiviteter**

Flere faktorer påvirker, at unge med synsnedsættelse udvikler gode sociale kompetencer og lettere kan indgå i social inklusion. En undersøgelse peger på fritidsaktiviteter og forskelligartet interaktion med seende jævnaldrende gennem fritidsinteresser, være sammen efter skole samt at have en aktiv hverdag med forskellige aktiviteter (Zebahazy & Smith, 2011).

Samme undersøgelse viste, at to ud af tre unge med synsnedsættelse ikke kunne færdes selvstændigt og uafhængigt af hjælp og dermed med samme frihed som seende jævnaldrende, hvilket betød, at de ikke socialiserede efter skole i samme grad som den tredjedel, der færdes selvstændigt. Det peger på, at mobilitykompetencer samt evnen til at turde følge med og bede om nødvendig hjælp på impulsive ruter er vigtige kompetencer i forhold til at udvikle og vedligeholde sociale relationer med jævnaldrende (Zebahazy & Smith, 2011).

I planlægning af social kompetence interventioner til unge med synsnedsættelse er det nødvendigt at forstå de individuelle behov. Såfremt aktiviteter ikke tager

hensyn til den unge med synsnedsettelse, kan aktiviteten forstærke fokus på, at den unge med synsnedsettelse er anderledes og dermed være ødelæggende for relationsskabelse med seende jævnaldrende (Bowen, 2010). Det er vigtigt, at sociale aktiviteter bliver planlagt til at kunne inkludere unge med synsnedsettelse. Det ses ofte, at fritidsinteresser er en udfordring for unge med synsnedsettelse, og det burde adresseres (Salminen & Karhula, 2014).

## **Afsluttende diskussion**

Der er mange faktorer, der spiller ind i forhold til unge med synsnedsettelses sociale trivsel og inklusion. Litteraturen omkring sociale kompetencer hos unge med synsnedsettelse anskues ofte ud fra en individualiseret tilgang omkring, hvilke sociale kompetencer den enkelte har tillært sig/ikke tillært sig. For den enkelte kan det være mere konstruktivt at kigge på, hvad de selv kan ændre, frem for at ønske at ændre samfundets sociale konstruktioner af handicap og vilkår. Når det er sagt, så har Worth (2015) en vigtig pointe i, at vi også er nødt til at være opmærksomme på, at forhandlingen af sociale relationer også er influeret af dynamikken og sociale konstruktioner i miljøet. Nogle gange kan det være nødvendigt at adressere problematikker i miljøet, ligesom at det kan være nødvendigt at flytte miljø, såfremt der ikke er mulighed for at skabe forandringer, hvor den unge med synsnedsettelse befinder sig.

Litteraturen har pointer omkring forældres indflydelse, hvor man ofte finder nære relationer mellem forældre og unge med synsnedsettelse. På den ene side har de unge brug for støtten, som kan hjælpe dem i forhold til at håndtere udfordringerne med synsnedsettelse, omvendt ses det også, at det nære forhold og ekstra støtte kan hindre den unges udvikling af selvstændighed og tilknytning til jævnaldrende. Selvstændigheden og oprøret fra familien gøres vanskeligere, hvis man som ung ikke har et jævnaldrende netværk, som man kan søge tilhørsforhold og støtte i, når man genforhandler rollebetingelserne i familien. På trods af denne viden er der ikke mange undersøgelser, hvor man har arbejdet med indsatser for forældre til unge med synsnedsettelse.

Mange unge med synsnedsettelse går i almindelig folkeskole, hvilket har flere fordele for inklusionen. Unge med synsnedsettelse har ved siden af skolen et parallelt miljø med undervisning og arrangementer med andre børn og unge med synsnedsettelse. I disse miljøer har børnene og de unge mulighed for at forstå sig selv sammen med andre, der oplever samme visuelle udfordringer psykologisk og praktisk. Kombinationen af folkeskoleklasse og specialiseret undervisning i forhold til synshandicap samt mødet med andre børn og unge i samme situation giver børnene de bedste betingelser for at forstå sig selv, lære omkring deres handicap samt at opleve de krav og betingelser, inklusion i en visuel verden medfører.

Litteraturen påpeger, at professionelle, særligt lærere og støttepersoner, skal

være opmærksomme på, at den store andel af voksenkontakt til unge med synsnedsettelse ikke hindrer relationer med jævnaldrende. For professionelle ligger der en opgave i at finde nye måder at støtte udviklingen af sociale kompetencer og relationer for unge med synsnedsettelse. Professionelle bliver nødt til at forholde sig bevidst til, at støtte og voksenrelationer også kan gøre skade ved at indlære hjælpeløshed, samt at relationen kan stå i vejen for andre relationer. Når en ung med synsnedsettelse taler med sin støtteperson, kommer de andre unge ikke og afbryder, de opsøger snarere andre samtaler med jævnaldrende. Jindal-Snape (2005) har undersøgt verbal feedback i sociale situationer fra professionelle men fandt, at det virkede bedre, når den sociale feedback kom fra seende jævnaldrende. Det peger på, at professionelles primære opgave er at facilitere en social interaktion mellem jævnaldrende og ikke mellem professionel og ung. Den unge med synsnedsettelse skal lære sine sociale kompetencer på samme måde som seende jævnaldrende i de sociale relationer og læringsfællesskaber. På den baggrund giver det mening, at der i undersøgelser fokuseres på unge med synsnedsettelses involvering i forskellige fritidsaktiviteter med jævnaldrende, hvor de også har mulighed for den sociale læring med jævnaldrende.

Både biologi og kultur må tages med i betragtning for at forstå, hvordan synsnedsettelsen påvirker det sociale liv og relationer hos unge. Udfordringerne ved nedsat syn må forstås i forhold til specifikke handlinger og praksisser, hvor synsnedsettelsen skaber ændrede vilkår. I et hverdagsperspektiv må forældre og professionelle omkring den unge med synsnedsettelse arbejde på at reducere inkongruensen mellem den unges kompetencer og den kulturelle praksis (Bøttcher & Dammeyer, 2012).

Salminen & Karhula (2014) pointerer, at mange af de problemer, som unge med synsnedsettelse oplever, burde adresseres meget tidligere i barndommen. De mere komplicerede sociale spilleregler i teenageårene medfører, at unge med synsnedsettelse begynder at opleve større social ekskludering. Såfremt der var mere fokus på ydre social feedback både fra forældre og professionelle i en tidligere alder, hvor alle børn får instruktioner kombineret med at lære de seende børn at give feedback, ville barnet med synsnedsettelse sandsynligvis have større chance for at udvikle alderssvarende sociale kompetencer i samme tempo som seende jævnaldrende, og udviklingen ville komme mere naturligt.

Inklusion og sociale kompetencer i skolen er en signifikant indikator på, hvordan de unge vil begå sig på ungdomsuddannelser og fremtidigt arbejdsmarkedet (Worth, 2013). Derfor er det essentielt, at forældre og professionelle overvejer, hvordan der kan arbejdes på andre måder at skabe øget sociale kompetencer og øget social inklusion både i skolen og i fritiden.

## Litteraturliste

- Bengtsson, S., Mateu, N. C. & Høst, A. (2010). Blinde og stærkt svagsynede. Barrierer for samfundsdeltagelse. SFI 2010.
- Botsford, K. D. (2013). Social Skills for Youths with Visual Impairments: A Meta-Analysis. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. November-December 2013.
- Bowen, J. (2010). Visual impairment and self-esteem. What makes a difference? *The British Journal of Visual Impairment*. Vol 28(3): 235-243.
- Bøttcher, L. & Dammeyer, J. (2012). Disability as a dialectical concept: building on Vygotsky's defectology. *European Journal of Special Needs Education*. 27:4, 433-446.
- Hodge, S., Barr, W., Bowen, L., Leeven, M. & Knox, P. (2015). Exploring the role of an emotional support and counselling service for people with visual impairments. *The British Journal of Visual Impairment*. 31(1), 5-19.
- Huurre, T. M. & Aro, H. M. (1997). Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 7:73-78 (1998).
- Jindal-Snape, D. (2005). Self-Evaluation and Recruitment of Feedback for Enhanced Social Interaction by a Student with Visual Impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. August 2005.
- Jindal-Snape, D. (2005). Use of Feedback from Sighted Peers in Promoting Social Interaction Skills. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. July 2005.
- Kef, S., Hox, J. J., Habekothé, H. T. (2000). Social networks of visually impaired and blind adolescent. Structure and effect on well-being. *Social Networks*. 22 (2000), 73-91.
- Kelly, S. M. & Smith, T. J. (2008). The digital social interactions of students with visual impairments: findings from two national surveys. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. September 2008.
- Salminen, A. & Karhula, M. E. (2014). Young persons with visual impairment: Challenges of participation. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*. 2014; 21: 267-276.
- Undervisningsministeriet (2002): Nøglekompetencer – forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab.
- Wanger, M., Newman, L., Cameto, R. & Levine, P. (2005). Changes Over Time in the Early Postschool Outcomes of Youth with Disabilities. A Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National

Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International.

Worth, N. (2013). Making friends and fitting in: a social-relational understanding of disability at school. *Social & Cultural Geography*. Vol. 14, No.1, 103-123.

Zebehazy, K. T. & Smith, T. J. (2011). An examination of Characteristics Related to the Social Skills of Youths with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. February 2011.