



Fenomenet punktskrift i en seende omgivning

Sju punktskriftsläsares livsvärldsberättelser

Catharina Kia Johansson

Handledare: Kerstin Fellenius

”Literacy is defined as: The ability and the willingness to use reading and writing to construct meaning from printed text, in ways which meet the requirements of a particular social context.”

(Au K. ur Wray, 2004, s. 7)

Sammanfattning

Syftet med denna studie var att belysa fenomenet punktskrift som skriftspråkligt medium ur läsarens perspektiv i en seende omgivning under barndom, skoltid, i början av vuxenlivet och i vuxenlivets vardag.

Hermeneutisk fenomenologi var en lämplig forskningsansats, då avsikten var att hämta kunskap ur individens upplevelser. Intervjuer gjordes med sju punktskriftsläsare och deras svar återges i så kallade livsvärldsberättelser. Resultaten har tolkats med hjälp av min egen förståelse och mot bakgrund av tidigare forskningsresultat och annan relevant information.

En av frågeställningarna gällde vad som skulle framträda tydligast i punktskriftsläsarnas upplevelser. På vilket sätt skulle relationer visa sig mellan tydliga aspekter? Skulle aspekter framträda på olika sätt under olika perioder i livet?

Kunskap och kompetens, delaktighet, krav, tid, bemästrande, tillgänglighet, oberoende och bemötande framträdde som aspekter i samtliga livsvärldsberättelser, några tydligare än andra.

Mot bakgrund av studiens resultat framstår bland annat följande som betydelsefullt:

- Punktskriftens särart kräver specialkompetens hos undervisande lärare.
- Undervisningen av elev, som läser både punktskrift och svartskrift, ställer särskilt höga krav på specialpedagogisk kompetens.
- Som elev upplevde punktskriftsläsaren ofta lärares krav som för låga.
- Den funktionella användningen av punktskrift i studier och i arbete påverkar den egna läskompetensen positivt.
- Tillgänglighet till text är avgörande för om punktskriftsläsaren blir läshandikappad eller ej.
- Internet är nyckeln till skriftlig information för punktskriftsläsaren.
- Det är glapp mellan goda intentioner i styrdokument och verkligheten, när det gäller tillgänglighet till skriftlig information för punktskriftsläsaren.

Nyckelord: punktskrift, läsning, livsvärldsberättelse, grav synskada

Abstract

The objective of this study was to illuminate Braille as medium for written language from the reader's point of view in a sighted environment during childhood, schooldays, beginning of adult life and the adult everyday life. For this purpose it seemed adequate to choose hermeneutic phenomenology as theoretical basis for the study, as it derives knowledge from within the individual's own experiences.

Interviews were made with seven young adult Braille readers and their answers were presented in so-called lifeworld stories. The results were interpreted by means of my own pre-understanding of the subject and in the light of previous research results and other documentary information.

One of the issues of the study concerned what aspects would manifest themselves the strongest, if relations would appear between aspects and how. Furthermore whether certain aspects would change from one period to another.

Knowledge and competence, participation, demands, time, coping, accessibility, independence and treatment became evident as aspects in all the life world stories, some more evident than others.

In the light of what was found in the study, the following statements stand out as noticeable:

- The special nature of Braille demands special pedagogical competence in teachers.
- Particularly demanding is the learning and teaching situation when the student learns to read both Braille and print.
- The Braille reading pupil often experienced teachers' demands as too low.
- The functional use of Braille in studies and in working life is extremely positive for the reading competence.
- Access to written information is decisive for making the Braille reader disabled or not.
- Internet is the key to written information for the Braille reader.
- There is a gap between good intentions in rules and regulations and reality.

Keywords: Braille, reading, lifeworld stories, severe visual impairment

Förord

Flera gynnsamma faktorer har gjort det möjligt för mig att genomföra denna studie. Mina arbetsuppgifter som utbildare vid Resurscenter syn i Stockholm har skapat förutsättningar för många möten med punktskriftsläsande elever i olika åldrar och i olika faser av sin läsutveckling. Under flera år har jag haft möjlighet att i min tjänst använda tid för de studier, som har resulterat i denna uppsats. Jag vill tacka ledningen vid Resurscenter syn Stockholm för detta förtroende. Starkt stöd har jag hela tiden haft hos min närmaste chef, Ingegerd Viktorin, och ovärderlig hjälp har jag fått av resurscentrets fantastiska bibliotekarie. Arbetskamrater har bistått mig med värdefulla åsikter i stödjande samtal. Ett särskilt tack till Anders Rönnbäck.

Den som hela tiden har lotsat mig vidare och stakat ut kursen, enligt en för mig ibland osynlig kompass, är min fantastiska handledare, Kerstin Fellenius. Med din entusiasm, din klarsynthet, dina djupa kunskaper om punktskrift och läsning, med din förmåga att i ena stunden se översiktligt på materialet för att i nästa skärskåda en liten detalj, och med dina lagom uppfordrande krav gav du mig nödvändig inspiration och ledning. Tack Kerstin!

Ni som för mig beskrev era egna upplevelser av läsning, ni har bistått med det som hela studien bygger på. Utan er hade det inte blivit något alls. Eller något helt annat. Ni gav mig er tid och era ord på läsoplevelser ur era perspektiv. För detta är jag så glad och tacksam.

Nära och kära, familj och vänner, har haft tålamod med mig i min allt större egocentricitet. Tack!!!

Stockholm i november 2007

Catharina Kia Johansson

Innehåll

Sammanfattning

Abstract

Förord

Innehåll

1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställningar	1
3 Bakgrund	2
3.1 Synskada och läsning	2
3.1.1 Definitioner av synskada	2
3.1.2 Vad är skrift?	2
3.1.3 Vad är läsning?	2
3.1.4 Från läskunnighet till funktionell läsförmåga	3
3.1.5 Skrift för blinda	5
3.1.5.1 Louis Braille, 1809-1852	6
3.1.5.2 Punktskriftens kodsysteem	7
3.1.5.3 Verktyg för läsning och skrivning	8
3.2 Genomgång av tidigare forskning och litteratur	9
3.2.1 Betydelsen av högläsning	9
3.2.2 Från läskunnighet till läskompetens med punktskrift	10
3.2.3 Val av läsmedium	11
3.2.4 Punktskrift och/eller svartskrift?	12
3.2.5 Forskning om punktskriftsläsande elevers lärandemiljö	12
3.2.6 Information via känseln	13
3.2.6.1 Taktil läsning	14
3.2.6.2 Lästeknik	14
3.2.7 Aktuell svensk punktskriftsforskning	15
3.3 Om rättigheter, skyldigheter och bemästrande	16
3.3.1 FN:s konventioner och standardregler	16
3.3.2 ICF om delaktighet	16
3.3.3 Handikappombudsmannen	17
3.3.4 Bemötande	18
3.3.4.1 Bemötandeutredningen	18
3.3.5 Rätten till stöd i undervisningen	19
3.3.5.1 Den svenska undervisningen av elever med synskada	21
3.3.5.2 Läromedelsansvaret	22
3.3.5.3 Specialpedagogiska institutets läromedelsverksamhet	23
3.3.6 Funktionshindrades tillgång till kultur	24
3.3.6.1 Talboks- och punktskriftsbiblioteket, TPB	26
3.3.7 Bemästrande och coping	27
4 Teoretiska utgångspunkter	28
4.1 Hermeneutik	28
4.1.1 Tolkning och förståelse	28
4.1.1.1 Tolkning	29
4.1.1.2 Förståelse	29
4.1.2 En livsvärldsansats i pedagogisk forskning	30
4.1.2.1 Livsvärlden i aktuell forskning om synskada	31

5 Metod och genomförande	31
5.1 Val av metod	31
5.1.1 Den kvalitativa forskningsintervjun	31
5.2 Undersökningsgrupp	32
5.3 Genomförande	32
5.3.1 Livsvärldsberättelser och aspekter	33
5.4 Validitet och tillförlitlighet	33
5.5 Etiska aspekter	34
6 Resultat	35
6.1 Sju livsvärldsberättelser med fokus på punktskriftsläsarens möten med text	35
6.1.1 Anna	35
6.1.1.1 Barndom	35
6.1.1.2 Skoltid	35
6.1.1.3 Vuxenblivande	37
6.1.1.4 Vardagen i punktskriftsläsarens vuxenvärld	37
6.1.2 Björn	38
6.1.2.1 Barndom	38
6.1.2.2 Skoltid	38
6.1.2.3 Vuxenblivande	39
6.1.2.4 Vardagen i punktskriftsläsarens vuxenvärld	40
6.1.3 Carl	41
6.1.3.1 Barndom	41
6.1.3.2 Skoltid	41
6.1.3.3 Vuxenblivande	43
6.1.3.4 Vardagen i punktskriftsläsarens vuxenvärld	44
6.1.4 David	45
6.1.4.1 Barndom	45
6.1.4.2 Skoltid	45
6.1.4.3 Vuxenblivande	46
6.1.4.4 Vardagen i punktskriftsläsarens vuxenvärld	48
6.1.5 Eva	49
6.1.5.1 Barndom	49
6.1.5.2 Skoltid	49
6.1.5.3 Vuxenblivande	51
6.1.5.4 Vardagen i punktskriftsläsarens vuxenvärld	51
6.1.6 Filip	52
6.1.6.1 Barndom	52
6.1.6.2 Skoltid	52
6.1.6.3 Vuxenblivande	54
6.1.6.4 Vardagen i punktskriftsläsarens vuxenvärld	54
6.1.7 Gunilla	56
6.1.7.1 Barndom	56
6.1.7.2 Skoltid	56
6.1.7.3 Vuxenblivande	57
6.1.7.4 Vardagen i punktskriftsläsarens vuxenvärld	58
6.1.8 Meningsfulla aspekter i livsvärldsberättelserna	59
6.1.8.1 Fenomenet punktskrift ur individens perspektiv	60
6.1.8.2 Punktskriftskompetens i omgivningen	61
6.1.8.2.1 I hemmet	61
6.1.8.2.2 I skolan	61
6.1.8.2.3 Allmänhetens kunskaper om punktskrift	62
6.1.8.3 Delaktighet	63
6.1.8.4 Krav	63
6.1.8.5 Tid	64
6.1.8.6 Bemästrande	64
6.1.8.7 Tillgänglighet	65
6.1.8.8 Beroende – oberoende – autonomi	67
6.1.8.9 Attityder och bemötande	67
6.1.9 Relationer mellan aspekter	68

7 Diskussion	68
7.1 Metoddiskussion	68
7.2 Resultatdiskussion	70
7.2.1 Punktskriftens krav	70
7.2.2 Faktorer av betydelse för läsutveckling med punktskrift	70
7.2.3 Föräldrars betydelse för barnets läsutveckling	71
7.2.4 Flera läsmedier	72
7.2.5 Läsförmåga och läshastighet	72
7.2.6 Kompetens och yrkesroller i skolan	73
7.2.7 Eftergymnasiala studier	76
7.2.8 Den påverkbara delaktigheten	76
7.2.9 Krav förutsätter kunskap	77
7.2.10 Den ovillkorliga tiden	78
7.2.11 Oberoende genom bemästrande	78
7.2.12 Attityder och bemötande	79
7.2.13 Otillgänglighet skapar läshandikapp	80
7.2.13.1 Hur tillgänglig är utbildningen?	81
7.2.14 Avslutande reflektioner	82
8 Referenser	83

Bilagor

Figur- och tabellförteckning

Figur 1: Punktskriftscellen	7
Figur 2: Det svenska punktskriftsalfabetet	7
Figur 3: Punktskriftscellen i 'datapunktskrift', '8-punktskrift'	7
Figur 4: Skrivning med reglett	8
Figur 5: Punktskriftsskärm (punktdisplay)	8
Figur 6: Individ- och omvärldsrelaterade aspekter	60
Tabell 1: Nyproduktion och mångfaldigande av läromedelsanpassningar hos SIT	24
Tabell 2: Jämförelser mellan verksamheterna för talböcker, punktskriftböcker och studielitteratur hos Talboks- och punktskriftsbiblioteket, TPB	Bil. 1

Bilageförteckning

Bilaga 1: Verksamheterna för talböcker, punktskriftböcker och studielitteratur hos Talboks- och punktskriftsbiblioteket, TPB
Bilaga 2: Intervjufrågor

1. Inledning

Denna studie har sin grund i alla de tankar och frågor som uppstått ur möten med punktskriftsläsare i olika åldrar. I mitt arbete som lärare med punktskriftsläsande elever i grundskolan och sedan 1994 som utbildare vid Tomtebodaskolans resurscenter (från 2001 Resurscenter syn Stockholm) har jag haft förmånen att få träffa många barn och ungdomar med punktskrift som läsmedium. De flesta har haft punktskrift som sitt främsta eller enda läsmedium. Andra har kompletterat sin läsning av svartskrift med punktskrift eller vice versa. Några har befunnit sig i kamp med båda dessa läsmedier.

Människor i allmänhet upplever taktill läsning av punktskrift som oerhört svårt, nästan ett mysterium. I möten med elever har punktskriftsläsning utifrån min horisont alltid framstått som krävande att lära sig. Trots relativt lång erfarenhet av undervisning inom området kan jag fortfarande uppleva osäkerhet vid bedömning av punktskriftsläsares läsning. Förutom det rent lästekniska intresserar mig också frågan om textens tillgänglighet för punktskriftsläsaren, ur ett upplevelseperspektiv, och hur detta påverkar läsaren.

Samtidigt som punktskriften är unik och sällsynt i vårt samhälle, finns i flera av Sveriges kommuner punktskriftsläsande elever. I samhället finns vuxna medborgare, som hanterar punktskrift i privatliv, i studier och arbetsliv utifrån sina förutsättningar och på seendes villkor. Därför behövs insikt och kunskap hos omgivningen.

2. Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna studie har varit att belysa punktskrift som skriftspråksfenomen ur läsarens perspektiv i mötet med omgivningen under olika skeden i livet.

De underliggande frågeställningarna var följande:

- a) Vad visar sig i punktskriftsläsarens möten med texten i samspelet med en seende omgivning?
- b) Vilka aspekter är individrelaterade och vilka relaterar till omgivningen?
- c) Hur ser relationerna ut mellan dessa aspekter?
- d) Vilka förändringar av en aspekt kan märkas från en livsperiod till en annan?

Ordet 'aspekt' används här i betydelsen 'sida (av en sak)'. 'Aspektseende' innebär "betraktande av något ur flera olika synvinklar, vilket kan ge nya insikter" (www.ne.se).

3. Bakgrund

3.1 Synskada och läsning

3.1.1 Definitioner av synskada

Den är synskadad, som ”har svårt att läsa eller inte kan läsa tryckt text ...” eller ”har svårt att orientera sig med hjälp av synen” (Fellenius & Myrberg, 1993, s. 4). Detta är kanske den vanligaste definitionen av synskada, som grundar sig på WHO:s klassificering av sjukdomar, skador och handikapp från 1980. Enligt *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa* (Socialstyrelsen, 2003), den svenska versionen av *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF, 2001) definieras ’syn’ som sinnesfunktioner med vilka man uppfattar ljus och objekts form, storlek och färg. Graden av synnedsättning bedöms som lätt, måttlig, svår eller total.

I stort sett alla som använder punktskrift som läs- och skriftspråk har en synnedsättning som enligt ICF bör betecknas som svår eller total och motsvara en synskärpa från 0,05 till total avsaknad av ljusperception (Ericson & Fellers, 2002).

Förutom synskärpa, vilken anger förmågan att särskilja detaljer, beror den funktionella synförmågan även på kontrastkänslighet, mörker- och ljusadaptation, färg- och formseende, synfält, samsyn och ögonmotorik. Lindstedt (1998) pekar på synens betydelse för barnets utveckling, samtidigt som hon menar att alltför stor betoning av seendet kan inverka negativt på ett barn med liten synförmåga. ”Within medicine the focus is on *visual functions* and their measurable values while for educationalists *functional vision (visual ability)* in daily activities is central.” (Fellenius, 1999a, s. 25)

Varje år föds cirka femton barn med grav synskada. Motsvarande antal barn med synsvaghet är cirka 200. Vart fjärde barn med synskada har ytterligare någon eller några funktionsnedsättningar. Därtill kommer ett litet antal barn och ungdomar som blir synskadade under uppväxten. En särskild typ av synskada är den som ger visuella tolkningsproblem (SOU 1998:66).

3.1.2 Vad är skrift?

Talet finns från det vi föds. Omvärlden får mening genom att den benämns, och i samtal kommunicerar vi med varandra – ”pratet är primärt och andra kommunikationsformer utgör komplement” (Säljö, 2000, s. 161). Skriften kommer in senare i livet som ett medierande redskap, nödvändigt för inläring, bevarande av kunskap och för kommunikation med mera. I ett samhälle som inte använder skriftspråk, måste människorna memorera allt viktigt. Säljö påpekar att Platon (427-347 f. Kr.) var motståndare till skriften och såg den som ett sätt för ungdomen att fuska sig till kunskap, och att dessutom drabbas av glömska ”enär de ej skola komma att odla sitt minne” (a.a., s. 159). Tänkandet sågs som en muskel som behöver träning för att fungera bra. ”Om skriften inte fanns skulle jag få minnas allt.” (Fellenius, 1988, s. 45) Så sa barnet som hade förstått ett viktigt syfte med skrift och läsning. Skriften är en förutsättning för bedrivande av studier, och studier är något som utmärker ett samhälle med ett skriftspråk. Vi kan inte heller tänka oss vardagen utan skrift - kalender, telefonlista, anteckningar, dagstidning, böcker, kvitton. ”Textbruk är en stor del av vårt professionella och privata liv, och texter hjälper oss att hantera en stor mängd praktiska problem.” (Säljö, 2000, s. 160)

3.1.3 Vad är läsning?

För att läsning skall komma till stånd krävs kodning och tolkning av alfabetiska tecken och därtill förmågan att förstå meningen med det lästa. Det senare tillskrivs störst betydelse

(Nilsson & Ullström, 2000). Vid tolkning aktiveras hos läsaren kunskaper, erfarenheter och känslor för att nå mening med det lästa och bygga upp ”en textvärld” (a.a., s. 42).

Läskompetens innebär förfogandet över olika sätt att läsa och förmågan att anpassa dessa lässtrategier till olika typer av text. Fellenius (1996) använder begreppet läskompetens om individens läsförmåga, när den motsvarar de egna läsbehoven likaväl som vardagens krav på läsning. I den betydelsen är alltså läskompetens ett relativt begrepp, som baserar sig på relationer och interaktioner mellan individens egna förutsättningar och omgivningens.

Functional literacy innebär, enligt Nilsson och Ullström (2000), förmågan att läsa enkel text, med en läskunnighet motsvarande den hos elever mellan fjärde och åttonde skolåret.

Samtidigt påpekar författarna att det sällan är fråga bara om den tekniska läsförmågan, då de flesta lästillfällen försiggår i något slags socialt sammanhang. Vi använder vår funktionella läskompetens ett oräkneligt antal gånger under en dag, när vi skumläser tidningens förstasida, letar upp ett telefonnummer, söker i TV:s programtablåer, läser matrecept och sveper med blicken över reklamaffischerna. När vi läser manualen till den nya mobiltelefonen, ett mötesprotokoll eller de krångliga formuleringarna i en lagtext, använder vi också vår funktionella läskompetens, men på en mycket mer krävande nivå.

Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) använder ordet skriftspråklighet som svensk motsvarighet till det engelska ordet literacy. Literacy används som begrepp för ”hur barn tillägnar sig skriftspråket” (a.a., s. 10), men begreppet är svårdefinierat. Författarna refererar flera andra forskare, som har definierat literacybegreppet som ”läs- och skrivförmåga samt något utöver detta”, till exempel ett intresse för skriftspråkets form och medier (a.a., s. 10, 11).

Literacy är vår förmåga att använda läsning och skrivning i allehanda dagliga uppgifter (Rex, Koenig, Wormsley & Baker, 1995). Koenig delar in literacy i tre nivåer. Emergent literacy innebär barnets första spontana möten med det skrivna språket. Basic literacy är det som sker i undervisningen – läsinlärning, skrivning och senare läsning för att nå kunskap, medan functional literacy står för den läs- och skrivkompetens vi använder i vår vardag, där vi möter omgivningens läs- och skrivkrav.

Alla har rätt att kunna läsa sin post med privata brev likaväl som mer officiella dokument från myndigheter (Fellenius, 1999b). Läsning fyller också en stor funktion för vårt sätt att tänka och reflektera i och med att litteraturen ger oss tillgång till andra människors tänkande om sådant som vi kanske inte har någon egen praktisk erfarenhet av. Vårt känsloliv och vårt sociala liv påverkas mycket genom att vi läser. Varje persons motivation att tillägna sig läsförmåga och att utveckla den varierar och är beroende av ålder, läsbehov och läskrav, både egna och sådana som skapas av omgivningen och som vi inte direkt kan påverka.

3.1.4 Från läskunnighet till funktionell läsförmåga

Myndigheten för skolutveckling (2003a) har i en kunskapsöversikt *Att läsa och skriva* sammanställt forskning och dokumenterad erfarenhet om villkoren för en positiv läsutveckling hos eleven.

Skillnaden mellan begreppen läs- och skrivkunnighet respektive läs- och skrivförmåga uppmärksammas. Att bli läs- och skrivkunnig är bara inledningen på den livslånga utvecklingen av läs- och skrivförmågan, vilken här motsvaras av begreppet ”literacy” och innebär att individen kan

- använda text funktionellt i vardagssituationer
- använda text för egna personliga behov
- med hjälp av texten utvecklas enligt ”sina personliga förutsättningar” (a.a., s. 8).

I dag har de flesta barn lagt grunden till sin läskunnighet, innan de börjar skolan, i hemmet, där de blir bekanta med ”de rent fysiska artefakterna” som böcker, papper och pennor (a.a., s.

31). Barnet förstår varför de vuxna läser, och får positiva förebilder för sin egen läsning. Föräldrars högläsning och språkliga interaktioner med barnet om lästa texter bidrar till läsmotivationen.

Seende barn ägnar sig ofta åt att ”situationsläsa”, det vill säga de förstår texten utifrån den situation den förekommer i (a.a., s. 33). På mjölkpaketet står det ”mjölk” och ordet blir snart en logografisk helhet. När barnet har knäckt läskoden och läser flytande, utvecklas läsförmågan vidare genom mötet med nya ord, som barnet inte möter i talspråket. Avläsning av högfrekventa ord utan stöd av språkljud kallas ortografisk läsning. Insatserna under det första skolåret för att göra ordavkodningen automatisk är avgörande för en positiv läsutveckling.

Snart flyttas arbetsinsatsen vid läsningen från det lästekniska till förståelsefasen, för många barn under det andra skolåret. Skolår fyra innebär högre krav på barnets läsförmåga i mötet med allt svårare texter. Det är ofta vid högläsning som läraren uppmärksammar var eleven befinner sig i sin läsutveckling, ”om eleven läser flytande, är på god väg eller läser mödosamt och hackigt med liten uppmärksamhet på textinnehållet” (a.a., s. 81).

Språket utvecklar barnets tänkande, och blir redskap för införskaffandet av ny kunskap. Barnet behöver erfara att läsande och skrivande fungerar som verktyg i vår kommunikation. Ofta är de texter som eleven möter dekontextualiserade. Läsaren möter texten i ett annat sammanhang än textens eget och måste skapa egna bilder för textsammanhanget, vilket är svårt för den som har liten läserfarenhet. Den osäkra läsaren behöver stöd i att under läsningen tolka texten personligt, att relatera till egna förkunskaper om det lästa. Ett intressant innehåll, som relaterar till något för läsaren bekant, är viktigare än den rent lästekniska nivån på texten. Här spelar den grafiska bilden en viktig roll för förståelsen.

Stor betydelse för läsningen har det som kallas textrörlighet, vilket innebär att man under läsningen kan relatera till sådant man redan har läst för att förstå det som kommer längre fram. Den här förmågan förstärks av barnets deltagande i läs- och skrivaktiviteter i socialt samspel både hemma och i skolan, vilket förutsätter god tillgång till böcker. Lästräningen måste också associera till en upplevelse av nytta hos läsaren. Skolans lästräning räcker dessutom inte till för att nå vidare utöver nivå 2 (läsning av välkänt textmaterial enligt kända mönster) såsom nivå definieras i The International Adult Literacy Survey (IALS). Det krävs mycket av ”mängdträning i vardagen”, till stor del med hjälp av texter som utmanar den egna läs- och skrivförmågan (a.a., s. 94).

Det är i den så kallade bokslukaråldern, skolår tre till fem, som tillfälle erbjuds att ge eleverna lässtrategier, ordförråd och läshastighet genom att förse dem med intressant läsning. Det är svårt att ta igen detta mot slutet av grundskolan utan ”samma läskultur och läslust att bygga på” (a.a., s. 95).

När läsproblem uppmärksammas, måste åtgärder sättas in snabbt i undervisningen. I studien varnas för inställningen att det bästa är att vänta, att problemen nog växer bort av sig själva. Det effektivaste medlet skolan har är lärarnas kompetens, och i arbetet med elevernas läsutveckling rekommenderas övningar lärare-elev och elev-elev. Det är ett resurskrävande arbetssätt, vilket förutsätter att hemmet involveras med läsfrämjande aktiviteter.

Läsaren läser och skriver alltmer, alltfler olika typer av texter, för olika syften, och kan bestämma *hur* han ska läsa – skumläsa eller djupläsa. Lässtrategierna effektiviseras och utmärks av flexibilitet i användandet. Läsaren tar med egna förkunskaper och erfarenheter till mötet med texten, där han blir socialt aktiv. Läsförväntan, förförståelse och det upplevda syftet med läsningen samspelar med lästekniska processer - avkodning av bokstäver på sensorisk nivå. I mötet mellan dessa uppstår en kritisk fas, som påverkas av tillgängligt arbetsminne, graden av automatik i ordavkodningen, tillgängligt ordförråd och användbara lässtrategier. Om läsförmågan är svag måste mycket tid och kraft ägnas åt en ytlig form av läsning, vilket inverkar negativt på textrörligheten.

Den som upplever svårigheter i sin läsning, läser allt mindre, och väljer enkla texter, som inte erbjuder den utmaning som skulle behövas och där innehållet bekräftar redan gjorda erfarenheter. ”Lästimmarna i skolan blir i värsta fall en upplevelse där hotet om misslyckande är ständigt närvarande.” (a.a., s. 73) Följaktligen gäller det motsatta för den som har uppnått skicklighet i sin läsning och därför väljer att läsa alltmer, enligt den så kallade Matteuseffekten (Stanovich, refererad i Myndigheten för skolutveckling, 2003a). Följderna blir märkbara i skolans undervisning i no- och so-ämnen med höga krav på textförståelse. Avslutningsvis konstateras att upplevelsen av delaktighet och engagemang är viktig i mötet med texten, antingen det handlar om att läsa eller skriva (a.a.).

The International Adult Literacy Survey (IALS), är en undersökning av vuxnas läsning, som har genomförts i sju länder, bland andra Sverige. Ett syfte med IALS var att beskriva literacy genom att undersöka hur vuxna använder skriftlig information för att uppnå funktionalitet i samhället. I dag går det inte att definiera vuxnas läskompetens (literacy) genom att ange en viss miniminivå för läsförmåga, uppnådd på ett visst undervisningsstadium. ”Formal education systems provide only the raw material for adult literacy.” (OECD, 1995, p. 116) Även om lång utbildning rent generellt resulterar i hög literacy-nivå, så visade sig utbildning bara vara en påverkansfaktor av flera. Utbildning ger oss läsförmåga, medan läsvanor och läskrav i arbetet hjälper oss att upprätthålla och utveckla den. Literacy kan liknas vid en muskel som stärks genom regelbunden träning. Sambanden var frekventa mellan en god läsförmåga och sysselsättning, antingen i studier eller arbete. Frekvent bokläsning visade också tydliga samband med god läsförmåga, både i Sverige och internationellt (Eriksson-Gustavsson, 1997). God läsförmåga värderas högt av samhället, och har något som kan beskrivas som ”social önskvärdhet” (a.a., s. 92).

En persons läskompetens påverkar också dennes möjligheter att bidra till samhället och att själv få behållning av det. Olikheterna länderna emellan – Sverige hamnade på höga nivåer både vad gäller prosa och text- och sifferinformation – kan inte bara förklaras av kulturella skillnader, omöjliga att kontrollera. ”It is essential to recognize that government policies can have important long-term effects on literacy levels.” (OECD, 1995, p. 117)

En vuxens bedömning av den egna läsförmågan skilde sig åt mer från den faktiska läsförmågan, när den var svag. Skolelevens egen bedömning motsvarade bättre den faktiska läsförmågan, vilket kan förklaras av att elever är vana vid att få sin läsning bedömd i undervisningen (Eriksson-Gustavsson, 1997). En annan förklaring är att den vuxne på ett helt annat sätt kan välja läsmaterial och själv anpassa läskraven.

Kommer läsvanor av tvång eller av stimulans? Är det så att hög utbildning och krävande arbetsuppgifter resulterar i den vuxnes omfattande läsning med god läsförmåga som följd? Eller är goda läsvanor i barndomen en grund för hög utbildning, kvalificerade arbetsuppgifter och mycket läsning? Mellan utbildning, läsförmåga och läsvanor finns hur som helst tydliga samband, men ingen av de tre variablerna är överordnad de andra (a.a.).

3.1.5 Skrift för blind

När det första blindinstitutet grundades i Paris 1784 av Valentin Haüy, framställdes skrift i stor stil med en metallpenna, spegelvänt och på baksidan av papperet. Haüy strävade efter att blind och seende skulle kunna läsa samma skrift, och blev den som lade grunden till blindpedagogiken (Christensen Sköld, 2005). Ett system bestående av halvcirklar, streck och punkter togs fram för att förbättra läsbarheten, men senare hävdades att vinklar är lättare att känna än mjuka kurvor.

Vid en av de första skolorna för blind i USA, Perkins Institute and Massachusetts Asylum for the Blind, konstruerades ett teckensystem enligt det latinska alfabetet med bokstäver i vinklar utan böjda former, Boston line. Christensen Sköld konstaterar att uppfinnarna bakom teckensystemen i allmänhet var seende.

Omkring 1830 började man fundera på om en skrift för blinda kanske borde utformas på bästa sätt just för blinda, och inte nödvändigtvis baseras på det latinska alfabetet. Men mot denna åsikt hävdades att blinda skulle isoleras, om deras skrift såg annorlunda ut än seendes. Det vinnande förslaget i en skotsk tävling utgick från de latinska bokstäverna. Det kom att användas i flera europeiska länder, bland annat på Institutet för Blinda och Döva på Manilla.

Ännu mer använd blev den skrift som kom att kallas Moon efter sin skapare William Moon, som blivit blind som vuxen. Moonskriften bygger på det latinska alfabetet och består av nio grundformer, som i olika positioner representerar alla bokstäver och några förkortningar. Moon kom att användas på Tomtebodas Kungliga Blindinstitut parallellt med punktskriften fram till i början av 1900-talet.

3.1.5.1 Louis Braille, 1809-1852

Louis Braille blev blind vid tre års ålder. Han skadade sitt ena öga med en syl, när han lekte i sin fars sadelmakeriverkstad. Familjen bodde i byn Coupvray en bit utanför Paris. Louis var vetgirig och uppmärksam. Fadern tillverkade tråklossar med bokstäver formade av spikhuvuden. Byns präst bad att få undervisa Louis och efter ett år lyckades han övertala skolläraren att anta Louis som elev. Men det fanns inga böcker där som Louis kunde läsa. En syster var hans läs- och skrivhjälp i skolarbetet.

År 1819 antogs Louis Braille som elev vid L'Institut Royale des Aveugles i Paris. Då var han tio år. Eleverna formade sin skrift med de latinska bokstäverna i relief, ett mycket långsamt sätt att skriva. Men där fanns böcker, 14 läroböcker, mest grammatik och poesi. Förutom dessa teoretiska studier fick eleverna praktisk undervisning i bland annat korgflätning och borstbinderi. Dessutom lärde sig eleverna spela instrument. Notskrift behövdes inte, ansåg rektorn, eftersom de lärde sig snabbt efter gehör.

Louis var en duktig elev, som ”utmärkte sig för precision och exakthet i kombination med fantasi” (Christensen Sköld, 2005, s. 13). Dessa egenskaper kom säkert väl till pass, när han 1821 kom i kontakt med kapten Barbiers nattskrift, sonografi. Skriften hade Barbier ursprungligen konstruerat för soldater, som behövde meddela sig med varandra kort, effektivt och ofta i mörker. Sonografin uppvisade inga likheter med de latinska bokstäverna. Tecknen gick lätt att skriva; de bestod av punkter och streck. Det här var en skrift, som verkligen passade att avläsas taktilt.

När eleven Louis föreslog några ändringar, blev Barbier förolämpad. Men Louis fortsatte ändå att bearbeta tecknen på sin lediga tid. Främst minskade han antalet punkter. År 1825, när han var 16 år, hade han sitt skriftsystem klart. Vid institutet producerades nu texter med den nya skriften, bland annat en skrift *om* skriften – ”Skrivsystem för ord, musik och andliga sånger för blinda” (a.a., s. 17). Till en början bestod Brailles skrift av både punkter och streck, men efter ytterligare omarbetningar återstod bara punkter. År 1837 hade tecknen – 63 till antalet - den konstruktion de har i dag.

Det dröjde ända till 1854 innan punktskriften godkändes som läs- och skriftspråk för blinda i Frankrike. Under en period dessförinnan hade institutets nye föreståndare försökt att införa ett latinskt reliefalfabet, men han övertygades om punktskriftens överlägsenhet vid tävlingar i snabbbläsning och beslutade att anpassa institutets tryckeri för framställning av punktskrift. Foulke (1982) nämner dessa dispyter angående reliefskriften kontra punktskriften, och hur den senare avgick med segern i och med ett experiment utfört av William Wait år 1869. Avkodningen av reliefskriften kunde knappast kallas läsning medan de flesta som läste punktskrift, gjorde det flytande.

Tanken att blinda skulle använda samma slags alfabet som seende levde trots detta kvar länge i många länder. I England användes fyra olika system parallellt, bland annat Moon. En kommitté med blinda medlemmar kom 1870 fram till att punktskrift var överlägset som

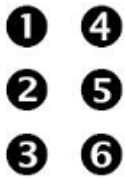
skrivsystem och att Moon fortsättningsvis bara skulle användas för läsning. Men vid de engelska blindskolorna gick man mer och mer över till att använda enbart punktskrift.

År 1878 beslutades, vid en internationell kongress i Paris, att Brailles punktskrift skulle vara ett universellt skrivsätt för blinda. Unesco tog samma beslut år 1953. Men inte förrän 1971 antogs punktskrift som standard för taktill läsning i USA.

Punktskriften står i dag starkare än någonsin. Under 1970-talet blev talböckerna ett tillfälligt hot. Men med hjälp av datortekniken blev det, från början på 1980-talet, möjligt att framställa punktskrift i större upplagor. Persondatorerna har sedan undan för undan ökat användarnas tillgänglighet till skriften (Christensen Sköld, 2005).

3.1.5.2 Punktskriftens kodsysteem

Punktskriftskoden består av de olika mönster som kan bildas av sammanlagt sex punkter i två lodräta och tre vågräta rader. De sex punkterna så placerade brukar benämnas en 'cell'. Det går att forma 63 tecken av dessa sex punkter, och den tomma cellen markerar avståndet mellan två ord. Avståndet mellan två närliggande punkter i cellen, både horisontellt och vertikalt, är 2,5 mm. Avståndet från en punkts mitt till nästa i cellen bredvid är, horisontellt 6 mm, och 10 mm vertikalt. En punkts höjd över pappersytan bör vara minst 0,25 mm (Punktskriftsnämnden, 2001).



Figur 1 Punktskriftscellen. (Punktskriftsnämnden, 2001, s. 5)

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
⠁	⠃	⠉	⠙	⠑	⠕	⠗	⠓	⠋	⠊
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
⠅	⠇	⠓	⠛	⠝	⠏	⠗	⠕	⠠	⠡
u	v	w	x	y	z	ä	ä	ö	
⠥	⠦	⠗	⠞	⠟	⠵	⠠	⠠	⠤	

Figur 2 Det svenska punktskriftsalfabetet. (Punktskriftsnämnden, 2004, s. 7.)

Versaler markeras genom att punkt sex placeras i cellen omedelbart framför bokstaven. Som siffror används tecknen för a – j med tillägg av ett särskilt förtecken. Dessa och övriga skrivregler finns utarbetade i skriftserien Svensk punktskrift. Där ingår bland annat *Allmänna skrivregler* och *Skrivregler för matematik, naturvetenskap och data*.

På en punktskriftsskärm kopplad till en dator har punktskriftscellen åtta punkter. Till de ursprungliga sex har fogats punkterna 7 och 8, och därmed uppgår antalet möjliga tecken till 255. På punktskriftsskärmen visas både versaler och siffror utan förtecken; punkt 7 visar att tecknet är en versal och punkt 8 att det är en siffra.



Figur 3 Punktskriftscellen i 'datapunktskrift', '8-punktskrift'. (Punktskriftsnämnden, 2001, s. 7)

I många länder används förkortningar i punktskriften. Dessa avskaffades i den svenska punktskriften på 1980-talet. Talboks- och punktskriftsbiblioteket producerar i dag böcker med förkortad text endast på anmodan från låntagare. Punktskriften är logiskt och ekonomiskt uppbyggd, vilket bevisas av att den fortfarande är det viktigaste systemet för blindas skriftliga kommunikation över hela världen (Millar, 1997).

"Punktskriften är i likhet med vanlig skrift ett medium: skrift till skillnad från tal. På samma sätt som svartskrift är ett viktigt komplement till talat språk för seende, är punktskrift ett viktigt komplement till talat språk för synskadade." (Punktskriftsnämnden, 2004, s. 13)

Ansvar för att utveckla punktskriften ligger hos Punktskriftsnämnden, som arbetar med normer för hur punktskrift ska skrivas inom olika områden (Talboks- och punktskriftsbiblioteket, 2006). I dess uppdrag ligger också att arbeta för så enhetliga internationella normer som möjligt för punktskriftens presentation (Punktskriftsnämnden, 2004). Nämnden inrättades 1985 och är knuten till Talboks- och punktskriftsbiblioteket.

3.1.5.3 Verktyg för läsning och skrivning

Manuellt producerar man punktskrift med en maskin med sex tangenter, en för varje punkt i punktskriftscellen. "Att skriva är ungefär som att slå an ackord på ett piano." (Punktskriftsnämnden, 2004, s 12) Regletten skulle kunna liknas vid papper och penna, och den används mest för korta anteckningar. Papperet kläms fast mellan två plattor, och symbolerna formas med ett stift genom att punkterna trycks ner i papperet, från höger till vänster för att kunna läsas från vänster till höger (a.a.).



Figur 4 Skrivning med reglett. (Punktskriftsnämnden, 2004, s. 12)

Vanligtvis produceras punktskrift i dag, precis som svartskrift, via datorns tangentbord. Den som skriver, avläser samtidigt sin text på en punktskriftsskärm, placerad framför tangentbordet. Skärmen kan vara olika bred och består ofta av 40 eller 80 tecken (Punktskriftsnämnden, 2001).



Figur 5 Puntkskriftsskärm (punktdisplay). (http://www.hi.se/surfautanhinder/hjalpmedel_punktdisplay.htm)

3.2 Genomgång av tidigare forskning och litteratur

3.2.1 Betydelsen av högläsning

Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) har sammanställt olika forskares resultat om effekter av vuxnas högläsning för barns läsutveckling. Resultaten berör även barn med funktionshinder, bland annat synskada.

Författarna anför Vygotskijs sociokulturella teori om varje människas potentiella utveckling, som kommer till stånd i samspel och interaktion med andra. För varje barn finns en proximal utvecklingszon. Det är i samspel med ”mer kompetenta vuxna eller barn” som barnet presterar maximalt (a.a., s. 12). Ett samspel där båda individer förstår varandra och delar fokus i kommunikationen kallas primär intersubjektivitet.

Forskning visar positivt samband mellan elevens läsförmåga och mängden högläsning i hemmet. Vad är det i högläsning, som är positivt för barnets egen läsutveckling? Närheten i lässituationen gör att läsningen anpassas efter barnet. Barnet förstår vad böcker är och att text och tal hör ihop. Under högläsning får barnet förklaringar av olika begrepp i spontana samtal, och ords funktion blir tydlig. Skriftspråket i boken är grammatiskt mer komplext än talspråket, och detta får barnet tillgång till. I böcker innehåller språket mer ingående beskrivningar av både miljöer och karaktärer jämfört med talspråket. Ordrikedomen och ordvariationen är större. Sammantaget ger detta språkkunskaper som är till nytta för barnet i läsinläringen.

Språket i en text och det sätt den kommunicerar med läsaren gör att läsaren och den som lyssnar, måste föreställa sig det som texten handlar om, förflytta sig från den fysiska lässituationen till ”där och då var som helst” (a.a., 2006. s. 15). Detta hjälper barnet att utveckla ett språk och ett tänkande, som är kontextobundet. Författarna anför forskningsresultat som visar att högläsning av böcker med faktainslag ger upphov till frågor, som utmanar barnets kognitiva tänkande mer än vid läsning av sagor och andra berättelseböcker.

Föräldrars inverkan på barnets läsförmåga genom bland annat högläsning är enligt viss forskning viktigare än skolans läsundervisning. Graden av engagemang och inlevelse hos den vuxne har betydelse liksom barnets grad av intresse och egen aktivitet genom att fråga, lägga sig i och förändra historien (a.a.).

Bilden betyder mycket i barnboken. Barnet och den vuxne ägnar lika mycket tid åt att diskutera bilderna som innehållet i texten. En vanlig bok utan taktila bilder ger upphov till frågor och samtal, även om barnet inte ser, men en anpassad bok där bilderna går att känna gör det lättare för barnet och den som läser att ha gemensamt fokus under högläsningen.

Ett barn som inte ser behöver upprepade tillfällen av samma (läs)situationer för att bygga upp inre bilder och få en förståelse av omvärlden. Det tar längre tid för blinda barn att nå fram till förståelsen av underliggande kategorier av begrepp. Bland annat detta berörs i en studie av vuxnas högläsning för blinda barn (Westman & Östlund-Hägglund, 2006).

Samtidigt som läsoplevelsen kräver att den vuxne hänvisar till barnets tidigare erfarenheter för att underlätta byggandet av omvärldsförståelsen, så behöver barnet också få hjälp att associera till händelser och situationer utanför den egna verkligheten. Detta hjälper barnet att börja kategorisera och generalisera bland begreppen, och dekontextualiseringen ökar.

Det finns forskning som tyder på att föräldrar är oroliga att referenser till synintryck ska förvirra det synskadade barnet. En annan skillnad som uppmärksammats vid läsning för blinda och seende barn är den att det blinda barnet får flera uppmaningar, direktiv och objektbenämningar under läsningen. Även om det verkar motsägelsefullt, så kan den ökade aktiviteten från den vuxne göra barnet mer språkligt passivt (Dominković et al., 2006).

3.2.2 Från läskunnighet till läskompetens med punktskrift

För att ett barn utan synförmåga ska utveckla läskompetens krävs en omgivning där människor har kunskap om synskadans konsekvenser för läsutvecklingen. Barnet måste uppmärksammas på skriften, eftersom punktskrift inte förekommer naturligt i miljön. Läsandets funktion, vilken naturligt framgår för det seende barnet som lyssnar på och iakttar den vuxne läsaren, måste medvetet förmedlas till barnet som inte ser. Detta ställer krav på specialkompetens både i hem och skola (Fellenius, 1999b).

Den vanligaste metodiken för läsinlärning är, som en följd av punktskriftens egenskaper, den analytiska, där ett tecken i taget analyseras för att associeras fonologiskt med motsvarande ljud. Det har att göra med den krävande diskrimineringsprocessen och begränsningen av antalet tecken som kan uppfattas samtidigt.

Läsförståelsen kan påverkas negativt om läsaren inte förstår den bildliga betydelsen av begrepp i texten. Detta påpekas av Myndigheten för skolutveckling (2003a) generellt för alla barns läsning, liksom det faktum att barn som börjar tillämpa den ortografiska avläsningstekniken, ökar sin läshastighet och drar ifrån i jämförelse med dem som fortfarande kämpar med avkodningstekniken.

Fellenius (1999a) framhåller den stora betydelse som datortekniken har för punktskriftsläsarens läs- och skrivaktiviteter. Hon ser inte datortekniken som ett alternativ till punktskrift utan som ett verktyg för att öka tillgängligheten till punktskriften främst vid informationsläsning. Datorn har gjort punktskriften mer lockande och problemet med bristen på överblick i texten kompenseras delvis av möjligheterna till effektiva och snabba förflyttningar i textmassan. Kommunikationen med seende läsare innebär inga problem, när texten finns elektroniskt i datorn.

Datortekniken har också gjort det möjligt att smidigt förstora texten på skärmen och många läsare med viss synförmåga använder i dag både punktskrift och förstord text. Utbudet av tekniska möjligheter för läsning medför att eleven klarar att av läsa med förstoring i situationer, där detta tidigare inte var möjligt. Eleven väljer själv inte nödvändigtvis det läsmedium som han har blivit rekommenderad, eller som omgivningen tycker vore mest lämpligt. Fellenius (1999b) påpekar att vi vet för lite om hur användningen av ett annorlunda läsmedium påverkar individens självbild. Likaså behövs forskning om hur läsförmågan påverkas, när eleven alternerar mellan två läsmedier.

Så länge specialskolan fanns för elever med synskada, prövades och bedömdes läsförmågan med punktskrift av lärare med relevant kunskap och erfarenhet. Har dagens lärare med jämförelsevis liten kunskap och erfarenhet om punktskrift som läs- och skrivmedium möjlighet att avgöra om eleven presterar enligt sin kapacitet? Specialkunskaper krävs både för att överföra ett lästest till punktskrift och för att bedöma resultatet, där tid är en av de avgörande faktorerna (Fellenius, 1999c).

Fellenius (1996) har studerat vilka faktorer som påverkar utvecklandet och uppehållandet av en funktionell läsförmåga hos elever med synskada. Resultaten visade att eleverna med en hög läskompetens uppvisade en starkare kognitiv förmåga och ett större läsintresse än övriga.

Hos eleverna med en låg läskompetens och stark kognitiv förmåga förklarades resultatet av att synskadan var progredierande. En studie (Fellenius, 1999d) med syfte att jämföra läsförmågan hos elever med synskada och seende elever visade att tidsbegränsning var en negativ faktor för punktskriftsanvändarnas läsresultat, men att låg läshastighet inte inverkar negativt på läsförståelsen.

Läsmiljöerna för elever med synskada och seende elever uppvisade större skillnader i hemmet än i skolan (Fellenius, 1999c). Eleverna med synskada interagerade mer sällan med familjen i läsmoment, och upplevde färre tillfällen av spontan lästräning i hemmiljön. Fellenius refererar till forskning som visar samband mellan god läsförmåga och läsning av TV:s textremsa. TV-tittande antas ha positiv inverkan på barns läsförmåga i länder som visar många utländska, textade program, då det innebär motiverande läsning under viss tidspress (Skolverket, 2001). Vidare upplevde eleverna med synskada att de inte fick läsning som hemuppgift lika ofta som de seende eleverna. Sammantaget försvårar detta för läraren att ha rimliga förväntningar och att ställa de rätta kraven på eleven med synskada i situationer som involverar läsning. Klassläraren behöver stöd av specialkompetens, och Fellenius (1999c) varnar också för risken att beslut i pedagogiska frågor lämnas över till skolpersonal utan pedagogisk utbildning.

Datorutrustade elever med synskada i skolår 2 visade sig ha en högre läshastighet än tidigare år 2-elever, som inte hade använt datorutrustningar (Fellenius, 1999a). Även lärarna bedömde att datorn hade stor positiv betydelse som läs- och skrivverktyg. Men lärarnas undervisningstid räckte inte till för att producera arbetsmaterial och fortbilda sig såsom de skulle ha behövt. Studien visade också på färre tillfällen av samarbete mellan elev med synskada och seende klasskamrater än vad man hade förväntat sig.

Utifrån sina studier kunde Fellenius (1999b) dra några generella slutsatser angående synskada och läsförmåga. Hos de elever som är svaga läsare påverkas läsförmågan negativt, när de inte använder sitt läsmedium funktionellt. Den synskadade elevens möjlighet att delta aktivt i läs- och skrivaktiviteter är beroende av typ av pedagogiskt arbetssätt, och datorn är ett utmärkt verktyg för eleven som ska utveckla sin läs- och skrivförmåga.

Apropå det nya, relativa begreppet för handikapp, där ett läshandikapp har sin grund i individens egna förutsättningar, medicinska och kognitiva, i samspel med omgivningens egenskaper, skriver Fellenius (1999b):

“A visual impairment is then defined as a reading handicap when a person, able to read, does not have access to text in the appropriate medium or appropriate format, when necessary reading and writing devices are not available or reading must take place in a badly adapted reading environment.” (a.a., s. 78)

3.2.3 Val av läsmedium

Det är svårt att helt säkert rekommendera ett bästa läsmedium för barn med viss synförmåga, när möjlighet finns att läsa både svartskrift och punktskrift (Ericson & Fellers, 2002). Olika faktorer påverkar både rekommendationen och det slutgiltiga valet. Hur föräldrarna ser på punktskrift som läsmedium är en sådan faktor. En annan är att olika expertinstanser kan ha olika åsikter angående det mest lämpliga läsmediet för barnet. Författarna framhåller vikten av tidig information till familjen och även tidig start av punktskriftsinläring. Barn som hade rekommenderats att starta med svartskrift för att några år senare påbörja punktskriftsinläring, lyckades inte följa rekommendationen angående punktskrift. Punktskrift upplevs som ett mycket annorlunda läsmedium, varför både rekommendation och val måste vara väl underbyggda. Tillräckliga resurser måste därefter satsas både i skolan, av kommunen, och genom det statliga stödet till barn och elever med funktionshinder. Det senare bör innefatta ett uppföljningsansvar för elever ”på gränsen mellan punktskrift och svartskrift” (a.a., s. 37). En

av de viktigaste slutsatserna i studien blev att föräldrarnas inställning till punktskrift som läsmedium påverkar barnets möjligheter att bli punktskriftsläsare.

3.2.4 Punktskrift och/eller svartskrift?

I en studie från 1988 beskriver Fellenius några elever i andra klass med punktskrift som läsmedium. Hälften av eleverna läste även förstorad svartskrift, men samtliga hade vid utredning på Tomtebodaskolans resurscenter före skolstart fått rekommendation om punktskrift som primärt läsmedium. Studiens syfte var att söka svar på frågan om förmågan att läsa svartskrift stärkte eller störde punktskriftsinläringen.

Flera av de bästa punktskriftsläsarna hade viss synförmåga och kunde även läsa svartskrift. Synförmågan hade alltså en positiv inverkan på den perceptuella informationsprocessen, även när informationen var taktil. Barnens punktskriftsläsning hade inte påverkats negativt av den parallella läsinläringen med svartskrift. Eleverna med synförmåga uppvisade också en bättre läsförståelse. ”De ägde de erfarenheter som krävdes för att innehållet i boken skulle bli förståeligt.” (a.a., s. V) De osäkra punktskriftsläsarna med synförmåga var trots allt mer angelägna om att förstå innehållet än de som var födda blinda, och Fellenius pekar på synerfarenhetens stora betydelse för läsupplevelsen. I gruppen utan synförmåga förekom automatiserad avkodning utan full läsförståelse.

Den säkraste och snabbaste punktskriftsläsaren i gruppen var även en säker svartskriftsläsare. Där hade föräldrarna fått rekommendation om punktskrift som primärt läsmedium så sent som ett halvår före skolstart, vilket visar att läsberedskap och motivation i det här fallet var viktigare än tiden för förberedande punktskrift.

Föräldrar till barn med viss synförmåga hade reagerat starkt när de fick beskedet om punktskrift som barnets primära läsmedium. Starkast blev reaktionerna, när beskedet kom nära skolstart och hos de föräldrar, som inte fått någon förberedelse genom syncentral eller konsulent. Föräldrar med en positiv inställning till punktskrift som läsmedium och egna kunskaper i punktskrift har bättre förutsättningar att stimulera sitt barns läsutveckling. Föräldragruppens engagemang varierade alltifrån deltagande i punktskriftskurs på hemorten till att ha mycket osäkra kunskaper. Upplevelse av motstånd mot punktskrift kopplades till obearbetad sorg över att ha fått ett barn med handikapp. Fler mammor än pappor engagerade sig i punktskriften, och de föräldrar som hade ett eget stort läsintresse påverkade sina barns läsning positivt (a.a.).

3.2.5 Forskning om punktskriftsläsande elevers lärandemiljö

Flera svenska studier har på senare år uppmärksammat punktskriftsläsarens lärandemiljö. Söderberg (1999) menar att val av pedagogiskt arbetssätt har stor betydelse för hur delaktig den punktskriftsläsande eleven blir i undervisningen. Det upplevs positivt av eleven att själv vara aktiv i kunskapssökandet, men det ”kräver stort engagemang från personalen, rimligt stora elevgrupper och en väl genomtänkt och strukturerad pedagogik” (a.a., s. 62). Söderberg ser också en koppling mellan vuxnas bemötande, förväntningar och krav på punktskriftsläsaren och dennes självbild och delaktighet, där för låga förväntningar får negativa konsekvenser. Synen på begreppet inklusion varierade bland skolpersonalen i nämnda studie. För vissa lärare innebar inklusion att alla ska ha ”samma möjlighet som alla andra”, medan några såg inklusion som ett strävansmål, nästan en utopi (a.a., s. 66). I de fall skolan definierade delaktighet som möjlighet för punktskriftsläsaren att pedagogiskt utföra detsamma som seende elever fanns en risk att man förbisåg punktskriftsläsarens sociala delaktighet. Söderberg menar att kunskap hos personalen har stor betydelse för hur värderingarna ser ut på skolan. Utbildningsansvarig måste inse behovet av fortbildning för lärarna och i andra änden behöver utbildning vara flexibelt nog att motsvara behoven på alla skolor med punktskriftsläsare bland eleverna (a.a.). Rönnbäck (2003) påpekar

att Lärarhögskolan i Stockholm är den enda av landets lärarhögskolor som har pedagogisk fortbildning med syninriktning.

Punktskriftens särart och dess sällsynthet ser Rönnbäck (2003) som två av de faktorer som påverkar den punktskriftsläsande elevens lärandemiljö. I studien rapporteras bland annat resultat från bedömning av 90 elevers punktskriftsläsning i skolår 2. Läsastigheten varierade mellan 10 och 109 ord per minut och medianvärdet var 16 ord per minut. Studien visade att de elever som använde punktskrift mest frekvent var de, vars resurspedagog hade samma grundutbildning som klassläraren. Personalens kompetens och deras roller och ansvar ser Rönnbäck som avgörande för en positiv lärandemiljö. Den lilla elevgruppen punktskriftsläsare totalt gör det svårt för kommunerna att bygga upp och hålla vid liv aktuell kompetens, och därför borde Resurscenter syn få en starkare roll ”som koordinator i ett nätverk runt eleven” (a.a., s. 64).

Utifrån ovanstående om punktskriftsläsande svenska elevers läsastighet i skolår 2, är det intressant att ta del av en norsk studie (Vik & Fellenius, 2007), som omfattar elva elever i skolår 5-10 med både punktskrift och svartskrift som läsmedier. Eleverna benämns i studien som ”multi-readers” (a.a., s. 545), då de även använder sig av talmediet som komplement. Studien hade som syfte att beskriva och utvärdera elevernas läsprestationer, hur dessa motsvarade skolans och fritidens läskrav samt elevernas egna upplevelser av hur deras läsning motsvarade kraven. Läsmaterialet var anpassat utifrån ett standardmaterial för seende elever och tiden dubblerades för eleverna med synskada. Samtliga läste svartskrift snabbare än punktskrift. Nio av de elva läste punktskrift med färre än 30 ord per minut. Tiden visade sig vara en avgörande faktor för flera av eleverna, som inte kunde slutföra läsuppgifterna. Men den låga läsastigheten verkade inte försämra läsförståelsen. Studiens definition av en ’multi-reader’ är att man kan kombinera punktskrift, svartskrift och talmediet i olika läs- och skrivsituationer. Fyra av de elva eleverna uppfyllde dessa kriterier, och de bedömde själva sin läsförmåga som bra eller mycket bra.

Mot bakgrund av att eleverna behövde både utsträckt tid och assistans under läsningen, bedömer författarna att lässituationen för elever med flera läsmedier måste uppmärksammas i inkluderande lärmiljöer. Ytterligare en slutsats var att talmediet medför sådana begränsningar för läsaren att det inte kan jämföras med läsning av skriftspråk. Resultaten tolkas som att skolan inte har tagit hänsyn till dessa elevers lagliga rätt att utveckla ett skriftspråk (a.a.).

3.2.6 Information via känseln

Tactual Perception är titeln på en sammanställning av olika forskningsresultat om vår taktila perception. Det är skillnad mellan passiv och aktiv beröring. Termerna ”tactual” och ”haptic” avser det aktiva utforskandet med känseln till skillnad från ”tactile”, som betecknar passiv beröring (Schiff & Foulke, 1982, p. xi). Historiskt har beröring varit viktig vid utforskandet av föremål, vilket kan förklara att vi använder begrepp för beröring, när vi ska beskriva andra sorters intryck till exempel en skarp doft och mjuka färger. Allra först griper barnet efter och håller i föremålet utan att titta på det. Synen kontrollerar inte handen. Så småningom börjar barnet iaktta det handen gör. Vid 3-4 månaders ålder rör barnet handen för att gripa det som ögat ser (Warren, 1982).

Att synen tillsammans med hörseln tillmäts så mycket större betydelse än känseln för informationsintag förklaras av mängden och precisionen av information som dessa sinnen förmedlar. Ytterligare en skillnad mellan syn- och känselsinnet är att medan rörelse inverkar negativt på synintryck, så är rörelse nödvändig för att beröring ska resultera i någon slags precis information. Fingrar som läser punktskrift måste röra sig över tecknen för att avkodning ska ske. Den taktila identifieringen av ett föremål underlättas om det föregås av ett aldrig så snabbt synintryck (Kreuger, 1982).

Förmågan att undersöka och informera sig taktilt är både underskattad och outforskad. Forskning om människans strategier för information genom beröring förekommer bara i samband med kompensatoriska tekniker hos barn med synskada (Warren, 1982). År 1997 publicerades *Reading by touch* av S. Millar.

"How people come to understand ideas from touching marks on paper is a fascinating question. It raises new issues about the relationship of perceptual, linguistic and cognitive processes, yet touch has been studied very little compared to vision." (Millar, 1997, förord)

Millars syfte var att beskriva relationen mellan känselns perception av punktskrift och läsarens språkfärdigheter. I sin forskning har Millar följt läsaren i processen alltifrån avkänning av mönster utan möjlighet att diskriminera ett tecken från ett annat till att språkliga faktorer involveras, så att läsning blir möjlig. Hon har filmat läsande händer underifrån genom transparent läsmaterial och bland annat tittat på hur nybörjares användning av fingrar skiljer sig från vana läsares.

3.2.6.1 Taktill läsning

"The process that culminates in the identification of a braille character is undoubtedly a complex one in which both perceptual and cognitive operations are involved." (Foulke, 1982, s. 182) Betydelsefulla skillnader mellan läsning av punktskrift och av svartskrift är att ögat kan identifiera flera tecken på samma tid som det tar att avkoda ett punktskriftstecken. Ögat behöver inte identifiera varje enskilt tecken för att avläsa ett helt ord. Foulke pekar på det effektiva i kombinationen av svartskriftens presentation och ögats förmåga att ta emot information. Synförmågans fina skärpa, som klarar att diskriminera och identifiera enheter i små mönster och ett relativt sett stort synfält, som överblickar många symboler samtidigt, gör informationsintaget stort. "Tactual acuity is much poorer than visual acuity, and the tactual field of view is much smaller than the visual field of view. ...not much more than one symbol can be observed at one time" (a.a., s. 169).

De taktila symbolerna avkodas sekventiellt, en efter en. Forskning har visat att tiden som punktskriftsläsaren ägnade åt att identifiera ett ord var beroende av ordets längd, och att ibland gick mera tid åt till att avläsa ordet än den sammanlagda tiden för identifiering av varje enskilt tecken i ordet (Nolan & Kederis, 1969, refererad i Foulke, 1982). Men säkra punktskriftsläsare klarade även att identifiera ord utan att först ha avkodat varje enskilt tecken, ord som fanns i läsarens ortografiska ordminnesbank. Millar (1997) påpekar också att information vid beröring är mindre exakt och tar längre tid, vilket gör processen mindre effektiv jämfört med läsning via synen. Sammantaget får ovanstående förutsättningar som resultat att läshastigheten hos en punktskriftsläsare är lägre än hos den som läser med ögonen. Den höga läshastighet som en del punktskriftsläsare ändå uppvisar kan förklaras av att de genom sin stora läserfarenhet har lärt sig att identifiera hela mönster sammansatta av flera tecken (Foulke, 1982).

3.2.6.2 Lästeknik

Lästeknikerna varierar bland punktskriftsläsare. Läsare utvecklar sina egna lässtilar, och dessa anpassas efter typen av läsmaterial. Om uppgiften är att söka bland enskilda tecken, är det mest effektiva att använda bara ett läsfinger. Men vid löpande läsning uppnås bäst resultat med tvåhandsläsning. Inget finns som bevisar att antingen vänster eller höger hand skulle vara bäst lämpad för punktskriftsläsning (Millar, 1997). Flera forskares resultat (a.a.) säger att vänster pekfinger bör användas, då informationen från vänster hand behandlas av höger hjärnhalva, som bäst tolkar former. Men samtidigt påpekas att vid läsning av punktskrift används språkfärdigheter, som bearbetas i vänster hjärnhalva. Fellenius (1988) menar dock att det finns en fördel med höger hand som dominant läshand, "eftersom vi har en läsriktning

från vänster till höger och det blir naturligt att höger hand läser raden klar under det att vänster söker upp ny rad” (a.a., s. 35). Samma studie visade att högerhandsdominans, god läsförståelse och bra läshastighet hör ihop. Det går att se tydliga utvecklingsstadier i punktskriftsinläring (Håkonsen & Larsen, refererad i Fellenius, 1988). Vänsterhandsläsning är ett tidigt stadium, då läsaren fortfarande avkodar bokstav för bokstav, vilket kan förklara en långsammare läsning och mer osäker avkodning hos eleverna med dominant vänsterhand. Det skulle, menar Fellenius, kunna innebära att dessa elever fortsättningsvis skulle övergå till att läsa med höger hand.

I egna forskningsresultat har Millar (1997) visat att tvåhandsläsaren vanligtvis inte läser på två skilda ställen i texten samtidigt. När ett finger avläser ett tecken, berör det andra skarven mellan två tecken. Till exempel läser vänster pekfinger början på nya raden, under tiden som höger hand flyttar från förra radens slut och fram till vänster pekfinger. Detta visade sig bara när de läsande fingrarna filmades underifrån. När händerna observerades ovanifrån och med blotta ögat, såg det ut som om vänster pekfinger läste början på nya raden medan höger fortfarande läste slutet på förra. ”But that was an illusion.” (a.a., s. 75) Tvåhandsläsning innebär i stället att båda händerna fungerar oberoende av varandra och växlar uppgifter sinsemellan; när den ena läser, navigerar den andra i texten. Det är denna växling i utnyttjandet av händerna som gör att läshastigheten ökar.

Foulke (1982) refererar till Grunwald, som menar att de flesta läsare av punktskrift läser långsamt därför att de har fått lära sig att identifiera ett tecken i taget. Det går att lära sig identifiera hela mönster av punkter som uppträder för läsfingrarna med bestämd hastighet under viss tid. Grunwald benämner detta ”temporally extended patterns” (Foulke, 1982, s. 169). Denna lästräning skulle innebära att fingrarna fick möta ord, presenterade med en konstant hastighet, innan läsaren gick vidare i sin läsinläring till läsning av löpande text. Enligt Grunwald saknas forskningsresultat för att denna typ av avkodning ska kunna verifieras.

3.2.7 Aktuell svensk punktskriftsforskning

Vid Certec i Lund pågår ett projekt *Att läsa med händerna – mätteknik, teori och empiri*. Projektet är ett samarbete mellan Institutionen för lingvistik och Institutet för teknisk rehabiliteringsforskning, Certec. Syftet är att möjliggöra forskning om taktilläsning motsvarande tidigare forskning av ögonrörelser vid seendes läsning. Händerna filmas underifrån genom transparent plastmaterial och läsförmågan undersöks hos alla fingrarna. Forskningsresultaten ska sedan användas för utveckling av både teknik och metoder för analys av rörelsemönster hos punktskriftsläsares händer. Denna kunskap om lässtrategier kommer att förbättra möjligheterna att bedöma och ge pedagogiskt stöd i processen vid punktskriftsläsning och tolkning av taktila bilder (www.certec.lth.se/taktillasning/).

3.3 Om rättigheter, skyldigheter och bemästrande

3.3.1 FN:s konventioner och standardregler

Barnkonventionen antogs av FN år 1989 och ratificerades av Sveriges riksdag 1990. Där fastslås att alla barn har lika värde och att ingen får diskrimineras. Alla tillgängliga resurser skall användas för att tillgodose barnets sociala och kulturella rättigheter samt rätten till kostnadsfri grundskoleutbildning. Ett barn med funktionshinder, fysiskt eller psykiskt, ”har rätt till ett fullvärdigt och anständigt liv som möjliggör dess aktiva deltagande i samhället” (www.rb.se/sv/Barnkonventionen). Artikel 41 anger att om ett lands egna lagar ger barnet större rättigheter, så är det dessa som gäller. Enligt Barnkommitténs granskning 1997 har Sverige levt upp till sina åtaganden gentemot barn med funktionshinder på ett bra sätt. Dock finns anledning till vaksamhet i samband med ekonomiska nedskärningar (Statens kulturråd, 1998).

FN:s standardregler bygger på de internationella reglerna om mänskliga rättigheter, som antogs av FN:s generalförsamling 1993. Reglerna utgör grunden för alla medlemsländers handikappolitik. De är 22 till antalet, *Agenda 22*, och rättsligt befinner de sig någonstans mellan en bindande FN-resolution och en rekommendation (www.ne.se). Om många stater tillämpar dem, kan reglerna bli praxis. Syftet är att garantera alla människor med funktionshinder ”delaktighet och jämlikhet” och ”samma rättigheter och skyldigheter som andra medborgare i samhället” (Förenta Nationerna, 2002, s. 13). Ministerrådet i EU har bestämt att medlemsstaterna skall arbeta enligt FN:s standardregler. Tillgänglighetsaspekten ska alltid finnas med och särlösningar undvikas (Statens kulturråd, 1998).

Regel 5 behandlar begreppet tillgänglighet, och där påpekas att oavsett hur gravt funktionshinder en människa har, skall hon kunna ta del av information och kommunikation med hjälp av punktskrift, kassetter med mera; media – tidningar, radio och television - uppmuntras att göra sina tjänster tillgängliga.

I regel 6 uppmanas staterna att ”erkänna principen om lika möjligheter till utbildning på grundskole-, gymnasie- och högskolenivå för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning” (a.a., s. 19). Regel 10 uppmanar staterna att göra kulturlivet tillgängligt för alla, oavsett funktionshinder.

Den 13 december 2006 antogs en ny FN-konvention om mänskliga rättigheter för människor med funktionshinder, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (www.un.org). Punktskrift anges som ett av medierna för kommunikation antingen det handlar om att fritt uttrycka egna åsikter eller ta del av information, bland annat på Internet. I artikel 24 uttrycks rätten att lära sig punktskrift och att genom studier nå optimal akademisk och social utveckling, vilket kräver av staterna att lärare specialutbildas ”at all levels of education” (a.a.).

Till skillnad från FN:s standardregler om mänskliga rättigheter är FN:s konventioner juridiskt bindande för de stater som antar dem. Det har Sveriges regering gjort, och nu pågår arbetet med att anpassa den svenska lagstiftningen till konventionen (www.regeringen.se).

3.3.2 ICF om delaktighet

ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), utgiven år 2001, kan ses som ett språk för att beskriva funktionstillstånd och funktionshinder både utifrån ett medicinskt och ett socialt perspektiv. ”Funktionshinder är inte ett attribut som åsätts en person utan snarare en komplex samling omständigheter, av vilka många är en följd av den sociala miljön.” (Socialstyrelsen, 2003, s. 23) Samhället har ett kollektivt ansvar att vidta åtgärder genom förändringar av attityder och ideologi i arbetet för fullständig delaktighet. ”På politisk nivå blir det en fråga om mänskliga rättigheter. Funktionshinder blir kort sagt en politisk fråga.” (a.a., s. 23)

Ett funktionshinder ses bland annat som en inskränkning och begränsning av en individs aktivitet och delaktighet. Det är av stor betydelse hur begreppet delaktighet definieras.

”Delaktighet uppstår alltid i skärningspunkten mellan en persons aktivitet och miljön, dvs. genom samspel mellan individ och miljö.” (Björck-Åkesson & Granlund, 2004, s. 36) Det handlar om att bestämma själv utifrån egen vilja, motivation och upplevda mål. Den som upplever att han själv kan påverka det som händer med eget agerande och motivation har det som kallas ”inre kontrollplacering” (Almqvist, Eriksson & Granlund, 2004, s. 149). Upplevelsen av inre kontroll, autonomi, bra samspel med kamrater och lärare samt tillgängliga aktiviteter går att relatera till upplevelse av hög delaktighet. Autonomi betyder att individen upplever sig ha förmågor att hantera den aktuella situationen (Almqvist et al., 2004). Hur en person agerar i en viss situation beror på tidigare erfarenheter, vilket betyder att både aktivitet och den upplevda delaktigheten kan bli helt olik någon annans (Björck-Åkesson & Granlund, 2004). Upplevelsen av delaktighet är värdefull även om antalet sådana situationer är begränsade (Almqvist et al., 2004).

Omgivningsfaktorer beskriver den kontext en person lever i. Omgivningsfaktorer kan vara underlättande eller hindrande beroende på hur de yttrar sig fysiskt i miljön, socialt eller genom attityder. Hur omfattande är hindret och hur ofta förekommer det? Går det att undvika? En underlättande faktor – en resurs - kan variera avseende tillgång och kvalitet (Socialstyrelsen, 2003).

”Aktivitet är en persons utförande av en uppgift eller handling. *Delaktighet* är en persons engagemang i en livssituation.” (a.a., s. 17, 18) Aktivitet och delaktighet är avsedda att appliceras på en individs alla livsområden såsom utbildning, mellanmännsliga interaktioner och arbete. Begränsningar av aktivitets- och delaktighetsnivå bedöms utifrån en allmänt accepterad standard för befolkningen, och begränsningen blir måttet på glipan mellan det observerade och det förväntade genomförandet. Utifrån resultatet framgår vad som måste förändras i individens omgivning för att genomförandet ska bli så bra som möjligt. Individens aktivitet och delaktighet kan underlättas i en omgivning och begränsas i en annan. En funktionsnedsättning behöver egentligen inte alls påverka en persons kapacitet.

3.3.3 Handikappombudsmannen

Handikappombudsmannen (HO) är en statlig myndighet med uppgift att bevaka funktionshindrades rättigheter och intressen. HO ska utvärdera lagar och förordningar som styr dessa rättigheter och även arbeta opinionsbildande. Den som upplever sig vara diskriminerad kan anmäla detta till HO. Handikappombudsmannen har FN:s standardregler som grund för sitt arbete (Statens kulturråd, 1998).

Eftersom statsförvaltningen är till för alla medborgare, måste myndigheternas verksamhet vara fullt tillgänglig för människor oavsett funktionshinder (HO, 2003). Varje statlig myndighet ska vara ett föredöme som arbetsgivare. Tillgängligheten rör allt från höga trösklar till ansökningsblanketter på Internet. Ansvars- och finansieringsprincipen gäller, vilket betyder att kostnader för nödvändiga anpassningar ingår i varje verksamhets eget ekonomiska ansvar. Den myndighet som har många kontakter med allmänheten ska göra sin information tillgänglig i olika format; det kan gälla brevsvår på punktskrift eller information i något elektroniskt format. För tillgänglighet på Internet anges riktlinjer i Web Accessibility Initiative (WAI), vilka EU:s myndigheter ska följa. Vid konferenser och liknande ska en åhörare med synskada få information på valt medium samtidigt som alla andra, och föreläsare ska informeras om varför det som presenteras visuellt, måste läsas upp (a.a.).

I januari 2006 inrättades en ny myndighet, Handisam, som av regeringen har fått uppdraget att arbeta ”samordnande och pådrivande i svensk handikappolitik” (Handisam, 2007). Detta har sin grund i regeringens intensifiering av handikappolitiken, som kom till uttryck 1999 i propositionen Från patient till medborgare med syfte att sprida handikapperspektivet till hela samhället, göra samhället tillgängligt och förbättra bemötandet (Kulturrådet, 2007).

3.3.4 Bemötande

Till ett delbetänkande (SOU 1998:16) inför den så kallade bemötandeutredningen (SOU 1999:21) sammanställdes resultat av forskning angående bemötandet av människor med funktionshinder. Där konstateras att ”det finns en klyfta mellan de handikappolitiska målen om delaktighet och jämlikhet och den verklighet som många funktionshindrade personer befinner sig i” (SOU 1998:16, s. 5). Hos allmänheten finns ett principiellt engagemang som innebär en positiv inställning till människor med funktionshinder. Men den som har ett funktionshinder måste i många situationer stå på sig och överklaga beslut.

Bemötande är de handlingar jag riktar mot en annan människa. Om handlingarna resulterar i en negativ upplevelse, är mitt bemötande av den andra människan negativt och bör förändras. Inte bara mina egna åsikter ligger bakom mitt handlande. Det kan vara påverkat även av samhällets sociala strukturer, vilka kan vara otydliga. Mina handlingar kan också styras av min ångest inför något okänt, som jag inte vet hur jag ska hantera. En strategi kan då vara att placera den andra personen i en grupp, där alla har liknande egenskaper.

Men det är inte bara mina åsikter och min attityd, som får konsekvenser för vårt möte. Den andra människan, med ett funktionshinder, påverkar det också med sin självkänsla. Flera forskningsresultat pekar på samband mellan omgivningens attityd och människans självuppfattning, i båda riktningarna. ”Funktionshindrade personer behöver en mycket starkare självkänsla än andra för att kompensera alla de negativa förväntningar de möter.” (a.a., s. 73)

Seende människor i allmänhet reagerar med medlidande, när de möter en blind person. Men mina åsikter om hur det är att vara blind är ogrundade, jag vet inte hur det egentligen är. Det vanliga är dessutom att blindheten blir den dominerande egenskapen, som gör alla blinda lika varandra oavsett alla deras andra egenskaper. Då kan alla i den gruppen bemötas på samma sätt.

I dag arbetar många med människor som är funktionshindrade. ”Nästan varje aspekt i funktionshindrade personers liv har numera sin motsvarighet i en ’profession’” (a.a., s. 53). En expert kan avgöra hjälpbehovet. Förhoppningsvis uppvägs denna tendens av att människor med funktionshinder i dag är aktiva och har sin egen uppfattning om de behov ett eventuellt handikapp resulterar i.

Svensk forskning (a.a.) angående lärares attityder har visat att lärare i allmänhet är positiva till integrering av elever med funktionshinder. Faktorer som påverkar inställning för och emot är art och grad av funktionshinder. Lärare med specialpedagogisk utbildning visade mer positiva attityder än lärare utan sådan utbildning, och de lärare som arbetat med funktionshindrade elever i mer än sex år hade den mest positiva inställningen till integrering. Hinder för fungerande integrering var, enligt lärarna, bland annat kollegors kompetensbrist inom specialundervisning och brist på stödåtgärder.

När jag möter en människa med ett funktionshinder, och jag upptäcker att den människan har ett socialt liv, familj och arbete, så identifierar jag inte längre den människan som funktionshindrad på ena eller andra sättet. Interaktion människor emellan med ömsesidigt engagemang kompletterat med kunskap är det bästa sättet att påverka attityder i en positiv riktning (a.a.).

3.3.4.1 Bemötandeutredningen

Regeringens uppdrag till Bemötandeutredningen (SOU 1999:21) var att ”beskriva funktionshindrade personers erfarenheter av hur de bemöts och behandlas vid kontakter med myndigheter ... och vilka möjligheter de har att få sina behov tillgodosedda” (a.a., s. 11). Därutöver ingick att föreslå hur bemötanden kan förbättras genom bland annat förändringar av verksamhetens organisation och förstärkt personalkompetens.

Utredaren konstaterar brister i bemötandet av människor med funktionshinder. ”Många känner sig kränkta, kontrollerade och ifrågasatta.” (a.a., s. 11) Så många ger uttryck för liknande upplevelser att det inte går att bortse från. Samspelet i möten färgas av å ena sidan värderingar hos motparten och å andra sidan den funktionshindrades egna förväntningar på vad man har rätt till. Otydliga regler, resursbrist och värderingsförändringar färgade av ekonomiska nedskärningar påverkar också. Utredaren fann stora skillnader mellan ”ideal och realiteter” (a.a., s. 12).

Utifrån ovannämnda delbetänkande (SOU 1998:16) och genom att på olika sätt ta del av funktionshindrades erfarenheter presenterade utredaren nio förslag till förbättringar av bemötandet, både det individuella och det kollektiva.

Det första förslaget innebär ett tillägg i regeringsformen 1 kap. 2 § med innebörden att hela samhället ska vara tillgängligt för alla oavsett bland annat funktionshinder. Den som är förhindrad att ta del av samhällets information ställs utanför både medborgerliga skyldigheter och rättigheter. Detta bedömer utredaren som en fråga om demokrati, och lämnar, i utredningens fjärde förslag, uppgiften vidare till demokratiutredningen att föreslå hur man med ny teknik ska stärka rättigheterna till anpassad information.

Det femte förslaget uppmanar varje verksamhets huvudman att inrätta en oberoende funktion för mottagande av enskildas synpunkter på myndighetens bemötande.

Det sjunde förslaget går ut på att sprida kunskapen om intentionerna i de handikappolitiska målen ut till samhällets verksamheter, där möten sker mellan människor med och utan funktionshinder. Kunskapen ska öka samsynen bland olika verksamheter på de regelverk som gäller. I kunskapsspridningen ska människor med funktionshinder bidra med sin kompetens, och utredaren föreslår att regeringen ger kompetensutvecklingsuppdraget till Statens institut för särskilt utbildningsstöd (Sisus).

För att bland annat utröna om funktionshindrade ”människors upplevelser av dåligt bemötande har strukturell grund”, alltså om samhällsförändringar, ekonomiska och strukturella, påverkar livsvillkoren för människor med funktionshinder, föreslår utredaren ökade resurser till handikappforskningen, som han anser vara eftersatt (SOU 1999:21, s. 71).

Samhället ska kämpa mot fördomar med kunskap och kultur, fastslår utredaren i sitt nionde förslag: ”Gissla fördomen” (a.a., s. 77). Bakom ett dåligt bemötande finns ofta en fördom, en föreställning utan förankring i verklig kunskap. Men för att göra sig av med en fördom måste man först bli medveten om den, och det, påpekar utredaren, kan ske i kulturella möten där människor påverkas utan att några pekpinnar används.

3.3.5 Rätten till stöd i undervisningen

I Salamancadeklarationen från 1994 anges riktlinjer för undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Där garanteras alla barns lika möjligheter till undervisning oavsett förutsättningar. Deklarationen bygger bland annat på FN:s standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning (Svenska Unescorådet, 2001). Läroplanen för det svenska obligatoriska skolväsendet fastslår att skolan ska låta varje elev ”finna sin unika egenart” och att undervisningen ska ”anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Utbildningsdepartementet, 1998, ss. 3, 4).

Handikappombudsmannen (HO) har i en studie jämfört rätten till stöd i skolan för den svenska eleven med motsvarande förhållanden i England och USA (HO, 2000). Den svenska skolans verksamhet har att följa skollagen, skolformsförordningarna och läroplanerna med de nationella målen. Skolhuvudmännen i kommunerna ansvarar för att undervisningen genomförs enligt styrdokumentet. Både skollagen och läroplanerna har demokratiska värderingar som grund och ålägger skolan att låta dessa värderingar genomsyra det totala förhållningssättet, inte bara undervisningen utan även skolans sociala miljö.

Att utbildningen ska vara likvärdig betyder inte att den alltid och överallt ska genomföras på samma sätt. Hänsyn ska tas till elevernas olika behov och förutsättningar, och för att nå målen kan man gå tillväga på olika sätt. Rektor ansvarar för att elever med behov av specialpedagogiska insatser får stöd enligt sina behov. Som redskap i det specialpedagogiska arbetet runt en elev används ett så kallat åtgärdsprogram. Kommunens skolhuvudman ansvarar inte bara för skolans åtgärder utan även för att insatser från andra verksamheter i samhället används, om eleven kan ha behov av sådana.

Enligt Skolverket (HO, 2000) har antalet elever med behov av särskilt stöd ökat, men antalet sådana insatser har samtidigt minskat. Otillräckliga ekonomiska resurser anges ibland som förklaring. Men enligt bestämmelserna kan en skolas ekonomi aldrig användas som orsak för uteblivna stödinsatser. Elevernas behov ska alltid prioriteras och måste ”tillgodoses genom omfördelning” (a.a., s. 51). Lösningen ligger, enligt Skolverket, i ett flexibelt användande av skolans resurser.

Skolverket har sett tendenser till att skolorna allt oftare avskiljer elever i mindre grupper och till nivågruppering. HO menar att även om vissa funktionsnedsättningar kan medföra behov av extra lugn undervisningsmiljö, får särskiljning av elever aldrig ”leda till brister i delaktighet och jämlikhet” (a.a., s. 55).

Skolverket som tillsynsmyndighet kontrollerar om skolan har följt lagstiftningen enligt de nationella bestämmelserna, men inte hur. ”Värderingar av kvalitet och lämplighet är en uppgift för skolorna och huvudmännen.” (a.a., s. 47) Systemet medger inga sanktionsmöjligheter mot skolor, som inte uppfyller kraven. HO konstaterar att regelverket som styr skolans verksamhet fungerar bra i teorin, men att föräldrar till barn med funktionshinder känner vanmakt över att inte kunna hävda sina rättigheter rent juridiskt. Utbildningsparagrafen i regeringsformen uttrycker inget om funktionshindrades tillgång till utbildning, endast om tillgång till utbildning rent generellt (Sahlin, 2006). För en elev med punktskrift som läsmedium gäller samma målsättningar som för alla andra elever, men detta ”målsättningsstadgande” innebär inga rättigheter, som går att hävda juridiskt (a.a., s.398).

Skolan behöver mer kunskap ”om elever med funktionshinder och om de konsekvenser och behov som funktionshindren medför” (HO, 2000, s. 53). När elever har behov som kräver speciella pedagogiska inlärningsmetoder krävs specialpedagogisk kompetens. HO varnar för lösningar där ”elever med funktionshinder till stora delar undervisas av utbildade elevassistenter” (a.a., s. 54).

För att stärka elevens ställning har Skolverket tagit fram förslag till förändringar i grundskoleförordningen, vilka skulle innebära att skolans ansvar utgår från elevens behov och rätt till stöd. Det skulle även göra det möjligt för föräldrar och elever att överklaga beslut om åtgärder.

Avslutningsvis konstaterar HO (2000), angående de svenska förhållandena, att skolans värdegrund – rätten till individuellt anpassad undervisning med särskilt stöd efter behov - ses som något självklart, men att det inte tydligt syns någonstans vad skolan måste göra praktiskt för att elever med funktionshinder ska uppleva delaktighet.

Den norska skollagen för grundskola, gymnasieskola och vuxenundervisning slår fast att ”det är statens plikt att sörja för särskilt tillrättalagda läromedel” (SOU 2003:15, s. 61) samt att elever och vuxna studeranden som har behov av anpassad undervisning, till exempel punktskrifts-användare, har rätt till detta. Vid en sökning i den norska skollagen på ordet ’punktskrift’ framkommer bland annat att norska elever har rätt till förlängd utbildningstid, om behov föreligger. Lagen ger kraftigt synsvaga och blinda elever rätt till punktskriftsutbildning och utbildning på tekniska studiehjälpmedel samt orientering för förflyttning på skolan och mellan hem och skola. En grundskoleelev garanteras rätt till 1525 timmars undervisning utöver de lektionstimmar som redan ingår i grundskolans undervisning. För gymnasieelev anges på samma sätt 456 timmar. Rätten till anpassat prov- och

examensmaterial på grundskolenivå, gymnasium och på högskola är också fastlagt i den norska skollagen. Det kan till exempel gälla punktskrift eller förstorad text (www.lovdata.no).

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) är en lag som garanterar amerikanska barn med funktionshinder rätten till ”kostnadsfri, lämplig och individuellt anpassad utbildning” (HO, 2000, s. 24). USA har alltså en rättighetslagstiftning, och det amerikanska utbildningsdepartementet föreskriver detaljerat hur delstaternas skolmyndigheter ska stödja barn och elever med funktionshinder. Bedömningar och prov måste till exempel göras tillgängliga för elever med synskada. Enligt lagen ska alla barn som omfattas av IDEA ha en individuell utbildningsplan. Lagen garanterar elevens rättssäkerhet gentemot skolmyndigheten genom möjligheten till överprövning av beslut inför en oberoende instans. Skolmyndigheternas efterlevnad av lagen har dock varit dålig. Utbildningsdepartementet har möjlighet att dra in bidrag för skolor, som bryter mot lagen, men gör det inte. Återstår för föräldrar att överklaga, vilket kan bli kostsamt.

Sedan 2006 finns i Kaliforniens läroplan för undervisning i engelska tillägg, som gäller för undervisningen av punktskriftsläsande elever. ”The additional standards clearly demonstrate that braille learners must receive ongoing, systematic, daily instruction by trained teachers of the blind in kindergarten and elementary grades.” (California Department of Education, 2006, p. XIV)

Den senaste versionen av den engelska Education Act gäller sedan 1996. England har också en oberoende domstol, dit föräldrar kan överklaga beslut om speciella utbildningsinsatser. Domstolen inrättades 1993 och benämns Special Educational Needs Tribunal. Både föräldrar och lokal skolmyndighet kan överklaga ett domstolsbeslut till High Court (HO, 2000).

3.3.5.1 Den svenska undervisningen av elever med synskada

”Brailleskriften introducerades på allvar under 1870-talet i Sverige, vilket i hög grad bidrog till en förändrad syn på handikappet” (Myrberg & Bäckman, 1993, s. 6). Barn med synskada kunde därmed undervisas med ett läs- och skriftspråk.

Fellenius (1999b) ger en bild av hur den svenska undervisningen av synskadade elever har förändrats under åren. År 1888 flyttades Kungliga blindinstitutet till Tomtebodas, Solna, och 1896 fastställde riksdagen i lag obligatorisk undervisning av blinda barn. Läroplanen för specialskolan var densamma som för den vanliga folkskolan, men eleverna gick tio eller elva år på specialskolan, då även utbildning i kompensatoriska tekniker och yrkesträning ingick. År 1925 introducerades maskinskrivning bland ämnena och 1932 läs- och skrivträning av svartskrift för synskadade elever med viss synförmåga.

År 1965 ombildades Kungliga blindinstitutet till Tomtebodaskolan. Under 1960-talet började elever, efter det åttonde eller nionde skolåret, att flytta från specialskolan till skolan i hemkommunen för att fortsätta sin skolgång där. Redan tidigare hade elever med viss synförmåga flyttat till sina hemsolor eller till kommunernas så kallade synklasser. De integrerade eleverna försågs med studiematerial från det bibliotek som fanns på Tomtebodaskolan, och så kallade reselärare knutna till specialskolan gav pedagogiskt stöd till eleverna i hemkommunerna.

Allt fler föräldrar krävde skolgång för sina barn på hemorten, varför elevantalet vid specialskolan stadigt minskade. Enligt utredningen om funktionshindrade elever i skolan, den så kallade FUNKIS-utredningen (SOU 1998:66), avvecklades specialskolan vid Tomteboda 1985. Integrationsutredningen från 1978 hade konstaterat att kommunerna, i och med elevernas integrering i sina hemsolor, nu skulle behöva ta del av den specialpedagogiska expertis, som funnits på Tomtebodaskolan, varför Tomtebodaskolans resurscenter (TRC) bildades. Konsulenter (f.d. reselärare) fick i uppgift att ge specialpedagogiskt stöd till eleverna och deras lärare i alla Sveriges kommuner, och en ’kompanjonlärare’ arbetade i klassen med den punktskriftsläsande grundskoleeleven 13 timmar per vecka i syfte att ge eleven med

synskada en undervisning likvärdig seende elevers och att möjliggöra elevens delaktighet i gruppen. Skolan tog emot särskilt avsatta statliga medel för de resurser som undervisningen krävde (a.a.).

Sahlin (2004) påpekar att FUNKIS-utredningen med syfte att ”stärka integreringsprincipen” föreslog att även specialskolan för döva skulle ersättas av ”kommunala teckenspråksgrundskolor” (a.a., s. 211). Skolutbildningen skulle bli mer likvärdig, om kommunerna hade ansvaret för alla elevers utbildning. Men det fanns en oro hos både föräldraföreningen och Sveriges Dövas Riksförbund (SDR) för att specialskolans kompetens skulle förloras och tveksamhet inför om kommunerna skulle klara av att undervisa elever med teckenspråk. Protester ledde till att specialskolan för döva finns kvar (a.a.).

Efter att tidigare ha varit knutna till Tomtebodaskolan, flyttades reselärarna över till Länskolnämnderna, och senare, 1991, till Statens institut för Handikappfrågor i Skolan (SIH). De benämndes nu konsulenter, och deras arbete intensifierades för att möta behovet av pedagogiskt stöd i kommunerna. Samtidigt förändrade regeringen det statliga pedagogiska stödet såsom det utformats i Integrationsutredningen från 1978, genom att göra om konsulenternas elevinriktade stöd till att arbeta övergripande gentemot kommunerna (a.a.).

Den 1 juli 2001 ersattes SIH av Specialpedagogiska institutet (SIT), en statlig myndighet som ger specialpedagogiskt stöd till landets kommuner i arbetet med elever med funktionshinder. I slutrapporten från MYS-utredningen¹, som resulterade i den nya statliga myndigheten, SIT, kan följande läsas: ”En skola för alla innebär att alla barn och ungdomar skall ha möjlighet till en likvärdig skolgång. Detta gäller oavsett elevens individuella förutsättningar.” (www.sou.gov.se/avslutadeutred/departementsordning/utbildning, s. 1) Från och med 2001 utgör Resurscenter syn, f.d. Tomtebodaskolans resurscenter (TRC), en del av SIT med verksamhet i Stockholm och Örebro.

”Resurscenter syn ska med sin specialpedagogiska kompetens, i samverkan med regioner/rådgivare², erbjuda kvalificerade insatser för att stödja Sveriges kommuner i att lösa komplexa specialpedagogiska frågeställningar, så att barn, ungdomar och vuxna med synskada får optimala möjligheter till delaktighet, lärande och gemenskap.” (www.sit.se)

Verksamheten i Örebro omfattar specialpedagogisk kompetens i undervisningen av barn och ungdomar med synskada och ytterligare funktionsnedsättningar. Där finns även en skoldel med så kallad visstidsutbildning. Verksamheten vid resurscentret i Stockholm omfattar bland annat utbildning för föräldrar och skolpersonal, specialpedagogiska utredningar och så kallade gruppbesök för punktskriftsläsande barn och elever samt forsknings- och utvecklingsarbete. Verksamheten har sin grund i specialpedagogisk kompetens för barn och ungdomar med enbart synskada. Hela resurscentret har nationellt ansvar och arbetar enligt uppdrag från kommunerna med enskilda specialpedagogiska insatser (a.a.).

3.3.5.2 Läromedelsansvaret

Regeringen tillsatte år 2001 en utredning som skulle se över det statliga engagemanget för framställning och anpassning av läromedel för elever med funktionshinder. Slutbetänkandet fick namnet *Läromedel – specifikt* (SOU 2003:15).

Utredaren påpekar dels vikten av att punktskriften introduceras tidigt genom förskolans ansvar för läsförberedande verksamhet och dels det positiva med gemensamma läsoplevelser för barn och elever. I det sammanhanget påpekas att synskadade elever behöver böcker som stimulerar till egna läsoplevelser men som också intresserar seende, och att detta är en självklarhet i arbetet med en inkluderande pedagogik. ”Synskadade elever måste ha rätt till att

¹ Myndigheten för statens stöd i specialpedagogiska frågor

² Rådgivare (tidigare konsulenter) finns i de fem regionerna inom Specialpedagogiska institutet.

få del av samma böcker som sina seende klasskamrater, men utbudet är långt ifrån tillräckligt.” (a.a., s. 76) Om alla läromedel utvecklas enligt Design för alla, bör behovet av specialanpassningar minska, anser utredaren.

Den elev som får sina läroböcker senare än alla andra får praktiska problem men även en känsla av utanförskap. ”Det är av största vikt att lärare har kunskaper i hur material och lektion anpassas på bästa sätt för att uppnå målet för undervisningen.” (a.a., s. 76) Tillgång till skrivet material inför och under lektionen får betydelse för om tiden räcker till för eleven.

Utredningen framhåller det positiva med datortekniken som har gjort det möjligt för synskadade och seende elever att ”ta del av varandras texter”, och nämner de olika medierna för anpassade elektroniska läromedel samt betydelsen av Internet som informationskanal (a.a., s. 92). Allt detta underlättar samarbetet eleverna emellan och ökar delaktigheten. Här förmedlar utredaren SRF:s påpekande att Landstingen och Specialpedagogiska institutet har ansvar för att elever med synskada lär sig använda datorer med anpassning i skolarbetet. Unga Synskadade anser att en utökad användning av informations- och kommunikationsteknik i undervisningen gynnar elever med synskada, inte bara i utbildningssituationen utan även i vardagslivet, och att detta kräver kompetenshöjning hos lärarna. Via handikapporganisationerna har utredaren fått uppfattningen att eleverna upplever skolpersonalens kunskaper om funktionshinder och därmed sammanhängande behov som otillräckliga.

Myndigheten för skolutveckling (2003b) tog i ett yttrande ställning till ovannämnda utrednings olika förslag och konstaterade bland annat det positiva med att staten engagerar sig i läromedelsproduktionen under individens hela utbildningstid, från förskola till och med vuxenutbildning i ett livslångt lärande, innefattande bland annat den kommunala vuxenutbildningen, ”kompletterande utbildningar som berättigar till studiestöd eller statsbidrag samt folkhögskoleutbildning” (SOU 2003:15, s. 30). Både utredning och yttrande är eniga om bedömningen att antalet vuxenstuderanden med funktionshinder kommer att öka, bland annat tack vare informations- och kommunikationstekniken, som gör det möjligt att studera oberoende av tid och rum. Samtidigt påpekas i yttrandet att ett friare arbetssätt med informationsinhämtning från Internet kräver både uthållighet och en god läsförmåga.

Den samlade kompetensen inom området för specialanpassade läromedel som i dag finns inom Specialpedagogiska institutet bedöms av Myndigheten för skolutveckling som effektiv ur alla aspekter. De kommersiella förlagen har i dag, trots att intresse finns, varken tillräcklig kompetens eller ekonomi för att axla ansvaret för de specifika läromedlen. Myndigheten för skolutveckling är överens med utredaren om att ingen elev ska behöva vänta i månader på sina läroböcker, och förespråkar en strävan mot att varje lärobok från början ska produceras både som svartskriftsexemplar och i digital form. Då skulle det statliga läromedelsansvaret komma att gälla enbart sådana medier, som kräver specialistkompetens, till exempel punktskrift. Vidare konstateras i yttrandet att skolbibliotekens resurser ska vara tillgängliga för alla elever oavsett läsmedium, bland annat med hjälp av ett utvidgat uppdrag för Talboks- och punktskriftsbiblioteket.

3.3.5.3 Specialpedagogiska institutets läromedelsverksamhet

”För att en synskadad skall kunna ta del av en skriven text måste den göras tillgänglig antingen i punktskrift, i talad form eller via datamedia. Illustrationer kan förklaras eller överföras till reliefbilder.” (SOU 1998:66, s. 73, 74)

Läromedelsverksamheten inom Specialpedagogiska institutet leds av ett läromedelsråd och arbetar enligt paragraf 12 a i institutets förordning. Verksamheten regleras genom flera olika styrdokument, bland annat regleringsbrev som avser hela verksamheten inom SIT. Institutets årliga utvecklingsplan, regeringens budgetproposition och FUNKIS-propositionen är andra styrdokument. Allt arbete har sin ideologiska grund i FN:s standardregler, FN:s konvention om barnets rättigheter och i skollagen (Specialpedagogiska institutet, 2005). Institutets

läromedelsproduktion ska komplettera läromedelsförlagens utbud, och verksamhetsidén är att ”göra det som inga andra gör” (SOU 2003:15, s. 58).

Sex olika mål anges för verksamheten, och dessa innefattar behovsanalyser, utvecklingsarbete, bevakning av teknikutvecklingen och av forskning, rådgivning till läromedelsproducenter och samverkan med andra myndigheter inom området.

Behovsanalyser görs för att kunna sprida information om skolans och elevernas läromedelsbehov till den kommersiella marknaden, för att prioritera bland institutets egen produktion och mäta effekterna av institutets hela läromedelsverksamhet. Digitala läromedel är exempel på utvecklingsarbeten, både institutets egen produktion och den kommersiella marknaden. Här har Specialpedagogiska institutet (SIT) ett ansvar för att värna om behoven hos sina målgrupper och att kvalitetssäkra läromedel i en skola för alla. Ett kontaktnät har byggts upp med allmänna läromedelsförlag och med producenter av specialpedagogiska läromedel för att vidarebefordra målgruppernas läromedelsbehov och föra ut relevant specialkompetens.

Den del av SIT:s läromedelsarbete, som innebär anpassning av förlagsutgivna läromedel omfattar både nyproduktion och mångfaldigande (www.sit.se/net/Specialpedagogik). Anpassade läromedel produceras som punktskriftsböcker, talböcker och som elektroniska textböcker (e-böcker).

Tabell 1 Nyproduktion och mångfaldigande av läromedelsanpassningar hos SIT

Nyproduktion	2001	2005
Punktskrift	154	88
Talböcker	89	20
E-böcker	181	246

Mångfaldigande	2001	2005
Punktskrift	611	130
Talböcker	132	167
E-böcker	1280	1116

Vid en jämförelse mellan år 2001 och 2005 framgår av tabellen att nyproduktionen av punktskriftsböcker blev 43 procent lägre år 2005. Antalet nyproducerade talböcker var samma år 78 procent lägre än år 2001. Nyproduktionen av e-böcker blev 36 procent högre år 2005 jämfört med 2001.

I arbetet med att mångfaldiga redan tidigare framtagna läroboksanpassningar blev antalet punktskriftsböcker cirka 80 procent lägre år 2005. Antalet mångfaldigade talböcker blev 27 procent högre år 2005. För de mångfaldigade e-böckerna blev motsvarande siffra 13 procent lägre år 2005 jämfört med 2001. Mest märkbar är nedgången i antalet mångfaldigade punktskriftsböcker och minskningen i nyproduktion av talböcker.

3.3.6 Funktionshindrades tillgång till kultur

Våren 1997 uppdrogs åt Kulturrådet att kartlägga och planera främjandet av ”funktionshindrades deltagande i kulturlivet” (Statens kulturråd, 1998, s. 10). Det fanns ett behov av samlad kunskap om kulturens tillgänglighet för funktionshindrade och hur den kan bli bättre, med fokus i första hand på verksamheter som uppbär statligt stöd. Resultatet sammanställdes i rapporten *Funktionshindrades tillgång till kultur – kartläggning och handlingsprogram*.

”Människor med funktionshinder skall ha tillgång till samma kultur som andra.” (a.a., s. 15).

Grunden är regel 10 i FN:s standardregler, där det bland annat står att teknik bör användas för att göra litteraturen tillgänglig för funktionshindrade. I Sverige ansvarar Statens kulturråd för att de kulturpolitiska mål, som regering och riksdag beslutar om, ska bli verklighet. Kulturrådet återrapporterar till riksdag och regering samt fördelar statligt stöd till kulturinstitutioner. Främst handlar det om statens stöd till anpassning av litteratur och nyhetsinformation samt folkbildning.

Kulturrådet inhämtade synpunkter från de olika handikapporganisationerna, bland annat Synskadades riksförbund (SRF), som hävdar att all tryckt information ska finnas tillgänglig på läsbara medier för synskadade personer, att lånas och att köpas. Barn- och ungdomskulturen är inte tillgänglig för den som har en grav synskada, vilket förstärker ”det utanförskap som funktionshindrade barn kan känna” (a.a., s. 32). Statistiska centralbyrån har i undersökningar visat att färre personer med synskada läser böcker och tidskrifter än personer med andra funktionshinder.

Angående punktskrift och upphovsrätt gäller att ett litterärt eller konstnärligt verk får framställas i punktskrift utan att upphovsmannen tillfrågas, underrättas eller ersätts. Detta undantag från upphovsättslagen uttrycks i lagens paragraf 17. Upphovsmannen ska alltid anges, och verket får inte ändras mer än vad punktskriftsframställningen kräver (a.a.).

I rapporten konstateras att för alla verksamheter gäller den så kallade ansvars- och finansieringsprincipen. Undantag från denna princip gjordes för bok- och tidningsbranschen, eftersom dessa bedömdes inte kunna bära kostnaderna för de anpassningar, som skulle behöva göras. Nedskärningar inom den offentliga sektorn har inneburit att denna princip inte har nått önskad effekt.

’Design för alla’ är ett vägledande begrepp, som innebär att både produkter och tjänster från början ska konstrueras så att de är tillgängliga för alla. Hjälpmiddelsinstitutet arbetar med hjälp av medel från staten och landstinget för att öka tillgängligheten i samhället för funktionshindrade. Ett prioriterat område är informationsteknik (IT), att till exempel göra datorers gränssnitt tillgängliga för synskadade.

Exempel på kulturverksamheter som får statligt stöd genom Kulturrådet är Talboks- och punktskriftsbiblioteket, Taltidningsnämnden, SRF:s ersättningstidningar för synskadade och Post- och telestyrelsen för blindskriftsförsändelser, som fraktas kostnadsfritt till och från brukaren.

Folkbibliotek är den kulturinstitution som når flest människor. För den ansvarar kommunerna. Denna verksamhet styrs av en lag, vilket är ovanligt inom kulturområdet. Bibliotekslagen säger att i varje kommun ska finnas folkbibliotek samt att verksamheten ska vara avgiftsfri och tillgänglig för alla. Enligt 8 § ska folk- och skolbiblioteken ägna särskild uppmärksamhet åt bland annat funktionshindrade genom att erbjuda litteratur i former anpassade för deras behov, vilket till exempel innebär att bokbeståndet ska innehålla talböcker, kassettböcker, LL-böcker och storstilsböcker.

Långt ifrån alla bibliotek tillhandahåller den tekniska utrustning, som gör informationen i kataloger och liknande tillgänglig för personer med synskada. Där sådan finns är det vanligtvis resultatet av något slags projekt. Tillgänglighetsarbete i projektform medför att specialkompetens inte nödvändigtvis bevaras eller förs vidare.

Ansaret för talböcker ligger på kommunernas folkbibliotek, och enligt Kulturrådets rapport var beståndet av talböcker bra. Brukargruppen innefattar i stort sett alla läshandikappade. Utbudet av talböcker för barn var dock eftersatt.

I proportion till den tid vi ägnar oss åt radio och TV, är dessa kanaler de allra viktigaste för vårt kulturutbud. Utbudet ska vara tillgängligt för alla enligt statens styrdokument till de ansvariga. Förutom att tillgängligheten för funktionshindrade ska förbättras genom ny teknik, gäller att aspekter viktiga för funktionshindrade ska belysas. Hemsidornas programtablåer är

numera tillgängliga för synskadades speciella datoranpassningar. Sådan information kan även beställas på punktskrift och förmedlas också via kostnadsfri telefonsvararfunktion.

SVT har som mål att förbättra tillgången till hela sitt programutbud för personer med funktionshinder. Synskadade menar att en talsyntes kan göra det möjligt för dem att ta del av textrensans översättning. SVT avvaktar de möjligheter som införandet av den digitala TV-tekniken och en europeisk standard kommer att medföra. Försök med syntolkning av program i digital sändning kommer att provas.

I ett handlingsprogram, som ingår i Kulturrådets rapport (1998), konstateras att bristen på kompetens inom kulturinstitutionerna utgör hinder på vägen mot förbättrad tillgänglighet. Sådan kompetens finns här och där, men effektiv samverkan saknas. I dag, med den synsamhället har på funktionshinder och med den teknik vi förfogar över, borde det vara omöjligt att ”med allmänna medel driva en verksamhet som utestänger närmare 1,5 miljoner människor med nedsatt syn, hörsel eller rörelseförmåga” (a.a., s. 119). I sina senare så kallade omvärldsanalyser rapporterar Kulturrådet bland annat om projekt som innebär digitalisering av samlingar i arkiv, bibliotek och museer, vilket ökar tillgängligheten för alla medborgare (Kulturrådet, 2006).

3.3.6.1 Talboks- och punktskriftsbiblioteket, TPB

Det övergripande målet för TPB:s verksamhet är att ”i samverkan med andra bibliotek tillgodose synskadades och andra läshandikappades behov av litteratur” (TPB, 2006, s. 1). Talboks- och punktskriftsbiblioteket lyder under Utbildnings- och kulturdepartementet, som också finansierar verksamheten. I regleringsbrevet som styr verksamheten anges under huvudverksamheten *Bibliotek, litteratur, läsande och språket* följande inriktningar: Talboksverksamhet, Punktskriftsverksamhet, Forskning och utveckling samt Studielitteraturverksamhet, vars syfte det är att förse bland annat synskadade högskolestuderanden med studielitteratur. Under 2005 fördelades anslaget på följande sätt mellan dessa fyra verksamhetsgrenar: 40% till studielitteraturverksamheten, 37% till talboksverksamheten, 13% till punktskriftsverksamheten och 10% till forskning och utveckling.

Kostnadsfritt är alltså studielitteraturverksamheten den största och målet för den är att ”fler skall kunna studera utan att begränsas av sina ekonomiska resurser eller funktionshinder” (a.a., s.18). Verksamheten har delvis decentraliserats till högskolebiblioteken, och som en konsekvens av detta kan TPB lägga mer tid och resurser på att producera litteraturen så snabbt som möjligt. I framtiden kommer studenten själv att ladda ner boken i sin egen dator. Under 2005 fick 1903 aktiva studeranden sin studielitteratur från TPB, och av dessa var 215 studenter med synskada.

Ett delmål för *talboksverksamheten* är att av den årliga bokutgivningen i Sverige ska minst 25 procent produceras som talböcker. Ett annat delmål är att talboksutlåningen ska öka år från år. En av TPB:s åtgärder för att öka utlåningen är att göra produktionen alltmer styrd av brukarnas egna önskemål. I och med den nya upphovsrättslagen från 1 juli 2005, 17 §, får enskilda personer med läshandikapp köpa talböcker via det lokala biblioteket (www.tpb.se/verksamhet/talbocker/kopa/#enskild).

Målen med punktskriftsverksamheten är att ”utveckla punktskriftsservicen och därvid särskilt beakta tillgången på taktilt illustrerade böcker för barn” (TPB, 2006, s. 11) Bland de åtgärder som TPB har vidtagit för att utveckla punktskriftsservicen kan nämnas inriktning mot efterfrågestyrd produktion samt prioritering av barns behov av läsning och information (TPB, 2006).

För jämförelser i siffror mellan talboks-, punktskrifts- och studielitteraturverksamheten hos TPB hänvisas till tabell i bilaga 1.

3.3.7 Bemästrande och coping

Trots allt välvilligt som har skrivits och skrivs om tillgänglighet, uppstår brister. Den som har fullständig eller nästan fullständig hörsel, syn och rörelseförmåga, märker sällan dessa. Det är först när en människa med en funktionsnedsättning ger mig inblick i sin vardag, som jag börjar förstå vad det innebär att ha tillgänglighet. Antingen personen är berövad tillgängligheten till lokaler eller till skriftlig information, så uppstår ett problem, och han eller hon ska klara av, bemästra situationen.

Sommerschildt (1999) konstaterar i en forskningsöversikt att ”bemästrande inte kan översättas med problemlösning, eftersom många problem inte kan lösas, men ändå måste bemästras” (a.a., s. 38). Hur en människa bemästrar hinder i livet är relaterat till faktorer som ålder, kön, temperament och färdigheter. Vad utmärker förmågan att bemästra problem? Sommerschildt använder begreppet ’resilience’, som hon översätter med flexibilitet och motståndskraft. Hon refererar till andras forskning, när hon konstaterar att motståndskraft är beroende av ”trygg känslomässig anknytning till andra” och ”egen erfarenhet av att behärska vissa färdigheter” (a.a., s. 39).

Hur en människa bedömer sina egna färdigheter överensstämmer inte alltid med den faktiska kompetensen. Någon kan vara duktig och självutplånande med låg självkänsla medan en annan är svagpresterande men glad och fullt nöjd med sig själv. Självbilden byggs av individens egen bedömning av sina färdigheter. Men det rör sig i själva verket om bedömningar på två plan – ”å ena sidan hur barnet bedömer sin egen kompetens, å andra sidan hur viktigt barnet tycker att det är att vara bra på just det området” (a.a., s. 50). Ju oftare dessa båda bedömningar sammanfaller, desto mer positiv blir en individs självbild. Om detta samband finns, men barnet upplever att det inte får ett tillfredsställande socialt gensvar från sin omgivning, sjunker självkänslan. Det motsatta visade sig också gälla – enbart positivt socialt gensvar var inte nog för att ”upprätthålla en god självbild hos ett barn som kände att det inte räckte till” (a.a., s. 51).

Aaron Antonovsky har i sin socialmedicinska forskning konstruerat den salutogena modellen, som han presenterade 1979 i *Health, Stress and Coping*.

I den salutogena forskningen studerar man dem som avviker från det förväntade. ”Hur kommer det sig att någon någonsin klarar det?” (Antonovsky, 1991, s. 23) För att hitta svaret fokuseras på så kallade copingresurser, ”som kan befrämja organismens aktiva anpassning till omgivningen” (a.a., s. 34).

I mötet med stressfaktorer uppstår ett spänningstillstånd, som måste hanteras. Stressorer finns överallt i människors liv, och de kan vara alltifrån dramatiska livshändelser till livets små förtretligheter, ’hassels’. Hos Antonovsky avses med stressfaktor en stressframkallande livssituation, vilken kan ge upphov till sjukdom eller fungera hälsobefrämjande, eller något däremellan. Utgången beror på hur människan handskas med sin situation.

Antonovsky studerade människor som alla hade upplevt svåra trauman. Hos dem som klarat sig bra trots svårigheter, fann han en stark ’känsla av sammanhang’, KASAM. Dessa personer upplevde begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet i sina liv. Händelser som uppfattas som begripliga är förutsägbara och går att förklara. Hanterbarhet kan uttryckas som en förmåga att se upplevelser som utmaningar, möjliga att handskas med. Meningsfullhet upplever den som känner sig delaktig i det som formar ens liv, och det är den viktigaste faktorn av de tre. Känslan av meningsfullhet skapar motivation och alstrar engagemang, både känslomässigt och kognitivt.

Även om interkorrelationerna mellan dessa tre komponenter i de flesta fall var frekventa, fanns personer som upplevde livshändelserna som både begripliga och hanterbara, men som saknade känslan av meningsfullhet och delaktighet. ”Framgångsrik problemhantering är med andra ord beroende av KASAM i dess helhet.” (a.a., s. 45) KASAM ska ses mer som ett förhållningssätt än som ett personlighetsdrag (a.a.).

4. Teoretiska utgångspunkter

Antalet personer i Sverige med grav synskada och med punktskrift som läsmedium är litet. Med alltför små grupper är det inte möjligt att söka resultat att generalisera från. Men det kan vara givande att söka förståelse för andra punktskriftsläsare genom att lyssna på några utifrån deras olika upplevelser av läsning. Därmed kändes valet av forskningsmetod – hermeneutisk fenomenologi – som väldigt naturligt.

4.1 Hermeneutik

Hermeneutik kommer av grekiskans ord för 'tolkning' och är ett exempel på forskningsmetod. Inom socialvetenskaperna strävar hermeneutiken efter att nå förståelse för helheten genom att titta på delarna (Andersson, 1979). Hermeneutikern iakttar det speciella för att nå vidgad förståelse, inte för att abstrahera regler för generalisering utan för att se helheten via alla dess olikheter.

Vid en hermeneutisk forskningsansats är tolkning en metod för att "ange ett socialt fenomenets betydelse" (a.a., s. 58). Hermeneutiken hävdar också att känslor kan förmedla kunskaper via insikter; känslor är inte bara intuitiva utan även kognitiva.

Med en hermeneutisk forskningsansats tar forskaren med sina egna värderingar i tolkningen av de fenomen han undersöker, vilket gör honom partisk i sin forskaruppgift. Forskarens inlevelse, egna värderingar, kunskap och erfarenheter är förutsättningar för förståelse (a.a., 1979).

4.1.1 Tolkning och förståelse

Hermes budskap handlade alltid om människornas existens och öden. Hermes är ordstammen i det grekiska verbet 'hermeneuein', som betyder just 'tolka'. Ödman (2005) förklarar detta i inledningskapitlet i *Tolkning förståelse vetande*.

Tolka och förstå/begripa är grundläggande begrepp inom hermeneutiken, genom vilken samhällsvetenskaperna har fått metoder för att undersöka problem. Tolken förmedlar utifrån olika förståelsehorisonter. Att förstå innebär att man ställer något framför sig – för att se det tydligare. Förståelsen innebär att jag upplever en perspektivförskjutning. När jag ser på det nya sättet kanske även min självförståelse har förändrats, vilket i sin tur kan medföra att jag ändrar något i mitt sätt att leva.

Enligt Ödman var Dilthey den som såg behovet av vetenskapliga modeller för tolkning – en förståelsens metodologi. En humanvetenskaplig forskare tar del av sitt undersökningsobjekts erfarenheter inifrån. Målet är dock inte att nå den andra personens egen förståelse, utan den sociala och historiska värld, som den personen är en del av. För att skapa en förståelsens metodologi måste man, enligt Palmer (refererad i Ödman, 2005), systematisera förhållandena mellan "upplevelse, uttryck och förståelse" – "Diltheys hermeneutiska formel" (s. 29). Förståelsen ger oss betydelsen av en annan människas erfarenhet och öppnar både den andres värld och min egen.

Hermeneutikern söker innebörder hos sina studieobjekt, vare sig dessa är handlingar, texter eller något annat livsuttryck. Språket är verktyget, då världen måste benämnas för att vi ska förstå den. Den språkliga tolkningen är hermeneutikens kunskapsform – motsvarigheten till de naturalistiska vetenskapernas information. Ricoeur (1971, refererad i Ödman, 2005) menade att när forskaren/författaren har utformat sin text, överensstämmer inte längre textens innehåll med författarens tankar. Nu är det texten som ska tolkas, "inte författarens avsikter med den" (Ödman, 2005, s. 32).

Inom naturvetenskaplig forskning är "det traditionella kausaltänkandet" förhärskande. Det är inte relevant inom humanvetenskaperna. Där räcker det inte att konstatera att B inte skulle ha hänt om inte A hade varit. I stället är det intressant att visa varför B inträffade i just denna

speciella situation. Humanvetenskaperna handskas med mänskliga relationer, upplevelser, intentioner, överraskande strategier och idéer. Man kan alltid utgå ifrån att en viss handling har en orsak, mer eller mindre rimlig, utifrån ett givet syfte, och att detta kan få oanade konsekvenser. Här refererar Ödman till Drays good-reason-assay.

4.1.1.1 Tolkning

Att tolka innebär att tyda tecken och att beskriva något som något. Intrycken av dagliga företeelser tolkas blixtnabbt med hjälp av vår förförståelse. När okoncentration gör att det blir fel, blir man medveten om att man hela tiden tolkar och förstår för att orientera sig i verkligheten. Företeelser som är mångtydiga, som vi inte genast förstår, kräver medveten tolkning genom val av aspekt.

Forskaren är medveten om att den verklighet han tolkar kan ses från olika aspekter, och att verkligheten skiljer sig från de tolkningar han gör av den. Sådana tolkningsobjekt som har intersubjektivt och kulturellt tydliga innebörder är forskare och läsare direkt överens om. För andra objekt måste forskaren ange betydelser.

Ödman (2005) tar upp tre dimensioner av tolkningsbegreppet inom hermeneutiken. Det är tidsdimensionen, på individ- och gruppnivå med en relativ giltighet, och som går upp i nästa dimension. Del- och helhetsdimensionen på organisationsnivå, är underordnad den tredje, som är ”en totalisering av de föregående” (a.a., s. 52). För att forskningsresultaten ska bli till en meningsfull helhet, måste de tre dimensionerna föras samman och förklaras på allt högre nivåer. Samtidigt krävs en återkoppling från det allmänna till det specifika för att underlätta förståelsen.

Ödman pekar på skillnaderna mellan existentiell tolkning och tolkning av den yttre verkligheten. De båda tolkningarna har behov av varandra. Tolkningen av yttre händelser och av den existentiella värld, som dessa händelser är avtryck av – i samspelet mellan dessa ”ligger förmodligen nyckeln till det goda tolkandets gåta” (a.a., s. 56). Under tolkningsprocessen kommer forskaren att förflytta sig mellan yttre händelser och inre, existentiella sammanhang, då det ena förklarar det andra (a.a.).

4.1.1.2 Förståelse

Förståelse är den överordnade kunskapskategorin inom hermeneutiken. För att tydliggöra samspelet mellan tolkning och förståelse, kan man tänka sig ett vanligt läggpussel. Vi börjar planlöst, går från del till helhet och vice versa. Utan tillgång till en föreställning om helheten, skulle pusslet aldrig bli klart. När den sista biten är lagd framträder ett självklart mönster. I arbetet med tolkning finns inte något facit. Men där får den lilla enskilda delen sin innebörd utifrån helheten, och helheten framträder genom delarna (Ödman, 2005).

Utän någon som helst förförståelse syns inget problem och inga ledtrådar upptäcks. Förförståelsen är oundgänglig, den visar vägen i sökandet och hjälper oss att finna lämplig aspekt för studien. Vi har alltid en intention med våra handlingar och intentionaliteten hör ihop med förförståelsen. Då det alltså är omöjligt att gå in i en studie helt ren från tidigare kunskap, kan forskaren försöka hålla tillbaka den. För att kunna hålla tillbaka den, krävs att han är medveten om den. Den nya kunskapen framträder som mer intressant mot bakgrund av tidigare erhållna kunskaper om fenomenet (Bengtsson, 2005). Ju tydligare författaren redogör för sin egen förförståelse av frågeställningen, desto mer underlättar han för läsaren (Ödman, 2005).

Mot bakgrund av ovanstående verkar cirkeln alltför statisk som bild för förståelseprocessen. En ond cirkel riskerar att ständigt bekräfta sig själv genom omtolkning av ny och motstridig information, eller genom att metoder väljs för undersökningen så att vald teori bekräftas och motsägande fakta väljs bort. Ödman refererar i stället till Radnitzky och dennes bild av en spiral.

För att spiralprincipen ska utveckla ny förståelse, krävs, enligt Gadamer (refererad i Ödman, 2005), att forskaren har inställningen att han vill veta och att han är medveten om att han inte vet, alltså så stor öppenhet som möjligt. Samtidigt finns det inget absolut förutsättningslöst sätt att fråga. Varje fråga anger ett speciellt perspektiv och sätter gränser för svaret. Vid tolkande av en intervju ska forskaren inse sin egen kunskapsbrist och riskera att själv förändras genom att låta undersökningsobjektet "tala sitt eget språk" (Ödman, 2005, s. 84). Kanske uppdagas att de ursprungliga frågor som ställdes var fel, vilket innebär att undersökningen kommer att ta in nya aspekter.

I början av en undersökning är helhetsbilden mycket obestämmd. Periodvis verkar materialet obegripligt och flera gånger tvingas forskaren avvika från den tänkta riktningen. Drivkraften bakom detta mödosamma arbete är, enligt Ödman, att vi strävar efter innebörd, sammanhang och struktur i tillvaron. Men spiralen är oändlig. Den "slutgiltiga" tolkningen kommer att formuleras om många gånger, vi bara "fryser ett ögonblick av vår förståelseutveckling" (a.a., s. 85).

4.1.2 En livsvärldsansats i pedagogisk forskning

"Naturlig kunskap tar sin början i erfarenheten" (Husserl, 2004, s. 63). Edmund Husserl skapade den moderna fenomenologin och gjorde den till en filosofisk forskningsansats (Bengtsson, 2005).

I centrum för undersökningen finns ett fenomen - ett ting, ett tillstånd, en företeelse. Att vända sig mot detta ting, innebär alltid att man riktar sig mot ett subjekt, någon som erfar fenomenet. Fenomen (grek.) betyder "det som visar sig" (a.a., s. 12). Det är så begreppet används inom fenomenologin. Sakerna är "alltid saker för någon, aldrig saker i sig själva" (a.a., s. 11). Ting, fenomen, kan även vara företeelser på institutionsnivå - eleven i mötet med läraren, en av andra i ett kollektiv, som utför sitt arbete enligt överenskomna styrdokument.

Direkt erfarenhet har vi endast av sådant som vi själva är medvetna om genom varseblivning. Andras erfarenheter når vi inte genom inlevelse, utan genom att varsebli "deras kroppsliga uttryck" (Husserl, 2004, s. 63). Andra människors och min egen omvärld är densamma, men vi är medvetna om tingen i den på olika sätt utifrån våra olika horisonter. Även sådant som vi är "gemensamt medvetna om är medvetet för oss på skilda vis, genom olika uppfattningssätt ..." (a.a., s. 110). Andra människors erfarenheter utgör grunden för samhällsvetenskapernas empiriska kunskapsbildning. Syftet är att ta reda på vad andra anser som verkligt (Bengtsson, 2005).

En livsvärldsansats förutsätter en kvalitativ forskningsmetod utan någon ambition att göra beräkningar på insamlat material. Däremot bör forskaren använda sig av den kvalitativa mångfalden i materialet för att nå fram till och redovisa en fördjupad förståelse av det undersökta. Med en sådan ansats riktas undersökningen mot livsvärlden så konkret "som den visar sig för lika konkret existerande människor" (a.a., s. 37). Bakom valet av metod ska finnas forskarens ambition att göra rättvisa åt livsvärlden och av det valda ämnet för studien.

Vi lever i livsvärlden i social kommunikation med andra, användande oss av föremål för syften enligt mer eller mindre bestämda och överenskomna regler. Min erfarenhet av något visst har egenskaper bildade utifrån min horisont tillsammans med mederfarna egenskaper från någon annans horisont. Våra erfarenheter sker passivt och spontant, de är inte förenade med omdömen och slutsatser. Allt sådant som en människa tar för givet i sin livsvärld är hon övertygad om och känner tillit till. Det är förgivettaget. Det som tas för givet är dolt för individen och måste provoceras fram genom att forskaren tar bort, byter ut eller ifrågasätter det (a.a.).

I kommunikativa möten med andra får forskaren tillgång till andras livsvärldar. I grunden finns intervjupersonens oreflekterade erfarenheter. Så snart personen blir tillfrågad och tänker på dessa, förvandlas de till reflekterade erfarenheter. I nästa led formuleras det reflekterade i

ord, ges en språklig konstruktion. Forskaren bearbetar därpå sin förståelse av utsagan och lägger till slut fram sina resultat, skriftligt, i en ny språklig konstruktion, som kan bli underlag för andra undersökningar och nya konstruktioner (Bengtsson, 2005).

4.1.2.1 Livsvärlden i aktuell forskning om synskada

Berndtsson (2001) använder i sin avhandling, *Förskjutna horisonter*, en fenomenologisk och hermeneutisk forskningsansats, när hon försöker förstå vad det innebär att bli blind och hur människor lär sig hantera en ny livssituation. Fenomenologin skiljer mellan upplevelse och erfarenhet av något. Erfarenheter ligger på ett djupare plan än upplevelser; erfarenhet innebär medvetande om fenomenet. ”Det är i människors erfarenheter som sakerna och dess mening visar sig” (a.a., s. 14). Berndtsson har i sin undersökning tagit del av synskadade människors olika livsvärldar via deras egna erfarenheter av tingen (fenomenen); varje människa är ett ”upplevande och erfalande subjekt” och i ”erfandet upplevs objekten med mening” (a.a., s. 24). Titeln *Förskjutna horisonter* har sin förklaring hos Husserl, som menar att ”varje erfarenhet har sin egen horisont” och att den (horisonten) flyttar beroende på målen för våra handlingar (Husserl, refererad i Berndtsson, 2001, s. 29). För en människa som förlorar sin syn innebär detta en rent fysiskt förflyttad horisont, men i den människans livsvärld skapas andra horisonter utifrån nya erfarenheter av tingen (fenomenen), som upplevs och erfars annorlunda, utan syn (a.a.).

5. Metod och genomförande

5.1 Val av metod

En kvalitativ metod har valts för denna studie, som bygger på intervjuer med semistrukturerade, halvöppna frågor. Frågorna berör fenomenet läsning utifrån olika perspektiv, varav tillgänglighet till skriftlig information är ett.

Precis som i en fallstudie är fokus i denna studie på en särskild företeelse – läsning av punktskrift i en seende omgivning – och avsikten är att beskriva och tolka, inte att säkerställa orsak och verkan. I en fallstudie är fokus på samspelet mellan ”viktiga faktorer som kännetecknar företeelsen eller situationen i fråga” (Merriam, 1994, s. 25). Ju fler variabler som visar sig i samspel med varandra desto bättre. Fallstudien är lämplig för studier där viktiga aspekter på företeelsen är tätt knutna till eller ligger dolda i situationen (a.a., s. 25).

En livsvärldsberättelse kräver berättelseformen för att dess mening ska bevaras. Med hjälp av ett visst system av teoretiska begrepp gör den vetenskapliga kunskapen uttalanden om den levda erfarenheten och återför på så sätt kunskap till livsvärlden (a.a.). Syftet är att nå det som Husserl (2004) kallar ”erfarenhetskunskap”, vilken bygger på aktuella erfarenheter och nås med hjälp av adekvata teorier (s. 64).

5.1.1 Den kvalitativa forskningsintervjun

Enligt Kvale (1997) är en intervju ett samtal med struktur och syfte, och den resulterar i kvalitativa texter i stället för kvantitativa data.

En förutsättning är att intervjuaren har kunskap om ämnet för att intervjun ska utvecklas till ett utbyte av synpunkter med syfte att nå förståelse av ”ämnen från livsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv” (a.a., s. 32). Intervjuaren bör vara nyfiken och lyhörd och medveten om egna antaganden och hypoteser. Kvale presenterar olika aspekter på den kvalitativa forskningsintervjun, bland annat ’det specifika’, som han förklarar på så sätt att intervjuaren söker det specifika i situationer och handlingar, ”inte allmänna åsikter” (a.a., s. 35). Några ytterligare aspekter är ’fokusering’, ’mångtydighet’ och ’förändring’. Fokusering

innebär att forskningsintervjun är varken strängt strukturerad eller icke-styrd utan just fokuserad på ett tema. Uttalanden kan vara mångtydiga och motsägelsefulla, precis som den intervjuades livsvärld är det, och under intervjuens lopp kan den intervjuade förändra sin uppfattning och beskrivning av det aktuella temat.

När en intervju är utskrivet, studerar forskaren texten för att tolka den. En idé om helheten ligger till grund för tolkningen av de enskilda delarna, vars analyser så småningom kommer att påverka helhetsbilden, vilken i sin tur förändrar förståelsen av de enskilda delarna och så vidare. Processen upphör när den uttolkade meningen upplevs som icke motsägelsefull.

Forskaren reflekterar kring intervjupersonernas beskrivningar på sin väg mot ny förståelse med andra aspekter på det undersökta fenomenet (Thomsson, 2002). Tolkning är vägen till ”den signifikativa sanningen”, utan krav på bevisning och generalisering, men med syftet att hitta underliggande mönster som kan gälla för flera än den nu aktuella undersökningsgruppen (a.a. s. 31).

5.2 Undersökningsgrupp

I den här studien har intervjuats sju personer i 25-årsåldern, som samtliga har punktskrift som läs- och skrivmedium. De har fått sin utbildning i den kommunala grundskolan och gymnasiet på hemorten med särskilda stödresurser från stat och landsting.

Dessa sju har ingått i en större grupp i en tidigare studie av Fellenius (1988). Efter ett strategiskt urval kom undersökningsgruppen att bestå av sju personer, fyra män och tre kvinnor. Fyra läser enbart punktskrift och tre har viss synförmåga, som används till läsning av förstorad svartskrift i varierande omfattning.

Intervjugruppen är alltså liten, vilket har flera förklaringar. Antalet punktskriftsläsare per årskull är i genomsnitt tio. Det var dessutom viktigt för studien att de intervjuade sinsemellan inte skulle uppvisa alltför stora skillnader kognitivt. Det hade heller inte varit möjligt att genomföra så omfattande intervjuer med ett större antal personer.

5.3 Genomförande

Under våren 2005 sammanställdes frågor med fokus på individens upplevelser av punktskrift som läsmedium. I och med att intervjupersonernas villkor och upplevelser i samband med fenomenet läsning till stor del är olika en seendes, fanns möjlighet att ställa grundläggande frågor, med formuleringar liknande ’Varför är det så ...?’ ’Hur skulle du vilja att ...?’ Det resulterade i väldigt många frågor. Vissa togs bort och de återstående placerades under tretton rubriker (bilaga 2). Ambitionen var att vid intervjuerna fokusera på rubrikerna och att ha underliggande frågor enbart som stöd.

Intervjuerna utfördes under försommaren 2005 och varje intervju tog mellan två och tre timmar. De ägde rum både i intervjupersoners hem och i offentliga lokaler. Alla intervjuer spelades in.

Inspelningarna skrevs ut ordagrant. I det här skedet inleddes den reflexiva analysen, där forskaren lyssnar på och reflekterar kring det som har sagts. Svaren kategoriserades under följande teman:

- Läsförmåga, läskompetens
- Funktionell läsning
- Lässtrategier
- Läsinlärning
- Läsupplevelse
- Motivation
- Tillgänglighet
- Omgivningsfaktorer

Under varje huvudrubrik fanns underrubriker. Resultatet blev en redovisning med fokus på varje enskild företeelse. Exempel på sådana företeelser var läsinläring, högläsning, stavning, läsning som fritidsintresse, läsning av främmande språk med mera. Så här i efterhand bedömer jag dessa kategorier som en form av stereotypisering, en förenklad form av kategorisering, som enligt Thomsson (2002) ska undvikas i forskningssammanhang. Detta skulle också ha krävt en kompletterande resultatredovisning med fokus på varje intervjuperson och dennes upplevelser av läsning.

5.3.1 Livsvärldsberättelser och aspekter

I och med att en stor del av innehållet i intervjupersonernas svar hade livsvärldskaraktär, las ovannämnda kategoriredovisningar åt sidan, och i stället togs fasta på idén att redovisa materialet i så kallade livsvärldsberättelser.

Det blev sju berättelser, som strukturerades utifrån fyra rubriker – barndom, skoltid, vuxenblivande och vardagen i punktskriftsläsarens vuxenliv. En stor del upptas av det praktiska i punktskriftsläsarens vardag. Det beror naturligtvis på att många av frågorna hade fokus på just den praktiska tillgängligheten till information och hanterandet av läs- och skrivsituationer. Det vardagspraktiska med fokus på läsning ger en bakgrund till punktskriftsläsarens upplevelser och förhoppningsvis underlättar detta läsarens förståelse.

Efter många genomläsningar av varje livsvärldsbeskrivning, utkristalliserade sig aspekter, både individ- och omvärldsrelaterade sådana. Under denna fas blir man ibland motvilligt medveten om att forskning som berör sociala fenomen – politik, kön, familj, utbildning, arbetsmarknad – områden som är föränderliga, ger forskningsresultat med kort giltighetstid, och att ”*tidsmässig relativism*” gäller (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 54).

Enligt Thomsson (2002) innebär en reflexiv studie ett osystematiskt och systematiskt analyserande som en ständigt pågående process. I det osystematiska reflekterandet ligger att man funderar även på sådant som inte kommer att redovisas i undersökningen. Här handlar arbetet också om att ställa det jag tycker mig förstå ”mot teorier, förförståelse, metateori, diskurser och annat som är möjligt att använda i reflexivt syfte” (a.a., s. 147).

5.4 Validitet och tillförlitlighet

De frågor som utgjorde underlaget för intervjuerna i denna studie utformades utifrån viss förförståelse i form av kunskap om punktskriftsläsning och med syfte och önskan om att nå ny kunskap om upplevelsen av att ha punktskrift som läsmedium i en seende omgivning. Enligt Kvale (1997) bygger den kvalitativa forskningsintervjun på öppenhet för teman i livsvärlden ur den intervjuades perspektiv. Intervjun ska genomföras helst utan färdigformulerade frågor, men med fokus på relevanta teman. För intervjuerna i den aktuella intervjun fanns ett övergripande tema, underliggande kategorier, men också direkta frågor, vilket kan ha påverkat innehållet i livsvärldsberättelserna på så sätt att de i vissa delar blivit mer detaljerade än i andra.

En intervjusituation medför påverkan i båda riktningar mellan den intervjuade och intervjuaren. Den senare önskar att respondenten ska uttrycka sina ”tankar, känslor och åsikter samt sitt eget *perspektiv*” på det aktuella ämnet (Merriam, 1994, s. 90). När den som ställer frågorna inte har för vana att genomföra intervjuer, finns risk att en fråga formuleras mindre lämpligt. En grundläggande tanke fanns dock alltid bakom varje fråga, nämligen att respondenten skulle ha intressanta åsikter och värdefulla erfarenheter för den aktuella studien.

En intervjusituation skulle kunna innebära att den intervjuade formulerar sina svar utifrån hur han eller hon tror att de kommer att värderas av intervjuaren (Thomsson, 2002). Men då frågorna ställdes av en person, som saknade egna erfarenheter av punktskrift som läs- och

skrivmedium, är det rimligt att anta att intervjupersonernas svar gavs utan tanke på att tillfredsställa intervjuaren.

Ingen av de intervjuade verkade besvärad av att intervjuerna spelades in. Det kan eventuellt bero på att samtliga är vana användare av sådan apparatur och såg det som ett självklart verktyg i sammanhanget.

I denna studie har varje intervjuperson haft möjlighet att läsa sin egen livsvärldsberättelse i syfte att kunna godkänna eller påpeka eventuella missuppfattningar. Andra personer med kunskaper i studiens ämne har i olika skeden av arbetet granskat delar av materialet.

Med en liten undersökningsgrupp i en kvalitativ studie går det inte att överföra resultaten på en större population. Det blir i stället en fråga om att ”successivt utvidga tillämpningsområdet för en förståelse”, och att med hjälp av argument och teoretiserande så småningom presentera ”en förståelse, som gör generaliseringen rimlig att anta - eller åtminstone intressant att reflektera över” (Thomsson, 2002, s. 33).

Allting utom objektiva fakta är tolkning, vilket medför att det är det rimliga i en tolkning, som ska bedömas. God tolkning kännetecknas av att den är möjlig att förstå, att den håller för andra sätt att tolka, och att den bidrar med något nytt. När relationer mellan begrepp och argument förmår övertyga andra uppstår validitet (a.a.).

Det har hela tiden funnits en risk att i studien avvika från läsaren och punktskriften på så sätt att punktskriftsläsaren i flera sammanhang har blivit synonym med en person med grav synskada, en person med ett funktionshinder. Då har studien riskerat att tappa fokus, och det har blivit nödvändigt att reflektera över om det beskrivna har relation till punktskrift och läsning.

5.5 Etiska aspekter

Samhällets utveckling kräver forskning. "Det vore närmast oetiskt att avstå från ”forskning, som på olika sätt kan bidra till förbättring av människors livsvillkor (Vetenskapsrådet, 2002, s. 5). Vetenskapsrådet har sammanställt regler och rekommendationer för arbetet med forskning.

I grunden finns tre etiska aspekter för själva forskarrollen. Forskaren har ansvaret för att undersökningen leder fram till ny kunskap. Han ska stå oberoende gentemot både uppdragsgivare och undersökningspersoner och vara medveten om sin relation till de senare. Forskningskravet måste alltid relateras till individskyddskravet, vilket i sin tur innefattar informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Kvale, 1997).

Den forskare som tidigare utfört en studie på den aktuella undersökningsgruppen, kontaktade var och en per telefon för kort information om den aktuella studiens syfte, förfrågan om medverkan samt rättigheter och skyldigheter vid eventuell medverkan. Samtliga tillfrågade var myndiga och kunde själva ta beslut. Någon avböjde och de sju som önskade delta, kontaktades i nästa skede av mig för presentation och ytterligare information om studiens upplägg. Något skriftligt avtal ingicks aldrig, främst beroende på att alla i undersökningsgruppen redan var införstådda med syfte och tillvägagångssätt för denna typ av studie. Vid nästa kontakt för bokning av tid och plats för intervju, fick den medverkande övergripande information om intervjufrågornas karaktär. Dessa kontakter kännetecknades av en öppenhet, som skulle ha gjort det möjligt för var och en att vid behov ändra sitt beslut om medverkan. Varje intervjuperson har läst och godkänt sin livsvärldsberättelse.

Gruppen punktskriftsläsare i Sverige är liten. Det är rimligt att anta att de sju intervjupersonerna är möjliga att identifiera för den som på något sätt har relationer till elever med punktskrift som läsmedium. För att försvåra detta har fingerade namn använts. Ingenstans nämns ortnamn, exakt ålder eller födelseår. De inspelade intervjuerna och

utskrifterna har under arbetets gång behandlats konfidentiellt och kommer att förstöras, när studien är klar.

Denna studie är tänkt att användas i syfte att öka förståelsen för punktskriftsläsning i en seende omgivning och därmed förbättra kunskapen inom detta område. Ett tänkbart forum är fortbildning av lärare som arbetar med punktskriftsläsande elever.

6. Resultat

6.1 Sju livsvärldsberättelser med fokus på punktskriftsläsarens möten med text

6.1.1 Anna

6.1.1.1 Barndom

”När jag var liten, så läste jag ofta på TV:n, alltså jag hann aldrig med att läsa textremsorna, men när jag skulle titta på barnprogram ... så stod det ju ofta så där ’barnprogram’, du vet, innan så där, så var det en sån där klocka och så stod det barnprogram Så sånt läste jag på, jag läste på det jag kunde.”

Anna tyckte om när andra läste högt för henne. Men själv läste hon aldrig för sina småsyskon. ”Jag har inte haft nånting att läsa för dom faktiskt.” Det hade hon gjort, tror hon, om hon hade vetat, eller tänkt på, att hon kunde låna barnböcker på punktskrift. ”Men när jag får barn sen, då vill jag ju skaffa böcker, så att jag kan läsa för dom.”

Den första riktiga bok Anna läste själv på punktskrift var *Pelle Svanslös i Amerika*. I femårsåldern började hon läsa talböcker. Böcker var viktiga i hemmet. Hon blev uppmuntrad av föräldrarna att läsa, fick vara ifred och läsa.

Föräldrarna lärde sig punktskrift vid så kallade föräldrakurser på Tomtebodaskolan. Det kändes inte som att de hade någon speciell inställning till punktskriften som läsmedium. ”Det var väl inte mycket att ha nån inställning till”, kommenterar Anna, ”det va ju bara som det va.” Hennes mamma lärde sig ganska bra. Hon brukade skriva brev ibland och hjälpa till att skriva ut sångtexter. Men inte pappa, och Anna vet egentligen inte varför det blev så. Men hon minns att han hjälpte till med annat i skolarbetet, med hennes och syskonens läxor i matematik och no.

6.1.1.2 Skoltid

Från tiden av läsinlärning minns Anna en kartong med hål för sex kulor. Kulorna bildade mönster, och en bokstav i taget presenterades. Annars bedömer hon som att lärarna undervisade henne ungefär likadant som övriga elever. Även om det mesta var kul, så fanns sådant som kändes jobbigt, till exempel att skriva på ”den där himla perkins”. Hon har ett vagt minne av att hon ibland gick iväg till ett annat rum tillsammans med sin lärare, för att ”vi behövde prata liksom och då kunde ju det kanske störa”. I början kändes läsningen kravlös. Hon bedömer att hennes upplevelse av att lära sig läsa var lika positiv som klasskamraternas, men att det nog fanns de i klassen som hade det svårt med sin läsning.

Först i fyran började Anna jämföra sig med klasskamraterna i lässituationer. De satt i grupper och läste högt för varandra ur samma bok. ”Då tyckte jag att jag läste så dåligt.” Samma känsla minns hon från besöken på Tomteboda. ”då var det en del som läste precis som ... hur bra som helst ... jätteflyt, precis som en seende person.” Det hade inte bara med läshastighet att göra, utan ... just det här med flyt och se vad orden ... och inte staka sig.” Hon funderar på om hon kanske hade varit en osäker läsare även som seende. Men det var ju inget fel på hennes läsning, när hon läste för sig själv.

Kompanjonläraren visste ganska väl vilka böcker Anna skulle tycka om, när hon ringde till Talboks- och punktskriftsbiblioteket och beställde böcker till Anna. Och där visste även den som tog emot samtalet vilka böcker som skulle passa. ”Oftast beställde dom hem ett gäng och så fick jag välja. Eller så fick jag läsa det som fanns, helt enkelt.” Men hon minns att det brukade bli bra, och att hon slukade böcker.

När klassen gick till skolbiblioteket fanns talböcker att låna. Talböckerna läste Anna hemma. I skolan gällde bara punktskrift. ”... för det var jag ju tvungen att läsa, och det var ju jättebra, för då höll jag ju igång det där”. Hon bedömer det som att hennes lärare hade inställningen att för att bli en säker punktskriftsläsare gäller det att läsa punktskrift, bara punktskrift. ”Det har dom i sin tur fått lära sig från Tomteboda.”

Kompanjonläraren på mellanstadiet kunde punktskrift, men inte klassläraren. Samma kompanjonlärare följde med till högstadiet, och inte heller där fanns någon annan punktskriftskunnig lärare. Anna menar att det inte påverkade henne negativt att det var så. Det räckte att kompanjonläraren kunde, och att hon såg till att det fungerade. Anna upplevde inte att lärarna var särskilt intresserade av hennes läs- och skriftspråk, mer i så fall av datorutrustningen. Minnena från högstadietiden är lite osäkra. Direkt negativa är de från tillfällena när datorn krånglade, och hon tvingades plocka fram den manuella punktskriftsmaskinen. ”Åh, jag skämdes sååå! Du vet hur man är på högstadiet ... Och det var alldeles tyst, och så skulle jag sitta och hamra på den där. Det var jobbigt *ändå!* Det var så mycket som var pinsamt *ändå*. Man var så annorlunda *ändå*.”

Som skolans enda elev med grav synskada var Anna känd bland lärarna, när hon kom till högstadiet. Och hon var känd som en elev som skulle klara saker bra. Trots det kunde det ändå kännas som att lärarna ställde lägre krav på henne än på klasskamraterna. Även om hon så här i efterhand tolkar det som att de tog hänsyn, därför att vissa moment var krångligare och tog längre tid för henne, så minns hon att det irriterade henne. Det blev besvärligt, för samtidigt som hon ville säga ”Nej, strunta i att hjälpa mig!” så var hon beroende av att få den hjälpen just då.

Föräldrarna har nog haft samma krav på Anna som på hennes syskon, men kanske har hon varit lite extra skötsam, oftast gjort sina läxor och pluggat till proven utan att någon har behövt tjata. Betygen har varit ganska medel, men hon har inte känt pressen på sig att komma hem med toppbetyg heller.

Anna har alltid varit inställd på att hon måste anpassa sig ”till den värld som är med den miljö som är ...”. Det är främst hennes pappa, som har förmedlat den inställningen. Det har varit bra, tycker hon. Men när hon tänker på högstadietiden, så tror hon inte det är bra att alltid vara den som anpassar sig. Det gjorde att hon aldrig ifrågasatte varför det eller det inte fanns på punktskrift. Det kan hon göra i dag. ”Men så tänkte jag aldrig då.”

Personer i Annas omgivning försökte påverka henne inför val av gymnasieprogram. Men hon sökte till naturbruksprogrammet av eget intresse, och upplevde tiden på skolan som ”otroligt positiv”. Alla gjorde vad de kunde för att det skulle fungera bra. Anna flyttade själv till den ort där gymnasiet fanns. Hon hade aldrig tidigare haft en assistent i skolan. Hennes föräldrar hade valt bort det alternativet. Under första året på gymnasiet anställde skolan en före detta elev som Annas assistent. En inte helt lyckad lösning, bedömer hon så här i efterhand. Men det kändes friare än att ha en ”vanlig” assistent, och hon upplevde inte att studierna blev lidande. Hon tillägger dock att hon saknade någon med kunskap om hennes studietekniska utrustning. Det blev särskilt tydligt de gånger datorn krånglade. Men det kunde också vara skönt med ett kort och tillfälligt avbrott i studierna, och syncentralen brukade åtgärda problemet snabbt.

6.1.1.3 Vuxenblivande

Anna läser på universitetet och för närvarande arbetar hon med en uppsats. Hon har valt att bygga den på litteraturkällor och intervjuer. Alternativet, att söka information i arkiv och liknande, har hon provat, och det kändes inte bekvämt att vara beroende av en seende person, som sökte information åt henne.

Allra bäst fungerar den föreläsningssledda undervisningen, om lärarna gör så som hon har bett dem göra i början av varje kurs - att läsa upp det de skriver på tavlan och att lämna overhead-material till henne i förväg. Hon inser att hennes krav inte är orimliga. Det finns resurser så att lärarna, med viss framförhållning, skulle kunna göra det hon ber om. Det vore illa, menar hon, om hon kände att de bara struntade i det, för att de tyckte att det var besvärligt. Men så känns det inte. Hon är medveten om att hon nog är en person som inte ställer så höga krav på andra.

Inte sällan får hon höra att det naturligtvis tar lite längre tid för henne att läsa det eller det. ”Så jag börjar tro att det nog *är* så”, säger hon med ett skratt, och tillägger att hon känner behov av läsa snabbare. Texten i studielitteraturen är krävande, och ibland tvingas hon läsa om flera gånger, men det gör nog även seende, misstänker hon. Böckerna har hon i datorn, som e-text i ett speciellt läsprogram. Hon upplever att hennes minne är vältränat, och att det hjälper vid den här kravfyllda läsningen.

Det är skönt att koppla av från studielitteraturen med en talbok. Men i dag kan Anna sakna kravet från omgivningen att läsa skönlitteratur på punktskrift. Läsning upplever hon som lika viktigt i dag som när hon var skolelev, och mängden läst text är säkert större nu.

Hon kan inte säkert säga att hennes lästeknik har förbättrats efter skolans slut, men hon tror att den har det. Efter lite funderande konstaterar hon att hon nu är bättre på att skumma igenom text, att avgöra vad hon kan hoppa över. Hon är aldrig rädd att tappa bort sig i en text. Visst kan det bli lite rörigt med en hög av ihopblandade papper utan sidnumrering, men ”jag ramlar ju inte bort från raden, jag kommer inte vilse på papperet”. ”Men det gör ju inte du heller”, säger hon, och påpekar än en gång att det är ju ”samma sak fast på olika sätt”.

Högläsning är ett naturligt inslag i hennes kommande yrke. Ju oftare det sker och ju bättre förberedd hon känner sig, desto mindre nervositet. Tidigare var hon ordförande i en förening, och då brukade hon överlåta uppläsning av protokoll och liknande till någon annan.

I dag njuter hon av omgivningens positiva kommentarer om hennes läsning. Det gjorde hon däremot inte som tonåring i sina kamraters närvaro. ”Jag tyckte inte det behövde pratas om.” Lika lite som Anna förstår hur det är att läsa svartskrift, lika lite bedömer hon att seende vet om hur det är att läsa punktskrift. Men det är inte heller nödvändigt, menar hon, bara folk känner till och har förståelse för de speciella behov som punktskriften skapar.

6.1.1.4 Vardagen i punktskriftsläsarens vuxenvärld

Läsning är ett stort och viktigt fritidsintresse. Hon letar boktips på Internet och diskuterar böcker med familj och vänner. Hon har svårt att påminna sig någon titel som hon har velat läsa men inte fått fatt på. Hon antar att det finns mer skönlitteratur som tal- än som punktskriftsböcker. ”Skulle boken bara finnas på punktskrift, så skulle jag läsa den.”

Eftersom Anna inte kan läsa textremsan, tittar hon väldigt lite på TV. Hon saknar att kunna läsa priset på varor i affären och information om innehållet i matvaror. Sådan produktinformation i handeln tror hon kommer att presenteras mer och mer i talform. ”Men det är ju punktskriften, som jag saknar mest,” påpekar hon. Hon har aldrig fått en meny på punktskrift på en restaurang. Det vore rimligt att få, tycker hon.

Datorn med dess specialutrustning upplever Anna som en välsignelse, men hon säger sig inte vara särskilt tekniskt intresserad. Nyheterna tar hon till sig via Internet, likaså radio- och TV-utbudet, även tidtabeller. Universitetets information till studenterna kommer via e-post och

det mesta finns att läsa på universitetets hemsida. Nu, när hon tillfälligt bor hemma hos sina föräldrar, får hon hjälp med sina räkningar.

Anna minns lite speciellt, när hon upptäckte punktskriften i hissen på hotellet i Spanien. Det är bra att det finns punktskrift och talanpassning på bankomaterna. Men det är inte alltid som talknappen fungerar, och då står man där och trycker in den ena felaktiga koden efter den andra, eftersom man inte har fått information om att man tryckte fel redan första gången. På biblioteket finns viss uppmärkning på talböckerna - författare, titel och inläsare. Men Anna skulle vilja kunna läsa lite om bokens innehåll också.

Anna kan inte minnas att hon någonsin har fått någon valinformation på punktskrift eller tal hem med posten. När deklaraionsblanketten kommer i brevlådan, kontrollerar en anhörig informationen och sedan skriver Anna under.

Svårigheter uppstår när man verkligen behöver, men inte får, samma information som övriga. ”Då blir det ju en sorts utanförskap, och man kan inte delta riktigt på samma sätt.” Hon ber naturligtvis om läshjälp i de situationer hon behöver det. Men hon har vant sig vid att ofta bli utan information. Det är nog skillnad, resonerar hon, för den som blir synskadad som vuxen.

6.1.2 Björn

6.1.2.1 Barndom

Från det Björn var fem år fanns en CCTV i hemmet, och redan innan han började lära sig punktskrift, hade han kommit i kontakt med svartskriftsbokstäver. Från punktskriftsinläringen minns han äggkartongen med flirtkulorna och att han tyckte det var roligt. Tillsammans med familjen besökte han Tomtebodaskolan, och då visade det sig att han befann sig någonstans mitt emellan dem som använde sina synrester till att läsa svartskrift och dem som hade en grav synskada och självklart läste punktskrift. Att det var så förstod han väl inte riktigt då. Men han vet att han använde sig av synen, och ibland fick prova på att läsa förstorad text. Den texten läste han med lite mer flyt än punktskriften, men inte lika snabbt och säkert som de som hade lite mer syn, ”eftersom jag faktiskt *är* gravt synskadad, räknas till den gruppen, men i nån sorts mellanskikt”. Han minns att han uppmanades att inte använda sin syn.

Föräldrarnas inställning till punktskrift var positiv. Den kunskap de fick vid de första årskursbesöken gjorde att de var övertygade om att det var rätt läsmedium för sonen. Båda lärde sig punktskriftsalfabetet.

Björn uppskattade väldigt mycket att lyssna när någon läste högt för honom. Rymden var hans stora intresse. Pappa läste faktaböcker, som de hade lånat på biblioteket. Mamma läste också, men pappa mest. Själv läste Björn talböcker.

6.1.2.2 Skoltid

Björn fick stöd i sin läsinläring av en speciallärare. Han minns att de satt för sig själva i ett rum två gånger i veckan, och att han läste högt för henne. Det kändes som om hon inte kunde tillräckligt mycket om punktskriftsläsning för att kunna korrigera hans lästeknik och rätta honom, när han läste fel. Det kunde däremot hans assistent. ”Tekniken ... fingersättning och förkortningar och såna saker. Hon var helt och hållet på den här Tomteboda-linjen”. En av klasslärarna under lågstadiet gick också kurs på Tomteboda.

Under det första året var det en alltigenom positiv upplevelse både att lära sig punktskrift, och socialt, att vara en i klassen. Men det var jobbigt att läsa högt, och han minns att han funderade på om det var något fel på honom, eftersom han inte klarade att läsa lika flytande som klasskamraterna. Något liknande upplevde han vid årskursbesöken på Tomtebodaskolan, då han som gravt synskadad jämfördes med dem som såg mindre och läste punktskrift bättre.

Björn bedömer det som att han inte fick några direkt positiva läsupplevelser genom punktskriften under grundskoletiden. Snabbt, redan i ettan, började läsningen kännas kravfylld. Punktskrift var läs- och skrivmediet i undervisningen under både låg- och mellanstadiet. Det gick lätt och fort att skriva på punktmaskinen, men han tyckte att han läste så långsamt. ”Det hade jag fått lära mej dessutom att jag gjorde.” Han uttrycker det som att han kom att utveckla ett ”avigt” förhållande till punktskrift.

Talboken räknades inte som ett alternativ till punktskriften i skolans lässituationer. Alla läroböcker, med något enda undantag, var på punktskrift. ”Men när mamma och pappa märkte hur dåligt jag mådde av att inte kunna läsa, inte kunna hänga med, så försökte dom hjälpa mej att hitta andra alternativ.” Björn började använda CCTV även i skolan för att skriva och läsa förstora text. Men föräldrarnas inställning till punktskrift förblev positiv.

Fram till fyran ”var punkten en enda lång pina för mej”, säger Björn. När han var nio år utrustades han med dator både hemma och i skolan. I datorn fanns förstöringsprogram och talsyntes. I fyran fick han två klasslärare, som enligt honom gjorde allting rätt. De satte sig in i punktskriftssystemet och lärde sig hur hans studietekniska hjälpmedel fungerade. På samma skola, men i en annan klass, gick ytterligare två elever med synskada. Björn minns att det fanns en del punktskrift i skolmiljön och att han hade nytta av den. Pärmar och annat var uppmärkt, och det var jättepraktiskt.

Den första egna positiva läsupplevelsen associerar han till den gången i fjärde klass, när hans klasslärare gav honom en trave talböcker och uppmanade honom att läsa och berätta vad han tyckte. ”Min första bok var Bilbo, en hobbits äventyr av J.R. Tolkien. Och sen läste jag hela Sagan om ringen. Och det var en sån upplevelse!” Tidigare hade han förknippat läsning med något ”nästan plågsamt”. Han hade njutit av andras högläsning, men aldrig provat att själv läsa ”riktiga böcker ... ungdomsböcker och vanlig litteratur”.

Under högstadiet läste Björn oftast text med förstoring i datorn och alternerade mellan förstoring och tal. Han hade sina läromedel som e-böcker och talböcker. Ibland fick han vänta flera månader på en lärobok, och vid något tillfälle en hel termin. Under den här perioden kände han sig osäker på sin stavning. Läsningen på datorskärmen gav honom ofta huvudvärk. Det problemet fortsatte upp på gymnasiet, där han började på naturvetenskapligt program. Efter ett tag flyttade han över till samhällsprogrammet, där han trivdes bättre både med undervisningen och kamraterna. Men nu blev det uppenbart för honom att han inte kunde hänga med i undervisningen. Det handlade helt enkelt om att han inte hann läsa den mängd text som krävdes. Nu började Björn använda punktskriften igen. ”Och då märkte jag att jag kunde avlasta mej själv genom att alternera mellan förstoring, tal och punkt, och på det sättet kom jag ikapp lite.”

På högstadiet hade Björn ibland känt att lärarnas krav var lite väl låga. De blev definitivt högre på gymnasiet. Han saknade förståelse hos en del lärare för att hans sätt att läsa tog längre tid, och flera gånger blev han kallad lat. Han blev erbjuden att gå ett år extra på gymnasiet, men tackade nej för han ville ta studenten samtidigt som kamraterna. Yrkeslivet lockade, och resor. Senare har han ångrat att han inte gick det där extra året. Betyget blev lite egendomligt. För att hinna med i undervisningen tvingades han nämligen prioritera de ämnen han var mest intresserad av, och bedömde som viktigast, på bekostnad av andra.

6.1.2.3 Vuxenblivande

När Björn var arton eller nitton fick han en bok från biblioteket. Då hade han lånat två tusen böcker. Björns riktigt positiva upplevelse av punktskrift kom i samband med att han träffade sin blivande fru. På den tiden läste han med förstoring och tal. Han hade aldrig haft en punktskriftsskärm kopplad till sin dator. Han började använda hennes punktskriftsskärm och lärde sig ”jättesmarta knep för att läsa punktskrift ... för att öva upp hastigheten ...”. Han bedömer att han på ett halvår blev tre gånger snabbare än han någonsin varit. Efter det har

mängden läst punktskrift bara ökat. Han läser gärna faktatext och information han får via datorn på punktskrift, för då funderar och analyserar man, påpekar han.

I bokhyllan har Björn flera kokböcker på punktskrift, och Kommunistiska manifestet. ”Det har jag faktiskt läst på punkt!” När han däremot läser skönlitteratur vill han kunna leva sig in i texten och fantisera. Kanske beror det på läshastigheten eller något annat, men han beskriver det som att han med punktskrift inte når ”den här dimensionen, som krävs för att läsa skönlitteratur”. Däremot har han arbetat upp det han definierar som en speciell kompetens – att lyssna på skönlitteratur.

6.1.2.4 Vardagen i punktskriftsläsarens vuxenvärld

När Björn läser löpande text vid datorn använder han sig av både tal och punktskrift. Han börjar kanske lyssna, och när han hör något som han vill kontrollera, stoppar han uppläsningen och kontrollerar med fingrarna. Läsningen på datorns punktskriftsskärm har gjort honom mycket säkrare på stavning. Läsning av förstora text på datorskärm och CCTV uppskattar han till i genomsnitt en halvtimme per dag.

Den första lässituationen en vanlig dag innebär läsning av e-post. Efter det tittar han kanske in på några dagstidningars hemsidor. Nyheter informerar han sig oftast om via radio och TV. Räkningarna lägger Björn i CCTVN, öppnar bankens sida på Internet och fyller i siffrorna. I den här situationen använder han punktskriftsskärmen mer än talsyntesen, eftersom han behöver direktkontakt med texten.

Tidtabeller kontrolleras på Internet eller via telefonnummer med talsvarsfunktion. Recept för matlagning hämtar han ibland i en kokbok på punktskrift och lika ofta på Internet. Han får sällan brev på punktskrift. De som kommer är från SRF, Unga synskadade och TPB. Han är väl försedd med elektroniska hjälpmedel för olika slags kommunikation. Det ingår i hans jobb att förse andra med sådana hjälpmedel och att utbilda användarna. Reglett har han provat, men aldrig använt.

Björn brukar inte läsa böcker för sin son. Det har hänt att han har börjat i en bok men efter någon sida har han lämnat över den till sin fru. ”Jag vill inte att Tomas ska få fel bild av det här med läsning. Sitter pappa och hackar och läser långsamt, så får han kanske en dålig relation till läsning.” Han tycker överhuvudtaget inte om att läsa högt för någon. Han tror att andra bedömer hans läsning som långsam, knagglig, ungefär som en mellanstadieelevs. Lite senare tillägger han ”... alltså jag får väl börja lära mej läsa för honom ...”.

Björn är aktiv i flera föreningar. Då händer det att han läser upp föregående sammanträdesprotokoll. ”Ja, det gör jag faktiskt! Det är högläsning som jag inte tänker så mycket på ...” Ena gången är alla på mötet synskadade och använder samma typ av anteckningshjälpmedel, och nästa gång är de flesta seende. Han kan inte påminna sig att det känns på något speciellt sätt vid ena eller andra tillfället. Det är sällan fråga om långa texter, och han har ”ett litet fulknep”. Han memorerar effektivt medan han skriver, och på det sättet behöver han bara följa med med fingrarna utan att läsa varje ord.

Var möter Björn punktskrift utanför hemmet? Han nämner skolor, där elever med synskada finns, syncentraler och bibliotekets talboksavdelning. På bankomater finns det och i en del hissar. Han räknar till fem gånger, som han har fått en meny på punktskrift ute på restauranger. Han blev imponerad av reliefkartorna med information i punktskrift på tågstationen i Oslo.

Björn läser mycket, dagligen, både punktskrift, förstoring och tal. Men han är medveten om att mängden text, som dagligen möter en seende, vida överträffar det han själv läser. Han saknar att kunna läsa ”i stunden, i ögonblicket”, en skylt, ett anslag, informationen i ett skyltfönster om att ’just nu säljer vi den här produkten till det här priset’. Små blad som någon stoppar i ens hand på gågatan. TV:s textremsor kan han inte läsa, vilket begränsar utbudet. Han skulle se många fler utländska filmer, om han kom åt den översatta texten.

Men allt som gratis har blivit läsbart via Internet nämner Björn som mycket positivt. Tidskrifter, ordböcker och uppslagsverk, allt finns i datorn, mer eller mindre tillgängligt. Han vet att hans it-kunskaper gör att han kommer åt mer än många andra i hans situation. Ett önskemål är att alla dessa olika hemsidor med uppslagsverk och liknande skulle finnas samlade på ett ställe. Han berömmar Skattemyndighetens hemsida och funktionen att deklarerera via Internet. Inför de politiska valen söker han den information han vill ha på Internet.

När man inte får samma information som andra, ”i dom lägena känner man sej som en andra klassens medborgare på nåt sätt”. Att leva i vårt samhälle med en synskada gör dig till en ”oerhört mycket starkare person, psykiskt och emotionellt ...”. Björn tycker att han har härdats, blivit stark, och därför känns livet ändå så lätt som det gör. ”Jag har lärt mej att ställa krav ... inte att nån ska va min passupp. Men när jag anser att jag behöver hjälp ... då förväntar jag mej att få den hjälpen.”

6.1.3 Carl

6.1.3.1 Barndom

Föräldrarna och en äldre syster läste för Carl, när han var liten. Läsning var viktigt och föräldrarna läste själva mycket skönlitteratur. Carls mamma lärde sig punktskrift och kan det fortfarande. Hon skriver brev ibland. Han skrattar lite åt att hon skriver siffror med bokstäver, för att hon inte har lärt sig det speciella sättet att skriva siffror. Föräldrarna har alltid varit positiva till punktskrift som läsmedium för Carl. ”Motståndet har väl funnits hos mej ...”. Han tyckte det var svårt att lära sig läsa, skriva och stava. Han tror att det gjorde föräldrarna extra angelägna att stötta honom i punktskriftsläsningen. När han var sex år fick han en punktskriftsmaskin, och ”lekte med den så där som man ska göra, jag skrev väl c och Carl och sånt kanske”. Hans syster deltog i syskonträffar på Tomtebodaskolan, och lärde sig lite punktskrift. Föräldrarna har berättat för Carl att det första besöket på Tomtebodaskolan var väldigt viktigt för dem. Det var då de förstod att punktskrift skulle bli hans läsmedium. ”... alltså dom hade ingen att jämföra sej med, dom hade inte träffat föräldrar till andra barn, och dom hade väl inte riktigt den kollen på att jag skulle tappa synen.”

6.1.3.2 Skoltid

Under lågstadiet hade Carl stöd av en kompanjonlärare i läsinläringen. ”När mina klasskamrater lärde sej a b c d, så hade jag ju en bok där jag fick en sån där taktill bild på bokstäverna och så stod punktbokstäverna under.” Han satt tillsammans med klasskamraterna och lärde sig i samma takt, men han minns också enskild undervisning tillsammans med kompanjonläraren. Då handlade det om läsning och räkning med abakus. I klassrummet fanns en CCTV, och den använde Carl när han skrev vanliga bokstäver. Då hade han fortfarande synrester. ”Det tror jag faktiskt är lite dumt, för jag tror att det gjorde att jag blev lite långsammare.” Som vuxen är han i alla fall tacksam för att han vet hur bokstäver och siffror ser ut i svartskrift, för han har märkt att bokstavsformer är effektiva att använda, när man ska beskriva hur något ser ut.

Carl berättar mycket om sin elevassistent från mellanstadiet. Hon var säker på punktskrift. Han minns hur hon överförde böcker, som han hade valt, till punktskrift, och dessutom illustrerade dem med tydliga bilder i svart tusch. ”Hon satt och skrev dom efterhand som jag läste dom, alltså jag läste tre sidor medan hon skrev tre sidor.” Han minns hur han såg bilderna växa fram. Hans mamma tyckte det var viktigt att bilder användes i hans undervisning, och han märker att han har ett gott bildminne. Carl tror att hans första riktiga och positiva läsupplevelse finns i någon av de där böckerna. Mästerdetektiven Blomkvist minns han också att han läste. Det var han lite tvingad till, men det var ganska roligt ändå.

Kanske ändå att spelet Stugan på datorns punktskriftsskärm var det som gjorde att läsning blev riktigt roligt.

I skolbiblioteket fanns endast i undantagsfall punktskriftsböcker att låna. Egentligen skulle Carl ha föredragit att låna talböcker, det hade gjort biblioteksbesöken mer intressanta. I stället lånade han svartskriftsböcker, som hans föräldrar läste högt för honom. Han minns speciellt böcker ur serien *Så fungerar det* med intressanta bilder att titta på i CCTV-apparaten. ”Maskiner och flygplan, *det* tyckte jag var jätteroligt!” Om den typen av böcker hade funnits att låna på punktskrift? ”Ja du, *då* skulle jag ha läst det, det tror jag!”

Carl hade bänkbok, och den var alltid på punktskrift. Han minns att alla skrev en slags skoldagbok på fredagarna, där man berättade vad man gjort under veckan. Där ingick det att skriva hur många sidor man hade läst i sin bok, både hemma och i skolan. Olika ämnen gick in i varandra. När man var klar med det ena kunde man fortsätta med det andra. ”Och då kunde man väl läsa bok då, om man var klar med sina matteuppgifter. Men oftast var jag väl inte klar (skratt) med mina, så jag fick väl ...”

En gång om året besökte Carl Tomtebodaskolan tillsammans med jämnåriga punktskriftsläsare. Han kommer ihåg tillfällena med högläsning och känslan av att inte läsa så bra som en del andra i gruppen. ”Jag vet att dom tyckte att jag inte var så duktig, och jag tyckte att det var lite jobbigt att jag inte var det.”

I skolan fanns uppmärkning i punktskrift på fack och lådor. Framförallt i slöjdsalen med ’fil’, ’sax’ med mera. Han menar att det inte var nödvändigt, för han kände ju på verktygen. Men han förstår att det var bra, och att det är så det ska vara. ”Men då var man lite kinkig så där, och tyckte det var lite pinsamt.”

Klassföreståndaren på mellanstadiet kunde nog inte läsa punktskrift, men han var väl insatt i datorutrustningen och en av dem som såg till att Carl datorutrustades tidigt. Språklärarna på högstadiet kunde inte heller punktskrift, men ”då använde jag ju dator också, så det var inte riktigt det behovet”. Det finns annat som är viktigare att de förstår. Till exempel behovet av dator som studiehjälpmedel och nödvändigheten av mera tid för vissa moment i undervisningen.

På högstadiet fanns elevassistenten kvar och anpassade material som tidigare. Nu hade Carl sedan flera år tillbaka en datorutrustning med talsyntes. På skolan fanns en resurslärare, som arbetade med Carl och ytterligare två elever med grav synskada, och som dessutom undervisade klassen i matematik. Läraren var en resurs, som de tre eleverna sökte upp för att få anpassningar av sitt studiematerial. Läraren var väl insatt i elevernas anpassade datorutrustningar. Han gjorde att Carl kom igång tidigt med Internet och kommunikation via skolans nätverk. Läraren tillverkade ett teckensnitt med punktskrift för Windows, minns Carl. Med detta punktmärkte han kartor och bilder i olika ämnen. Han framställde det periodiska systemet taktill. Det använde Carl även under gymnasiet, och han har det fortfarande kvar. ”Jag har svällt upp det nån extra gång, för det har slitits ut.” Resursläraren bidrog till att göra högstadiet till den bästa perioden under hela skoltiden.

Carl kan inte påminna sig någon speciell punktskriftsundervisning efter trean. Det var då han började använda dator. Han påminner sig ett tillfälle, när bristen på punktskriftskunskaper ställde till problem. Det var på gymnasiet. Han läste matte på d-nivå, och märkte att han inte alltid visste vilka punktskriftstecken han skulle använda. Eftersom ingen annan heller visste det, så hittade han på egna. ”Så att jag räknar på ett lite roligt sätt.” Det beklagar han i dag, och han tycker att skolan skulle ha ordnat så att någon lärde sig det här med matematik och punktskrift på den nivån.

Gymnasieperioden blev ”kaotisk, dålig på en massa olika sätt ...”. Det fanns för lite specialkompetens hos lärarna och själv gjorde han inte det som förväntades av honom, ”... och då la dom ju inte ner några resurser på mej heller ... en ond cirkel helt enkelt”. Han bedömer att läsförmågan påverkades negativt eftersom han läste alltmer sällan.

Engelskan har Carl haft problem med. Han var fortfarande osäker på sin punktskriftsläsning, när han började med engelska i skolan. Det har varit lättare att läsa och förstå än att bara lyssna. Att inte konfronteras med engelska i filmer och datorspel, tror han också kan ha inverkat negativt. Han har aldrig blivit diagnosticerad som dyslektiker, men han märker att han har sådana problem. Han tolkar det i dag som att skolan kopplade hans problem med läsning och skrivning till svårigheter med punktskriften.

Talmediet, både talsyntes och talböcker, var ett nödvändigt komplement till punktskriften för att hinna med på högstadie- och gymnasienivå. Ibland tog momenten vid själva informationssökningen orimligt mycket tid. Sammanfattningsvis tycker han ändå att hans läsförmåga i punktskrift räckte till för behoven under skoltiden, förutom kanske när det gällde högläsning.

Carl sökte till folkhögskola för att komplettera betygen på gymnasiets naturvetenskapliga program. Där gick det bättre. Han behövde inte mycket extra lärarresurs. Det fungerade bra tack vare liten elevgrupp och engagemang både hos lärare och studiekamrater. Carl hade aldrig tidigare upplevt att studera tillsammans med sina kamrater. ”Två år läste jag där och läste upp naturvetarprogrammet – utan formelsamling!”

Han återkommer till gymnasietiden, när han beskriver hur han var försörjd med anpassad studielitteratur på folkhögskolan. ”Det är det som är skillnaden, för på gymnasiet hade jag ju studielitteratur, men där fanns inte den här goda viljan ... det var så jobbigt och sitta där, för jag klarade inte mina uppgifter och jag hade en fruktansvärt dålig social gemenskap.” På folkhögskolan var det lite si och så med studielitteraturen, men det kompensades av annat. Matteläraren skannade uppgifter, och han fick hennes tavelanteckningar på en diskett före lektionen. Läraren såg att Carl tecknade matteuppgifterna på ett särskilt sätt, att han tog bort alla mellanslag och komprimerade texten så mycket som möjligt på en lång rad. Han tror dock att läraren kopplade detta till utseendet på datorns punktskriftsskärm, inte till punktskriften som sådan.

6.1.3.3 Vuxenblivande

Carl är mycket intresserad av radio- och ljudproduktion. Han har nyligen sökt en ljudteknikerutbildning på folkhögskola och har precis avslutat studier i radioproduktion, också på folkhögskola. Ett av kraven för att bli antagen till utbildningen var att Carl kunde läsa punktskrift. ”Men han (rektor) hade ju ingen uppfattning om vad punktskrift är och hur det fungerar.”

Han berättar om ett undervisningsmoment som blev lite besvärligare än det var tänkt. En gästföreläsare gav studenterna i uppgift att dramatisera en text. ”Att dramatisera från ett manus på punktskrift, det tror jag är näst intill omöjligt. Då måste man va fruktansvärt duktig, extremt duktig att läsa”, säger Carl, som beskriver sig själv som en ”måttlig punktläsare”. Han blev tvungen att skapa ett eget manus med de avslutande orden i varje motreplik och sina egna repliker, som han lärde sig utantill.

Han upplever att läshastigheten har ökat efter skoltidens slut i och med att han började använda punktskriften mer professionellt i studier och i vardag. Det är viktigt att få in rätt lästeknik från början. När Carl slöläser, läser han med ena pekfingeret, men när han har en bunt papper framför sig vid köksbordet, läser han så som man ska. När han spelar kort, läser han med tummen. Han kan läsa på en sida med ena handen och på en annan sida med den andra, samtidigt. Han skulle vilja kunna läsa bättre högt och läsa snabbare. Det var inte så bra för läsfingrarna att spela gitarr, men det var så roligt, så det fick bli en kompromiss. I dag är det nästan bara positivt, när människor uppmärksammar hans punktskriftsläsning. ”Folk ska komma fram och prova. Åh! Hur? Jag känner ingenting!”

Carl läser i dag mycket på tal, både skönlitteratur och fakta. Det är smidigt att anteckna samtidigt. En lärare i svenska på folkhögskolan menade att läsoplevelsena blir olika vid

egen läsning av en text jämfört med om man lyssnar på en talbok, att den som lyssnar kommer ihåg sämre. Carl anser att för honom blir upplevelsen densamma som för en seende som läser texten snabbt och lätt. ”När man läser mycket inläst text, så *lär* man sej lyssna på ett annat sätt.” När klassen arbetade med radioteater skulle de lyssna på en två timmar lång pjäs. Flera av kamraterna förlorade sammanhanget, när de började tänka på annat. ”Jag tyckte inte det var nånting, det var ju två talbokskassetter!” Talboken har varit lätt att ta till, och på så sätt kan den ha haft en negativ inverkan på punktskriftsläsningen. Men samtidigt har den ökat läsintresset och stärkt språkutvecklingen. ”Man lär sej inte att stava, inte att skriva rätt, men man lär sej en massa roliga ord.”

6.1.3.4 Vardagen i punktskriftsläsarens vuxenvärld

Allt arbete vid datorn, antingen det är läsning på Internet eller eget skrivande, innebär att Carl både läser punktskrift och lyssnar på talsyntesen. Om texten löper över en hel sida, så lyssnar han. Han föredrar att läsa punktskrift på papper. Då kan man skumläsa på ett annat sätt, dra nytta av textens layout, ”handflatsläsa”. Tecknen blir mindre, man slipper punkterna sju och åtta. Och man kan sitta i fåtöljen.

Datorn står på dygnet runt, och det första Carl gör på morgonen är att kolla e-posten. Texter som har med föreningsarbetet att göra läser han på punktskrift, antingen direkt vid datorn eller utskrivna på papper. Carl producerar ganska mycket punktskrift till sig själv. ”Den punktskrift jag läser är ofta den jag själv skriver.”

Han använder ett system av komihåg-lappar, som han skriver antingen med en liten punktskriftsmaskin eller reglett. Han behöver oftast inte läsa på lappen för att komma ihåg vad det var han skrev. Han började även föra dagbok tack vare den lilla skrivmaskinen, och använda punktaltmanacka.

Under gymnasietiden började Carl skriva på reglett. Han såg andra göra det, tyckte det verkade bra och skaffade en själv. ”Satt och lekte med den på tåget.” Han förstår inte varför det sägs vara så svårt att lära sig skriva reglett, ”för det kunde man ju redan, kändes det som”.

En gång i veckan går han igenom sin post, skannar, sorterar och kastar. Banken skickar ut kontoutdrag på punktskrift en gång i månaden. Carl läser inga dagstidningar, nyheterna tar han via radio. Tidskrifter kommer både elektroniskt och som taltidningar. Via Internet har han tillgång till telefonkatalog, ordböcker och uppslagsverk. ”Internet är den stora skillnaden jämfört med högstadiet. Jag hade aldrig kunnat slå i uppslagsverk. Men när jag fick tillgång till Nationalencyklopedin ...”

En enda gång har han fått menyn på punktskrift ute på restaurang. Han minns det för han råkade hälla öl på den. Inför möten, konferenser, föreläsningar och liknande ber han att få materialet per e-post. Det händer alltsomoftast att han sitter bland andra och får ett eller flera papper i handen. ”Vad är det här jag har fått? Är det nåt jag behöver?” Om han behöver den informationen just då, ber han någon läsa högt. ”Det är ju enda chansen, om jag ska va med i det sammanhanget.” När Carl ska försöka uttrycka känslan i en sådan situation jämför han med andra tillfällen, som han tycker är mycket besvärligare. Till exempel att bli lämnad någonstans och inte hitta.

Punktskrift ute i samhället finns på bankomaterna, ibland i hissar, ”och så råkar man köpa pepparkakor, och så står det Mor Annas pepparkakor!”. De nya tvättmaskinerna var märkta med punktskrift. ”Det är inte lätt att använda dem, för man vet inte vilken bokstav man ska trycka på, men det är i alla fall punktskrift på dom!” En gång när han bläddrade i en kompis skivsamling, sådär som man gör när man inte har nåt för sig, hittade han ett skivomslag med punktskrift på. Kompisen var seende och hade alltså inte märkt upp skivan själv. Det var svårläst amerikansk punktskrift, full av förkortningar. Den skivan köpte Carl. Men totalt är det så lite, så det är inte funktionellt, konstaterar han, bara lite ”exotiskt”. Det är egentligen inte sådan produktmärkning han saknar. ”Se till att jag kan få rejäl hjälp i affären och inte

behöver känna att jag är besvärlig!” Något han däremot verkligen saknar är informationen i de små displayerna på apparater han handskas med i arbetet med ljudproduktion.

Till riksdagsvalet har Carl fått anpassade valsedlar från SRF, och information från de olika partierna på kassett. En gång har han beställt ett partiprogram på punktskrift. Inför kommunal- och landstingsval har han aldrig fått någon läsbar information hemskickad. Han hämtar mycket på Internet och har även ringt upp kommunalpolitiker. Men det är i själva valproceduren han känner sig diskriminerad, eftersom han inte kan personrösta.

Att deklarerar går ganska smidigt numera. Carl fick e-kod och id-kod från Skattemyndigheten, men inte på ett för honom läsbart sätt. Sedan deklarerade han på Internet. Skattemyndighetens hemsida är bra anpassad.

Carl tycker det är oacceptabelt att inte all ”offentligpost” är tillgänglig, till exempel skrivelser och blanketter från Försäkringskassan och Arbetsförmedlingen. ”Jag försöker alltid att kräva hjälp med att fylla i blanketten av den myndighet som har skickat ut den.” Även TV:s textremsor bör göras tillgängliga för synskadade. Lagstiftning är en möjlig väg, anser Carl.

6.1.4 David

6.1.4.1 Barndom

Pappa och mamma läste ofta högt för David, när han var liten. Den första bok han läste själv på punktskrift var Linus Lantmus och Stefan Stadsmus. Då var han kanske sju år och gillade att läsa berättelser om djur. Men egentligen var det nog mest för att lästräna. Den första och bästa läsupplevelsen fick han genom en talbok. ”Professor Snilleblix och överste Dunderknalle”, svarar han bestämt. Han läste mängder av böcker, korta, enkla, ofta knasiga, minns han. Föräldrarna har alltid uppmuntrat honom att läsa.

David lärde sig läsa svartskrift när han var knappt fyra år gammal. När han var sex år försämrades hans syn drastiskt, och man räddade den synrest han har i dag. Punktskriftsinläringen började hemma med flirtkolor i äggkartong och besök på Tomtebodaskolan. Parallellt skrev han med krita på griffeltavla. Efter några år fick han tillgång till en dator i hemmet.

Mamma var den drivande i punktskriftsinläringen. Båda föräldrarna var övertygade om att David skulle bli punktskriftsläsare, men hans pappa var aldrig lika engagerad. ”Men det är ungefär som det brukar va”, säger David, och beklagar att barn med funktionshinder, och kanske i synnerhet barn med synskada, har alldeles för få bra manliga förebilder. Storasyster lärde sig inte punktskrift, i alla fall inte särskilt mycket, och han ser egentligen ingen anledning till varför hon skulle ha gjort det heller.

6.1.4.2 Skoltid

Svartskriften fanns med under hela skoltiden, förstörd i CCTV och på datorskärm. David bedömer att han hade nytta av att redan kunna läsa, när han tog itu med punktskriften. Han minns att kamraterna tyckte det var spännande, men han tyckte det var trist att gå ifrån klassen för att få sin speciella lästräning. Kompanjonläraren var ”stenhård” och ”envis”, och det tror David var bra. Trots det fick punktskriften inte någon riktig funktion i undervisningen, och läroböckerna var på svartskrift. Kanske tänkte man att han skulle få nytta av punktskriften senare. ”Och sen är det enklare att göra på det andra sättet.” Han är samtidigt medveten om att han själv kan ha känt och förmedlat motstånd mot att använda punktskrift. Kamraternas intresse avtog i och med att punktskriften inte märktes. David blev en allt säkrare svartskriftsläsare, men läsningen begränsades av stora tecken i ett litet synfält. ”Det var så mycket av det där som inte var i min ... som inte var för mig att besluta.” Varje år åkte han med familjen upp till Tomtebodaskolan och då var det punktskrift som gällde.

Kompanjonläraren från ettan till och med femman och den första av de två assistenterna, från sexan till vårterminen i åttan, är den personal som David bedömer hade punktskriftskunskaper. Nästa assistent, i nian, kände sig nog inte riktigt motiverad, tror han. Den tredje, som tog vid på gymnasiet, var mest "en skannande man", som David sökte upp på lunchen för att få sitt studiematerial. "Men vi hade väldigt roligt." Visst hade det varit positivt om flera hade haft kunskaper om punktskrift, men han bedömer deras kännedom om problematiken och konsekvenserna av punktskriftsanvändning som allra viktigast. Att veta vad som behöver göras. En del tog reda på det, men det fanns de som inte gjorde det. "Och jag tyckte det var viktigare att dom tog steget än att jag gjorde det ... men om inte nån annan gör det, så måste man göra det själv."

David kan inte minnas att det förekom så mycket punktskrift i skolmiljön förutom hans eget material. "I och med att jag var den enda synskadade på skolan, så ..." Schemat lärde han sig utantill och matsedelns frågade han någon kompis om. Han kan inte minnas att han saknade det heller.

På skolbiblioteket fanns varken tal- eller punktskriftsböcker. Bänkboken var på svartskrift, och den läste David i CCTV-apparaten. "Det blev på nåt sätt ett alibi för att man inte skulle behöva beställa in talböcker. 'Han kan ju läsa.'" Minnet av den läsningen är att han stakade sig igenom texten. Det gick inte fort, men han antar att han ändå fick en läsupplevelse.

David minns tillfällena av egen högläsning genom hela skoltiden ända upp i gymnasiet. Då läste han förstorad svartskrift från datorskärmen med litet synfält utan riktigt flyt i läsningen. Förmodligen hade han läst punktskrift bättre, men tror att han valde bort det för att inte sticka ut. "Just i tonåren är det rätt så kinkigt".

Han upplevde att lärarna ofta hade överseende med honom i skolarbetet, och medger att det fostrade honom till att inte vara så ambitiös som han borde ha varit. Eftersom han hade lätt för att lära, så gick det bra ändå. "Det finns för mycket 'ta hand om-kultur' ... från det man är liten till alldeles för sent." Han syftar både på föräldrar och personal. "Ingenting får va tråkigt, ingenting får va jobbigt, ingenting får va krävande, och jag tror det är jättefarligt, för det är så lätt att man blir fostrad till det." Även ett litet barn lär sig utnyttja andras beundran, menar David. Som elev fick han många gånger höra att han var så duktig att använda sin dator, att han skrev så fort på den. "Att va imponerad ska inte va samma sak som att man bara säger 'Åh, vad duktig du är!', och sen automatiskt, av nån anledning, sänker kraven."

6.1.4.3 Vuxenblivande

De gånger klassen arbetade med egen forskning, enskilt eller i grupp, förlitade han sig på assistenter och kompisar. I dag, på universitetet, tar han hjälp av syntolkare och handledare i den mån han behöver. Det är alltid en fråga om graden av tillgänglighet till information. David ogillar i grunden specialanpassningar, antingen det är fråga om lärarens sätt att undervisa eller datorprogram speciellt för synskadade. "Den (undervisningen) ska anpassas så att alla kan delta, eller rättare sagt, den ska *inte* anpassas, den ska va så att *alla* kan delta."

David använde förstorad svartskrift som sitt primära läsmedium ända tills han lämnade dos-miljön vid datorarbete. Då var han nitton år. Att övergången till Windows skedde så sent, tror han delvis berodde på att tekniken för förstoring fungerade bra för honom i dos-miljön. Men han hade föredragit att flytta in i Windows tidigare, "så att säga följa med kompisarna". David fortsatte att läsa med förstoring och talstöd tills han, vid byte av dator, utrustades med en punktskriftsskärm. Sedan dess läser David punktskrift med talstöd, och det har gjort honom till en både snabb och säker punktskriftsläsare.

David har alltsedan gymnasiet valt att informera sina lärare själv om vad som behöver göras för att han ska vara delaktig i undervisningen. På universitetet har han informerat varje lärare enskilt allteftersom kurserna har avlöst varandra. Då berörs punktskriften endast lite, och bara

om läraren uttrycker speciellt intresse. ”Läser du sån här ... blind ... ja, vad heter det ... boule?”

När läraren eller föreläsaren använder overhead-bilder eller annat visuellt material, så ska det inte tillföra någon information utöver det som sägs. Kompendier eller annan skriftlig information vill David ha elektroniskt. Han tycker inte det är acceptabelt att behöva skanna ett tjugo sidor långt kompendium, och därefter korrigera OCR-programmets feltolkningar, eftersom läsbarheten sjunker med antalet fel i texten.

Många gånger har David befunnit sig på en föreläsning eller ett möte, där skriftlig information har delats ut utan att han har fått den på läsbart medium. Ibland får han ett papper i handen med förklaringen ’Du får det här, så kan du skanna det’. Då frågar han om informationen är viktig för det som ska avhandlas. Om svaret är ja, brukar ansvariga lite nervöst arrangera någon form av högläsning. Ibland tvingas han acceptera att få informationen efter föreläsningen. Och då, påpekar David, ska det inte vara en speciallösning enbart för honom, utan tillgänglig för alla berörda studenter att hämta hem via universitetets hemsida.

”Man har usel överblick som synskadad”. David syftar bland annat på all den information som han vet finns i det stora universitetsbiblioteket, varav ytterst lite är tillgänglig för honom. Han har en idé om att studenter med läshandikapp ska betala en schablonsumma för sin studielitteratur. Då kan man ställa krav, menar han. ”Jag vill ha den här boken nu! Inte om fyra veckor.” Nu är man i stället i händerna på systemet. Talboks- och punktskriftsbiblioteket erbjuder en bra service, men den borde kunna bli ännu bättre. David har en idé om att man via en inloggning till TPB skulle komma åt all den referenslitteratur, som en student kan tänkas behöva. Det kunde vara en av de tjänster som en eventuell årsavgift skulle ge studenten tillgång till.

I dag, som vuxen, tolkar David omgivningens reaktioner på hans punktskriftsläsning som positiva. ”Wow! Det är väl rätt bra för att sammanfatta dem”, säger han. ”Var det inte svårt att lära sig?” är den vanligaste frågan. Han reagerar helt annorlunda när han får frågor om sin syn. ”Folk tar sig såna friheter. Jag ska kunna va familjefar, sambo, journalist, kund, student, men jag ska inte hela tiden va ambassadör för släktet synskadade – som inte finns.”

David bedömer att hans svartskriftsläsning fortfarande är funktionell, men han använder den alltmer sällan. Punktskriften har betytt mycket för läsförmågan och för hans språkliga utveckling. Och det har talböckerna också gjort. Han nämner flera inläsare, både favoriter och sådana som han mer eller mindre dömer ut.

Davids egen uppfattning av sin punktskriftsläsning i dag är att den är ”tämligen god” och att den räcker till för hans behov. Läsning och skrivning är hans yrkesverktyg, och punktskriften det primära läsmediet vid informationssökningen. För att bli en bra punktskriftsläsare måste man uppleva tvånget att läsa, menar David. ”Det är först sen jag fick tvånget att läsa på punktdisplayen, som jag verkligen har kommit igång med min punktläsning.” Han tror inte att punktskriften ställer större krav på läsaren än vad svartskriften gör. Han är rädd för att en sådan inställning skulle kunna sprida tanken om att en text på punktskrift bör utformas språkligt enklare. Han planerar att sätta läsningen på prov till hösten genom att delta i en teateruppsättning. Läshastigheten är han ganska nöjd med i dag, och antar att den kommer att öka framöver.

David bedömer att hans läsning av talböcker inte har inverkat negativt på punktskriftsläsningen. I dag vet han vad som passar honom bäst att läsa på respektive medium. Men han är tacksam för att studierna i Tyskland inte innebar någon kurslitteratur på punktskrift, eftersom den tyska punktskriften är full av förkortningar. Att läsa tysk eller engelsk punktskrift är inte särskilt svårt, tycker David, bara det är fullskrift.

6.1.4.4 Vardagen i punktskriftsläsarens vuxenvärld

I stort sett allt datorarbete innebär kontakt med punktskrift, antingen David läser i menyer eller söker i SvT:s programtablåer. ”Jag läser i stort sett allt med händerna, men med talstöd ibland.” På morgonen läser han dagstidningen på Internet. Om en artikel är lång, lyssnar han gärna på talsyntesen. Intresse och yrkesval gör att han läser mycket nyheter varje dag. Om det är en föreläsningdag, tar han med sin dator till universitetet och antecknar på den, utan punktskriftsskärm. Talet räcker som stöd.

David tar hjälp av seende för att gå igenom dagens post. I sådana situationer skulle han kunna använda sin skanner, men med en seende person i hushållet tycker han det vore lite onödigt. Han påminner sig några situationer, mer eller mindre besvärliga, som har berott på att han inte har nåtts av information som satts upp i trappuppgången om till exempel vattenavstängning eller uppgrävning av ett stycke trottoar. Han har hitintills aldrig ställt krav på att få sådan information på läsbart medium, men tycker samtidigt det är illa att han *inte* får det.

David kopplar av från studierna genom att läsa skönlitteratur på talbok. ”Det är så man läser skönlitteratur liksom.” Och det har även blivit mediet för alla längre texter. I bokhyllan finns många böcker på kassett och cd. Han ser fram emot att kunna köpa talböcker, förutsatt att de inte kostar mer än motsvarande tryckta böcker i handeln, i pocketutförande.

I bokhyllan finns i dag bara några få punktskriftsböcker. Han säger sig inte kunna koppla av, när han läser punktskrift. Det är ganska koncentrationskrävande, även om han inte har svårt att fokusera på det han läser. Dagsformen inverkar också. Det känns mer som att punktskrift hör till arbetsuppgifterna. Han imponeras av dem som läser ”mastodontverk på punkt”.

Att stå inför åhörare med stödord på magen nämner David som ett exempel på positiva saker med punktskrift. Och den lilla anteckningsdatorn, som han fick låna av universitetet, när han skulle studera i Tyskland. Det innebar en stor frihet att till exempel kunna kommunicera via sms med vänner hemma i Sverige. David tycker inte att reglett är något funktionellt anteckningshjälpmedel. Många tycker att den är smidig och praktisk. Själv anser han sig för lat och väljer ett enklare alternativ. ”Jag är så dålig på att hålla ordning på en massa lappar.”

David konstaterar lite uppgivet att det fortfarande är så lite som är tillgängligt för honom bland allt som finns att läsa för seende. Han saknar att kunna läsa den där nyutkomna boken direkt, att inte behöva vänta tills den kommer ut som talbok. Men Internet har inneburit en fantastisk förbättring. Där hämtar David telefonnummer, tidtabellsinformation och matrecept. ”Lika villkor, någorlunda i alla fall, så länge folk inte använder för mycket grafik och flash.” Bland annat har det blivit relativt enkelt att söka i uppslagsverk. NE:s hemsida är ”kanon”. Han använder också ordböcker på Internet. Ordböcker för speciella läsprogram, anpassade för läshandikappade, med licens, använder han inte. ”Det var just det jag ville komma runt, det ska va tillgängligt *överallt*.”

En enda gång har David fått en meny på punktskrift. Det hände på en indisk restaurang i Tyskland. Att inte kunna läsa textremsan på TV gör att han undviker program på språk han inte behärskar, om han inte kan få syntolkning. Men däremot upplever han att hans kunskaper i engelska och tyska har blivit allt bättre utan tillgång till den svenska översättningen.

I Tyskland fanns punktskrift på offentliga byggnader på ett annat sätt än vad David var van vid. Här i Sverige finns punktskrift i hissar och på bankomater. Men han har märkt att den håller på att bytas ut mot symboler och gissar att det beror på att punktskrift uppfattas som lite skrämmande. Vid ett besök i New York konstaterade han att det fanns mycket punktskrift ute i den offentliga miljön. Men det gäller att hitta den, att placeringen alltid är logisk, smidig och konsekvent. Taktill svartskrift är också användbar, och han blir uppriktigt glad, när han träffar på och kan tyda det.

Inför de politiska valen har han fått information på kassett från en del partier, inte från alla. ”Helst av allt skulle jag ju själv bara vilja smyga in bakom skärmen och knappa på en dator”,

säger han om själva valproceduren. Han tror det vore fullt möjligt att genomföra valet elektroniskt genom att dra sitt röstkort i en kortläsare och sedan registrera sitt val på lämpligt sätt.

När David skulle deklarerera på Internet fick han sin kod uppläst av sin postläsarhjälp. Koden var inte tillräckligt tydligt skriven för att skannern skulle kännas tillförlitlig. Men själva deklarationsförfarandet har verkligen underlättats med Internet. David tycker att vi alla, eller de som vill, borde kunna registrera en officiell e-postadress och få all offentlig information på det sättet. Egentligen är det konstigt att det inte redan fungerar så, menar han, och tillägger att han är positiv till lagstiftning om tillgänglighet till information.

6.1.5 Eva

6.1.5.1 Barndom

Det var oftast mamma som läste för Eva, när hon var barn. Det var speciella avsnitt i två favoritböcker, som Eva ville höra gång på gång, och hon minns fortfarande exakt vad det handlade om. Mamma var väldigt bra på att förstå rösterna när hon läste, och det gjorde läsoplevelsen härlig. När mamma läste för storebror, blev det ibland lite läskigt. Pappa läste också, men han somnade ofta mitt i boken, säger Eva och skrattar.

Eva åkte på årskursbesök till Tomtebodas tillsammans med sina föräldrar, som turades om att åka vartannat år ”för att båda skulle få sin beskärda del”. Det blev ändå så att pappa överlät större delen av ansvaret på mamma. Mamma märkte upp handdukskrokarna i badrummet och skrev med punktskrift på julklappspaket och födelsedagspresenter. Eva beskriver sin mamma som en bokmal, som nog la ner mycket tid och energi på att förse Eva med punktskrift på olika sätt.

På dagis presenterade personalen ”en sexpack äggkartong, fast utan ägg, och så såg dom till att ha en gul kartong och röda flirtkulor”. I den la de det som Eva senare förstod var bokstäver. Men först var det bara en lek, där hon skulle ”lägga lika”. Det var bekvämare att ’titta’ med händerna, men den goda kontrasten mellan kartongen och kulorna användes för att hon skulle se mönstren.

När Eva kom i kontakt med punktskriftsmaskinen, märkte hon att hon kände igen mönstren av punkter på papperet. Hon skrattar lite när hon tänker på hur dagispersonalen hade lurat henne. Hon är nog med att påpeka att det var känslan i fingrarna av mönstren, som hon kände igen, inte bilden av mönstret som de röda kulorna bildade. ”Jag kan inte skapa egna inre bilder.”

6.1.5.2 Skoltid

”Det kan nog ha varit när jag faktiskt lyckats traggla mej igenom ... nån sån där lågstadiebok eller, ja alltså när jag knäckte koden eller vad man ska kalla det.” Så beskriver Eva sin första egna positiva läsupplevelse. Hon jämförde tidigt sin egen läsning med klasskamraternas och undrade frustrerat varför hon inte bläddrade lika ofta. Klasskamraterna fick inte lära sig någon punktskrift, och om de hade gjort det, så hade det nog blivit slagsmål om punktskriftsmaskinen. Eva upplevde sig inte riktigt som ”en i gänget”. Hon tror ändå inte att punktskriftskänedom hos kamraterna skulle ha haft någon avgörande positiv inverkan på kamratrelationerna.

Eva lärde sig däremot hur svartskriftsbokstäverna såg ut, och det är egentligen det hon i dag associerar till första årets läsinläring i skolan. Hon visste redan hur punktskriftsbokstäverna kändes, och nu kopplade hon nya tecken till dessa. Hon hade stöd av en speciallärare, och de båda satt ganska ofta för sig själva. Klassläraren kunde nog också punktskrift, men tillfällena med enskild undervisning ökade allteftersom. Eva föredrog att sitta tillsammans med sin lärare och ”få nåt gjort än att få kommentarer från klasskompisar att man inte fick viska”.

Vid de årliga besöken på Tomtebodaskolan tillsammans med någon av föräldrarna låg fokus på läsning – högläsning i grupp. Dessa besök var roliga till och med trean, minns Eva, för då var hon den snabbaste läsaren. Då bemödade hon sig om att läsa på rätt sätt. ”Så jag kan det. Men när jag själv läser, då läser jag med en hand.” I fyran hade de andra kommit i kapp, och då var det inte lika roligt längre. Hemma i skolan upplevde Eva samma sak. ”Jag var ju långsammast där också, fast ganska mycket mer långsam.”

På mellanstadiet var Eva en riktig bokmal. Varje bok bestod av flera volymer i punktskrift. I skolan fanns alltid ett litet urval böcker för henne att välja bland. De fanns inte i skolbiblioteket, utan förvarades någon annanstans. Punktskrift var det primära läsmédiet under hela grundskolan och till stor del även under gymnasiet. Bara när en titel inte fanns tillgänglig på punktskrift, kom talboken till användning, och då var det oftast fråga om en faktabok.

Kraven på läsning i skolan blev mest påtagliga, när det var dags för högläsning. Eva beskriver det som ”pest och pina”. Om läraren hoppade över henne – ”Vissa lärare fatta ju inte att jag *kunde* läsa!” – så tyckte kamraterna att Eva blev särbehandlad, och om läraren inte hoppade över henne, ”så sucka dom ännu mer, för då tog det längre tid än vad dom tyckte var acceptabelt”. Hon minns att hon ville läsa för att inte sticka ut alltför mycket, men hon visste att hur hon än gjorde, så stack hon ut i alla fall.

Specialläraren fanns med under låg-, mellan- och högstadiet. Hon lärde Eva att läsa med rätt teknik och att skriva på reglett. Den har dock aldrig kommit till användning annat än när hennes mamma ska märka en kortlek. Det fanns gott om punktskrift i skolmiljön. Det avtog lite undan för undan, men förekom ändå upp på högstadiet.

När Eva hade fått dator som studietekniskt hjälpmedel bad kompiserna henne att sköta skrivandet. På så sätt hade Eva hela tiden kontroll över det som skrevs, samtidigt som det ökade hennes självkänsla. ”Och så slapp hon ju själv!”, säger Eva glatt ironiskt.

Klassläraren på mellanstadiet var den bästa lärare Eva någonsin har haft. ”Hon tog nästan över delar av speciallärarnas jobb.” Hon lärde sig punktskrift ordentligt och det blev rutin för henne att alltid läsa upp det hon skrev på tavlan. Där innehållet i Evas bok skiljde sig från motsvarande i klasskamraternas böcker, var läraren införstådd med det och förklarade där det behövdes.

Eva kan inte påminna sig att någon av ämneslärarna på högstadiet verkade ha kunskaper i punktskrift. En av dem gick en utbildning på Tomtebodaskolan, ”men punkt ... näe”. Det kan delvis ha berott på att specialläraren (kompanjonläraren) fanns med, och att ämneslärarna inte tyckte att de behövde kunna. Det kan också ha berott på att Eva, när högstadiet började, var ganska självständig i skolarbetet. Hon hade utrustats med anpassad dator i slutet av femman och hanterade den säkert. Men hon medger att flera gärna hade fått vara lite punktskriftskunniga. Det lärarna uttryckte var mer fascination än rent intresse. ”Oj, det där ser komplicerat ut!”

Eva säger bestämt att hon föredrar en undervisning där läraren berättar mycket framifrån katedern och ger eleverna strukturerade uppgifter. Dels hade hon sällan tillgång till samma eller likvärdig information som klasskamraterna, och dels har hon alltid haft svårt att sovra i ett stort material. Eva upplevde att lärarens krav på mellanstadiet var desamma på henne som på klasskamraterna. Med ett undantag, och det var i geografi. När läraren hade insett Evas problem med kartläsning, justerade hon kraven på så sätt att Eva inte behövde peka ut Paris på en karta, men hon måste veta att Paris är huvudstaden i Frankrike, som ligger i Europa. Ungefär så. Men läraren talade om när hon förväntade sig bättre resultat än vad Eva hade presterat. På högstadiet och gymnasiet kändes lärarnas krav lite väl låga.

Föräldrarnas krav upplevde Eva på olika sätt. Pappa bedömde att hon hade lätt för sig och satte ribban högt. Kanske höjde han den ett extra snäpp på grund av hennes funktionshinder.

Då måste man prestera ännu bättre. Mammans krav har styrts mer utifrån empati. Ibland med en tendens till att vara överbeskyddande.

Eva valde *Handel och administration* på gymnasiet. Det var ett praktiskt val. ”Datorarbetsplatser är väldigt anpassningsbara, och det visste jag redan då.” Utan sina funktionshinder (Eva har förutom synskadan även ett rörelsehinder) hade hon förmodligen sökt till naturbruksprogrammet. Men tack vare sitt intresse för datorer och teknik, upplevde hon gymnasiestudierna som ganska meningsfulla.

6.1.5.3 Vuxenblivande

I dag är det främst två personer som försöker påverka Eva att läsa. Det är hennes mamma och hennes bästa kompis, som arbetar på bibliotek. Fram till och med gymnasiet var det punktskrift som gällde för nästan all läsning. Man skulle kunna tro att därefter bestämmer man själv? ”Nej, det är exakt det jag *inte* gör!” Eva menar att om hon fick välja läsmedium för information i dag, så skulle hon oftast välja punktskrift. Hon känner ett eget ansvar för att hålla lästekniken på en bra nivå, och bedömer att hon har ökat sin läshastighet efter skolans slut. Läsning är minst lika viktigt i dag, som det var under skoltiden. Det blir inte lika många långa texter, men det kommer brev och andra papper, som man måste ta sig igenom, när man bor själv. Trots lång erfarenhet av punktskriftsläsning, anser hon det fortfarande vara koncentrationskrävande. I dag undviker Eva lässituationer som hon skulle kunna uppleva som obekväma. Som exempel nämner hon läsning, där hon ska skumma, sovra och sammanfatta, och tillfällen där det kan bli fråga om högläsning. På möten, även bland andra punktskriftsläsare, säger hon sig ”flyta med” i diskussionen, och hon brukar läsa igenom dokumenten först när hon har kommit hem. Vid tillfällen där Eva befinner sig bland seende, och där papper med information delas ut, så får också hon papperet med texten i svartskrift, oftast utan någon kommentar. Tror man att hon kan läsa det då? ”Näe, förmodligen inte, men ... jag spelar med.” När text och bilder visas där framme på overhead eller på annat sätt, menar Eva att hon liksom ”kopplar ner”. Hon blir inte arg och knappast ens sur, för hon är så van.

Eva bedömer att seende i allmänhet har liten eller ingen insikt alls i vad det innebär att läsa punktskrift. Hon syftar på punktskriftens konstruktion, hur man skiljer tecknen från varandra och konsekvenserna för läshastigheten. Punktskrift är väldigt udda och mycket sällsynt. Följaktligen ställer hon inte krav på att det ska finnas. Hon bedömer dock att det skulle kunna underlätta för henne om kunskapen om punktskrift vore mer spridd bland seende.

6.1.5.4 Vardagen i punktskriftsläsarens vuxenvärld

Eva bedömer att hon ägnar mindre än en timme åt läsning per dag. Det kommer sällan någon försändelse på punktskrift med posten. Tidskriften *Perspektiv* kommer en gång i månaden. Den är uppdelad på två häften, och det blir två lästillfällen, cirka en timme per gång. Den mesta posten är på svartskrift. Det läser Eva i sin CCTV, om det inte är handskrivet, för då behöver hon läshjälp. Likaså om det handlar om långa texter. Två A4-sidor orkar hon läsa i CCTVN, av tre blir hon riktigt trött. Om texten innehåller bilder blir det rörigt, då behöver hon också läshjälp. Några tidningar och en del information från kommun och landsting kommer i form av kassetter och cd-skivor. Det kan gå många dagar utan att hon läser någon punktskrift alls. ”Jag jagar ju punkt,” säger hon lite uppgivet.

De gånger Eva läser dagstidning, läser hon den på Internet, och då lyssnar hon på talsyntesen. I dag läser hon väldigt sällan för nöjes skull. ”Jag läser när jag ska ha rätt på nåt, alltså fakta.” Mest handlar det då om hundar, hennes stora intresse. Innehållet måste i alla händelser vara verklighetsbaserat. Hela böcker väljer hon helst som talböcker, eftersom de är så otympliga på punktskrift. Det blir också ett bättre flyt i läsningen med talbok, tycker hon.

De flesta räkningar betalar Eva med autogiro och banken skickar kontoutdrag på punktskrift. När Eva läser sin e-post, använder hon talsyntes. ”Då är jag bekväm.” Hon är så pass säker på tangentbordet och på sin stavning, att hon inte känner behov av att kontrollläsa med fingrarna, när hon skriver egna brev. Men ett dokument i form av listor eller formulär, som ska fyllas i eller bockas för, läser hon på punktskriftsskärmen. När hon har fått en manual till en ny apparat av något slag ber hon att få aktuella delar upplästa, samtidigt som hon utforskar funktionerna. Sedan sitter det.

Det händer att Eva får vykort med punktskrift, ”och då blir jag ju inte olycklig, men det är för sällan”. Hon har aldrig fått en meny på punktskrift ute på restaurang. Då och då kommer en kallelse från sjukhuset. Eva kan själv läsa i sin CCTV vart hon är kallad, för det är datorproducerad text, även veckodagens namn. Men datum och klockslag är skrivet för hand och oläsligt för henne. Hon har påpekat problemet och fått svaret att ”det är standardkallelser”.

Eva saknar information på punktskrift på de så kallade bipacksedlarna till mediciner, och instruktioner till bland annat vissa hygienprodukter. Även produkternas namn, för när förpackningarna är lika till form och storlek är det svårt att skilja dem åt. Prisuppgifter och bäst före-datum skulle underlätta mycket. För övrigt gäller att så mycket som möjligt ska finnas tillgängligt på Internet, och då menar Eva verkligen tillgängligt för henne via datoranpassningen. Hon vet att det är mycket som hon inte kommer åt.

TV-tittandet styrs delvis av att hon inte kan läsa textremsan. Det blir främst svenska dokumentärer, nyhetsprogram och svensk underhållning, därefter engelskspråkiga dokumentärprogram.

Inför riksdagsvalet kommer den mesta informationen som svartskrift, och den kastar hon. Någon enstaka kassett och punktskriftsmärkta valsedlar har hon fått, eftersom hon finns med i SRF:s medlemsregister. Eva är skeptisk till att lagstifta om tillgänglighet till information. ”Lagar är till för att brytas”, säger hon.

6.1.6 Filip

6.1.6.1 Barndom

Föräldrarna läste mycket för Filip, när han var liten. De har påverkat hans egen inställning till läsning som något både trevligt och viktigt. Han minns bilderböcker med punktskrift, ”Rulle på äventyr” var en av dem. Han minns också att han lärde sig läsa innan han började skolan och att det var mamma som lärde honom. Hon hade fått lära sig använda en äggkartong med sex kulor. Filip lärde sig alfabetet och skrev bokstäverna på en punktskriftsmaskin. Han kan minnas känslan av att flirtkulorna i äggkartongen inte var på riktigt. ”Så jag ville nog skriva på riktigt, för det var ju mycket häftigare.” Han minns att han satt och sökte på ett papper efter bokstäver allteftersom han behövde dem för att skriva brev till mamma. ”Nu ska jag skriva ett o, och då vet jag att det borde va här på andra raden.”

Mamma kan fortfarande läsa punktskrift, med ögonen förstås, och det går ganska långsamt, men hon klarar det. Pappa kan ingenting, och Filip tror att föräldrarna kom överens om att mamma skulle ta sig an punktskriften. Men han har aldrig känt något avståndstagande från sin pappas sida. Föräldrarna fick hjälp med bland annat punktskrift vid årskursbesök på Tomtebodan.

6.1.6.2 Skoltid

Filip har minnen av en bok med många bilder, där det stod till exempel ’katt’ och att han kunde känna på katten och läsa k-a-t-t. Boken var densamma som klasskamraternas, men hans exemplar var på punktskrift och med taktila bilder. Ofta var han med bland de andra i början av lektionen, och därefter arbetade han tillsammans med sin kompanjonlärare i ett annat rum. Han bedömer det som att han nog fick ägna lite mer tid åt att lära sig läsa än vad kamraterna

gjorde. Om han inte hade kunnat det han kunde, innan han började skolan, *då* hade han definitivt behövt mer tid.

Filip hade en faster som var kompanjonlärare till en annan blind elev. Han har på senare tid hittat sådant som fastern gav honom under tiden han lärde sig läsa, små böcker med gåtor och roliga historier. Då och då fick han brev från henne.

Även om läsningen på lågstadiet var mest rolig och kravlös, så minns han fortfarande att det kändes lite jobbigt när alla skulle läsa högt ”för att jag läste ju mycket långsammare än alla andra. Men det var bara att bita ihop och läsa.” Att inte läsa alls skulle ha gjort honom ännu mer annorlunda. Han har tydliga minnen från mellanstadiet av situationer där alla skulle läsa samma text samtidigt, och att han då hade hunnit halvvägs när de andra var klara. Från årskursbesöken på Tomtebodan kan han bara påminna sig en vag känsla av tävling, när han tänker på kompiserna, som alltid läste så snabbt. ”Hon va grym på det där!”

På hyllorna i skolbiblioteket fanns inga böcker som Filip kunde läsa. Kompanjonläraren läste i stället titlar från en lista och Filip valde. Böckerna beställdes sedan från TPB. ”Sen kanske jag inte var det (intresserad), när jag väl fick dom, men då fick jag väl beställa nåt annat.” Talböcker förekom nästan inte alls i skolan. Men när Filip gick med föräldrarna till folkbiblioteket, lånade han talböcker med spännande och roliga berättelser. Han minns hur roligt det var att gå och bläddra bland böckerna och välja själv. Filip menar att hans val av talbok för läsning av skönlitteratur i dag har sin förklaring i hur han fick positiva läsoplevelser som barn.

Filips klasslärare på lågstadiet kunde nog inte punktskrift. Klassläraren på mellanstadiet var på kurs. Filip minns det, för han fick något som läraren hade skrivit. Kompanjonläraren fanns med också på mellanstadiet, och det var förmodligen därför som klassläraren inte behövde kunna så mycket. I och med att Filip började använda dator i skolarbetet på mellanstadiet, kändes det som allt mindre viktigt att läraren kunde läsa och skriva punktskrift.

Klassläraren på mellanstadiet följde med som resurslärare upp på högstadiet för att sköta bokbeställningar, agera kontaktperson gentemot övriga ämneslärare och stötta Filip i matematikundervisningen.

På mellanstadiet såg kompanjonläraren till att det fanns punktskrift i skolmiljön. Hon skrev ut matsedel och schema. Det blev sämre med sådant på högstadiet och gymnasiet. Filip svarar tveksamt på frågan om han saknade sådan anpassning, och menar att han själv fick se till att han hade kontroll. Han tror att det helt enkelt inte fanns någon där som kunde ordna det, eftersom resursläraren hade sina speciella lektioner med Filip och resten av sin tjänstgöring på mellanstadiet. De gånger han speciellt minns att han saknade punktskrift var då läroböcker var rejält försenade. Allra värst var det en gång på gymnasiet, när matteboken kom i november. ”Även om jag inte gillade matte så mycket, så var ju inte det nåt roligt, för då var jag ju tvungen och sitta med nån och räkna eller ibland så hade dom skrivit ut våra tal åt mej. Då kände jag mej lite oprioriterad.”

På gymnasiet hade Filip en assistent som anpassade material, skannade text, och ”som fanns lite i bakgrunden”. Filip var nöjd med hur det fungerade. Bland lärarna märkte han inget direkt intresse för punktskrift, men han minns att läraren i biologi brukade rita på ritmuff och var mån om att Filip skulle förstå allt i undervisningen. Och kanske fanns det ytterligare några lärare som anpassade sin undervisning på liknande sätt, tror han.

Innan Filip hade tillgång till Internet, upplevde han att det var besvärligt att söka fakta själv jämfört med hur det verkade fungera för klasskamraterna. Det där har förändrats, och i dag bedömer han det som en läggningssak, om man föredrar det ena eller andra undervisnings sättet, bara läraren säger vad han gör på tavlan.

När Filip ombeds beskriva lärarnas krav på honom i skolarbetet, tar han som exempel mattelärares strategi att låta Filip göra färre uppgifter än övriga elever, eftersom det tog längre tid för honom. ”Och då har dom ju i så fall haft mindre krav, men det har ju ändå alltid

varit krav på att jag ska förstå vad jag håller på med. Så jag känner inte att dom har sett mej som sämre begåvad eller nåt sånt.” Men det fanns situationer, som han så här i efterhand, skulle vilja ändra på. På högstadiet hände det ibland att han fick sitta tillsammans med en lärare och göra ett prov för att ingen hade anpassat materialet så att Filip kunde läsa det. ”Som högstadiekille, så kändes det ju ändå ganska bra, eftersom jag var lat av mej.” Gliringarna från kompisarna var kanske inte så allvarliga, men han förstod att det inte uppfattades som riktigt rätt att han gick iväg med läraren. I dag är han helt klar över att han skulle ha sagt ifrån och krävt att få göra provet själv. Alla lärare behöver kanske inte kunna punktskrift, men de behöver ha kunskap om konsekvenserna för punktskriftsläsaren i undervisningen.

6.1.6.3 Vuxenblivande

Inför terminsstarten på universitetet hade Filip orienterat sig i omgivningen så att han visste hur han skulle ta sig hemifrån till lektionssalen. ”Och så kom jag dit och gick in och satte mej precis som alla andra, hivade upp min dator och ...” Han minns att det kändes så skönt, och han jämför med hur han upplevde starten på gymnasiet, när han presenterades som Filip, som är blind och har assistent. Vid den obligatoriska presentationen av alla studenter i gruppen berättade han att han har en grav synskada och vad det innebär.

Studielitteraturen kom i tid, det mesta som talböcker. Det berodde på att Filip vid beställningstillfället valde det medium som titlarna fanns producerade på, i de fall de redan hade producerats till någon annan student. Hade han varit en ännu mer van punktskriftsläsare, så hade han föredragit att få en större del på punktskrift. ”Men om jag får en bok i psykologi och jag vet att nu ska jag läsa det här till om två dar, och så vet jag att det här kapitlet är två volymer i punktskrift, då känns det jättetungt.” I tid kanske det inte skiljer så mycket mellan de två lässätten, men det är ”det här fysiska att då är det *en* bok jag ska plöja, bort med den boken, och så fram med nästa”. Men det är lättare att bläddra i en punktskriftsbok, att se att här kommer ett nytt avsnitt och så vidare, allt det där som ger en bättre överblick och som är så viktigt när man läser faktatext.

Hos universitetslärarna har intresset för punktskrift inte varit särskilt stort, kanske delvis beroende på att varje lärare har undervisat gruppen en kort period för att avlösas av nästa. Men de har förstått att Filip ibland behöver anpassning av vissa uppgifter. Under perioden med statistik hade läraren en extra lektion i veckan tillsammans med Filip. En av lärarna brukade ge informationen på sina overheads till Filip digitalt, så att han kunde följa med i den under föreläsningens gång. Det har också funnits lärare som knappt har reagerat över att Filip inte ser. Föreläsningar i beteendevetenskap var aldrig något problem, minns han.

Filip är lite imponerad av sin musiklektör på folkhögskolan. Hon lärde sig punktskriftsnotation. Överhuvudtaget bedömer Filip intresset för punktskrift och dess konsekvenser i studierna som ganska stort på folkhögskolan. Justeringar gjordes i kursplanen så att det skulle fungera bra för honom.

Ibland hamnar han i situationer där han jämför sin egen läsförmåga med seendes. Vid grupparbeten på universitetet var han medveten om de andras bättre överblick över informationsutbudet, och därför kändes det naturligt att be någon om hjälp. Det underlättades av att kamraterna var helt införstådda med situationen. Men han minns också tillfällena, när han var den som snabbast hittade uppgifter på Internet, beroende på stor datorvana och bra sökstrategier.

6.1.6.4 Vardagen i punktskriftsläsarens vuxenvärld

Efter gymnasietiden har kraven på läsning ökat såtillvida att man måste ta hand om sig själv. Det ska fungera praktiskt med post, räkningar, uppmärkning i hemmet och så vidare. Filip bedömer att läsförmågan har förbättrats undan för undan, bland annat beroende på att han har läst och skrivit så mycket i sina studier. I dag är det till exempel lättare att skaffa sig överblick

och att sovra i långa texter. Han tänker inte på *hur* han läser, vilka fingrar som är mest aktiva. Bästa läsfinger? ”Kanske långfingret ... på höger?” Det är svårt för Filip att peka på skillnader mellan att läsa punktskrift på papper och att läsa på datorns punktskriftsskärm. ”Men vissa saker vill man ha på papper och vissa saker behöver man inte ha på papper.” Överblicken är bättre på papperet. Han kan stanna upp ibland inför ett tecken som han är van att läsa på punktskriftsskärmen och som ser helt annorlunda ut på papper i 6-punktskrift. Men det är inget problem, bara ett konstaterande. Nästan alltid, när han läser och skriver vid datorn, stänger han av talsyntesen. Den blir jobbig att lyssna på i längden. Det går snabbare, är mera effektivt och ger en bättre överblick att läsa själv.

I dag nöjesläser Filip mest talböcker. Men när han känner att det var länge sen han läste ”nåt sånt” på punktskrift, så förstår han att han måste göra det för att underhålla läsförmågan. Om han av någon anledning inte skulle kunna läsa med sina fingrar längre, så skulle han träna upp tårna, säger han.

Omgivningens reaktioner på hans punktskriftsläsning sammanfattar Filip med ordet ’fascinerande’. ”Hur känner du skillnad på dom där?” Om någon säger att han själv aldrig skulle kunna lära sig läsa punktskrift, så svarar Filip bestämt: ”Det kan du visst. Om dina ögon lägger ner, så kommer du att läsa det här efter ett tag, för då har du inget val.” Han tror att seende i allmänhet har en känsla av att punktskrift är jättesvårt och tar lång tid att läsa. Men när de delar en lässituation med en punktskriftsläsare, så märker de förmodligen att det inte är så.

Filip är osäker på om han någonsin har använt sig av TPB:s punktskriftstjänst för att beställa privata utskrifter, men tycker att det låter intressant. ”Oj! Det är klart jag ska använda det!” Dagstidningar läser han på Internet, likaså specialtidningar. Information om musik, politik, filosofi och allt annat han är intresserad av, söker han på Internet. Även när han behöver använda en ordbok eller ett uppslagsverk. Radio- och TV-utbudet tar han del av via respektive hemsida. Sina räkningar hanterar han med hjälp av skanner, internetbank och autogiro.

Filip har alltid med sig en reglett. På den skriver han till exempel inköpslistor och korta noteringar. Fickminnet, den lilla bandspelaren, passar bra för spontana musikidéer. När han har hittat en musiktext på Internet, skriver han den manuellt på sin punktskriftsmaskin. Det ger extra inlärning.

När Filip sitter på ett möte och papper delas ut, händer det att han får ett likadant som övriga. Antingen frågar han sin granne vad det handlar om eller så försöker han hänga med så gott det går. När diskussionen sedan startar, får han i alla fall en uppfattning om vad det går ut på. ”Det brukar alltid liksom lösa sej, även om det så klart skulle va bättre att få det själv.” Ursäkter från ansvariga i sådana situationer handlar till exempel om att datorn har krånglat eller ren glömska. Ibland konstateras bara att ”Nej, vi har inget åt dej”.

Ute i samhället finns punktskrift i hissar och på bankomater. På bibliotekets talbokshylla står det ’deckare’ och ’faktaböcker’ och bokemballagen är märkta med titel, författare och inläsare. En gång frågade en servitör om Filip ville ha menyn på punktskrift. Oftast tar man för givet att det inte finns, och då blir det heller inte av att fråga, menar han. Oavsett om det gäller en meny, en tidtabell eller ett skriftligt diskussionsunderlag, så bedömer Filip att han påverkas av att inte ha tillgång. Han kan förstå att det skulle kunna upplevas som diskriminerande. Men samtidigt är det så djupt rotat i honom, detta att ta för givet att det inte finns läsbart för honom, och därför påverkar det honom inte så starkt, resonerar han. ”Det handlar mycket om att inte göra nån större sak av grejer, utan gå fram och fråga ’Vad står det här?’.” Dagsformen spelar in. Vissa dagar orkar man inte vara så förnuftig och praktisk, och andra gånger ”då bara gör man det och bryr sej inte.”

Inför riksdagsvalet har Filip fått information på kassett från något enstaka parti, och till senaste valet kom punktskriftsmärkta valsedlar med posten. Hittills har han inte deklarerat på Internet, men förmodar att han kommer att göra så i fortsättningen. Han tycker det vore

rimligt att få den information som seende får med besked om bruttoinkomst, skatteavdrag, återbäring eller kvarskatt på punktskrift. Han medger samtidigt att han är lite ”dålig på att kolla upp sånt där”, så det kanske finns mer läsbar information än vad han i alla lägen är medveten om. Ju mer som är tillgängligt, desto bättre, och om det går att påverka med lagstiftning, så är han positiv till det.

6.1.7 Gunilla

6.1.7.1 Barndom

Gunilla minns att hennes föräldrar läste massor av sagor och andra berättelser för henne. Snart kunde hon dem utantill och rättade, när de läste fel eller försökte hoppa över något.

Punktskriften fanns redan på dagis. Hennes ”synlärare” kom en dag i veckan, och en av personalen hade ansvar för att Gunilla skulle möta punktskrift dagligen. Hon minns att de plockade med kulor i en äggkartong. Men bara på dagis, inte hemma. När hon började skolan, kunde hon hela alfabetet.

Föräldrarna introducerades för punktskriften på föräldrakurs på Tomteboda. Pappa lärde sig lite mer än mamma. Även hennes yngre syster tyckte nog att det var lite roligt. Gunilla uppmuntrades av föräldrarna att läsa böcker och de lånade massor till henne. ”Men sen så tyckte dom ju att jag läste alldeles för mycket, att jag bara satt och läste jämt”, säger hon och skrattar.

6.1.7.2 Skoltid

Från själva läsinläringen minns Gunilla en bok, där en bokstav i taget presenterades. Fingrarna följde punkter på rad och när en bokstav dök upp, skulle hon säga vilken det var. Bokstäverna kom i en speciell ordning, men hon har själv aldrig funderat över logiken i den ordningen. Hon tränade läsning tillsammans med sin synlärare medan klassläraren jobbade med övriga klassen. Ganska ofta gick de iväg till ett annat rum. Gunilla fick även lära sig hur kamraternas bokstäver såg ut. ”Visst ville jag lära mej läsa, men roligt vet jag inte.” Det kändes inte som om hon ägnade mer tid åt läsning än vad kamraterna gjorde, men det kan ha varit så. Klasskamraterna var nyfikna på hennes bokstäver. Flera av dem lärde sig ganska bra, och de skrev hemliga meddelanden till varandra. Själv tyckte Gunilla att hon läste långsamt, fast inte långsammare än flera andra i klassen. Hon tänkte aldrig att hon läste sämre. Högläsningen vid de årliga besöken på Tomteboda minns hon knappt.

Ganska snart började hon uppleva krav i samband med läsningen ”ja, att man bara måste läsa, och det var lite tråkigt för det gick inte så fort som jag ville”. Det dröjde ända till femman, eller kanske sexan, innan Gunilla fick sin första, som hon menar, riktigt positiva läsupplevelse. Då träffade hon på böckerna om Anne på Grönkulla. ”Och sen läste jag dom allihopa efter varann, och det gick helt plötsligt jättesnabbt”. Efter det har hon aldrig upplevt läsning som tröttsamt eller kravfyllt. Vissa böcker i vissa ämnen var förstås mer eller mindre roliga eller jobbiga att läsa, men det hade inte med själva läsningen att göra.

Synläraren och Gunilla arbetade tillsammans till och med fyran. I femman fick Gunilla en assistent. Men synläraren fortsatte att komma några timmar varje vecka fram till och med sjuan. Assistenten stannade till och med gymnasiet. ”Det var jättebra. ... alltså att jag hade samma så länge, för vi utvecklade vår metod för hur det skulle funka bra.”

Gunilla minns inte så mycket punktskrift i miljön, varken i hemmet eller i skolan. Hon märkte själv upp det hon behövde. På skolbiblioteket fanns inga punktskriftsböcker. Hon lånade direkt från Talboks- och punktskriftsbiblioteket. Böckerna kom antingen hem eller till skolan, och de kom snabbt, minns hon, redan nästa dag.

Gunilla kan inte påminna sig att någon lärare, förutom hennes synlärare, var punktskriftskunnig. Klassläraren från ettan till och med sexan hade varit på kurs. Hon kände nog till hur punktskriften var uppbyggd, men inte så att hon kunde tyda och läsa. En lärare i matematik,

på högstadiet, var motvillig och orolig i början. Han uttryckte det inte direkt till Gunilla, men hon kände det. När de hade kommit en bit in på terminen, så medgav han att det verkligen var så han hade känt, men att det hade visat sig vara helt obefogat.

Trots att de anpassade läroböckerna oftast beställdes i god tid, hände det många gånger att Gunilla fick vänta på sina böcker upp till flera månader in på terminen. Det var sådana titlar, som skulle nyproduceras som punktskriftsböcker. Under sådana perioder skrev assistenten in text på datorn, skannade eller läste högt. Det kändes irriterande, men Gunilla tror inte det påverkade studieresultaten, eftersom hon ändå alltid fick tillgång till texten på något sätt. Hon hade nästan alla lärobokstitlar som punktskriftsböcker, även på gymnasiet, i en jättebokhylla. Då började e-böckerna komma, och det var skönt, för då minskade antalet bokvolymmer.

Gunilla har provat på flera undervisningssätt under sin utbildningstid, kanske mest av det så kallade katederstyrda. På gymnasiet blev det mer av egen informationssökning. ”Har man bara rätt utrustning och tillgång till Internet och till bra bibliotek och sånt, så är ju det här, när man får söka ... man lär sej mycket mer, det blir mycket roligare.” Men om tekniken krånglar och man inte lyckas hitta någon information, då får man ångest och känner sig underlägsen för att man inte klarar det som alla andra klarar.

Gunilla har känt att föräldrarnas krav och förväntningar på henne i skolarbetet har varit desamma som på syskonen. Däremot kändes det som att en del lärare krävde mindre. De hade mer överseende med henne än med kamraterna. Det fick som resultat att hon måste visa att hon inte var sämre. ”För det är ju nästan det dom förmedlar.”

6.1.7.3 Vuxenblivande

Gunilla värdesätter att ha fått lära sig punktskrift så att hon i dag utan problem kan ta sig igenom vilken text som helst. Hon har studerat tyska på universitetet och litteraturvetenskap. En härlig upplevelse var det för henne när hon lärde sig de tyska förkortningarna under studier i Tyskland. Och nästan lika positivt upplevde hon det att ”besegra” förkortningarna i den engelska punktskriften. I dag lånar hon böcker på punktskrift direkt från utländska bibliotek.

När Gunilla började studera på universitetet, fick hon det mesta av sin studielitteratur som talböcker. Under tiden hon studerade litteraturvetenskap hade hon staplar av talböcker hemma i lägenheten. Det var ett väldigt besvärligt sätt att studera, att spola bandet och leta efter ett speciellt stycke ”på sjätte kassetts andra sida”. Men hon var ändå tacksam för att talböckerna fanns, för den stora textmängden hade blivit ohanterlig på punktskrift. ”Man måste motivera mycket kraftigare om man vill ha på punkt.” Det gjorde hon, när hon skulle läsa tyska, och hon fick sina böcker på punktskrift, men först efter halva terminen. Naturligtvis hade hon kryssat i rutan ’särskilda skäl’ för snabbt intagningsbesked så att studielitteraturen skulle hinna beställas i tid hos TPB. En studievägledare var kontaktperson för studenter med funktionshinder. Henne kontaktade Gunilla för att få så kallad lektörshjälp för inläsning av kompendier och liknande.

Kunskapen om punktskrift bland lärarna på universitetet var mycket varierande, säger Gunilla och skrattar lite. Hon har träffat dem som lyssnar och tar till sig, när hon beskriver sina speciella behov i undervisningen. Och hon har träffat på dem som bara ser hinder utan lösningar. Kanske beror det på ålder och antal år man har undervisat där på universitetet, funderar hon. Det fanns medstudenter som alldeles i början undrade hur Gunilla skulle klara av studierna. De sa det inte till henne då, men senare, när de märkte att det fungerade, så avslöjade de att de hade tvivlat.

Nu när studierna är avklarade, läser Gunilla inte lika mycket facklitteratur. Men hon *läser* nog lika mycket, och hon vill läsa punktskrift. ”Helst på punkt men mest på talbok.” Det beror på att man kan göra så mycket annat medan man lyssnar. Intresset för nöjesläsning har blivit större nu efter studierna. De gånger hon läser facklitteratur, så väljer hon punktskrift, om det finns. ”För jag lär mej bättre om jag läser på punkt.” Hon förklarar det som att ”då går liksom

texten rakt in, då känner jag verkligen vad det är jag läser.” Det går snabbare att läsa, när man vet vad det handlar om. ”Vet jag att det handlar om Rebecka och Johan, så behöver jag ju bara läsa ’När Reb...’.

Gunilla bedömer att hennes läsförmåga är ungefär densamma nu som när hon var gymnasist. I dag tänker hon inte alls på hur hon läser. Hon använder många fingrar, och hon tror att händerna delar på sig någonstans mitt på raden. Hon föredrar att läsa punktskrift på papper, för det blir bättre flyt när hon inte behöver trycka på radmatningsknappen. Om de bästa läsfingrarna av någon anledning skulle sluta fungera, skulle Gunilla träna upp andra fingrar. Utan någon punktskriftsläsning, skulle hon fortfarande ha tillgång till mycket text via talsyntes och talböcker, men stavningen skulle försämrats, och hon tror att hon skulle bli slarvigare med språket. Gunilla har inget emot att läsa högt. Hon har märkt några pekböcker med punktskrift och längtar efter att dottern ska bli intresserad av sagor och böcker med mer innehåll.

De största skillnaderna mellan att vara punktskriftsläsare och svartskriftsläsare ligger dels i momentet skumläsning, där den seende har en enorm fördel, och dels i svartskriftsläsarens möjlighet att läsa vad som helst när som helst medan punktskriftsläsaren måste söka upp sin skrift. För att bli en bra punktskriftsläsare gäller bara en sak – läsa, läsa, läsa, menar Gunilla. ”Det gäller att ligga i och träna och träna och träna och försöka hitta nån genre eller nån typ av bok, som man tror man kommer att tycka är rolig.” För Gunilla är det underbart, när brevbäraren ringer på för att lämna fem väskor fulla med punktskriftsböcker. En härlig läsoplevelse kräver att man kan krypa upp i soffan eller lägga sig på sängen med boken. Alternativet att få boken direkt ner i datorn och att läsa den på punktskriftsskärmen lockar inte, så länge hon inte har tillgång till en sladdlös punktskriftsskärm. En gång var suget efter en speciell bok så stort att hon skannade hela boken. Den fanns varken på punktskrift eller som talbok, och den var på engelska. Medan hon skannade tre, fyra sidor, lyssnade hon på en talbok, och när skanningen var klar, läste hon på punktskriftsskärmen för att sedan fortsätta skanna och så vidare.

6.1.7.4 Vardagen i punktskriftsläsarens vuxenvärld

Arbetskamraterna har höga förväntningar på Gunillas läsning. Det är aldrig någon som erbjuder sig att läsa något för henne, det förutsätts att hon klarar det själv. Det är bara när hon har fått stora mängder svartskriftstext, som hon själv ber om läshjälp. Omgivningen utanför hemmet och arbetsplatsen kommenterar ibland hennes läsning. ”Wow! Hur kan du läsa sådär?” ”Hur går det till? Det är helt otroligt!” Alla verkar tycka att det är fascinerande, och att de själva aldrig skulle kunna klara av det. Hon tror att människor i allmänhet inte förstår vad det innebär att vara punktskriftsläsare i betydelsen att punktskriftsläsaren har tillgång till så lite av all text som finns. Det förstår bara de som finns nära henne dagligen och som får svara på hennes frågor om vad det står på skyltar och allt annat.

Gunilla har alltid en roman på gång. Hon börjar dagen med en stunds läsning, ofta en talbok. När posten kommer, skannar hon det som verkar lite intressant, som ligger i kuvert. Två eller tre gånger i veckan kommer någon försändelse på punktskrift.

”Internet är väl liksom stora uppslagsverk,” säger Gunilla. Hon tycker sig inte ha ro att sitta ner och lyssna på nyhetsprogram i TV, utan informerar sig på SVT:s eller Aftonbladets hemsida. På nätet läser man det man vill. De här läsmomenten innebär i stort sett enbart punktskriftsläsning, ingen talsyntes.

I bokhyllan står Vår kokbok på punktskrift. Den består av tjugotvå volymer. Där finns också flera romaner. Många böcker har hon lagt i kartonger och burit ner i förrådet och drömmen är ett eget bibliotek fullt av punktskriftsböcker.

Hon har en planeringskalender i datorn och en vanlig almanacka på punktskrift. I väskan ligger alltid en reglett för korta anteckningar, som e-postadresser och telefonnummer. På

möten i jobbet brukar Gunilla använda en liten specialdator att anteckna på. Under resor på besök hos vänner spelar hon in röster för att minnas, ungefär som att fotografera.

Räkningarna skannas och betalas via internetbank. Där tar hon hjälp av anhörig, eftersom skärmläsningssystemet brukar krångla. Kvitton och andra viktiga papper får Gunilla också hjälp med att sätta in på rätt plats i en pärm, ”där jag vet att jag sedan kan leta upp dem – naturligtvis också med hjälp av en seende”. Blanketter av olika slag behöver hon också hjälp med. Hon brukar ta med blanketten till avsändaren, till exempel Försäkringskassan, för att få hjälp av dem som skickat den. Hon undrar varför inte alla har en officiell e-postadress för samhällsinformation, blanketter och liknande.

Gunilla får sällan vykort på punktskrift, men själv skickar hon gärna vykort till seende, skrivna med reglett. ”Dom får försöka läsa bäst dom kan.” Handskrivna vykort får någon seende läsa för henne, för de är ofta inte så personliga. Däremot ogillar hon att behöva be en seende läsa upp ett personligt, handskrivet brev.

För att få tillgång till några tidskrifter använder sig Gunilla av TPB:s punktskriftstjänst, där hon prenumererar på innehållsförteckningarna och utifrån dem beställer de artiklar som verkar intressanta. Det fungerar bra med snabba leveranser. När Gunilla ombeds räkna upp ställen där hon träffar på punktskrift utanför sin egen dörr, nämner hon hissar, bankomater, asken med Postafen på Apoteket och Mor Annas pepparkakor. Hon har aldrig fått en meny på punktskrift på en restaurang. Något hon verkligen önskar är att Apotekets produkter ska få sina namn i punktskrift, liksom informationen om rekommenderad dosering. Nu försöker hon lägga på minnet hur förpackningarna skiljer sig åt till form och storlek.

Deklarationen har hon hittills klarat av tillsammans med någon närstående person, som går igenom blanketten med henne och visar var hon ska skriva under. Informationen inför de politiska valen har hon skaffat sig genom TV och på Internet, och punktskriftsmärkta valsedlar har kommit med posten. Det har fungerat smidigt att rösta både i vallokal och med så kallad poströstning. Men hon behöver hjälp, om hon vill personrösta, och det problemet borde kunna lösas, anser hon.

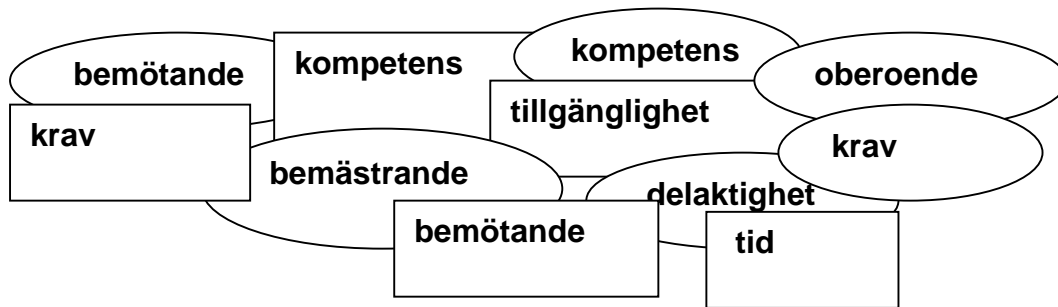
Det har hänt många gånger på möten att Gunilla inte har fått den skriftliga information som övriga har fått. Ibland har hon varit där som representant för synskadade. ”Åh, det tänkte vi inte alls på! Ursäkta så mycket!” Ibland känns det äkta och ibland tolkar Gunilla det som att ingen har brytt sig. Någon annan deltagare erbjuder sig kanske att läsa för henne. Men när det lästa sedan ska diskuteras, kan hon inte referera till olika exempel i texten. Hon försöker anteckna så mycket som möjligt av det som sägs, och om texten som delades ut var viktig, tar hon med sig ett exemplar hem och skannar det.

”Det som nu sägs, att Sverige ska vara tillgängligt år 2010, låter ju bra”, men Gunilla tror inte det kommer att bli så, om vi inte lagstiftar om tillgänglighet till information. Skyltar med punktskrift är inte det viktigaste att kämpa för. Hon prioriterar att kunna få personlig service i de lägen hon behöver det.

6.1.8 Meningsfulla aspekter i livsvärldsberättelserna

Olika aspekter av fenomenet punktskrift framträder i livsvärldsberättelserna och redogörs för i detta avsnitt.

Några aspekter är tydligt individrelaterade medan andra relaterar till omvärlden. Nästan varje aspekt uppvisar relationer med någon annan eller med flera andra aspekter. Vidare kan en aspekt ha stor betydelse under en viss period i livet för att bli mindre betydelsefull i nästa. Den kan också förändras och framträda annorlunda under en annan period. Dessa förhållanden tas upp kortfattat, i kursiv stil, sist under varje aspekttribrik.



Figur 6 Individrelaterade aspekter (ovala) och omvärldsrelaterade aspekter (rektangulära).

6.1.8.1 Fenomenet punktskrift ur individens perspektiv

Alla minns leken och övningarna med kulor i en kartong. Det var roligt, kändes lite som på lek. Lite senare mötte fingrarna små punkter på papperet, och fingrarna kände igen kulmönstren. Det här var annorlunda än klasskamraternas läsövningar, och därför var det mest praktiskt att arbeta enskilt med sin lärare.

Man har ett ganska klart minne av den första boken man läste själv, och som gav en riktig läsupplevelse. Någon sätter likhetstecken mellan positiv läsupplevelse och känslan av att själv ha tagit sig igenom en hel bok. För den som inte var riktigt bekväm med något av läsmidierna är det svårare att plocka fram någon positiv egen första läsupplevelse. I allmänhet anser man att det var bra att endast punktskrift användes under skoltid. Ett gott råd är att hitta den där boken som är så bra att man glömmer bort att det tar emot lite.

För att bli en bra punktskriftsläsare måste man uppleva tvånget att läsa. I avancerade studier och i kommunikationen i vardagen upplever man sådant tvång, och de flesta beskriver hur lästekniken har blivit allt bättre genom att de nu läser mer 'professionellt'. Lästekniken varierar med läsuppgifterna. Någon slöläser med ett pekfinger och intensivläser "så som man ska" med båda händerna. Man överglänsar de flesta när man läser på två ställen i boken – samtidigt. Även om man bedömer att den egna läskompetensen ligger på en bra nivå i dag, upplever de flesta att punktskriftsläsning är koncentrationskrävande i sig, och man kan sakna lärarnas krav på regelbunden läsning av skönlitteratur. Nästan alla uttrycker en önskan och/eller ett behov av att öka sin läshastighet. Läsning av skönlitteratur nämns av flera som ett sätt att bli snabbare. Det går att ana känslan av dåligt samvete för att detta inte blir av så ofta.

Det finns de i gruppen som tycker att punktskrift hör till faktaläsning, studier och arbetsuppgifter, och man imponeras av dem som läser långa romaner på punktskrift. Så finns de som längtar efter att brevbäraren ska komma och lämna nya väskor fulla med böcker för att sedan krypa upp i fätöljen och ge efter för läslusten. Läsformågan begränsas varken av stor textmängd eller andra språks förkortningssystem.

"Vissa saker vill man ha på papper och vissa saker behöver man inte ha på papper." På papperssidorna har man nytta av textens layout, vilket man går miste om helt vid läsning på datorns punktskriftsskärm.

Högläsning av punktskrift är fortfarande något som flera av intervjupersonerna undviker. Man minns tillfällena av högläsning från skoltiden och från Tomtebodan. Men några kommer knappast alls ihåg hur det kändes, kanske bara en liten antydning av tävling med de andra punktskriftsläsarna. Någon vill fortfarande inte läsa högt för sin son, medan en annan längtar efter att få läsa böcker för dottern. Ytterligare en funderar på att anmäla sig till amatörteater och sätta sin högläsning på prov. En har valt ett yrke där högläsning inför människor ingår som en viktig arbetsuppgift.

Talböckerna kan något ha minskat effektiviteten i punktskriftsläsningen. Men talboksläsning upplevs som ett måste, dels som komplement till punktskriften vid stora textmängder och

tidsbrist, och dels som avkoppling för den som upplever punktskrift som så krävande att inlevelsen i den skönlitterära texten försvåras.

Punktskriften är sällsynt. När man har slutat skolan, skulle man kunna tro att man själv kan välja läsmedium, men det är det man *inte* kan. Sällan får man punktskriftsförsändelser i brevlådan. Den punktskrift man läser har man till stor del producerat själv. I den offentliga miljön förekommer punktskrift i enstaka sammanhang (bankomater, hissar, apotek och pepparkaksförpackningar) och för övrigt så sporadiskt att det inte upplevs som särskilt meningsfullt. Någon antar att information i det offentliga rummet alltmer kommer att presenteras via talmediet.

Punktskrift som fenomen upplevs olika genom perioderna i livsvärldarna. Under barndomen och de första skolåren var det för de flesta enbart positivt och roligt. Under skoltiden upplevdes punktskriften av några i gruppen som svårbemästrad och utpekande. Man kämpade hellre med läsning på annat sätt. Som vuxen är man medveten om punktskriftens värde som skriftspråk, och man är trygg i sin identitet som punktskriftsläsare. Nu, när man är en kompetent läsare, är det en stor nackdel att punktskriften är så sällsynt.

6.1.8.2 Punktskriftskompetens i omgivningen

6.1.8.2.1 I hemmet

Kunskap om punktskrift fanns samlad på Tomtebodaskolans resurscenter, dit föräldrarna kom med sina barn för utredning av synförmågan och därefter på årliga besök. Där fick föräldrarna utbildning i bland annat punktskrift samtidigt som de träffade andra föräldrar med barn som skulle bli punktskriftsläsare. Med något enda undantag var det mammorna som skaffade sig de mesta punktskriftskunskaperna. Om någon förälder upplevde det negativt att engagera sig i punktskrift, så är det inget som de intervjuade verkar ha minnen av. Förutom föräldrarna var det bara några seende syskon som blev punktskriftskunniga, och, som det verkar, i ganska blygsam omfattning. En släkting till en av de intervjuade arbetade som resurslärare för en punktskriftsläsande elev, och fungerade med sina kunskaper som ett stöd för familjen. I de fall barnet läste både punktskrift och svartskrift, hanterades olika läs- och skrivverktyg i hemmet.

6.1.8.2.2 I skolan

Metodiken vid läsinlärning verkar ha varit densamma för alla sju. Kunskapen om punktskriftsinlärning och läsning fanns mestadels hos en lärare - kompanjonlärare/resurslärare/speciallärare. Läraren var ”sträng och envis”, och punktskrift var det enda läsmediet under skoltid. Bara i några fall minns man att klasslärare hade kunskaper i punktskrift. En av de intervjuade beskriver hur ”synläraren” kom på regelbundna besök, först till dagis och sedan under hela grundskoletiden. Även om en av skolans lärare hade särskilt ansvar för punktskriftsläsaren, var synläraren undervisande lärare under läsinlärningen med huvudansvar för det specialpedagogiska arbetet till och med årskurs fyra. Därefter glesades besöken ut men fortsatte till och med sjuan.

I något fall verkade en elevassistent ha varit mer punktskriftskunnig än specialläraren. En del klasslärare på mellanstadiet kunde och gjorde allting rätt. Det innebar bland annat att ha kunskaper i punktskrift, att förstå sig på den anpassade läroboken, att vara mycket verbal i sin undervisning och att känna till datorutrustningens möjligheter. Ibland blev även klasskamraterna så intresserade att de lärde sig läsa punktskrift visuellt.

I några fall verkade omgivningen vara osäker på vilket läsmedium som var lämpligast för eleven, punktskrift eller svartskrift. Punktskriften användes för lästräning, men inte funktionellt i undervisningen. En lärare introducerade talboken som läsmedium som välkommet komplement till punktskriften.

Ju äldre eleven blir desto färre lärare finns med punktskriftskunskaper. Övriga lärare ansåg sig inte behöva kunna så länge kompanjonläraren fanns. Flera av de intervjuade drar slutsatsen att lärarnas kunskaper i punktskrift blir mindre nödvändiga, när eleven använder dator i skolarbetet. Samtidigt påpekar man med skärpa att läraren måste veta vilka konsekvenser det får för undervisningen att en elev är punktskriftsläsare. En lärare som besitter specialkunskaper både om punktskrift och om elevens datorutrustning, och som använder sina specialkunskaper till att göra det där lilla extra, kan bli det som uppväger ett dåligt socialt klimat i skolan. Under senare stadier uppskattade man när resurspersonen fanns lite mer i bakgrunden.

När den punktskriftsläsande eleven fick svårigheter i engelskundervisningen, antog läraren att punktskriften var orsak till problemen. När nya matematiska punktskriftstecken dök upp på datorns punktskriftsskärm fanns ingen, som kunde reda ut vad de stod för och hur de skulle skrivas. När ingen hade anpassat provet för punktskriftsläsning, fick eleven lämna klassen och gå iväg och göra provet muntligt med en lärare. När datorutrustningen krånglade och ingen på skolan visste hur den fungerade, blev eleven utan både läs- och skrivverktyg tills tekniker från syncentralen åtgärdade problemet. Någon antyder, men bara en i gruppen säger uttryckligen, att bristen på kompetens hos lärare och resurspersoner inverkade negativt på studieresultatet.

På folkhögskolan fanns ännu mindre kunskaper om punktskrift hos lärarna, med något enstaka undantag. Det uppvägdes av den lilla elevgruppen, som gjorde det möjligt för både lärare och studiekamrater att visa engagemang och ta hänsyn. Ingen av intervjupersonerna har upplevt att lärare på universitetsnivå har haft kunskaper om punktskrift, och bara någon har erfarenhet av extra pedagogisk resurs på den utbildningsnivån. Studenterna har själva informerat om sina behov, och ibland blivit hörsammade. Punktskriften märks inte under föreläsningen, när studenten lyssnar och antecknar på sin dator. Det anges som förklaring när föreläsaren kommunicerar visuellt med studenterna utan att förse punktskriftsläsaren med motsvarande information.

Punktskriftskunskaper hos föräldrarna – främst hos mammorna – var tydligast inför skolstarten och under de första skolåren för att sedan avta.

På lågstadiet var punktskriftskunskaper självklara hos ansvariga lärare. På högstadiet och gymnasiet blev sådana kunskaper hos lärarna mer sällsynta, men det var heller inget man saknade. Det var viktigare att läraren kände till konsekvenserna av punktskriftsanvändning hos eleven. Kompetensbehovet minskar kanske inte, men förändras ju äldre eleven blir.

6.1.8.2.3 Allmänhetens kunskaper om punktskrift

Alla bedömer allmänhetens kunskaper om punktskrift som små eller nästan obefintliga, beroende på att den är så sällsynt. De tror att seende människor uppfattar punktskrift som mycket svårbemästrat, omöjligt för dem själva att lära och lite skrämmande. Flera har märkt att när de delar lässituationer med seende, möjliggör detta förståelse för att punktskriften är ett fungerande läs- och skriftspråk. Någon påpekar att seende saknar insikt i hur mycket av all skrift som är otillgänglig för punktskriftsläsaren. Det är inte punktskriftskunskaper man efterfrågar hos människor i omgivningen, utan förståelse och respekt för att de i vissa situationer behöver en seendes hjälp.

Nu i vuxen ålder förstår man att punktskriftsläsarens delaktighet i lässituationer påverkar omgivningens förståelse och kompetens positivt. En sådan insikt hade man inte som tonåring. I tonåren kunde punktskriftsläsning upplevas som utpekande.

6.1.8.3 Delaktighet

Läsinläring innebar för punktskriftsläsaren att undervisningen till stor del genomfördes enskilt med ett annat studiematerial och delvis annan metodik. En av de intervjuade påminner sig att det upplevdes negativt att lämna klassen. Övriga anför det praktiska och nödvändiga med den enskilda undervisningen.

Det är stimulerande för läslusten att vara delaktig i varandras val av böcker. De intervjuade minns att punktskriftsböckerna, med något undantag, var placerade någon annanstans, inte i skolans bibliotek. De böcker man lånade i skolbiblioteket kunde man oftast inte läsa själv.

Upplevelser av delaktighet i studierna blir tydliga i beskrivningarna av folkhögskola och universitet. Förutsättningarna var annorlunda jämfört med i grundskola och gymnasium – en liten grupp studenter med gemensamma och tydliga studiemål och en väl inarbetad egen studieteknik.

För den som inte får samma skriftliga information som övriga på ett möte av något slag försvåras delaktigheten i det som pågår. Två förhållningssätt kan urskiljas. Antingen ställer man resoluta krav eller så anpassar man sig till situationen så gott det går. Punktskriftsläsaren är van vid sådana situationer och i några fall värjer man sig för uttryck som 'diskriminering', 'utanförskap' och liknande.

Punktskriftsläsarens delaktighet styrs till stor del av omgivningen. Kompetens och bemötande är avgörande. Som elev är man mer utelämnad till de förutsättningar som råder. Som vuxen kan punktskriftsläsaren påverka sin delaktighet genom sin egen kompetens, och delvis genom att välja vilken sorts delaktighet man önskar.

6.1.8.4 Krav

De flesta bedömer att föräldrarnas krav var desamma på dem själva och på seende syskon. Någon upplevde kravlöshet, som gjorde att han inte ansträngde sig. En förälders åsikt att det är det seende samhällets villkor som gäller, och att den som inte ser måste anpassa sig, kan kopplas till egna lågt ställda krav på omgivningen. Någon annan upplevde den ena förälderns krav som extra höga i jämförelse med kraven på brodern, och tolkar det som uttryck för pappans inställning att den som har ett funktionshinder måste prestera bättre än andra för att kompensera för funktionshindret.

Själva punktskriftsläsningen upplevdes som kravfylld av nästan alla, åtminstone efter de första skolåren. Av någon direkt från ettan. När man började jämföra sig med klasskamraternas läsning, kändes kraven orimligt höga och gav i några fall upphov till oroliga tankar om vad som var orsak till läsproblemen.

En lärare som var väl insatt i elevens studieförmågor kunde justera kraven så att de upplevdes alldeles lagom. Annars tyckte man ofta att lärare ställde för låga krav, kanske speciellt på högstadiet. Det tolkades som tecken på hänsyn, men väckte irritation hos eleven, och hos kamrater. Det kunde upplevas som en konflikt mellan önskan att tacka nej till hjälp och det faktiska behovet av att få hjälpen. Någon påpekar det paradoxala i att en lärare som uttryckte beundran för elevens förmåga att läsa punktskrift eller hantera sin dator samtidigt sänkte sina krav på samma elevs studieprestationer. För låga krav förmedlar en känsla av att andra anser att man är sämre än man vet att man är. Då uppstår kravet att prestera ännu bättre.

För den som inte hade en tillräckligt funktionell läsförmåga på något läsmedium, blev gymnasiets läskrav alltför höga.

Arbetsuppgifter och eftergymnasiala studier ställer särskilda krav på den egna läsförmågan. Vid något tillfälle ställde en speciell övning särskilda läskrav just på punktskriftsläsaren, som själv fick lösa problemet. Studie- och arbetskamrater förväntar sig att läsuppgifter ska utföras, och som vuxen hanterar man kraven på den egna läsförmågan med effektiva strategier och genom att välja eller välja bort lässituationer.

Som tonåring ställde man låga tillgänglighetskrav på sin omgivning, delvis utifrån en önskan att anpassa sig till den seende omvärldens villkor och delvis för att man inte ville vara annorlunda. För att, som lärare, kunna ställa krav, som eleven upplever som rätt, krävs kunskap om förutsättningarna hos eleven och om elevens läsmedium och de därmed sammanhängande konsekvenserna. Punktskriftsläsarens egna krav på sin omgivning blir med åldern alltmer självklara, tydliga och nyanserade. De formas utifrån en medvetenhet om den egna kompetensen och om medborgerliga rätt- och skyldigheter. Punktskriftsläsarens teknikberoende har resulterat i egen teknisk kompetens, som leder till allt högre krav på tillgänglighet till information. Punktskriftsläsarens krav på tillgänglighet till information kompetenshöjer omgivningen och påverkar bemötande och delaktighet.

6.1.8.5 Tid

Tiden är en negativ faktor för punktskriftsläsaren i många situationer. I relation till läsning beror det på en relativt låg lästakt, svårigheten att skaffa sig överblick och skumläsa text samt hinder på vägen fram till informationen.

Eleven märkte att kamraterna bläddrade oftare och hade läst klart före honom. Punktskriftsläsaren fick inte tid över för läsning i bänkboken, eftersom han inte hann göra klart sina matteuppgifter. Men lärare tog också hänsyn till punktskriftsläsarens tidsbrist på så sätt att eleven fick färre uppgifter att lösa.

För några blev det nödvändigt att kombinera punktskriftsläsning med talmediet för att försöka hinna med i samma studietakt som kamraterna. Det är också en fråga om att öka sin uthållighet som läsare, och det gjorde förmodligen den som återuppväckte sin punktskriftsläsning som komplement till läsning av förstorad text och tal. Men när tiden ändå inte räckte, så återstod att ägna den åt ämnen som prioriterades på bekostnad av andra. Ett extra år på gymnasiet erbjöds, men annat lockade mera. Någon valde att bättra på sina gymnasiebetyg på folkhögskola.

I universitetsstudierna med ännu större textmängder fick talböckerna stor betydelse. Även om det inte är stor skillnad i tid mellan att läsa två volymer punktskrift och att lyssna på motsvarande mängd text, så upplever man det mer lättsamt att lyssna.

För läraren med en punktskriftsläsare i elevgruppen får tid en särskild betydelse. Studiemateriel och undervisningsmoment måste till viss del anpassas av en resursperson utifrån ansvarig lärares planering, vilket ställer högre krav än annars på framförhållning hos läraren. Detta för att eleven till exempel ska få sitt provmaterial på läsbart sätt samtidigt som övriga klassen.

Tid är en omvärldsaspekt som var tydligt negativ för eleven i många lässituationer. Mindre märkbar under de första skolåren, men därefter alltmer påtaglig upp till och med gymnasiet, då den kunde vara nästan ohanterlig. Lässtrategier och strategier för bemästrande har gjort tidsfaktorn alltmer hanterbar.

6.1.8.6 Bemästrande

Den som använder flera läsmidier utvecklar en mängd strategier för sin läsning utifrån text, situation och syfte – punktskrift i bok och vid dator, förstorad text på datorskärm och i CCTV, talbok och talsyntes. I början av sin utbildning saknar eleven medvetna lässtrategier. Alla har upplevt någon period, då läsning var besvärligt, på olika sätt och i olika hög grad. Någon påpekar att läs- och skrivsituationer dock är enklare att bemästra än att orientera sig i en okänd omgivning.

Att memorera information är en funktionell strategi för punktskriftsläsaren. Man uppskattar en undervisning, där läraren är mycket verbal och alltid säger vad han skriver eller visar. Med

strukturerade uppgifter och effektiva studietekniska verktyg fungerar det för punktskriftsläsaren att själv söka information. Att föra anteckningar under grupparbetet gör att man har kontroll över arbetsmaterialet.

Någon undviker högläsning medan andra bemästrar det, till och med njuter av det. För någon innebär det stora problem att skilja ut information ur stora textmängder, medan andra hanterar det med bra lästeknik, effektivt arbetsminne och hög motivation. Någon skriver minneslappar och för anteckningar i kalender på en manuell punktskriftsmaskin. Det man skriver manuellt på punktskriftsmaskinen minns man bättre.

Vid punktskriftsläsning ”går texten rakt in” och inläringen blir effektiv. När man har texten framför sig på papper, kan man dra nytta av layout, rubriker och styckeindelning. Det gör det lättare att skumläsa många sidor, och det blir bättre flyt i läsningen.

Ibland kan en lässituation upplevas som omöjlig att bemästra. Det kan bero på att omgivningen, som ger förutsättningarna, inte har tillräcklig kunskap om punktskrift och konsekvenserna för läsaren.

Den som inte i ögonblicket kan kontrollera skriftlig information, måste skaffa sig kontroll på annat sätt. Man memorerar instruktioner, förpackningars form och storlek och vad som sagts under mötet för att underlätta uppläsningen av den skriftliga sammanfattningen.

Individens bemästrande av lässituationer förbättras med ålder, mängden läst text och mångfalden av läsuppgifter. Främst kanske genom den funktionella läsningen i studier och i den privata vardagen, där man upplever hög motivation och ett tvingande behov att läsa. Effektiva lässtrategier bidrar till att göra punktskriftsläsaren alltmer delaktig och alltmer oberoende av seendes läshjälp.

6.1.8.7 Tillgänglighet

Om punktskriftsböcker överhuvudtaget förekom i skolbiblioteket, så var de få. Där fanns vanliga svartskriftsböcker, och då lånade man dem och bad föräldrarna läsa. Det var roligare att gå till folkbiblioteket, för där fanns många talböcker.

Förutom de egna läroböckerna och annat studiematerial, minns man inte särskilt mycket punktskrift från skolmiljön. Några nämner schema och matsedel, och lite uppmärkning, främst på låg- och mellanstadiet. Det avtog på högstadiet. Ibland upplevde tonåringen sådan uppmärkning som lite pinsam.

Tillgången på läroböcker har varierat. Nästan alla har varit med om att en anpassad bok har kommit flera månader efter terminsstart. Under tiden fick man sin text på något annat sätt – inläst, avskriven, skannad eller högläst. De elektroniska textböckerna, e-böckerna, förbättrade läromedelssituationen på gymnasiet.

Flera lärare nämns som med goda kunskaper och stort engagemang gjorde undervisningen tillgänglig på olika sätt, antingen det bestod i att framställa det periodiska systemet taktilt eller att rita taktila figurer i biologiundervisningen. Men man nämner också tillfällena när provmaterialet inte fanns framtaget på läsbart sätt. Eller när eleverna skulle söka information själva och punktskriftsläsaren blev beroende av någon seendes hjälp.

När det gäller tillgång till information i studierna, förutom läroböcker, kan man tänka före och efter Internet. Före Internet var så lite verkligt tillgängligt. Efter Internet blev villkoren, i vissa situationer, likvärdiga seendes.

På universitetet kom böckerna ofta i tid från Talboks- och punktskriftsbiblioteket, men man blev begränsad i val av medium. Säkrast var att beställa boken på det sätt den redan fanns producerad, ofta som e-bok eller talbok. Den som ville ha studielitteratur på punktskrift, fick klara sig utan böcker de första månaderna. Mot en avgift till TPB för tillgång till studielitteraturen skulle studenten kunna ställa krav. Bara någon nämner lektörsassistans för

kompandier och liknande. Oftast fick man tillgång till sådant material elektroniskt eller, i värsta fall, som en bunt papper i svartskrift att ta hem och lägga i sin skanner.

Det är långt ifrån självklart för punktskriftsläsaren att få tillgång till skriftlig information vid möten, på konferenser och liknande. När papper delas ut, ber man någon läsa eller så försöker man följa med i diskussionen så gott det går. Kanske utlovar ansvariga att informationen ska skickas senare. Den som är van vid att inte få sin information på punktskrift brukar inte heller fråga efter eller kräva att få den. Någon påpekar att information som distribueras elektroniskt på något sätt, i efterhand, i så fall skall vara tillgänglig för alla, inte som en särlösning för punktskriftsläsaren.

Datorn med specialutrustning är a och o för tillgänglighet till skriftlig information. Via Internet tar man till sig nyheter, dagstidning, tidskrifter, telefonnummer, bokrecensioner och mycket annat. Uppslagsverk och ordböcker finns på Internet, även om det inte alltid är enkelt att hantera dem. Struktur är nyckelordet. En portal med en samling av referenslitteratur skulle underlätta överblick och användning.

En service speciellt framtagen för punktskriftsläsare är TPB:s punktskriftstjänst. Bara en av de sju är aktiv användare, och någon blir intresserad, när frågan dyker upp.

Ute i samhället möter man punktskrift på bankomater och i hissar och på några av apotekets produkter. Mor Annas pepparkakor nämns om och om igen. Flera i gruppen har aldrig fått en restaurangmeny på punktskrift, och oftast blir det inte av att be om den, för man utgår ifrån att den inte finns. Någon påpekar det sporadiska i förekomsten av punktskrift, och kallar det lite ”exotiskt”. I USA, Norge och i Tyskland har man sett mer av punktskrift i den offentliga miljön. Det kräver hursomhelst logik och konsekvens i placeringen för att punktskriften ska vara funktionell.

Att läsa den nyutkomna boken, som alla pratar om, är exempel på sådant man saknar. Och att kunna köpa vilken bok man vill. Informationen om lockvaran i skyltfönstret man passerar, produktnamn och priser i affärer, utgångsdatum och informationen på medicinens bipacksedel är annat man saknar.

En stor del av TV-utbudet innehåller information som kräver svensk översättning för att ge avsedd information eller underhållning. Någon påpekar det positiva med att språkkunskaperna blivit bättre av att lyssna på filmernas dialoger på originalspråk, medan någon annan tycker att just detta gör att han har gått miste om mycket engelsk språkträning.

Många myndigheter kommunicerar via brev och blanketter. Punktskriftsläsaren får också en blankett i svartskrift, och några av de intervjuade har tagit för vana att ta med den till avsändaren för att få hjälp med att fylla i den. Den som har föreslagit en liten förändring för ökad läsbarhet, har fått svaret att det inte går att ändra i ett standardformulär. En idé som förs fram flera gånger i intervjuerna är den om en officiell e-postadress för förmedling av offentliga myndigheters korrespondens med alla medborgare.

Punktskriftsmärkta valsedlar kommer hem i brevlådan, och information inför valet om respektive parti söker man gärna själv på Internet. Men i valproceduren är man utestängd från möjligheten att personrösta. Någon undrar varför man inte bara kan gå fram till en dator, dra röstkortet i en kortläsare och knappa in sitt val på datorns tangentbord.

De flesta bedömer lagstiftning som en möjlig och i några fall nödvändig väg för att uppnå tillgänglighet. Det är bråttom. Sverige ska vara tillgängligt år 2010.

Relationen mellan tillgänglighet och delaktighet är tydlig både för eleven, som saknar lärobok och för mötesdeltagaren utan läsbart diskussionsunderlag. Dator teknik och Internet har haft stor positiv inverkan på tillgänglighet och delaktighet.

Tonåringen efterfrågade inte punktskrift i skolmiljön, då det kunde upplevas som utpekande. Som vuxen värderar man tillgänglighet till samhällsinformation högt. Den är kopplad till

delaktighet i samhället, till medborgarrättigheter och skyldigheter. Där tycker man sig se outnyttjade tekniska möjligheter.

6.1.8.8 Beroende – oberoende – autonomi

Under skoltid var punktskriftsläsaren mer beroende av en särskild lärare eller annan resursperson, som hade punktskriftskunskaperna. Några av de intervjuade uttrycker det positivt att denna resursperson, senare under skoltiden, fanns lite i bakgrunden, och att man själv fick söka upp honom eller henne, när man behövde assistans på olika sätt. Det mest positiva uttrycket i det här sammanhanget ger studenten, som efter att ha lärt sig vägen till universitetet, begav sig dit på egen hand vid terminsstarten precis som alla andra.

Datorerna effektiviserade den punktskriftsläsande elevens studieteknik, och flera uttrycker att med datorutrustning och Internet, blev man mindre beroende av ett lärarstyrt undervisningssätt. Man kunde söka information själv.

I många situationer, där man tidigare var beroende av seendes hjälp, är man i dag oberoende och upplever autonomi. I valet mellan utomståendes läshjälp och ett alternativ där man hanterar läsuppgiften själv, väljer man det senare, även om det innebär att man tvingas avstå från något i sig positivt. Ett visst beroende upplever man gentemot den instans som ansvarar för de läshjälpmedel man behöver.

Flera påpekar att det alltid kommer att finnas lässituationer, som inte går att hantera utan en seendes hjälp.

Det nära förhållandet mellan eleven på lågstadiet och resursläraren upplevdes i allmänhet som självklart och positivt. Under högstadie- och gymnasietiden varierar inställning till och upplevelser av oberoende gentemot skolans resurspersoner. Oberoende och autonomi värderas högt i vuxen ålder.

6.1.8.9 Attityder och bemötande

När några av intervjupersonerna ser bakåt på tiden för läsinläring, minns de känslan av att bedömas som sämre än andra punktskriftsläsare, därför att punktskrift inte var det självklara läsmidiet för dem just då. Seende klasskamrater uttryckte ibland sitt missnöje, när punktskriftsläsaren läste för långsamt, eller inte läste alls. Att slippa läsa kunde uppfattas som en favör. Ibland upplevdes det konfliktfyllt att förhålla sig till lärares hänsyn och klasskamraters attityd till sådan hänsyn.

När lärare uttryckte fascination inför elevens punktskriftsläsning, upplevdes det inte som att läraren var intresserad av själva skriften. Intresset för datorutrustningen däremot verkade mer uppriktigt. Omgivningens reaktioner inför punktskriftsläsning sammanfattas med ordet 'fascinerande'. I dag tolkar de sådana reaktioner positivt. Det gjorde man inte som tonåring inför kamrater.

I den lilla elevgruppen på folkhögskolan utgjorde punktskriftsläsaren en procentuellt stor del, vars behov inte kunde marginaliseras. Bemötandet från både kamrater och lärare upplevdes som bra, vilket uppvägde bristerna i lärares specialkunskaper och tillgången på anpassade läromedel.

I situationer som innebär att alla ska ta del av skriftlig information varierar bemötandet från nonchalans till något som är nästan acceptabelt. Ursäktande formuleringar förekommer, eller så konstateras helt enkelt att ingenting finns på punktskrift.

Punktskriftsläsning väcker alltid beundran och fascination. Tonåringen kunde uppleva omgivningens positiva uppmärksamhet negativt, som utpekande. Eleven ville få erkännande för sina prestationer, inte beundran för en naturlig och nödvändig förmåga. Som vuxen har man vant sig och tolkar omgivningens fascination positivt.

6.1.9 Relationer mellan aspekter

Kompetens och tillgänglighet framträder som två tunga omvärldsaspekter. Utan kompetens om sakernas tillstånd sker inget positivt med tillgängligheten till skriftlig information för punktskriftsläsaren. Kompetens hos omgivningen är grunden till den insikt som möjliggör rimliga krav på punktskriftsläsaren och ett gott bemötande gentemot denne. Där kompetens finns ökar möjligheten för punktskriftsanvändaren att vara delaktig. Genom sin delaktighet påverkar punktskriftsläsaren omgivningens kompetens i positiv riktning. Utifrån egen kompetens och upplevelser av tillgänglighet blir det möjligt för punktskriftsläsaren att ställa krav på sin omgivning – krav som ökar tillgänglighet, som kompetenshöjer omgivningen och påverkar attityder och bemötande på ett positivt sätt. Möten som karakteriseras av ett bra bemötande och individens upplevelse av delaktighet är grundstenar för en positiv självbild (SOU 1998:16). Många av punktskriftsläsarens möten med text sker till stor del på seendes villkor. Det är i sådana sammanhang som tiden kan vara en negativ faktor för punktskriftsläsaren. Genom strategier och bemästrande ökar punktskriftsläsaren sitt oberoende i riktning mot autonomi.

7. Diskussion

7.1 Metoddiskussion

Punktskriften som skriftspråk och läsmedium har i denna studie undersökts ur användarens perspektiv utifrån möten med texten i en seende omgivning. De nedskrivna intervjustavaren presenterades som livsvärldsberättelser. Efter ett antal genomläsningar och analyser framträdde aspekter, mellan vilka det finns tydliga relationer.

Syftet med den valda undersökningsmetoden – kvalitativ metod med en fenomenologisk och hermeneutisk ansats - var att nå individens perspektiv på det undersökta fenomenet, att ta reda på vad någon annan anser som verkligt. Förståelsen ger mig betydelsen av en annan människas erfarenheter. Att intervjun användes för informationsinsamling medförde personliga möten med möjlighet för intervjupersonerna att göra personliga utvecklingar i anslutning till sina svar. Det i grunden oreflekterade, förgivettagna, omvandlades under intervjuerna till reflekterade erfarenheter. Utifrån fokus på temat sökte jag i intervjuerna specifika situationer, inte allmänna åsikter (Kvale, 1997).

Ett underliggande syfte var att nå förståelse för flera punktskriftsläsare genom att ta del av någras upplevelser. Det går att nå ökad förståelse för hur det kan förhålla sig och upptäcka samband som förklarar varför. Fellenius (1999b) refererar till Warren, när hon konstaterar att det är mer givande att söka de bakomliggande orsakerna till varför gruppen uppvisar så stora olikheter än att söka generella likheter inom den lilla gruppen. Utifrån resultaten kan insatser sedan göras, som optimerar enskilda elevers utveckling. Ett syfte med en hermeneutisk inriktning på en studie blir att se en helhet ”via alla dess olikheter”. ”Det generella kan återfinnas i det specifika.” (Erickson, refererad i Merriam, 1994, s. 186)

Min förförståelse låg naturligtvis bakom valet av tema för studien. Men intervjupersonernas exklusiva erfarenheter och upplevelser inom området punktskriftsläsning gjorde att jag ändå kände en stor öppenhet i varje intervjusituation. Jag visste att jag inte visste något om hur det *är* att vara punktskriftsläsare. Genom att ställa mina frågor skulle jag därför nå ny kunskap, inte bara bekräfta den jag redan hade. Jag saknade både förförståelse och kunskaper för att ställa just de frågor som skulle ha kunnat resultera i sådan specifik information, som varje intervjuperson på eget initiativ ändå har bidragit med. I omvänd ordning gjorde i några fall mina frågor intervjupersonerna medvetna om brister i förhållanden som de dessförinnan verkade ha varit omedvetna om. I en kvalitativ forskningsintervju produceras kunskap genom

”utbyte av synpunkter mellan två personer som samtalar om ett ämne av gemensamt intresse” (Kvale, 1997, s. 21).

Min förståelse och mitt engagemang i studiens tema ökade mina möjligheter att göra rimliga tolkningar av intervjupersonernas utsagor. ”... tolken förmedlar mellan olika språkliga förståelsehorisonter” (Ödman, 2005, s. 15). Det var självklart redan från början, men blev under intervjuerna tydligt, att min förståelse var en annan än intervjupersonernas. Målet för hermeneutikern är att nå – inte en annan människas egen förståelse – utan förståelse för den sociala omvärlden som den människan är en del av.

Mycket av det som berörs i denna studie är information som ständigt förändras. Vissa förhållanden och situationer redovisade i intervjuerna är i dag annorlunda än de var då, 2005. Det handlar bland annat om teknik och samhällets lagar och regler. Det som studeras i kvalitativ forskning är det som människan upplever som sant, vilket är ”viktigare än det som faktiskt är sant” (Merriam, 1994, s. 178).

Vid flera tillfällen under intervjuerna berördes intervjupersonernas upplevelser av olika känslor i samband med läsning. Enligt hermeneutiken är känslor inte endast intuitiva utan även kognitiva och kunskapsbildande (Bengtsson, 2005). I efterhand tolkar jag det som att ett ömsesidigt och starkt engagemang i studiens tema hos den intervjuade och intervjuaren bidrog till att relevanta känsloupplevelser i hög grad kom till uttryck i intervjusvaren.

Även om intervjun var den självklara formen för informationsinhämtning, så var livsvärldsberättelsen som form för resultatredovisningen inte alls självklar från början. Den ursprungliga resultatredovisningen var inriktad på att redovisa punktskriftsanvändarens läskompetens delvis med fokus på lästekniska företeelser, som till exempel läsinläring, högläsning och läshastighet. Jag ställde alltså mindre öppna intervjufrågor än jag skulle ha gjort, med en livsvärldsansats för ögonen. Med fokus på det lästekniska i intervjusvaren såg jag till en början inte den kvalitativa mångfalden i svarsmaterialet. Det var kanske ett resultat av ”invanda tankemönster” och förutfattade meningar hos mig om vad kunskap är i det aktuella ämnet (Thomsson, 2002, s. 49). Ibland är sådan ”stereotypisering” nödvändig i hanteringen av en stor mängd information, och i efterhand ser jag den som ett steg på vägen mot den slutliga resultatredovisningen (a.a., s. 49).

När det senare visade sig att öppenheten och fullödigheten i intervjupersonernas svar skulle kunna presenteras som fenomenologiska livsvärldsberättelser uppstod ibland en osäkerhet hos mig vid urvalet av relevant information. Det går därför att se skillnader mellan sådan ’livsvärldsinformation’ och annan mer faktabaserad information. Mitt fokus på ämnet punktskriftsläsning och min iver att förmedla ämneskunskaper kan ha hindrat mig från att utelämna sådan faktainformation, som eventuellt stör den övriga livsvärldsbeskrivningen. Thomsson (2002) skriver i *Reflexiva intervjuer* att det hade varit bra ”om jag, då jag gjorde mina intervjuer, visste det jag vet idag” (s. 15).

Allteftersom processen fortsatte blev aspekter och relationer mellan dessa allt tydligare, och detta har utgjort grunden för den avslutande resultatdiskussionen. Thomsson (2002) konstaterar – vilket känns trösterikt: ”Den fråga som studien till slut besvarar hade varit omöjlig att ställa innan man började skönja svaret.” (a.a., s. 145)

Språket har varit viktigt i förmedlingen av min tolkning och förståelse. Det har funnits en strävan att låta den intervjuade komma till tals, inte bara genom återberättade erfarenheter utan även genom sitt sätt att återge dessa. Därför innehåller livsvärldsberättelserna många citat från intervjuerna.

7.2 Resultatdiskussion

I denna del av uppsatsen kan det passa att tänka på följande: ”Lite självsäker och stursk får den som författar lov att vara, men yttermera gäller det att vara ödmjuk inför vetenskapen om att all kunskap är tillfällig och att allt är subjektiva tolkningar.” (Thomsson, 2002, s. 163)

I diskussionen anknyter jag till sådan information i livsvärldsberättelserna och aspektredovisningen, som jag finner särskilt intressant utifrån frågeställningarna och min egen förståelse, och speglar den mot informationen i bakgrundsdel. Det intressanta har inte varit att se likheter mellan upplevelser i livsvärldarna, utan mångfalden av utsagor och mångtydigheterna i dessa (Kvale, 1997). Det enda, av relevans för studien, som de intervjuade har gemensamt är punktskrift som läs- och skriftspråk.

7.2.1 Punktskriftens krav

Att läsa punktskrift innebär att samla tecken efter tecken i arbetsminnet tills ordet framträder, och att minnas den första delen av meningen, när slutet närmar sig. Det är en sekventiell inmatning av tecken för tecken, för nybörjaren mer så än för den skickliga läsaren, som avkodar många ord som hela ordbilder. Skillnaderna mellan tecknen är små och svåra att uppfatta. Detta i kombination med känslens relativt låga ’skärpa’ gör avläsningen långsam och kognitivt krävande (Millar, 1997; Fellenius, 1999b).

Flera av de intervjuade beskriver hur de använder sitt minne och att minnet är vältränat. Det finns också flera utsagor om att punktskriftsläsning är koncentrationskrävande, varför man tvingas använda talmediet som komplement. Flera associerar punktskrift till faktaläsning i samband med studier och arbete, medan läsning för avkoppling kräver talböcker.

För den seende ter sig läsning av punktskrift som väldigt olik läsning av svartskrift. Som punktskriftsläsare önskar man däremot tona ner det speciella med sin läsning. Man påpekar att det är ”samma sak fast på olika sätt”. Det är förståeligt om man som punktskriftsläsare befarar att omgivningens fascination inför den taktila läsningen skulle kunna resultera i åsikten att texten borde utformas enklare på punktskrift. En enklare utformning av texten är aktuell endast under de första skolåren på så sätt att eleven introduceras för nya specialtecken i en särskild ordning och med presentation av texten i glesskrift (med dubbelt radavstånd).

7.2.2 Faktorer av betydelse för läsutveckling med punktskrift

Både Millar (1997) och Fellenius (1999b) hävdar att nybörjarläsaren med punktskrift som läsmedium är kvar längre på avkodningsstadiet än sina seende kamrater. Mot bakgrund av punktskriftens egenskaper vore det rimligt att lästräningen för punktskriftsläsaren pågår till dess att avkodningen verkligen har automatiserats. När klasskamraterna i mellanstadieåldern nöjesläser på eget initiativ, kan punktskriftsläsaren behöva fortsätta sin lästräning, eftersom han inte har haft samma möjligheter som sina seende kamrater att bygga upp ett förråd av ordmönster. Carl kan inte påminna sig någon speciell punktskriftsundervisning efter trean. Det var då han började använda dator. Datorn blev ett alibi för att läsinläringen var avklarad. Detta skulle kunna vara ett exempel på ’assumptive teaching’ (Rex et al., 1995). ”... students ... receive less and less direct reading instruction (learning to read), but their need to apply reading strategies in content classes to construct meaning increases dramatically (reading to learn)” (a.a., p. 73).

Den så kallade bokslukarperioden, som vanligtvis infaller i mellanstadieåldern, var försenad hos punktskriftsläsarna (Fellenius & Myrberg, 1993). Läsintresset hos de punktskriftsläsande eleverna ökade däremot med stigande ålder. Det blev en kritisk period för de osäkra läsarna, när de märkte att de seende kamraterna läste allt säkrare (Fellenius, 1996). I fyran började Anna jämföra sig med klasskamraterna i lässituationer, och tyckte att hon läste ”så dåligt”. Men hon njöt av att läsa böcker, vilket tyder på att läsförmågan motsvarade de egna läsbehoven. En av de intervjuade beskriver sig själv som bokslukare under mellanstadietiden.

Hon beskriver en engagerad, punktskriftskunnig mamma, som läste böcker med inlevelse. Hon var bekant med punktskriftsbokstäverna vid skolstarten, då hon tog itu med bokstäverna på svartskrift. Synen hade förstärkt inläringen av punktskriften. Mycket av lästräningen skedde enskilt tillsammans med en speciallärare, vilket Rönnbäck (2003) menar är gynnsamt, till viss del, vid punktskriftsinläring. Kanske är detta ett exempel på optimala inlärningsförhållanden för den punktskriftsläsande eleven? Eva var lika redo för bokslukarperioden som sina seende kamrater.

Kan brister i tillgången på intressant och stimulerande åldersadekvat litteratur vara en delförklaring till en försenad läsutveckling (Fellenius, 1999c)? I den aktuella undersökningen framkommer att inga punktskriftsböcker fanns i skolbiblioteket. Man saknade upplevelser av att bläddra och välja bland böcker tillsammans med kamrater. ”Ett levande språkrum” är en viktig faktor i läs- och skrivutvecklingen, och ett sådant definieras av bland annat massor av böcker, biblioteksbesök och samtal om det lästa (Myndigheten för skolutveckling, 2003a, s. 42). Det är av betydelse för läsmotivationen att läsaren kan välja litteratur utifrån egna intressen. Ifall böcker om hur maskiner och flygplan fungerar hade funnits där i skolbiblioteket? ”Ja du, då skulle jag ha läst det, det tror jag”. I stället lånade man böcker på svartskrift, som föräldrarna läste, vilket gav läsupplevelse men ingen lästräning. Motivation och intresse är viktigare än texter med lämpligt lixtal (Myndigheten för skolutveckling, 2003a). Fellenius (1996) konstaterade att den främsta orsaken till skillnaden mellan goda och osäkra läsare låg i läsaktiviteter på fritiden.

Även om Bibliotekslagen inte ålägger folk- och skolbibliotek att ha punktskriftsböcker i sitt bokbestånd, borde det vara rimligt att böcker på punktskrift finns i skolbiblioteket på de skolor, som har punktskriftsläsare bland sina elever. Alla läsfrämjande åtgärder bör sättas in för att punktskriftsläsaren ska hitta boken som gör läsning stimulerande.

7.2.3 Föräldrars betydelse för barnets läsutveckling

Alla sju intervjuade minns sina föräldrars högläsning från barndomen, särskilda böcker och särskilt spännande passager i någon speciell bok. Läsning hörde till föräldrarnas egna fritidsintressen. Under högläsningen deltar barnet i ett interaktivt samspel, och delar fokus med den vuxne, begrepp förklaras, och barnet märker så småningom skillnaden mellan tal- och skriftspråk. Lässtunderna ger det punktskriftsläsande barnet insikt i vad böcker är och kan bidra med (Dominković, Eriksson & Fellenius, 2006).

Ett utmärkt lästillfälle borde det vara för ett äldre syskon att läsa för ett yngre. Barnet får använda sin läsning funktionellt i en situation, som är mer avspänd än högläsning i klassrummet. Är det kanske lättare att förbise denna möjlighet, när den äldre system eller brodern är punktskriftsläsare?

Mammornas större engagemang i barnets läsning och i punktskriften blir tydligt i intervjusvaren. Orsaker till det lägre engagemanget hos papporna finns inga belägg för i denna studie. En av de intervjuade påpekar att det stämmer överens med kvinnodominansen inom de yrkeskategorier som synskadade barn kommer i kontakt med. Flera av de intervjuade påpekar att papporna brukade hjälpa till med annat i skolarbetet, till exempel läxor i matematik och no. Fellenius (1988) konstaterade också att mammorna engagerade sig mer i barnets punktskriftsläsning.

Det vore intressant att undersöka föräldrars läsfrämjande engagemang utifrån ett genusperspektiv. Några livsvärldsberättelser ger en känsla av att den ena förälderns passiva accepterande av punktskriften som läsmedium ställer stora krav på den andra föräldern. Det vore rimligt att anta att ointresse från en så viktig nära person skulle kunna förstärka barnets motstånd till att använda punktskrift, vilket också påpekas av Ericson och Fellers (2002).

Starkt engagemang i punktskrift och läsning hos föräldrar och andra viktiga runt barnet kan resultera i att läsning blir ett fritidsintresse. Forskning har visat att ”de viktigaste läs- och

skrivmotiverande faktorerna står att finna i barnens och ungdomarnas uppväxtmiljö” med familjemedlemmars läsning och ”föräldrar som interagerar språkligt med barnet kring text och läsning” (Myndigheten för skolutveckling, 2003a, s. 76).

7.2.4 Flera läsmedier

Det visade sig i två av livsvärldsberättelserna att synförmåga underlättade inläringen av punktskriftssymbolerna. Detta stämmer med resultaten från Fellenius studie (1988), som även visade att synintrycken underlättade för läsförståelsen. De båda läsprocesserna hade alltså inte påverkat varandra negativt, tvärtom. Barn med viss synförmåga har också fått många intryck av text och läsning både i och utanför hemmet.

En god läsförmåga med svartskrift, strukturerad punktskriftsinläring, lässtimulans i hemmet och kamraters intresse för punktskriften verkar vara utmärkta förutsättningar för läsförmågans utveckling parallellt på båda läsmedierna. Men en av de intervjuade beskriver att punktskriften ändå inte fick någon riktig funktion i undervisningen.

Det kan finnas olika förklaringar till varför man lägger punktskriften åt sidan. Davids egen analys är att lärarna valde svartskriften, då det gjorde undervisningen enklare. Punktskriften skulle han kunna få nytta av senare. Han kan också själv ha känt och visat motstånd mot att använda punktskrift. Eventuellt kan rekommendationerna från olika instanser om lämpligaste läsmedium ha sett olika ut (Ericson & Fellers, 2002).

Graden av samspel i läs- och skrivsituationer var högre, när mediet var svartskrift än när eleven använde punktskrift (Rönnbäck, 2003). Det är mycket rimligt, vilket Rönnbäck också påpekar, att den elev, som redan behärskar säker visuell läsning känner motvilja mot att läsa punktskrift på nybörjarnivå. Det mest gynnsamma är att läsutvecklingen på de båda medierna ligger i fas med varandra.

Det är svårt att tänka sig en mer komplex situation för undervisande lärare. Fellenius (1988) uppmanar lärarna att känna trygghet i flexibiliteten mellan de båda läsmedierna. Det är svårt att känna trygghet i balanserandet mellan punktskrift och svartskrift för en elev, som visar motvilja mot det medium man själv vet att man inte behärskar ur alla aspekter. Det är osannolikt att läraren någonsin har varit i ett liknande pedagogiskt dilemma, och lika osannolikt är det att det skulle finnas en kollega på en annan skola i kommunen med samma erfarenheter. Även för den som har träffat andra elever med liknande förutsättningar utgör den här situationen en utmaning varje gång den uppstår, då det inte finns någon mall att gå efter, eftersom förutsättningarna alltid är individuella. En viktig aspekt borde vara att försöka svara på frågan: Vilket läsmedium kommer att göra det möjligt för eleven att bäst utveckla sin läsförmåga i takt med ökade läskrav?

Där eleven använder både punktskrift och svartskrift behövs särskild lärarkompetens för att punktskriften ska bli en naturlig del av lärandemiljön, ”inte något som lärarna strikt delar upp mellan sig” (Rönnbäck, 2003, s. 67). Först efter många års arbete med punktskriftsläsande elever i olika åldrar och faser av sin läsutveckling har man samlat kunskap och erfarenhet nog att våga vara flexibel i användningen av både punkt- och svartskrift.

Det är omöjligt att sja om på vilket sätt ett annorlunda pedagogiskt stöd skulle ha förändrat läsutvecklingen för dem som alternerade mellan svart- och punktskrift. Det är rimligt att anta att läsning under flera år var mycket mer krävande för dessa elever än för övriga punktskriftsläsare. På väg in i vuxenlivet valde man att läsa på det sätt som gav bäst resultat, i detta fall punktskrift. Graden av synförmåga bidrog, men troligen också individens självbild, som i dag är starkare än den var i tonåren, då man delvis såg punktskrift som något utpekande.

7.2.5 Läsförmåga och läshastighet

Läshastighet har betydelse för läsförmågans kvalitet, men läshastigheten måste relateras till läsförståelsen för att ha betydelse. Redan i skolår fyra har de flesta seende elever uppnått en

läshastighet av ca 100 ord per minut. En långsammare läshastighet än 30 ord per minut är tecken på läsproblem. Med 30 till 70 ord per minut är läsning möjlig, om motivation finns. En läshastighet över 70 ord per minut ger förutsättningar för flytande, längre läsning. Dessa värden uppmättes vid läsprovning av elever med synskada (Fellenius, 1996). Endast ett svagt samband konstaterades mellan låg läshastighet och osäker läsförståelse för elever med synskada (Fellenius, 1999d). Erfarenheter från Resurscenter syn Stockholm av år 3-elevens punktskriftsläsning visar ett medianvärde av 38 ord per minut.

Det är främst i situationer där högläsning förekommer, som de intervjuade berör sin läshastighet i negativa ordalag. Kamraters mer eller mindre dolda irritation förstärkte i något fall den negativa upplevelsen. När man för övrigt presterar på samma nivå som klasskamraterna, blir upplevelsen förmodligen både känslig och obegriplig. Responsen från andra är betydelsefull för läsarens självbild (Fellenius, 1999c). Eleverna hade inte vetskap om att lästakten vid punktskriftsläsning är lägre, oavsett hur skicklig läsare man är (Fellenius, 1988). Kanske var styckena i den egna punktskriftsboken längre än klasskamraternas? Men en relativt låg lästakt behöver inte vara tecken på låg läskvalitet. Däremot blir det problem, när läskraven höjs beroende på ökad textmängd. Fellenius (1999d) drar slutsatsen att det är nödvändigt att ge punktskriftsläsaren tillräckligt med tid för läsuppgifter, annars riskerar läraren att göra felaktiga bedömningar av elevens prestationer.

Punktskriftsläsaren nedvärderar sin läsning i förhållande till de seende klasskamraterna, som läser snabbare, bläddrar oftare och framför allt läser mer flytande. Vi associerar läsning till den kognitiva förmågan och vi värderar läsförmåga högt, främst i studiesammanhang. Fellenius (1999b) refererar till Taube, som hävdar att eleven behöver ha insikt i sitt läsmediums fördelar och begränsningar för att förstå att eventuella läsproblem inte beror på egen oförmåga. Annars kan följderna bli ett skadat självförtroende, vilket blir till men för en god läsutveckling.

Varför inte undersöka punktskriften tillsammans i klassen? Punktskriftsläsaren lär sig hur bokstäverna ser ut på svartskrift. Det omvända borde gälla för elever som har en punktskriftsläsande klasskamrat. Övningar där eleverna uppmanas att känna skillnader mellan tecken skapar förståelse för den lägre läshastigheten.

Den som gick ut allra starkast som punktskriftsläsare av de sju – Eva – är den som i dag verkar läsa minst. Det som övriga framhåller som viktigt för utveckling och uppehållande av en god läskompetens – den funktionella läsningen i studier och arbete – har under en period inte varit aktuell för henne. Läskompetensen ligger ändå på en hög nivå, men det är rimligt att anta att hennes lästeknik inte har utvecklats på samma sätt som de övrigas. Hon är inte heller motiverad att läsa skönlitteratur, vilket av flera nämns som ett bra sätt att öka sin läshastighet.

Läsning är centralt i en stor del av undervisningen, och det är rimligt att anta att den som inte känner sig bekväm med sin läsförmåga upplever begränsad delaktighet. Som vuxen kan man välja bort lässituationer, som man känner sig obekvämt i. Det kunde man inte som elev. Upplevelsen av en god läskompetens är kanske en kombination av att man har förbättrat sin lästeknik och att man som vuxen anpassar sin läsning till förmåga och läskrav? Individerna söker alltmer aktivt ”nischer som matchar hennes egenskaper och som ger möjligheter till maximal delaktighet” (Almqvist et al., 2004, s. 149).

Mot bakgrund av dessa punktskriftsläsares bild av sin läskompetens vore det intressant att mer i detalj undersöka läsutvecklingen med syfte att upptäcka faktorer, speciellt gynnsamma för utveckling av läskompetens med punktskrift.

7.2.6 Kompetens och yrkesroller i skolan

Alla lärare ska ”stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter” (Lpo 94, s. 12). Lärarnas kompetens är skolans viktigaste faktor och en förutsättning för en

förtroendefull relation mellan lärare och elev, vilket krävs i arbetet med läsinläring (Myndigheten för skolutveckling, 2003a).

Alla i den aktuella studien vittnar om att en resurslärare - speciallärare, kompanjonlärare, synlärare - hade specialkompetens för undervisning i punktskrift. Den av resurslärarna som benämns som synlärare hade antagligen ansvaret för alla elever med synskada i kommunen. Det kan man tolka som att läraren hade god kompetens och lång erfarenhet, vilket skulle kunna vara en av orsakerna till att eleven blev en mycket skicklig punktskriftsläsare. Rönnbäck (2003) visade i sin studie att de resurslärare som hade grundskollärautbildning var de vars elever använde punktskrift mest frekvent i undervisningen. Rönnbäck drar slutsatsen att personal med samma grundutbildning har lättare att byta roller med varandra i undervisningen, vilket skulle kunna göra det mer tydligt för den punktskriftsläsande eleven att klassläraren är hans lärare lika mycket som alla andras, och därmed motverka ett beroendeförhållande mellan elev och resurslärare.

”Resursläraren bidrog till att göra högstadiet till den bästa perioden under hela skoltiden.” Det kan delvis bero på lärarens personlighet, men det ger också en bild av hur viktig en lärarens specialkompetens är för en punktskriftsläsande elevs skolsituation. Samtidigt som flera i den aktuella studien framhåller det positiva med ett nära och välfungerande samarbete med resurslärare/assistent, finns en risk att roller cementeras som skulle kunna utgöra hinder i relationer med kamrater och övriga lärare (Rönnbäck, 2003).

Det upplevdes positivt att resursläraren på högstadiet utförde sitt arbete någon annanstans i skolan, där eleven sökte upp honom för att hämta det anpassade studiematerialet. Ibland kräver elevens delaktighet i studiesituationen och i kamratgruppen att en vuxen seende finns i närheten, och ibland att man avlägsnar sig. Det kräver trygghet i yrkesrollen som resursperson att inse när man ska backa och faktiskt också göra det.

De flesta i den aktuella studien bedömer behovet av direkta punktskriftskunskaper hos ämneslärare som litet, när man själv använde dator i studierna. I några specifika beskrivningar blir det dock tydligt att kunskapsbrist hos lärare inverkar negativt på studierna:

- Läs- och skrivproblem tolkades som problem med punktskriften.
- Svårigheter med engelska tolkades som problem med punktskriften.
- Ingen kunde visa eleven de riktiga punktskriftstecknen i matematik på gymnasiet.

Nästan alla intervjuade uttrycker att lärare behöver känna till konsekvenserna av punktskriftsanvändning, men inte nödvändigtvis ha egna kunskaper i punktskrift. Här blir det tydligt hur skilda utgångsperspektiv ger olika förståelser för ett och samma fenomen. Jag tolkar det som exempel på att en fenomenologisk forskningsansats ”ger tillgång till sakerna i deras variationer och mångfald” genom att saken/fenomenet – i detta fall punktskriftsläsning – får sin betydelse genom subjektet, som upplever det (Bengtsson, 2005, s. 11).

Utifrån min tolkning av intervjupersonernas utsagor önskade man som tonåring och som skolans enda elev med punktskrift som läsmedium att tona ner det unika med sitt sätt att läsa. Utifrån tidigare forskning, bland annat Söderberg (1999) och Rönnbäck (2003), samt egna erfarenheter, bedömer jag det som att det ena förutsätter det andra; förståelse för konsekvenserna kräver kunskap om grundförutsättningarna. Annars riskerar förståelsen att byggas på personrelaterade faktorer, mer på synskadan än på läsmidiet. Lärarens punktskriftskunskaper blir inte mindre viktiga, när eleven själv hanterar en datorutrustning. Villfarelsen grundar sig på att eleven kan lämna ifrån sig dokument på svartskrift till sin lärare, och att läraren kan se på datorns skärm vad eleven skriver. Punktskriftsläsarens datoranvändning innebär dessutom hanterandet av två parallella symbolsystem – 6- och 8-punktskrift. Den lärare som har grundkunskaper i punktskrift och kunskap om villkoren för punktskriftsrepresentationen i sitt ämne borde ha större möjlighet att ge punktskriftsläsaren undervisning på samma villkor som övriga elever. Den elev vars lärare saknar denna kunskap

har inget utbyte av att be om hjälp, när punktskriftsrelaterade problem dyker upp. Risken finns att eleven själv framstår som ett problem, om läraren inte har tillräckliga kunskaper för att förstå det egentliga problemet.

Då och då har jag i mitt arbete stött på uppfattningen att elevens datorutrustning har kommit som komplement - eller i värsta fall - som ersättning för punktskriften. Hur kan vi bekämpa idén att punktskrift är gammalmodigt och skulle kunna ersättas av en dator som pratar? Bakom den tanken ryms en gapande okunskap. Den anpassade datorutrustningen gör att eleven kan kommunicera med lärare och kamrater på svartskrift, men elevens läsmedium är fortfarande punktskrift. Det datorn gör är att öka tillgången till skrift och kommunikation för eleven (Rönnbäck, 2003). Den engelska benämningen på 'punktskriftsskärm' - den läsrad som är kopplad till datorn - är 'refreshable braille display'. Det säger vad den gör, den 'fräschar' upp punktskriften. Punktskriftsläsaren kommunicerar betydelse genom språk på allt högre färdighetsnivåer, allt enligt det utvidgade literacybegreppet (Rex et al., 1995).

Handikapporganisationerna får rapporter om att elever upplever att lärarna har brister i sina kunskaper om funktionshinder och relaterade behov (SOU 2003:15). I och med de senaste årens förändringar av det specialpedagogiska stödet runt elever med funktionshinder ligger ansvaret för skolans kompetensförsörjning hos utbildningsansvarig i kommunen. Skolan förväntas se behovet, till exempel när en av eleverna är punktskriftsläsare. Att skolan tilldelar eleven pedagogiskt stöd i form av en personalresurs, gör honom inte med automatik delaktig i undervisningen. Det beror lika mycket på *hur* stödet är organiserat och fungerar praktiskt (HO, 2000). I flera fall anade de intervjuade att klass- och ämneslärare inte tyckte sig behöva punktskriftskunskaper, när resursläraren fanns. Men hela arbetslaget behöver ta del av specialkompetens relaterad till punktskrift som läsmedium och specialpedagogik i respektive skolämne.

Upplevelserna av elevassistenternas insatser beskrivs positivt av flera, både utifrån kunskaper, arbetsinsatser och personliga egenskaper. I något fall antyds att den trevliga samvaron kompenserade för brister i kompetens. Förhållandet till den några år äldre assistenten upplevdes som avspänt, men när studietekniska problem uppstod, fanns ingen med relevant kompetens.

Roll- och ansvarsfördelningen mellan undervisande lärare och elevassistent borde vara självklara: Läraren har ansvaret för alla elevers undervisning i sitt ämne och elevassistenten är lärarens förlängda arm främst för praktiska anpassningar av studiematerial. Direktkontakt mellan undervisande lärare och varje enskild elev är en förutsättning för alla elevers likvärdiga utbildning.

”Det är allvarligt om elever med funktionshinder till stora delar undervisas av utbildade elevassistenter.” (HO, 2000) Det förekommer att både planering och genomförande av undervisningsmoment överlämnas till en resursperson utan pedagogisk lärarutbildning (Fellenius, 1999c). ”Det får aldrig ifrågasättas att undervisningen av elever med grav synskada alltid kräver specialpedagogiska kunskaper.” (Söderberg, 1999, s. 67) Bristen på specialkunskaper kan leda till att befintliga läs- och skrivverktyg inte används och att möjliga arbetssätt förbises.

Det är min erfarenhet att utbildningsansvarig inte alltid har hela bilden av resursbehovet vid undervisning av punktskriftsläsande elev. Kanske saknas insikt om att undervisande lärare behöver både specialkunskaper och särskild tid i sin tjänst för att planera undervisningen för den elev vars informationskanaler har ett bortfall av ca 80 procent (www.lvn.se). Enligt Skolverket har skolans huvudman ansvar inte bara för att skolan vidtar egna stödåtgärder. En elevs behov av stöd kan kräva ”samarbete med annan av samhället bedriven verksamhet för barn och ungdomar” (HO, 2000, s. 44).

I en studie *På andras villkor* ger Skolverket (2006) flera ”uppfordrande förslag” till skolan i dess helhet: Utveckla lärarkompetensen, använd specialpedagogernas kunskaper och utnyttja Specialpedagogiska institutets insatser, bland annat för kompetensutveckling!

7.2.7 Eftergymnasiala studier

Den lilla elevgruppen på folkhögskolan, engagerade lärare och studiekamrater uppvägde brister i läromedelssituationen och avsaknaden av specialkunskaper hos lärarna. För någon blev det en upplevelse av att för första gången studera tillsammans med andra, vilket måste kunna tolkas som upplevelse av hög delaktighet i undervisningen.

Av alla utbildningsinstanser för vuxna är folkhögskolan den som har flest studeranden med funktionshinder. Socialstyrelsens institut för särskilt utbildningsstöd (Sisus) har som uppgift att underlätta för unga och vuxna med funktionshinder att studera genom att fördela statsbidrag till folkhögskolor, universitet och högskolor. Stödet ska komplettera kommunens och skolans egna insatser. Den typ av stöd som avses för folkhögskolan är assistans, liten undervisningsgrupp och anpassat studiematerial (Socialstyrelsen, 2006).

Rimligen hade relevant specialkompetens hos folkhögskolans lärare kunnat förbättra kvaliteten på undervisningen ytterligare. Det statliga specialpedagogiska stödet riktar sig till skolformer inom det offentliga skolväsendet inklusive förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg samt till fristående skolor under statlig tillsyn (SFS 2001:286). Folkhögskolor ingår inte i det offentliga skolväsendet och omfattas alltså inte av Specialpedagogiska institutets uppdrag.

På universitetsnivå verkar föreläsares specialpedagogiska insikter i samband med punktskriftsläsande studenter vara sällsynta. Bara ett exempel ges på lärares anpassning av undervisningen. Det blir ändå inte katastrofalt beroende på att studenten bemästrar sin situation med studietekniska färdigheter och hög motivation.

Men när lärares okunskap går ut över studentens tillgänglighet till information, framstår situationen som oacceptabel. Det är förstaeligt att studenten så småningom tröttnar på att påpeka att han inte kan ta del av det som visas för alla andra. Ett kompendium behöver kanske inte överlämnas utskrivet på punktskrift, men skickas per epost till studenten någon eller några dagar före föreläsningen. På nästan varje universitet och högskola finns en samordnare, vars uppgift det är att tillsammans med studenten planera pedagogiska stödåtgärder, anpassningar och beställning av studielitteratur (www.studeramedfunktionshinder.nu). Stockholms universitet har ett nationellt ansvar för att studenter med funktionshinder ska ha tillgång till en likvärdig utbildning på universitet och högskolor (Högskoleverket, 2007). En och samma tillsynsmyndighet för både skolutbildning och högskoleutbildning skulle gynna studenter med funktionshinder, då Skolverket har större erfarenhet av specialpedagogisk kompetens än Högskoleverket. Det skulle också underlätta samarbetet mellan olika skolformer i ett livlångt lärande (Sahlin, 2006).

Mot bakgrund av vad som framkommit i denna studie om lärares kompetens om punktskrift som läsmedium vore det intressant att undersöka hur försörjningen av sådan kompetens ser ut inom eftergymnasiala utbildningsinstanser och varför.

7.2.8 Den påverkbara delaktigheten

Forskning har visat att flera faktorer samverkar i samspelet mellan funktionshinder och delaktighet, och att individen upplever delaktighet på olika sätt under olika åldrar. I tonåren värderas delaktighet på lika villkor högt. I vuxen ålder sätts delaktighet i samhället, självständighet och autonomi främst (Almqvist et al., 2004).

Flera av de intervjuade framhåller fördelar med en lärarledd undervisning med strukturerade arbetsuppgifter. Detta stöds av andra undersökningar (Söderberg, 1999; Almqvist et al., 2004). Med ett sådant arbetssätt har punktskriftsläsaren bra kontroll över aktivitet och

material, vilket torde öka upplevelsen av delaktighet. Men man värdesätter också ett friare arbetssätt med egen informationssökning, förutsatt att informationen är tillgänglig och att de tekniska hjälpmedlen fungerar. Även detta stöds av resultaten hos Söderberg (1999). Det starkaste uttrycket för delaktighet ger bilden av studierna vid folkhögskola i liten elevgrupp med engagerade kamrater och lärare.

Det framstår som nästan orimligt att en tonåring ska kräva av sin lärare att få genomföra ett prov på samma sätt som klasskamraterna, när läraren själv föreslår ett annat, lite improviserat, alternativ. Med rätt kunskap hos ansvarig lärare skulle en sådan situation aldrig uppstå. Det är en självklarhet för alla som arbetar i skolan att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar. Men det är inte lika självklart vad som praktiskt krävs för att elever med till exempel punktskrift som läsmedium ska bli ”delaktiga och jämlika” (HO, 2006, s. 60).

I flera av livsvärldsberättelserna beskrivs hur resurspersoner genom sina arbetsinsatser gjorde information tillgänglig för eleven, vilket torde ha påverkat delaktigheten positivt. Samtidigt som ”närvaron av assistenten kan underlätta delaktighet i strukturerade situationer i skolan” kan denne också ”ha en hindrande effekt i samspel med kamrater och delaktighet i fria situationer” (Almqvist et al., 2004, s. 147).

I beskrivningarna av hur den vuxne punktskriftsläsaren hanterar sitt samspel med olika instanser i samhället går det att se hur strategier och bemästrande påverkar individens delaktighet positivt. Brister i tillgänglighet, omgivningens okunskap eller negativa bemötande ger upphov till både konstruktiva egna tankar om förändringar och till negativa tankar om det omöjliga i situationen. Tidigare erfarenheter kan antas ha betydelse för vilken väg tankarna tar (a.a.).

Generellt för både undervisning och vardag, privat och offentlig, blir det tydligt att de intervjuades läsmedium och läskompetens i sig inte begränsar den individuella potentialen för grad av delaktighet. Det gör däremot omgivningens kunskap och bemötande samt tillgängligheten till text.

7.2.9 Krav förutsätter kunskap

Nästan alla upplevde lärares krav, kanske främst på högstadiet, som för låga. Man förstod att det handlade om hänsyn, men det skapade irritation. En lärare som imponeras av sin punktskriftsläsande elev, borde, logiskt sett, höja både förväntningar och krav. I stället upplevde man att kraven sänktes. Kanske handlar det om att läraren som seende känner en slags skuld gentemot sin elev med funktionshinder (SOU 1998:16)? Ett sätt att hantera den känslan blir då att vara överseende. Detta kunde inge eleven en känsla av att prestera sämre än han visste att han egentligen gjorde.

Elevens upplevelse av att bli bedömd utifrån prestation och ansträngning – inte på grund av en specifik förmåga – är nödvändig för en positiv utveckling av elevens inläring (Almqvist et al., 2004). Som lärare behöver jag ha kunskap, som gör att mina krav på den punktskriftsläsande eleven ställs utifrån min bedömning av faktiska ämnesrelaterade prestationer, med sådana justeringar som eventuellt krävs enbart med hänsyn till eventuella hinder som uppstår i mötet med omgivningen. Fellenius (1999c) påpekar det svåra i att bedöma kapaciteten hos en punktskriftsläsande elev och att ställa rätt krav, och hon menar att detta kräver en specialkompetens, som inte alltid finns på skolan.

Det blir tydligt i studien att uttalandet av egna krav i samband med tillgänglighet till punktskrift är relaterat till bland annat individens ålder. Krav har också att göra med de egna förväntningarna, som i sin tur bygger på erfarenheter av hur det brukar vara, det förgivettagna. Det som tas för givet i någons livsvärld bygger på spontan övertygelse och kan bli tydligt, när det problematiseras eller ifrågasätts (Bengtsson, 2005).

Ur upplevelser av bemästrande växer viljan att ställa krav. Den vuxne punktskriftsläsarens krav på tillgänglighet till skriftlig information får flera tydliga uttryck, bland annat genom

förslag på konstruktiva lösningar. Sådana idéer från brukarna själva behöver nå beslutsfattande nivåer i samhället, vilket i sin tur delvis kan vara beroende av individens engagemang i intresseorganisationer, som till exempel Synskadades riksförbund, och möjligheten för organisationen att påverka samhället.

7.2.10 Den ovillkorliga tiden

I den aktuella studien blev tidsfaktorn tydlig när man påmindes om sin låga läshastighet i jämförelse med klasskamraterna. Det är rimligt att anta att en lärare med helhetsansvar för undervisningen och ett samlat grepp om elevens hela skoldag kan minska riskerna med tidsfaktorns negativa påverkan för den punktskriftsläsande eleven.

Tid framstod som en avgörande faktor i skolarbetet för elever med synskada i skolans senare stadier (Fellenius, 1999b). När Björn såg sig tvingad att prioritera vissa ämnen på bekostnad av andra beroende på tidsbrist, tyder detta på avsaknad av lärares insikt i elevens studiesituation. Någon form av dokumentation, åtgärdsprogram, eller det som i dag benämns individuell utvecklingsplan, borde ha kunnat tydliggöra problemen i studierna. Det är rimligt att anta att den osäkra läsförmågan var en av orsakerna till den ohållbara studiesituationen och att tidsfaktorn blev förödande för betygen.

Grundskoleförordningen, 7 kap. 8 §, uttrycker möjligheten för lärare att vid betygsättning bortse från sådant som orsakar svårigheter eller blir omöjligt att utföra för en elev beroende på ett permanent funktionshinder. Samma bestämmelse gäller även för betygsättning i gymnasieskolan. Enligt Skolverket (2006) använder gymnasielärarna denna paragraf i ringa omfattning. Beror det på okunskap om att paragrafen finns, vad texten innebär, eller är det svårt att avgöra vad som orsakar svårigheterna? Läraren behöver kunskap om funktionshindrets konsekvenser för undervisningen, och kanske också hjälp med att se orsak och verkan för att undvika risken att bedöma sin elev på felaktigt sätt.

Enligt Skolverkets studie var tid en avgörande faktor i undervisningen för funktionshindrade elever. Även när man gjorde sitt bästa, räckte inte tiden till. ”Om tid tillåts vara en tillgänglighetsfaktor riskerar vi att få leva med att skolan omöjligen kan vara fullt tillgänglig för alla elever.” (a.a., s. 60) Det kan inte nog poängteras hur viktigt det är att ge punktskriftsläsande elever utsträckt tid vid behov, så att varje elev har möjlighet att utnyttja sin kapacitet helt och fullt (Fellenius, 1999d).

7.2.11 Oberoende genom bemästrande

Läsbehoven är åldersrelaterade. Först under de senare skolåren vaknade elevernas egna läsbehov utifrån en önskan om ökat oberoende (Fellenius, 1996). Då hade de fortfarande inte upptäckt behov av funktionell läsning i vardagssituationer – tidtabeller, telefonkataloger, myndighetsbrev o.s.v. Den aktuella studien visar detsamma. Man bedömer att läsbehoven i det egna hushållet har vidareutvecklats läskompetensen. Strävan efter autonomi i sådana situationer är starkt läsmotiverande.

Datortekniken har bidragit till punktskriftsläsarens oberoende. Samtidigt innebär detta att punktskriftsläsaren är beroende av tekniken i många lässituationer. Men ingen berör sitt teknikberoende i negativa ordalag, tvärtom. ”Det är först sen jag fick tvånget att läsa på punktdisplayen, som jag verkligen har kommit igång med min punktläsning.” Den som under flera år läste förstorad text på datorskärm, fick rimligen klara sig utan direktkontakt med texten, när inga förstoringsmöjligheter fanns att tillgå. I jämförelse med detta är det rimligt att anta att punktskriften på ’punktdisplayen’ upplevs som mycket konkret och pålitlig.

Ute på Internet agerar punktskriftsläsaren till största delen oberoende av seendes assistans. Rimligen bidrar sådana erfarenheter i studie- och arbetssammanhang till upplevelser av delaktighet på jämlika villkor. Många hemsidor väljs antagligen bort, då de inte motsvarar kraven som skärmläsningssystemet ställer. Samtidigt borde tillgängligheten på Internet bli

allt bättre, om riktlinjerna för tillgänglighet, Web Accessibility Initiative (WAI), blir måttstock för alla som producerar hemsidor, inte bara för EU:s myndigheter.

Det salutogena synsättet fokuserar på det övergripande problemet att aktivt anpassa sig till en omgivning som ofrånkomligen är rik på stressorer, enligt Sommerschildt (1998) ”små ’vardagsbekymmer’” (s. 45). Exempel i livsvärldsberättelserna på sådana stressorer skulle kunna vara föreläsaren som glömmer läsa upp sin bildtext, den handskrivna och oläsliga informationen på sjukhusets skriftliga kallelse, en hemsida med intressant information på en rörig och rörlig bakgrund, den tysta talknappen på bankomaten och mängden av likadana förpackningar med olika innehåll utan läsbara produktamn. Många situationer kan inte lösas, men måste bemästras.

Stressorer behöver inte vara något negativt (Antonovsky, 1987). Björn hävdar att bemästrande av olika tillgänglighetsfaktorer har gjort honom stark. De lässituationer man i dag agerar i är begripliga och meningsfulla utifrån egna syften och egen motivation och hanteras alltmer effektivt. Rimligen blir den positiva korrelationen mellan de tre komponenterna - begriplighet-hanterbarhet-meningsfullhet - alltmer frekvent, vilket torde öka upplevelsen av delaktighet i allt fler sammanhang.

7.2.12 Attityder och bemötande

Några utsagor skulle kunna tolkas som att papporna har fokuserat mer på begränsningar i samband med funktionshindret och mindre på medel, mål och möjligheter i den situation som råder. Den som inte ser måste anpassa sig till ”den värld som är med den miljö som är”. Trots bra studieresultat kunde det ändå kännas som om dessa inte riktigt räknades i jämförelsen med seende kamrater, inte riktigt kompenserade för funktionshindren. Rimligen kan attityder som dessa få konsekvenser för punktskriftsläsarens egen kravnivå i vuxen ålder och för självkänslan.

”Oj, det där ser komplicerat ut!” Spontant och intuitivt förmedlar uttrycket en känsla av avståndstagande - ’Det där vill jag inte befatta mig med.’ Det är den negativa tolkningen. Den andra är att orden uttrycker uppriktig beundran. Kanske ligger den riktiga tolkningen någonstans däremellan? ’Det ser otroligt komplicerat ut, och jag har varken ork eller tid att ta det till mig, men jag vill i alla fall tala om att jag tycker du är fantastiskt duktig.’ Det finns en risk att lärarens djupt kända uppskattning av läsförmågan skymmer bedömning och uppskattning av relevanta ämnesprestationer.

Interaktionen mellan elev och lärare vände lärarens oro till trygghet. Även medstudenternas tveksamma attityd förändrades, när de märkte att punktskrift som läsmedium inte innebar något problem i studierna. Interaktion människor emellan och kunskap är grundförutsättningar för upplevelser av ett gott bemötande (SOU 1998:16). Att dela en lässituation med en kompetent punktskriftsläsare förändrar bilden hos den seende av punktskrift som ett ohyggligt svårt sätt att läsa. Härefter ligger förmodligen en av vinsterna med skolans integrering av elever med grav synskada.

Att se funktionshindret, eller i detta fall, punktskriftsanvändningen, som det dominerande hos en människa kan bidra till att vi inte ser den människans andra egenskaper (a.a.). Att bemötas som representant för ”släktet synskadade, som inte finns” kan upplevas som kränkande. I synnerhet när den aktuella situationen har fokus på något helt annat, till exempel föräldra- eller yrkesrollen. Men omgivningens fascination inför punktskriftsläsningen upplevs i dag som positiv. Det skulle kunna tolkas som en slags förståelse hos punktskriftsläsaren för omgivningens behov av kunskap.

I vår strävan mot full tillgänglighet till skriftlig information för punktskriftsläsaren kommer denne att behöva seendes hjälp i många situationer. Flera av intervjupersonerna påpekar vikten av ett gott bemötande i sådana sammanhang. För att stå emot och kompensera för alla negativa förväntningar, som funktionshindrade människor tvingas möta, behöver de en

starkare självkänsla än andra människor (a.a.). Negativa förväntningar kan dölja sig i känslor av till exempel tvivel, tveksamhet, oro, overseende, nonchalans. Till upplevelser av sådant bemötande från omgivningen måste punktskriftsläsaren förhålla sig. Björn konstaterar att han har blivit stark av att hävda de behov han har på grund av sin funktionsnedsättning.

Det vore rimligt att anta att ju mer det nya handikappbegreppet genomsyrar alla nivåer i samhället desto större blir förutsättningarna för bättre bemötande och större delaktighet för människor med funktionshinder. När innehållet i alla välformulerade styrdokument har omsatts av alla våra myndigheter och utbildningsinstanser har vi kommit långt.

7.2.13 Otillgänglighet skapar läshandikapp

Utbildning fungerar inte utan läromedel och skrivverktyg. Vi kan inte tänka oss att vara utan tidningar och böcker. Vår ekonomi är beroende av dokument som till exempel kontrakt, beställningar och kvitton. ”Hur skulle alla myndigheter och företag fungera utan blanketter och register?” (Säljö, 2000, s. 160)

Alla sju intervjuade besitter i dag en läskompetens som motsvarar de upplevda läsbehoven. Synskada ger upphov till ”ett läshandikapp när den läskunnige inte har tillgång till text i rätt medium eller rätt format” (Fellenius, 1999b, s. 82). När miljön är tillgänglig uppstår följaktligen inget handikapp (SOU 1998:16).

Jag väljer att fokusera på några tillfällen där bristen på tillgänglighet till skrift blir tydlig. Det första är skolbiblioteket. Punktskrift är elevens läsmedium, men han går från biblioteket med en oläslig bok i handen. ”I en skola för alla bör skolbibliotekets böcker vara tillgängliga för varje elev oberoende av vilket media (så!) eleven behöver använda för att tillägna sig innehållet i en bok.” (Myndigheten för skolutveckling, 2003b, s. 4)

I Bibliotekslagen 8 § räknas ej punktskriftsböcker upp bland de medier som folk- och skolbiblioteken ska tillhandahålla för sina funktionshindrade låntagare, endast tal- och kassettböcker samt böcker med lättläst text och storstil. Men om punktskriftsböckerna inte finns där klasskamraterna väljer sina böcker, går punktskriftsläsaren miste om spontana samtal om böcker med jämnåriga kamrater. Fritidsläsning är det som utmärker en god läsförmåga (Fellenius, 1996; Myndigheten för skolutveckling, 2003a).

Vid de tillfällen då punktskriftsläsaren har saknat lärobok på läsbart medium, har insatser gjorts så att texten på något sätt ändå blivit tillgänglig, och man bedömer att man inte har fått en sämre undervisning. Beskrivningarna vittnar om stort tålamod. ”Då kände jag mej lite oprioriterad.” Citatet ger en känsla av lätt overseende med en besvärlig situation. Oavsett alla ansträngningar som har gjorts av resurspersonal medan punktskriftsläsare har väntat på sina läroböcker, kan dessa aldrig ersätta den riktiga läroboken. Det är svårt att inte tänka tanken: Vad hade hänt om klasskamraternas böcker kommit först i november?

Tekniken för produktion av anpassade läromedel förbättras och förändras kontinuerligt. I den änden av kedjan verkar förutsättningarna bli alltmer gynnsamma, förutsatt att produkterna kvalitetssäkras utifrån användarnas behov. I dag har även den kommersiella läromedelsmarknaden betydelse för funktionshindrade elevers läromedelsförsörjning, och syftet är att den betydelsen ska bli allt större. Ju fler intressenter och ju fler distributionskanaler, desto viktigare att kunskaper finns i alla leden. På skolan måste läraren beställa läromedlet i så god tid att lämpliga anpassningar hinner göras för leverans av boken till terminsstarten. Utan lärobok är en viktig del av undervisningen inte tillgänglig, och ingen lärare vill göra sin elev läshandikappad. Kunskap om villkoren för produktion av läromedelsanpassningar ökar lärarens möjlighet att förstå nödvändigheten av framförhållning i arbetet.

Det tredje exemplet på aspekten tillgänglighet hämtar jag från beskrivningar av utebliven skriftlig information på möten, konferenser och liknande. Det resulterar i något slags bemötande att förhålla sig till och en uppkommen situation att bemästra. Någon uttrycker det

som att han kan känna sig som ”en andra klassens medborgare” i sådana situationer. De flesta ber eller kräver att få tillgång till texten. Det blir ändå fråga om en sämre information, eftersom texten då kommer att levereras i efterhand. Högläsning är ingen fullgod ersättning för egen text i skrift, men, som någon säger ”det är ju det enda sättet om jag ska kunna ta del”. Det finns de som inte ifrågasätter varför de har blivit utan. Man är van.

I livsvärldsberättelserna finns flera exempel på upprörande underlåtenhet hos omgivningen, och på, enligt min bedömning, tankar om fullt genomförbara förändringar som skulle kunna öka tillgängligheten till skriftlig information för punktskriftsläsaren. I Skolverkets studie (2006) påpekas det oacceptabla i att ”den bristande tillgängligheten kan innebära att eleverna som vuxna inte ser det som möjligt att delta i samhällslivet på samma villkor som andra” (s. 68). Kunskap och interaktion människor emellan ökar medvetenheten hos alla, både privat och offentligt, om betydelsen av tillgänglighet till information. I dag finns en insikt om att tillgänglighetshinder till största delen orsakas av brister i omgivningen och att de ska försvinna (Socialstyrelsen, 2003). Den goda viljan uttrycks ideligen i dokument på olika nivåer, nationellt och internationellt. Det är lätt att bli misstänksam mot ord som rekommendera, uppmuntra, förorda, beakta, främja, stödja.

7.2.13.1 Hur tillgänglig är utbildningen?

Enligt FN:s standardregler har elever med funktionsnedsättning rätt till ”lika möjligheter till utbildning på grundskole-, gymnasie- och högskolenivå” (Förenta Nationerna, 1995, s. 19). Skolans värdegrund ska omsättas i undervisningen. Hur till exempel stödet till en punktskriftsläsande elev ges har betydelse för om fördomar och negativa attityder förstärks eller fördrivs (HO, 2006). Skolverket (2006) har undersökt i vilken omfattning elever med funktionshinder faktiskt har tillgång till samma utbud av och kvalitet på utbildning, som andra elever har. Förutom forskning inom området bygger studien på intervjuer med elever, pedagoger, rektorer, tjänstemän och politiker i fyra svenska kommuner.

Ett relativt stort antal elever med funktionshinder gör uppehåll i sina gymnasiestudier. Relativt få elever med funktionshinder slutför sina studier på gymnasiets natur- och samhällsvetenskapliga program (a.a.). I den aktuella studien vittnar två av de intervjuade om studieproblem på just dessa utbildningar.

Många elever med funktionshinder fortsätter eller kompletterar sina studier på folkhögskolor (a.a.). Av de sju intervjuade har flera studerat på folkhögskolor, en för att komplettera gymnasiebetygen. Möjliga orsaker skulle kunna vara att utbildningsansvariga på gymnasiet saknade insikt om behovet av lärares specialkompetens och möjligheter att anpassa studierna för punktskriftsläsaren. I något fall påverkades elevens läskompetens negativt, eftersom han läste allt mindre under denna period. Myndigheten för skolutveckling (2003b) använder begreppet ”kompromissutbildning” (s. 8) avseende vuxenstuderanden med funktionshinder, som inte har fått tillgång till den önskade utbildningen i ungdomsskolan.

Resultatet av denna studie visar att utbildning inte alltid är tillgänglig. Det är sällan punktskriftsläsarens egen läskompetens som skapar läshinder. Som elev och student är punktskriftsläsaren i händerna på systemet på ett annat sätt än som vuxen samhällsmedborgare, där det egna bemästrandet och egna val av samspelsarenor delvis sätter upp villkoren för läsning. Men läsvillkoren påverkas negativt av att kunskapen om punktskrift är bristfällig bland allmänheten och inom viktiga samhällssektorer.

Ibland tror man att man är ensam om en tanke, och att den tanken därför inte skulle vara värd att sättas på pränt. Hos mig växte en sådan tanke fram under litteraturläsning i samband med den aktuella studien, och den blev allt tydligare under arbetet med livsvärldsberättelserna. Därför kändes det positivt att få bekräftat från flera källor – även om det som bekräftades i sig inte alls var bra – att klyftan är stor mellan styrdokumentens ideal och verkligheten. Det är ”fascinerande - och lite nedslående - att så många och så omfattande normativa instrument

inte ger ett mer fullgott diskrimineringskydd för personer med funktionshinder inom utbildningsområdet” (Sahlin, 2006, s. 410). Det spelar ingen roll hur många regler, som uttrycker rätten till generella stödinsatser på utbildningsområdet, om det inte finns konkreta handlingsplaner, som talar om vad som krävs i den speciella lärandesituation som just den här eleven befinner sig i.

7.2.14 Avslutande reflektioner

De redovisade aspekterna relaterar så frekvent till varandra att det har varit svårt att sätta rubriker mellan dem. Helt plötsligt har diskussionen lett in på en ny aspekt. Att delaktighet förutsätter tillgänglighet och att kunskap är grund för bådadera är något man kan förstå intuitivt. Relationen mellan funktionshinder och delaktighet i skolaktiviteter uppvisar inte enstaka starka samband. I stället samverkar många faktorer i något slags system (Almqvist et al. 2004). Men det har varit så mycket mer intressant att se dessa sammanhang mot bakgrund av punktskriftsläsarens verkliga upplevelser i samspelet med sin omgivning.

Kompetens och tillgänglighet framstår som de två tyngsta aspekterna. Alla de andra leder förr eller senare till någon av dem, och den ena är på något sätt alltid förutsättningen för den andra. Punktskriften som symbolsystem för skriftspråket har i hela studien varit i fokus. Punktskriftens symbolsystem utan redundant information i kombination med det taktila sinnets ”låga skärpa” ställer höga kompetenskrav på läsaren. Särskilt besvärlig blev läsutvecklingen för den som alternerade mellan två läsmedier. Sådana förutsättningar ställer extra höga krav på specialkompetens hos undervisande lärare och insikt om resursbehov hos utbildningsansvariga.

Denna studie har hämtat kunskap i människors livsvärldar, i erfarenheter, upplevelser och känslors. Det är rimligt att anta att seendes kunskap och åsikter om punktskriftsanvändarens läsning till viss del bygger på tankar om hur man tror det är att inte vara seende. Det finns en risk att sådana tankar hindrar mig från att förstå vad det innebär att vara samhällsmedborgare och punktskriftsläsare. Vi iakttar gemensamma ting och förhållanden men utifrån olika perspektiv och med olika erfarenheter. Min förståelse kan aldrig bli alldeles densamma som någon annans. Men när jag tar del av punktskriftsläsarens upplevelser av läsning *på hans* villkor, kan *min* förståelse vidgas och bli till ny kunskap.

Referenser

- Almqvist, L., Eriksson, L. & Granlund, M. (2004). Delaktighet i skolaktiviteter. I A. Gustavsson (Red.), *Delaktighetens språk* (pp. 137-153). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, S. (1979). *Positivism kontra hermeneutik*. Göteborg: Korpen.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. (M. Elfstadius övers.). Stockholm: Natur och kultur. (Originalarbete publicerat 1987).
- Au, K. (2004). An expanded definition of literacy. I D. Wray (Ed.), *Literacy. Major Themes in Education*. Vol. 1. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (Red.). (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (pp. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björck-Åkesson, E. & Granlund, M. (2004). Delaktighet – ett centralt begrepp i WHO:s klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (ICF). I A. Gustavsson (Red.), *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- California Department of Education. (2006). *Braille Reading Standards*. Sacramento: California Department of Education. [pdf]
- Christensen Sköld, B. (2005). *Louis Braille. Skapare av ett skriftsystem*. Stockholm: Punktskriftsnämnden.
- Dominković, K., Eriksson, Y. & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson-Gustavsson, (1997). *ATT LÄSA – ett behov, ett krav, en nödvändighet*. En analys av den första internationellt jämförande studien av vuxnas förmåga att förstå och använda skriftlig information. International Adult Literacy Survey. (Avhandling för licentiatexamen, Linköpings universitet.)
- Ericson, B. & Fellers, I-S., (2002). *Hur ska jag läsa?* Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Fellenius, K. (1988). *Punktskrift Svartskrift Både/och – Antingen/eller*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Fellenius, K. (1996). Reading Competence of Visually Impaired Pupils in Sweden. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 90 (3), 237-246.

Fellenius, K. (1999a). Computer Based Instructions for young Braille readers in mainstream education – an evaluation study. *Visual Impairment Research*, 1 (3), 147-164.

Fellenius, K. (1999b). *Reading Acquisition in Pupils with Visual Impairments in Mainstream Education*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS Förlag.

Fellenius, K. (1999c). Reading Environment at Home and at School of Swedish Students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 93 (4), 211-224.

Fellenius, K. (1999d). Swedish 9-Year-Old Readers with Visual Impairments: Heterogeneous Group. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 93 (6), 370-380.

Fellenius, K. & Myrberg, M. (1993). *Synskadades läsning II. Vem vet vad om synskadade elevers läsning?* Stockholm: HLS Förlag.

Foulke, E. (1982). Reading braille. I W. Schiff & E. Foulke (Eds.), *Tactual Perception. A sourcebook* (pp. 168-208). New York: Cambridge University Press.

Förenta Nationerna. (2002). *FN:s standardregler för människor med funktionshinder och sjukdomar*. Umeå: Konsulterna Axengrip

Handikappombudsmannen (HO). (2000). *Stärk elevens rättigheter. En jämförande studie om rätten till stöd i skolan*. Stockholm: HO.

Handikappombudsmannen (HO). (2003). *Riktlinjer för en tillgänglig statsförvaltning. Mot full delaktighet och jämlikhet för människor med funktionshinder*. Stockholm: HO
http://www.ho.se/upload/Publikationer/Riktlinjer_tillganglig_statsforvaltning.doc [pdf]

Handisam (2007). *Riktlinjer för tillgänglighet. Riv hindren*. (www.handisam.se) [pdf]

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Husserl, E. (2004). *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. (J. Jakobsson övers.) Stockholm: Thales (Originalarbete publicerat 1913).

Högskoleverket. (2007). Rapport 2007:2R. *Likabehandling – ett regeringsuppdrag*. [pdf]

Kreuger, L. (1982). Tactual perception in historical perspective: David Katz's world of touch. I W. Schiff & E. Foulke (Eds.), *Tactual Perception. A sourcebook* (pp. 1-54). New York: Cambridge University Press.

Kulturrådet. (2006). *Tillgänglighet i hela landet. Kulturrådets omvärldsanalys 2006*. Statens kulturråd.

Kulturrådet. (2007). *Översyn av medel för funktionshindrades tillgång till kultur*. Kulturrådets skriftserie 2007:5. Stockholm: Statens kulturråd.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindstedt, E. (1998). *Vad kan barnet se? Om syn och synprovning av barn*. Solna: SIH Läromedel.

Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. (B. Nilsson övers.). Lund: Studentlitteratur (Originalarbete publicerat 1988).

Millar, S. (1997). *Reading by touch*. London, New York: Routledge.

Myndigheten för skolutveckling. (2003a). *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och beprövad erfarenhet*.
<http://www.skolutveckling.se/publikationer/sokochbestall> [pdf]

Myndigheten för skolutveckling. (2003b). *Yttrande över betänkandet Läromedel – specifikt (SOU 2003:15)*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. [pdf]

Myrberg, M. & Bäckman, Ö. (1993). *Synskadades läsning I: Resultat av lästräning, läsprovning och ordination av läshjälpmiddel vid femton syncentraler*. Stockholm: HLS Förlag.

Nilsson, N-E. & Ullström, S-O. (2000). *Läsares läsning. Ämnesdidaktiska perspektiv på meningsskapande*. Karlstad: Karlstads universitet. Ämnesdidaktiska forskargruppen.

OECD (1995). *Literacy, Economy and Society*. Paris: Head of Publication Service, OECD.

Punktskriftsnämnden, Talboks- och punktskriftsbiblioteket. (2001). *Punktskriftens termer*. Stockholm: Punktskriftsnämnden, TPB.

Punktskriftsnämnden, Talboks- och punktskriftsbiblioteket. (2004) *Punktskriften och dess användning*. Stockholm: Punktskriftsnämnden, TPB.

Rex, E.J., Koenig, A.J., Wormsley, D.P. & Baker, R.L. (1995). *Foundation of Braille Literacy*. New York: AFB Press.

Rönnbäck, A. (2003). *Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven*. D-uppsats. Stockholm: LHS, Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Sahlin, R. (2004). *Diskrimineringskydd för personer med funktionshinder inom utbildningsområdet: en offentlighetsrättslig studie*. Stockholm: Richard Sahlin och Jure förlag AB.

Schiff, W. & Foulke, E. (Eds.). (1982). *Tactual perception. A sourcebook*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.

SFS 2001:286. *Förordning med instruktion för Specialpedagogiska institutet*. Utbildningsdepartementet.

- Skolverket. (2001). *Barns läskompetens i Sverige och i världen. PIRLS 2001*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *På andras villkor. Skolans möte med elever med funktionshinder*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen. (2003). *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa – ICF*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (2006). Verksamhet vid SISUS. *Årsredovisning*. (s. 122-132). <http://www.sisus.se/sisus> [pdf]
- Sommerschild, H. (1999). Bemästrandet som ett vägledande begrepp. I B. Gjørum, B. Grøholt, B. & H. Sommerschild (Red.). *Att bemästra. Motståndskraft, skyddsfaktorer och kreativitet bland utsatta barn, ungdomar och deras föräldrar* (pp. 26-70). Stockholm: Svenska föreningen för psykisk hälsa (Sfph)
- SOU 1998:16. *När åsikter blir handling*. En kunskapsöversikt om bemötande av personer med funktionshinder. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1998:66. *FUNKIS – Funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1999:21. Bemötandeutredningen. Socialdepartementet. [pdf]
- SOU 2003:15. *Betänkandet Läromedel – specifikt*. Utbildningsdepartementet.
- Statens kulturråd. (1998). *Funktionshindrades tillgång till kultur. Kartläggning och handlingsprogram*. Statens kulturråd 1998:3.
- Svenska Unescorådet. (2001). *Salamancadeklarationen*. Svenska Unescorådets skriftserie, nummer 4/96.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Söderberg, A. (1999). *Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. Vilka faktorer påverkar inklusionen?* D-uppsats. Stockholm: LHS, Institutionen för specialpedagogik.
- Talboks- och punktskriftsbiblioteket. (2006). *Årsredovisning 2005*. Stockholm: Talboks- och punktskriftsbiblioteket.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Utbildnings- och kulturdepartementet. (2006). *Regleringsbrev för budgetåret 2007 avseende Specialpedagogiska institutet*. [pdf] www.sit.se

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. [pdf]

Vik, A. K. & Fellenius, K. (2007). Coping Strategies in Reading: Multi-readers in the Norwegian General Education System. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Sep 2007, 545-556.

Warren, D. (1982). The development of haptic perception. I W. Schiff & E. Foulke (Eds.), *Tactual Perception. A sourcebook* (pp. 82-129). Cambridge: Cambridge University Press.

Warren, D. (1994). *Blindness and children. An individual differences approach*. New York: Cambridge University Press.

Westman, A. & Östlund Hägglund, K. (2006). *Kan man läsa taktila bilderböcker för barn som är blinda?* Stockholm: Specialpedagogiska institutet.

Ödman, P.-J., (2005). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Elektroniska källor:

www.certec.lth.se/taktillasning/ 2007-08-20

www.ho.se/Tpl/NormalPage_448.aspx 2007-07-14

www.lovdatabas.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdatabas/ltavd1/filer/sf-20060623-0724.html&emne=punktskrift*+%2b+456& 2007-10-13

www.lvn.se/templates/Page_4982.aspx 2007-09-25

www.ne.se Nationalencyklopedin

www.rb.se/sv/Barnkonventionen/KortaVersionen 2007-06-27

www.regeringen.se/sb/d/1928/a/18527;jsessionid=anmjxc5o5tU4 2007-11-02

www.sit.se/net/Specialpedagogik/L%e4romedel/Katalog+och+F%of6rteckning 2007-07-14

www.sit.se/net/Specialpedagogik/L%e4romedel 2007-05-18

www.sit.se/net/Specialpedagogik/Om+oss/Organisation/Resurscenter+syn 2007-08-17

www.sou.gov.se/avslutadeutred/departementsordning/utbildning/2000.htm 2007-08-06

www.srfriks.org/tillganglig/tillgangliginfo.htm 2007-07-13

www.studeramedfunktionshinder.nu 2007-09-25

www.tpb.se/verksamhet/talbocker/kopa/#enskild 2007-07-13

www.un.org/disabilities/default.asp?id=150 2007-11-02

Bilaga 1

Tabell 2 Jämförelser mellan talboks-, punktskrifts- och studielitteraturen, år 2005

Talboksverksamheten	2004	2005
Producerade titlar ¹	3 288	3 660
Utlånade exemplar (digitala)	63 014	86 378
Punktskriftsverksamheten		
Producerade titlar ²	398	317
Utlånade volymer	24 430	23 596
Utlånade barnböcker	6 865	7 017
Låntagare av punktskr.böcker	895	903
Sålda exemplar	739	865 ³ /779
Studielitteraturverksamheten		
Nyproduktion, alla medier	1 551	1 793
Nedladdningsbara titlar	16 691	28 500
Prod. kopior på TPB	13 118	11 686
Utlånade enheter	14 875	13 088
Nedladdade kopior	4 043	7 594
Totalt distribuerade enheter	18 918	20 682

¹ Inklusivt högskolelitteraturen (2004:1204, 2005:1431) ³ Inklusivt e-böcker (86 exemplar)

² Inklusivt högskolelitteraturen (2004:11, 2005:9)

Under 2005 producerades 3660 talbokstitlar, inklusive högskolelitteraturen. Det utgör 26 procent av bokutgivningen i Sverige. Antalet utlånade digitala talböcker år 2004 var 63 014 och år 2005 blev det 86 378.

TPB:s hela bestånd av punktskriftstitlar uppgick år 2005 till 12 249. År 2004 producerades 398 titlar på punktskrift, och under 2005 blev motsvarande antal 317.

Det totala antalet utlånade punktskriftsvolymer minskade från år 2004 till 2005 med drygt 800. Minskningen förklaras av att antalet nyanskaffade böcker blev mindre än beräknat. Men antalet utlånade barnböcker ökade med 152. Antalet sålda punktskriftsexemplar, inklusive e-böcker, ökade från 2004 till 2005 med 126.

År 2004 hade TPB 895 registrerade låntagare av punktskriftsböcker, och 2005 hade ytterligare 8 tillkommit, alltså 903, varav 300 var aktiva. År 2006 var endast 475 låntagare registrerade, vilket beror på att de som inte varit aktiva under de senaste tre åren hade gallrats bort.

Bilaga 2

Intervjufrågor

Läsning allmänt

1. Vad innebär det för dig att en person har läskompetens?
2. Räkna upp situationer under dagen som innebär att du läser.
3. Ungefär hur mycket tid ägnar du åt läsning en vanlig dag?
4. Vilken eller vilka dagstidningar läser du och på vilka medier?
5. Hur reagerar du på följande ord i relation till läsning? (beroende– svartskrift – oberoende – punktskrift – engelska – brev – vykort – internet – stava rätt – högläsning – reklam – epost – talböcker)
6. Hur ofta lånar du punktskriftsböcker?
7. Skulle du kunna uppehålla en funktionell läskompetens utan punktskrift?
8. Hur blir man en bra punktskriftsläsare?
9. Läser du även svartskrift?
10. Är det viktigt att läsa? Kan man välja bort läsning?

Hjälpmedel

1. Vilka hjälpmedel behöver du för att läsa?
2. Vilka skillnader upplever du mellan att läsa punktskrift på papper och på datorns punktskriftsskärm?
3. Hur gör du korta anteckningar på stående fot?

Läsupplevelser

1. Din första egna, positiva läsupplevelse?
2. Minns du om dina föräldrar brukade läsa högt för dig?
3. Kunde andra i familjen punktskrift? Och i dag?
4. Hur har dina föräldrar påverkat din inställning till läsning?
5. Hur upplever du att läsa text på ett främmande språk?
6. Tycker du om att läsa högt för någon annan?

Skolan

1. Kan du minnas hur det var att lära sig läsa punktskrift bland seende klasskamrater?
2. Minns du någon som var speciellt viktig för dig under de första åren i skolan?
3. Vad du medveten om ifall du fick något extra stöd i samband med skolans läsinlärning?
4. Hur var punktskriftskunskaperna bland dina lärare? Intresse? Attityd?
5. Saknade du punktskrift under någon period i skolan?
6. Hur ska en bra undervisning vara för att du ska uppleva delaktighet?
7. Fanns böcker att låna för dig i skolbiblioteket?
8. Har du alltid haft tillgång till studielitteratur på lämpligt medium?
9. Hur upplevde du det att läsa vid besöken på Tomtebodan?
10. Vad betydde talboken för din läsning under skoltiden?
11. Hur är kunskap om och intresset för punktskrift hos lärare på universitetet?

Krav och förväntningar

1. Hur upplevde du dina föräldrars krav på dig i skolarbetet?
2. Hur upplevde du dina lärares krav på dig i skolarbetet?
3. Deras förväntningar?

Läsbehov och läskrav efter skoltiden

1. Hur har läskraven förändrats efter skoltidens slut?
2. Har ditt intresse för nöjesläsning förändrats efter skolans slut?
3. Hur skulle du beskriva andras förväntningar på dig i olika lässituationer i dag?
4. Vad innebär det för dig att läsa punktskrift snabbt? I vilka situationer behöver du läsa snabbt? Upplever du att din läshastighet räcker till?

5. Omgivningens reaktioner och kommentarer om din läsning?
6. Känner du som om seende människor förstår vad det innebär att vara punktskriftsläsare?
7. Bedöm själv din läsförmåga i dag, kanske i jämförelse med arbetskamrater eller studiekamrater. Jämfört med när du gick i nian?
8. Hur upplever du det att vara punktskriftsläsare i dagens samhälle jämfört med att vara svartskriftsläsare?

Läsmedier

1. Hur nöjesläser du helst i dag?
2. När väljer du att läsa talbok?
3. Har din talboksläsning påverkat din punktskriftsläsning?

Tillgänglighet

1. Hur många gånger har du fått meny på punktskrift på en restaurang?
2. Hur upplever du en situation, där du inte får tillgång till den skriftliga information som övriga får? Hur löser du/man den?
3. Konsekvenserna – praktiska och känslomässiga – av att inte ha tillgång till all text som seende har?
4. Var hittar du punktskrift ute i samhället?
5. Vad saknar du speciellt?
6. Har du blivit positivt överraskad av tillgången på information på punktskrift?
7. Vilka TV-program är dina favoriter?
8. Hur påverkas ditt TV-tittande av att du inte kan läsa textremsan?
9. Vad åligger det samhället att göra för att du ska uppleva full delaktighet till information, kultur? Tänk dig att du får bestämma!
10. Vid två speciella tillfällen, förväntas vi medborgare hantera särskilt mycket skriftlig information – våra politiska val och vid deklarationsdags. Hur får du den här informationen? Hur hanterar du de delar som innefattar läsning?

Fritidsläsning och informationsläsning

1. Är läsning ett fritidsintresse för dig?
2. Vem eller vilka diskuterar du böcker och läsning med?
3. Händer det att du avstår från att läsa en bok för att den inte finns på lämpligt medium?
4. Hur är du försedd med uppslagsverk och ordböcker?
5. Hur får du tillgång till information i olika situationer? (radio- och TV-program, kontoutdrag, medicinburkens information, tidtabeller ...)
6. Hur väljer du att skaffa dig information om nyheter? (dagstidning, radio, tv, text-tv...)

Studie- och yrkesval

1. Vad sysslar du med i dag?
2. Har du gjort egna val efter egna intressen?

Bemästrande

1. Att leva som icke seende bland seende innebär att en mängd praktiska situationer måste bemästras. Ser du läsning som ett praktiskt problem?
2. Händer det att du upplever stress i en lässituation? Hur hanterar du det?
3. Tar du hjälp av minnet i situationer när du inte har tillgång till skriftlig information?
4. Deltar du i föreningsliv eller liknande? Hur hanterar du i så fall följande situationer? (...)