



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete
speciallärarprogrammet, 15 hp

Läsförståelse för delaktighet

- en studie om läsförståelsens betydelse för delaktighet hos vuxna med lindrig utvecklingsstörning



Författare: Birgitta Åkerblom Ström

Handledare: Linda Fälth

Examinator: Idor Svensson

Termin: HT14

Ämne: Pedagogik

Nivå: Avancerad

Kurskod: 4PP23E

| | |
|-------------------------|--|
| Titel | Läsförståelse för delaktighet |
| Undertitel | - en studie om läsförståelsens betydelse för delaktighet hos vuxna med lindrig utvecklingsstörning |
| Författare | Birgitta Åkerblom Ström |
| Handledare | Linda Fälth |
| Examinator | Idor Svensson |
| Antal sidor | 48 |
| Nyckelord | delaktighet, lindrig utvecklingsstörning, läsförståelse, lättläst, teorier om läsförståelse, utvecklingsstörning |
| English title | Reading comprehension for participation |
| English subtitle | - a study of the importance of reading comprehension for adults with mild intellectual disabilities |
| Key words | participation, intellectual disabilities, reading comprehension, easy-to-read, theories for reading comprehension, intellectual disabilities |

Abstrakt

Vi lever i ett komplext samhälle där erfarenheter fort blir omoderna och omvärlden är uppbyggd av skriven information som snabbt förändras. Alla människor ska ha samma möjligheter till att bli demokratiska och delaktiga samhällsmedborgare. För det krävs en läsförståelseförmåga för att hitta strategier för tolkning och reflektion. För personer med funktionsnedsättning är det särskilt svårt att hitta rätt, förstå och framförallt tolka. En nyckel till delaktighet är läsförståelse.

Arbetets syfte är att belysa hur vuxna med lindrig utvecklingsstörning som gått gymnasiesärskolans nationella program använder sin läsförståelse i det dagliga livet efter avslutad skolgång. Studien bygger på kvalitativa intervjuer med sex vuxna med lindrig utvecklingsstörning som arbetar inom skilda yrken och tog studenten för 3-10 år sedan. I intervjuerna diskuteras frågor som visar hur läsförståelsen används idag, i vilka sammanhang behövs och efterfrågas stöd och hur påverkar läsförståelsen delaktigheten i det dagliga livet. De tre teorier kring läsförståelsemodeller/textsamtalsmodeller som arbetet vilar på är;

Reciproc undervisning, Lena Franzéns modell och Question the Author. Dessa grundar sig på Vygotskijs sociokulturella teori.

Generellt för resultatet är att de som deltog i studien efterfrågar stöd gällande läsförståelse när det handlar om vad som är viktiga respektive oviktiga papper där språket upplevs som komplicerat och de lägger undan sådant i väntan på stöd. Men om en individ plockar bort information som den inte förstår, väntar med att få hjälp att förstå eller inte vet var information som är anpassad finns blir delaktighet omöjlig i det egna livet och beslut som rör den egna personen. Sammanfattningsvis är respondenternas egen uppfattning om sin delaktighet i det egna livet god så länge det finns en välvillig omgivning som snabbt kan vara behjälplig i situationer som främst berör tolkning av information.

Innehållsförteckning

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INLEDNING | 6 |
| 2 | TEORETISK BAKGRUND | 8 |
| 2.1 | Ämnesval | 8 |
| 2.2 | Läsförståelse | 9 |
| 2.2.1 | Reciprok undervisning | 10 |
| 2.2.2 | Lena Franzéns modell | 12 |
| 2.2.3 | Question the author | 13 |
| 2.3 | Vygotsky | 14 |
| 2.4 | Utvecklingsstörning | 16 |
| 2.4.1 | Lindrig utvecklingsstörning | 17 |
| 2.4.2 | Lagen om stöd och service | 18 |
| 2.5 | Delaktighet | 18 |
| 2.6 | Lättläst | 21 |
| 3 | SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR | 25 |
| 3.1 | Syfte | 25 |
| 3.2 | Frågeställningar | 25 |
| 4 | METOD | 26 |
| 4.1 | Val av metod | 26 |
| 4.2 | Urval | 26 |
| 4.3 | Tillvägagångsätt | 27 |
| 4.4 | Etiska överväganden | 27 |
| 4.5 | Analys | 27 |
| 4.6 | Tillförlitlighet och trovärdighet | 28 |
| 4.7 | Metodkritik | 28 |
| 5 | RESULTAT OCH ANALYS | 29 |
| 5.1 | Läsförståelse | 29 |
| 5.1.1 | Analys av läsförståelse | 31 |
| 5.2 | Lättläst | 31 |
| 5.2.1 | Analys av lättläst | 33 |
| 5.3 | Delaktighet | 33 |
| 5.3.1 | Analys av delaktighet | 35 |
| 5.4 | Medvetenhet kring funktionsnedsättning | 36 |
| 5.4.1 | Analys av medvetenhet kring funktionsnedsättning | 37 |

| | | |
|------------|--------------------------------------|-----------|
| 6 | DISKUSSION | 38 |
| 6.1 | Metoddiskussion | 38 |
| 6.2 | Resultatdiskussion | 39 |
| 6.3 | Förslag till vidare forskning | 42 |
| 7 | REFERENSLISTA | 44 |
| | BILAGA 1: Missivbrev | 47 |
| | BILAGA 2: Intervjuguide | 48 |

1 INLEDNING

De senaste tolv åren har jag arbetat på två olika gymnasiesärskolor och innan de åren på gruppboenden och kortidshem för människor med utvecklingsstörning. Erfarenheterna av detta är att dessa människor alltför ofta lever sina liv efter beslut som fattats av andra än de själva pga saknade strategier för förståelse. Funktionsnedsättningen blir då en begränsning till att bestämma över sitt eget liv. Kunskaper och information måste gå att begripa och rymmas i den egna föreställningsvärlden. Samhället idag ser inte ut på samma sätt som förr och erfarenheter blir fort omoderna i en omvärld som är uppbyggd av skriven information som snabbt förändras. Beslut i livsavgörande frågor och val ska den enskilda människan ha en förmåga till att besluta om själv. För det krävs att varje individ är välinformerad och har kunskap i att söka information och fakta från olika informationskällor och tolka dessa. Detta är komplicerat och många beslut blir svåra att sätta sig in i. Det går att ställa sig frågan hur lärare kan förbereda eleverna för samtidens komplexa samhälle. Ett liv utan egen delaktighet blir inte ett eget liv, det blir som att gå runt i någon annans skor med fel passform och med allvarliga skavsår ju längre tiden går.

Alla människor ska ha samma möjligheter till att bli demokratiska och delaktiga samhällsmedborgare. För det krävs en läsförståelseförmåga för att hitta strategier för tolkning och reflektion. För personer med en funktionsnedsättning är det särskilt svårt att hitta rätt, förstå och framförallt tolka. Det behövs texter, böcker och information som är skrivet så det ges möjlighet till detta. Lättläst ska finnas att tillgå i allt skrivet. Reichenberg och Lundberg (2011) skriver om unga med utvecklingsstörning, deras rätt till delaktighet i samhället, där en rättighet är att kunna förstå brev från myndigheter, tolka budskap i reklam och för att vara medbestämmande i sina egna beslut.

Mål för lärare på gymnasiesärskolan är att släppa eleverna vidare ut i livet mot arbete, fritidsaktiviteter, eget boende och förhoppningsvis med en förmåga till delaktighet i vuxenlivet. Valet av arbetsätt och innehåll i skolan kan göra skillnad så att denna delaktighet blir möjlig. Motivation är grunden för inläring och en väg dit är texter som fångar in eleverna där de befinner sig intressefyllt och där deras förförståelse går att nå samtidigt som texterna skapar nytt så fler erfarenheter och scheman blir möjliga. Men oavsett individuella texter och lättläst material så går det inte anser jag, att bortse från kärnan, läsförståelsen, som är en av nycklarna till delaktighet.

Hur väl förberedda är elever som gått gymnasiesärskolans nationella program för ett vuxenliv som präglas av delaktighet? I GySär (2002) står "*...att skolan skall lära för livet måste vara ledstjärnan*" (s. 15). Som speciallärare på gymnasiesärskolan har jag en viktig uppgift i att hitta verktyg som skapar delaktighet för varje enskild elev i dess egna liv och dess beslut. Ett avgörande verktyg är läsförståelse. Det ger trygghet och öppnar dörrar till självbestämmande.

Då blir det möjligt att kasta de lånade skorna och välja egna med rätt sula för rätt underlägg, rätt passform och kunna gå sin egen självvalda väg utan skavsår.

2 TEORETISK BAKGRUND

I den teoretiska bakgrunden förklaras först ämnesval med koppling till kursplanen GY 2002. Eftersom den empiriska delen av detta arbete handlar om elever som gått ur gymnasiesärskolan för ett flertal år sedan är det Gy 2002 (Gymnasiesärskolans nationella och specialutformade program) som är aktuell. Efter det följer ett avsnitt som förklarar begreppet läsförståelse och tre teorier kring läsförståelsemodeller/textsamtalsmodeller som alla grundar sig på Vygotskijs sociokulturella teori. Därefter fortsätter en genomgång av arbetets centrala begrepp: utvecklingsstörning, lindrig utvecklingsstörning, Lagen om stöd och service (LSS), delaktighet och lättläst. Med hjälp av de begreppen blir det självständiga arbetet tydligare att förstå då de förklaras och diskuteras. I delarna gällande de tre teorierna för läsförståelsemodeller/textsamtalsmodeller belyses den svenska och internationella forskning som finns inom dessa områden och likaså finns en genomgång av vetenskapliga artiklar.

För att söka avhandlingar och aktuell och relevant forskning användes Linnéuniversitetets bibliotek och Högskolebiblioteket i Jönköping. Avhandlingar och tidskrifter har lånats och för att hitta rätt har båda dessa biblioteks söktjänster på nätet används. Sökorden har varit utvecklingsstörning, läsförståelse, lättläst, delaktighet och lässtrategier. Databaserna har varit Swepub, OneSearch och Eric.

2.1 Ämnesval

I ett alltmer teknologiskt och informationsrikt samhälle behövs förmågan att kritiskt granska och förstå information. Informationen ska kunna bearbetas, tolkas och göra det möjligt för den enskilda individen att kunna ta ställning i samhällsfrågor (Reichenberg & Lundberg, 2011). Ett av tre områden som mäts i den internationella jämförande studien PISA (Programme for International Students Assessment) är läsförståelse. Femtonåringars förmågor från ett flertal länder jämförs och målet är att se om dessa femtonåringar har grunderna för att kunna delta som aktiva medborgare i samhället i deras kommande vuxenliv. Syftet blir då att hitta sitt eget lands svaga och starka sidor och sätta in förbättrande åtgärder där det behövs. Gällande läsförståelse har förmågan försämrats hos svenska femtonåringar (Skolverket, 2010).

I kursplanen Gy 2002 står förklarat att gällande elever i gymnasiesärskolan blir grunden för en god utbildning i skolan att pedagogerna hittar rätt nivå för undervisningen som stämmer med elevens tidigare erfarenheter, kunskaper och utveckling. ...*"studieplanen bör lägga fokus på det som är möjligt för eleven att utveckla samt vara utmanande för elevens kunskapsbildning"* (Skolverket, 2002, s.9). Ett huvudmål för ett program på gymnasiesärskolan är att det skall förbereda eleverna för ett meningsfullt vuxenliv gällande boende, fritid och arbete. Detta ska göras utifrån varje enskild elevs förmågor och förutsättningar. Elever på en gymnasiesärskola kan känna utanförskap genom att gå i en egen skolform och pedagoger behöver ha kunskap och redskap att möta dessa känslor och hjälpa

eleverna att skapa en trygg identitet. I ämnet svenska är syftet att utveckla förmågan till att läsa, skriva, tala, se och lyssna. Först genom kommunikativa färdigheter går det att samspela med andra och vara delaktig i samhället. Ämnet ska också möjliggöra att eleverna lär känna sig själva för att utveckla självbilden (Skolverket 2002). Mål som eleverna ska ha uppnått efter avslutad kurs är:

Eleven skall

- *kunna delta i samtal och diskussioner, framföra egna argument och lyssna till andras,*
- *kunna berätta om sin utbildning och om sitt arbete inom den valda studieinriktningen,*
- *kunna läsa och förstå texter av olika slag samt kunna diskutera upplevelser av t.ex. litteratur, film och teater,*
- *kunna skriva enkla texter av olika slag,*
- *kunna använda datorer för att skriva, kommunicera och hämta information,*
- *kunna följa en arbetsbeskrivning samt förstå och använda viktiga begrepp inom den valda studieinriktningens fackspråk,*
- *kunna söka information i olika källor för kunskapsinhämtande och kommunikation,*
- *kunna samtala om bilder och texter i olika medier och kritiskt granska innehåll och budskap.*

(Skolverket, 2002, s. 222)

2.2 Läsförståelse

Elbro (2009) samt Lundberg och Reichenberg (2008) är överens om att läsförståelse kortfattat är att kunna förstå en sammanhängande text. Det börjar med att läsaren ska kunna identifiera och känna igen skrivna ord, den sk avkodningen. Steg två är att förstå det som står och för det krävs kunskap om ordens betydelse i det specifika sammanhanget. Avkodning och språkförståelse är de två hörnstenarna i själva läsandet och läsförståelseprocessen. Det ena fungerar inte utan det andra. Avkodning och språkförståelse brukar formuleras $L=A \times F$ (Gough & Tunner, 1986), alltså läsning är avkodning gånger språkförståelse. Om språkförståelsen inte fungerar men avkodningen blir det lästa obegripligt och om avkodningen saknas eller är bristfälligt blir läsningen besvärlig. Komponenter som motivation och textens visuella utformning bidrar också till en god läsförståelse (Elbro, 2009; Lundberg & Reichenberg, 2008). Precis som i det talade språket ska du som läsare ha en förståelse vad ordet betyder, kunna sätta in texten i ett sammanhang och kunna ha ett arbetsminne för att komma ihåg det lästa. Det krävs koncentration och motivation. I det talade språket får läsaren hjälp av tonfall, gester, upprepningar och andra ledtrådar men i den egna läsningen finns inte det utan kontexten blir avgörande. Meningarna hänger ihop och skapar tillsammans en betydelse. Det går inte att fråga texten utan det krävs en förmåga att kunna läsa mellan raderna, vilket kan vara svårt om läsaren inte har egna erfarenheter av en viss händelse eller förmågan att föreställa sig en situation individen inte själv har varit med om (ibid.).

Reichenberg och Lundberg (2011; 2012a) menar att elever som har en utvecklingsstörning behöver träning i att inferensläsa och diskutera det lästa. Om en person hela tiden möts av misslyckanden i sin läsförståelse eller om texterna är obegripliga kan individen helt strunta i att läsa vilket är förödande för delaktighet i samhället och för den lustfyllda läsningen. Det finns en tro hos många att någon särskild undervisning i läsförståelse inte är nödvändig när en elev väl knäckt läskoden. Reichenberg och Lundberg (2011; 2012a) förklarar vidare att det har riktats kritik från skolinspektionen kring att elever på särskolan inte får tillräcklig undervisning i läsförståelse utan att mest tid riktas mot omsorg. En förklaring till detta kan vara att lärare generellt sätt har en rädsla att utmana eleverna på särskolan så de kommer vidare till den närmaste utvecklingszonen och att denna rädsla bottnar i ett traditionellt sätt att se på undervisning i läsförståelse. Vidare menar de att den pedagogik som dominerat lärarutbildningarna har varit den konstruktionistiska vilket grundar sig på teorier där barn har en inre motivation till att lära på egen hand och de individuella arbetssätten har uppmuntrats. En del forskare menar att förklaringen kan vara att elever behöver lära sig att tillsammans prata om texter och hitta lässtrategier för förståelse för att hitta det meningsfulla vilket är en omöjlighet om eleverna endast arbetar med texter enskilt. Forskare menar också att det behövs ett samarbete mellan det texten innehåller, läraren och eleven för att läsförståelsen ska bli meningsfull och skapa delaktighet. För förståelse krävs både uppmärksamhet och omfattande kognitiva förmågor (ibid.).

Reichenberg (2012a) menar att sett ur ett historiskt perspektiv så var det inte av avgörande betydelse att kunna läsa. I bondesamhället krävdes andra kunskaper och den kunskapen och annan information fördes vidare muntligt. Idag är det långt ifrån tillräckligt med en muntlig tradition och därför är det nödvändigt att även elever som går särskola ska få undervisning i läsförståelse annars blir det en på förhand uppgjord gräns mellan olika grupper i samhället. Omsorg och kunskap är inte två skilda poler utan de kan gå hand i hand. För att inte hamna i utanförskap behöver eleverna på särskolan utmanas i sina kunskaper och få stöd och strategier i att förstå texter. Svensk forskning har inte engagerat sig så mycket i hur personer med lindrig utvecklingsstörning läser (ibid.)

Nedan redogörs för tre teorier kring läsförståelse; Reciprok undervisning, Lena Franzéns modell och Question the Author.

2.2.1 Reciprok undervisning

Reichenberg och Lundberg (2011) förklarar en modell gällande läsförståelse i faktatexter som förkortas RU, det betyder Reciprok undervisning där ordet reciproc betyder ömsesidig. Denna modell har varit framgångsrik för personer med lindrig utvecklingsstörning. Grunden i denna metod är att det finns en dialog i undervisningen och att det då sker ett meningsskapande tillsammans med andra. Texterna ska ha en hög läsbarhetsgrad vilket betyder att innehållet

ska stämma överens med elevernas förkunskaper. De kognitiva orsakerna som bidrar till en god läsförståelseutveckling är att eleven måste förstå målet med läsningen och veta hur bakgrundkunskaper kan aktiveras. Vidare krävs en förmåga att kunna skilja på viktig och mindre viktig information i en text och ha en förmåga att förhålla sig kritisk. Det krävs också att eleven ska kunna tolka texten och förstå sin egen förståelse. För att detta ska vara möjligt finns fyra strategier i RU som är kärnan i modellen:

1. *Förutspå/förutsäga/ställa hypoteser om handlingen. Med hjälp av tex en rubrik och bilder ska eleverna öva på att förutsäga vad de tror att texten kommer att handla om, dvs göra inferenser. Det innebär också att eleverna ska kunna dra slutsatser från vad de redan vet i ljuset av ny information som dyker upp i texten.*
2. *Ställa egna frågor före, under och efter läsningen av texten. Eleverna ska öva att skilja det väsentliga i texten från det oväsentliga. När eleverna ställer frågor, får läraren ett ypperligt tillfälle att se om de har förstått texten.*
3. *Reda ut oklarheter, exempelvis svåra ord, komplicerad syntax och finna centrala idéer.*
4. *Sammanfatta texten med egna ord (Reichenberg & Lundberg, 2011).*

Samtalen bör vara i små grupper så alla elever har en möjlighet att komma till tals. I RU-metoden blir läsförståelse en aktivitet som är problemlösande för att utveckla tänkandet hos eleverna samtidigt som de arbetar med en text, antingen faktatext eller berättande text. Därför behöver texten delas upp i mindre delar så den aktuella delen blir kvar i minnet och tänkandet. Eleverna får också en möjlighet att tänka högt tillsammans med andra. Läraren är den som styr övningarna till en början för att sedan mer och mer lämna över ansvaret till eleverna. Efter hand blir det en elevs roll att ta över samtalet och leda gruppen och då är läraren med som stöd. För att underlätta detta finns ett RU-hjul med fyra rubriker; "*Förutspå, Ställ egna frågor, Red ut och Sammanfatta*" och till det kan läraren komplettera med kort för olika strategier (Reichenberg & Lundberg, 2011, s. 63). Genom att ställa frågor på orsakssamband ökar förståelsen och RU kan utveckla en elevs förmåga att bli en aktiv och konstruktiv läsare som vågar ta sig an texter och hitta det meningsfulla och lustfyllda (Reichenberg 2008; Reichenberg & Lundberg, 2011; Reichenberg, 2012a).

Reichenberg (2012b) förklarar i en pilotstudie gjord på fem vuxna med lindrig utvecklingsstörning hur deltagarna genom textsamtal med hjälp av RU-modellen går från kritiska till textläsning till att bli positiva och med en vilja att fortsätta. Deltagarna i studien är i åldern mellan 28-42 år och arbetar i daglig verksamhet inom medie- och kommunikation. Arbetsuppgifterna består av att läsa och skriva recensioner i ett nyhetsblad för andra med utvecklingsstörning. Läsning är inget som diskuteras i gruppen, ej heller med handledaren. Deltagarna har inga avkodningssvårigheter men är mycket långsamma i sin läsning och hade i början av studien inte kunskapen att förhålla sig kritiska till texter och dess innehåll. De hade från början också svårt att koncentrera sig och stanna kvar i texten. Pilotstudien bestod av elva

textsamtal och redan efter ett par tillfällen blev deltagarna positiva. Undersökningens nackdelar är att deltagarna var få och att ingen kontrollgrupp fanns vilket det gör i undersökningen som följer (ibid.).

I en internationell studie (Alfassi, Miriam, Weiss, Itzhak & Lifshitz, Hefziba, 2009) med israeliska ungdomar som har en lindrig utvecklingsstörning beskrivs hur dessa fick träna RU-modellen under en tolvveckorsperiod. Träningen var två gånger i veckan och de var fördelade i små grupper, fyra elever i varje. Eleverna tränade i dialog med varandra att generera frågor till texten, sammanfatta det som sades, hitta, diskutera och klargöra svåra ord och göra förutsägelser. I undersökningen ingick även kontrollgrupper för att öka tillförlitligheten. Resultaten visade att läsförståelsen ökat hos de som ingick i studien, dock inte i kontrollgruppen. Studien visar att RU är en bra metod att utveckla läsförståelse hos elever med lindrig utvecklingsstörning och att det är angeläget att skolans kursplaner och styrdokument innehåller mål så läsförståelseundervisning blir viktig (ibid.).

2.2.2 Lena Franzéns modell

Den andra modellen för läsförståelse som Reichenberg och Lundberg (2011) beskriver har sin utgångspunkt i att eleverna ska söka svar i texter med hjälp av olika typer av frågor. Grundtanken med modellen är att svaga läsare behöver lära sig hur ett riktigt svar kan hittas i en text och då behöver man analysera själva frågorna. Vissa svar finns inte i texten utan där kanske bara ledtrådar finns och eleven måste kunna läsa mellan raderna för att hitta svaret inom sig själv. En annan typ av fråga kräver att läsaren kan titta på mer än ett ställe i texten för att få fram det riktiga svaret. Frågorna delas in i tre kategorier;

- Typ 1: Denna fråga är en detaljfråga och svaret går att hitta lätt direkt i texten. Orden som finns i frågan går att hitta i texten.
- Typ 2: I nästa steg blir frågan lite svårare genom att svaret blir svårare att hitta men det finns i texten. Detta kräver att läsaren letar på mer än ett ställe i texten.
- Typ 3: I den tredje typen av frågor finns inte svaret alls i texten och tränar på förmågan att läsa mellan raderna, inferensläsa. Här behövs vägledning av läraren och det kan gå till så att läraren tänker högt på olika alternativ för att stötta med bakgrundsinformation.

Denna modell är utprovad för de lägre åren i skolan och riktar sig till berättande texter. Arbetsgången är sådan att texten läses högt tillsammans och att eleverna sedan arbetar i smågrupper med frågorna. Sedan förs en diskussion om hur frågorna är besvarade och tillsammans med läraren görs jämförelser av likheter och skillnader i svaren. Tanken med det är att visa eleverna att det inte bara finns ett svar på frågetypen där de måste läsa mellan

raderna utan att det är beroende av förkunskaper och att dessa förkunskaper är olika individer emellan (ibid.).

Gersten och Baker (2014) diskuterar vikten av olika läsförståelseinsatser för elever med inlärningssvårigheter och enligt dem är vissa insatser bättre än andra. I artikeln beskrivs att det är slöseri med en elevs tid och inneboende resurser att låta eleven sitta ensam i sitt arbete med en text som då oftast kan te sig obegriplig både i innehåll och form. Lusten till det skrivna ordet försvinner vilket påverkar elevens livslånga lärande och påverkar det egna livet gällande beslut och möjligheter. Det viktigaste, enligt artikeln är, att hitta sätt där eleverna kan dra nytta av varandra, diskutera, fråga och jämföra, precis som Reichenberg (2012a), också föreslår (Gersten & Baker, 2014).

I ett jämförande utvecklingsprojekt med 40 deltagande elever från särskolan i åldern 13-18 år var syftet att jämföra modellerna RU och Lena Franzéns modell. I resultatet framkommer inga större skillnader mer än att i RU har eleverna mer tid för samtal men i LF-modellen är samtalstiden jämt fördelad mellan elev och lärare. I RU-modellen reflekterade eleverna över innehållet och ställde egna frågor (Reichenberg & Lundberg, 2011).

2.2.3 Question the author

Questioning the author som förkortas Qta, är en textsamtalsmodell för både faktatexter och skönlitterära texter och huvudtanken med den är att läsaren ska ifrågasätta och ställa frågor till texten för att på så vis ha ett aktivt förhållningssätt till texten. Läsaren ska ha ett förhållningssätt att den förstår att varje text har en författare och att den författaren inte känner till något om läsaren. Således betyder det att författaren inte känner till något om läsarens förförståelse eller erfarenheter. Det är sällan en författare använder sig av ett personligt tilltal, en så kallad föfarröst. Det kan därför kännas som ett stort avstånd mellan läsare och författare vilket kan bidra till bristande engagemang och motivation. I Qta talas om en författares auktoritet som behöver ifrågasättas eftersom författaren inte vet om språket, orden, läsbarheten är lämplig för läsaren. Det gör att läsaren fråntas ansvaret, skulden. Om texten är svår eller obegriplig så är det författarens fel. Syftet i Qta är att få aktiva elever som kan justera och omarbete texten så den blir på det sätt de önskar, texten är inte statisk (Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1997; Reichenberg, 2008).

Vidare förklaras sättet att få igång en aktivitet är genom att ställa frågor som blir själva textsamtalen där läraren är den som leder frågorna. Svaren ska inte gå att hitta direkt i texten utan det krävs inferensläsning och en förmåga att kunna plocka fram den egna förförståelsen. Det första steget är att lärare och elever tillsammans läser en text. Texten är uppdelad i mindre stycken där läraren har förutspått att problem i förståelse skulle uppstå eller där det finns något särskild att diskutera. Frågor ställs, diskuteras och gruppen reflekterar tillsammans

över svaren. Läraren sammanfattar kontinuerligt de korta styckena med varandra så inget ska gå förlorat. Modellen har två typer av frågor som grund; ingångsfrågor och uppföljningsfrågor. Ingångsfrågorna är till för att få fram budskapet i texten, exempelvis; Vad vill författaren säga dig? Varför vill författaren säga det? Grundtanken med ingångsfrågorna är få eleverna att se att åsikterna bakom det som skrivs är av en författare. Uppföljningsfrågornas syfte är att få eleverna medskapande till texten och gå djupare in i den. De ska med den typen av frågor också förstå hur textavsnitten hänger ihop och var deras förförståelse kommer in. Exempel på sådana frågor kan vara: Säger författaren det han/hon vill säga tydligt? Hur kunde han/hon sagt det mer tydligt? Vad skulle du ha sagt istället? Vad saknas i texten? (Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1997; Reichenberg, 2008).

Reichenberg (2008) anser att i alla strukturerade textsamtal blir elevernas kunskaper och förmågor synliga i diskussioner och reflektioner. Om en elev sitter och läser en bok själv, svarar på frågor i ett häfte, går mycket förlorat. I samspelet med andra delar eleverna med sig av sin kunskap och sina erfarenheter och de lär sig att det finns mer än ett svar som är det rätta för vi har alla olika förkunskaper. Inlärningsklimatet blir mer öppet, tillåtande och demokratiskt samtidigt som det utgår från den enskilda individens nivå (ibid.).

Om att få fram det synliga i elevernas kunskaper och erfarenheter och få ett öppet diskussionsklimat kring texter berättar Gritter (2011). Hon menar att det är avgörande att ta in elevernas olika erfarenheter av världen och livet när en text diskuteras, elevernas verklighet blir en naturlig motivation samtidigt som ny kunskapsinhämtning blir möjlig som annars inte kommit fram. Grupp av elever, årskurs eller skolform spelar ingen roll. En text tolkas av de erfarenheter vi har och de svagare eleverna lär av de starkare. Vidare så kan även de tysta elevernas röster komma fram om man i det stora klassrummet bildar smågrupper så diskussionen känns meningsfull för alla. Möbleringen bör vara sådan att eleverna har ögonkontakt med varandra och som lärare kan man hela tiden uppmuntra eleverna att prata med varandra i klassen och inte enbart direkt till läraren. Frågor som bara har ett rätt svar bör inte ställas. Läraren är den som leder diskussionerna. Gritter talar om tre typer av frågor: "*literal, inferential and critical*" (Gritter, 2011, s 448). *Literal*, det är frågor för att öka ordförståelsen, hitta synonymer, om det går att säga det som sägs på något annat sätt, om betydelsen ändras då och i så fall varför. *Inferential* är frågor som handlar om att läsa mellan raderna, hitta det som inte sägs men ändå betyder något och då jämföra elevernas egna förkunskaper, erfarenheter och diskutera olika tolkningar. *Critical*, är frågor som går djupare in i texten, som har med värderingar, fördomar och existentiella frågor att göra (ibid.).

2.3 Vygotsky

Den pedagogiska synen gällande dessa tre modeller går i linje med Vygotskijs tankar om att lärande har sin grund i den sociokulturella teorin där människan utvecklas genom interaktion

med andra. Vi lär således tillsammans med andra för att utvecklas optimalt. Utveckling betyder för Vygotsky både den mentala, personliga, tankemässiga och språkliga utvecklingen. Vygotskijs idé om den så kallade optimala utvecklingszonen (Stensmo, 2007; Vygotsky, 1886) kan jämföras med Reichenbergs synsätt att undervisa i läsförståelse. Med den optimala utvecklingszonen menas att när vi interagerar med andra som är mer kunniga än vi själva så utvecklas vi. Om vi endast resonerar med oss själva i individuellt arbete och eget tänkande går det inte att nå den optimala zonen för vår utveckling, det gemensamma samtalet med andra är nödvändigt. Vidare menar Vygotsky att barn introduceras i nya sätt att tänka när de kommunicerar med andra och att detta samspel med andra blir som en drivkraft i utvecklingen hos barnen. Den kognitiva utvecklingen blir då lika viktigt som den sociala och utvecklingen sker bäst i interaktion. Det är först genom språket en människa kan utvecklas och pedagogiken ska vara vägledande genom de olika zonerna och därför har läraren en betydande roll i den lärande processen (Svanström, K-G, 2014; Vygotsky, 1986).

Mer fördjupat menar Vygotsky (1986) att om man ser tillbaka i varje människas historia och den egna kulturen så bygger den på kommunikation med andra människor. Vår inre utveckling har föregåtts av yttre aktiviteter i samspel med andra. I dessa yttre aktiviteter finner människan kunskaper att utvecklas i det inre. Inom den sociokulturella teorin finns fyra grundprinciper kring lärande; utveckling kan inte ske utanför ett socialt sammanhang, barn är skapare av sin egen kunskap, språket är avgörande för utvecklingen och inläring går före utveckling (Svanström, K-G, 2014; Vygotsky, 1986).

Mer konkret kan man kalla detta för fyra aktiviteter som går att använda i ett klassrum:

1. *Sociala – jag lär mig först tillsammans med andra det jag sedan kan göra själv.*
2. *Medierande – Det är det som utspelar sig mellan den lärande och det begrepp som ska läras och som underlättar inläring.*
3. *Situerade- människans handlingar växer fram i specifika situationer som kulturella kontexter, rum eller platser.*
4. *Kreativa – aktiviteter som leder till lärande och utveckling som överskrider givna gränser*
(Svanström, K-G, 2014)

Sammanfattningsvis menar Vygotsky att för att utvecklas optimalt på alla plan och för att nå vår optimala utvecklingszon behövs interaktion med andra. För att enbart resonera med sig själv i individuellt arbete, fysiskt eller tankemässigt så går möjligheten att nå nästa utvecklingsnivå förlorad. Det finns alltid kunskaper en människa inte behärskar eller kan men i resonemang med mer kunniga och med stöd kan en individ få den kunskapen genom imitation eller genom mentala processer. Att göra tillsammans idag kan bidra till att kunna göra något självständigt längre fram. För en pedagog ger detta synsätt fler möjligheter i klassrummet där elever och lärare lär tillsammans och kamrater lär av varandra. Allas

förkunskaper och förmågor tas tillvara för att kunna komma vidare till nästa utvecklingszon i ett gemensamt lärande (Svanström, K-G, 2014; Vygotsky, 1986).

De fem centrala begrepp som ligger till grund för arbetet och som löper som en röd tråd genom de olika avsnitten som följer är; utvecklingsstörning, lindrig utvecklingsstörning, LSS, delaktighet och lättläst. Nedan följer en genomgång av dessa med hjälp av litteratur, svensk och internationell forskning och vetenskapliga artiklar.

2.4 Utvecklingsstörning

Tiden vi lever i just nu och dess rådande synsätt är avgörande för vad som definieras som en utvecklingsstörning menar Jakobsson och Nilsson (2011). En definition visar åt vilket håll synsättet lutar, vem som är bärare av funktionshindret, om det är individen själv eller samhället. En utvecklingsstörning är ett intellektuellt funktionshinder som gör att det i det dagliga livet behövs stöd och kompensation. En utvecklingsstörning bygger på två begrepp; *intelligens* och *adaptivt beteende* (Jakobsson & Nilsson, 2011, s. 139) och begreppet intelligens är vida omdiskuterat och den diskussionen kan ha olika utgångspunkter, det talas om en produktinriktad intelligens eller en processinriktad. En produktinriktad intelligens visar hur många och vilka strukturerade uppgifter en person kan lösa. Den processinriktade tar hänsyn till hur en individ tänker och på vilket sätt problem löses. De adaptiva förmågorna delas in i tre grupper; praktiska färdigheter gällande det dagliga livet, sociala färdigheter och det tredje är skolfärdigheter. Alla adaptiva förmågorna bör bedömas i det verkliga livet och inte i testsituationer (Jakobsson & Nilsson, 2011; Mineur & Bergh & Tideman, 2009).

Intelligens mäts i IQ där 100 är ett medelvärde och majoriteten av befolkningen har ett IQ mellan 90-110. Detta betraktas som en normal intelligens. En intelligens mellan 70-90 går under beteckningen svag begåvning. En intelligens under 70 räknas som utvecklingsstörning och för att få en medicinsk diagnos krävs tester och att personen har uppvisat svårigheter i de adaptiva förmågorna. Det finns diagnosmanualer med medicinska diagnoskriterier för utvecklingsstörning men dessa är framkomna för att just ställa diagnos och inte att användas i pedagogiska insatser. En definition som däremot syftar till att användas i praktiskt arbete är AAIDD:s definition (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*). I den definitionen utgår man från fem områden för att beskriva utvecklingsstörning; *"intellektuella förmågor, adaptivt beteende, delaktighet/samspel och sociala roller, hälsa och kontext eller sammanhang"* (Jakobsson & Nilsson, 2011, s.141). I denna definition måste vid diagnostiseringen också hänsyn tas till samhälle och sammanhang som individen lever i. Individens styrkor ska dokumenteras och tester måste vara anpassade efter den enskildes behov där anpassningar vid exempelvis språkskillnader och kommunikationssvårigheter måste göras. Syftet ska vara att beskriva och förklara vilket stöd individen behöver (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Skaparen av det första intelligenstestet heter Alfred Binet, han var en fransk psykolog och syftet var att kunna mäta "*the actual state of intelligence*" (Carlson, 2010, s.49) på ett professionellt sätt och inte som det kunde vara tidigare i historien. Då spelade andra faktorer in såsom; bakgrund, psykiska sjukdomar eller andra funktionsnedsättningar kunde vara avgörande för om en individ klassades som utvecklingsstörd (Carlson, 2010). Utvecklingsstörning delas in i tre kategorier; grav, måttlig och lindrig utvecklingsstörning. En person med en grav utvecklingsstörning uppfattar omvärlden på ett mycket konkret sätt och lever här och nu. Individen kommunicerar ofta genom kroppsspråk eller ljud och personer och situationer känns igen när individen ser eller påminns om dem. En individ med måttlig utvecklingsstörning förstår omvärlden med hjälp av egna erfarenheter och har svårt att föreställa sig saker som individen inte varit med om själv (Jakobsson & Nilsson, 2011; Mineur & Bergh & Tideman, 2009). Denna studie berör individer med lindrig utvecklingsstörning därav följer en fördjupad förklaring av begreppet nedan.

2.4.1 Lindrig utvecklingsstörning

Många personer med lindrig utvecklingsstörning, IQ 50-70, får diagnosen sent eftersom skolkunskaperna fungerar bra fram till tonåren. Att ha en lindrig utvecklingsstörning innebär att den allmänna världsuppfattningen fungerar och förmågan att förstå saker och händelser utanför den egna erfarenheten finns. Sådant som kräver hög abstraktionsförmåga är svårt likaså att lösa problem med flera faktorer inblandade. Det kan vara svårt för en individ med en lindrig utvecklingsstörning att tolka sociala situationer och det handlar ofta om att skapa strategier för att inte bli lurad för att man inte förstår eller inte vågar be om hjälp i någon vardaglig situation. Det är därför viktigt att förklara för personer med lindrig utvecklingsstörning om funktionsnedsättningen och vad det kan innebära. Först då kan personerna söka den hjälp de har rätt till och framförallt bearbeta känslor till den egna utvecklingsstörningen och bygga upp sin självkänedom (Jakobsson & Nilsson, 2011; Mineur & Bergh & Tideman, 2009).

Ineland, Molin och Sauer (2009) samt Jakobsson och Nilsson (2011) förklarar att självkänedom och identitet hänger ihop och identitetsskapandet påverkas av olika omständigheter där begåvningen är en. Andra ungdomar förbereder sig för ett vuxenliv där självständighet är ett nyckelord men många ungdomar med utvecklingsstörning förbereder sig för ett liv med stöd från omsorgen. En person med lindrig utvecklingsstörning har god förmåga att reflektera över sig själv då den kognitiva förmågan för detta är god vilket skapar förutsättningar att bygga upp en god självkänedom som underlättar identitetsskapande. Att ha en god självkänedom är grunden för att förstå sina styrkor och bygga vidare på dessa och därmed vilja och förstå behovet att söka hjälp med det som man behöver stöd med (ibid.). Att ha en insikt i den egna utvecklingsstörningen och vad det innebär och vilken hjälp som den enskilda individen kan få är en grund till att ta emot samhällets stöd. Detta stöd är lagstiftat

och ökar möjligheterna till delaktighet i samhället och framförallt få den enskilda individen att känna sig behövd och ha samma chanser som andra i samma ålder (Mineur & Bergh & Tideman, 2009). Detta stöd förklaras som följer:

2.4.2 Lagen om stöd och service

Lagen om stöd och service förkortas LSS och ger rätt till personer med omfattande eller varaktiga funktionshinder bra levnadsvillkor. De ska få den hjälp som behövs i vardagen och det är de själva som kan påverka vilket stöd och vilken hjälp de efterfrågar. Målet med lagen är att de som behöver insatser inom LSS ska kunna leva ett liv som andra utan funktionshinder. LSS är som ett komplement till andra lagar och ska ge det som dessa lagar inte kan ge. Lagen omfattar tio rättigheter, med bland annat rätt till: personlig assistans, rådgivning, ledsagarservice, bostad med särskild service, kontaktperson, avlösarservice, korttidsvistelse utanför det egna hemmet och daglig verksamhet. Insatser från LSS ska samordnas av en handläggare som gör en individuell plan för den som söker insatserna. Planen ska upprättas tillsammans med den enskilde och ska utgå från individens önskemål.

LSS gäller för:

1. Personer med utvecklingsstörning, autism eller autismliknande tillstånd,
2. Personer med betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder efter hjärnskada i vuxen ålder föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom, eller
3. Personer med andra varaktiga fysiska eller psykiska funktionshinder som uppenbart inte beror på normalt åldrande, om de är stora och förorsakar betydande svårigheter i den dagliga livsföringen och därmed ett omfattande behov av stöd eller service (Socialstyrelsen).

2.5 Delaktighet

Jakobsson och Nilsson (2011) förklarar att delaktighet handlar om att kunna engagera sig och påverka sin egen livssituation. Delaktighet kan beskrivas i termer som förutsättningar och villkor. Dessa förutsättningar och villkor måste vara självklara för alla individer på alla nivåer i samhället för annars är det en omöjlighet att styra över sin egen livssituation. Vidare beskriver Jakobsson och Nilsson (2011) två typer av delaktighet; "*pedagogisk delaktighet*" och "*social delaktighet*" (Jakobsson & Nilsson, 2011, s. 40). Pedagogisk delaktighet innebär att vara med i en gemenskap i skolan och då har arbetssätten som används en stor betydelse för en elevs lärande och delaktighet. Lärmiljöer och undervisningssätt bör utgå från det den enskilda eleven behöver med individanpassat stöd. Social delaktighet är något som individen lär sig själv, ofta utanför skolan, i samhället på livets alla arenor (ibid).

Dessa arenor diskuterar Frithiof (2007) och ställer sig frågan vilken kunskap som då krävs för att bli delaktig både i samhället och under skolgång och att "*självständighet handlar om att bli delaktig människa i ett mänskligt samhälle*" (Frithiof, 2007, s.105). Ett annat begrepp för detta är "*empowerment*" (Frithiof, 2007, s.104) där det krävs ett deltagande som är av betydelse och meningsfullt, då ökar delaktigheten. Begreppet innebär också att den enskilda personen med en utvecklingsstörning måste kunna hävda sig mot myndigheter och skaffa sig kunskap för att förstå och känna till sin rätt i samhället och delta i ett aktivt samhällsliv på sina egna villkor. Individer med utvecklingsstörning behöver öka och bättra sin ställning hos myndigheter och i den offentliga arenan för att få känna delaktighet. Makten i ett samhälle blir jämlik först när alla kan ta del av dess tjänster på sitt eget vis. Att vara behövd i ett samhälle och kunna bidra med sin kompetens och visa den i ett yrke är viktigt för att känna delaktighet och meningsfullhet. Vi värderar människor i vårt samhälle efter de roller de innehar och en individ med diagnos värderas lägre än en individ utan. Om en person med en utvecklingsstörning har en roll som är högt socialt värderad får individen en stämpel som likvärdig medborgare. Det finns två vägar dit "*antingen genom att påverka samhällsvärderingarna eller genom att öka kompetensen hos personer med utvecklingsstörning att inneha värderade roller*" (Frithiof, 2007, s102). Ineland, Molin och Sauer (2009) samt Jakobsson och Nilsson (2011) menar att ett sätt att känna delaktighet i sitt eget liv och i ett samhälle är att få ha ett meningsfullt arbete som bygger på egna intressen och kunskaper och samtidigt komma in i ett socialt yrkessammanhang. Enligt politiska intentioner om allas rätt till denna delaktighet har bland annat LSS tillkommit med rätt till sysselsättning men det finns kritik kring detta där individer med utvecklingsstörning ses som en kollektiv grupp och inte ses för sin individuella kompetens (ibid.).

Molin (2008) menar att ordet delaktighet är beroende av kontexten det används i. Att frivilligt välja bort en aktivitet eller en stödsats kan också vara en delaktighet som visar en delaktighet som bygger på ett engagemang i det egna livet. Genom att välja bort särskilda insatser eller välja andra arenor utanför särskolans värld blir då ett sätt för den enskilda individen att visa var personen vill tillhöra. När det handlar om att få ett arbete efter avslutad skolgång är fungerande kontaktnät viktiga för att ett arbete ska fungera långsiktigt. Det finns ett dilemma gällande gruppen med utvecklingsstörning för istället för den egna kompetensen i förhållande till sina yrkeskunskaper får och bibehåller den här gruppen ett arbete tack vare andra personliga egenskaper där det exempelvis blir viktigt att synliggöra sitt funktionshinder och att framhäva sina brister mer än sina styrkor. Dilemmat uppstår om en individ har valt bort särskilda insatser och vill befinna sig på de allmänna arenorna. För att få behålla ett jobb, menar Molin (2008) att "*Om du kan prata om och är medveten om din funktionsnedsättning så är det inga problem att ordna eller behålla ett jobb*"(Molin, 2008, s. 176). Det finns en annan medvetenhet hos ungdomar med utvecklingsstörning idag där dessa ungdomar är väl insatta i sitt funktionshinder och vad de behöver stöd och hjälp med men har ingen lust att

anpassa sig till de funktionshindrades villkor eller låta sig kategoriseras som en grupp med stämpeln funktionshindrade (ibid.).

Olin (2003) diskuterar delaktigheten gällande flytten hemifrån som ett viktigt inträde i vuxenlivet och som ett stort steg i självständighetsprocessen. Stödet som behövs utanför familjen styrs ofta från början med hjälp av föräldrar och det finns en risk att den egna delaktigheten inte respekteras. För många innebär en flytt hemifrån att många nya kontakter ska knytas med människor som är okända om individens behov och önskemål. Mycket dokumenteras så all berörd personal ska få rätt information men risken kan bli att den enskilda individens privata sfär offentliggörs. Det är angeläget att den enskildes delaktighet ständigt är närvarande och tolkas på ett riktigt sätt och att hänsyn och kunskap finns som kan se till att hjälpbehov och stödinsatser förändras efter livsfaser och utvecklingsfaser. Det får inte bli ett statiskt hjälpbehov utan ett öppet ständigt föränderligt och lyhört samarbete som grundar sig på respekt för den enskilda individen. Att flytta hemifrån innebär och möjliggör också en annan kontakt och samspel med föräldrarna än tidigare, en mer vuxen relation vilket måste möjliggöras. En ung person med ett funktionshinder kan ha svårt att hävda sin egen självständighet i vissa fall när både föräldrar och stödpersoner är inblandade och den egna delaktigheten i beslut som rör det egna livet inte kommer fram (ibid.).

Personer med funktionsnedsättningar har rättigheter enligt FN:s Handikappkonvention (Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning, 2006) och där står det att konventionsstaterna ska erkänna rätten till utbildning på lika villkor och ett livslångt lärande och "*att göra det möjligt för personer med funktionsnedsättning att effektivt delta i ett fritt samhälle*"(artikel 24). Att ha ett funktionshinder kan innebära att rätten till ett deltagande fräntas individen. Det kan ske genom att miljöer och arenor inte är tillgängliga. Att ha tillgång till såväl fysiska, psykologiska och sociala miljöer i kombination med möjligheter som är jämlika övriga individers går det att bli delaktig i det egna livet (Jakobsson & Nilsson, 2011). Delaktigheten kan bli möjlig först när stöd och hjälp sätts in där det behövs och en lindrig utvecklingsstörds färdigheter kan utvecklas med rätt undervisning och rätt insatser. Om det erbjuds stöd och rätt hjälpinsatser så går det att minska känslan av funktionsnedsättningen och självbilden stärks vilket ökar delaktigheten. Skolverket (2012) har i en intervju med Karin Taube uppmärksammat hur en negativ självbild påverkar läsförmågan som är en av byggstenarna i att kunna vara delaktig i informationssamhället. Vi utsätts dagligen för situationer där vi ska skriva och läsa och om eleverna känner att deras förmåga inte duger eller räcker till blir det till misslyckanden varje dag och självbilden påverkas negativt. Hon menar att grunden är att stimulera elevernas förmåga till att uttrycka sig både i tal och skrift på den enskilda individens nivå och hitta strategier som passar (Skolverket, 2012).

2.6 Lättläst

Lundberg och Reichenberg (2008) skriver att texter ska vara tillgängliga för människor oavsett individuella behov i ett demokratiskt samhälle. Vad som menas med lättläst text brukar sammanfattas av några egenskaper, alla texter behöver inte innehålla allt detta men delar av är önskvärt.

Lättlästa texter: är inte särskilt långa, har ett personligt tilltal, dvs en författarröst, innehåller omväxlande korta och långa meningar, innehåller ord som får meningar att hänga ihop, undviker långa substantiv, undviker främmande ord, innehåller tydligt förklarade orsakssamband, undviker passiv form, undviker abstrakta begrepp, använder praktiska exempel (Lundberg & Reichenberg, 2008, s.8).

I många yrken ställs det inte särskilt stora krav på förmågan att skriva men desto större på att förstå skriven information såsom arbetsbeskrivningar, monteringsanvisningar och att kunna ta del av nyheter och viktig information som snabbt förändras. Först med en god förmåga att förstå kan varje människa känna delaktighet i demokratiska processer och ha en god omvärldskunskap. Informationstakten i samhället ökar och om den informationen inte är tillgänglig för alla blir klyftan större mellan de som kan vara delaktiga och de som inte kan. Texter borde anpassas efter olika gruppers förutsättningar för att öka delaktigheten. I Sverige har Riksdagen tagit beslut om att Sverige skulle vara tillgängligt för alla före år 2010 och då skulle all samhällsinformation finnas på lättläst svenska (Lundberg & Reichenberg, 2008; SOU, 2013:58). Gruppen som behöver lättläst är stor och med skiftande individuella behov menar Lundberg och Reichenberg (2008):

Barn, ungdomar och vuxna som håller på att lära sig läsa. De som har särskilt stora svårigheter att lära sig läsa t ex på grund av dyslexi. Barn, ungdomar och vuxna med varierande grad av koncentrationssvårigheter (t ex ADHD). Barn, ungdomar och vuxna med andra neuropsykiatriska störningar (t ex autism, Aspergers syndrom). Barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Barn och vuxna med hörselnedsättning. Vuxna med låg utbildning och bristfällig läserfarenhet. Barn, ungdomar och vuxna med annan språklig och kulturell bakgrund. Barn, ungdomar och vuxna med språkstörningar. Barn, ungdomar och vuxna med motoriska och perceptuella svårigheter (Lundberg & Reichenberg, 2008, s15).

Lundberg och Reichenberg (2008) förklarar att när man väljer texter för gruppen med utvecklingsstörning finns det några generella textegenskaper att tänka på som underlättar förståelsen. Innehållet behöver vara tydligt och texterna bör vara tillrättalagda efter individens förmåga. Konkreta ord och enkla korta meningar ökar tydligheten. Eftersom arbetsminnet

hos en individ med en utvecklingsstörning är begränsat så blir långa meningar svåra och orden behöver vara vardagliga. Informationen i texten behöver komma i tidsordning och man bör undvika ironi och liknelser. Men samtidigt behöver texterna vara meningsfulla, kärnfulla och utveckla individens förmåga och skapa nyfikenhet vilket ställer höga krav på den som skriver texter eller omarbetar till lättläst. För att se vilken nivå en text befinner sig på finns läsbarhetsformler och så kallade nivåbestämda texter. Men läsbarhetsformler tar inte hänsyn till individens förutsättningar utan utgår från hur texterna ser ut. Läsbarhetsformler kan vara ett bra komplement men lika viktigt är att ta hänsyn till en läsares förkunskaper om ett ämne, intresse och liknande. Ett personligt tilltal i en text underlättar förståelsen genom exempelvis en författarröst. Att sätta en viss nivå på en text är inte samma sak som att texten har en viss kvalitet. Samhällsinformation och myndighetstexter kan te sig obegripliga för vem som helst och det krävs mycket tankearbete att förstå men några vägledande tips finns även där för de som utformar dessa texter förutom korta och enkla meningar (ibid.):

Planera texterna, utforma dem och organisera dokument hela tiden med den tänkta läsaren för ögonen. Använda meningar och stycken som leder läsaren genom dokumentet utan att belasta läsarens minne. Ha informativa rubriker, nyckelmeningar som fångar in innehållet i ett avsnitt. Göra summeringar som hjälper läsaren att vara orienterad i dokumentet och gör det möjligt att skumma fram vad man behöver. Använda punktlister och tabeller som gör det lätt att ta till sig informationen. (Lundberg & Reichenberg, 2008, s 64)

I Sverige finns den så kallade Klarspråksgruppen som har haft som huvuduppgift att förbättra språket från myndigheter så tillgängligheten ökar. Lättläst och klarspråk utgår från principerna att texterna ska utgå från läsarnas behov, ha en tydlig struktur där budskapet lyfts fram och baseras på begripliga ord. Lättläst förenklar lite mer och lite längre där språket blir mer tydligt och konkret. (Lundberg & Reichenberg, 2008).

Fajaro, Inmanulado och Avlia, Vicenta (2012) berättar om en studie gjord på 28 elever med lindrig utvecklingsstörning där syftet med studien var att se om lättläst gör nytta. Texterna var lättlästa nyheter och information på nätet. De tycker detta är angeläget eftersom det finns internationella riktlinjer för hur lätta texter ska se ut men att empiriska undersökningar som stödjer riktlinjerna är få, särskilt på gruppen med lindrig utvecklingsstörning. De ställer sig frågan om lättlästa nyheter är lätta och i så fall för vem och varför. De har i studien jämfört två webbplatser, den ena anpassad och den andra inte. Den anpassade upplevdes enklare men det är svårt att generalisera vilka faktorer som bidrar till detta. De kom fram till att gruppen med lindrig utvecklingsstörning vill ha texter som tilltalar dem personligen och som de har nytta av för att bli engagerade och då går det lättare att läsa mellan raderna. Informationen bör

vara i en kronologisk ordning vilket underlättar slutledningsförmågan. Men det viktigaste är att se till den enskilda individens behov och förutsättningar och göra individuella anpassningar (ibid.).

Detta sätt att själv som lärare anpassa texter efter varje elevs behov skriver Morgan och Moni (2008) om och beskriver utmaningen för lärare att hitta texter som är meningsfulla och som kan väcka läslust och engagemang hos gruppen unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning. Denna grupp anser själva, enligt artikeln, att de möter texter som är barnsliga både i innehåll och med tillhörande bilder. Det står ofta i texterna och i vissa fall, skolböckerna, att de är lämpade för en annan årskurs än gruppen unga vuxna. Att möta sådana texter är både kränkande och tar bort lusten till läsande. Det är vanligt att gruppen unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning själva väljer texter som är över deras förmåga för att komma ifrån det barnsliga. Motivation är en viktig del av det livslånga lärandet, därför behöver texter anpassas efter varje enskild elevs intressen, förmågor och behov. En lärare behöver därför ha mycket kunskap om varje elev gällande vad eleven behöver jobba med, på vilket sätt och vetskap om elevens bakgrund, fritidsaktiviteter, familj och vänner för att ha en så bred bild som möjligt. Lästester kan ge viss information men då i kombination med intervjuer. Testerna ger information om nivå och behov på var eleven befinner sig i sin utveckling men för att lära känna varje enskild individ krävs också samtal. Med denna information kan lärare skapa nya texter av redan befintliga men så att det passar individen. Ofta behövs det förenklade språket, den tydliga strukturen och konkreta ord som finns i texter som är skrivna för yngre men innehållet kan ändras till att blir mer personligt för den enskilde. Eleverna kan också skriva om texter själva med hjälp av mallar eller olika dataprogram för att skapa personliga texter och även egna böcker (ibid.).

Reichenberg (2011) ställer sig frågan vad som egentligen är lättläst samhällsinformation. Gruppen som är i behov av lättläst har en stor spännvidd gällande de enskilda behoven och vad som är lättläst för en person med exempelvis en synskada kanske inte är lättläst för en person med utvecklingsstörning eller ett annat modersmål. Även inom de olika grupperna är behoven av olik karaktär. Allt som har betydelse för en enskild individs läsförmåga såsom; de kognitiva förutsättningarna, motivation, visuell förmåga, ordförråd, bakgrundkunskap skiljer sig åt från individ till individ så frågan kvarstår vad som gör en lättläst text tillgänglig för alla och Reichenberg (2011) berättar om en studie där lättlästa och autentiska texter har jämförts. I resultatet framkommer att vissa grupper i behov av lättläst inte gynnas av lättläst samhällsinformation då den upplevs som tråkigt skriven, barnslig och med för mycket direkt tilltal. Dilemmat är att gruppen som behöver lättläst är en heterogen grupp och texterna förutsätts passa alla oavsett vilken funktionsnedsättning individen har. Det bästa vore om författaren till lättlästa texter visste vilken funktionsnedsättning läsaren har, att informationen

riktas mer direkt till olika målgrupper. *"Det handlar om demokrati, tillgänglighet och medinflytande"* (Reichenberg, 2011,s.99) (Reichenberg, 2011).

I SOU (2013:58) finns ett betänkande kring att statens stöd för lättläst ska flyttas till Myndigheten för tillgängliga medier och uppdraget behöver förtydligas vad arbetet med lättläst ska leda till för att få de tre primära målgrupperna (1.Personer med utvecklingsstörning, 2. Personer med andra funktionsnedsättningar som gör det svårt att läsa och 3. Personer med demens) ska kunna vara aktiva deltagare i samhället. I utredningen föreslås att det ska skapas ett nationellt kunskapscentrum för lättläst inom Myndigheten för tillgängliga medier och gemensamma riktlinjer för lättläst ska tas fram. Kunskapscentrum är tänkt att öka kunskapen om lättläst och sprida lättläst material till målgrupperna och förmedlarna och en databas ska finnas för lättläst material. Vidare förklaras att personer som är i behov av, i det här fallet, lättläst material, sällan är medvetna om det själva, de efterfrågar inte detta. Därför är det extra angeläget att personer runt om uppmärksammar behovet och förmedlar det så det finns anpassat material. I betänkandet finns önskemål att skapa ett brukarråd med personer från primärgrupperna för att de ska få det som efterfrågas och det finns tankar kring att ge ut litteratur för vuxna eftersom det idag finns ett flertal förlag som ger ut litteratur i lättläst för barn- och unga. Syftet med betänkandet och deras vision är att statens stöd ska gå till dem som mest behöver lättläst och att dessa grupper kommer att få ett större utbud och mer inflytande genom brukarrådet (SOU 2013:58).

3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

3.1 Syfte

Syftet med denna studie är att belysa hur vuxna med lindrig utvecklingsstörning som gått gymnasiesärskolans nationella program använder sin läsförståelse i det dagliga livet efter avslutad skolgång.

3.2 Frågeställningar

- Vilka strategier används för läsförståelse?
- I vilka sammanhang behövs och efterfrågas stöd gällande läsförståelse?
- Hur påverkar läsförståelsen möjlighet till delaktighet i det dagliga livet och samhället?

4 METOD

Metoddelen argumenterar för val av metod för insamlandet av data i den empiriska undersökningen och urvalet tydliggörs. Vidare beskrivs tillvägagångssätt och en förklaring till hur analysen har bearbetats. En diskussion kring de etiska ställningstagande förs, likaså kring tillförlitlighet och trovärdighet.

4.1 Val av metod

Metoden för den empiriska delen av studien utgörs av kvalitativa strukturerade intervjuer för insamlandet av data. Kännetecknande för dessa är att det går att ställa följdfrågor och låta respondenterna röra sig fritt i sina svar. Ordningföljden i frågorna kan ändras i intervjuguiden beroende av svar och det går att vara mer flexibel och spontan beroende av det som dyker upp vid intervjutillfället. Det viktiga i en kvalitativ strukturerad intervju är att det är respondenternas tankar och svar som genererar följdfrågor och nyanserna i svaren blir fler. Frågorna blir öppna och på så vis går det att fånga in mer information (Ahrne & Svensson, 2011; Bryman, 2011).

Forskningsansatsen vilar på en hermeneutisk grund då teorigenomgången och empirin bygger på "*igenkännande*" (Thurén, 2007, s.103). I undersökningen förväntas att belysa om skolkunskaper i läsförståelse blir till livskunskaper och då är ett hermeneutiskt synsätt passande för att tolka och förstå människors sätt att agera och se resultatet av det. En hermeneutisk ansats innebär att respondenters handlande är analyserat utifrån deras erfarenheter av skolkunskaper i förhållande till deras nuvarande livssituation.

4.2 Urval

Sex elever som gått på två olika nationella gymnasiesärskoleprogram har blivit tillfrågade om ett deltagande. För att få deras namn, telefonnummer och nuvarande arbetsplats kontaktades en lärare på en av skolorna som också ansvarar för praktikplatser och på så vis vet var de före detta eleverna har sin arbetsplats i dagsläget. De båda skolorna finns i samma kommun men respondenterna bor idag i tre olika kommuner. För att få en så bred och olik livssituation hos respondenterna som möjligt har det primära vid att välja ut vilka som skulle tillfrågas inte varit ålder eller kön utan var de har för yrken. På så vis har urvalet varit målsstyrkt för att få dessa skilda yrken (Bryman, 2011). Respondenterna arbetar således i dagsläget inom vitt skilda yrken; handel, hotell, vaktmästeri, djurvård, kyrka och fabrik och detta ställer olika krav beroende av arbetsuppgifter. Respondenterna är 2 män och 4 kvinnor. De har varit ute i arbetslivet mellan 3-10 år. Fyra av respondenterna bor i egen lägenhet, civilstånd ensamstående utan barn. En respondent bor i hus, civilstånd gift utan barn och en respondent bor hemma i barndomshemmet med föräldrar och ett yngre syskon, civilstånd förlovad. De är i åldern 25-32 år. Alla tillfrågade tackade ja till att delta.

4.3 Tillvägagångsätt

Missivbrevet (se bilaga 1) gavs till respondenterna på deras nuvarande arbetsplats efter ett telefonsamtal för att höra om detta var något de kunde tänka sig att delta i. Syftet med undersökningen förklarades på telefon och upprepades vid besöket på arbetsplatsen. Även nyttjande-, informations-, konfidentialitets- och samtyckeskravet förklarades (Vetenskapsrådet, 2011) vid detta besök. Respondenterna fick möjlighet att läsa igenom missivbrevet i lugn och ro och sedan höra av sig via mail, telefon eller sms vid intresse. Alla hörde av sig inom en vecka och då bestämdes dag och tid för intervju. Tre av respondenterna ville genomföra intervjuen i sin hemmiljö och tre ville bli intervjuade på arbetsplatsen.

En intervjuguide (se bilaga 2) användes men många olika följdfrågor ställdes beroende av svar och intresse. Intervjuerna tog mellan 30 min – 60 minuter att genomföra och en bandspelare användes för att spela in. Som tack för hjälpen med att delta i studien delades en biocheck ut. Direkt efter intervjutillfället transkriberades intervjuerna för att lättare ge en överblick och möjliggöra en analys av svaren i förhållande till den teoretiska bakgrunden och de aktuella frågeställningarna. Ahrne och Svensson (2011), förklarar att det är bra att efter en intervju direkt transkribera den och analysera den i koppling till sitt syfte, det talas om en "mättnad" (s. 45) där målet är att uppnå en svarsfrekvens där man känner igen svaren och svarsmönstren så urvalet blir representativt och trovärdigt (Ahrne & Svensson, 2011).

4.4 Etiska överväganden

I en undersökning där människor deltar finns flertalet dokument att förhålla sig till gällande etiska kodexar. Vetenskapsrådet (2011) har fyra allmänna krav där det första är *informationskravet* där respondenterna har blivit informerade om syftet med arbetet vilket också tydligt framkommit i missivbrevet. Respondenterna har fått information om vad arbetet kommer att handla om och hur det kommer att användas och att de när som helst kan avbryta sin medverkan. För enligt *samtyckeskravet* är naturligtvis medverkan frivillig. Missivbrevet och telefonsamtalet gjorde det möjligt att genast säga nej. Det tredje är *konfidentialitetskravet* vilket innebär är kunna säkerställa att respondenterna inte går att identifiera. Detta görs genom att inte nämna namn på tidigare skola, kommun eller respondenternas egennamn. Inga dialektala uttal i transkriberingen har citerats. Personuppgifterna ska förvaras så ingen obehörig kan ta del av dem. Det sista är *nyttjandekravet* där det i missivbrevet och även efter avslutat arbete förklaras hur arbetet kommer att användas.

4.5 Analys

Ahrne och Svensson (2011) förklarar att det är angeläget i analysen att ta hänsyn till att en intervju är ett resultat vid ett visst tillfälle och beroende av dagsform och omgivning. För att få en samlad bild av respondenternas svar har dessa kategoriserats under fyra rubriker. Den första är *läsförståelse* som är studiens huvudtema och de övriga rubrikerna är; *lättläst*,

delaktighet och medvetenhet om funktionsnedsättning. På så vis kan svaren direkt kopplas till och analyseras med hjälp av den teoretiska bakgrunden. Bryman (2011) menar att när resultaten nedtecknas, analyseras och slutsatser görs handlar det lika mycket om att dessa är hållbara och trovärdiga som att förmedla hur studien blev.

4.6 Tillförlitlighet och trovärdighet

Med ett hermeneutiskt synsätt menar Thurén (2007), att det gäller att ta in risker i sin analys och tänka på att den som gör undersökningen, med sina sinnen, kan göra egna tolkningar som grundar sig på den egna förförståelsen och värderingarna. Därför är det extra viktigt att belysa respondenternas handlande och tänkande med citat för att som läsare lättare förstå resultatet.

Bryman (2011) förklarar det med att det förutom respondenternas agerande, handlar om att se vilka krafter som styr deras sätt att agera på. I det här fallet är det intressant eftersom syftet är att analysera om skolkunskaper i läsförståelse och dess strategier hjälper och bidrar till delaktighet i respondenternas nuvarande liv och dessutom sätta deras erfarenheter av skolkunskaper i förhållande till deras nuvarande livssituation. I tillvägagångssättet beskrivs varför just de tillfrågade respondenterna givits möjlighet att medverka och vilket syfte som styrt urvalet vilket gör att trovärdigheten stärks. Att generalisera ett resultat efter dessa empiriska data kan vara svårt då det egentligen skulle krävas väldigt många intervjuer från respondenter i olika åldrar, livssituationer och i ännu fler kommuner i landet men det går förhoppningsvis att få en riktning.

4.7 Metodkritik

Fördelen med intervjuer är att det går att styra frågorna mot syftet och det går att vara med och förklara frågorna mer än en gång om det skulle behövas, ge exempel och öka tydligheten. Det finns ett inbyggt dilemma där det på ett sätt är en fördel med att som utförare av undersökningen arbeta som lärare på gymnasiesärskolans nationella program vilket ger en förförståelse av gruppen respondenter och deras funktionsnedsättning. Men nackdelen kan vara att respondenterna i professionen lärare upplever en inbyggd maktfaktor och att intervjutillfället blir som en test- respektive provsituation. Därav blir informationen innan intervjutillfället viktig.

5 RESULTAT OCH ANALYS

Som det förklaras i metoddelen bygger den empiriska delen av studien på intervjuer med sex män och kvinnor i åldrarna 25-32 år. I resultatdelen presenteras, sammanställs och redovisas respondenternas åsikter och erfarenheter som framkom under intervjuerna under fyra rubriker; "läsförståelse", "lättläst" och "delaktighet", och "medvetenhet kring funktionsnedsättning". Respondenterna arbetar inom olika yrkeskategorier och har varit ute olika länge i arbetslivet och deras boendesituation skiljer sig åt. Svaren i resultatdelen belyser inte erfarenheterna av läsförståelse, lättläst, delaktighet och medvetenhet kring funktionsnedsättning i förhållande till yrke, boendesituation eller ålder om det inte är något avgörande som framkommer. Det är respondenternas generella erfarenheter kopplade till intervjuerna och frågeställningarna som framhålls. En analys av resultatet kommer i slutet av varje stycke. Analysen söker svar på frågeställningarna vilka strategier respondenterna använder för läsförståelse, i vilka sammanhang stöd efterfrågas samt hur läsförståelsen påverkar möjlighet till delaktighet i samhället. Som teoretiska verktyg används läsförståelsemodellerna; Reciproc undervisning, Lena Franzéns modell och Question the Author. Annan litteratur finns också med. Enligt Bryman (2011), blir analysen tematisk i sökandet efter likheter och skillnader respondenterna emellan. Respondenternas riktiga namn förekommer inte.

5.1 Läsförståelse

Alla respondenter förstår vad som menas med begreppet läsförståelse men det är inget ord de använder eller funderar kring vare sig nu eller under tiden på gymnasiet. Det finns en tydlig och självklar medvetenhet kring att läsförståelse handlar om att förstå vad det står i böcker, broschyrer och i andra informativa sammanhang men ingen reflekterar över träningen som ligger bakom själva läsförståelsen. Alla är införstådda i vikten av att kunna förstå och tolka information av olika slag. Eva förklarar som övriga också säger, förstår du inte är det lätt att göra misstag:

Som jag tänker läsförståelse är det att jag ska lära mej svenska på alla plan, både kunna uttrycka mej muntligt och kunna skriva rätt. Då förstår du sen vad du läser. Kan jag inte uttrycka mej rätt så blir jag missförstådd, förstår jag inte vad jag läser blir jag också missförstådd för då fattar jag ju inte och gör fel, eller hur?

Det är svårt för respondenterna att minnas hur de arbetade i skolan med läsförståelse och i intervjuerna förklarades då vad som menades med begreppet. Det visade sig sedan att hur respondenterna arbetade med läsförståelse i skolan skiljde sig åt. Hälften kommer inte ihåg men menar ändå att det som gjordes i skolan var sådant de var tvungna att göra. Övriga berättar att läraren lyssnat på deras önskemål om innehåll och arbetssätt och att

undervisningen har utgått från det. Det har handlat om att arbeta med artiklar om något intresseområde med tillhörande frågor eller som Linn säger:

Eftersom jag gillade att skriva fick jag göra det hur mycket jag ville, jag satt själv och skrev en bok på den tiden och var med i skolans skrivtävling där jag vann. Jag bara skrev och skrev, allt fanns inom mej då.

De som fått välja arbetssätt och innehåll själva har också valt att arbeta individuellt för de har haft önskemål om det vilket läraren tillgodosett. Från skoltid till tiden efter avslutad skolgång och hur och till vad respondenterna använder sina strategier i läsförståelse i det dagliga livet skiljer sig mycket åt. Alla läser mail och sms. Alla läser tidningsrubriker om de tycker något känns intressant. Två har svårt att hinna läsa textremsan på tv. Hälften läser böcker för nöjes skull, en av dem är Magnus:

Jag läser Paulo Coelho, han är cool! Fattar jag inte något ord så hoppar jag över det, brukar förstå sammanhanget ändå. Men textremsan på tv går för fort, då försöker jag förstå sammanhanget ändå.

Någon läser instruktioner på arbetsplatsen för att montera på rätt sätt. Linn som tänker mycket på ordens betydelse är stolt över en av sina arbetsuppgifter:

Jag ansvarar för att lägga ut matsedeln på hemsidan, då behöver jag formulera mig så det blir lockande att vilja äta ju, hitta bra ord... Hemma läser jag till körkortet men det är svårt att koncentrera sig längre stunder, jag glömmet jag läst och får börja om, det flyter ihop.

De sammanhang i det dagliga livet som respondenterna efterfrågar stöd gällande läsförståelse är tydliga och ömsesidiga. Samtliga respondenter behöver stöd i att förstå viktiga papper, räkningar och framförallt att kunna se skillnad på vad som är viktigt och inte. Alla anser att det var konstigt att detta inte lärdes ut i skolan för ingen kan minnas att det gjordes. Alla utom en är beroende av och litar på föräldrar som finns tillhands för att förklara och hjälpa till med att ta hand om viktig post. Vad som upplevs krångligt för alla respondenter är; svåra ord, långa meningar och att det är svårt att veta vad som ska göras med informationen. Tindra förklarar hur just det kan kännas:

Konstiga papper lägger jag i en hög, ingen idé tänker jag med så krångliga ord, frågar mamma sedan, deklARATIONEN du vet, rena grekiskan o ska man spara den sen, eller bara skriva under....alltså ger upp då.

5.1.1 Analys läsförståelse

Elbro (2009) samt Lundberg och Reichenberg (2008) talar om textens visuella utformning och en individs egen motivation som två grundläggande komponenter till en god läsförståelse. Endast hälften av respondenterna läser böcker för nöjes skull och två lämnar tv-program för att de inte hinner läsa textremsan.

I intervjuerna framkommer att eleverna fått välja det arbetssätt de själva önskat under tiden på gymnasiet. Hos hälften av respondenterna var det arbetssättet att sitta ensam och arbeta individuellt. Reichenberg och Lundberg (2011) förklarar att i Lena Franzéns textsamtalsmodell är det primära olika typer av frågor som gemensamt diskuteras i gruppen för att påvisa att det kan finnas fler svar än ett på samma fråga och då är individuellt arbete inte gynnsamt. Däremot berättar respondenterna att de har fått välja texter som de var intresserade av precis som Lundberg och Reichenberg (2012) förespråkar i Reciprok undervisning. I den metoden ska texterna utgå från elevernas förkunskaper men sedan följas av samtal i små grupper för att prata om det lästa. Även i textsamtalsmodellen Question the Author är syftet att eleverna ska vara aktiva och omarbata och justera texten så den blir på det sätt som är önskvärt för att minska avståndet mellan läsaren och författaren (ibid.).

Respondenterna använder sina strategier i läsförståelse i det dagliga livet på varierande sätt. Vid intervjutillfällena så anser alla att de absolut kan läsa, läser och det gör de när de behöver. Men i följdfrågorna framkommer att ingen har någon erfarenhet att diskutera det lästa med någon. Reichenberg och Lundberg (2011, 2012a) diskuterar vikten av att elever som har en utvecklingsstörning behöver träning i att läsa mellan raderna och att föra en diskussion kring det lästa. Hon menar att det kan vara så att det finns en rädsla att utmana eleverna så att de kommer vidare till nästa utvecklingszon och att det kan bero på det konstruktionistiska synsättet som varit rådande i skolan där individuella arbetssätt uppmuntrats istället för att tillsammans prata om texter (Reichenberg & Lundberg, 2011; Reichenberg, 2012a).

5.2 Lättläst

Respondenternas erfarenheter kring vad begreppet lättläst betyder är överlag att lättläst är till formatet små böcker eller något skrivet med enkel text. Det är inget som finns automatiskt i respondenternas vardagsliv. Hälften menar att lättläst är barnsligt och inget för dem och därför inget att skryta eller ens värt att prata om. Stefan uttrycker det:

Lättläst är barnsliga böcker för mej, jag är klokare än så du, menar du att det finns annat?

Alla har varit med om kränkande situationer i skolan när så kallade lättlästa läromedel varit illustrerade med barnsliga bilder. Inte bara barnsliga bilder upplevs ledsamt utan också att man i skolan ofta använder läromedel för en lägre årskurs utan att dölja det för eleverna. Tindra är upprörd när hon förklarar hur det känns:

Vi som går i särskola är inte barnsliga även om vi har svårt att uttrycka oss liksom som vuxna fast vi är det. Inuti är vi vuxna. Det blir inte seriöst med barnsliga böcker, vi hade en som det stod årskurs 7 på fast vi börjat gymnasiet och ibland hade vi samma böcker som vi hade på mellanstadiet, det du är väl kränkande, måste väl finnas böcker för gymnasiet för särskolan, eller?

Ingen som deltog i intervjustudien är medveten om begreppet tillgänglighet. I ett tillgängligt samhälle är en faktor texter för alla vars innehåll uppfyller individers skilda behov. Ingen utav respondenterna känner heller till att all samhällsinformation ska finnas på lättläst svenska och ingen vet i så fall hur de ska få tag i sådan information. Stefan undrar:

Hur får man reda på vad som finns på lättläst då, kommer det i brevlådan eller måste man be någon om det, då känns det pinsamt liksom, att jag behöver det?

Generellt framkommer i intervjustudien att alla respondenters svar kring lättläst och vad de som individer behöver stöd i är strategier för att hitta lättläst samhällsinformation och vad som finns att tillgå. Det som kommer hem direkt till respondenterna i form av viktiga papper, information och annat uppfattas av samtliga respondenter som svårtolkat och det blir en osäkerhet kring vad som är viktigt och oviktigt och de tillfrågade tvingas fråga anhöriga om stöd och hjälp. Det upplevs som pinsamt av hälften att inte förstå fast man är vuxen, har egen lägenhet och ett arbete. Lättläst är för alla utpekande och ett tecken på att inte vara som alla andra och det känns jobbigt att behöva få hjälp att hitta lättlästa texter. Eva har en spännande lösning:

Jag undrar varför inte allt kan vara lättläst, för de som inte behöver lättläst förstår ju lättläst också väl? Typ om man får en räkning varför står det inte enkelt på den "Betala detta senast"...det fattar väl alla?

5.2.1 Analys lättläst

Respondenternas bild av lättläst är negativ och ses som ett tecken på att stöd behövs och lättläst är dessutom barnsligt vilket krockar med självbilden av vuxenlivet med arbete och eget boende. Upplevelserna av lättläst under gymnasietiden är något som alla kommer ihåg som kränkande just för att bilderna var barnsliga och det gick tydlig att se att läromedlet var ämnat för lägre årskurser.

Reichenberg (2011) förklarar dilemmat att gruppen som behöver lättläst har så stor spännvidd gällande de enskilda behoven och att exempelvis lättläst samhällsinformation borde riktas mer till olika målgrupper beroende av funktionsnedsättning. Detta innebär att lättläst samhällsinformation för en del kan upplevas som tråkig och barnslig och den enskilda individen får då denna uppfattning att lättläst måste vara barnsligt. Det finns en stor samhällsfara i om det upplevs så eftersom i ett demokratiskt samhälle där alla ska känna delaktighet måste information nå ut till alla. Om det finns ett motstånd och en upplevelse att lättläst är genant blir klyftan oerhört stor och vid av de som har tillgång till information och de som på grund av detta motstånd och kunskap väljer att stå utanför (ibid).

Lundberg och Reichenberg (2008) diskuterar likaså textegenskaper som underlättar förståelsen för gruppen utvecklingsstörda och utmaningen som det är att hitta texter som är lämpade för den enskilda eleven. Samtidigt som innehållet ska vara klart och tydligt så behöver texterna vara kärnfulla, meningsfulla och väcka nyfikenhet vilket ställer höga krav på textskapare (ibid.).

I SOU (2013:58) diskuteras vad som behövs för att bland annat personer med utvecklingsstörning behöver ha för lättläst material för att vara aktiva samhällsmedborgare. De förklarar dilemmat att personer som är i behov av lättläst sällan är medvetna om det själva, alltså inte efterfrågar det. Det diskuteras ett brukarråd för att få kunskap om behovet direkt från personerna det handlar om så inflytande ökar (SOU 2013.58).

5.3 Delaktighet

I intervjustudien känner sig fem av sex individer delaktiga i samhället och vet hur de kan påverka sitt eget liv. Linn brottas ständigt med känslan av att inte duga och att inte kunna påverka, hon säger:

Nej, egentligen känner jag mej inte så delaktig, det är svårt att vara en i samhället när man har svårigheter och kämpa med att hela tiden förklara sig, blir trött av det, det är så mycket man ska klara, den kampen gör mej less inombords ärligt talat.

Alla respondenter är upplysta om LSS och möjligheter till boendestöd, godman och andra möjliga insatser och vad de har för rättigheter till stöd men endast en använder sig av det stödet. Med hjälp av följdfrågor kommer det fram att respondenterna inte har reflekterat över ordet självständighet och delaktighet utan tycker det räcker gott med att bo själva och ha ett yrke. Sammanfattningsvis är respondenternas egen uppfattning om sin delaktighet i det egna livet god så länge det finns en välvillig omgivning som snabbt kan vara behjälplig i situationer som främst berör tolkning av information. I fem av sex intervjuer är denna person individens mamma. Så länge mamma finns men sedan då, reflekterar Sandra:

Så länge mamma finns får hon hjälpa mig, sen vet jag inte, hon har berättat om godman men det verkar konstigt tycker jag, jag hoppas mamma finns länge länge till alltså.

Läsförståelsen kring vad som är viktigt och oviktigt påverkar dagligen respondenternas liv då det dimper ner konstiga papper i brevlådan samtidigt som samtliga inte vet hur lättläst information går att få tag i. Indirekt blir på så vis avsaknaden av läsförståelse, eller mer riktigt, kunskap om var och hur information finns att hämta så läsförståelsen blir individuellt anpassat, betydande för delaktigheten i det egna vuxenlivet. Magnus känner sig delaktig tack vare att han först nu, i 30-årsåldern har byggt upp ett nätverk för olika situationer:

Jag har ett bra nätverk äntligen i mitt liv som gör att jag känner mej delaktig. Det består av människor som vet hur jag fungerar och vet vilka beslut jag kan fatta själv och vad jag behöver stöd med, du vet som en livlina.....jag har olika personer för olika saker och nu vet jag vem jag ska kontakta, förut blev det fel person för fel grej och så.

Att vara delaktig är att veta hur man gör för att kunna förändra sin livssituation. För det behövs en kunskap om vilka valmöjligheter som finns, en självbild som är realistisk och ett mod att våga, Tindra berättar:

Det är svårt att säga nej, jag är lite osäker men tränar på det, att våga säga hur jag verkligen vill ha det....jag ville först jobba på dagis men fattade sen att jag inte kunde ta ansvar för barnen och så men jag vågade fråga men sen bytte jag jobb till det jag har nu...det är häftigt det jag har nu

Något som alla sex respondenter känner stor rädsla och oro inför är att bli lurad för att det är lätt att misstolka information och samtal. Men information går att spara och lämna vidare, telefonsamtal går att lägga på men alla respondenter har varit med om obehagliga upplevelser

på stan som gör att en av dem inte vill gå på stan själv och en annan är orolig för att flytta hemifrån för vad kan man skylla på då, som Stefan förklarar:

Det är jobbigt om man är själv på stan och nån kommer och säger att det här ska du ha för det är bättre än det du har. Jag kan inte sånt. Jag hinner inte tänka och förstå. Då säger jag att jag bor hemma att dom hemma bestämmer och då brukar dom lämna mej ifred. Sen när jag inte bor hemma vet jag inte hur jag ska göra då.

Denna rädsla och osäkerhet gör att alla respondenter undviker situationer där det finns en risk att bli lurad för de vet inte om det går att reda ut det uppkomna. Respondenterna upplever det som pinsamt också att bli lurad för egentligen vet alla att de ska vara försiktiga med försäljare, kontrakt och annat men det finns en osäkerhet över den egna reaktionen i en sådan eventuell situation. Eva berättar när hon inte kunde säga nej:

På stan stod dom o sålde Omega 3 och sa att det var jättebra för kroppen, att man blir pigg och att jag skulle prova. Jag råkade tro på det då och fick en karta tabletter och skrev på ett papper. Men sen kom det kartor med Omega 3 jättelänge och jag fick betala varje månad, jag fattar inte hur det kan va så, så pinsamt men mamma fick reda upp det där, fy så gör jag aldrig igen!

5.3.1 Analys delaktighet

Begreppet delaktighet är inget ord som känns naturligt för individerna i intervjustudien, fem av sex känner sig nöjda med sin delaktighet och de vet om rättighetslagen LSS. Molin (2008) menar att frivilligt välja bort en aktivitet eller stöd också är en form av delaktighet för då visar individen en förmåga att kunna engagera sig i det egna livet (ibid.). En av respondenterna använder sig av LSS, de övriga inte.

Respondenterna erfar dagligen upplevelser av att inte veta vad som är oviktig eller viktig information. Reichenberg och Lundberg (2011) förklarar att kärnan i Reciprok undervisning bygger upp en god läsutveckling eftersom eleven måste förstå målet med läsningen och kunna skilja ut viktig och mindre viktig information samt att förhålla sig kritisk, därav de fyra strategierna i metoden. I textsamtalsmodellen Question the author lär eleverna att författaren till en text har en auktoritet som behöver ifrågasättas eftersom författaren inte vet om språket eller orden är lämpliga för läsaren. Om texten är obegriplig är det författarens fel och inte läsarens (Reichenberg, 2008).

Vidare upplever respondenterna en rädsla och osäkerhet inför att gå på stan själva med risk att bli påhoppade av försäljare och inte kunna hantera situationen. Jakobsson och Nilsson (2011) förklarar att det kan vara svårt för en individ med lindrig utvecklingsstörning att tolka sociala situationer och att det behövs strategier för att inte bli lurad för att man inte förstår eller inte vågar be om hjälp i någon vardaglig situation.

5.4 Medvetenhet kring funktionsnedsättning

Alla respondenterna har en medvetenhet kring sin funktionsnedsättning och diskuterar gärna vad det är de behöver mest stöd i. En av respondenterna, Linn, har funderingar kring att inte tillhöra den så kallade normalmallen:

Det är svårt att bli accepterad för den man är för det normala vinner alltid. Låt alla va, ju mer fokus det blir på det som inte räknas som normalt desto konstigare blir det, på nåt sätt. Varför behövs det så mycket fokus på det onormala, är inte det onormalt? Om nu alla ska få vara som dom är.

Magnus blev inskriven i särskolan utan att han själv ville, var svag psykiskt och blev överkörd av alla enligt honom själv. Ingen tog hänsyn till hans egna önskemål och han upplevde sig själv "som en boll som kastades runt men som ingen ville fånga" som han själv uttrycker det. Han hade inget stöd i att få fram vad han behövde på den tiden. Först efter en tid på folkhögskola, rätt nätverk och rätt diagnos vet han vem han är och hur det går att få insatser av individuell karaktär. Men det tog tio år.

Jag mådde alltid dålig för jag kunde inte identifiera mej med de andra på särskolan, och mår du dåligt lär du inget!

En lindrig utvecklingsstörning är ingenting som syns utanpå. En svårighet kan vara just det att eftersom det inte syns blir det en omöjlighet för omgivningen att förstå enligt Linn:

Det går inte att se att jag har sådana stora svårigheter som jag har, det syns inte utanpå, folk tror jag skämtar när jag förklarar att jag inte känner hur lång en timma är. Om min man säger att vi ska äta kl 14 kan jag fråga kl 12 om vi ska börja göra mat fast det bara tar en kvart. Så jag har blivit tvingad att tala om vad jag kan och vad jag inte kan, det är jag stolt över!

Den stora skillnaden med att vara elev på gymnasiet och att arbeta är upplevelsen av att få känna sig, bli behandlad, betraktad och bemött som en vuxen individ. Att ibland behöva stöd

och hjälp med papper är inget hinder för det utan det är sättet att bli sedd på som samtliga respondenter återkommer till. Inställningen till att det arbete som respondenterna utför är meningsfullt, uppskattas och att få ta ansvar är något alla de tillfrågade återkommer till i intervjuerna, Sandra förklarar:

Jag har fått egen nyckel till jobbet nu, det är stort och då känner jag att dom litar på mej, att jag är vuxen och någon att räkna med.

5.4.1 Analys av medvetenhet kring funktionsnedsättning

Alla respondenterna har en medvetenhet kring sin egen funktionsnedsättning men en av dem upplever att acceptansen för det som inte räknas som normalt i samhället är dålig och Ineland och Sauer (2009) samt Jakobsson och Nilsson (2011) skriver om hur den rådande samtiden är avgörande för vad som definieras som en utvecklingsstörning. Den definitionen visar åt vilket håll synsättet lutar, vem som är bärare av funktionshindret, om det är individen själv eller samhället. De menar också att begreppet intelligens är vida omdiskuterat. Vidare hävdar de vikten av att förklara för personer med lindrig utvecklingsstörning om funktionsnedsättningen och vad den kan innebära. Först då kan personerna bearbeta känslor, bygga upp sin självkänedom och söka den hjälp de har rätt till (ibid.) En av respondenterna menar att det tog tid för honom att få korrekt stöd och hjälp eftersom ingen lyssnade på honom, det tog honom tio år att strida för de rätta insatserna.

6 DISKUSSION

Diskussionen är uppdelad i tre avsnitt där den första främst handlar om reflektioner kring val av metod i arbetet, urval och tillvägagångsätt. Resultatdiskussionen tar fram studiens resultat och diskuterar det ur ett individ-, grupp- och organisationsnivåperspektiv. Här behandlas också de pedagogiska implikationerna. Avslutningsvis under en egen rubrik ges förslag till fortsatt forskning.

6.1 Metoddiskussion

För att få en tydlig bild av respondenternas minnen och erfarenheter av sin undervisning i läsförståelse och deras nuvarande uppfattningar om när stöd efterfrågas gällande läsförståelse valdes strukturerade intervjuer. Det möjliggjorde att följdfrågor kunde ställas, förklaringar kunde ges och bidrog till en öppen dialog kring svaren. En intervjuguide att förhålla sig till gav struktur vid intervjutillfället och var nödvändig för att få intervjuerna likvärdiga och sammanställa tematiskt i resultatdelen. Eftersom följdfrågorna blev olika beroende av de enskilda individerna gav intervjuguiden en riktning för att hitta tillbaka till frågorna. En metod som övervägdes att användas som komplement till studien var fokusgruppsdiskussioner. Det hade varit en möjlighet att se hur respondenterna gemensamt hade diskuterat kring frågan om delaktighet, läsförståelse och deras tidigare skolerfarenheter. Enligt Ahrne och Svensson (2011) är den metoden positiv för den kan öka förståelsen för det som människor säger och hur de agerar i verkligheten för skillnaden däremellan kan vara stor. Vidare förklarar de att metoden inte ska användas om gruppen inte har något gemensamt att diskutera erfarenhetsmässigt men i det här fallet finns det gemensamma skolerfarenheter från samma skolform. Förutom tidsbrist till att använda två metoder fanns en risk med fokusgruppsdiskussion i den här studien då det hade kunnat upplevas som ett konkurrensförhållande inom gruppen gällande ämnet för studien och då blir värdet av dess syfte tydligare med enskilda intervjuer. Den etiska aspekten måste också uppmärksammas då den enskilde individen kan känna sig utsatt i en gruppdiskussion.

Urvalet baserades på elevernas nuvarande yrke, så kallat målstyrt urval (Bryman, 2011), detta för att få ett brett register av de medverkandes arbetsuppgifter där det ställs olika krav på läsförståelseförmåga. Yrkena som respondenterna har är vaktmästare, hotellanställd, fabriksanställd, handelsanställd, djurskötare och en respondent arbetar inom kyrkans verksamhet. Urvalet är också baserat på att det är olika länge sedan respondenterna tog studenten, alltså kan de ha upplevt olika pedagogiska metoder i skolan för sin läsförståelse då olika pedagogiska teorier kan ha varit rådande vilket gör resultatet mer intressant. De medverkande i studien har fått sin gymnasieutbildning på två olika skolor med olika yrkesinriktningar vilket förhoppningsvis också har gett en bredare syn kring studiens frågeställningar.

När tid för intervju bestämdes ville hälften av de tillfrågade att intervjun skulle ske i hemmiljö och hälften ville att den skulle ske på arbetsplatsen. När idén med studien var klar var jag väl medveten om dilemmat som finns inbyggt då min lärarprofession kan upplevas som en maktfaktor av respondenterna, där intervjun blir en testsituation på hur deras kunskaper fungerar i vardagen. Men detta visade sig vara det motsatta då alla respondenter var tillmötesgående, positiva och fulla av prat. Istället erfor jag en ärlig stolthet hos respondenterna att få visa upp sitt hem respektive arbetsplats och det blev många givande diskussioner om annat utanför intervjuguiden. Vid alla intervjuer har jag blivit mottagen med värme och med en öppenhet och en vilja att prata, reflektera och diskutera som har berikat mig som människa vilket jag känner stor tacksamhet och glädje inför. Det var ingen skillnad på om intervjun ägde rum i hemmiljö eller på arbetsplatsen för känslan av trygghet var lika uppenbar oavsett. Vidare var det inga svårigheter för respondenterna att berätta om sina erfarenheter av delaktighet och i vilka sammanhang de efterfrågar stöd i läsförståelse vilket kan upplevas som utlämnande. Jag förvånades över öppenheten hos respondenterna och reflekterar över om min erfarenhet som lärare har gjort mig van vid att samtala förtroligt lärare – elev och balansera på den sköra lina som det kan vara så att mötet blir ärligt, respektfullt och där viljan att verkligen lyssna på varje enskild individ genomsyrar samtalet. Då mitt val i studien var målstyrt efter respondenternas yrken och inte deras förmåga att samtala är jag positivt överraskad.

6.2 Resultatdiskussion

Resultatet visar att alla som medverkade i studien bär med sig upplevelser från gymnasietiden där läromedel inte varit anpassade för gymnasiet. Illustrationerna var barnsliga och det stod angivet att läromedlet var ämnat för lägre årskurser. Morgan och Moni (2008) skriver om utmaningen som lärare har att hitta texter som engagerar gruppen unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning. De menar att det är ett internationellt problem att dessa möter barnsliga texter och illustrationer vilket får lusten till att läsa att försvinna. Vidare förklarar de att det är vanligt att elever då istället väljer texter över deras förmåga som ett sätt att komma bort från det barnsliga vilket är förödande för läslust och läsutveckling. De anser att det bästa är om en lärare kan skapa egna texter för varje enskild elevs behov både gällande innehåll, språk och individuella bilder. För det krävs nödvändig bakgrundsinformation om varje elev för att kunna anpassa texter på individuell nivå vilket är oerhört tidskrävande (ibid.). På organisationsnivå krävs tid och resurser att göra den anpassningen och en kunskap om att detta behövs av de som fördelar resurserna. En till en undervisning är sällan populärt hos de som fördelar resurser. Sammanfattningsvis är dessa minnen hos respondenterna av gymnasietidens läromedel en bidragande orsak till den negativa synen på lättläst i kombination med en okunskap kring vad lättläst är. I ett samhälle som bygger på att kunna inhämta, tolka och ta ställning till frågor via texter och information påverkar detta

delaktigheten på ett negativt sätt där oviljan kan bli att individen går miste om möjligheter och inte blir aktiv i sina egna val gällande det egna livet.

I resultatet framkommer tydligt att läsförståelsen indirekt påverkar respondenternas möjlighet till delaktighet i samhället då de inte vet att lästillsätt finns och inte tar del av samhällsinformation. De är alla beroende av sin omgivning för att få klarhet i vad som är viktigt och inte viktigt och kunskaperna de efterfrågar som saknades i skolan är att de borde fått lära sig hur de ska handskas med det krångliga språket i exempelvis räkningar, deklARATIONER och pensionspapper. De är alla i en beroendeställning av en välvillig omgivning, ofta en förälder som kan bistå med förklaringar och stötta. Olin (2003) förklarar att om kontakten med föräldrar fortfarande är livsavgörande efter flytten hemifrån så respekteras inte individens rätt till delaktighet och självständighet och beslut gällande det egna livet blir inte individens egna. Det går inte att utläsa av resultatet vilken undervisning kring läsförståelse som hade gynnat delaktighet men de medverkande i studien var av samma åsikt beträffande vad de saknat i skolan och de menar att skolan borde vara förberedande inför vuxenlivet (ibid.).

Resultatet åskådliggör att det som respondenterna minns från undervisningen i läsförståelse i skolan var att deras önskemål blev tillgodosedda gällande innehåll och val av arbetssätt vilket ofta var att sitta och arbeta enskilt. Enligt de textsamtalsmodeller som studien belyser är det inte gynnsamt att sitta i enskilt arbete med en text. Studien visar också att texter ska individanpassas och som lärare kan det bli svårt med den kombinationen att både ha en anpassad text för varje elev och samtidigt ha gemensamma textsamtal i gruppen. Samtal kring texter förekom inte under respondenternas skoltid utan texten blev något eleverna satt ensamma med och det framkom inte om texterna var individuellt anpassade. Gerson & Baker (2014) menar att det kan vara förödande att lämna en elev ensam med en text för den kan upplevas obegriplig för eleven och de menar att det viktigaste är att kunna dra nytta av varandras erfarenheter, fråga och jämföra. De menar också att annars försvinner lusten till det skrivna ordet vilket påverkar en individs livslånga lärande, beslut och möjligheter (ibid.). Det går inte att veta hur det hade blivit med läslusten efter skoltiden om dessa samtal hade ägt rum men det går att spekulera i att det eventuellt hade funnits ett större intresse för just den lustfyllda läsningen, endast en tredjedel av respondenterna läser böcker och kanske saknas också kunskap om hur de ska få tag i böcker som passar deras individuella läsförmåga.

I respondenternas nuvarande vuxenliv är det generellt samma stöd som efterfrågas och det är att tolka vad som är viktigt och inte viktigt information. De plockar bort information, lägger på hög tills stödet blir möjligt och vet inte hur det går att finna information som de kan ha nytta av. Skolverket (2012) skriver efter en intervju med Karin Taube om vikten av rätt stödinsatser vid rätt tillfälle så den enskilda individen får en rättvis självbild vilket ökar förmågan till

delaktighet. En negativ självbild påverkar läsförmågan som är avgörande för att ta del av informationssamhället. Vidare menar hon att det blir destruktivt för självbilden om en individ utsätts för misslyckanden, i det här fallet, i läsförståelse, dagligen (ibid.). Respondenternas upplevelse är att det dagligen kommer något i brevlådan som de inte vet vad det är. Deras förmåga att ta sig an svåra papper och krångliga ord kanske inte hade verkat fullt så skrämmande som det i dagsläget upplevs om texter hade diskuterats i grupp. För som det är nu används strategier i läsförståelse i vardagen på så vis att alla skriver mail, sms, hälften läser böcker, två har svårt att läsa textremsan på tv. Lättläst information och böcker används inte, det är pinsamt och barnsligt. Generellt har alla respondenter bekymmer och känner en oro för vad som är viktiga papper och inte. Strategierna för detta är att alla dubbelkollar eller lämnar helt över ansvaret för detta till en annan vuxen för att förstå och reda ut det som hamnar i den privata brevlådan.

Alla respondenterna känner rädsla och osäkerhet för situationer där det finns risk att bli lurad och påhoppad av okända försäljare och att då inte kunna vara stark och säga nej och att inte hinna förstå för informationen misstolkas. Strategier för att säga nej när man inte förstår och vara stark i sin egen person är nödvändigt i sådana situationer och det går att öva på det i skolan. Likaså menar alla medverkande i studien att det inte är konstigt med att behöva stöd utan det viktigaste är att bli respekterad och bemött som en vuxen individ. Det kan vara genom att få visa ansvar i ett meningsfullt arbete. Jakobsson och Nilsson; Mineur och Bergh och Tideman (2011, 2009) jämför ungdomar med lindrig utvecklingsstörning med ungdomar utan där de senare förbereder sig för ett vuxenliv av självständighet men ungdomar med lindrig utvecklingsstörning många gånger förbereder sig för ett vuxenliv med stöd av omgivningen. Det förklaras att om det stödet ska bli sådant att det bygger på individens styrkor så krävs en god självkänedom där kunskap och förståelse för sitt eget funktionshinder är nödvändig. Vidare beskrivs att en individ med lindrig utvecklingsstörning förstår händelser utanför den egna världsbilden men generellt upplevs det svårt att tolka sociala situationer och hitta strategier för att inte bli lurad. Genom att ha en insikt och förståelse för sin egen funktionsnedsättning går det att förstå för den enskilda individen vad man behöver hjälp med och varför (Jakobsson & Nilsson, 2011; Mineur & Bergh & Tideman, 2009).

Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver en social delaktighet som ska finnas på livets alla arenor och ge möjlighet att påverka sin egen situation i livet och de menar att denna sociala delaktighet lär individen själv under livets gång vilket Frithiof (2007) kallar för "empowerment" vilket betyder att en enskild individ ska förstå sina rättigheter för att delta i samhället men också kunna hävda sin rätt. Hon funderar över vilken kunskap det är som behövs för att bli delaktig på dessa livets alla arenor (Frithiof, 2007; Jakobsson & Nilsson, 2011). Jag menar att läsförståelse är grunden hur man än vrider och vänder på det och studien

visar att de medverkande är medvetna om sin funktionsnedsättning och diskuterar gärna vad de behöver stöd i. Men min övertygelse är att om en individ plockar bort information som den inte förstår, väntar med att få hjälp att förstå eller inte vet var information som är anpassad finns, blir delaktighet omöjlig i det egna livet och i beslut som rör den egna personen. Delaktighet i det demokratiska samhället blir inte på likvärdiga grunder.

Sammanfattningsvis upplever respondenterna att de använder sina strategier i läsförståelse till det de själva väljer. De som inte läser böcker saknar det inte men alla saknar strategier för att tolka information, sålla viktigt från oviktigt och känna sig trygga i situationer där det finns en risk att bli lurad. Alla bär med sig erfarenheter av kränkande läromedel som tydligt pekar ut att det är anpassat för en lägre årskurs och med barnsliga bilder. Vad gör detta med en människas egenvärde och självinsikt? Vad gör det med en människas tro på sig själv som lika viktig som alla andra och med samma rätt att känna delaktighet i samhället?

Sett ur skolans perspektiv behövs en organisation som frilägger resurser så det blir möjligt att jobba och anpassa texter till enskilda individer. Då väcks läslust och motivation. Det måste varvas med textsamtal i grupper för att diskutera det lästa, skapa scheman som inte är ens egna och förstå att mer än ett svar är det rätta. På gymnasiesärskolan behövs fördjupade kurser i att lära sig strategier för det kommande vuxenlivet. Eleverna behöver kunskap om lättläst och var den finns. Kunskapskraven i skolan måste stämma med det övriga livet. Som lärare på gymnasiesärskolan ser jag inte enbart de specifika målen i de olika kurserna som min uppgift att nå utan kunskaperna måste leda till en delaktighet i det egna vuxenlivet där individerna gör egna val grundade på tillgänglig information. Utmaningen för lärare är att kunskaperna ska gå att begripa och använda för varje enskild elev så inte funktionsnedsättningen blir ett hinder för delaktighet utan att egna strategier finns. Stöd och hjälpinsatser kan vara en strategi för att delaktighet ska vara möjlig. Jag tror också att oavsett ämne vi undervisar i måste vi stärka elevens självkänedom om hela sin unika person, därmed också sin funktionsnedsättning. Först då kan individen hitta egna strategier, göra bedömningar om den egna livssituationen som är realistiska och förstå när hjälp och stöd är nödvändigt. Jag tror på nära samarbete med studieförbund och folkhögskolor med studiebesök så eleverna ser möjlighet till fortsatt växande, lärande och en personlig utveckling i ett livslångt perspektiv.

6.3 Förslag till vidare forskning

Resultatet visar att det finns flera spännande forskningsfält som behöver belysas. Jag är nyfiken på varför det brister på läromedelsfronten, hur man ska komma åt "inifrånrösterna", de som har en lindrig utvecklingsstörning, så att de själva aktivt efterfrågar det som saknas. När jag har arbetat med den här studien har dock en annan fråga hela tiden dykt upp, både när jag läst litteratur och samtalat med respondenterna och den frågan handlar om begreppet utvecklingsstörning i förhållande till självkänedom. På en skola, i ett arbetslag borde alla ha

samma förhållningssätt/värdegrund i samtal som berör elevers utvecklingsstörning. För att förstå andras funktionshinder måste man förstå sitt eget för att sedan kunna acceptera alla olikheter. Och ett forskningsområde som bygger vidare på den här studien skulle kunna vara att undersöka hur lärare som arbetar på gymnasiesärskola samtalar med varandra, elevgruppen, praktikhandledare och övriga om begreppet lindrig utvecklingsstörning. För vem behöver veta om en person har en utvecklingsstörning? Åtminstone individen själv men övriga, hur och vad samtalar vi om och för vems skull? En del kanske vill dölja det och andra är mer öppna men det är ändå vi i skolan som måste ge eleverna redskapen att kunna prata om sin utvecklingsstörning.

7 REFERENSLISTA

Ahrne, G (red.) & Svensson, P (red.)(2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Alfassi, M, Weiss, I & Lifshitz, H (2009). The Efficacy of Reciprocal Teaching in Fostering the Reading Literacy of Students with Intellectual Disabilities. I: *European Journal of Special Needs Education* 24. S. 291–305.

Beck, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R. L. & Kucan, L. (1997). *Questioning the Author. An Approach for Engaging Student Engagement with Text*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Bryman, A (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber Ekonomi.

Carlson, L (2010). *The faces of intellectual disability*. Philosophical Reflections. Indiana University Press: Bloomington.

Elbro, C (2009). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.

Fajaro, I & Avlia, V (2012). Easy-to-read Texts for Students with Intellectual Disability. I: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, s. 212-225.

Frithiof, E (2007). *Mening makt och utbildning: delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning*. Växjö: Institutionen för pedagogik.

Gerstan, R & Baker, S (2014). Reading Comprehension Instruction for Student with LD. I: *National Center for Learning Disabilities*. Elektronisk version hämtad 2014-07-01 www.nclld.org.

Gough, P. B & Turner, W (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

Gritter, K (2011). Promoting Lively Literature Discussion. I: *The reading Teacher* 64:6 445-449.

Ineland, J & Molin, M, & Sauer, L(2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.

Jakobsson, I.L, & Nilsson, I (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lundberg, I & Reichenberg, M (2008). Vad är lättläst?. *Specialpedagogiska skolmyndigheten*.

Mineur, T & Bergh, S & Tideman, M (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning - en kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning*. Högskolan i Halmstad. Sektionen för Hälsa och Samhälle.

Molin, M (2008). *Delaktighet i olika världar – om övergången mellan gymnasiesärskola och arbetsliv*. Högskolan Väst: Trollhättan.

Morgan, M & Moni, K (2008). Meeting the challenge of limited literacy resources for adolescents and adults with intellectual disabilities. I: *British Journal of Special Education* 35:2, 92-101.

Olin, E (2003). Uppbrott och förändring – när ungdomar med utvecklingsstörning flyttar hemifrån. *Institutionen för socialt arbete: Göteborgs universitet*.

Reichenberg, M (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm. Natur och Kultur.

Reichenberg, M & Lundberg, I (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.

Reichenberg, M (2011). *Vad är egentligen lättläst samhällsinformation? Tekst og tegn: Lesing, skrijving og multimodalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. s. 81-100.

Reichenberg, M (2012a). *Gränser på gott och ont: undervisning i särskolan förr och nu*. Umeå: Umeå universitet, Humanistiska fakulteten, Institutionen för språkstudier.

Reichenberg, M (2012b). I liked the text about the little bird. Five intellectually disabled persons talk about texts. A pilot study. I: *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15:2, 108-124.

Skolverket(2002). *Gymnasiesärskolans nationella och specialutformade program*. Vällingby: Fritzes.

Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden*. Rapport 352 2010. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012). *Negativ självbild blir ett hinder för ungas läsframgång*. Skolverket: Stockholm. Elektronisk version hämtad 2014 – 06- 22 från:

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik/relationer-larande/negativ-sjalvbild-hinder-1.168362>.

Socialstyrelsen, LSS.lag (1993:387) Elektronisk version hämtad 2014-06-22 från

http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2007/2007-114-49/documents/2007-114-49_200711429.pdf.

Statens Offentliga Utredningar: SOU 2013:58. Betänkande om Lättlästutredning. Stockholm. Elektronisk version hämtad 2014-06-30

<http://www.regeringen.se/sb/d/16861/a/22216>.

Stensmo, C (2007). Pedagogisk filosofi. Lund: Studentlitteratur.

Svanström, K-G (2014). Vygotskijs teorier i praktiken I: Tidningen Kulturen Elektronisk version hämtad 2014-07-02

<http://www.tidningenkulturen.se/artiklar/ess-mainmenu-57/riga-mainmenu-130/9989-vygotskijs-teorier-i-praktiken>.

Thurén, T (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Utrikesdepartementet (2006). *Mänskliga rättigheter: Konventionen om barnets: Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning: Artikel 24: Utbildning*. Stockholm: Utrikesdepartementet.

Elektronisk version hämtad 2014-06-26 från

www.manskligarattigheter.se.

Vetenskapsrådet (2011). *God sed i forskningen*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotsky, L (1986). Thought and Language. Cambridge, MA: Mit Press.

BILAGA 1: Missivbrev

Birgitta Åkerblom Ström

Telefon: 036- 161921/ 0737-296 375

birgitta.viola@telia.com

Jönköping 2014-05-

XX

Handledare: Linda Fälth

linda.falth@lnu.se

Hej XX!

Jag heter Birgitta och var din lärare i kärnämnen när du gick på XX.

Just nu studerar jag själv på universitetet i Växjö för att bli speciallärare inom särskolan.

Jag jobbar samtidigt som lärare på Tenhults Naturbruksgymnasium.

Jag vill bli duktigare på att lära ut saker.

Därför utbildar jag mig lite till.

Jag är snart klar med utbildningen.

Jag har bara en uppgift kvar som handlar om läsförståelse.

Just nu läser jag hur forskare tycker att man ska undervisa i läsförståelse i skolan.

Men det viktigaste är ju att veta vad eleverna tycker.

Det är därför jag kontaktar dig.

Det blir som en intervju där jag kommer att fråga om läsförståelsen du fick i skolan.

Jag är nyfiken på om du har nytta av det du lärde dig i skolan.

Eller skulle vi i skolan ha undervisat på något annat sätt?

Om du väljer att tacka ja till detta kommer du att vara anonym i mitt arbete.

Det betyder att ditt namn inte kommer att stå någonstans.

Det kommer inte heller stå vilken skola du har gått på eller vilken kommun du bor i.

Det kommer bara stå om du är en tjej eller kille och din ålder.

Jag hör av mig till dig på telefon.

Då har du läst igenom det här brevet.

Då kan du bestämma om du är intresserad.

Du kan när som helst ångra dig och tacka nej.

Om du tackar ja till detta så bestämmer vi en plats som passar dig för en intervju.

Som tack får du en biobiljett.

Vänliga hälsningar

Birgitta Åkerblom Ström

BILAGA 2: Intervjuguide

1. Vad betyder ordet läsförståelse för dig?
2. Vad minns du från gymnasiet gällande det?(jobbade själv, tillsammans med andra)
3. Kommer du ihåg vad du hade för böcker? (utgick man från dina intressen)
4. Använde ni 8 sidor?
5. Vad läser du nu? (Böcker, tidningar, reklam.....)
6. Vad gör du om du har svårt att förstå något du ska skriva på?(abonnemang)
7. Hur gör du om du vill veta något nytt? (Var söker du information?)
8. Hur vet du vilka sidor du kan lita på, på nätet?
9. Vad har du behövt mest stöd i gällande skriva/läsa efter skolan?
10. Känner du till att all samhällsinformation mm ska finnas på lättläst svenska? (Tar du del av det?)
11. Har du saknat något i livet som du tycker du borde fått träna mer på i skolan gällande läsning?
12. Har du läst vidare på särvox eller folkhögskola? (erfarenheter därifrån i jämförelse med gymnasiet) Kurs i arbetet?
13. Tar du del av nyheter nu, hur o var i så fall?
14. Har du någon gång blivit lurad för att du inte riktigt förstått? (telefonförsäljare...)
15. Känner du dig aktiv i samhället?(jobbet, fritidsaktiviteter)
16. Kan du påverka din egen situation? I så fall, hur gör du?