

**Studenter med läs- och skrivsvårigheter
som deltagare i högre utbildning**

Linnaeus University Dissertations

Nr 29/2010

STUDENTER MED LÄS- OCH SKRIV-
SVÅRIGHETER SOM DELTAGARE
I HÖGRE UTBILDNING

MARIANNE BJÖRN MILRAD

LINNAEUS UNIVERSITY PRESS

**STUDENTER MED LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER SOM DELTAGARE
I HÖGRE UTBILDNING.**

Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen i pedagogik vid Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap vid Linnéuniversitet 2010.

Skriftserieredaktör: Kerstin Brodén

ISBN: 978-91-86491-47-5

Tryck: Intellecta Infolog, Göteborg 2010

Abstract

Björn Milrad, Marianne (2010). *Studenter med läs- och skrivsvårigheter som deltagare i högre utbildning*. Linnaeus University Dissertations No 29/2010. ISBN: 978-91-86491-47-5. Written in Swedish with a summary in English.

The emphasis on higher education (HE) in today's knowledge society has increased the amount of students enrolled in universities in Sweden. Two percent of these students are people with disabilities, of whom more than half are students with dyslexia. Dyslexia is a disability that involves difficulty with written text which is the essence of HE. The disability affects these students' reading and my assumption was therefore that their possibility to complete their education on an equal footing with their peers was limited.

The overall aim of this thesis is to illuminate the prerequisites for participation for Swedish students with dyslexia in higher education, and to analyse if support, and information about support, offered by higher-education institutions are accessible to them. Due to lack of previous research, this is a descriptive study using the theoretical framework of cultural-historical activity theory (CHAT), a theory that can be summarized in five principles: an activity system is the unit of analysis, it has historicity, multi-voicedness, it views contradictions as sources of change, and it has the potential for expansive transformation.

To orient myself within the large field of HE and dyslexia, the following questions have guided my work: What HE measures are taken to ensure accessibility and participation for Swedish students with dyslexia? What tensions, as defined within CHAT, may be found in the HE activities in relation to students with dyslexia? How do students with dyslexia regard the support offered? In order to answer these questions, I have listened to some of the voices within HE, by collecting data through a questionnaire sent to all coordinators for students with disabilities; by having focus group interviews with university teachers, as well as having individual interviews with students with dyslexia. The data were collected and analysed within a CHAT activity system, which depicted HE activities by coordinators and teachers in relation to students with dyslexia. The graph was used in the final discussion to formulate some ideas for expansive transformation.

Keywords: accessibility, activity theory, dyslexia, higher education, participation, reading and writing disabilities

Till mamma...

Innehåll

Förord.....	4
1. INLEDNING	7
1.2 Syfte och frågeställningar.....	10
1.3 Disposition.....	10
2. BAKGRUND.....	12
2.1 Om olika perspektiv på funktionsnedsättning.....	12
2.2 Om dyslexi.....	17
2.2.1 Definition av dyslexi.....	17
2.2.2 Utredning av dyslexi.....	20
2.2.3 Dyslexi hos barn och hos vuxna.....	23
2.2.4 Dyslexi och högskolestudier.....	26
2.3 Om stöd och tekniska hjälpmedel.....	31
2.3.1 Stöd i grundskolan och gymnasiet.....	32
2.3.2 Stöd i högskolan.....	34
2.3.3 Tekniska hjälpmedel.....	38
2.4 Styrdokument.....	41
3. FORSKNINGSPROCESSEN.....	43
3.1 Teoretiskt ramverk.....	43
3.1.1 Verksamhetsteori.....	45
3.1.2 Verksamhet.....	52
3.1.3 Mediering.....	54
3.1.4 Verktyg.....	54
3.1.5 Delaktighet.....	57
3.1.6 Tillgänglighet.....	59
3.2 Sammanfattning teoriavsnitt.....	61
3.3 Analys och metod.....	61
3.3.1 Metodologiska överväganden.....	61
3.3.2 Analysarbetet.....	64
3.3.3 Urval.....	66
3.3.4 Dataproduktion.....	68
3.3.5 Bearbetning.....	70
3.3.6 Metoddiskussion.....	72
3.3.7 Reliabilitet, validitet och relevans.....	73
3.4 Etiska överväganden.....	74
4. RESULTAT.....	76
4.1 Högskolan, tillgänglighet och stöd.....	76
4.1.1 Historisk bakgrund om funktionsnedsättning och högre utbildning.....	76
4.1.2 Tillgänglighetsstudie 1.....	80
4.1.3 Tillgänglighetsstudie 2.....	82
4.1.4 Sammanfattning och analys av högskolans tillgänglighet och stöd.....	82
4.2 Enkät till samordnare för studenter med funktionsnedsättning.....	86
4.2.1 Sammanfattning av enkätundersökning.....	90

4.3 Universitetslärares erfarenheter	91
4.3.1 Förståelse och bemötande från medstudenter och lärare.....	91
4.3.2 Åtgärder vid insikten att en student har problem.....	94
4.3.3 Stöd och kompensatoriska hjälpmedel	95
4.3.4 Upplevd problematik hos studenten	97
4.3.5 Upplevd problematik för läraren.....	98
4.3.6 Hur går det för studenterna på universitetet.....	100
4.3.7 Vad händer sen	104
4.3.8 Sammanfattning av universitetslärares erfarenheter	105
4.4 Studenter med dyslexi	106
4.4.1 Studenterna.....	106
4.4.2 Grundskola och gymnasietiden	107
4.4.3 Universitetsstudier	107
4.4.4 Övriga kommentarer om att studera på högskolenivå	112
4.4.5 Om akademisk karriär	114
4.4.6 Användning av assisterande teknik.....	114
4.4.7 Test av assisterande teknik	116
4.4.8 Sammanfattning av delstudien med studenter med dyslexi.....	119
5. SAMMANFATTANDE ANALYS OCH DISKUSSION.....	121
5.1 Högskoleverksamheten	121
5.1.1 En bild av en högskoleverksamhet	121
5.1.2 Hur har högskolans verksamhet utvecklats när det gäller tillgänglighet och delaktighet för studenter med dyslexi	123
5.1.3 Högskoleverksamhet som verksamhetssystem.....	125
5.1.4 Spänningar inom högskoleverksamheten	126
5.1.5 Möjlighet till expansiv transformering	132
5.1.6 Kritisk reflektion och slutord.....	133
Summary	135
Background and aims.....	135
Method	136
Result	136
Discussion	140
Referenslista	142
Bilaga 1. Medgivandedokument.....	155
Bilaga 2. Intervjumall	156
Bilaga 3. Samtalsämnen fokusgrupp.....	157

Förord

Nu är jag nästan framme, och ska snart sätta dit den sista punkten i denna avhandling! Det känns passande att säga: tack gode Gud! Jag är så tacksam att jag är framme! Det har varit en lång och bitvis skakig resa, med många hållplatser och en del stickspår. Men nu när jag är vid ändhållplatsen kan jag ändå se tillbaka på resan och glädja mig över den, för jag har lärt mig mycket och jag har mött många härliga människor längs vägen.

Efter att ha läst ett stort antal avhandlingar med tillhörande förord känns det som om allt som kan sägas i ett förord redan har sagts, många gånger om. Jag vill ändå ansluta mig till den traditionen och nämna några av alla de personer som varit viktiga för mig under resan. Först vill jag tacka er som jag inte kan nämna vid namn, ni som gett av er tid och era erfarenheter i intervjuer och enkätsvar. Ett stort och varmt tack för att ni ville dela med er! Utan er hade avhandlingen inte blivit till. Tack också till IPED/PPI för förtroendet att få gå denna forskarutbildning!

Med på resan har hela tiden någon av mina handledare varit. Gunilla Härnsten var huvudhandledare på första sträckan med Christer Jacobson som biträdande handledare. Christer tog sen över som huvudhandledare på sista sträckan och Leif Lindberg steg då in som biträdande handledare. Ni tre har på olika sätt bidragit till att mitt arbete har rört sig framåt. Tack! Två av de viktigare hållplatserna under resan var mellanseminariet och slutseminariet. Stefan Sellbjer och Ann-Christin Torpsten tog sig glatt an mitt röriga manus inför mellanseminariet och kom med kloka synpunkter på hur jag skulle kunna få någon ordning på det. Idor Svensson och Marie Gunnarsson (då Hansson) kom med värdefulla synpunkter på mitt något mer strukturerade manus på slutseminariet. Tack!

När jag började närma mig slutsträckan fick jag fantastisk support av Eva Brodin och Elisabet Frithiof vilka läste mitt manus och kom med kommentarer. Vilket arbete ni lade ned! Jag är fortfarande imponerad. Magnus Söderström har också läst delar av mitt manus och gett kommentarer. Tack Magnus! Sist men inte minst vill jag ge en stor eloge till Berthel Sutter som granskat mitt arbete när det gäller verksamhetsteorin och gett mycket värdefulla synpunkter. Ett stort tack!!! Dina uppmuntrande ord fick mig att tro att jag nog skulle kunna ro detta i land!

Det finns många fler som jag vill nämna, Christer, Idor, Pernilla, Linda, Ia, Ing-Marie, Ingrid, Egon, och alla ni andra i läsforskningsgänget och LUK-gruppen, tack för uppmuntrande ord och givande samtal. Ett tack också till Elisabeth och Curt Einarsson som lät mig bo i den fina stugan med den fantastiska utsikten under några intensiva skrivdagar. Jag vill också nämna 04-orna, detta härliga och kloka doktorandgäng som funnits med på resan: Margareta Ekberg, Elisabet Frithiof, Ulla Gadler, Claudia Gillberg, Hannes Johansson, Joakim Krantz, Linda Reneland-Forsman och Nina Waldmann.

Margareta, tack för din omsorg om mig på slutspurten! Ulla, även du har funnits där, diskuterat mina texter och uppmuntrat. Snart är det din tur! Claudia, tack för trevliga fikastunder, och tack till dig och din familj för att jag fick låna ert hus för att kunna vara alldeles själv och skriva i lugn och ro några dagar. Från 08-orna som kommer hack i häl på vår doktorandgrupp vill jag speciellt nämna Pernilla Söderberg-Juhlander. Tack Pernilla för att du alltid är så positiv och så uppmuntrande!

Marianne Thureson, forskarutbildningens stöttepelare, vad gjorde vi utan dig?! Tack! Peter Häggstrand, tack för att du tog dig an några av mina hemmasnickrade figurer och gjorde dem så proffsiga! Tack till alla er andra på PPI, UPC, universitetsbiblioteket och andra ställen på Linnéuniversitetet som hejat på under vägen.

Till sist vill jag nämna några personer utanför den akademiska världen som följt delar av min resa. Först några vänner. Helena och Bengt-Åke, och Ann-Sofi, tack för att ni finns där! Caroline och Bengt-Åke, tack för alla trevliga middagar och härliga stunder. Ni har lyst upp mången mörk vinterkväll. Från min familj vill jag nämna min syster Ulla-Britt Dahlbom som under många telefonsamtal har uppmuntrat mig när det varit jobbigt och glatt sig med mig när det gått bra. Tack Ulla-Britt! Pappa, du har ofta frågat när jag blir klar. Du har trott på mig och uppmuntrat även om du tyckt jag tagit alltför lång tid på mig. Tack pappa och tack Birgitta! Tack också till min käre make Marcelo och mina underbara barn Mikaela och Jonathan. Ni har fått klara er själva en hel del den sista tiden. Men nu barn, nu äntligen är jag klar.

Växjö, en blåsigt och regnigt höstkväll 2010

Marianne

1. INLEDNING

Var och en har rätt till utbildning /.../ Den högre utbildningen skall vara öppen för alla med hänsyn till deras förmåga.

(FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna, 1948, artikel 26, punkt 1)

I förklaringen om de mänskliga rättigheterna som formulerades för över 60 år sedan står att det är en mänsklig rättighet att få tillgång till utbildning. I första hand avses grundläggande utbildning, men deklarationen nämner även rätten att få delta i högre utbildning. När förklaringen om de mänskliga rättigheterna formulerades var möjligheten att få en akademisk examen mycket begränsad i Sverige. Det fanns knappt 10 000 utbildningsplatser på en handfull universitet och högskolor¹. Antalet högskolor och därmed antalet utbildningsplatser har sedan dess ökat dramatiskt med resultat att det nu finns drygt 300 000 platser² på ett 50-tal universitet och högskolor³.

En liknande utveckling har skett i många andra länder. I en rapport från OECD (2009) om utvecklingen i 36 länder, framgår exempelvis att andelen som påbörjat en högre utbildning i de undersökta länderna i genomsnitt har stigit med 4,5 procent varje år sedan 1998. I ett flertal länder går utvecklingen mot det Trow (1974) kallade för massutbildning (mass higher education), nämligen att upp till 50 procent av varje årskull går vidare till att studera på högskolenivå, något som utbildningsexperter i början på 1990-talet förutsåg skulle bli nästa "normalnivå" för utbildning (Ds.1993:92, , s. 10).

Den nya "normalnivån" är sedan ett par decennier målet för många länder (se ex. NIER, 1998), så även för Sverige. Den svenska regeringen formulerade 1999 målsättningen att 50 procent av varje årskull ska ha påbörjat

¹ Enligt Statistisk årsbok för Sverige för 1950.

² Högskoleverkets årsrapport 2009.

³ www.hsv.se/densvenskahogskolan.4.539a949110f3d5914ec800056443.html (2010-09-04).

högskolestudier vid 25 års ålder (Prop. 1999/2000a:1, s. 95), en målsättning som idag nästan uppnåtts⁴. Som yrkesarbetande förväntas de sedan återbekomma till högskolan som ett led i så kallat livslångt lärande, det vill säga återkommande fort- och vidareutbildning⁵. Den formen av utbildning behöver inte vara på högskolenivå, men det har från regerings och riksdags sida uttryckts önskemål om att högskolans resurser ska stå till förfogande (ex. i Prop. 2001/02:15).

Högre utbildning är således en rättighet, och kanske inte skyldighet men i alla fall något en stor andel av medborgarna förväntas delta i. Alvesson (1999) har framfört kritik mot det han kallar utbildningsfundamentalism, det vill säga den starka tilltron till utbildning som lösning på olika samhällsproblem, exempelvis arbetslöshet och internationell konkurrens. Han framför olika aspekter på varför detta kan vara ett problem, men jag vill stanna till vid det han skriver om att den starka betoningen på utbildning blir ett problem för dem som av olika orsaker inte vill få en högre utbildning. Att inte vilja ha en längre utbildning ses som något "fel som bör rättas till" (a.a., s. 240). Trow (1972) hade liknande funderingar då han skrev att det ökade utbudet av högre utbildning⁶ kan medföra att ungdomar upplever högskoleutbildning som något påtvingat, ett måste för att komma in på arbetsmarknaden och för att få ett bra jobb. Att inte ha en högskoleutbildning kan bli ett stigma, "a mark of some special failing of mind or character, and a grave handicap in all the activities and pursuits of adult life" (Trow, 1972, s. 70).

Det finns således en allt större press på befolkningen att få en högskoleutbildning, vilket har resulterat i en betydande ökning av antalet studenter. Den stora ökningen av studenter har medfört att studentgruppen blivit mer heterogen än någonsin tidigare. Det är något som dåvarande regeringen, utifrån jämlikhetsstråvan, propagerade för i propositionen "Den öppna högskolan" (Prop. 2001/02:15):

... expansion medför naturligen att personer från grupper som inte tidigare sökt sig till högre utbildning i ökande utsträckning påbörjar och genomför högskolestudier. Regeringen stödjer sedan länge denna utveckling för att minska den sociala snedrekryteringen till högskolan liksom för att högskolan skall vara en naturlig del i det livslånga lärandet. (Prop. 2001/02:15, s. 87)

En av de grupper som tidigare inte sökt sig till högre utbildning i någon större omfattning, är personer med funktionsnedsättning⁷. Det är en grupp

⁴ Läsåret 2007/2008 låg andelen på omkring 45 procent, kvinnor drygt 50 procent och män cirka 40 procent. (Högskoleverket, 2009b)

⁵ Ett aktuellt exempel är Lärarlyftet, regeringens satsning på fortbildning av verksamma lärare.

⁶ Trow förutsåg en utveckling till universellt tillträde till högre utbildning, se ex. (Trow, 1972)

⁷ För definition av funktionsnedsättning, se avsnitt 2.1.

som ofta har haft låg utbildning och ”saknar arbete eller har otillräcklig löneinkomst från sitt arbete” (Hosseina & Mossler, 2010, s. 7). Deras andel av det totala antalet studenter har emellertid ökat en hel del⁸ sedan början av 1990-talet. Den största ökningen står studenter med funktionsnedsättningen dyslexi⁹ för. Det är en mycket heterogen grupp, men gemensamt för personer med dyslexi är att de har svårigheter med ord (dys=svår, lexis=ord¹⁰).

Det är studenter med dyslexi som är i fokus för denna avhandling. Studenter med dyslexi kommer, liksom studenter utan dyslexi, till högskolan för att lära och för att få en utbildning. Då dyslexi är en funktionsnedsättning som påverkar förmågan att läsa, är det framför allt dessa studenters möjligheter att delta i utbildning under likvärdiga villkor som sina medstudenter som har fångat mitt intresse. Det står i den ovan nämnda propositionen att den öppna högskolan välkomnar alla lika ”oavsett bakgrund, etnisk tillhörighet, bostadsort, konsttillhörighet eller funktionshinder” (a.a., s. 18). Propositionen förespråkar jämlika villkor, men personer med dyslexi välkomnas till en verksamhet där ”... den huvudsakliga verksamheten består i att konsumera och producera ord som bärare av idéer” (Ehn, 2001, s. 32). Det innebär att det är en verksamhet där det som dessa studenter har svårt att klara av är det som premieras. Det är även det som Högskoleverket kommer att bedöma vid utvärdering av högskolornas verksamhet, då en kvalitetsindikator är läranderesultat så som det kommer till uttryck i studenternas självständiga examensarbeten (Högskoleverket, 2009a).

När jag våren 2005 påbörjade det forskningsarbete som har resulterat i denna avhandling, fanns det få svenska forskningsstudier som sett på detta motsägelsefulla möte mellan studenter med dyslexi och högskolan. Den enda studie jag hittade var en undersökning från Högskoleverket (2000) som sett på situationen för studenter med funktionsnedsättning, vilket inkluderade studenter med dyslexi.

Med tiden har det kommit ytterligare ett par svenska studier, exempelvis Andersson (2005) som inom ramen för ett EU-projekt sett på det stöd som erbjuds svenska studenter med dyslexi, Schenker (2007) som i sin licentiatuppsats sett på tillgänglighet med hjälp av digitala verktyg, Föhrer och Magnusson (2010) som i en studie intervjuat framgångsrika personer med dyslexi om deras upplevelser och strategier varav några har studerat på högskolenivå, samt Olofsson, Ahl och Taube (2010) som i en pågående studie bland annat testat och intervjuat 40 studenter med dyslexi, för att få fram hur funktionsnedsättningen påverkat deras förmåga att få utbyte av (benefit from) högre utbildning.

Det är glädjande att det kommit mer svensk forskning om studenter med dyslexi, men det finns fortfarande, enligt min mening, ett stort behov av

⁸ Se avsnitt 2.2.4 och under statistik på hemsidan www.studeraimedfunktionshinder.nu.

⁹ För definition av dyslexi, se avsnitt 2.2.1.

¹⁰ Enligt ne.se, 2010-09-14.

forskning kring tillgänglighet för personer med dyslexi till högre utbildning och högskolestudier utifrån svenska förhållanden. Min förhoppning är att den studie som redovisas här kan bidra till den kunskapsutvecklingen.

1.2 Syfte och frågeställningar

I föregående avsnitt redogjorde jag för bakgrunden till det arbete som redovisas i denna avhandling. Där framgår att det har varit en stor ökning av studenter med dyslexi de sista decennierna, vilket medfört en utmaning för universitet och högskolor att kunna erbjuda en likvärdig utbildning, som till studenter utan dyslexi. Med utgångspunkt från den kulturhistoriska verksamhetsteorin har jag i avhandlingen sett närmare på högskoleverksamhet riktad mot studenter med dyslexi. Det övergripande syftet med arbetet är att bidra till förståelse för dessa studenters möjlighet till eller hinder för delaktighet i högre utbildning. En av de grundläggande principerna inom verksamhetsteorin är att det finns spänningar (contradictions) inom en verksamhet. Ett mer specifikt syfte har därför varit att identifiera möjliga spänningar i högskoleverksamheten för att utifrån dem finna möjlighet till "expansiv transformering" (Engeström, 1987), det vill säga positiv förändring. Följande frågor har varit vägledande för mitt arbete .

- Hur har högskolans verksamhet utvecklats när det gäller tillgänglighet och delaktighet för studenter med dyslexi?
- Vilka spänningar kan finnas inom högskoleverksamheten när det gäller studenter med dyslexi?
- Vilken möjlighet till expansiv transformering finns av högskoleverksamhet i relation till studenter med dyslexi?

Med spänningar avses verksamhetsteoriens begrepp *contradiction*, vilket även kan översättas med motsättning (Engeström, 1987). Med tillgänglighet avses tillgänglighet till högre utbildning för studenter med dyslexi, det vill säga att verksamheten är öppen så att studenter med dyslexi har möjlighet att ta del i och ta del av den. Delaktighet är att ta det ett steg till, även om en verksamhet är öppen för studenter med dyslexi så är det inte säkert att de kan vara delaktiga i verksamheten. Delaktighet förutsätter också att man ingår i och är aktiv i en gemenskap. För mer utförlig definition av begreppen delaktighet och tillgänglighet, se avsnitt 3.1.5 respektive 3.1.6.

1.3 Disposition

Avhandlingen är indelad i fem kapitel. Detta första kapitel har gett en introduktion och berättat om syfte och forskningsfrågorna. Avhandlingen fortsätter sedan i kapitel 2 med bakgrund, där jag redogör för olika perspektiv

på funktionsnedsättning, och fortsätter med definition av dyslexi och den forskning om dyslexi som är av intresse för avhandlingsarbetet. Avsnittet avslutas med information om stödåtgärder vid dyslexi, samt vilka styrdokument som styr verksamheten. I det nästföljande kapitlet, kapitel 3, redogörs för det teoretiska ramverket, mina metodologiska överväganden och genomförandet av studien. I kapitel 4 återfinns sedan en redovisning av resultatet, uppdelat i fyra delstudier. Det avslutande kapitlet, kapitel 5, är en sammanfattande analys av det empiriska materialet. Det innehåller även en diskussion där analysen kopplas till avhandlingens syfte och frågeställningar.

2. BAKGRUND

Dyslexi räknas idag som en funktionsnedsättning. Detta avsnitt börjar därför med en genomgång av olika perspektiv på funktionsnedsättning, och fortsätter sedan med forskning om de begränsningar och möjligheter som funktionsnedsättningen dyslexi kan innebära generellt och mer specifikt för högskolestudenter med dyslexi. Därefter redogörs för olika former av stöd och hjälpmedel, och slutligen för de styrdokument som är aktuella för högskoleverksamhet kopplat till studenter med dyslexi.

2.1 Om olika perspektiv på funktionsnedsättning

År 1990 klassades FMLS¹¹ (en intresseorganisation för personer med dyslexi) som en handikapporganisation, vilket innebar att dyslexi därefter räknades som ett "handikapp"¹².

Ordet handikapp är ett engelskt låneord och var från början namnet på ett hasardspel i England (hand in cap). På 1800-talet började ordet användas i Sverige i sportsammanhang i betydelsen att en deltagare får en förmån. Efter hand kom det även att stå för en svårighet eller omständighet som minskar någons chanser, och från mitten av 1900-talet för en begränsning av en kroppslig eller psykisk funktion, exempelvis invaliditet eller lyte (Integrationsutredningen, 1980:34).

Begreppet handikapp anses idag vara starkt stigmatiserande och bör inte användas då det bygger på ett perspektiv där man ser individen som någon som har en brist eller skada, vilket medför att han eller hon behöver justeras eller anpassas i förhållande till det "normala". Det var det synsätt som dominerade under 1900-talets första hälft, och till viss del fortfarande lever kvar. Då en brist eller skada ofta dokumenteras av läkare, medförde det att perspektivet kom att kallas för ett *medicinskt perspektiv*. Forskning inom det

¹¹ Förkortningen FMLS stod vid starten för Föreningen Mot Läs- och Skrivsvårigheter, men idag står förkortningen för Dyslexiförbundet Funktionshindrade Med Läs- och Skrivsvårigheter.

¹² <http://www.fmls.nu/start.asp?sida=3827> Hämtad 2010-05-04.

perspektivet mäter människors kognitiva, fysiska, eller sensoriska förmåga och letar efter avvikelser från det "normala". Perspektivet förutsätter en medicinsk lösning där individen blir botad, eller där det inte är möjligt att bota, i alla fall:

*... så långt det är möjligt återföra individen till "normal" funktion eller
hejda ytterligare försämring, samt att uppmuntra
anpassningsstrategier...* (Barnes & Mercer, 1999, s. 79-80)

Så småningom utvecklades ett synsätt där fokus flyttades från individen till samhällets strukturer. Från att se en funktionsnedsättning som en brist hos en individ fokuserades istället förhållandet mellan individen och det omgivande samhället. En begränsning av en persons möjligheter ansågs inte i första hand bero på den personens fysiska brister, utan på de hinder omgivningen innebar. Det vill säga en viss funktionsnedsättning kan i en situation vara "handikappande" men inte i andra, det är något relativt vilket bland annat beror på samhällets utformning eller strukturer och personens livsvillkor.

Det nya perspektivet brukar kallas den *sociala* eller *miljörelaterade modellen*, och återfinns idag i de begrepp som Socialstyrelsen rekommenderar¹³ istället för det negativt belastade begreppet handikapp:

- Funktionstillstånd, dvs. "ett tillstånd hos en persons kroppsfunktioner och kroppsstrukturer samt förmåga till aktivitet och delaktighet"
- Funktionsnedsättning, dvs. en "nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga"
- Funktionshinder, dvs. den "begränsning som en funktionsnedsättning innebär för en person i relation till omgivningen". (Det är alltså miljön som är funktionshindrande.)

Socialstyrelsens definitioner följer Världshälsoorganisationens (WHO, 2001a) klassificeringssystem ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health). ICF klassificerar hälsokomponenter utifrån en individs förmågor och relationen till och interaktionen med omgivningen. Det innebär att fokus inte ligger på en persons förlust av förmåga utan på de aktiviteter personen klarar av att utföra.

Det sociala perspektivet växte sakta fram under förra århundradet, men påskyndades till viss del av att det i mitten av seklet bildats ett stort antal nya handikapporganisationer, vilka aktivt hävdade sina rättigheter. I Sverige uppstod även på 1960-talet en anti-handikapprörelse som ville avskaffa begreppet handikapp men delvis av ett annat motiv än Socialstyrelsen. De begärde ett samhälle där personer med funktionsnedsättning inte

¹³ <http://app.socialstyrelsen.se/termbank/> hämtad 2009-12-07.

särbehandlades och där miljön anpassades efter deras förutsättningar så att ingen skulle behöva känna sig handikappad. I Storbritannien protesterade på 1970-talet aktivister med funktionsnedsättning mot det medicinska perspektivet. De hävdade att de var en förtryckt social grupp och att begreppet handikapp/skada (impairment) visade på det sociala förtrycket. Aktivisterna ville att man skulle skilja mellan den funktionsnedsättning som en person har biologiskt och det förtryck personen upplever socialt (Shakespeare & Watson, 2001). Detta skedde så småningom när det sociala perspektivet fick fäste. Enligt Shakespeare och Watson (2001) hade den rörelse som samtidigt växte fram i USA inte en lika tydlig uppdelning mellan det kroppsliga och det sociala, utan hade mer betoning på att de funktionshindrade är en minoritetsgrupp.

Det finns inslag av konstruktivism i den sociala modellen, det vill säga att en funktionsnedsättning är en social konstruktion. En konstruktion konstrueras av någon och det konstrueras med något syfte. Ett möjligt syfte är att kontrollera eller utöva makt. En av socialkonstruktivismens företrädare, Gergen (2001), återgav sina psykologkollegors möte med personer med psykisk funktionsnedsättning så här:

Surely, they say, we confront the brutal reality of depression, attention deficit disorder, schizophrenia and the like. Or do we? (Gergen, 2001, s. 12)

Den sista frågan, om de verkligen möter de nämnda funktionsnedsättningarna, syftar på att det är vissa professioner som definierar vad som är en störning, och att olika klassifikationssystem används för att placera in störningen i en kategori och därigenom ge den ett namn. Det innebär att begreppen blir konstruktioner av det "skrä" som professionerna representerar, och får sin mening bland dem. Begreppen blir därmed ett möjligt redskap för maktutövande.

Oliver (1996), en av de mest kända brittiska förkämparna för jämlikhet för personer med funktionsnedsättning, skrev om maktutövning av läkare i relation till personer med funktionsnedsättning. Läkare är auktoritetsfigurer som fattar beslut om människors liv. Besluten är oftast grundade på en normalitetsideologi om att återställa personer med funktionsnedsättning tillbaka till det normala. Oliver hävdade rätten för personer med funktionsnedsättning att bli accepterade som de är, inte som de borde vara. Han påpekade att den sociala modellen inte förnekar att vissa sjukdomar kan ha "handikappande" (disabling) konsekvenser, eller att personer med funktionsnedsättning behöver gå till doktorn för att få behandling.

The problem arises when doctors try to use their knowledge and skills to treat disability rather than illness. Disability as long-term social state is not treatable medically and is certainly not curable. (Oliver, 1996, s. 36)

Det han menade med att handikapp (disability) var ett obotligt, långvarigt socialt tillstånd, var att det är en form av socialt förtryck. Det visar sig exempelvis när en organisation inte tar hänsyn till personer med funktionsnedsättning och missgynnar dem, eller begränsar deras handlingsmöjligheter, och därigenom utesluter med från att vara delaktiga i traditionella, vardagliga, sociala aktiviteter (Oliver, 1996).

Sverige har sedan efterkrigstiden fört en aktiv handikappolitik där speciellt socialpolitiska kommittén från 1958 samt handikapputredningen från 1966 har haft en stor roll. De lyfte upp situationen för personer med funktionsnedsättning och bidrog till att deras rättigheter stärktes. I de dokument som kommittén och utredningarna producerade speglades hur synen på personer med funktionsnedsättning och på deras plats och roll i samhället förändrats i offentliga dokument, från exkludering till inkludering, från fokus på individens brist till att se att det kan vara samhällets utformning som är problematisk, och från ett individknutet till ett miljörelativt handikappbegrepp (se ex. Handikapputredningen, 1976; 1977). I handikapputredningens slutbetänkande från 1976 stod till exempel så här:

Men det är inte själva skadan som vi främst tänker på när vi använder ordet handikapp, utan de följder som skadan kan medföra. /.../ ...skadan är något som ständigt finns – antingen är en person skadad eller också är han det inte. En funktionsbegränsning däremot, föreligger i vissa situationer /.../ Man kan således vara handikappad i en situation eller funktion, men är det inte i en annan. (SOU 1976:20, s. 47)

Betänkandet var det första offentliga dokumentet där den sociala modellen skymtade fram. Av citatet framgår att definitionen av begreppet handikapp har flyttats från individen till de begränsningar som uppstår i vissa situationer. Detta var början av det miljörelativa perspektivets påverkan på den offentliga retoriken (Holme, 1999).

Inom skolans värld återfinns drag från de ovan nämnda perspektiven, individuellt/medicinskt och socialt/miljörelaterat, framför allt inom specialpedagogik. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) skrev om kategoriskt och relationellt perspektiv. Inom ett kategoriskt perspektiv användes diagnoser, och barn med svårigheter sågs som avvikande från "det normala", medan de som hade ett relationellt perspektiv talade om interaktion, med pedagogiken och mellan olika aktörer. Moira von Wright (2004) talade också om relationellt perspektiv och menade det som finns emellan, det som sker i mötet lärare och elev. Det ställde hon mot ett punktuellt perspektiv där individen som ett objekt var i fokus.

Inom dagens läsforskning finns området "early literacy" som ser på barns tidiga läs- och skrivutveckling. Där fokuseras det sociala sammanhang som barnet befinner sig i, och utvecklingen av barnets läs- och skrivförmåga ses

som en funktion av barnets deltagande i en läs- och skrivmiljö. När barnet utvecklar sin läs- och skrivförmåga blir det allt bättre på att delta i skriftligt meningsskapande (Liberg, 2004).

Jag har haft svårt att spåra inflytande från den sociala modellen i de lagar och förordningar som reglerar utbildning. I den nya skollagen (SFS 2010:800) påpekas att barn är olika och att utbildningen ska sträva efter att ”uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (1 kap. 4§). Det kan möjligtvis tolkas som att skolan utifrån den sociala modellen ska arbeta för att undanröja hinder för barn med funktionsnedsättning att delta i undervisningen.

Den sociala modellen har även varit svår att hitta när det gäller lagar som reglerar högskoleverksamhet. Jag har inte hittat något i Högskolelagen eller Högskoleförordningen som kan hänföras till den medicinska eller den sociala modellen, däremot återfinns i Diskrimineringslagen (2008:567) följande paragraf:

En utbildningsanordnare som bedriver utbildning eller annan verksamhet enligt skollagen (1985:1100), utbildning enligt högskolelagen (1992:1434) eller utbildning som kan leda fram till en examen enligt lagen (1993:792) om tillstånd att utfärda vissa examina ska inom ramen för denna verksamhet bedriva ett målinriktat arbete för att aktivt främja lika rättigheter och möjligheter för de barn, elever eller studenter som deltar i eller söker till verksamheten, oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder eller sexuell läggning.

(3 kap. 14 § /min understrykning)

Det innebär en skyldighet för högskolorna att aktivt arbeta för lika rättigheter och möjligheter för studenter med dyslexi. Då det inte står definierat vad lika rättigheter och möjligheter innebär, lämnar det visst utrymme för tolkning.

Den sociala modellen framstår ofta som politiskt korrekt och önskvärd inom politik och forskning, men Shakespeare och Watson (2001) menade att det är dags att den sociala modellen fräschas upp och moderniseras. Den var ett modernistiskt projekt men bör nu istället lära av postmodernism och poststrukturalism. I en ny och förändrad social modell borde uppdelningen mellan kroppslig begränsning och social miljö, och mellan personer med och personer utan funktionsnedsättning försvinna. Shakespeare och Watson föredrog synsättet att “everyone is impaired, not just 'disabled people'” (a.a., s. 25). Som Sutherland (citerad i Shakespeare & Watson, 2001, s. 24) skrev:

We have to recognise that disablement [impairment] is not merely the physical state of a small minority of people. It is the normal condition of humanity. (Hakparentes i originalet/min anm.)

Den utsuddning av funktionsnedsättning som Shakespeare och Watson (2001) förespråkade är, enligt min mening, att ta den sociala modellen till sin ytterlighet. Det finns då risk att det ansvar som den sociala modellen lägger på samhället att vara tillgängligt och inte hindrande, försvinner. Det kan också bli så som Dewbury med kollegor (2004) menade, nämligen att de socialkonstruktivistiska idéer som följer med den sociala modellen riskerar att göra forskningsresultat till enbart tom retorik. Det leder till ett förnekande av den verklighet som personer med funktionsnedsättning faktiskt lever i. Modellen blir därigenom "anti-social". Att säga att en funktionsnedsättning är en social konstruktion säger egentligen ingenting då allt kan sägas vara det. Dewbury med kollegor poängterade vikten av att forskare inte åsidosätter de erfarenheter som personer med funktionsnedsättning faktiskt upplever.

För att sammanfatta så är det perspektiv som följer med den sociala modellen det som förespråkas idag, då det är ett inkluderande perspektiv. Det tar bort strålkastaren från "den handikappade personen" och placerar det på interaktionen mellan en person med en funktionsnedsättning och omgivningen. Det kan då vara omgivningen som har en brist som behöver åtgärdas.

2.2 Om dyslexi

Den som har dyslexi har läs- och skrivsvårigheter. Däremot har inte alla som har läs- och skrivsvårigheter dyslexi, utan svårigheterna kan bero på andra orsaker, som exempelvis bristande skolgång eller att personen har annat modersmål än det språk som används i text. Forskarna är inte helt ense om var gränsen går mellan dyslexi och andra former av läs- och skrivsvårigheter. I följande avsnitt finns en kortfattad beskrivning av några av de olika forskarnas åsikter. För en mer grundlig genomgång se ex. Svensson (2003).

2.2.1 Definition av dyslexi

Ordet dyslexi betyder svårigheter med ord. Ibland används uttrycket "specifika läs- och skrivsvårigheter" synonymt med dyslexi. Det finns en mängd olika definitioner av vad dyslexi är. De olika definitionerna sammanfaller till stor del med den ovan nämnda medicinska modellen. Det är svårt att hitta definitioner utifrån den sociala modellen, då företrädare för den modellen ofta ifrågasätter själva dyslexibegreppet och menar att det är socialt konstruerat.

En i Sverige ofta citerad definition av dyslexi är den som Høien och Lundberg formulerat. De talade om dyslexi som "en ihållande störning i kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska

systemet” (Høien & Lundberg, 1999, s. 21)¹⁴. Definitionen placerade en störning och svaghet hos individen, det vill säga i linje med det medicinska perspektivet (se avsnitt 2.1).

I en konsensusutredning, ledd av Myrberg (2003), formulerade flera svenska forskare tillsammans en definition av dyslexi. Deras formulering lyste:

Dyslexi är en särskild form av läs- och skrivsvårigheter som betingas av bristande språkbiologiska förutsättningar för läs- och skrivinlärning. Ett gemensamt drag hos elever med dyslexiproblem är att de har sämre fonologisk förmåga än andra barn. De klarar inte ”språkljudshanteringen” när de skall läsa och skriva. Dessa svårigheter har ofta en genetisk bakgrund. (Myrberg, 2003, s. 6).

Även här kan vi se spår av den medicinska modellen då bristen lades hos det individuella barnet. Denna definition var formulerad med tanke på barn med läs- och skrivsvårigheter och blir problematisk när det gäller vuxna personer som kommit förbi läs- och skrivinlärningen.

En annan vanlig definition är den som användes av International Dyslexia Association (IDA):

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension, and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge. (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, s. 2)

Återigen fokuserade individens brister, men här även i relation till effektiv klassrumsundervisning. Det står att svårigheterna ofta är oväntade utifrån personens kognitiva förmåga, det vill säga utifrån personens intelligensnivå. Att koppla en dyslexidefinition till intelligens har kritiserats, bland annat för att dyslexi återfinns hos personer med både hög och låg intellektuell förmåga (en genomgång av olika argument mot diskrepanskopplingen görs i Cotton, Crewther & Crewther, 2005). IDA:s definition kan vara problematisk när det gäller vuxna, då det finns få standardiserade testinstrument för vuxnas läsförmåga utifrån ålder eller intelligens (Beaton, McDougall & Singleton, 1997).

¹⁴ Fonologi har med ljuden i talspråket att göra, det fonologiska systemet är det system där tal-ljud finns lagrat som representationer, bearbetas, tolkas och produceras.

Några personer, som jag till viss del placerar in i det sociala perspektivet är Herrington och Hunter-Carch (2001) vilka menade att den funktionsnedsättning som kopplades till begreppet dyslexi enbart var en social konstruktion. Det var synsättet på läs- och skrivförmåga som formade synen på dyslexi och hur läs- och skrivsvårigheter upplevdes. I en annan kultur där det fanns andra krav och förväntningar på individen skulle förmodligen inte bristande läs- och skrivförmåga ha betraktats som en funktionsnedsättning. Bladini (refererad i Hjalme, 1999) gav uttryck för en liknande ståndpunkt då hon såg dyslexi som en variation av läs- och skrivkunnighet. Hon skrev om skillnaden mellan medicinskt och socialt perspektiv kopplat till dyslexi som en skillnad mellan medicinare och pedagoger, där medicinarna ville ha tidig identifikation och klara diagnoser medan pedagoger ville undvika etiketter och istället se läs- och skrivsvårigheter som en normal variation.

Den konstruktivistiskt inriktade forskaren Solvang (1999) skrev att det i Sverige fanns två traditioner när det gäller läs- och skrivsvårigheter. Den ena traditionen (avmedikalisering) såg att alla elever var olika och befann sig i olika stadier i sin lärprocess, en kategorisering gjordes enbart för att registrera var barnen befann sig. Den andra traditionen (medikalisering) såg läs- och skrivsvårigheter som en neurologisk störning, och en kategorisering gjordes i syfte att ge en diagnos. Solvang riktade kritik mot medikalisering av problem i skolan, där "sociala problem blir föremål för idéer om biologiska samband" (a.a., s. 17).

Från att ha betraktats som lata eller dumma blir barnen dyslektiker, från att ha varit busar anses de nu ha MBD och från att ha varit introverta särlingar blir de bärare av Aspergers syndrom. (a.a., s. 16)

Samtidigt som Solvang problematiserade medikalisering med ökad användning av diagnoser, så ansåg han den ändå vara humanare än att eleverna skulle beskrivas som dumma eller utvecklingsstörda. De kunde få dessa tillmälen om lärarna exempelvis inte uppmärksammade elevernas läs- och skrivsvårigheter. Alternativet att ge barnen en diagnos kunde då innebära något positivt, man gav eleven en "sjukroll" där eleven befriades från misstankar om lathet eller svag begåvning.

I betänkandet från Läs- och skrivkommittén 1997 (refererad i Hjalme, 1999) återfanns den polarisering som Bladini ovan gav uttryck för och som Solvang (1999) också skrev om. Kommittén skrev om ett individualpsykologiskt paradigm med individen i centrum och ett socialinteraktionistiskt paradigm där sociala sammanhang fått stor betydelse. Hjalme (1999) kopplade kommitténs arbete och den kritik som betänkandet mötte till den läsdebatt som pågått i Sverige och som sedan 1990-talet handlat om läs- och skrivsvårigheter. Jag avser inte att gå närmare in på den debatten då den ligger utanför denna avhandlings område, utan nöjer mig med att

konstatera att grundtankar från medicinsk och social modell återfinns inom en hel del olika sammanhang.

Sist i detta avsnitt vill jag citera Myrberg (2001), som i en forskningsöversikt om att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter, skrev:

Läs- och skrivsvårigheter är ett samhällsproblem som har att göra med fördelning av välfärd, kulturella och materiella tillgångar. Det rör fördelningspolitik, arbetsmarknadspolitik, socialpolitik och kulturpolitik i lika hög grad som skolpolitik. (Myrberg, 2001, s. 11)

Oavsett vilket perspektiv man företräder, så går det att instämma i citatet. En omfördelning av resurser skulle kunna minska antalet personer med läs- och skrivsvårigheter i grundskolan, på gymnasiet, och i högskolan.

Det finns alltså flera olika sätt att se på dyslexi, där det ena verkar utesluta det andra. Den definition jag utgår ifrån är en blandning mellan medicinsk och social modell, nämligen att svårigheter av dyslektisk karaktär uppkommer genom en persons språkbiologiska förutsättningar (medicinsk) och genom omgivningens krav och organisation (social). I det följande avsnittet går jag igenom hur dyslexi vanligtvis utreds.

2.2.2 Utredning av dyslexi

När en student har läs- och skrivsvårigheter och vill ha tillgång till det stöd som högskolorna erbjuder, behöver studenten förmodligen visa upp ett intyg på sin funktionsnedsättning för att få tillgång till stödet. En kartläggning av funktionsnedsättningen kan utföras av olika professioner, exempelvis speciallärare, psykolog, eller logoped, och varje profession har sina testmetoder. Inom psykiatri kan DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders)¹⁵ användas, där exempelvis punkterna "315.00 Lässvårigheter" och "315.2 Skrivsvårigheter" kan användas kopplat till en dyslexidiagnos, även om inte ordet "dyslexi" faktiskt används i DSM-IV. Inom hälsovården och bland logopeder kan klassificeringsverktyget ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems)¹⁶ användas för att ge en dyslexidiagnos. Där finns "F81.0 Specifik lässvårighet", och "F81.1 Specifik stavningssvårighet".

En utredning av dyslexi kan vara relativt omfattande och tar ofta lång tid att genomföra, då man vill fastställa orsaken till personens svårigheter och hur de yttrar sig. Det finns inte några fastställda regler för hur en utredning ska gå till eller någon klar gräns för när läs- och skrivsvårigheter ska räknas som dyslexi eller inte. De testmetoder som finns är inte heller helt tillförlitliga, utan det finns möjlighet att missa någon som har dyslexi eller att inkludera någon som egentligen inte har dyslexi.

¹⁵ Handbok från APA (American Psychiatric Association).

¹⁶ Klassifikationsverktyg från WHO.

Ett problem med att använda de ovan nämnda klassificeringsverktygen (DSM-IV och ICD-10) är att de inte nämner ordet "dyslexi". Jag har inte tagit reda på orsaken till det men en orsak kan vara att det speglar den brist på konsensus som finns bland dyslexiforskare, om vad som innefattas i begreppet och hur det avgränsas. Detta kan även vara orsaken till att det finns en tveksamhet bland en del av dem som gör utredningar att beteckna läs- och skrivsvårigheter som dyslexi, även om den person som utreds har uppenbara fonologiska svårigheter. I vissa intyg kan det därför stå "svårigheter av dyslektisk karaktär" istället för dyslexi¹⁷.

De enda regler som finns när det gäller utredning är högskoleprovets föreskrifter. En person med godkänt intyg på dyslektiska svårigheter kan få längre tid för att göra provet. För att intyget ska vara godkänt för högskoleprovet måste det ha utfärdats av en person som är godkänd av Högskoleverket, och den utredning som görs för intyget måste innehålla de tester som Högskoleverket bestämt ska finnas med¹⁸. Exempel på det som efterfrågas är ordavkodning¹⁹, test av fonologisk förmåga, läshastighet och läsförståelse.

Utifrån den sociala modellen (se avsnitt 2.1) bör en utredning omfatta mer än en kartläggning av individens svårigheter. Även omgivningens tillgänglighet och möjlighet till deltagande i aktiviteter bör ingå. Det finns inte med i de ovan nämnda DSM-IV och ICD-10, men det är en möjlighet som WHO:s senaste klassifikationssystem ICF²⁰ erbjuder. ICF kan användas för att "beskriva en profil av personers funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa inom flera domäner" (WHO, 2001b, s. 9)²¹. Den har en stark betoning på den sociala delen, på individens förmågor och relationen till och interaktionen med omgivningen. Utgångspunkten är ett biopsykosocialt perspektiv, vilket innebär ett försök att smälta samman biologiska, individuella och sociala aspekter av hälsa. (Jag ser det som ett försök att förena den sociala och den medicinska modellen.)

Begreppet dyslexi förekommer inte heller i ICF, men däremot återfinns klassifikation av aktiviteter som personer med dyslexi kan ha svårt med, exempelvis att producera skriven kommunikation och att kommunicera genom att ta emot skrivna meddelanden (som exempelvis att läsa en dagstidning).

ICF består av fem olika delar som står i interaktiv relation till varandra (figur 2:1). WHO rekommenderar att ICD-10 används tillsammans med ICF

¹⁷ Enligt samtal med personal från utredningsenheten LUK, vid Linnéuniversitetet.

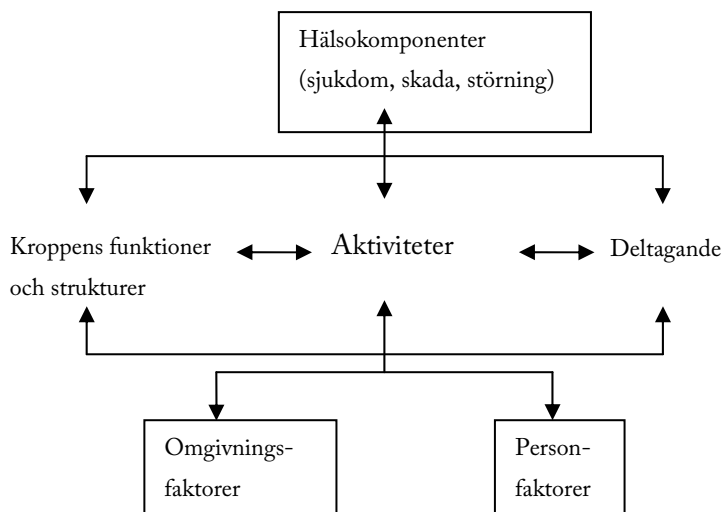
¹⁸ Broschyr Information om Högskoleprovet för personer med dyslexi 2010-04-09, <https://www.studera.nu/studera/341.html> Hämtad 2010-04-20.

¹⁹ Vid test av ordavkodning testas personens förmåga att snabbt och säkert koppla de bokstavstecken som ingår i ord till de tal-ljud som de representerar.

²⁰ International Classification of Functioning, Disability and Health.

²¹ "En domän är en praktisk och meningsfull uppsättning av besläktade fysiologiska funktioner, anatomiska strukturer, handlingar, uppgifter eller livsområden" (WHO, 2001, s. 9). strukturer, handlingar, uppgifter eller livsområden.

för att ange ”hälsokomponenter”, det vill säga vilken form av funktionsnedsättning personen har. Det representeras i figur 2:1 av den översta rutan.



Figur 2:1. Interaktion mellan komponenter i ICF, från WHO, 2001, s. 18.

ICF delas in i två delar, nämligen:

1. Funktionstillstånd och funktionshinder
 - a. Kroppsfunktioner (fysiologiska och psykologiska funktioner), och kroppsstruktur (anatomiska delar av kroppen)
 - b. aktivitet (handling) och delaktighet (engagemang i en livssituation)
2. Kontextuella faktorer
 - a. omgivningsfaktorer
 - b. personliga faktorer

SPSM²² har utformat ”en enkel tankemodell för kartläggning av lärandesituationer utifrån ICF²³”, där en pedagog tillsammans med en elev med en funktionsnedsättning och andra berörda kan fylla i hur elevens

²² SPSM = Specialpedagogiska skolmyndigheten, vilken bildades den 1 juli 2008 för statens samlade stöd i specialpedagogiska frågor. Från <http://www.spsm.se/Om-oss/> Hämtad 2010-10-24.

²³ <http://www.spsm.se/Tillganglighet/Pedagogik/> Hämtad 2010-10-03.

lärandesituation ser ut baserad på ICF:s delkomponenter. Exempel på frågor som ställs vid kartläggningen är: Hur lätt eller svårt är det för eleven att uppleva delaktighet i lärandesituationen? På vilket sätt påverkas lärandesituationen av elevens funktionsnedsättning? Varje fråga ställs utifrån konkreta situationer i skolan. Denna tankemodell kan, enligt uppgift på SPSM:s hemsida, användas "för pedagogisk kartläggning eller beskrivning av konsekvenser för lärande".

Den nämnda modellen är tänkt att användas som stöd för en pedagog när en skolelev har en funktionsnedsättning, men ICF har, enligt min vetskap, inte använts i samband med kartläggning av vuxna personers läs- och skrivsvårigheter. Det borde vara tillämpligt, anser jag, att använda ICF för att beskriva konsekvenser av studenters läs- och skrivsvårigheter för lärande. En sådan beskrivning kan ringa in den problematik som studenterna upplever under sina högskolestudier och ligga till grund för bedömning om och när de behöver stöd.

Författaren Lundgren (2007), som själv har dyslexi, har i en av sina böcker använt ICF i ett försök att sammanföra den medicinska och den sociala modellen i relation till dyslexi. Han ritade upp dyslexi som ett träd, där kroppen var rotsystemet, aktivitet och delaktighet var det synliga trädet och omgivningen det som fanns runt trädet (a.a., s. 162). Att diagnostisera blir då något mer än att hitta en individs brister, det blir i stället ett sätt att ringa in en problematik för att hantera bakomliggande verklighet.

2.2.3 Dyslexi hos barn och hos vuxna

Dyslexiforskning har tidigare till största delen utgått från den *fonologiska* bristteorin (the phonological deficit hypothesis eller the phonological core deficit hypothesis), som användes till exempel i Høien och Lundbergs samt i IDA:s definitioner (se avsnitt 2.2.1). Den fonologiska bristteorins företrädare har utgått från att de svårigheter som barn kan uppleva när de ska lära sig läsa beror på svårigheter att koppla ihop enskilda bokstäver och stavelser med hur de uttalas, att göra så kallad grafem-fonem koppling. Svårigheten beror på en brist i det kognitiva system som bearbetar tal (Gottardo et al., 1999; Snowling, 2000).

Elbro och Nygaard Jensen (2005) menade att den fonologiska bristen medförde att det blir svaga fonologiska representationer av språkljud. Med fonologiska representationer avsågs talade stavelsesegment som finns sparade i vårt mentala lexikon eller långtidsminne och användes för att identifiera vad som sades i talade ord. När de representationer som fanns av stavelsejuden var otydliga påverkade det personens förmåga att identifiera individuella språkljud i talade ord. Elbro och Nygaard Jensen gav som exempel ordet krokodil. En svag representation skulle kunna medföra att personen tror att ordet uttalas "krodil". Man kan märka detta, menade forskarna, hos en del vuxna med dyslexi när de uttalar långa ord, att de delvis blir något otydliga. Otydliga representationer påverkade sedan när en läsare ska förstå en text. När

läsningen blir mödosam, tas den kraft och energi som skulle behöva läggas på förståelsen istället till att få avkodningen av bokstäverna att fungera (Rasinski et al., 2005).

Den fonologiska brist som kan observeras hos barn med dyslexi kvarstår även i vuxen ålder (Hatcher, Snowling & Griffiths, 2002; Olofsson, 2002) och kan även finnas hos högskolestudenter med dyslexi (Snowling et al., 1997).

Den fonologiska bristteorin omfattas av många dyslexiforskare, men på senare tid har allt fler börjat ifrågasätta att bristande fonologisk bearbetning framställs som det enda kriteriet för dyslexi. Pennington (2006) poängterade att det finns förskolebarn som har svårt med fonologisk bearbetning men som ändå inte utvecklar dyslexi. Snowling (2008) menade att det inte är lämpligt att välja för eller emot att enbart utgå från fonologisk bristteori. Ett sådant resonemang förutsätter att det finns en klar gräns för en definition, vilket det inte finns. Hon fann det lämpligare att placera dyslexi längs en kontinuerlig dimension där det även kan finnas flera olika funktionsnedsättningar.

Det finns en teori där förutom fonologi, även bearbetningshastighet (naming speed) föreslogs som bidragande orsak till dyslexi. Teorin kallas the double-deficit hypothesis (Wolf & Bowers, 1999) och innebär att källan till svårigheterna beror på en fonologisk brist och/eller bearbetningshastighet. Bearbetningshastighet mäts vanligtvis genom att den som testas så snabbt som möjligt ska säga vad några bilder föreställer, det kan vara bilder av exempelvis föremål, färger eller siffror. En långsam benämningshastighet kan exempelvis bero på en störning i perception, uppmärksamhet, artikulation eller lexikal åtkomst (att kunna hämta ord från långtidsminnet).

En läsare kan enligt double-deficit hypotesen antingen ha a) en brist i fonologisk bearbetning, eller b) en brist i bearbetningshastighet eller c) både brist i fonologisk bearbetning och bearbetningshastighet. När båda störningarna uppträder samtidigt leder det till en djup störning i läsförmågan (Wolf & Bowers, 1999; Wolf, Miller & Donnelly, 2000).

Forskarna Compton, DeFries och Olson (2001) prövade hypotesen om double-deficit på barn med lässvårigheter, som var utvalda utifrån låg förmåga till ordigenkänning. Deras studie visade att brister i bearbetningshastighet hade betydelse för uppgifter som fordrade snabb och flytande läsning och att brister i fonologisk bearbetning hade betydelse för uppgifter som betonade fonologisk förmåga. Det stöder den dubbla bristens additiva effekt på läsning. Hypotesen har även testats på vuxna med liknande resultat (Cirino Paul T. et al., 2005; Miller et al., 2006).

För att förtydliga kan fonologiska svårigheter således innebära svårighet att läsa okända ord och svåra begrepp, medan långsam bearbetningshastighet kan medföra mödosam läsning utan läsflyt. En sekundäreffekt kan bli att läsförståelsen blir lidande.

Min redogörelse har mest handlat om läsning, men den fonologiska svaghet som en person med dyslexi upplever kan även påverka skrivförmågan (Wengelin, 2002). En svag fonologisk representation kan exempelvis medföra

att stavningen blir lidande. Forskare har förutom långsam läsning, stavningsproblem och bristande läsförståelse, även funnit indikationer på en svaghet i arbetsminnet och hörförståelse hos vuxna med dyslexi (Simmons & Singleton, 2000; Ransby & Swanson, 2003; Smith-Spark, Fisk & Fawcett, 2003). Jag vill här påpeka att personer med dyslexi är en heterogen grupp med olika former av svårigheter. De här nämnda svårigheterna eller svagheterna behöver inte finnas hos alla med dyslexi.

Forskningen visar således att personer med dyslexi kan ha en hel del problem som kan påverka deras förmåga till akademisk framgång. Olofsson (2002) redogjorde för en studie med 16 vuxna med dyslexi där de i skolan valt en väg genom utbildningssystemet som innebar att de valde bort läsning och språk. Det medförde i sin tur att de i dag inte har behörighet för högskolestudier. Den strategin skymtade även fram i den longitudinella studien Läsutveckling Kronoberg, där deltagarna med dyslexi, vilka fick lägre betyg än kontrollgruppen i grundskolan, oftare valde praktisk-yrkesinriktad linje på gymnasiet och enbart i låg utsträckning gick vidare till högre utbildning²⁴ (muntlig kommunikation med Jacobson och Fouganthine, sept. 2010).

Det är möjligt att träna upp förmågan att avkoda bokstäver, stavelser och ord så att läsförmågan hos en vuxen person med dyslexi blir i nivå med den genomsnittliga populationen. Personen med dyslexi blir på så vis en så kallad *kompenserad dyslektiker* (Brunswick et al., 1999; Jackson & Doellinger, 2002). En kompenserad dyslektiker har kvar den fonologiska bristen men den syns först när de läser så kallade nonsensord²⁵ och icke-frekventa ord samt i stavning (Gallagher et al., 1996; Leinonen et al., 2001; Wilson & Lesaux, 2001; Birch & Chase, 2004; Miller-Shaul, 2005; Svensson & Jacobson, 2006).

Swalander (2009) har funnit ett negativt samband mellan problem med läsning och självbild. Läsproblem kan medföra att en elev formar en bild av sig själv som en som inte kan, vilket leder till negativa känslor när eleven behöver prestera. Detta kan leda till inlärd hjälplöshet, med låg självkänsla, dålig uthållighet och passivitet, vilket i sin tur leder till svaga resultat och minskade förväntningar både från eleven själv men även från lärare.

Dyslexi kan även påverka självförtroende och självbild hos ungdomar och vuxna (Riddick et al., 1999; Alexander-Passe, 2006). Glazzard (2010) fann i en studie med nio 14-15 åringar med dyslexi att den sociala miljön hade haft stor betydelse för hur deras självkänsla utvecklats. Den viktigaste faktorn för en positiv utveckling var att de själva tagit till sig sin diagnos och accepterat den. Riddick m.fl. (1999) jämförde 16 studenter med dyslexi med 16

²⁴ Vid 30 års ålder hade 10-15 procent av undersökningsgruppen en treårig högskoleutbildning, att jämföra med 50 procent av kontrollgruppen.

²⁵ Ord som inte betyder något men som låter som ett riktigt ord, exempelvis strynd. För att kunna läsa nonsensord behöver läsaren kunna koppla varje bokstav med bokstavsljudet, vilket personer med fonologisk brist har svårt med.

matchade studenter när det gäller självkänsla och oro. Studenterna med dyslexi hade signifikant lägre självkänsla än kontrollgruppen. De hade även lågt akademiskt självförtroende och såg sig som sämre än sina medstudenter när det gäller skriftliga arbeten och övriga akademiska prestationer.

Firth, Greaves och Frydenberg (2010) påpekade att inlärningssvårigheter ofta associeras med exempelvis avbrutna studier, arbetslöshet, och social isolering, men att detta snarare beror på coping-mönster än på inlärningsproblemen. De har i en studie visat hur ungdomar (12-15 år) med inlärningssvårigheter jämfört med ungdomar utan inlärningssvårigheter, tenderade att använda fler icke-produktiva coping-strategier, de två vanligaste var att strunta i svårigheterna, och att inte ha några strategier alls för att hantera de problem som uppstår på grund av svårigheterna (not coping). Dessa passiva strategier kan leda till inlärd hjälplöshet.

Då det finns ett stort antal framgångsrika personer med dyslexi, kan man ibland höra funderingen att det kanske är så, att en större andel bland personer med dyslexi är kreativa än bland personer utan dyslexi. Detta har ett visst stöd i forskningen. Wolff och Lundberg (2002) undersökte i en studie om personer med dyslexi är konstnärligt kreativa. De såg närmare på svenska konstnärliga utbildningar och fann att de hade en relativt hög andel studenter som hade fonologiska svårigheter. Inträdesproven till de konstnärliga utbildningarna var mycket krävande, vilket talar för att de som blir antagna blir det på grund av talang och inte på grund av misslyckande på andra, teoretiska utbildningar.

En studie av Ingesson (2007) visade att ungdomar med dyslexi tenderade att lära sig intuitivt. De löste problem mer kreativt och visuellt och utvecklade därigenom den icke-verbala intelligensen. Det är dock svårt att veta om det är dessa personers svårigheter som "tvingar fram" kreativiteten eller om den är medfödd.

2.2.4 Dyslexi och högskolestudier

Den vanligast förekommande funktionsnedsättningen bland studenter är läs- och skrivsvårigheter/dyslexi²⁶. Det är också den grupp som proportionellt vuxit mest, från att utgöra 17 procent av studenter med funktionsnedsättning budgetåret 1993/1994 till att idag stå för mer än 60 procent (se tabell 2:1).

Det kan låta mycket med 60 procent, men om vi ser på statistiken för antal studenter på högskolorna och antal studenter med funktionsnedsättning så framgår det att de senare bara utgör 2 procent av totala studentantalet. Andelen studenter med dyslexi utgör då 1,2 procent av totala antalet högskolestudenter.

²⁶ Se statistik på hemsidan www.studeramedfunktionshinder.nu.

Tabell 2:1. Totalt antal studenter i utbildning på grund- och avancerad nivå, samt andel studenter med funktionsnedsättning och andel studenter med dyslexi²⁷

År	Totalt antal helårsstudenter	Studenter med funktionsnedsättning		Varav studenter med dyslexi	
		Antal	Andel i %	Antal	Andel i %
1993/94	205 420	324	0,2 %	55	17 %
1999	245 455	927	0,4 %	395	43 %
2001	268 050	1528	0,6 %	741	49 %
2004	302 565	3 477	1,2 %	2 041	59 %
2009	304 200	5 970	2,0 %	3 634	61 %

Värt att notera är att år 2009 var andelen forskarstuderanden med någon form av funktionsnedsättning 1,7 promille, dvs. av 17 200 forskarstuderanden hade 30 av dem någon form av funktionsnedsättning (21 kvinnor och 9 män)²⁸.

De nämnda siffrorna kan jämföras med de 15,5 procent som är den andel personer i åldersgrupp 16–64 år i Sverige, som angett att de har någon form av funktionsnedsättning (SCB, 2009), och en vanlig uppskattning är att 5-8 procent²⁹ av befolkningen har dyslexi. Enligt den insamlade statistiken är det alltså en relativt låg andel av den totala studentpopulationen som har någon form av funktionsnedsättning och ännu färre som har dyslexi.

Det är dock viktigt att komma ihåg att den statistik som Stockholms universitet sammanställt bygger på de studenter som aktivt har tagit kontakt med den lokala samordnaren. Då inte alla studenter gör det är det mycket troligt att statistiken inte är fullständig. Antalet studenter med funktionsnedsättning är förmodligen högre än statistiken visar. Det stöds av nya resultat från den longitudinella studien Läsutveckling Kronoberg. Forskare följde i den studien barn från skolår 2 och upp till och med gymnasiet (Svensson & Jacobson, 2006), men en ännu inte publicerad uppföljningsstudie där deltagarna nu är 30 år visar deras nuvarande utbildningsnivå. I studien framkom att av deltagarna med dyslexi hade mellan 10-15 procent en högskoleutbildning på tre år eller mer, vilket kan jämföras med kontrollgruppen där 50 procent hade en sådan utbildning (muntlig kommunikation med Jacobson och Foughantine, sept. 2010).

I avsnitt 2.2.3 ovan redogjorde jag för en del av de grundläggande problem som en person med dyslexi kan ha, det vill säga fonologiska svårigheter, långsam bearbetningshastighet, och skrivsvårigheter. Att studera på universitetsnivå kräver inte bara förmåga att avkoda bokstavstecken i ord och

²⁷ Uppgifter från Högskoleverkets årsrapporter samt Stockholms universitets årsredovisningar där det finns med sammanställning från nationella samordnaren för studenter med funktionsnedsättning.

²⁸ www.studeramedfunktionshinder.nu/statistik.htm Hämtad 2010-09-06.

²⁹ www.dyslexiforeningen.se/om_dyslexi.html Hämtad 2010-09-19.

meningar. En student behöver även ha en funktionell läs- och skrivförmåga för att kunna delta i en utbildning på ett bra sätt. Unesco lanserade 1978 en definition som säger att en person är funktionellt läs- och skrivkunnig när individen kan

... engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his [or her] group and community and also for enabling him [or her] to continue to use reading, writing and calculation for his [or her] own and the community's development. (Hakparentes i originalet/min anm.)

Ett antal studier har fokuserat på studenter med dyslexi och hur deras svårigheter har påverkat förmågan att klara av högre studier, samt vilka strategier de använt. Här redovisas några.

Frisk (2003) har gjort en kvalitativ studie med fyra studenter med dyslexi vid Åbo Akademi. Studien handlade dels om studenternas erfarenheter av att leva med dyslexi i allmänhet och dels om hur de som högskolestudenter hade hanterat sina svårigheter. Resultatet från Frisks studie visade att studenterna hade gått igenom en 4-stepsprocess för att lära sig leva med dyslexi, nämligen *kamp, revansch, bekräftelse* och *acceptans*.

Kampen stod mot känslor av misslyckande, otillräcklighet och rädsla. Revansch och bekräftelse blev nästa steg för att övervinna och komma förbi svårigheterna med funktionsnedsättningen. Acceptans och självkänedom var målet, där de inte längre skulle se funktionsnedsättningen som ett hinder för att uppnå sina potentialer. Studenternas strategier baserades på en vilja att lyckas och handlade om målfokusering, att arbeta hårt och uthålligt. De var tveksamma till tekniskt stöd, då de hellre ville försöka klara sig själva, men hade i alla fall använt sig av den stavningskontroll som finns i datorn. Det framgår inte av Frisks redovisning vilken roll högskolan hade i studenternas resa.

I en brittisk studie (Mortimore & Crozier, 2006) fick 136 universitetsstudenter med dyslexi svara på en enkät om sina studiestrategier. Svaren visade att det studenterna hade svårast med var att anteckna på föreläsningar, strukturera uppsatser och att uttrycka sig skriftligt. Studenterna i den brittiska studien hade till skillnad från studenterna i Frisks studie använt sig av tekniskt stöd men ville gärna få ännu mer stöd i form av tillgång till speciellt utrustade datorer och skanner (för att skanna in dokument och få tillgång till talsyntes, se avsnitt 2.3.3).

I en annan brittisk studie intervjuade Pollak (2004) 32 studenter med dyslexi från fyra olika universitet. Han fann att de såg på sig själva som annorlunda jämfört med studenter utan dyslexi, och att deras självkänsla berodde på vilken dyslexidiskurs de omfattade. De diskurser han mötte var

1. att dyslexi är skillnaden mellan det som de enligt deras intelligensnivå borde klara av när det gäller text och det som de faktiskt klarade av,
2. de lider av en neurologisk brist,
3. dyslexi medför en inlärningsstil som hör till höger hemisfär i hjärnan, vilket gör att de är bra på att visualisera och 3-D bilder,
4. dyslexi blir orsak till "fälttåg" (political campaign) där de söker få erkännande och förändring av akademien.

De som hade starkast självförtroende var de som rörde sig inom diskursfält 3 och 4, medan de som hade svagast självkänsla uppfattade dyslexi som ett bristtillstånd och befann sig inom diskursfält 1 och 2. Enligt min tolkning motsvarar de två första den diskurs som finns inom den medicinska modellen och den sista, nummer 4, den diskurs som återfinns inom den sociala modellen. Den tredje diskursen används av de forskare som ser dyslexi som en naturlig variation.

Reis m.fl. forskare (2000) har undersökt vilka strategier begåvade studenter med inlärningssvårigheter använder. I en kvalitativ studie fick 12 universitetsstudenter, med olika former av läs- och skrivsvårigheter och med en IQ på 125 eller mer, frågor om vilka studiestrategier de använde. Forskarna delade in strategierna i studieteknik, kognitiv lärstrategi samt kompensatoriskt stöd. Studieteknik var exempelvis att försöka hitta nyckelpunkter när de läser på inför tentamen, använda kalender för tidsplanering, samt bibliotekskunskap. Kognitiv strategi var exempelvis minnesstrategier och övning med så kallade flash cards³⁰. Kompensatoriskt stöd var exempelvis ordbehandlingsprogram, dator och ljudböcker. Studenterna använde samtliga strategier i olika grad för att klara av studierna. Förutom de nämnda strategierna utvecklade de även kontakter med andra studenter och med lärare för att kunna fråga om sådant de inte förstod eller för att diskutera olika ämnen och på så sätt finna ut om de missat något.

Simmons och Singleton (2000) gjorde en studie med 20 universitetsstudenter där tio var kompenserade dyslektiker och tio var studenter utan dyslexi. Forskarna undersökte studenternas läsförmåga, och använde sig av en text som var syntaktiskt komplex men relativt enkel att avkoda. Alla studenterna fick läsa den valda texten i sin egen takt och sedan svara på ett antal frågor där hälften gällde fakta som återfanns i texten och hälften var frågor där studenterna behövde dra slutsatser från olika delar i texten eller använda sin allmänbildning för att förstå tvetydiga påståenden. Forskarna ställde upp en hypotes, att de två studentgrupperna skulle svara likvärdigt på faktafrågorna men inte på slutsatsfrågorna. Om studenterna med dyslexi fick sämre resultat på slutsatsfrågorna indikerar det, menade de, att den

³⁰ Vid användning av flash cards delas det som ska läras in upp i korta stycken som skrivs ned på ett antal kort. Kortet används sedan för att drilla in kunskapen.

kognitiva brist som finns hos studenter med dyslexi medför en nedsättning hos deras läsförståelse. Resultatet blev som forskarna förutsett. Båda studentgruppernas resultat var likvärdigt på faktafrågorna, men resultatet från slutsatsfrågorna visade på en signifikant skillnad. Forskarna drog slutsatsen att studenter med dyslexi kan ha en nedsatt förmåga till slutledning vid läsning, eventuellt beroende på ett begränsat arbetsminne eller på grund av att avkodningen kräver så mycket kognitiv ansträngning att förståelsen blir lidande.

Resultatet från Simmons och Singletons studie motsägs till viss del av det resultat som Miles, Thierry, Roberts och Schiffeldrin (2006) fick, när de undersökte universitetsstudenters förmåga att återge text ordagrant. De lät 24 studenter med dyslexi och lika många studenter utan dyslexi återge meningar av progressiv svårighetsgrad. Studenterna fick en mening uppläst för sig och fick sedan upp till 15 försök på sig att återge meningen korrekt. Som forskarna förutsett gick det sämre för studenterna med dyslexi. Dessa studenter gjorde fler fonetiska misstag, hoppade över fler ord och bytte ut fler ord än studenter utan dyslexi. Intressant nog bytte studenterna med dyslexi ut vissa ord mot snarlika ord eller synonymer. Forskarna menade att det indikerar att studenterna med dyslexi har god ordförståelse och kan fånga kärnan i en mening, men att de tappar den ordagranna lydelsen troligtvis på grund av svagt arbetsminne.

Jackson och Doellinger (2002) ville utröna om det var möjligt att ha god läsförståelse trots svag avkodningsförmåga. Forskarna testade 194 universitetsstudenter och hittade bland dem en grupp som var svaga avkodare men ändå hade god läsförståelse. De kallade dem för "resilient readers", då deras läsförståelse var i nivå med eller över genomsnittet. De fonologiska svårigheterna slog bara igenom när de skulle läsa enstaka ord och vid stavning, inte vid läsförståelsen. Welcome m.fl. (2009) tog i en artikel upp en hypotes om att svag fonologisk förmåga inte spelar lika stor roll för läsförståelse hos vuxna studenter som hos barn då de har andra förmågor som kompenserar. Forskarna testade hypotesen i en studie med 16 studenter med låg ordavkodningsförmåga och hög läsförståelse (resilient readers), och 16 matchade läsare med god ordavkodningsförmåga och läsförståelse. Det uppstod endast en skillnad mellan grupperna gällande grundläggande ordläsning där resilient readers visade sämre resultat. Däremot fanns ingen skillnad mellan grupperna för uppgifter som krävde semantisk åtkomst. Mot bakgrund av studiens resultat föreslår Welcome m.fl. att brister i lägre kognitiva processer som exempelvis avkodning, kan kompenseras för genom att läsaren förlitar sig på textsammanhanget och genom god allmänbildning (om kontextens betydelse för läsförståelse, se ex. Stanovich, 1980).

I en annan studie sökte Connelly m.fl. (2006) svar på frågan om studenter med dyslexi har sämre högre kognitiv förmåga än studenter utan dyslexi när det gäller att skriva. De fann att så inte var fallet för innehåll och organisering

av texten, men däremot var de likt studenterna i Welcomes m.fl.s (2009) studie sämre på lägre kognitiv förmåga, såsom exempelvis stavning.

En brittisk studie visade att studenter med dyslexi tenderade att oftare hoppa av sina studier under det första året i jämförelse med studenter utan funktionsnedsättning. Dock fullföljde studenter med dyslexi sin utbildning i lika hög grad som övriga studenter om de fick adekvat stöd (Richardson & Wydell, 2003). I en svensk studie av Svensson och Tholerus (2010) intervjuades 29 studenter med dyslexi om sina upplevelser av studier på universitetet och om deras användning av tekniskt stöd. Alla studenterna har haft tillgång till stöd på universitetet, i form av exempelvis talböcker, rättstavningsprogram och anteckningshjälp, men det har varit mycket individuellt hur stödet har använts. En fjärdedel har inte alls använt möjligheten till stöd, och några har bara använt stödet sporadiskt.

Andra studier har visat att studenter med dyslexi, som fått använda hjälpmedel som kompenserar för deras brister i läs- och skrivförmågan, har blivit mer självständiga och visat större självförtroende (Reiff, Gerber & Ginsberg, 1992; Barton & Fuhrman, 1994; Raskind, 1994). Det finns däremot inte så mycket forskning om de kompensatoriska hjälpmedlens effektivitet (Day & Edwards, 1996) eller när det gäller användning av kompensatoriska hjälpmedel för själva läroprocessen.

2.3 Om stöd och tekniska hjälpmedel

Enligt den internationella standarden ISO 9999 är ett hjälpmedel en

[p]rodukt, instrument, utrustning eller tekniskt system som används av en person med funktionsnedsättning och som förhindrar, kontrollerar, kompenserar, hjälper eller neutraliserar funktionsnedsättningen eller handikappet.

Hjälpmiddel till personer med dyslexi är till för att kompensera för de läs- och skrivsvårigheter som dessa personer har, och kallas ofta för kompensatoriska eller kompenserande hjälpmedel. Ordet kompensera knyter an till det ovan nämnda medicinska perspektivet, att det är någon brist eller skada hos en individ som behöver kompenseras. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) föredrar i stället begreppet alternativa verktyg i lärandet³¹, då de tycker det visar på skolans ansvar för att göra lärmiljön tillgänglig. På engelska används ofta begreppet "assistive technology" vilket skulle kunna översättas med assisterande teknik, det vill säga tekniken assisterar användaren. Jag hävdar att begreppet är mera ändamålsenligt och

³¹ <http://www.spsm.se/Rad-och-stod/Var-kompetens/Pedagogiska-konsekvenser-kring-funktionsnedsattning/IT-och-larande/Alternativa-verktyg/> Hämtad 2009-12-10.

uttrycksfullt och kommer därför hädanefter att använda benämningen assisterande teknik.

I de följande två avsnitten ger jag en bild av hur det ser ut på skolor och på högskolor när det gäller stöd. Jag har med grundskolan och gymnasiet då jag tycker det är viktigt att visa hur förutsättningar för stöd kan ha varit för studenter med dyslexi innan de kom till högskolan.

2.3.1 Stöd i grundskolan och gymnasiet

I flera europeiska länder finns en lagstadgad skyldighet att göra tidiga utredningar för att fånga upp elever som behöver stöd (Watkins, 2007, s. 22). Denna skyldighet har tidigare inte funnits i Sverige, men är nu inskriven i den nya skollagen (2010:800, 3 kap. 8§). Där står att då det

... framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation.

Detta gäller för en elev i det offentliga skolväsendet (ex. förskoleklass, grundskola, gymnasium) och farhågorna kan komma från skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare. Skollagen säger inget om hur stödet ska utformas, men påpekar för grundskolan att det särskilda stödet ska "ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås" (3 kap. 10§).

Internationella och svenska styrdokument säger klart ifrån, att ett barn som behöver särskilt stöd ska få det. I den juridiskt bindande FN-konvention som Sverige ratificerade 14 januari 2009, FN-konventionen om rättigheter för personer med funktionshinder, står i artikel 24, punkt 2 att staten ska säkerställa att

d) personer med funktionsnedsättning ges nödvändigt stöd inom det allmänna utbildningssystemet för att underlätta deras ändamålsenliga utbildning, samt
e) ändamålsenliga individanpassade stödåtgärder erbjuds i miljöer som erbjuder största möjliga kunskapsrelaterade och sociala utveckling som är förenlig med målet fullständig inkludering.

Skolverket har i flera undersökningar (ex. 2008d; 2009; 2010) iakttagit att de svenska skolorna är bra på att se vilka elever som behöver särskilt stöd. Däremot har skolorna ofta problem att utifrån behovet hitta och erbjuda lämplig stödinsats. De svårigheter som ger upphov till stödåtgärder är antingen lärande- eller beteendesvärigheter, och av lärandesvärigheter är läs- och skrivsvårigheter vanligast förekommande (Skolverket, 2008d). Det stöd

som erbjuds är exempelvis att eleven får färdighetsträning i de ämnen som är svåra, eller hemuppgifter, exempelvis det som inte hanns med i skolan eller lästräning (Skolverket, 2008d). Assisterande teknik (se avsnitt 2.3.3) är ett komplement till specialundervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter, och allt fler skolor erbjuder eleverna sådana hjälpmedel även om det fortfarande är relativt ovanligt att eleverna får använda tekniska hjälpmedel i klassrummet (Jacobson & Svensson, 2007).

En longitudinell studie genomförd av forskare vid Göteborgs universitet visar, att ungefär 50 procent av alla grundskoleelever får specialpedagogiskt stöd någon gång under grundskoletiden (Giota & Lundborg, 2007). Studien visar på ett negativt samband när det gäller elever som fått stöd och att nå målen för skolår 9. För vissa av eleverna verkar stödet fungera bra, men för en hel del ser det ut som att stödet inte ger positiv effekt. Forskarna påpekar att resultatet inte får tydas som att det specialpedagogiska stödet är dåligt, utan snarare att det finns en förväntan på stödet som är orealistisk. Det kan vara så, menar forskarna, att en del av dessa elever

... har sämre förutsättningar för skolarbete, vilket visas av de lägre resultaten på de kognitiva testen. Den intressanta frågan är därför hur det hade gått för de elever som fått de olika formerna av specialpedagogiskt stöd, om de inte fått något stöd. (Giota & Lundborg, 2007, s. 51)

Trots att en hel del elever får underkänt i några av kärnämnen svenska, engelska eller matematik, fortsätter nästan 100 procent av eleverna i grundskolan att studera på gymnasienivå. De ungefär 10 procent av grundskoleeleverna som saknar behörighet för gymnasieskolan, kan via individuella programmen läsa in behörighet (Skolverket, 2008b)³². Skolverket (2007) har noterat att individuella program på gymnasiet ofta får agera som stödåtgärd åt elever i behov av särskilt stöd, och kommenterar att det är oroande att det stöd som erbjuds dessa elever, både i grundskolan och på gymnasiet i allt större utsträckning är exkluderande (individuella program ses som utanför ordinarie verksamheten i gymnasieskolan).

I 8 kap. 1 a § i gymnasieförordningen står om den skyldighet en rektor på gymnasiet har att utreda behov av stöd och att åtgärdsprogram utarbetas, men Skolverket konstaterar i en aktuell kunskapsöversikt att stödinsatser på gymnasienivå förmodligen är ovanliga (Skolverket, 2008c). En undersökning från SCB (2007) visar att 15 procent av dem som avbrutit gymnasieutbildningen deltagit i stödundervisning på gymnasiet, men också att 10 procent hade behövt men inte fått stöd. Skolverket påpekar att det är ”tydligt att dagens skola inte förmår att tillgodose alla elevers behov”, och

³² Det är en möjlighet som försvinner i och med den nya gymnasieskolan 2011.

uppmärksammar att social bakgrund är avgörande för skolkarriären, vilket kan ses då bara någon procent ”av eleverna från socialgrupp ett återfinns på individuella program medan motsvarande siffra när det gäller socialgrupp tre är tolv procent” (2007, s. 5). Statistik från SCB visar att det är en snedfördelning som följer med högre upp i utbildningshierarkin, personer med högutbildade föräldrar är överrepresenterade inom högre utbildning (Högskoleverket, 2009b, s. 40).

En undersökning från 2008 visar att av alla de ungdomar som började gymnasieskolan 2003 hade fem år senare (2008) bara 68 procent nått kravet för behörighet till högskolestudier. Det vill säga var tredje gymnasieelev fick inte behörighet för högre studier. Några av de orsaker som angetts har varit att elever avbrutit studierna på grund av skoltrötthet och brist på stöd, bland annat brist på stöd för elever i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2008a). En nyligen presenterad undersökning (Skolverket, 2010) visar att det är få skolor som gör utredningar, och det stöd som erbjuds är inte sådant stöd som eleven behöver eller vill ha. Det framgår inte av Skolverkets undersökningar vilka elever det är som behöver stöd, om det är på grund av en funktionsnedsättning eller på andra grunder, men i den sista undersökningen från 2010 nämns ett par elever med dyslexi som exempel på elever som hade behövt stöd men som inte ville ta emot det som erbjöds.

2.3.2 Stöd i högskolan

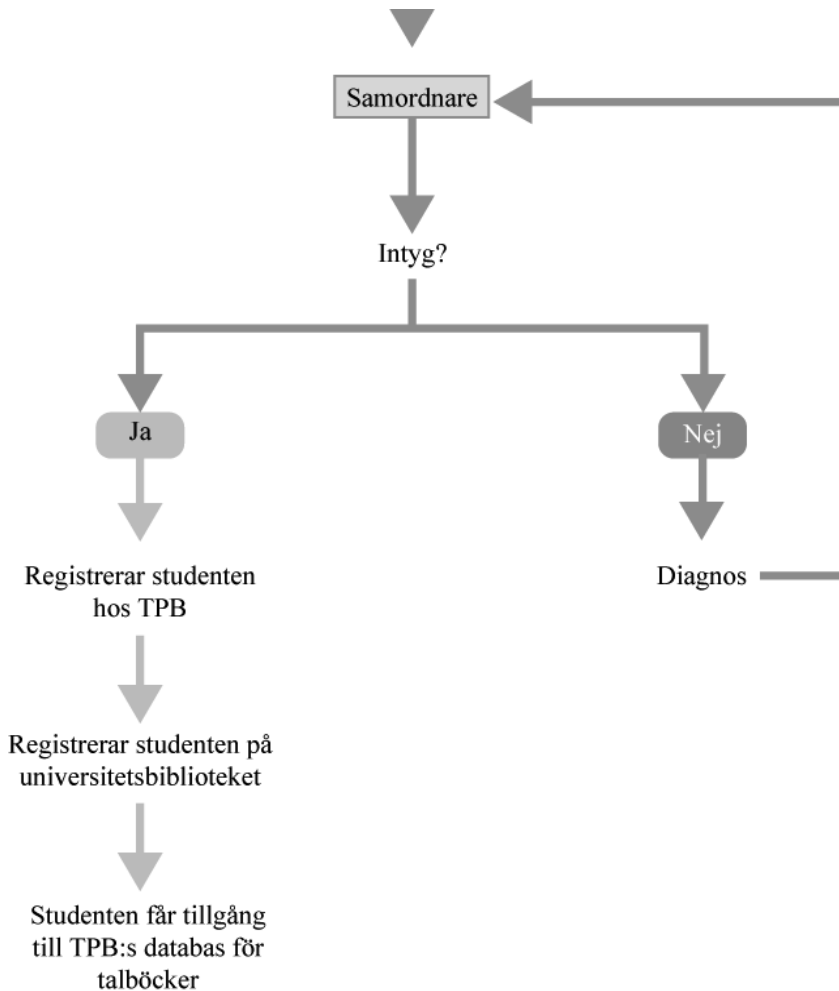
Högskolorna i Sverige är ålagda att avsätta medel för stöd till studenter med funktionsnedsättning³³. Det är inte specificerat vad som ska ingå i det stödet eller vilka kriterier som ska gälla för att få tillgång till stöd. Det finns dock en begränsning när det gäller talböcker, det vill säga när kurslitteratur spelas in med tal. Enligt 17§ upphovsrättslagen får talböcker bara framställas för personer med funktionsnedsättning som behöver sådan anpassning för att kunna ta del av verken. Det medför att någon behöver avgöra att sådant behov föreligger. På högskolorna är det samordnaren för studenter med funktionsnedsättning som bedömer om en student har behov av stöd³⁴. Nedanstående figur (figur 2:2) illustrerar samordnarens roll när en student med läs- och skrivsvårigheter kommer för att be om stöd.

Samordnaren frågar efter intyg på att studenten har en funktionsnedsättning. Finns inte sådant intyg ombeds studenten se till att få en utredning för att fastställa vilken form av lässvårigheter personen har. Finns ett intyg som samordnaren bedömer relevant, registreras studenten hos TPB och samordnaren meddelar därefter universitetsbiblioteket så studenten får inloggningsuppgifter till TPB:s databas. Studenten kan sedan själv leta i TPB:s databas efter kurslitteratur och ladda ned till sin egen dator. Finns inte önskad litteratur inläst lämnar högskolebiblioteket en beställning till TPB som

³³ I reglerinsbrev står att 0,3 procent av grundutbildningsanslaget ska avsättas.

³⁴ <http://www.tpb.se/verksamhet/hogskolelitteratur/samordnare/> Hämtad 2010-09-29

ser till att boken anpassas till talboksformat. En nyinspelning kan ta mellan 6–12 veckor. Uppgifterna i figur 2:2 och texten är baserade på information från TPB:s hemsida³⁵, samt samtal med samordnaren på mitt universitet.



Figur 2:2 Figuren illustrerar samordnarens första kontakt med en student med läs- och skrivsvårigheter.

³⁵ <http://www.tpb.se/verksamhet/hogskolelitteratur/samordnare/> Hämtad 2010-10-13

Det behövs även intyg, utredning eller motsvarande³⁶ för att få ta del av övrigt stöd, förutom talbok, som erbjuds på högskolorna, exempelvis anpassad examen, anteckningsstöd, mentor, rådgivning kring skrivande och anpassad tidsplan. På hemsidan studeramedfunktionshinder.nu, står att stödet avser att

kompensera svårigheter som kan uppkomma i studiesituationen på grund av funktionshinder. Det kan givetvis också vara åtgärder för att kompensera bristande tillgänglighet i studiemiljön på ett universitet eller en högskola.³⁷

De exempel på stöd som räknas upp riktar sig mot att kompensera brister hos studenten, enligt det medicinska perspektivet. Det finns inte med något som visar på medvetenhet om det miljörelativa, sociala perspektivet, där högskolan genom sin utformning av verksamheten kan medföra att studenter med funktionsnedsättning stängs ute.

Jag har haft svårt att hitta svensk forskning som sett på stöd i högskolan³⁸. Enligt SOU (SOU 2001:13) finns det en hel del forskning kring studenter med funktionsnedsättning och deras studiesituation. Som exempel ges Certec i Lund, men enligt information på Certecs hemsida var det forskning i slutet av 1990-talet som såg på anpassning av en IT-baserad distansutbildning och kurser för att ge tillgänglighet för studenter med funktionsnedsättning³⁹.

Det finns två undersökningar som handlar om hur studenter med funktionsnedsättning ser på sin situation när det gäller stöd. Högskoleverket (2000) och Andersson (2005) har använt sig av enkäter, som distribuerats via högskolornas samordnare. Högskoleverkets enkät ställdes till studenter med alla former av funktionsnedsättning, och besvarades av 635 studenter (av utsända 1021). Anderssons enkät sändes enbart till studenter med dyslexi, och besvarades av 120 studenter (av ungefär 1500). Hon gjorde även telefonintervjuer med samordnare vid 14 högskolor.

Av svaren på enkäterna framgick att de flesta högskolor erbjöd det stöd de var ålagda att ge till studenter med funktionsnedsättning och även att de erbjöd en del tekniska hjälpmedel. Högskolorna hade även handlingsplaner för lika villkor där full delaktighet och jämlikhet för studenter med funktionsnedsättning angavs som mål, men Högskoleverket konstaterade att deras undersökning visade att det i praktiken "finns mycket att arbeta vidare med för att nå fram till dessa mål" (Högskoleverket, 2000, s. 70). Bland studenter med dyslexi ansåg majoriteten att "funktionshindret har inverkat

³⁶ www.studeramedfunktionshinder.nu/studentinfo.htm

³⁷ <http://www.studeramedfunktionshinder.nu/studentinfo.htm> Hämtad 2010-10-24.

³⁸ Jag har sökt via olika databaser och bibliotekskataloger, samt information om forskning på högskolors hemsidor.

³⁹ Se exempelvis <http://www.arkiv.certec.lth.se/dukom/>

negativt på studieresultaten i hög eller mycket hög utsträckning”, och att de hade ”svårigheter att hinna med då deras läshastighet är låg” (a.a., s. 49).

Andersson (2005) intervjuade 14 samordnare, vilka berättade att de medel⁴⁰ som högskolorna skulle avsätta för stöd till studenter med funktionsnedsättning, användes till:

- Anpassad kursplan eller studietakt
- Anpassad examination (ex. muntlig, datorstöd)
- Anteckningshjälp vid föreläsningar (kurskamrat får betalt för att anteckna)
- Teckenspråkstolk
- Korrekturläsning
- Studieteknikkurser
- Personlig mentor

Anteckningshjälp innebär att en kurskamrat anlitas för att mot betalning föra anteckningar som studenten med dyslexi får ta del av. Denna formen av stöd beror på att många studenter med dyslexi har mycket svårt för att lyssna på en föreläsning och anteckna samtidigt. Anteckningshjälpens värde kan dock variera med antecknarens förmåga (Nilsson-Lindström, 2003; Engman & Kjöll, 2006; Wolff, 2006). Anpassad examination kan förutom att vara muntlig eller bestå av datorstöd, även innebära förlängd tid på tentamen. Fördelen för studenter med dyslexi att få extra tid vid examination har visats i ett par studier (Runyan, 1991; Lesaux, Pearson & Siegel, 2006). Runyan (1991) fann till exempel att studenter med inlärningsvärigheter klarade av läsförståelseuppgifter lika bra som studenter utan svårigheter om de fick mer tid på sig. För studenter utan dyslexi gjorde den utökade tiden ingen skillnad.

Anderssons undersökning, som genomfördes 2003, visade att de då största hindren, som studenter med dyslexi upplevde, var mängden litteratur, kurslitteratur på engelska, förändringar i litteraturlistor, att inspelad kurslitteratur inte fanns tillgänglig i tid, samt oförstående lärare.

I en av de studier Schenker (2007) genomförde för sin licentiatuppsats, intervjuade hon studenter med dyslexi på Malmö högskola, om deras användning av stöd. Av totalt 28 studenter med dyslexi använde 18 studenter talböcker, 16 studenter fick extra tentamenstid, och 14 använde anteckningshjälp. Drygt hälften hade prövat något av följande: talsyntes, stavningskontrollprogram Stava Rätt och översättningsprogrammet WordFinder (se nästa avsnitt). Det framgår inte av artikeln om det var samma personer som använde de tre stödformerna, det framgår inte heller om de använde programmen regelbundet eller bara hade testat vid något tillfälle. Schenker drog slutsatsen av de svar studenterna gav, att de inte alltid var:

⁴⁰ Studien genomfördes år 2003, då avsattes 0,15 procent. Idag ska högskolorna avsätta 0,3 procent.

... medvetna om hur och när det var lämpligt att använda pedagogiskt/IT stöd. De testade sig fram för att få erfarenhet av vilka stöd som var lämpliga och i vilka situationer som stöden kunde användas.
(Schenker, 2007, s. 204)

De nämnda svenska undersökningarna visar alltså på att studenter med dyslexi kan uppleva svårigheter på högskolenivå, men även att de till viss del använder stöd.

Det finns även några undersökningar där högskolor har gjort lokala utvärderingar på den egna högskolan, vilka enbart publicerats som en rapport vid högskolan. Följande högskolor har exempelvis kontaktat studenter med *olika former av funktionsnedsättning*: Högskolan i Borås (Holmeros Skoglund & Högberg, 2003), Lunds universitet (Nilsson-Lindström, 2003), Stockholms universitet (Studentbyrån, 2006), Umeå universitet (Ekman, 2004).

Följande högskolor har enbart kontaktat *studenter med dyslexi*: Göteborgs universitet (Wolff, 2006), Linnéuniversitetet (Svensson & Tholerus, 2010), Linköpings universitet (Eriksson Gustavsson & Gustavsson, 2006; Eriksson Gustavsson, 2007), Malmö högskola (Johansson, 2008; Johansson, 2009).

Eriksson Gustavsson och Holme (2009) har gjort en studie där de vänt sig *till universitetslärare* och frågat om deras erfarenheter av studenter med funktionsnedsättning. Dessutom har Sveriges Lantbruksuniversitet låtit en före detta student med dyslexi sammanställa en rapport för Enheten för pedagogiskt utvecklingsarbete, med information om dyslexi och sina erfarenheter av att vara student med den funktionsnedsättningen (Jonsson, 1995). Karolinska Institutet (2006) lät som en del i ett projekt sjuksköterske- och läkarstudenter granska sin utbildning utifrån bland annat funktionshinder, och redovisar resultatet i en rapport.

Jag går inte igenom undersökningarna närmare här, men av speciellt intresse att nämna är den undersökning som Johansson (2009) vid Malmö högskola gjort av studenters studieresultat. Hon har tagit fram statistik från Ladok som visar att studenter med dyslexi som fått stödåtgärd klarat sig bättre än övriga studenter på högskolan⁴¹. Av samtliga drygt 8000 studenter på högskolan fick 78,5 procent minst betyget godkänd under år 2008, vilket kan jämföras med studenter med dyslexi där motsvarande andel var 85,2 procent (av drygt 100 personer).

2.3.3 Tekniska hjälpmedel

I detta avsnitt presenteras assisterande teknik kopplat till dyslexi. Jag har koncentrerat presentationen till sådan teknik som kan vara användbar för högskolestudenter. Till att börja med vill jag poängtera att det kan vara svårt

⁴¹ Hon identifierade studenterna genom att de fått stöd på grund av sina läs- och skrivsvårigheter.

att dra gränsen mellan vad som är assisterande teknik och vad som är vanlig teknik eller så kallad informations- och kommunikationsteknik (IKT). Ett ordbehandlingsprogram som exempelvis Microsoft Word är ett mycket vanligt redskap för textproduktion, men med den stavningskontroll som finns inkluderad i programmet fyller det också en kompenserande funktion för de stavningsmisstag som användaren gör.

Det kan även vara svårt att dra gränsen mellan assisterande teknik och tillgänglighetsteknik (access technology) vilket är teknik som gör något tillgängligt för många (Scherer, 2004). Tillgänglighetsteknik som är utformad så att de flesta ska kunna använda den, har så kallad universell design. Begreppet universell design (universal design), bygger på tanken att det i längden är mest fruktbart för alla, om produkter, miljöer och tjänster utvecklas för att så många som möjligt ska kunna använda dem. Personer med en funktionsnedsättning ska inte behöva få speciallösningar. Detta är en tankegång som har koppling till den sociala modellen (se avsnitt 2.1).

Några exempel som brukar användas för att illustrera universell design är telefonen, avfasade trottoarkanter, automatiskt öppnade dörrar och textning av TV-program. Gemensamt för dessa exempel är att de från början utvecklades för personer med en funktionsnedsättning men att de idag underlättar för många i samhället (Dell, Newton & Petroff, 2008). Forskaren Edyburn (2003) menade att utvecklingen när det gäller den teknik som används för specialundervisning har gått från att handla om assisterande teknik till att handla om universell design. Fördelen med sådan design är att en elev med funktionsnedsättning inte behöver använda andra program än de som elever utan funktionsnedsättning använder.

Enligt Daun och Hansson (2006) har IKT och kommer även i fortsättningen att ha, en stor betydelse för att undervisning ska vara tillgänglig. De syftade främst på att användning av IKT vid distansutbildningar⁴² gav personer med och utan funktionsnedsättning möjlighet till flexibel utbildning (att själva kunna välja tid, plats och takt på studier), och att kombinera studier och arbete. För studenter med funktionsnedsättning kan emellertid de plattformar som används vid distansutbildningar vara en utmaning, då de oftast inte är utformade för att passa dessa studenter. En nyligen genomförd svensk studie av 12 utbildningsplattformar visade på stora brister (Engberg et al., 2009). Ingen av plattformarna fick helt godkänt när det gäller teknisk tillgänglighet. Exempelvis hindrade flera av plattformarna helt eller delvis att användaren använder ett läsprogram som omvandlar text till tal, vilket är nödvändigt för att personer med lässvårigheter ska få stöd att kunna läsa det som skrivs vid användning av programmet.

Det finns idag en del tekniska hjälpmedel som brukar rekommenderas för personer med dyslexi. För stavningskontroll finns program som

⁴² Exempel på distansplattformar är First Class, Ping Pong, och BlackBoard.

uppmärksammar stavfel, homofon-förväxlingar (jul-hjul, kol-kål) och enklare grammatiska fel (ex. programmen Stava Rätt/Rex och Spell Right). Forskning har visat att stavningskontrollprogram ger bra stöd till personer med dyslexi (Pedler, 2001; Lange et al., 2006). För lässtöd kan en talsyntes användas, det är ett text-till-talprogram som läser upp text i dator. Det finns en hel del översättningsprogram, några erbjuds gratis via Internet, och några är mer avancerade program som du kan ha i din egen dator (ex. WordFinder). Studenter med dyslexi har rätt att få all kurslitteratur anpassade till talboksformat. Talböcker kallas ibland för Daisy-böcker, då de spelas in⁴³ i ett format utifrån den internationella standarden DAISY (Digitalt Anpassat InformationsSystem). Det är ett format som medger att användaren kan "bläddra" i talboken, hoppa mellan fraser, och sätta bokmärke.

Brodin och Lindstrand (2003) påpekar att det finns en tendens att IKT får rollen som ett "normaliserande redskap" (a.a., s. 39). De diskuterar runt normalitet och att tekniken ska kompensera för människors avvikelser "och lindra funktionshinder så att de kan delta på lika villkor som andra i samhället" (a.a., s. 53). Datorbaserade hjälpmedel kan kompensera och lindra, sammanfattar de, men det är viktigt med helhetssyn och kontinuitet.

Trots att den assisterande tekniken finns och erbjuder stöd finns det en hel del studenter med dyslexi som inte vill använda den för att kompensera för sina svårigheter. Winberg (2008) som i sin forskning sett på synskadades användning av teknik, menar att det sociala sammanhang där tekniken ska användas har stor betydelse för hur användaren upplever tekniken och dess tillgänglighet. Scherer (2004) framhåller att tekniken kan upplevas som stigmatiserande, användarna kan tycka att den drar uppmärksamhet till deras funktionsnedsättning och får dem att se "annorlunda" ut.

Amerikanska studier har visat att hjälpmedel för personer med funktionsnedsättning förr eller senare överges av upp till 75 procent av användarna (Johnston & Evans, 2005), och att inom ett år har 30 procent av användarna slutat använda tekniken (Scherer & Glueckauf, 2005). Orsakerna till missnöjet med tekniken kan vara många, användaren kan till exempel uppleva att tekniken separerar användaren från andra, den passar inte användarens arbetssätt, den hjälper inte användaren att spara tid eller kräver för mycket fysisk eller psykisk ansträngning att använda. Jacobson (på föreläsningar och personlig kommunikation) talar om det ovan nämnda som "cost and benefit"⁴⁴, det vill säga om det kostar mer, exempelvis av tid och energi, än de fördelar som användare får ut, kommer användaren inte att använda sig av tekniken.

⁴³ Vanligtvis av Talboks- och PunktskriftsBiblioteket.

⁴⁴ Uttrycket "cost and benefit" brukar hänföras till Rivers and Harbor Act of 1902, enligt Hammond (1966). Convention and Limitation in Benefit-Cost Analysis. NAT. RESOURCES J, 6, ss. 195-222.

2.4 Styrdokument

De tidigare avsnitten i detta kapitel har till stor del handlat om funktionsnedsättning och dyslexi, samt stöd och hjälpmedel vid dyslexi. Jag vill under detta avsnitt ändra fokus något och se på de regler som gäller för universitet och högskolor när det gäller studenter med funktionsnedsättning.

De förordningar och lagar som styr högskoleverksamhet är i första hand Högskolelagen och Högskoleförordningen, men när det gäller studenter med funktionsnedsättning berörs verksamheten även av några andra föreskrifter, nämligen:

- Diskrimineringslag (2008:567), vilken ersätter den tidigare Jämställdhetslagen (1991:433), diskrimineringslagarna (1999:130, 132, 133; 2003:307; 2006:67), samt Lag (2001:1286) om likabehandling av studenter i högskolan.
- Förenta Nationernas konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning, från 2006, ratificerad av Sverige 15 december 2008, i kraft 14 januari 2009.

I Diskrimineringslagen poängteras att den som bedriver verksamhet enligt Högskolelagen eller enligt lag 1993:792 "ska inom ramen för denna verksamhet bedriva ett målinriktat arbete för att aktivt främja lika rättigheter och möjligheter för de /.../ studenter som deltar i eller söker till verksamheten, oavsett /.../ funktionshinder..." (SFS 2008:567, § 14). Lagen ålägger även högskolorna att göra årliga handlingsplaner som ska ge "en översikt över de åtgärder som behövs för att dels främja lika rättigheter och möjligheter" och kunna användas för att förebygga och förhindra trakasserier.

I den av Sverige ratificerade FN- konventionen om rättigheter för personer med funktionshinder, står i artikel 24 punkt 5 att staten ska "säkerställa att personer med funktionsnedsättning får tillgång till allmän högre utbildning /.../ utan diskriminering och på samma villkor som andra". För att uppfylla detta ska staten erbjuda "skälig anpassning" (SOU, 2009:36, s. 176). Det är en intressant formulering, att staten har ansvaret för "skälig anpassning", då stöd för studenter med funktionsnedsättning i Sverige finansieras av universiteten själva. I enlighet med den förda handikappolitiken gäller den så kallade ansvars- och finansieringsprincipen, det vill säga

... varje sektor i samhället skall utforma och bedriva sin verksamhet så att den blir tillgänglig för alla medborgare, inklusive personer med funktionshinder. Kostnaderna för de nödvändiga anpassningsåtgärderna skall finansieras inom ramen för den ordinarie verksamheten. (Prop., 1999/2000:79c, s. 16).

I en förordning (2001:526) om de statliga myndigheternas ansvar för genomförandet av handikappolitiken, föreskrivs att högskolor ska utforma handlingsplaner för att få sina lokaler, verksamhet och information tillgängliga för personer med funktionshinder. Diskrimineringslagen 2008 ålägger dessutom alla högskolor att göra årliga handlingsplaner över de åtgärder som behövs för att främja studenters lika rättigheter (ingick tidigare i nu upphävda Lag (2001:1286) om likabehandling av studenter i högskolan).

Enligt regeringen är målet "att de som har förutsättningar att klara studierna skall antas till högskolan" (Prop., 2001/02:15, s. 19). Om en person upplever att han eller hon borde vara behörig men underlaget som används i ansökan inte speglar det, kan den personen be om att få bli prövad utifrån särskilda skäl. Det kan exempelvis handla om att betyg i vissa ämnen har blivit lägre på grund av en funktionsnedsättning. Jag har inte fått fram uppgift om hur många som utnyttjat denna möjlighet då det saknas central statistik på det (enligt mailkontakt med HSV).

Sveriges Förenade Studentkårer (SFS) gjorde 2003 en undersökning utifrån den då gällande Lag (2001:1286) om likabehandling av studenter, för att bland annat se om högskolorna följt lagen och arbetat fram en likabehandlingsplan (Olsson, 2003). Skyldigheten att göra årliga handlingsplaner återfanns vid den tid i den lagen. Det resultat SFS fick var dystert: Enbart 17 av 36 högskolor hade antagit någon form av handlingsplan för likabehandling. Detta föranledde SFS att anmäla de högskolor som inte hade någon handlingsplan för brott mot likabehandlingslagen. SFS gjorde efter ett par år en uppföljande undersökning (Wiktorsson & Ljungquist, 2006), och fann att det fortfarande var 12 av 39 högskolor som inte hade aktuella likabehandlingsplaner. SFS gjorde denna gång även en undersökning av hur enkelt det var att hitta likabehandlingsplanerna via högskolornas hemsidor. De gav 33 av 39 lärosäten betyget underkänt då de ansåg att det var svårt eller omöjligt att hitta någon likabehandlingsplan där, eller att om det fanns en plan så var den inaktuell.

Handikappombudsmannen (HO) gjorde en enkätundersökning 2005 riktad mot universitet och högskolor, där HO frågade om tillgänglighet och om hur högskolorna organiserade sitt likabehandlingsarbete utifrån den då giltiga Likabehandlingslagen (Mekibes, 2005). Svaren på enkäten visade att högskolorna "inte har lyckats integrera funktionshinderperspektivet i sitt arbete" (a.a., s. 91), även om de flesta universitet och högskolor nu hade en likabehandlingsplan. Flera av de högskolor som hade en plan fick kritik då HO ansåg att de inte tillräckligt beaktade "aspekter av betydelse för människor med funktionshinder" (ibid.).

I detta kapitel (kapitel 2) har jag gjort en litteraturgenomgång av de områden som jag bedömt var viktiga att ha med i ett bakgrundskapitel. I nästa kapitel går jag igenom teoretiskt ramverk och metod.

3. FORSKNINGSPROCESSEN

Ett teoretiskt perspektiv är egentligen en föreställning om vilken slags data som är viktiga, dvs som fångar det centrala hos den företeelse jag undersöker. När jag väl bestämt mej för en viss sådan synvinkel kommer den sedan att utgöra en ram för min förståelse och mina sinnen.

(Eneroth, 1984, s. 123)

När jag påbörjade min forskarutbildning, startade samtidigt mitt arbete med att formulera mina teoretiska utgångspunkter. I enlighet med citatet av Eneroth ovan, sökte jag identifiera de data som var centrala för mig. Det jag ville undersöka var mötet mellan högskolan och studenter med dyslexi. Mötet sker inom en verksamhet, högskoleverksamhet, en företeelse som inte står isolerad utan har växt fram i ett kulturhistoriskt sammanhang och vidmakthålls genom olika aktörers fortlöpande handlingar och interaktion (Säljö, 2005). Att studera är en social verksamhet eller process och den som studerar befinner sig i en lärmiljö som är påverkad av vissa sociala, kulturella och politiska processer. Det är tankar som passar in i ett flertal sociala teorier, däribland sociokulturell teori och verksamhetsteori. Det är de teorierna jag i huvudsak har hämtat inspiration av för mitt teoretiska ramverk. I det följande avsnittet redogör jag för det teoretiska ramverks som jag formulerat för mitt arbete.

3.1 Teoretiskt ramverk

Sociokulturell teori och verksamhetsteori har sina rötter i den ryska kulturhistoriska skolan från 1920-talet med bland andra psykologerna Vygotsky och Leontiev. Den kulturhistoriska skolan var i sin tur influerad av Marx. Marx såg individen som en aktiv, social samhällsvarelse.

... jag [är] socialt verksam i och med att jag är verksam som människa. Inte bara materialet för min verksamhet är mig givet som samhällsprodukt – det gäller t.o.m. språket, som tänkaren måste använda

för sin verksamhet – utan min egen tillvaro är social verksamhet. Därför skapar jag det, som jag själv skapar, för samhället och i medvetande om att jag är en samhällsvarelse. (Marx, 1844/1995, s. 88)

Dessa tankar återkom hos Vygotsky, som var starkt påverkad av Marx och skrev något av sina verk om psykologi utifrån ett marxistiskt teoretiskt ramverk (Rosa & Montero, 1990; Blanck, 2000). Vygotsky menade att en individs högre mentala funktioner hade sitt ursprung i det sociala liv som personen levde i, och att bland annat språket var ett verktyg för att förmedla eller mediera mänskliga sociala och psykologiska processer (Vygotskij, 1934/1999).

Leontiev, som vidareutvecklade kulturhistorisk teori och som räknas som en av grundarna av verksamhetsteorin, skrev att Marx stora bidrag bestod i

... att han uppfattade den mänskliga praktiken som grundval för mänsklig kunskap, som den process, under vars utveckling kunskapsuppgifterna framträder och människans perception och tänkande uppstår och utvecklas... (Leontiev, 1977/1986, s. 29)

Den sociokulturella teorin och verksamhetsteorin bygger på ett ontologiskt och epistemologiskt antagande som är socialkonstruktivistiskt grundat. Vi föds in i världen och utvecklas genom samspel med andra, där omvärlden tolkas för oss i kollektiva verksamheter (Säljö, 2000). Vi förstår världen med hjälp av kulturella resurser. Brodin och Lindstrand (2003) menar att forskning som rör människor med någon form av funktionsnedsättning förutsätter ett socialkonstruktivistiskt tänkande.

Traditionen betonar att kunskaper och färdigheter utvecklas som en effekt av individens aktiviteter i ett socialt sammanhang. Beroendet mellan individens aktivitet och det samhälle och kultur hon lever i lyfts fram. (Brodin & Lindstrand, 2003, s. 30)

Uttrycket social konstruktion brukar tillskrivas Berger och Luckmann (1966/1991). De skrev om social konstruktion som en dialektisk process med externalisering, objektifiering och internalisering av en objektiv och subjektiv verklighet.

This apprehension does not result from autonomous creations of meaning by isolated individuals, but begins with the individual 'taking over' the world in which others already live. (Berger & Luckmann, 1966/1991, s. 150)

Den sociokulturella teorin har betoning på mänskliga handlingar i social och kulturell kontext. Människor skapar mening utifrån de aktiviteter de utför

och de erfarenheter de får i en specifik kontext (Säljö, 2005). Centralt i den sociokulturella teorin är att aktiviteterna utförs med hjälp av olika redskap.

I de följande avsnitten utvecklar jag det teoretiska ramverket, och utgår från verksamhetsteori. Det är den teori jag använt vid bearbetning och analys av mitt empiriska material. Jag går först igenom några grundtankar i teorin och lyfter sedan fram några bärande begrepp, nämligen: *Verksamhet*, *mediering*, samt *verktyg* eller *artefakt*. Jag har även lagt till *tillgänglighet* och *delaktighet* då det är två viktiga begrepp för mitt arbete. I arbetet med att göra dessa begrepp till "mina" har jag använt tankar och resonemang från flera olika teorier. Homans (2007) påpekar att en teori aldrig är helt färdig eller stängd "Instead it is open to the universe both at the top, so to speak, and at the sides" (a.a., s. 54). Den öppenheten har jag använt på vägen till min tolkning av begreppen.

3.1.1 Verksamhetsteori

Enligt Nardi är verksamhetsteorin,

... a powerful and clarifying descriptive tool rather than a strongly predictive theory. (Nardi, 1996, s. 7)

Det är som beskrivande verktyg jag använt verksamhetsteorin i min analys. Det är en relativt ung teori, där Leontiev brukar räknas som dess upphovsman. Likt Vygotskys arbete har Leontievs arbete varit relativt okänt utanför Ryssland men blev översatt och spritt på 1960- och 70-talet. Verksamhetsteorin har sedan dess utvecklats i flera olika riktningar. Knutagård (2003) har gjort ett försök att identifiera några av utvecklingstrådarna:

- pedagogik och undervisning i skolan (ex. Hedegaard, Chaiklin, Säljö)
- organisationsteori (ex. Engeström, Westerberg, Edwards)
- människans utveckling och deltagande i verksamheter (ex. Enerstvedt, Hammerlin, Nygren).

Ett annat sätt att dela in verksamhetsteorin har Berthén (2007) använt där hon utgår från kunskapsintresse. Hon delade in de olika inriktningarna i deskriptivt eller förklarande, och intervenerande. De intervenerande studierna använder verksamhetsteorin för att få till stånd förändring och utveckling. De deskriptiva eller förklarande använder verksamhetsteorin för att försöka förstå handlingarna hos deltagarna i verksamheten

Samtidigt strävar forskare efter att förstå och förklara – utifrån idén om att verksamheter är historiskt, kulturellt och socialt utvecklade – varför deltagarna gör som de gör. (Berthén, 2007, s. 49)

Min studie placerar jag i den deskriptiva inriktningen. Enligt Knutagårds (2003) uppdelning hamnar min studie inom organisationsteori då jag använder mig av Engeström. Studien ska dock inte ses som organisationsteoretisk. Fokus är snarare människors deltagande i en pedagogisk verksamhet.

Berthén (2007) påpekade att det finns ett underliggande förpliktigande när en forskare använder verksamhetsteorin, nämligen att få igång ett förändringsarbete. Hon såg ett problem i detta då det finns verksamheter som vi behöver lära oss mer om men som av olika anledningar inte vill delta i förändringsarbete. Den studie som Berthén genomförde var på en särskola och en grundsärskola och kan likt min studie sägas vara explorativ då hon sökte förståelse om ett relativt utforskat område, nämligen särskolans pedagogiska arbete. Jag har inte studerat en verksamhet som en del i ett förändringsarbete, utan jag har likt Berthén sökt få en bild av en verksamhet.

Det som utmärker verksamhetsteorin generellt är, menade Engeström (2001), det som kan summeras i fem principer, nämligen (min översättning):

- Ett kollektivt, artefakt-medierat och objekt-orienterat verksamhetssystem är den primära analysenheten
- Verksamhetssystem innehåller många röster (multi-voicedness)
- Historicitet
- Motsättningar (contradictions) har en central roll som källa till förändring och utveckling.
- Det finns en möjlighet till expansiv transformering i verksamhetssystem

Den första punkten innebär att *verksamhetssystem* är det centrala redskapet inom verksamhetsteorin för att analysera en verksamhet. Engeström (1987) har utvecklat en modell som kan användas för att illustrera mänsklig verksamhet (figur 3.2). Modellen bygger vidare på den triangel som Vygotsky utvecklade där han illustrerade hur en handling, från stimulus till respons, *medieras* av exempelvis språk eller tecken (signs), sedermera tolkat som subjekt, objekt och medierande artefakt. I ett verksamhetssystem finns många röster, det vill säga ett verksamhetssystem består av kollektiv verksamhet med många deltagare vilka talar med ibland kompletterande och ibland motstridiga röster (Engeström, 1987). Varje verksamhet har en historia, vilken har färgat hur verksamheten är idag. Det har funnits motsättningar i verksamheten som har bidragit till förändringar till det bättre eller till det sämre. I varje verksamhet finns det spänningar som ger möjlighet till en "expansiv transformering", det vill säga till utvidgning av något i positiv bemärkelse. Engeström talar om expansiv transformering i relation till lärande, att motsättningar i en verksamhet leder till lärande.

Vygotskys triangel var begränsad till en individ. Leontiev skrev om kollektiv verksamhet, och visade på den *arbetsdelning* som finns inom en

verksamhet, att det är skillnad mellan en individs handlingar och den kollektiva verksamhet som en grupp eller organisation utför. Leontiev skiljer mellan *verksamhet* (activity), *handling* (action) och *operation*, men är noga med att påpeka att det inte innebär att verksamheten plockas isär i delar (se figur 3:1). Samtliga står i ett inbördes ömsesidigt beroende av varandra. En verksamhet (activity) drivs framåt av motiv, den består av handlingar (actions) riktade mot ett objekt eller mål, och handlingarna kan genomföras med automatiska operationer utifrån betingelser (conditions) (Kuutti, 1996). Operationer är ”transformed actions” (Bødker, 1996, s. 149) som ger oss frihet att agera utan att tänka på varje steg.

Nivå	Orienterad mot	Utförd av
Verksamhet ↑↓	Motiv ↑↓	Gemenskap
Handling ↑↓	Mål ↑↓	Individ eller grupp
Operation	Betingelser	Rutin, av människa eller maskin

Figur 3:1. En aktivitets hierarkiska nivåer, från Kuutti (1996). De svenska begreppen från Knutagård (2003).

Det är inte helt enkelt att dra gränsen mellan verksamhet och handling, men vanligtvis är motivet för en verksamhet relativt stabilt medan målet för en handling kan vara kortlivad och skifta oftare. Enskilda handlingar speglar inte historisk utveckling och mänskligt liv på samma sätt som en verksamhet gör (Sannino, Daniels & Gutiérrez, 2009).

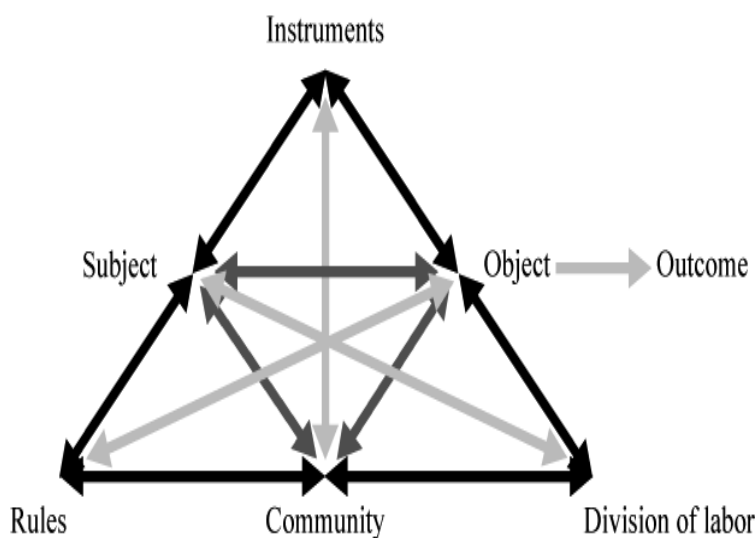
Det kan illustreras med Leontievs berättelse om en drevkarl under en jakt. Motivet för drevkarlen att delta i verksamheten jakt kan exempelvis vara att få mat, och hans handlingar i verksamheten har som mål att skrämra fram djur mot skyttarna. Målet för handlingarna är helt skilt från motivet för att delta i verksamheten, det vill säga, även om målet uppfylls att djuren skräms fram till skyttarna så behöver det inte innebära att drevkarlens motiv för att delta, dvs. att få mat, tillfredsställs (Engeström & Miettinen, 1999).

Den som skiljer en verksamhet från en annan verksamhet är motivet för verksamheten. En verksamhet i sig själv är aldrig individuell, den sker alltid i samverkan, men handlingar i verksamheten är individuella (Engeström, 1987). Drevkarlens handlingar i exemplet ovan kan exempelvis verka meningslös om den analyseras isolerat från verksamheten jakt.

Det kan även vara svårt att dra gränsen mellan handling och operation. Leontiev (1977/1986) skrev att de har olika ursprung och uppgift. Han ger som exempel den funktion som växlande har under bilkörning. När man lär sig köra bil är växelbytet en handling med målet att just byta växel, men när man kommit lite längre blir växelbytet underordnat en annan handling av mer

komplicerad art, exempelvis att öka farten. Målet att byta växel blir inget mål i sig självt utan växelbytet blir enbart ett medel för att nå ett annat mål, den har då blivit en operation. Så småningom kanske bilföraren skaffar en bil med automatväxel och då utför bilföraren inte längre den operationen. Leontiev menade att det är "operationernas öde att förr eller senare bli funktioner för maskiner" (Leontiev, 1977/1986, s. 168).

Engeström (1987) ritade in Leontievs tankar i Vygotskys triangel genom att utöka basen med det kollektiva och mediering i form av regler och arbetsdelning. Han lade till flera trianglar som tillsammans med den övre triangeln formar en enda stor triangel (figur 3:2).



Figur 3:2. Ett mänskligt verksamhetssystem Engeström (1987).

I triangeln finns sex punkter eller knutar (subjekt, objekt, verktyg, regler, gemenskap, arbetsdelning) som alla står i relation till varandra, vilket illustreras med dubbelriktade pilar (figur 3:2). När det finns spänning och motsättning mellan de sex punkterna, blir det drivkraft för förändring och utveckling (Engeström & Miettinen, 1999).

Contradictions are historically accumulating structural tensions within and between activity systems. (Engeström, 2001, s. 137)

Modellen (figur 3:2) visar hur ett subjekt, i en praktikgemenskap där det finns regler och arbetsdelning, gör aktiviteter medierade av verktyg, för att transformera objektet till önskat utfall. Ett utfall kan vara något påtagligt fysiskt eller något mer abstrakt (Issroff & Scanlon, 2002). Centralt i figuren är mediering; begreppen vid triangelns spetsar har medierande funktion. Subjektets relation till objektet medieras av verktyg eller artefakter (instruments), objektets relation till gemenskapen (community) medieras av arbetsdelning (division of labor), och subjektets relation till gemenskapen medieras av formella eller informella lagar och regler. Den översta triangeln, "the tip of the iceberg" (ibid.), är individens eller gruppens handlingar i ett kollektivt verksamhetssystem. Ett subjekt är en individ, grupp av individer eller en organisation som bär verksamheten, som är en del av den – inte någon som skapar verksamheten från utsidan (Lektorsky, 2009).

En verksamhet kan identifieras utifrån motivet eller objektet för verksamheten. Objektet är det som handlingarna i verksamhetssystemet är riktade mot, det råmaterial (rawmaterial) eller problemområde som ska förändras till ett resultat (Engeström, 1987). Objektet blir till utfall (outcome) med hjälp av verktyg (instruments), och kan ha ett bruksvärde (use value) och ett bytesvärde (exchange value) (Engeström, 1987; Engeström, 2009).

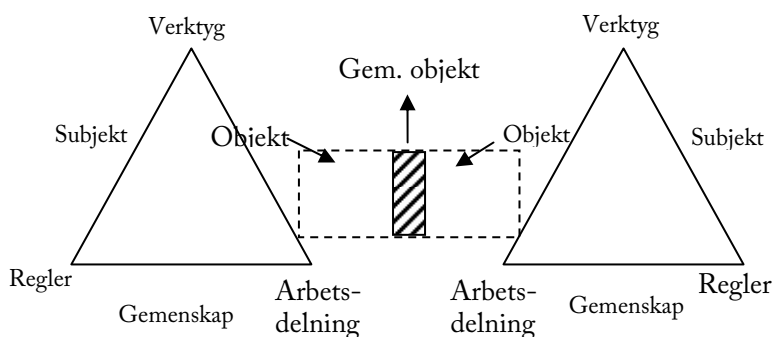
Engeström skiljde mellan generaliserat objekt (samhälleligt, historiskt utvecklat) och specifikt objekt (personligt, så som uppfattas av aktörerna), vilket i vårt sammanhang kan vara vikten av att få en utbildning (samhälleligt) och en viss specifik utbildning (personligt). Det som är karaktäristiskt för objekt-orienterade handlingar är "ambiguity, surprise, interpretation, sense making, and potential for change" (Engeström, 2001, s. 134).

Artefakter har en dubbel funktion, menade Bødker (1996), i en verksamhet medierar de vår interaktion med omvärlden samtidigt som de är objekt som vi kan reflektera över utanför vår verksamhet. De kan finnas där innan en verksamhet börjar, eller vara en produkt av en verksamhet. Nardi (1996) påpekade att artefakter inte är jämställda med människor. I verksamhetsteorin betonas motiv och medvetande så som tankar manifesteras i beteende. En artefakt som exempelvis en dator har inte motiv eller medvetande.

Engeström kallade ovanstående redovisning av verksamhetsteorin, det vill säga Leontievs kollektiva verksamhet utökad till Engeströms verksamhetssystem, för den andra generationens verksamhetsteori. Den första var en teori utgående från Vygotskys triangel vilken på sin tid var revolutionerande då den använde mediering för att överbrygga åtskillnaden mellan individ och samhälle (Engeström, 2001). Den tredje generationen av verksamhetsteorin är den som utvecklas nu, och behöver enligt Engeström (1987; 2001) kunna hantera dialog, mångfald och samspel med andra verksamhetssystem.

I den tredje generationens verksamhetsteori anses den verksamhet som representeras i ett verksamhetssystem alltid vara förbundet med andra verksamheter. I många studier används därför två eller fler verksamhetssystem

(Engeström & Sannino, 2010). Följande figur (figur 3:3) är ett försök att illustrera hur det skulle kunna se ut i en analys av handlingar.



Figur 3:3. Ett exempel på hur två verksamhetssystem kan vara förbundna med varandra. Fritt efter Engeström, 2001, s. 136.

I detta fiktiva exempel visar jag hur två olika verksamhetssystem har varsitt eget objekt för sin verksamhet, och båda har det "oreflekterade råmaterialet" (Engeström, 2001) som ska transformeras. Handlingarna i systemet går ut på att med medierande verktyg transformera objektet till ett utfall. När deras verksamhetssystem möts sker ett gemensamt konstruerande av ett meningsfullt objekt och motiv.

Engeström (2009) gav ett exempel med skolelever och skollärare som deltar i till synes samma verksamhet, "school-going activity", men då de har olika motiv för verksamheten skiljer sig deras objekt åt. Eleverna arbetade mot ett objekt där det fanns en spänning mellan bytesvärdet⁴⁵ betyg och examen och bruksvärdet användbar kunskap. Lärarna arbetade mot ett objekt där det fanns en motsättning mellan att ha kontroll över eleverna som behållare att fylla med kunskap, och bristen på kontroll när eleverna aktivt interagerar med omvärlden. Elever och lärare möttes i verksamheten "school-going" och i det mötet konstruerade de tillsammans ett delat meningsfullt objekt utifrån ett gemensamt motiv, men då deras verksamhetssystem hade så olika perspektiv, såg Engeström det som en utmaning och något som kanske aldrig blev möjligt att genomföra helt (Engeström, 2009).

Bakhurst (2009) kritiserade den som han menade förenklade utvecklingsmodellen med tre generationer, då det är många fler som har varit involverade i och gett influenser till verksamhetsteori. Han gav som exempel bland andra från Ryssland Luria, Rubinshtein, Zinchenko, Davydov and

⁴⁵ Bytesvärde och bruksvärde är marxistisk terminologi som Engeström framhåller bör användas vid användning av verksamhetsteori. Se ex i (Engeström & Miettinen, 1999)

Rubstov, och utanför Ryssland, Dewey, Mead, och Wittgenstein. Bakhurst kritiserade också att verksamhetsteorin blivit en teori som representeras av ett aktivitetssystem. Det är inte i linje med vad de ryska filosoferna menat. De såg aktivitet som något djupt grundläggande, en filosofisk idé om varat i världen. Även Engeström (2009) varnade för att den modell han utvecklat (figur 3:2) skulle missbrukas och bara användas som en statisk figur, exempelvis som underlag för kategorisering.

The model is not a substitute for the theory of activity. It is a conceptual tool to be used by researchers, interventionists and practitioners in the analysis and design of activities. In concrete studies, the model itself needs to be tested and filled with historically specific contents. (Engeström, 2009, s. 24)

Det har framförts kritik mot verksamhetsteorin, bland annat att den ser människor som några som verkställer planer och order, inte som kreativa varelser (Lektorsky, 1999). Lektorsky hänförde den kritiken till Leontievs version av verksamhetsteorin med fokus på en verksamhets subjektiva sida snarare än verksamhetens intersubjektiva sida. Teorin har utvecklats sedan dess och i den tredje generationen är intersubjektivitet en bärande idé.

Engeström och Miettinen (1999) påpekade att det finns många likheter mellan teorin om medierad handling (Wertsch m.fl.), praktikgemenskaper (Lave och Wenger) och verksamhetsteorin, men det finns även viktiga skillnader. Wertschs analysenhet är medierad handling, där fokus är en individ som utför en handling i en sociokulturell kontext. Engeström och Miettinen kritiserade detta och menade att ett snävt fokus på individens handlande medför historielöshet, och att det därför blev problematiskt att förstå kontexten och förklara den gemensamma praktiken. Lave och Wengers praktikgemenskaper är mer omfattande än analysenheten medierad handling, men deras teori om legitimt perifert deltagande där en nykomling förs inåt, saknar, enligt Engeström och Miettinen, rörelse åt andra håll och inre motsättningar i praktikgemenskapen.

Wenger (1998/2007) såg också att det finns skillnader mellan teorin om praktikgemenskaper och verksamhetsteorin, och menar att det är för att de är baserade på olika ontologiska grunder. En handling eller aktivitet har inte, menade Wenger, en mening i sig själv utan meningen förhandlas fram gemensamt i en praktikgemenskap. Det är orsaken till att han inte likt verksamhetsteorin vill använda ett verksamhetssystem som analysenhet, utan istället använder medierad handling.

De olika teorierna har om man bortser från analysenheten mycket gemensamt, och även om jag i analysen kommer att använda verksamhetsteorins analysenhet så som den skrivs fram av framför allt Engeström, finner jag ingen konflikt i att här i teoriavsnittet föra fram begrepp från de andra teorierna.

3.1.2 Verksamhet

Individuals act in collective practices, communities, and institutions. Such collective practices are not reducible to sums of individual actions; they require theoretical conceptualization in their own right. (Engeström & Mietinen, 1999, s. 11).

En högre utbildning kan, i enlighet med Lave och Wenger (Wenger, 1998/2007), kallas för en praktikbaserad gemenskap (community of practice), vilket avser en viss situerad kontext där det förekommer interaktion, kommunikation, och meningsskapande. Om ett universitet ses som en egen praktikbaserad gemenskap, missar man, enligt Wenger, många av de platser inom universitetet där det sker lärande som exempelvis på kursnivå, eller i mindre studentgrupper. En person är deltagare i flera gemenskaper (communities) på och utanför högskolan, och varje gemenskap har sin kultur och sina regler. Vi befinner oss alla i flera olika sociala praktiker, exempelvis i familjen, på arbetet och i utbildning.

Turner (1994) menade att den förståelse som finns i en praktik (practice) och delas av en dem som ingår i praktiken, inte är ett objekt som kan föras vidare och därmed kan inte begreppet praktik användas. Wenger (1998/2007) svarade med att han anser att det inte behövs någon separat process för att överföra en praktik, då praktiken i sig själv är en pågående social process där deltagarna förhandlar och omförhandlar innehållet. Det medför att en praktik genom sin egen natur överförs mellan generationer.

Engeström (2007) framhöll värdet av teorin runt praktikgemenskaper, men menade att den teorin har begränsningar i det nätverkande kunskapssamhälle vi lever i idag. En praktikgemenskap är en välavgränsad enhet med ett centrum och en rörelse från perifert deltagande till att vara inne i centrum. En praktikgemenskap är också historielös, det finns inget intresse för det som fanns innan gemenskapen upprättades.

Den teori som Engeström representerar är verksamhetsteori (Engeström, 1987). I verksamhetsteorin är analysenheten verksamhetssystem, vilket är en historiskt utvecklad aktivitet som har vuxit fram över tid och upprätthålls genom människors handlingar (Säljö, 2000). Ett universitet kan beskrivas som ett verksamhetssystem. Inom en institution, som exempelvis ett universitet utgör, finns det "samtalsrutiner, artefakter och arrangemang som är relativt stabila, och som människor lär sig förhålla sig till och agera inom" (Säljö, 2005, s. 46).

Studenter kommer till ett universitet för att studera och påbörjar ett lärande av dess artefakter och institutionella arrangemang. En medierande artefakt som de har tillgång till är språk. Språket har en stor roll för socialiseringen in i den akademiska världen, att få en kulturell identitet, och att

internalisera institutionens retorik och normer (Sköldbberg & Salzer-Mörling, 2002).

Enligt verksamhetsteorin är sociala system utformade så att det krävs viss kompetens för att fungera i dem och för att få sina behov tillfredsställda. Vi utvecklar alla "en unik kombination av kompetenstyper och strategier, som har överlevnadsvärde i dessa system" (Nygren 1999, citerad i Knutagård, 2003). Enligt Nygren utvecklas kompetens genom att vi i en kvalificeringsprocess underkastar oss de regler och normer som finns i systemet. På ett universitet blir studenter kvalificerade när de exempelvis i examensarbeten visat att de tillägnat sig ett kritiskt och vetenskapligt förhållningssätt.

Att studera kan därför ses som

...en institutionell process och en successiv tillvänjning till specifika sätt att förhålla sig till omvärlden och till att bygga upp kunskaper och färdigheter. (Säljö, 2005, s. 186)

Och lärande kan ses som behärskande av sammanhang, det vill säga

...att besitta information, ha färdigheter och förståelse, men samtidigt också kunna avgöra vilken information, vilka färdigheter och vilken förståelse som är relevanta i ett visst sammanhang och inom ramen för ett verksamhetssystem. (Säljö, 2000, s. 141)

För att det ska kunna ske meningsfullt lärande i en praktikbaserad gemenskap bör deltagarna ha "shared histories of learning" (Wenger, 1998/2007, s. 86), det vill säga ha ett gemensamt engagemang över tid.

Man bör ha i åtanke att en kontext där lärande sker inte är detsamma som en lärande kultur eller lärkultur. En lärkultur är, enligt Hodkinson, Biesta och James (2008), de sociala handlingar som människor gör när de lär, för en kultur kan enbart existera i och genom människors handlingar, interaktion och kommunikation. Hodkinson, Biesta och James talade om lärande som deltagande och personligt konstruerande, och kallar det lärande som blivande (learning as becoming). Säljö (2005) talade också om människan som "en varelse som hela tiden blir till" men menar då att människan "transformeras som person och som handlande subjekt i sociala praktiker" (a.a., s. 48).

Johan Öhman (2008) gjorde ett försök att likt Hodkinson m.fl. (2008) förena individuellt och sociokulturellt perspektiv. Han föreslog ett angreppssätt där sociokulturell teori kombineras med Deweys transaktionella perspektiv på meningsskapande och ett genomlevande perspektiv på språkanvändning inspirerat av Wittgenstein. Ett genomlevande perspektiv innebär att det inte finns någon uppdelning mellan språk, mening och verklighet. Öhman drog slutsatsen att det är möjligt att observera mening i människors handlingar och att det inte behövs översättning mellan människors

inre medvetande och yttre handlingar för att förstå den mening som människorna skapar. Det transaktionella perspektivet hanterar mening i relation till specifika situationer eller möten, det vill säga relationen mellan individ och miljö, "...mening skapas i de processer som sker i människors möten" (Öhman, 2008, s. 34). Det angreppssätt som Öhman föreslog innebar att

människor (deras tankar och känslor) och den sociokulturella miljön (artefakter, naturen, sociala interaktioner, verksamheter, etc.) [undersöks] som tillhörande samma verklighet. (a.a., s. 34)

Detta perspektiv undviker dualismen mellan individ – miljö och yttre – inre. Det transaktionella perspektivet medför att den sociokulturella miljön inte är någon fast, extern omgivning, utan "skapas i möten genom individers handlingar", samtidigt som "det sociokulturella sammanhanget [är] det medium genom vilket handlingarna får sin mening" (a.a., s. 33).

Öhmans resonemang överensstämmer med det sociokulturella synsättet att det inte finns dualismen mellan yttre och inre, teori och praktik, och mellan språk och handling. Det är ett socialt samspel och ett samspel med artefakter (Engeström & Miettinen, 1999; Säljö, 2000; Keating, 2005). Det är således teorins idé om mediering som upphäver dualismen, enligt Engeström (1999).

3.1.3 Mediering

En central grundsats hos verksamhetsteorin är mediering, det vill säga att artefakter medierar handling. Det innebär att de handlingar en människa företar sig förmedlas eller kanske underlättas av någon form av verktyg. Handling (action) är något som sker utanför individen, men handlingen bygger på internaliserade erfarenheter. Vid handling används medierande redskap vilka i sin tur är en externalisering av mänskliga kunskaper, och handlingen medför erfarenheter som vi internaliserar. Det är alltså en spiralformad process med internalisering och externalisering.

The so-called inner world (and all processes connected with it) arises as a result of the outer activity of a subject mediated by intersubjective relations. (Lektorsky, 1999, s. 67)

Det är medierad handling som är centralt i en verksamhet, för utan handlingar finns ingen verksamhet (Leontiev, 1977/1986).

3.1.4 Verktyg

Fuglsang och Vonsild (2000) ställer upp tre analytiska kategorier när det gäller IKT: teknik som ting, teknikens användningsprinciper, samt de intentioner som styr teknikanvändningen. Teknik som ting ser assisterande teknik som konkreta objekt, medan teknikens användningsprinciper är vad den används

till och den styrande intentionen är vad den används för, vilken mening som ges användningen. IKT kan fungera både som ett förståelsemedium, där användningen kan medföra att tidigare kunskaper och mönster ifrågasätts, och som ett erfarenhetsmedium, dvs. vara verktyg, kontext och objekt för mänskligt handlande. En dator kan inte i sig själv skapa mening, bara förmedla och omvandla tecken och symboler, så att mening blir till i den levda verkligheten runt datorn (Andersson, refererad i Fuglsang & Vonsild, 2000). IKT kan däremot enligt verksamhetsteorin bli en del av en verksamhet, och underlätta den eller bidra till automatisering av rutiner inom verksamheten (Kuutti, 1996).

När vi människor agerar eller gör något i en praktikbaserad gemenskap använder vi oss alltid av redskap. Inom den sociokulturella traditionen talar man om medierande redskap som kan vara fysiska eller språkliga, eller som Säljö föredrar, redskap med intellektuella och fysiska sidor (Säljö, 2005, s. 28). En artefakt är ett fysiskt redskap som är tillverkat utifrån mänsklig kunskap och erfarenhet för ett specifikt syfte. Ett exempel är en hammare som används för att slå i spik. Tillverkaren har utformat hammaren för största möjliga funktionalitet utifrån den kunskap som tillverkaren har, vilket i sin tur baseras på tidigare generationers erfarenheter. När vi som användare använder hammaren ”tillgodogör vi oss delar av samhällets kollektiva erfarenheter” (a.a., s. 31).

Skriftspråket är ett representationellt system som använder flera artefakter, det förutsätter ”fysiska artefakter (något att skriva på och med), intellektuella artefakter (symboler, siffror, bokstäver) och tolkningsgemenskaper” för att man ska förstå vad som står där (a.a., s. 110).

Wartofsky (refererad i Engeström, 1987 och Säljö, 2005), delar in artefakter i primära, sekundära och tertiära. De primära är de som vi ofta i vardagslag talar om som verktyg som används direkt i produktion, exempelvis yxor, hammare, datorer, traktorer och bilar. Det är redskap som producerats som en ”förlängning av kroppen” för att underlätta och effektivisera vårt arbete. De sekundära artefakterna är representationer av de primära och hur man kan använda dem, exempelvis matrecept, eller instruktioner och manualer för att hantera eller reparera de primära artefakterna. De är skapade för att bevara kunskap och färdigheter. De tertiära artefakterna är en förlängning av de sekundära och handlar om ”hur man kan framställa, förstå och analysera världen” (Säljö, 2005, s. 98). Hit hör vetenskapliga resonemang och skönlitterära romaner, men även virtuella datorvärldar och estetiska objekt. Det kan vara knepigt att säga vilken kategori en artefakt tillhör, för en karta kan vara en primär artefakt när den praktiskt används för att hitta i en stad, men en sekundär artefakt när elever i ett klassrum ska lära sig hur man tyder kartor. Artefakten kategoriseras alltså utifrån hur artefakten används (a.a.).

Studenter på en högre utbildning som läser kurslitteraturen använder både sekundära och tertiära artefakter. En student med dyslexi som använder assisterande teknik använder fler artefakter än studenter utan dyslexi. Den

assisterande tekniken används som ”ett sätt för en individ att kringgå sina läs- och skrivsvårigheter för att kunna visa sina kunskaper och utnyttja sin fulla intellektuella förmåga” (Föhrer & Magnusson, 2003, s. 24). Studenten med dyslexi kan till exempel få kurslitteraturen inläst så att studenten kan lyssna på texten med hjälp av en speciell CD-spelare. Utifrån Wartofskys indelning kan man kalla den assisterande tekniken för en primär artefakt som används för att kunna tillgodogöra sig de sekundära och tertiära artefakterna.

Keating (2005) kallar den förstärkning av sinnen som ny digital teknik kan medföra för ”protes” (prosthesis). Ordet protes kom från latin via grekiskan, där det betydde ett tillägg, eller att placera något före (pro=före, thesis= att placera)⁴⁶. Även om Keatings studie rör döva som använder teckenspråk via Internet så syftar inte protes på tekniskt hjälpmedel, utan avser en utökning av begreppet mediering. Istället för att betyda mediering av verktyg ska mediering ses som en process, där användare som lär sig att tillämpa nya verktyg, lär sig att

...enhance and constrain, extend and transform properties of the human body. (Keating, 2005, s. 527).

Att lära sig använda en protes är, skriver Keating, att införliva ny kunskap så att verktyget blir en del av kroppsliga vanor och beteenden. Verktyget blir som Wertsch (2002) uttrycker det, approprierat, användaren har gjort det till sitt eget. Användaren agerar i förening (conjunction) med det medierande verktyget, likt en blind använder den vita käppen som en del av kroppen för att mediera verkligheten (Wertsch, 1991). Alper och Raharinirina (2006) skriver om protes i relation till tekniska hjälpmedel och menar att tekniken kan fungera som en kognitiv protes eller som ett stöd för att genomföra en uppgift eller lära något nytt. Enligt mitt förmenande medför ett sådant synsätt att assisterande teknik blir ett redskap för att assistera. Det tar bort det kompenserande bristtänkandet från det medicinska perspektivet.

Ett verktyg kan bemästras (Wertsch, 2001; Wertsch, 2002), det vill säga man lär sig att använda det (know how). Att appropriera ett verktyg är att göra det till sitt eget. Man kan lära sig använda ett verktyg men ändå inte ta det till sig. Motsatsen till appropriering är att motstå det. ”Detta motstånd kommer av att det kulturella redskapet har meningserbjudanden som inledningsvis inte är intuitivt tillgängliga för individen” (Säljö, 2005, s. 231).

Motstånd mot redskapen kan bero på att verktygen i sig själva är svåra och krångliga att lära sig använda. Säljö (2005, s. 178) tar en vanlig miniräknare som exempel på en framgångsrik artefakt där tekniken inuti är osynlig för användaren, men själva användningen är relativt intuitiv och enkel. Miniräknaren samspelar med människan, det är människan som behöver

⁴⁶ <http://en.wiktionary.org/wiki/prosthesis> Hämtad 2010-10-18

definiera det som ska räknas ut och hur det ska räknas och miniräknaren utför operationen. På samma sätt är det när en student med dyslexi använder assisterande teknik. Det är studenten som reflekterar och bestämmer vad som ska skrivas eller läsas och det medierande verktyget hjälper till med vissa led i genomförandet. Artefakten blir ett redskap som ökar individens färdigheter. Den blir en medierande resurs.

Jag använder mig av verksamhetssystem i analysen i ett försök att teckna en bild av en företeelse som finns i ett socialt, kulturellt och historiskt sammanhang. En av aspekterna av företeelsen som jag ser på är delaktighet. I nästa avsnitt definierar jag närmare vad jag menar med det begreppet.

3.1.5 Delaktighet

Utifrån resonemangen i de föregående avsnitten kan vi säga att vi alla ingår i och är delaktiga i flera olika sociala praktiker. Wenger (1998/2007) använder termen delaktighet (participation) om när en person är medlem i en gemenskap och aktiv i den sociala verksamheten. Delaktighet tillsammans med reifikation (förtingligande eller fixerad mening av språkliga uttryck), används för förhandling av mening i en praktikbaserade gemenskap. Gemenskapen är inte beroende av bestämda medlemmar, utan "[p]eople move in and out" (Wenger, 1998/2007, s. 99). Nya medlemmar inkluderas genom legitimt perifert deltagande, vilket är ett sätt att öppna upp den sociala praktiken. En nyanställd får legitimitet genom att introduceras av arbetsgivaren, och är till att börja med perifert deltagande i den sociala gemenskapen. En doktorand får legitimitet genom att bli antagen till forskarutbildningen och socialiseras så småningom in i praktiken genom handledaren och praktikens andra deltagare.

Att vara delaktig handlar även om identitet, att vara en del av något. Wenger (a.a.) menade att det finns en spänning mellan identifiering och förhandling, dels när det gäller vad identiteten innebär, och dels att identifieringen inskränker vad som är förhandlingsbart. Det handlar även om makt, makten att vara någon, att tillhöra, men även makt att avgöra vem som är och som tillhör.

Säljö (2005) skrev om utveckling av en situerad identitet i relation till lärande i institutionella miljöer. En student kan utveckla en identitet som en som är duktig i matematik eller, om studenten har upprepade misslyckanden i ett ämne, så kan identiteten forma studentens syn på sig själv som värdelös i det ämnet. En student som trots insatser inte lyckats lära sig läsa flytande kan ha utvecklat en identitet som en som inte passar för att studera. Läsförmåga är "en social och kreativ process av meningsskapande", och "en social och kommunikativ handling som människor engagerar sig i" (Säljö, 2005, s. 208-209). Att inte ha en funktionell läs- och skrivförmåga kan då påverka möjligheten till socialt deltagande.

The so-called inner world (and all processes connected with it) arises as a result of the outer activity of a subject mediated by intersubjective relations. (Lektorsky, 1999, s. 67)

Enligt Hansell (refererad i Scherer, 2004, s. 5)⁴⁷ är följande sju punkter nödvändiga för att få god livskvalitet och en positiv självbild (min översättning):

1. Existentiellt nödvändig support (mat, vatten, syre, information)
2. Identitet
3. Koppling till andra människor
4. Koppling till grupper
5. Koppling till en social roll
6. Pengar och köpkraft
7. Ett meningssystem (a system of meaning)

Dessa sju företeelser är beroende av varandra och behöver vara i balans. Scherer (a.a.) påpekar att en funktionsnedsättning kan medföra obalans mellan punkterna, men att assisterande teknik kan hjälpa till att få balans igen. Verktuget kan i sig självt vara en stressfaktor, exempelvis så att personen känner sig annorlunda och stigmatiserad, vilket påverkar koppling till andra och därmed skapas på nytt obalans mellan punkterna i listan.

Den första punkten, existentiellt nödvändig support, har med information som en existentiell nödvändighet. "Without information, an individual can experience social seclusion and is at risk for psychological distress" (Scherer, 2004, s. 5). Att få och ge information innebär att kommunicera, vilket i sin tur innebär delaktighet i ett sammanhang. En student med en funktionsnedsättning som påverkar läsförmågan, kan ha svårt att ta del av all information som erbjuds på ett universitet och därigenom uppleva brist på delaktighet. Att kommunicera innebär även att studenten själv förmedlar något. En student kan till exempel behöva ge information om sin funktionsnedsättning.

Det finns förmodligen en hel del studenter med funktionsnedsättning som av olika anledningar inte vill berätta om funktionsnedsättningen. Om det är en synlig funktionsnedsättning kan det framgå ändå, men för osynliga funktionsnedsättningar som dyslexi är lärarna beroende av att studenten själv berättar.

Elever med dyslexi utvecklar strategier för att hantera att de har läs- och skrivsvårigheter. Jacobson, Svensson och Lundberg (2001) kallade det för *coping strategier*. En man som brukar förknippas med begreppet coping är Lazarus. Han definierade begreppet coping som en kontextuell process: "We

⁴⁷ Scherer refererar från Hansells bok från 1974, *The person-in-distress: On the biosocial mechanisms of adaptation*.

alter our circumstances, or how they are interpreted, to make them appear more favorable..." (Lazarus, 1993, s. 8).

Lazarus kopplade coping till stress, och talar om problemfokuserad coping, där personen gör något för att förändra situationen och minskar därmed stressen, samt känslfokuserad coping, där personen fokuserar på känslorna och sin tolkning av det som sker och på så sätt försöker minska stressen genom exempelvis förnekande eller positivt tänkande (a.a.). Persson (2000) kopplade problemfokuserad coping till situationen för personer med funktionsnedsättning och ger som exempel på coping strategi att man "...lär sig om sjukdomen och/eller handikappet /.../ inläring av kompensatoriska tekniker eller användande av hjälpmedel" (s. 56). Forskning har visat på positiva samband mellan denna form av coping och känslor av "subjektivt välbefinnande bland flera grupper av kroniskt sjuka och handikappade" (ibid).

Bandura (1997) talade om self-efficacy, som avser en individs förmåga att handla/agera i den omgivande sociala miljön. Motivationsforskaren Ford (refererad i Giota, 2002) talade om personal agency belief, det vill säga den tilltro man själv har till sin egen förmåga att agera. Om den tilltron är svag kan det vara så hämmande att man inte ens försöker sig på något man gärna vill göra, eftersom man tror att det kommer att bli ett misslyckande.

Begreppet delaktighet i samband med funktionsnedsättning förekom i WHO:s klassificering ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) från 1980, och markerade en förflyttning av tyngdpunkten, från individens förmåga, till individens förutsättningar att göra utifrån samspel med miljön (Gustavsson, 2004, s. 18). Begreppet delaktighet följde sedan med till klassificeringssystemet ICF (WHO, 2001), som är en omarbetad version av ICIDH. Delaktighet används i ICF som en hälsokomponent (se avsnitt 2.2.2).

3.1.6 Tillgänglighet

Enligt Norstedts svenska ordbok är tillgänglig det som det "går att komma fram till", eller det som det "går att få tag på eller utnyttja"⁴⁸. När jag slår upp tillgänglig i Norstedts synonymordbok återfinns orden åtkomlig, nåbar, inom räckhåll, och lättfattlig⁴⁹. I texten i detta avsnitt återges hur begreppet kan kopplas till högskoleverksamhet.

Statens institut för särskilt utbildningsstöd (SISUS)⁵⁰ fick 1996 i uppdrag av regeringen att kartlägga hur tillgängligheten såg ut hos universitet och högskolor. SISUS skapade därför en databas, THUT, där den som var intresserad löpande kunde kontrollera högskolornas tillgänglighet via Internet. På grund av nya lagar och regler stängdes databasen ned under slutet av år 2004 och någon liknande service finns inte idag.

⁴⁸ Digital version av Norstedts svenska ordbok, tredje upplagan, 1999.

⁴⁹ Digital version av Norstedts svenska synonymordbok Ord för ord, fjärde upplagan, 2000.

⁵⁰ SISUS:s verksamhet har förts över till SPSM från år 2008.

I Förordningen om de statliga myndigheternas ansvar för genomförandet av handikappolitiken från 2001, § 1, står att

Myndigheterna skall verka för att personer med funktionshinder ges full delaktighet i samhällslivet och jämlikhet i levnadsvillkor. Myndigheterna skall särskilt verka för att deras lokaler, verksamhet och information är tillgängliga för personer med funktionshinder. I detta arbete skall Förenta nationernas standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet vara vägledande.

I förordningens nästa paragraf anges att myndigheterna ska utarbeta handlingsplaner för att göra verksamhet, information och lokaler tillgängliga. Uppmaningen om att skapa tillgänglighet återfanns även i propositionen Från patient till medborgare (2000b), där statliga myndigheter uppmanades att ”integrera handikapperspektivet i sin verksamhet och vara ett föredöme när det gäller att göra verksamhet, information och lokaler tillgängliga” (a.a., s. 1). Det var en markering som visade på ett skifte från situationsbaserad individanpassning till en mer allmän strukturell förändring av verksamheten (Mekibes, 2005).

Enligt FN:s standardregler för funktionshindrade från 1993⁵¹, bör även service, aktiviteter och dokumentation vara tillgängliga. Den svenska handikapprevelsen önskade dessutom att det fanns kommunikativ (muntlig och skriftlig) tillgänglighet, och psykosocial (attityder och bemötande) tillgänglighet (Handisam, 2006).

Tillgänglighet till information handlar förstås om information under tiden studierna pågår, men kanske viktigare ändå är att få information om vilka kurser och utbildningar som ges. För en student med funktionsnedsättning är det också viktigt att få sådan information att studenten kan avgöra om det är möjligt att delta i de utbildningar som högskolan erbjuder. Informationen behöver presenteras i olika representationsformer (ex. text, ljud, film) för att möta studenternas möjlighet att ta del av informationen.

På dåvarande Handikappombudsmannens hemsida⁵² (år 2005) angavs att begreppen *tillgänglig* och *användbar* var närbesläktade och de användes när ”människor med funktionshinder kan delta på lika villkor som andra”. Som jag ser det är tillgänglighet riktad mot de ovan uppräknade verksamheterna, information, lokaler, service, aktiviteter, med mera, och innebär att de ska vara sådana att en person med dyslexi ska kunna komma åt samma saker som studenter utan en sådan funktionsnedsättning kommer åt. Användbarhet är riktad mot teknik, i vårt fall assisterande teknik. Det är viktigt att erbjudet stöd i form av assisterande teknik är tillgänglig i bemärkelsen att den ska vara användbar och lätt att appropriera (se nästa avsnitt). Enligt ISO 9241-11 är

⁵¹ <http://www.sweden.gov.se/sb/d/1928/a/18527> Hämtad 2010-10-15

⁵² <http://www.tillganglighetscentret.se/start.asp?lang=sv&sid=483> Hämtad 2005-08-23

användbarhet "den utsträckning till vilken en specifik användare kan använda en specifik produkt för att uppnå specifika mål, med ändamålsenlighet, effektivitet och tillfredsställelse, i ett givet användarsammanhang".

3.2 Sammanfattning teoriavsnitt

I detta avsnitt har jag summerat det teoretiska ramverket med verksamhetsteorins begrepp verksamhet, mediering och verktyg, samt begreppen tillgänglighet och delaktighet. Ett universitet kan ses som ett verksamhetssystem med egna objekt och regler, vilka styr studenters deltagande i högre utbildning. En student med funktionsnedsättning socialiseras in i den praktiken och det språket. Att vara delaktig handlar om identitet och om makt. Vi använder redskap i våra aktiviteter eller handlingar. En student med dyslexi kan använda assisterande teknik för att öka sin läs- och skrivfärdighet. Att inte ha funktionell läs- och skrivförmåga kan påverka möjligheten till att delta.

3.3 Analys och metod

3.3.1 Metodologiska överväganden

En metod är "vägen till målet" (Kvale, 1997, s. 91). Mötet mellan högskolan och studenter med dyslexi är något som är ständigt pågående, en process som för studenterna börjar den dag de söker till högskolan, och som avslutas i och med att de tar examen.

Då jag närmat mig ett relativt outforskat område har jag behövt använda en explorativ ansats då jag sökt undersöka/belysa den företeelse som är i fokus. Det explorativa har bestått av att jag har börjat med en aspekt av företeelsen och försökt blottlägga kvalitéer i den, och sedan vänt mig till nästa aspekt, och så vidare, med mål att få grepp om det centrala i den företeelse jag undersöker.

Blumer (2007) skrev:

The purpose of exploratory investigation is to move toward a clearer understanding of how one's problem is to be posed, to learn what are the appropriate data, to develop ideas of what are significant lines of relation, and to evolve one's conceptual tools in the light of what one is learning about the area of life. (Blumer, 2007, s. 32-33)

Det blir ett angreppssätt som liknar den hermeneutiska spiralen (Ödman, 1979), min förståelse möter nya erfarenheter, som leder till ny förståelse, vilken i sin tur blir den förståelse som möter nya erfarenheter och så vidare, "i riktning mot ökad totalisering och ökad precisering" av förståelsen (a.a., s.

83). Till skillnad från den hermeneutiska ansatsen går mitt arbete inte ut på att förstå studenterna eller att få en insikt i orsak-verkan.

Ödman (1979) skrev att den redogörelse jag gör av ett resultat innebär att jag enbart ”fryser” ett ögonblick av min förståelseutveckling, tar en stillbild, det är allt” (ibid., s. 85). Den ”frysta” bilden sammanfaller väl med den analysmetod som jag valt att använda, nämligen verksamhetsteorin. Verksamhetsteorin ser på handlingar i verksamheter, och då en handling i en verksamhet är något som är i rörelse kan analysmodellen enbart frysa och belysa den ”rörelsen” så som den framstår vid en specifik tidpunkt.

Jag gör inte anspråk på fullständighet, utan är medveten om att det blir ett subjektivt sökande i en historisk, social och kulturell kontext, där jag gör val och avgränsningar som påverkar resultatet. Ett subjektivt perspektiv behöver dock inte vara något negativt, menade Kvale och Brinkmann (2009), exempelvis kan i en intervju de ”explorativa möjligheterna /.../ öppna för kvalitativa beskrivningar av nya fenomen” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187).

Min första tanke var att följa några studenter med dyslexi under en del av deras tid som studenter på en högskola. Den tanken övergavs när jag upptäckte att det inte var så enkelt att få tag på studenter med dyslexi som ville medverka i en längre studie. Jag vände därför på det och ville göra några olika nedslag i högskoleverksamheten i stället, kopplat till möten med studenter med dyslexi. En högskoleverksamhet är i ständig rörelse och det sker ständiga möten, exempelvis mellan studenter, mellan studenter och lärare, eller mellan studenter och administrativ personal. Frågan var bara var jag skulle dokumentera mötet, och mellan vilka. Då studenter med dyslexi har en osynlig funktionsnedsättning, kan det medföra att de som möter dem inte vet om att de har dyslexi. En dold funktionsnedsättning är svår att få syn på om studenten inte själv vill berätta om sin funktionsnedsättning. Det kan därför vara svårt att avgöra om en reaktion eller ett handlande i ett möte har med funktionsnedsättningen att göra.

I stället för att dokumentera ett specifikt möte, valde jag att samtala med de universitetslärare som har jag vet har erfarenhet av möten med studenter med dyslexi, och ta kontakt med samordnare för studenter med funktionsnedsättning som möter studenterna i sitt arbete. Studenterna själva har också fått komma till tals. Jag har använt mig av enkät, intervju och dokumentgenomgång för att producera data. Dokumentgenomgången har bland annat gjorts för att kunna analysera fram den historiska utvecklingen när det gäller studenter med funktionsnedsättning på högskolan generellt och studenter med dyslexi specifikt. Enkäten har sänts elektroniskt till samordnare för studenter med funktionsnedsättning. Intervjuerna har gjorts med studenter med dyslexi och universitetslärare. Med studenterna gjordes enskilda intervjuer och med universitetslärarna fokusgruppsintervjuer.

En intervjusituation är ”en mellanmännisklig situation, ett samtal mellan två parter om ett tema av ömsesidigt intresse” (Kvale, 1997, s. 117). Det är däremot inte ett samtal mellan jämställda parter. Det är den som intervjuar

som sätter agendan, och den intervjuade som delar med sig av sina erfarenheter. De erfarenheterna färgas av att personen beskriver sin verklighet och händelser "på det sätt som är intressant för oss i den specifika situation vi befinner oss i och det verksamhetssystem där vi handlar" (Säljö, 2000, s. 195). Vi befinner oss i olika verksamheter och vår förståelse av världen färgas av de verksamheter vi deltar i. Resultatet av intervjuerna är därför beroende av vem som ställer frågorna och utifrån vilken verksamhet intervjupersonen svarar.

...there is no clear window into the inner life of a person, for any window is always filtered through the glaze of language, signs, and the process of signification. (Denzin, 1989, s. 14).

Samtalet mellan den som intervjuar och den intervjuade kan i bästa fall leda till ett gemensamt konstruerande av kunskap, men även den kunskapen behöver skrivas ned och analyseras av intervjuaren. Det medför att det ändå blir intervjuaren som konstruerar en bild utifrån sin förståelse av samtalet. Den bilden kan inte göra anspråk på att vara sann, bara att det är den bild som intervjuaren fått.

Intervjuerna med universitetslärarna genomfördes i form av fokusgrupper. En fokusgrupp är en gruppintervju där deltagarna har valts ut på grundval av att de har något gemensamt och där de får uttala sig om en väl avgränsad företeelse. Den gemensamma nämnaren för denna delstudies deltagare var att de var lärare med undervisningserfarenhet på högskolenivå, och att de har fått framföra sina åsikter om och erfarenheter av att möta studenter med funktionsnedsättning. Denna metod valdes då den kan ge relativt mycket information från flera personer på relativt kort tid. Resultatet av intervjuerna reflekterar medlemmarna i fokusgruppens åsikter och kan inte generaliseras till en större population (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996).

Att rikta sig till en grupp istället för enskilda har både för- och nackdelar. I en grupp kan normativa villkor synliggöras, då gruppmedlemmarna resonerar sig fram till gemensam förståelse eller mening, men en grupp kan även vara "en ideal grogrund för fler impulser och reflektioner tack vare den inbördes dynamiken" (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud, 2003, s. 346). Bloor m.fl. (2001) jämförde valet av fokusgrupp med en etnografisk studie. De påpekade att det i en etnografisk studie kan ta lång tid att få syn på och kartlägga de inneboende normer som råder inom en viss grupp, men i en fokusgrupp med dess "retrospective introspection" (begrepp från Merton och Kendall, 1946, s. 550) kan sådana normer komma upp till ytan och bli föremål för diskussion. Även gruppprocesser kan synliggöras med sina formella och informella strukturer, speciellt om deltagarna känner varandra sedan förut och redan arbetar tillsammans i grupp (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud, 2003, s. 346). En nackdel med denna metod är att avvikande åsikter kanske inte förs fram eller kanske tystas ned.

3.3.2 Analysarbetet

Det finns ingen metodbok som visar hur en verksamhetsteoretisk analys steg för steg ska gå till. Förmodligen finns det lika många sätt som det finns användare. Engeström (2008b) skriver att verksamhetsteorin är ett allmänt ramverk där användare behöver skapa och använda "context-specific intermediate concepts and methods every time it is applied to a specific empirical case" (Engeström, 2008b, s. xi). Det har varit min strävan att utifrån de sammanhang där studien utförts och de metoder jag använt, pussla samman de delar av verksamhetsteorin som jag funnit passar bäst för att analysera mitt arbete.

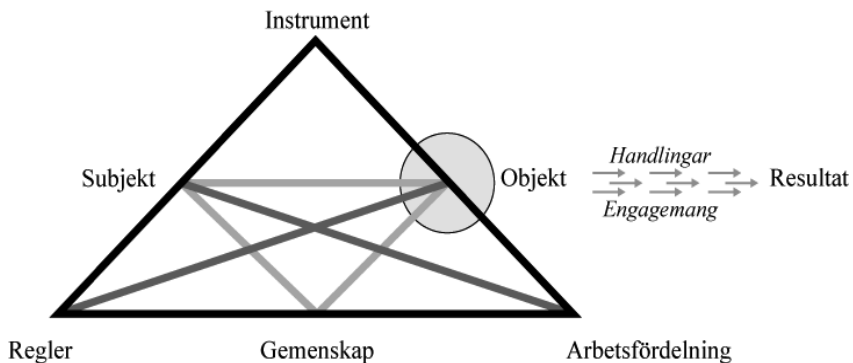
Jag har valt att utgå från en ofta använd utgångspunkt för studier som bygger på verksamhetsteorin, nämligen Engeströms modell av verksamhetssystem (se figur 3:2). Engeström har även formulerat fem principer för verksamhetsteorin: att verksamhetssystem är analysenheten, att den innehåller många röster, den har historicitet, motsättningar, och möjlighet till expansiv transformering (se föregående avsnitt). Dessa fem principer har varit ledtrådar för min analys.

Analysarbetet började utifrån den första principen, att i mitt material identifiera analysenheterna, det vill säga verksamhetssystemen. Det blev till slut enbart ett verksamhetssystem kvar, nämligen högskoleverksamhet. Samtliga undersökningar som jag gjort (intervjuer, enkät) kunde placeras in i det. Lärarnas och samordnarnas mål var olika, men deras verksamheter riktades mot samma objekt, nämligen att se till att studenter med dyslexi får en högskoleutbildning. Handlingarna var inriktade på att transformera objektet (studenter med dyslexi) till ett resultat (en examen). Det fanns olika röster i systemet vilka representerar individer och grupper som är inriktade mot samma objekt även om de har egna mål.

Handlingarna inom högskoleverksamheten utförs av olika grupper inom olika praktiker eller arbetssfärer/åtagande (working spheres/engagements) inom en större verksamhet (Engeström, 2008a). Begreppet arbetssfär lanserades av González i relation till IT-design som ett mellanbegrepp mellan verksamhet och handling (González & Mark, 2004). En arbetssfär är en återkommande handling som utförs för att producera något. Begreppet har kritiserats starkt, exempelvis av Rogers (2008), som visserligen medger att det adresserar en svaghet i verksamhetsteorin, men hon ser inte att hans begrepp tillför något då det redan finns så många olika varianter av teorin som kan fylla samma funktion. Bednya och Harris (2008) var inne på en liknande tanke, då de kritiserar González begrepp. De ansåg att begreppet var överflödigt då det motsvaras av begreppet uppgift (task). Engeström (2008a) var också kritisk till González presentation av begreppet och tyckte att González alltför enkelt hade placerat in begreppet i teorin utan att problematisera.

However, theoretical conceptualization is more than finding a term and describing some associated empirical phenomena. (Engeström, 2008, s. 258)

Till skillnad från Rogers och Bednya och Harris, så välkomnade han dock González förslag om att ha arbetsfär (working sphere) eller åtagande (engagement) som en förmedlande enhet mellan verksamhet och handling. Han pekade i sin artikel ut hur González har tagit ”genvägar” i sin teoretiska argumentering, men gav samtidigt förslag på hur det går att överbrygga de teoretiska tveksamheterna. I figur 3:4 finns återgivet hur Engeström har placerat in begreppet i sin egen modell. De små pilarna är återkommande handlingar (strings of action) hos flera olika arbetsfärer. Det är begreppet ”engagemang” som visar var arbetsfäerna finns.



Figur 3:4. Ett verksamhetssystem där arbetsfärer syns mellan objekt och resultat.

Verksamheten i verksamhetssystemet är inriktad mot att transformera objektet till ett resultat. I arbetsfären finns ett åtagande att handla så objektet blir till önskat resultat. Det pågår samtidigt en ström av olika handlingar (strings of actions) som kan ha olika rytm och riktningar, och ibland vara motstridiga. De som handlar är de som finns med i arbetsdelningen. Arbetsfären innehåller åtaganden som historiskt sett finns inbyggt i objekt, arbetsdelning och regler. Engeström (2008a) jämförde med att domare och domstolar producerar rättegångar och domslut, och professorer och universitetsinstitutioner producerar artiklar, kurser och avhandlingar, som återkommande åtaganden.

Jag fann begreppet arbetsfär användbart i mitt analysarbete. Inom den verksamhet jag ser på fanns många röster, och de olika deltagarna i

gemenskapen utförde många "strings of actions". Det fanns en historicitet som bidragit till att verksamheten utvecklats, och det fanns både krockar och goda möten under tiden verksamheten pågick som ledde till spänningar och motsättningar. Under transformeringsprocessen skedde möten mellan representanter för verksamheten och studenterna. Möten skedde mellan samordnare och studenter, och mellan universitetslärare och studenter i de nämnda arbetsfärerna. Jag analyserade var och ett av dessa möten som delverksamheter med ett eget verksamhetssystem enligt den modell som Engeström utvecklat.

När det första steget, att identifiera analysenheterna, och det andra med att synliggöra röster, var avklarat övergick jag till att se på historiciteten för högskoleverksamheten. Det gjorde jag genom att i databaser och bibliotekskataloger leta efter offentliga dokument där det stod om studenter med dyslexi. Därefter sökte jag identifiera handlingar i de transkriberade intervjuerna. De handlingar som jag letade efter var i relation till högskoleverksamhetens tillgänglighet och delaktighet för studenter med dyslexi, samt möten i arbetsfärerna. Det sista steget blev att söka efter motsättningar (contradictions) och möjliga störningar inom och mellan verksamhetssystemen. De motsättningar som fanns behövde inte vara motsättningar i betydelsen problem eller konflikter (Engeström, 1987). Det kunde vara inre motsägelser med exempelvis spänning mellan bytesvärde och bruksvärde, eller en yttre motsättning mellan verksamheten och närliggande verksamheter. I den sammanfattande analysen (kapitel 5) har jag undersökt om motsättningarna kan ge möjlighet till expansiv transformering, i betydelse förbättring av verksamheten. Jag har även gjort en koppling tillbaka till mina frågeställningar och syftet med studien.

3.3.3 Urval

De metoder jag använt mig av är framför allt enkät och intervju. Enkäten sändes ut via e-post till samtliga 60 samordnare för studenter med funktionsnedsättning som fanns angivna (september 2009) på hemsidan "www.studeramedfunktionshinder.nu". Enligt hemsidan fanns vid den tiden samordnare på

- 21 statliga och enskilda högskolor som har rätt att utfärda examina inom högskoleutbildning på grundnivå, avancerad nivå och forskarutbildning (g/a/f),
- 16 statliga och enskilda högskolor som har rätt att utfärda examina inom högskoleutbildning på grundnivå och avancerad nivå (g/a),
- 8 statliga och enskilda konstnärliga högskolor, och
- 2 enskilda vårdhögskolor.

Det gav totalt 47 lärosäten. Tabell 2:2 delar in högskolorna efter antal helårsstudenter på grund och avancerad nivå.

Tabell 1:2. Storlek på högskolorna och antal högskolor som besvarat enkäten

Antal helårsstudenter	Antal högskolor i Sverige	Antal högskolor som svarat på enkäten
Mindre än 100 stud.	3	1
Mellan 100 - 200	4	3
Mellan 201 - 500	6	3
Mellan 501 - 1000	3	3
Mellan 1001 - 5000	8	6
Mellan 5001 - 10000	15	14
Mellan 10001 - 15000	2	2
Mer än 15000	6	6
Totalt	47	38

En av de statliga g/a/f högskolorna, tre av de statliga g/a högskolorna, 3 konstnärliga högskolor (en statlig och två enskilda) och de två värdhögskolorna besvarade inte enkäten. En samordnare som inte besvarat enkäten, ringde och ville förklara varför. Hon berättade att hon har haft positionen som samordnare på en mindre högskola (mindre än 100 studenter) under flera år men att hon ännu inte kommit i kontakt med någon student i behov av stöd. Samordnaren är själv mycket intresserad av ämnet och brukar informera i kurser om de möjligheter som finns med exempelvis inläst kurslitteratur, men ingen har ännu utnyttjat den möjligheten. Hon handledde vid ett tillfälle en student som tillkännagav att han hade läs- och skrivsvårigheter, men den studenten ville inte ha något stöd utan ville "klara sig själv". Samordnaren ansåg därför att hon inte hade tillräcklig erfarenhet för att kunna besvara enkäten.

Det höga antalet samordnare (60 stycken) beror på att några högskolor har flera campus och en samordnare per campus. Några samordnare från flercampus-universitet svarade tillsammans, några svarade var för sig. Samtliga enkätsvar från en högskola redovisas dock gemensamt oavsett hur många campus den har. Enkätsvar kom från 38 högskolor vilket ger en svarsfrekvens på 81 procent. En av de mindre högskolorna (med mellan 100-200 studenter) saknade ordinarie samordnare och den som besvarade enkäten svarade "vet ej" på de flesta frågor eller lämnade blankt. Jag har valt att inte ta med den enkäten, och i redogörelsen finns därför enbart enkätsvar från 37 högskolor.

För de enskilda intervjuerna träffade jag mellan 2006 och 2008 nio studenter med dyslexi, sex kvinnor och tre män. Jag kallar alla intervjupersoner för studenter även om två av personerna inte var studenter vid tidpunkten för intervjun. En hade avbrutit sina studier och den andra personen hade läst fristående kurser men var nu sjukskriven.

Hur många intervjuer man ska genomföra är alltid en avvägningsfråga, när ska resultatet anses ha en "mättnad". Att det blev just det antal som jag stannat vid, beror framför allt på att det var svårt att få tag på studenter att intervjua. Jag mötte inte dessa studenter naturligt under forskarutbildningen, utan var beroende av att mellanhänder förmedlade studenter som var villiga att ställa upp på att bli intervjuade. Schenker (2007) har liknande erfarenhet från när hon sökte deltagare till en studie för sin licentiatuppsats. Hon fick sedan med gott resultat delta i ett informationsmöte som samordnaren vid det universitetet anordnade för studenter med dyslexi, och där fråga om några av dem ville delta i hennes studie.

Vid mitt universitet genomfördes inte liknande informationsmöten. Jag fick därför söka efter studenter med dyslexi genom olika kontakter. Samtliga personer som jag fick förmedlade var villiga att bli intervjuade. Under intervjun var de ivriga att dela med sig av sina erfarenheter, så min uppfattning är att de inte upplevde sitt deltagande som framtvingat utan de deltog eftersom de gärna ville dela med sig av sin berättelse.

Studenternas medelålder var 32 år, den yngste var drygt 20 år och den äldste var drygt 50 år. Sju av studenterna studerade aktivt, en hade avbrutit sina studier och en har tidigare tagit fristående kurser, var nu sjukskriven men planerade för att åter börja studera. Två av studenterna hade doktorandtjänst.

Deltagarna till fokusgrupperna söktes via en universitetspedagogisk kurs för universitetslärare. Denna kurs är numera obligatorisk för alla undervisande lärare och även lärare med lång undervisningserfarenhet uppmanas gå denna kurs. För att underlätta rekryteringen till fokusgrupperna fastställdes i förväg att intervjuerna inte skulle få ta mer tid än 1,5 timme. Kursdeltagarna fick veta att det gällde en gruppintervju med fokus på deltagarnas erfarenheter och tankar om att vara lärare för studenter med funktionsnedsättning. Totalt i de tre grupperna deltog 13 personer, sju män och sex kvinnor. Deras undervisningserfarenhet varierade från ett par terminer till över 10 år, och de var doktorander, adjunkter, och lektorer. En av doktoranderna har tidigare varit undervisande lärare men går nu en forskarutbildning. Deltagarna kom från nästan samtliga institutioner vid det aktuella universitetet och representerade bland annat följande ämnen: ekonomi, informatik, pedagogik, sociologi, teknik, samt värdvetenskap.

3.3.4 Dataproduktion

För att kunna kartlägga de strukturer som ligger bakom den företeelse jag är intresserad av gjorde jag en dokument sökning över hur den historiskt sett återfinns i olika offentliga dokument. De dokument jag studerat är exempelvis statliga utredningar, propositioner, direktiv från regeringen, och rapporter från Högskoleverket och dess föregångare.

Under vårterminen 2005 började jag kartlägga hur högskolorna följer riktlinjer från styrdokumentet. Enligt förordning 2001:526 ska högskolorna utforma handlingsplaner för att få lokaler, verksamhet och information

tillgängliga för personer med funktionshinder. Min undersökning fokuserade på om det fanns handlingsplaner, samt vilka resurser som de 14 statliga universitetet via sin hemsida erbjuder studenter med funktionsnedsättning och hur tillgänglig den informationen var. Jag genomförde en liknande undersökning hösten 2009, men riktad till samtliga högskolor som har en samordnare för studenter med funktionsnedsättning. Även nu såg jag på den tillgänglighet som framkommer på högskolornas hemsidor när det gäller att hitta information om stöd och om handlingsplaner. Samtidigt skickades en enkät till samordnarna för studenter med funktionsnedsättning, med frågor om deras studenter och de resurser, som ställs till studenternas förfogande.

Följande tabell (tabell 2:3) visar de datainsamlingsaktiviteter som ingått i min studie. Parallellt med det sökte jag efter tidigare forskning samt offentliga dokument där den företeelse jag undersöker finns nämnd.

Tabell 2:2. Forskningsaktiviteter

2005	Tillgänglighetsstudie via hemsidor
2006-2008	Intervjuer med 9 studenter
2008-2009	Fokusgruppsintervjuer med 13 universitetslärare
2009	Tillgänglighetsstudie via hemsidor
2009	Enkät till 60 samordnare

De enskilda studentintervjuerna genomfördes avskilt en och en, med en intervjumall (bilaga 2) som stöd. Respondenterna uppmanades att dela med sig av sina erfarenheter från skoltiden, att berätta om sina läs- och skrivsvårigheter, den nuvarande studiesituationen, hur de tänker kring användning av hjälpmedel för att kompensera för svårigheterna, samt deras tankar om en möjlig fortsatt akademisk karriär.

Fokusgruppsintervjuerna med universitetslärarna genomfördes vid tre tillfällen, september 2008, samt februari, och mars 2009. Diskussionerna vid de tre intervjutillfällena var snarlika varandra och ytterligare gruppintervjuer bedömdes inte tillföra något ytterligare.

Samtalen i fokusgrupperna hölls avskilt i ett mindre mötesrum med 16 sittplatser. Jag använde en intervjumall (bilaga 3) som stöd för att säkerställa att diskussionen täckte avsett tema. Deltagarna uppmanades först att dela med sig av sina erfarenheter och därefter ställdes några frågor för att få igång en diskussion. När diskussionen avmattats efter ungefär halva tiden fick deltagarna kommentera några korta utdrag från två artiklar om studenter med funktionsnedsättning. Den första artikeln handlade om "Annika", en "tidlös" kvinna med ADHD och Aspergers⁵³. Det andra exemplet var "Johanna", en student med dyslexi som skulle göra en skriftlig tentamen och var mycket nervös inför det. Som nästa moment fick de diskutera utifrån en kort

⁵³ Med tidlös avses att hon har svårt att passa tider.

sammanfattning av en undersökning från Umeå universitet där studenter med funktionsnedsättning fått svara på en enkät om hur de upplever sin situation. Allra sist fick de kommentera ett utdrag från broschyren "Studier i sikte?" där det ges exempel på studenter med funktionsnedsättning som stämt sina universitet för diskriminering.

Stämningen under samtliga intervjuer uppfattades av mig som lugn och trevlig, och som att deltagarna gärna delade med sig av sina synpunkter. Det innebar att samtliga deltagare var aktiva, de kunde framföra olika åsikter, och ingen av deltagarna var alltför dominerande under samtalen (Bloor et al., 2001).

3.3.5 Bearbetning

Samtliga intervjuer bandades med intervjupersonernas tillåtelse. Jag transkriberade dem sedan så snart som möjligt, och lyssnade igenom banden ett par gånger samtidigt som jag läste den transkriberade texten. Samtliga transkriberingar har kontrollästs flera gånger. Den sist kontrollerade versionen skrevs ut och användes som underlag för bearbetningen. Totalt blev de transkriberade enskilda intervjuerna drygt 100 sidor text och de transkriberade fokusgruppsintervjuerna 65 sidor text.

Transkriberingen har gjorts så ordagrant som möjligt. De ord eller meningar som inte kunde uppfattas, samt de ord som med viss tveksamhet kunde urskiljas, markerades med ett frågetecken. Intervjuarens yttranden skrevs med kursiv stil. Allt tal återgavs, även upprepningar, ofullständiga meningar, hummanden och pauser. Dialektalt uttal eller talspråksuttal skrevs inte ut, exempelvis ett "och" som uttalas "å" skrevs ändå ut som "och". Hostningar och harklingar markerades inte. Kortare pauser har markerats med tom parentes () och längre pauser med en parentes med texten (paus) eller (tyst). Längden på pauser har, i enlighet med rekommendation från Bloor m.fl. (2001), inte angetts i sekunder. Namn på personer och kommentarer som berör personer som kan identifieras har utelämnats eller skrivits som "NN". Starkt betonat ord har strukits under.

Under bearbetningen av fokusgruppsintervjuerna gav jag intervjudeltagarna slumpvis en bokstav mellan A-M som sedan tillskrevs ett namn, exempelvis personen som fick bokstaven C fick namnet Carl och personen med bokstaven L kallas Lena. Detta innebär att ett citat av eller hänvisning till en specifik deltagare inte avslöjar från vilken av de tre fokusgrupperna den personen kommer.

För att få ett helhetsintryck av fokusgruppsintervjuerna började bearbetningen med ett par genomlyssningar av de inspelade sessionerna, första gången utan den transkriberade texten som stöd, andra gången med texten. Texten bearbetades därefter utifrån det som Kvale (1997) benämner meningskoncentration. I steg ett delas deltagarnas yttranden in i naturliga meningsenheter, det vill säga i naturliga block utifrån vad texten handlar om. Därefter fastställs i steg två vilket tema varje block behandlar. I steg tre

analyseras meningsenheterna noga utifrån undersökningens syfte, för att i steg fyra slutligen koncentreras ned i sammanfattande formuleringar.

För steg ett och två användes den utskrivna, transkriberade texten och indelningen i naturliga block markerades med en penna direkt på papperet för att senare klippas ut och sorteras i högar där varje hög representerade ett tema.

Identifieringen av de naturliga meningsenheterna genomfördes för en fokusgrupp i taget. De olika gruppernas identifierade meningsenheter fördes ihop under följande gemensamma teman:

1. Förståelse och bemötande från medstudenter och lärare
2. Åtgärder vid insikten att en student har problem
3. Stöd och kompensatoriska hjälpmedel
4. Upplevd problematik hos studenten
5. Upplevd problematik för läraren
6. Hur går det för studenterna på universitetet
7. Vad händer sen

De sammanfattande formuleringarna av intervju svaren används, enligt Kvale (1997), för att få syn på företeelser och vanligtvis även för att få fram en möjlig benämning på dessa, men här nöjer jag mig med att få syn på företeelser. Jag utgick därefter från denna framskrivna bearbetning av svaren och letade efter exempel på handlingar inom högskoleverksamheten, deras syn på studenter med funktionsnedsättning, samt uttalanden som berör tillgänglighet och delaktighet.

Vid bearbetningen av de enskilda intervjuerna med studenter med dyslexi, användes en liknande metod, men med den skillnaden att jag utgick ifrån några färdiga teman. Orsaken till det är att den intervjumall jag använde här var mer detaljerad än vid fokusgruppsintervjuerna. Det jag letade efter bland svaren på studentintervjuerna var

1. Historicitet, de delar av intervjuerna som handlade om personens upplevelser innan högskolestudierna
2. Handlingar, det personen gjort för att hantera de situationer som uppstått på grund av läs- och skrivsvårigheterna
3. Möte med universitetsmiljön, lärare och medstudenter
4. Uppgifter kopplat till tillgänglighet och delaktighet
5. Artefakter eller verktyg

Det som jag fick fram sammanställdes och användes under analysarbetet när det gäller mötet med lärare och samordnare. Jag har valt att inte ge studenterna något namn, utan återger dem med det neutrala IP (intervjuperson) för att skydda deras identitet. I tabell 4:5 har varje student ett nummer, men det numret används enbart för att tydliggöra uppgifterna i tabellen. Numren återkommer inte i texten. Där det finns flera citat från flera

studenter på samma plats i texten, kan det finnas med ett nummer tillsammans med "IP", men det numret överensstämmer inte med numren i tabell 4:5, utan är bara till för att tydliggöra att det är olika personer som har talat.

Samordnarna delades in i grupper utifrån storleken på den högskola de arbetade på, och enkätsvaren sammanställdes i frekvenstabeller.

3.3.6 Metoddiskussion

En metod är ett arbetsredskap för att nå fram till ett mål. Under forskningsprocessen har jag använt ett flertal verktyg. De jag använt för att producera data var dokumentgenomgång, enkät och intervju. De verktyg jag använt för att bearbeta data var för intervjuerna bland annat meningskoncentration och för enkäterna att statistiskt upprätta frekvenstabeller. För analysen har verksamhetsteorin använts. Vart och ett av dessa verktyg har sina för- och nackdelar. Jag har berört en del av dessa i avsnittet om metodologiska överväganden.

De verktyg jag använt har jag valt för att nå det som är syftet med mitt arbete. De har hjälpt mig att belysa högskoleverksamhet från olika håll. De begränsningar som metoderna medfört har för enkäten varit att jag inte hade möjlighet att följa upp de svar samordnarna gav. Om de svarade ofullständigt eller formulerade sig så jag inte förstod, fick jag bortse från deras svar. Vid exempelvis en strukturerad telefonintervju hade jag kunnat använda fölfrågor för att klargöra vad de menade. De begränsningar intervjuerna medförde var att de gav mycket information om sådant som var intressant men låg utanför syftet med mitt arbete. Det var lätt att komma bort från ämnet då studenterna var engagerade och ville dela med sig av sina erfarenheter. För fokusgruppsintervjuerna låg begränsningen framför allt i dynamiken i gruppen. Jag upplevde atmosfären som vänlig och tillåtande, men det är svårt att veta om det fanns avvikande åsikter som deltagarna inte vågade föra fram. Det kan ha funnits åsikter som inte var "politiskt korrekta" och som skulle ha medfört sociala konsekvenser av att framföra dem högt.

Att använda verksamhetsteorin har medfört en begränsning då teorin innehåller en analysmodell som definierar de aspekter jag ska fokusera på. Det har begränsat min explorativa ansats. Samtidigt menar jag, har det varit en styrka då det hjälpt mig att foga samman mina olika delstudier till en bild av högskoleverksamhet. Jag anser att de redskap jag valt hjälpt mig göra det jag avsett i syftet. Däremot finns det säkert bättre undersökningsdesign. Nu valde jag att intervjua lärare och studenter som inte möttes (i alla fall inte i samband med intervjuerna). Ett alternativt upplägg skulle kunna vara att välja ut några specifika, typiska möten och studera dem genom exempelvis videofilmning. Ett annat möjligt upplägg är en etnografisk studie där man följer ett par studenter för att se på mötet med högskolan, eller ett par lärare för att se på mötet med studenter med dyslexi. Begränsningen med dessa studier är antalet

personer som kommer till tals är få. Det blir enbart glimtar från olika ställen i verksamhetssystemet. Min studie ger även den glimtar från verksamheten med ett begränsat antal intervjuer. Jag menar ändå att det inom ramen för en avhandling funnits begränsat med utrymme för att göra på annat sätt. I det följande avsnittet resonerar jag kring vilka giltighetsanspråk som kan göras utifrån resultat.

3.3.7 Reliabilitet, validitet och relevans

Enligt Bryman (2006) är reliabilitet, replikation och validitet de tre viktigaste kriterierna för bedömning av samhällsvetenskaplig forskning. En annan vanlig bedömningsgrund är reliabilitet, validitet och generaliserbarhet (Kvale, 1997). Dessa begrepp har ifrågasatts av kvalitativa forskare och andra begrepp som tillförlitlighet, trovärdighet eller relevans har föreslagits i stället (Kvale, 1997). I den följande texten vill jag diskutera min studie i relation till begreppen reliabilitet, validitet och relevans.

Reliabilitet har med tillförlitlighet i mätning att göra, det vill säga om mina resultat blir desamma om undersökningen görs om igen. Det är svårt att visa på reliabilitet i kvalitativ forskning. I min studie gör jag nedslag i en dynamisk verksamhet, vilket medför att nästa gång det görs ett nedslag i samma verksamhet kan resultatet bli ett annat. Möjligtvis kan överensstämmelse i resultatet med tidigare forskning visa på viss reliabilitet, men det kan även visa på brister i kreativitet hos forskaren.

Det är viktigt att påpeka i detta sammanhang att jag inte har undersökt det faktiska mötet mellan en lärare och en student med dyslexi, utan genom intervjuer frågat olika personer om möten som skett. De mötena behöver inte ha varit mellan just de lärare och de studenter som berättat om sina erfarenheter. Jag har inte heller undersökt mötet mellan en samordnare i relation till en viss student med dyslexi, utan har vänt mig till samtliga samordnare vid samtliga högskolor. Detta påverkar validiteten av mitt resultat.

Validitet handlar om giltighet hos forskningsresultats slutsatser. "Att validera är att kontrollera", skriver Kvale (1997, s. 218), och tillägger att det även är att ifrågasätta. Det innebär att jag kritiskt ska granska mitt eget arbete. Den högskoleverksamhet som är i fokus i denna avhandling är en omfattande verksamhet, med drygt 300 000 studenter och ett stort antal anställda lärare, forskare och administrativ personal. När det gäller samordnare vände jag mig till samtliga samordnare. När det gäller lärare och studenter gjorde jag ett bekvämlighetsurval. Det har naturligtvis påverkat mitt resultat, och mitt urval kan inte göra anspråk på att vara representativt, bara att det återger några av alla dessa röster inom verksamheten. Studenter med dyslexi är en relativt liten andel av totala antalet studenter, som är utspridda på ett stort antal högskolor. De är också en heterogen grupp. Då jag är beroende av mellanhänder för att få tag på dem är det tveksamt om jag kunnat få ett representativt urval på något annat sätt. Jag menar att det antal jag har intervjuat är tillräckligt för att kunna ge en bild av vad studenter med dyslexi kan anse om högskoleverksamhet.

Det tredje begreppet är relevans, det vill säga vilken relevans min studie har för, eller vilket bidrag det kan ge till, området högskoleverksamhet. Det har, mig veterligt, genomförts ett begränsat antal studier kopplade till dyslexi inom svensk högskoleforskning. Det finns en del internationella studier, men det finns få studier som sett på deras tillämplighet för svenska förhållanden. Mitt antagande är att min studie fyller ett tomrum och därmed har stor relevans.

3.4 Etiska överväganden

Som forskare behöver man under hela forskningsprocessen pröva sina handlingar etiskt. Statens medicinsk-etiska råd (refererad i SOU SOU 1999:4, s. 119) skriver att den etiska avvägningen bör gälla fyra olika aspekter av forskning, nämligen

1. Valet av forskningprojekt eller problem.
2. Genomförandet av forskningsuppgiften.
3. Ansvar för forskningens konsekvenser.
4. Ansvar att följa den vetenskapliga utvecklingen.

I rapporten med de forskningsetiska principer som Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) antog 1990, talas om forskningskrav och individskyddskrav. Forskningskrav är det krav som samhället och medborgarna har på forskarna att de ska forska och fördjupa den kunskap som finns. Individskyddskravet är det krav som medborgarna har om att få vara skyddade mot "psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning" (HSFR, s. 1). Det krävs ett etiskt förhållningssätt för att angelägen forskning ska kunna genomföras där målgruppen är någon som är i beroendeställning eller på annat sätt kan uppleva sig i underläge.

Då vissa studenter med dyslexi inte vill skylta med sin funktionsnedsättning och därför inte nämner den för någon, ville jag försäkra mig om att min studie var utformad så att deltagarnas integritet bevarades. Jag skickade därför en etikansökan till etiska nämnden i Linköping med en presentation av de delar av min studie som berörde individer med dyslexi. Nämnden gjorde bedömningen att mitt forskningsprojekt inte omfattades av lagen "om etikprövning av forskning som avser människor". Jag fick ett besked om att ansökan var godkänd, men med ett påpekade att nämndens "ställningstagande är /.../ att betrakta som ett rådgivande yttrande."

HSFR:s principer innehåller fyra huvudkrav som bör tillgodoses vid all samhällsvetenskaplig forskning, nämligen informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Jag var noga med att utifrån dessa krav informera respondenterna om syftet med undersökningen, att medverkan var frivillig, att allt material skulle behandlas så konfidentiellt som möjligt,

samt att resultatet skulle användas för denna avhandling (bilaga 1). Vid utskicket av enkäten till samordnarna för studenter med funktionsnedsättning skrev jag i introduktionen bland annat

Samtliga högskolors svar kommer att sammanföras i kategorier för att inte enskilda högskolors svar ska kunna identifieras. Resultatet kommer att finnas med i min avhandling, men kan även komma att publiceras i artikelform

Intervjuerna, både enskilda och i fokusgrupperna, började med att jag informerade deltagarna om min studie utifrån de fyra kraven. Jag poängterade att deras deltagande var frivilligt och att de var fria att avbryta sitt deltagande när de ville. De fick också veta att arbetsmaterialet skulle hanteras och förvaras så att obehöriga inte skulle kunna ta del av det. Enligt min bedömning verkade deltagarna vara nöjda med mina försäkringar, och ingen valde att avbryta deltagandet.

De personer jag intervjuade enskilt har samtliga dyslexi. Dessa studenter ställs inför ett dilemma när de studerar på universitetsnivå, nämligen om de ska berätta om sin funktionsnedsättning eller inte. De har den möjligheten då det är en osynlig funktionsnedsättning som syns först när de behöver presteras i samband med text.

Då dyslexi är en osynlig funktionsnedsättning, som inte syns utanpå personen, var det inte lätt att få tag på några att intervjua. Jag var därför beroende av en mellanhand för att kunna finna studenter som är villiga att delta i min studie. Den ”mellanhand” som skulle hjälpa mig hade av olika anledningar svårt att förmedla studenter som kunde eller ville ställa upp. Den enda student som jag fick kontakt via mellanhanden valde att inte delta, och angav som orsak att hon var rädd att ett deltagande skulle hindra henne i hennes studier. Den studenten hade någon månad tidigare fått sin diagnos och hade ännu inte hunnit känslomässigt vänja sig vid den. En av dem jag sedan fick intervjua hade också relativt nyligen fått en utredning och var mycket emotionell. Det hade emellertid hunnit gå ett och ett halvt år och hon hade hunnit vänja sig vid tanken och ville mycket gärna dela med sig av sina tankar och upplevelser. Under avsnitt 3.3.3 har jag skrivit mer om hur jag fick kontakt med studenter att intervjua.

4. RESULTAT

Denna text koncentreras runt verksamhetssystemet högskoleverksamhet där objektet är att ge studenter med dyslexi utbildning. Redovisningen börjar med en genomgång av hur det historisk sett har varit på högskolan när det gäller studenter med dyslexi, samt en redogörelse för ett par undersökningar om hur tillgänglig högskolan är utifrån deras hemsidor. Detta används som grund för att rita upp högskoleverksamhet som ett verksamhetssystem.

En av de punkter som utmärker ett verksamhetssystem är att det har många röster. Jag har sökt låta några av rösterna inom högskoleverksamhet få komma till tals. Först redogörs för en enkätundersökning till samordnare för studenter med funktionsnedsättning, i nästföljande avsnitt återges intervjuer med universitetslärare som i sitt arbete mött studenter med dyslexi. I det sista avsnittet återges intervjuer med några studenter med dyslexi.

4.1 Högskolan, tillgänglighet och stöd

Detta avsnitt börjar med en historisk tillbakablick när det gäller utvecklingen av tillgång till högre utbildning för personer med dyslexi. Genomgången finns med för att kunna ge underlag inför analysen. Därefter redogörs för två undersökningar om tillgänglighet till information.

4.1.1 Historisk bakgrund om funktionsnedsättning och högre utbildning

Det finns en hel del dokumentation om hur situationen för medborgare med funktionsnedsättning förändrats genom åren. Däremot finns det begränsat med dokument som handlar om personer med funktionsnedsättning i högre utbildning. Jag har sökt efter uppgifter om studenter med dyslexi och efter uppgifter om stöd till studenter med funktionsnedsättning, i UKÄ- och

UHÄ-rapporter⁵⁴, i statens offentliga utredningar, i regleringsbrev till universitet och högskolor, samt i databaser och i bibliotekskataloger. Det följande avsnittet är en redogörelse för det jag funnit om situationen för personer med dyslexi inom högre utbildning.

Under början på 1900-talet var högre utbildning i Sverige till för enbart ett fåtal privilegierade personer, exempelvis hade Uppsala universitet, Lunds universitet, Karolinska Institutet, Stockholms högskola och Göteborgs högskola tillsammans 2 536 studenter år 1900⁵⁵. Under tiden efter andra världskriget skedde en kraftig utveckling av högre utbildning där allt fler ville studera samtidigt som det var goda konjunkturer och gott om resurser. När arbetsmarknaden för akademiker försämrades i början av 1970-talet minskade antalet studenter, samtidigt som det statsfinansiella läget var sådant att det krävdes besparingsåtgärder. Högskolorna sökte då nya målgrupper och riktade sig bland annat mot vuxna ute i arbetslivet (UHÄ 1979:13; UHÄ 1979:22).

Styrdokument från den tiden talar om att göra högre utbildning tillgänglig, men avser då tillgänglig för personer som "socialt, ekonomiskt eller regionalt hänsende var handikappade" (Högskoleverket, 1997, s. 27). Högskolereformen från 1977 motiverades med jämlikhet och demokrati, och syftade på arbetare, kvinnor, yrkesarbetande och glesbygdsinvånare (UHÄ 1979:2). Dessa grupper var också de som tillgänglighetssträvanden riktades mot, exempelvis sägs i proposition 1975:9 att målet med högskolereformen är att öka utbildningens tillgänglighet för icke-traditionella studentgrupper för att på så sätt främja social utjämning. Murray (1988) har gjort en idéhistorisk studie av utvecklingen inom högre utbildning mellan 1933- 1985, men nämner där inte alls personer med funktionsnedsättning. Jämlikhet vid denna tid definieras enligt Murray, som "tillträde till olika grupper eller befattningar", eller "villkoren (t ex materiella) för olika grupper eller innehavare av olika befattningar" (s. 182).

I en rapport från UHÄ (UHÄ 1979:15) talas om högskoleutbildningarnas tillgänglighet men åsyftar enbart fort- och vidareutbildning för yrkesverksamma. När UHÄ (UHÄ 1979:3) skriver att "extra satsningar av studiestödjande insatser för resurssvaga grupper förekommer inte i någon större omfattning" (s. 65), åsyftas studieovana grupper och liknande, inte studenter med dyslexi.

Bristen på dokument där personer med funktionshinder nämns i relation till högre utbildning speglar synen på personer med funktionsnedsättning och deras möjlighet till utbildning. Det har förmodligen sedan lång tid tillbaka funnits personer med funktionsnedsättning som studerat på universitetsnivå även om jag inte har kunnat hitta några dokument som visar på att de erbjudits något stöd under studietiden.

⁵⁴ UKÄ = Universitetskanslerämbetet. Fanns mellan 1964-1977. UHÄ = Universitets- och högskoleämbetet. Fanns mellan 1977-1992.

⁵⁵ Uppgift via mail från Anders Wiberg, Högskoleverket. 2010-09-14

Den tidigaste uppgiften om stöd till studenter med funktionsnedsättning som jag hittat är från år 1964 då De Blindas Förening fick i uppdrag att förse fyra synskadade högskolestuderande på Socialhögskolan i Stockholm med talböcker⁵⁶. Vid den tiden erbjöds talböcker på rullband (öppna spolar) för rullbandspelare.

Som nästa milstolpe framstår år 1970 då Styrelsen för vårdartjänst bildades för att ge svårt handikappade möjlighet att få personlig hjälp för det dagliga livet under tiden de studerade på högskola. Jag har hittat en uppgift som visar att denna möjlighet utnyttjades under läsåret 1977/78 av 30 personer⁵⁷.

Verksamheten med talböcker fördes 1980 över till den då nyinrättade statliga myndigheten Talboks- och punktskriftsbiblioteket (TPB), vilken hade i uppdrag att ”arbeta för att synskadade och andra handikappade får tillgång till litteratur”⁵⁸. TPB:s arbete med talböcker till synskadade högskolestuderande utökades 1987 till att inkludera studenter med rörelsehinder och från juli 1988 även studerande med dyslexi (TPB, 1998). De Blindas Förening fick bidrag till produktion av studielitteratur för de synskadade högskolestudenterna, och TPB:s arbete med talböcker bekostas än idag av staten.

Fram till högskolereformen 1977 avsattes ett rambelopp för varje student med svår funktionsnedsättning som skulle användas för stödundervisning och lektörshjälp⁵⁹ (SOU 1981:23). När det avskaffades fick högskolorna istället en uppmaning i regleringsbrevet att ”beakta behovet av resurser för stödundervisning m.m. för studerande som på grund av handikapp eller av annat skäl har svårigheter att tillgodogöra sig utbildningen i normal takt”. Högskolorna började därför avsätta 0,1-0,2 procent av grundutbildningsanslagen för stöd åt studenter med funktionsnedsättning (SOU 1981:23). Om någon av högskolorna fick pengar över, överfördes överskottet till UHÄ vilken fördelade överskottet till högskolor där medlen inte räckte till. Kostnaden för stöd beräknades av UHÄ för budgetåret 1978/79 till drygt 1,2 miljoner kronor (SOU 1981:23). Budgetåret 1991/92 uppgick högskolornas sammanlagda kostnader för studenter med funktionsnedsättning till 14 miljoner kronor⁶⁰. Idag är kostnaden ungefär 65 miljoner kronor per år, en summa som varit ungefär den samma sedan år 2004⁶¹. Det kan tyckas vara en hög summa, men den största delen (cirka 70 procent) är för teckenspråkstolkare, vilket ungefär hälften av högskolorna har rapporterat att de anlitar. Teckenspråkiga studenter är en relativt liten andel av

⁵⁶ Uppgift från TPB:s tidskrift Bibliotek för alla, mars 2005, s. 4. Jag har i andra dokument sett angivet år 1963.

⁵⁷ SOU 1978/79:13, s. 5.

⁵⁸ Förordning (1979:1073) med instruktion för talboks- och punktskriftsbiblioteket.

⁵⁹ En lektor är en person som läser upp eller läser in på band text som inte finns inspelad som talbok.

⁶⁰ http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=410&doktyp=mot&rm=1992/93&cbet=U55&dok_id=GG02U55 Hämtad 2010-04-01.

⁶¹ Från Stockholms universitets årsredovisning. I årsredovisningen återfinns nationell statistik som den nationella samordnaren samlat in.

de studenter som får stöd via samordnare, år 2009 enbart 2 procent (134 personer)⁶².

I samband med universitets- och högskolereformen 1993 skrevs det in i regleringsbrevet för högskolorna att de ska avsätta 0,15 procent av grundutbildningsanslaget för detta. Sedan 2004 är beloppet höjt till 0,3 procent. Stockholms universitet får dessutom extra medel att förmedla om någon högskola har kostnader som överstiger det beloppet. Högskolorna fick även uppmaning om att anställa samordnare för studenter med funktionsnedsättning. Det har funnits en liknande funktion vid högskolorna tidigare. I SOU 1981:23 nämns att det vid varje universitets centralförvaltning fanns en kontaktperson för handikappfrågor som såg till att studenter med funktionsnedsättning fick det stöd de behövde, och att högskolorna hade en liknande tjänst. Det framgår inte av dokumenten om samordnaren får andra uppgifter än den tidigare kontaktpersonen.

I den offentliga retoriken uttrycktes från början av 1990-talet och framåt, allt oftare en önskan om att fler personer med funktionsnedsättning ska få tillgång till högre utbildning. Det var en grupp som hade lägre utbildningsnivå än personer utan funktionshinder och de var underrepresenterade inom högskolan (detta gäller fortfarande). Regeringen skrev att det ”behövs ökade ansträngningar för att underlätta för funktionshindrade att studera vid universitet och högskolor” (Prop., 1999/2000:79b, s. 109). Även i propositionen Den öppna högskolan (Prop. 2001/02:15) angav regeringen att det var önskvärt att nya studentgrupper kommer till högskolan. Som grund angavs att det varit en snedrekrytering som medfört att samhällets begåvningsresurser inte utnyttjats, men även att det är önskvärt ur rättvisesynpunkt (för att minska social snedrekrytering) och utifrån mångfaldsaspekten (för att öka mångfalden i högskolan). Det finns i propositionen en uppmaning till samtliga högskolor att arbeta aktivt för breddad rekrytering för att öka mångfalden, där även personer med funktionsnedsättning ses som en del av mångfalden. I propositionen finns följande argumentering (a.a., s. 42):

Det är ett samhällsintresse av högsta rang att få högskolan att aktivt rekrytera och därefter särskilt stödja dessa ungdomar [som på grund av olika omständigheter inte söker till högskolan] så att de, när de väl kommit in, finner sig väl tillrätta i högskolan. Förhoppningsvis kan högskolestudierna stimulera individerna att också senare i livet återkomma till studier som ett led i ett livslångt lärande. Regeringen vill i detta sammanhang särskilt understryka att studenter med funktionshinder bör få ett bättre stöd.

⁶² Från Stockholms universitets årsredovisning för år 2009. I årsredovisningen återfinns nationell statistik som den nationella samordnaren samlat in.

Högskolornas ansvar för breddad rekrytering skrevs även in i högskolelagen (1 kap. 5 §)⁶³. Samma år som propositionen kom tillsatte regeringen en rekryteringsdelegation för att under 2002-2004 fördela medel för "att främja och bredda rekryteringen av studenter till universitet och högskolor" (SFS, 2001:935). Delegationen tolkade uppdraget som att de skulle "verka för att en större andel av studenterna i Sverige ska ha arbetarbakgrund alternativt utländsk bakgrund" (Rekryteringsdelegationen., 2004, s. 17). De valde alltså aktivt bort studenter med funktionsnedsättning. Denna snäva avgränsning medförde ett riktat stöd till enbart ett par grupper, men i den utvärdering av delegationens arbete som gjordes av Broady m.fl. (2006) valde man att inte kritisera detta då de fann att avgränsningen gav delegationen möjlighet att i stället "renodla frågor om klassbakgrund och nationell bakgrund och kanalisera projektmedlen i dessa riktningar" (a.a., s. 8).

Ansvar för att få fler studenter med funktionsnedsättning att söka samt att ge dem stöd när de sedan är studenter, läggs alltså på högskolorna. Svenska högskolor, som är statliga myndigheter, har ett ansvar att i föredömlig anda verka för att regeringens handikappolitiska mål uppnås. Regeringen har exempelvis angett i § 1 i Förordningen om de statliga myndigheternas ansvar för genomförandet av handikappolitiken från 2001, att

[m]yndigheter under regeringen skall utforma och bedriva sin verksamhet med beaktande av de handikappolitiska målen.

De handikappolitiska målen är alltså att få fler studenter med funktionsnedsättning att söka till högskolan och att högskolorna ska vara tillgängliga.

4.1.2 Tillgänglighetsstudie 1

Jag gjorde våren 2005 en undersökning i syfte att kartlägga vilka resurser de 14 statliga universiteten erbjuder studenter med dyslexi, hur tillgänglig informationen om dessa resurser är på universitetens hemsidor, samt om det fanns likabehandlingsplaner åtkomliga där. Resultatet visade att samtliga 14 universitet hade någon form av likabehandlingsplan, men fyra av dem var inte tillgängliga via universitetets hemsida utan jag fick kontakta universiteten för att få ta del av dem. Den undersökning jag gjorde 2005 fick alltså ett mer positivt resultat än SFS:s undersökning 2003 och 2006, och HO:s 2005 (se avsnitt 2.4). Orsaken härtill kan vara att ett av SFS:s sökkriterier var att likabehandlingsplanen uttryckligen skulle gälla för undersökt år, där jag nöjde mig med att det fanns en plan. Dessutom ställde SFS och HO frågor till samtliga universitet och högskolor medan jag vände mig enbart till de 14 statliga universiteten. SFS gav 33 av 39 lärosäten betyget underkänt då de

⁶³ Lag (2001:1263) om ändring i högskolelagen.

ansåg att det var svårt eller omöjligt att hitta någon likabehandlingsplan där, eller att de hade länkar till inaktuella dokument. I min något mindre undersökning, hittade jag dokument via hemsidorna för 10 av 14 de universiteterna i min undersökning.

I min studie ingick även att se om det på hemsidorna framgick att universiteterna erbjuder pedagogiskt stöd till studenter med funktionsnedsättning. Informationen om att det finns stöd att få fanns med på samtliga hemsidor. De flesta berättade om vilket stöd som erbjuds men ett av universiteterna hänvisade enbart till en hemsida⁶⁴ där studenten kunde få information om vilket stöd som går att få vid högre studier, och ett annat universitet hade en pdf-fil att ladda ned där det fanns information om "särskilt pedagogiskt stöd".

Det stöd som räknades upp på så gott som alla hemsidor var både pedagogiskt stöd och assisterande teknik. Verktygen fanns i speciellt utrustat resursrum (11 av universiteterna hade angett på sin hemsida att de har någon form av resursrum). Resursrummen, som i regel fanns i anslutning till universitetsbiblioteket, innehöll datorer med talsyntes, rättstavningsprogram, grammatikstöd, engelsk ordbok, digital DAISY-läsare, printer, skanner och OCR-program. Flera högskolor erbjöd även speciellt stöd för studenter med synnedsättning, exempelvis förstorings- och skärmläsningsprogram, och för bland annat studenter med rörelsehinder höj- och sänkbart bord och ergonomisk stol. Ett universitet skrev att de har ett ordigenkänningsprogram samt att de lånar ut två olika DAISY-spelare, och ett annat universitet lånade ut skannerpennor vilka används för att översätta från engelska till svenska. När det gäller det pedagogiska stöd som erbjöds via hemsidan så erbjöd så gott som samtliga anteckningshjälp, lektörshjälp, assistans, teckenspråkstolk, skrivtolk, stödundervisning, extra handledning, anpassning av undervisning och examination, anpassning av lokaler, stöd i studieplanering. Några av universiteterna erbjöd speciella kurser i studieteknik eller data. Några av de stödåtgärder som angavs, är sådana tjänster som anlitas utanför högskolan. Det gäller inläst kurslitteratur (via TPB), skrivtolk och teckenspråkstolk, färdtjänst samt personlig assistent.

Ett universitet hade en pdf-fil med instruktioner för universitetslärare om att ha studenter med funktionsnedsättning, och ett universitet har skapat en speciell hemsida med den information som en blivande student med funktionsnedsättning kan behöva veta. Det fanns alltså information om det stöd som högskolorna är skyldiga att ge studenter med funktionsnedsättning.

Jag tittade även på hur lätt eller svårt det var att hitta den informationen på hemsidorna. Der flesta universiteterna hade information ett par "klick" från startsidan, ofta under rubriken "Utbildning", "Blivande student", "Studentservice", eller liknande. För två av universiteterna var informationen

⁶⁴ Till hemsidan www.studeramedfunktionshinder.nu

svår att hitta, då det ena universitetet erbjöd informationen via biblioteket och den andra via studenthälsan.

4.1.3 Tillgänglighetsstudie 2

År 2009 gjorde jag en tillgänglighetsstudie där jag såg på hur tillgängliga hemsidorna är för samtliga statliga och enskilda högskolor som har utbildning på grund-, avancerad och forskarnivå, totalt 21stycken. Med tillgänglig avser jag här dels gränssnittet (dvs. utseendet på hemsidan), dels möjligheten att hitta relevant information.

Jag fann att hälften av hemsidorna erbjuder relativt god tillgänglighet, då 11 av universitetet erbjuder möjlighet för användaren att anpassa bland annat textstorlek och kontrast för att öka läsbarhet på hemsidan, fyra universitet har uppläsningsfunktion, det vill säga användaren kan lyssna på texten på hemsidan, och två universitet har presentationsfilmer på teckenspråk (se tabell 4:1).

Tabell 3:1. Antal högskolor som har möjlighet till anpassning av hemsida

	Antal högskolor
Anpassa	7
Lyssna	1
Anpassa och lyssna	2
Anpassa och teckenspråk	1
Anpassa, lyssna och teckenspråk	1

Det var även relativt lätt att hitta information för studenter med funktionshinder på de flesta högskolornas hemsidor. En hemsida har länk direkt på startsidan till "Funktionshinder", för tio högskolor behöver man klicka på en länk innan man hittar informationen, och för sju högskolor behöver man klicka på två länkar för att komma fram. De vanligaste vägarna var via länken "Utbildning", via "Bli student" eller via länken "Studera". För tre hemsidor behöver man följa tre eller fler länkar och därför var dessa hemsidor svårast att leta på då det inte alltid är självklart vilka länkar man ska följa.

Enligt det som står på hemsidorna har alltså högskolorna försett studenter med funktionsnedsättning med både stöd och information om stödet. Jag vände mig därefter till samordnarna för studenter med funktionsnedsättning för att få deras syn på högskolornas tillgänglighet i praktiken (se avsnitt 4.2).

4.1.4 Sammanfattning och analys av högskolans tillgänglighet och stöd

I det föregående avsnittet gavs en bild av den historiska utvecklingen samt hur det idag ser ut på svenska högskolor när det gäller tillgänglighet och stöd. I detta avsnitt avser jag att analysera och tolka verksamheten så som den kommit till uttryck i min genomgång.

Analysarbete inom verksamhetsteorin utgår från verksamhetssystem. Det verksamhetssystem som står i centrum för min analys är högskoleverksamhet. Det är en verksamhet som drivs framåt av ett motiv och är riktad mot ett objekt. Högskolor i Sverige har ett trefaldigt uppdrag, utbildning, forskning och samverkan, som var och ett har egna objekt. Här är det verksamheten att ge utbildning som är intressant, och verksamhetens objekt, eller det problemområde som verksamhetens handlingar är riktade mot, är att ge studenter undervisning. Jag har avgränsat verksamheten till att enbart gälla studenter med dyslexi, men studenter utan dyslexi finns ändå med i bakgrunden då de är medstudenter till studenterna med dyslexi och då de också möter lärarna inom högskoleverksamheten.

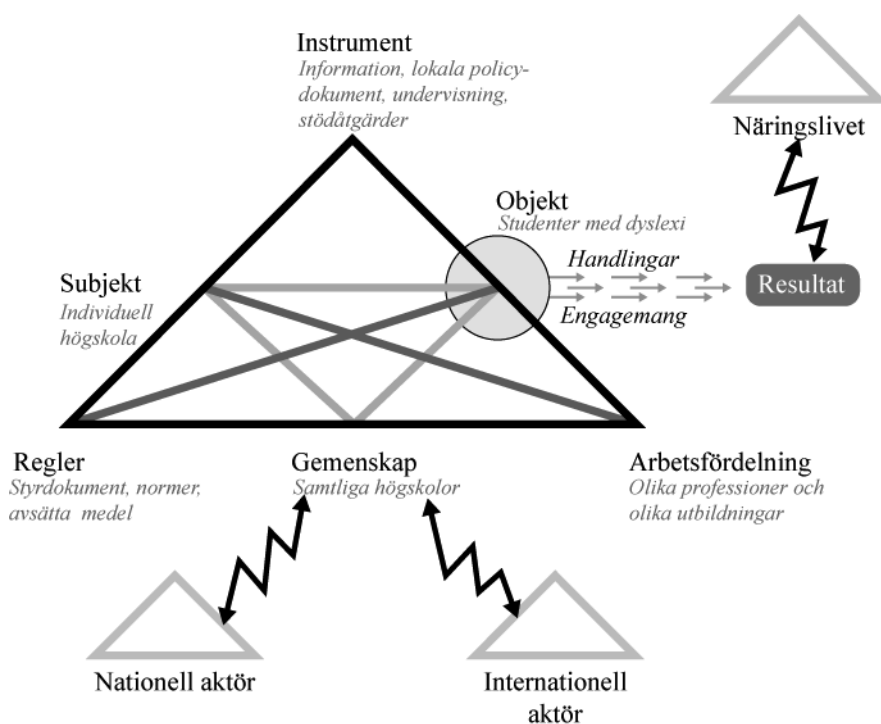
Jag har sökt synliggöra objektet med hjälp av den historiska utvecklingen under 1900-talet där speciell vikt lagts vid förändringar. Den utveckling som skett när det gäller studenter med dyslexi på högskolan kan sägas ha skett i fyra steg, frånvarande, adderad, synliggjord och efterfrågad. Under det första steget, i början på 1900-talet, finns inte studenter med dyslexi nämnda överhuvudtaget. Orsaken härtill är förmodligen att kunskapen om dyslexi vid den tiden var mycket liten. Det var först på 1940-talet som läsklasser och läskliniker startades runt om i Sverige där lägstadiebarn med läs- och skrivsvårigheter kunde få hjälp (Ericson, 1996). Dessa barn var inte tillräckligt gamla för att söka till högskolan förrän på 1950-1960-talet, och det dröjde ytterligare något decennium innan de erbjöds stöd under sina högskolestudier.

Det andra steget, som jag valt att kalla det additiva steget, syftar på att det först var studenter med synskada som fick stöd i form av talböcker 1964, men så småningom (1988) inkluderades även studenter med dyslexi. Det nästa steg kom i och med högskolereformen 1993, då rättigheten till stödundervisning för studenter med funktionsnedsättning, skrevs in i universitetens regleringsbrev. Från och med år 1993 rapporterade den nationella samordnaren vid Stockholms universitet om antal studenter med funktionsnedsättning, varav antal studenter med dyslexi angavs. Det är också nu som retoriken allt oftare handlade om vikten av att fler studenter med funktionsnedsättning får en högskoleutbildning. Vid millennieskiftet åläggs högskolorna att bli tillgängliga och de påbjuds att se till att få fler studenter med funktionsnedsättning, även studenter med dyslexi. Det är det jag kallar det fjärde steget, studenter med dyslexi blev i högskolornas styrdokument efterfrågade.

De två tillgänglighetsstudierna som jag gjort finns med här som en del i att visa på hur högskolorna erbjuder information om stöd till studenter med funktionsnedsättning via sina hemsidor. Studierna visar en positiv bild av högskolorna, enligt det som står på hemsidorna erbjuder de stöd och informationen om stöd är relativt lättillgänglig via hemsidorna.

Figur 4:1 visar hur verksamhetssystemet ser ut. Verksamheten är högskoleverksamhet och handlingarna i verksamheten är riktade mot objektet att ge utbildning till studenter med dyslexi. Det önskade resultatet är att

studenterna får en examen. Det ger ett bytesvärde för högskolan i form av medelsanslag, och ett bruksvärde då studenterna får en utbildning och går vidare till arbetslivet (Engeström, 1987). Arbetslivet (triangeln Näringslivet) har i sin tur förväntningar på det transformerade objektet (det vill säga resultatet, studenten med examen). Den utbildning som studenten kommer med bör vara sådan att studenten är anställningsbar. Om högskolan har använt medierande stödåtgärder för att förmedla utbildning, kan studenten när utbildningen är över stå utan något stöd. Det kan påverka studentens anställningsbarhet. Studenten behöver därför appropriera stöd som kan fungera som medierande artefakt i studentens aktiviteter som anställd



Figur 4:1. Högskoleverksamhet som ett verksamhetssystem

Subjektet i högskoleverksamheten är den individuella högskolan, men högskolan tillhör en gemenskap med övriga högskolor i Sverige. De regler som gäller är konventioner, normer och regler utifrån styrdokument som ålägger högskolan att vara tillgänglig, budgetera medel, hur mycket som ska avsättas

och hur det ska användas. Arbetsdelning sker mellan lärare, samordnare, teknisk och administrativ personal på högskolorna. Det finns nätverk mellan högskolorna för olika personalgrupper, exempelvis samordnare och teknisk personal.

Engeström (1987) skriver om vertikal (hierarkisk) och horisontell (kategoriserande) arbetsdelning. Den vertikala handlar om maktstrukturer och status, och den horisontella är mellan medlemmar i gemenskapen. På högskolan har administrativa enheter makten över de finansiella resurserna och samordnarna har makten över vilka som kan få stödresurser, ibland i samarbete med universitetsbiblioteken. Den nationella samordnaren vid Stockholms universitet har makten att förmedla pengar när högskolorna har kostnader för studenter med funktionsnedsättning, som överstiger de 0,3 procent som de är ålagda att avsätta. Högskolorna måste ansöka om de extra medlen hos den nationella samordnaren. Samtliga dessa maktstrukturer medför spänningar i systemet.

På internationell nivå finns exempelvis EU:s inre marknad med fri rörlighet, samt Bolognaprocessen med gemensamma regler för högre utbildning. De internationella aktörerna inom högre utbildning kan ses som delaktiga i gemenskapen i vårt verksamhetssystem. De strävanden som skett inom Bolognaprocessen med exempelvis ny examenstruktur medför nya regler som påverkar interaktionen inom systemet. På nationell nivå finns exempelvis Högskoleverket och Verket för Högskoleservice. Regionalt finns näringslivet, samt landsting och kommuner, vilka har verksamheter som behöver arbetstagare, och anställda som behöver utbildning.

Det finns spänningar eller motsättningar i detta verksamhetssystem mellan så gott som samtliga noder. Subjektets relation med objektet medieras av olika instrument, men det är en asymmetrisk relation där subjektet högskolan är en myndighet och objektet är studenter med en funktionsnedsättning. Mycket av informationen om stöd och om annat som rör studenterna erbjuds i skriftlig form och då dessa studenter har lässvårigheter är det möjligt att de inte tar del av dem. Det framgick av tillgänglighetsstudierna att vissa högskolor erbjöd enbart begränsat stöd, vilket kan innebära att det finns en motsättning mellan de behov studenterna har och det som erbjuds via högskolan.

Relationen mellan subjektet och gemenskap medieras av regler där styrdokument är det viktigaste. Den redan nämnda möjligheten för högskolor att söka täckning för extra kostnader hos den nationella samordnaren är en regel som kan medföra motsättning. Jag har inte hittat någon motsättning när det gäller relationen mellan gemenskap och objektet som medieras av arbetsdelning.

En av de punkter som utmärker ett verksamhetssystem är att det har många röster. Jag har i min studie sökt låta de rösterna få komma till tals. Det följande avsnittet redogör för samordnare för studenter med funktionsnedsättning, därefter får universitetslärare som i sitt arbete mött studenter med dyslexi komma till tals, och sist hör vi studenterna själva. Varje

avsnitt avslutas med en sammanfattning där jag gör en första analys, men i den sammanfattande analysen sist i detta kapitel sätts de olika delstudierna samman i en större analys.

4.2 Enkät till samordnare för studenter med funktionsnedsättning

Den första person en student med dyslexi tar kontakt med på högskolan, kan förmodligen vara samordnaren för studenter med funktionsnedsättning. Samordnaren har en nyckelroll när det gäller att förse studenterna med stöd och råd inför studierna. Samordnarna avgör vilka studenter som är berättigade till stöd och har ansvar för att det finns stöd att få. De rapporterar en gång om året in till den nationella samordnaren statistik om antal studenter som besökt dem och om hur många som fått stöd.

Jag frågade samordnarna om hur det ser ut ute på högskolorna när det gäller studenter med funktionsnedsättning och stödåtgärder. Höstterminen 2009 skickades därför en digital enkät till de 60 samordnare som fanns angivna på hemsidan "www.studeraimedfunktionshinder.nu" september 2009. Enligt hemsidan fanns det samordnare på: 21 statliga och enskilda högskolor som har rätt att utfärda examina inom högskoleutbildning på grundnivå, avancerad nivå och forskarutbildning (g/a/f), 16 statliga och enskilda högskolor som har rätt att utfärda examina inom högskoleutbildning på grundnivå och avancerad nivå (g/a), 8 statliga och enskilda konstnärliga högskolor, och 2 enskilda värdhögskolor. Det ger totalt 47 lärosäten. Tabell 4:2 delar in högskolorna efter antal helårsstudenter på grund och avancerad nivå.

Tabell 4:2. Antal högskolor i Sverige och antal högskolor som besvarat enkäten

Antal helårsstudenter ⁶⁵	Antal högskolor i Sverige	Antal högskolor som svarat på enkäten
Mindre än 100 stud.	3	1
Mellan 100 - 200	4	3
Mellan 201 - 500	6	3
Mellan 501 - 1000	3	3
Mellan 1001 - 5000	8	6
Mellan 5001 - 10000	15	14
Mellan 10001 - 15000	2	2
Mer än 15000	6	6
Totalt	47	38

⁶⁵ Högskolorna är sorterade utifrån antal helårsstudenter på grund och avancerad nivå:

http://www.hsv.se/nu_oversiktstabeller?struts.portlet.action=/nudev/urval&frageTyp=1&frageNr=437
Hämtad 2010-02-09.

Orsaken till att det finns fler samordnare (60 stycken) än högskolor, beror på att några högskolor har flera campus och en samordnare per campus. Några samordnare från fler-campus universitet svarade tillsammans, några svarade var för sig. Samtliga enkätsvar från en högskola redovisas dock gemensamt oavsett hur många campus den har. En av de statliga g/a/f högskolorna, tre av de statliga g/a högskolorna, 3 konstnärliga högskolor (en statlig och två enskilda) och de två vårdhögskolorna besvarade inte enkäten. En samordnare som inte besvarade enkäten, ringde och ville förklara varför. Hon berättade att hon har haft positionen som samordnare på en mindre högskola (mindre än 100 studenter) under flera år men att hon ännu inte kommit i kontakt med någon student i behov av stöd. Samordnaren är själv mycket intresserad av ämnet och brukar informera i kurser om de möjligheter som finns med exempelvis inläst kurslitteratur, men ingen har ännu utnyttjat den möjligheten. Hon handledde vid ett tillfälle en student som tillkännagav att han har läs- och skrivsvårigheter, men den studenten ville inte ha något stöd utan ville "klara sig själv". Samordnaren ansåg därför att hon inte hade tillräcklig erfarenhet för att kunna besvara enkäten.

Enkätsvar kom från 38 högskolor vilket ger en svarsfrekvens på 81 procent. En av de mindre högskolorna (med mellan 100-200 studenter) saknade ordinarie samordnare och den som besvarade enkäten svarade "vet ej" på de flesta frågor eller lämnade blankt. Jag har valt att inte ta med den enkäten, och i redogörelsen finns därför enbart enkätsvar från 37 högskolor.

I tabell (tabell 4:2) är högskolorna uppdelade i åtta grupper för att visa på spridningen när det gäller storleken på högskolorna. I den följande redovisningen har grupperna slagits ihop till fyra större grupper för att undvika att enskilda högskolor ska kunna identifieras.

Positionen som samordnare innehas till största delen av kvinnor, enkäten sändes till 51 kvinnor och 9 män. Medianvärdet för hur länge samtliga samordnare som besvarade enkäten innehått sin position är 3-5 år. För tre personer är detta första terminen, och fyra personer har arbetat som samordnare i 12 år eller mer. Mellan 50-70% av dem som sökte upp samordnarna år 2008 hade läs- och skrivsvårigheter, och nästan samtliga fick sökt stöd: 23 högskolor gav till 90 procent eller fler av dem som sökt, nio högskolor gav till mellan 70-80 procent (sex högskolor lämnade blankt eller gav ofullständiga uppgifter).

Det finns Textverkstad eller motsvarande på 19 högskolor, speciellt utrustat resursrum på 22, eller speciellt utrustade datorer i bibliotek på 20 högskolor (se tabell 4:3). Flera högskolor (tio stycken) erbjuder samtliga dessa alternativ, och sex högskolor erbjuder två av dem. Alla högskolor erbjuder någon form av kompensatoriskt stöd. Vanligast är inläst kurslitteratur (samtliga), anpassad tentamen (35) och anteckningshjälp (35). Det mesta av stödet finns i resursrummen eller liknande, men på 14 högskolor finns även tekniska hjälpmedel att låna, i form av mp3-spelare/bandspelare/diktafon (9),

bärbar dator (1), programvaror (1), översättningspenna/läspenna/c-pen (10), och "hörutrustning" (2).

Tabell 4:3. Förekomst av stöd vid svenska lärosäten

	MINDRE ÄN 1000 STUD	1000– 5000	5000 – 10 000	ÖVER 10 000 STUDENTER
Resursrum	0	0	3	1
Datorer i bibl.	2	1	1	0
Resursrum + datorer i bibl	1	0	2	0
Textverkstad + datorer i bibl	1	0	0	2
Textverkstad + Resursrum	0	2	3	0
Textverkstad + resursrum + datorer i bibl	0	1	4	5
Inget av ovanstående	5	2	1	0

En hel del högskolor erbjuder mentorer eller handledare (23), kurser i studieteknik eller liknande (24), och lektörer (25). Ett av alternativen samordnarna får välja mellan är "Korrekturläsning av uppsats", varvid 20 svarar att de erbjuder det. En av högskolorna reagerar så här: "Korrekturläsning - ALDRIG - däremot språkanalys, annat vore fusk". En högskola påpekar att de är en

liten högskola med få studenter och undervisningen bygger till stor del på individuell handledning. Det gör att våra möjligheter för individuella lösningar är väldigt stor men möjligheterna till tekniska och kostsamma lösningar är minimal.

Nio högskolor har dyslexipedagog, tre av dem har haft det i 10 år eller mer och de andra mellan fyra och sex år (tabell 4:4). Sex högskolor har tidigare haft dyslexipedagog men har av olika skäl avvecklat verksamheten. I två fall har man övergått till mer specialpedagogisk verksamhet som även innefattar andra typer av funktionsnedsättning.

De flesta högskolor anser att det är tillräckligt att en student visar upp ett intyg om läs- och skrivsvårigheter från speciallärare eller specialpedagog (26) för att få stöd, medan tio högskolor vill ha intyg från logoped, psykolog eller läkare. För en av de mellanstora högskolorna (med 5000 – 10 000 helårsstudenter) och två av de mindre högskolorna (mindre än 300 studenter) räcker det med att studenten själv anger att han/hon behöver stöd. Ett av de större universiteterna påpekar att "visst stöd erbjuds studenter med läs- och

skrivsvårigheter utan utredning” men specificerar inte vad detta stöd består av. Hälften av högskolorna (18 stycken) erbjuder själva någon form av utredning om studenten inte har ett intyg med sig.

Tabell 4:4. Antal högskolor som har dyslexipedagog

	MINDRE ÄN 1000 STUD	1000– 5000	5000 – 10 000	ÖVER 10 000 STUDENTER
Har dyslexipedagog	0	1	5	3
Har haft dyslexipedagog	0	0	2	4

Högskolorna erbjuder alltså en hel del resurser till studenterna men det är dåligt med uppföljning. På frågan om de gjort någon uppföljning av erbjudet stöd svarade nästan hälften nej. En annan fråga löd: Vet du hur mycket stöden faktiskt används? Där svarade sex nej, och sju lämnade blankt.

I enkäten finns flera påståenden som samordnarna uppmanas ange hur de instämmer i. Den första är: ”Vår högskola/universitet följer den handlingsplan (eller liknande) för likabehandling av studenter, som vi har utformat”. På denna samvetsfråga svarade 27 samordnare att de instämmer helt eller nästan helt, fem tyckte att högskolorna i alla fall följde planen i tillfredsställande grad men fyra var tveksamma till eller höll inte alls med om påståendet. Nästa påstående gällde om högskolorna har beredskap för att ta emot studenter med funktionsnedsättning. Här svarade bara tre samordnare att de var tveksamma till eller instämmer inte alls i påståendet, övriga ansåg att högskolorna hade god eller i alla fall tillräcklig beredskap. Samordnarna instämde även i att de har gott samarbete med lärare och annan personal runt studenter i behov av stöd.

En samordnare skriver när det gäller dyslexi följande.

Det som jag framförallt tror skulle behöva utvecklas är vetenskapen hos lärare om vad exempelvis dyslexi är och vad det innebär för den enskilde studenten. Det är något som skulle underlätta för den enskilde studenten men även för mig som samordnare i kontakten med lärare etc.

Samordnarna ansåg alla att högskolorna är helt eller i alla fall i tillfredsställande hög grad tillgängliga för studenter med dyslexi, men några var tveksamma eller instämde inte alls när det gäller tillgänglighet för studenter med kognitiv funktionsnedsättning (7 samordnare), och studenter med fysisk funktionsnedsättning (5 samordnare).

En samordnare vid en medelstor högskola anser att allt fungerar bra i de sammanhang där lärare och andra är vana vid att ha studenter med stödbehov. Däremot kan lärare som inte brukar ha studenter med funktionsnedsättning

undra ”om de MÅSTE ställa upp på anpassningar”. Hon har också stött på enstaka lärare som burit sig ”dumt åt och faktiskt diskriminerat studenter genom att ex. vägra använda mikrofon när det finns studenter med hörselnedsättning i gruppen”.

En annan samordnare skriver

Jag upplever att det inte finns en beredskap att möta det nya klientelet som kommer till högskolan, nämligen unga människor med koncentrationssvårigheter, oro, bristande ork och ambition, stresskänslighet etc. De har oftast ingen utredning eller ”diagnos” utan är mest dåligt rustade för högskolestudier, både mentalt och rent kunskapsmässigt. De har svårt att hantera motgångar och vill helst att någon lärare sitter bredvid dem och säger vad de ska läsa. De har svårt att jobba självständigt och är allmänt osäkra på att skriva, läsa, räkna och analysera.

4.2.1 Sammanfattning av enkätundersökning

Samordnarnas verksamhet kan ses som en delverksamhet i den större högskoleverksamheten att ge undervisning till studenter med dyslexi. I detta avsnitt gör jag enbart en sammanfattning av resultatet. I kapitel 5 sätts samordnarnas svar i relation till övriga undersökningar.

Resultatet från enkätundersökningen visar en delvis annan bild än den som kom fram via högskolornas hemsidor. Det skiftar en hel del mellan det stöd de olika högskolorna erbjuder studenterna.

De handlingar som kan identifieras i enkätsvaren är de som samordnarna gör som en del i sitt jobb, nämligen att ta emot studenter med funktionsnedsättning, identifiera vilka som är berättigade till stöd, och förmedla stöd till dem som ska få sådant. Några av samordnarna har även ansvar för att informera lärare om funktionsnedsättningar. Handlingarna är riktade mot att transformera studenterna till personer som kan delta i undervisningen på någorlunda likvärdiga villkor. Redskapen är policydokument och stödåtgärder, men även den kunskap som finns hos samordnaren medierar relationen till objektet. Det framkom att samordnarna har olika regler för vem som ska få stöd, några kräver läkarintyg och några anser att det räcker att studenten själv anger behov av stöd.

En spänning som identifierades var att några av samordnarna ansåg att högskolorna inte levde upp till policydokumenten om likabehandling. Det finns olika regler för vem som ska få tillgång till stödet. Brister i uppföljning gör att samordnare inte vet om stödet ger avsedd verkan. De flesta ansåg att högskolorna har god beredskap för att ta emot studenter med funktionsnedsättning. De tyckte också att de hade ett gott samarbete med lärarna.

4.3 Universitetslärares erfarenheter

Följande delstudie initierades med syftet att låta några universitetslärare få dela med sig av sina erfarenheter och upplevelser av att ha studenter med någon form av funktionsnedsättning, dvs. även andra funktionsnedsättningar än dyslexi.

Vid tre tillfällen under läsåret 2008/2009 genomfördes fokusgruppsintervjuer med totalt 13 universitetslärare, sju män och sex kvinnor. Deltagarna har fått följande namn: Alva, Bengt, Carl, Doris, Emma, Frida, Gunnar, Hans, Ingmar, Johan, Karin, Lena och Magnus.

Intervjuerna bearbetades och sammanfattades i åtta olika teman, nämligen

1. Förståelse och bemötande från medstudenter och lärare
2. Åtgärder vid insikten att en student har problem
3. Stöd och kompensatoriska hjälpmedel
4. Upplevd problematik hos studenten
5. Upplevd problematik för läraren
6. Hur går det för studenterna på universitetet
7. Vad händer sen

Här nedan redovisas varje tema för sig med först en sammanfattande formulering och därefter illustrerande textavsnitt från intervjuerna. De citat som finns är direkt återgivning från de transkriberade samtalen. Jag har valt att inte göra om texten för att göra den mer lättläst, utan återger lärarnas röster så trogen inspelningen som möjligt.

Den första frågan lärarna fick var vilken typ av funktionsnedsättning de stött på hos studenterna. De har framför allt mött studenter med dyslexi men även studenter med synnedsättning, hörselnedsättning, rörelsehinder, ADHD samt social fobi.

Lärarna funderade över om antalet studenter med dyslexi har ökat på senare år då de möter allt fler studenter med dyslexi, men trodde att det kanske är så "att de som har svårigheter kom inte till högre utbildning tidigare".

4.3.1 Förståelse och bemötande från medstudenter och lärare

Sammanfattning: Lärarna menade att det är omöjligt att sätta sig in i vad funktionsnedsättningen innebär, men tror att de ger studenterna ett relativt gott professionellt bemötande och stöd. Studenter med problem skickas snabbt vidare till Studenthälsan. De studenter med funktionsnedsättning som inte ger sig till känna får inte samma goda bemötande och stöd. De flesta medstudenter har ett bra bemötande men det finns exempel på oförståelse och negativt bemötande.

Flera av lärarna säger att det är omöjligt att helt sätta sig in i studenternas situation, "jag ser ju vad den [funktionsnedsättningen] innebär i förhållande

till vad den studenten presterar då för någonting, men sen att förstå den ...”, men de upplever sitt eget och kollegornas bemötande som relativt gott.

Ibland vet inte lärarna om studenternas funktionsnedsättning, men som Emma säger,

de studenter som har kommit direkt och berättat att de har dyslexi, de upplever jag, de tror jag nog upplever sig att de har både blivit förstådda och väl bemötta och fått den hjälp som de känner att de behöver.

Det kommer under intervjuens gång fram flera exempel på extra ansträngningar som gjorts. En lärare berättar till exempel om en student med dyslexi där undervisningen anpassades ”så att hon [studenten] skulle känna så att det blev meningsfullt för henne”. I ett annat exempel behövde en student få visuellt stöd i undervisningen för att kunna följa med, där använde läraren mer bilder. En del har gjorts inom ramen för de timmar som tilldelats, men ibland räcker inte timmarna till, exempelvis fick en student med skrivsvårigheter, som inte klarade av att få ned sina kunskaper på papper under en skriftlig tentamen, göra ett nytt försök muntligt enskilt med läraren.

Lärarna har stött på studenter som mår dåligt av olika orsaker och resonerar kring hur de bör bemöta dem. Emma reflekterar runt situationen för de barnskötare som läser till lärarexamen för förskolan.

Dom är ju ofta i en ålder och är kvinnor då som, där de kanske är navet i hela sin släkt. Och sen liksom har de en central funktion på jobbet, samtidigt som de går och utbildar sig. Och det händer ju saker kring dem givetvis.

Det som händer runt dessa kvinnor kan till exempel vara skilsmässa, eller att någon anhörig avlider. Doris har också mött dessa kvinnor och instämmer ”det är en riktig mänsklig resa man gör när man jobbar ihop med de här. () Man lever ganska nära, och ganska svårt alltså () ja, det är svårt att bemöta och stötta”. I den fortsatta diskussionen kopplar Johan barnskötarnas situation till förståelsen för studenter med psykiska problem:

Johan: Det är en balansgång hur mycket man ska ta. Hur mycket orkar man med? Vi har ju själva våra egna saker privat. Det är ju jobbigt det där. Därför är det bra med studenthälsan.

(Alla skrattar.)

Doris: Precis det är det ju ()

Johan: Alltså det är professionellt, vi kan med gott samvete lämna dem, det är också professionellt. Det är frågan den, alltså, förståelsen liksom, hur djup ska den vara. Ska vi verkligen ha liksom en, en () en läkares eller en psykologs förståelse av vederbörandes diagnos? Det går ju liksom inte. Men däremot, förstås, du är i en jobbig situation, OK, du får längre

tid och du kan göra den här senare. Det är också en slags förståelse. Och lyssna på dem, verkligen lyssna så att säga, givetvis då.

Doris: Sen är det andra som ska (utföra).

Johan: Ja. Det är, om man ska orka med, tyvärr.

Emma: Men du menar att de inte ska känna sig orättvist behandlade, eller så?

Johan: Ja, det tycker jag också att man ska lyssna, men sen ganska snabbt skicka iväg dem så att säga, tror jag (?) om de har livskris. Annars blir det jobbigt. Jag tror också det blir jobbigt att uppträda i sin profession. Det känslomässiga hörnet istället för det professionella. Det blir svårt liksom att jobba.

Johan förtydligar att det som blir svårt i jobbet är när de i rollen av examinator möter studenter som de "tycker synd om".

Några av lärarna på lärarutbildningen har stött på studenter som inte vill berätta för övriga studenter om att de har dyslexi. Orsaken härtill vet de inte men gissar att det kan bero på att på lärarutbildningen "är ju läs- och skriv så centralt på något sätt" och att det kanske är därför studenter inte vill berätta att de har läs- och skrivsvårigheter. Ingmar tror att studenten kanske har "en rädsla för att inte blir förstådd, i och med att, för att det är inte bra att inte kunna läsa i vårt samhälle", men han har också en fundering över om de inte vill ge sig till känna för att det kan finnas en vinst i att känna sig oförstådd. "...man får en offerroll () mina misslyckanden beror på din oförståelse snarare än min förmåga eller oförmåga". Även på polisutbildningen finns studenter som vill hemlighålla sina svårigheter. En deltagare därifrån reflekterar över detta och tror det beror på att "våra studenter har någon sorts elitistisk bild av sig själva. Dom kan liksom inte, vågar inte misslyckas, kan inte misslyckas".

Flera lärare önskar att studenterna skulle vara öppnare med att de har dyslexi. De tror att de flesta medstudenter anar det ändå, speciellt som en av deltagarna från polisutbildningen påpekar, de tenterar ju inte tillsammans med de andra. Alva undrar om det inte är som i en skolklass där "dom vet precis vad var och en har". Hon fortsätter:

Egentligen, det är bättre att vara öppen, tycker jag. Alltså jag skulle som student vilja att de säger till sin grupp då () jag har de här bekymren och det kan ställa till det nu när vi ska jobba i grupp () men jag gör mitt bästa och jag har den hjälp jag har. Tänk vad det skulle underlätta och vad det skulle kännas skönt!

Vad lärarna känner till så är de flesta medstudenter positiva och inkluderande mot studenterna med funktionsnedsättning, bara ett fåtal har varit negativa och visat oförståelse för de åtgärder lärarna gjort i syfte att inkludera alla studenter.

4.3.2 Åtgärder vid insikten att en student har problem

Sammanfattning: Problemen beror oftast på att studenten själv inte vet om sin funktionsnedsättning, på akademisk omognad, eller på att studenten har annat modersmål än svenska. Problemet hanteras med enskilt samtal och hänvisning till Studenthälsan eller Textverkstaden.

När det ska komma en student med fysisk funktionsnedsättning, exempelvis syn- eller hörselnedsättning eller rörelsehinder, får kurs- eller programansvariga besked i god tid om att studenten ska komma och om vilka resurser som universitetet har att ställa till förfogande. De hinner då i lugn och ro förbereda för att allt ska fungera för studenten. När det kommer studenter med kognitiv funktionsnedsättning, exempelvis dyslexi, är lärarna beroende av att studenterna själva meddelar detta. Säger inte studenterna till, vet inte lärarna om att de finns med i kurserna. Oftast säger studenterna till och får det stöd de har rätt till, men ibland säger de ingenting, vilket lärarna kan uppleva problematiskt.

Det händer att lärarna stöter på studenter som de märker har läs- och skrivsvårigheter men där studenten inte vet om det själv, kanske beroende på att studenten tidigare inte mött samma mängd text som den som ska läsas och skrivas på universitetsnivå. Lärarna använder sig av lite olika strategier när de märker dessa studenters problem. Deltagaren från sjuksköterskeutbildningen skickar studenterna till Textverkstaden så fort hon märker av problemen, vanligtvis redan första terminen. Hon har sett att detta kan få studenterna att börja fundera över sina svårigheter vilket senare kan leda till en dyslexiutredning. Alva och Emma tar kontakt med studenten enskilt och försöker tillsammans med studenten få en lösning, vilken kan bli antingen Studenthälsan för en utredning eller att studenten går till Textverkstaden för att få skrivråd.

Ett stort problem är, enligt lärarna, när den student som själv inte vet om orsaken till sina svårigheter får det tufft men ändå inte ger sig till känna. Ingmar funderar över om det kan vara så att när studenter avbryter sina studier, så har de kanske inte förstått att det egentligen har handlat om dyslexi, utan trots att "de är dumma i huvudet" och därför försvunnit utan att berätta om varför. Lena har haft en student som vägrat se sina problem och som först under termin fem medgav att de ständiga omtentamina kunde bero på dyslexi. Lärarna vill att man redan under introduktionen ska berätta för studenterna om detta och vilka resurser som finns för att fånga upp dessa studenter tidigt. På polisutbildningen har man sedan två år tillbaka gjort just detta med goda erfarenheter.

Ibland kan det vara svårt att veta vad en students problem beror på. Lärarna har stött på studenter som har svårigheter på grund av att de är akademiskt omogna. Emma beskriver det som att studenterna "läser inte litteraturen, man köper kanske inte böcker och så vidare och sen tror man det

ska funka ändå”. När dessa studenter lämnar in sina skriftliga arbeten så är de ”extremt undermåliga” och det är då svårt för lärarna att veta om det beror på underlåtenhet eller på dyslexi. Det kan också vara svårt att skilja mellan en student som har dyslexi eller en student som bara är ”en otränad läsare”. Ingmar har mött lärarstudenter som har ”väldigt, väldigt dåliga kunskaper () i att stava och skriva, läsa och sådär () några har sagt att de aldrig läst en enda bok i hela sitt liv”. Vad som blir särskilt besvärligt är att det utöver Textverkstaden inte finns något speciellt stöd eller någon plan för att hjälpa dessa studenter.

Lärarna har stött på att studenter har problem beroende på att studenterna i fråga har ett annat modersmål än svenska. För dessa studenter finns inte heller särskilt stöd mer än Textverkstaden, och det är oklart vilka regler som gäller, om de till exempel får ta med lexikon till tentamen.

4.3.3 Stöd och kompensatoriska hjälpmedel

Sammanfattning: Lärarna har erfarenhet av att studenterna får kurslitteraturen inläst, anteckningshjälp, utökad tentamenstid, bandspelare för att spela in föreläsningarna, egen dator med Braille tangentbord, telefonsamtal istället för chatt, samt personlig assistent.

Lärarna har haft studenter som fått kurslitteraturen inläst, men annars vet de inte så mycket om vad studenterna använder. Det är samordnaren som fixar stödet ”så det har varit väldigt smidigt”. En av lärarna hade en student som behövde få kurslitteraturen inläst. Detta kom dock igång för sent med följd att studenten inte alltid ”kan fixa det för han ligger efter lite. Men jag tycker ändå han har liksom klarat det över terminen. Första året gick bra, han fick göra lite i sommar för att komma ikapp, men annars inte varit något större problem”.

Magnus tycker inte kontakten med universitetet och ”stödet som ska finnas för de här studenterna” har fungerat bra”, men det har gått bra ändå för studenterna har varit ”så pass driftiga och själva /.../ löst sin situation liksom /.../ Jag har inte fått något merarbete för det”. En del i att det inte fungerat har varit att den institutionen under en tid inte haft någon studievägledare. Det har även påverkat en student med hörselskada som inte fått någon information om vem han skulle vända sig till. Magnus talade med studenten och ”han är så där väldigt, jamen, det löser jag”. Magnus frågade om studenten ville ha på hörselslingan men han svarade att han tar med sin egen utrustning.

Även på polisutbildningen har studenterna med funktionsnedsättning varit ”självgående /.../ vi har noterat att de är dyslektiker, vi ser till så att litteraturen finns inläst och vi delar upp /.../ en hög med tentor för dem i resursrummet”. På polisutbildningen ser de två som är ansvariga för grundutbildningen till att kursplanerna är uppdaterade och meddelar direkt till samordnaren som ser till att böckerna finns inlästa. Studenterna får sitta i resursrummet och göra sina tentor och har en timme längre tentamenstid än sina medstudenter.

Emma har stött på att studenterna använder den inlästa litteraturen i varierad grad. "För att man inte orkar liksom krabba med det och sitta och lyssna på en hel bok. Det är ganska jobbigt. I boken bläddrar man fram och tillbaks ju, på en skiva måste man lyssna ju på hela". Några studenter med dyslexi har sagt till henne att det går bättre för dem att läsa själva även om det tar lång tid. En student tycker att det är för omständligt att se till alla böcker blir inlästa. Doris har stött på att några studenter enbart vill ha inläst litteratur och några vill både läsa själv och lyssna på de inlästa böckerna. Många studenter är beroende av att få inspelade böcker och hör av sig i god tid för att få veta vilken kurslitteratur som ska användas.

Alva berättar om en student med dyslexi som var negativ till att använda inläst litteratur då hon inte ansåg att det var något för henne för "jag är inte sån, jag fungerar inte så, jag måste läsa själv". När Alva beskriver för studenten att hon kan lyssna på böckerna i en mp3-spelare under resorna till och från universitetet, svarar studenten "Jaha, ja det kanske jag kan".

Alva: Alltså, och jag blev så chockad över att hon aldrig hade tänkt i de banorna, att hon inte ()

Karin: Hon hade nog aldrig använt (?).

Alva: Nej, hon hade inte använt. Och hon kunde inte se möjligheterna som nu uppdagades för henne där hon kunde kombinera då restiden med inläsningen, och såg att det var faktiskt ...

Så () man fick bara () varför har du inte provat det här förut? Nej det tar för lång tid.

Karin: Men hon, kanske det var så att det inte behövdes innan. Mängden av text var inte () Alltså det översteg inte det hon kunde hantera.

Alva: Nej.

Karin: Hon upplevde inte, dom får byta teknik, om de inte har gjort det innan så får de göra det nu. Det är ju rätt många som får. Så att det är det som gör att det kan vara stökigt just, om de till exempel inte har behövts diagnostisera sig tidigare så måste de göra det nu. För att sen, de klarar inte den textmängden hos oss.

Lena har haft en student med dyslexi där en studiekamrat fick ersättning för att läsa igenom det skrivna och hjälpa till att rätta "det värsta så att säga, inte ändra på innehållet".

Några av lärarna har haft studenter som har frågat om det är OK att de spelar in föreläsningarna. En lärarstudent med synnedsättning lyssnade på föreläsningarna och memorerade det som sades men spelade även in det. Frida har varit med om att någon student har videofilmat.

Den användning av hjälpmedel som lärarna stött på är: anteckningshjälp, personlig assistent, studenter som har en assistent som läser frågorna under tentamen, förlängd tentamenstid, och en med synnedsättning som använde

egen dator med tangentbord med blindskrift. Telefon har använts för en student med synnedsättning, bland annat i samband med ett grupparbete via Blackboard då hennes grupp ställde upp och hade telefonkonferens istället för att chatta, och vid flera tillfällen fick den studenten tentera via telefon.

Frida berättar om en student som först efter tre år fått diagnos och stöd och att lärarna då förändrat sitt sätt att undervisa för att stödja hennes lärande. De fann att hon lärde sig bra via bilder så de gjorde sina presentationer visuella för att möta henne, utan att sänka nivån på undervisningen. Lena påpekar att studenterna ibland behöver ett annat stöd än tekniska verktyg. "För studenter med dyslexi, det här att misslyckas på tentamen på grund av att det är jättesvårt att läsa och så () det tar på självkänslan. Dom behöver också ett annat slags stöd. Alltså att man stöder dem i att, det här, du kommer att klara det här".

4.3.4 Upplevd problematik hos studenten

Sammanfattning: Lärarna är i princip positiva till att det finns studenter med funktionsnedsättning på universitetet. Däremot uttrycks tveksamhet till att studenterna ska kunna välja vilken utbildning som helst.

Ingen av lärarna ansåg att en funktionsnedsättning skulle vara ett hinder för att studera på universitetet. Däremot var flera av dem tveksamma till att "kan man bli vad som helst med vad som helst". Denna åsikt framfördes efter att de läst artikeln om Annika som på grund av ADHD och Aspergers syndrom har bristande tidsuppfattning. Lärarna menar att vissa yrkesgrupper kräver vissa grundläggande egenskaper. Exempelvis bör en sjuksköterska ha visst mått av empati och en lärare bör kunna hantera dilemman, fatta snabba beslut och hålla tider. Karin är mer positiv till att personer med bristande tidsuppfattning studerar, och funderar över om man inte skulle kunna prova en termin om det är "en jätteambitiös människa som verkligen ville /.../ den personen för att klara sig måste ha väldigt mycket energi alltså, och verkligen vilja". Hon ser en möjlighet i att en person med en diagnos, som exempelvis Aspergers syndrom, får en utbildning och därefter kan få arbete på i alla fall halvtid.

Ingmar tänker att "läraryrket i ett teoretiskt ämne kanske inte skulle ligga närmast till hands för en grav dyslektiker. Det finns gott om andra yrken." Han är "synnerligen tveksam till att en dyslektiker kan vara lärare i svenska", och hänvisar till en diskussion på en annan högskola om "invandrare som () man tyckte var dåliga i svenska, att de inte ska bli svensklärare". "För det är rätt självklart när man går upp hit och läser engelska att det förväntas en viss nivå av uttal och ordförråd för att man ska fungera som lärare i engelska", och han undrar vidare om en lärare i matematik kan klara av sitt arbete om han eller hon har grav dyskalkyli. Alva berättar om en lärarstudent med dyslexi som var ute på praktik och hade läs- och skrivinläring för elever i 7-8 års ålder. Eleverna såg att studenten hade svårt att skriva ihop ord och "inte redde ut situationen", och tappade respekten för henne, så "det blev lite

komplikerat". Detta hände för något år sedan, men idag tror Alva att det skulle kunna gå bättre "för att idag har vi ett annat sätt att se på det och man jobbar på ett annat sätt också".

På frågan om någon på grund av funktionsnedsättningen borde bli stoppad från viss typ av undervisning eller program säger de att "vi kan inte göra den bedömningen [att någon är olämplig på grund av en funktionsnedsättning]" (Lena). "Det är inte vårt mandat, utan vi går på tentor och, ja de högskolans vägar som finns () vi har inte mandat att säga att någon är olämplig, det är liksom ingen, vi måste peka på saker som gör att, konkreta saker" (Johan). "Man stoppas redan nu från vissa utbildningar därför att det inte fungerar eller man gör fel" (Ingmar). Emma ger ett exempel på hur studenter kan stoppas "På VFU kan hon bedömas som olämplig, på grund av saker som kanske följer med det här funktionshindret då". Hans säger: "man kan låta studenten gå utbildningen men det finns vissa moment i utbildningen som studenten inte klarar av på grund av sitt handikapp och då blir man ju, eftersom man inte kan gå vidare i studierna, så blir man aldrig färdig. Men det är lite taskigare". Gunnar påpekar att

...vissa har inte förutsättningar och andra har det. De här då som kanske har som ett handikapp, är det på något vis orättvist att de har det för att de rör inte för det, och de som bär upp rena kunskapsbrister så är det kanske deras eget fel, men i båda fallen är det så att det finns inga förutsättningar att ta sig igenom.

Emma tror att det kan vara problem för en student under en längre tid "sen kanske man ändå inte gör någonting för man vet inte vad du ska ta på, men det kanske inte är vårt uppdrag heller, men samtidigt är det ju ändå en professionsutbildning och man måste ju upptäcka folk som inte är lämpliga, men sen, jag tycker det är svårt att koppla det till själva funktionshindret, för det kan ju vara att man är hopplös av andra skäl". Hans påpekar att även ett beteende kan vara ett handikapp "en grav () rånare som inte kan bli polis eller nåt".

4.3.5 Upplevd problematik för läraren

Sammanfattning: Lärarna anser att det medför problem när studenterna inte berättar för läraren att de har dyslexi, eller när studenterna inte vet om att de har läs- och skrivsvårigheter, eller om studenternas läs- och skrivsvårigheter beror på att de är akademiskt omogna eller har annat modersmål än svenska.

Studenter med en diagnostiserad funktionsnedsättning innebär oftast inga problem om de ger sig tillkänna i god tid. Det blir bara ett problem om de inte meddelar läraren i förväg att de ska gå en kurs eller utbildning. Karin har varit med om att studenter med dyslexi inte har berättat om det för någon utbildningsansvarig och strax innan tentamen "inser dom plötsligt att det här

funkar inte längre” och vill då ha alternativ tentamen. Men som lärare är det svårt att ”på 10 minuter ställa om och göra något helt annat, så ofta blir det ett problem där då som det kan ta lite tid”. Kanske tror de, funderar hon, att om de säger att de har ”lite dyslexi” så slipper de tentamen eller i alla fall får en annan, lite roligare, typ av tentamen. Men det fungerar inte att ge dessa studenter en egen tentamen och skicka dem att göra den i resursrummet för de har aldrig varit i det rummet innan och vet inte hur det fungerar.

Emma säger att ”jag upplever nog inte att själva dyslexin är ett problem () det är problem för studenter som inte har riktigt koll på att de har det. Så att det finns många väldigt ambitiösa studenter som är fullt medvetna om att de har dyslexi och dom kanske har en anpassad studiegång och de har kontakt med studievägledaren och har bestämt sig för att läsa på halvfart och så vidare, och då pratar de igenom vilka uppgifter är det rimligt att du gör den här terminen”.

Lena berättar om en student som i en skriftlig tentamen där det fanns uppgifter att resonera kring och beskriva, men där studenten bara återgav faktauppgifter. Lena samtalade med henne och sa,

Du måste läsa frågan, och här är det 'resonera kring'. Men det är ju det jag inte kan. Men berätta för mig då. () Och sen så kom vi överens om att den här studenten skulle - för jag såg ju att hon kunde när hon berättade för mig - att hon skulle skriva en gång till. Gör nu som du har berättat för mig. Och hon klarade alltså den gången. () Det var skillnad.

Gruppen resonerar runt detta och Doris menar att studenter med dyslexi egentligen inte är så svåra att hjälpa, ”dom lär sig oftast att () få den här strukturen”. Lena instämmer, men säger att det gäller att ”hitta nycklar”.

Karin har haft en student med dyslexi som var ”riktigt lat och trög, alltså som verkligen inte, som försöker använda det för att komma undan. Det är inte så lätt som lärare att () examinera en, en lat dyslektiker”. Hon har själv bara råkat ut för en sådan student, vilket hon tror beror på att flertalet som har kommit så långt ”dom har slitit rätt bra annars är dom inte här”.

En av grupperna fick frågan om de ser dessa studenter som ett merjobb, om de suckar när de får veta att det kommer studenter med någon form av funktionsnedsättning (en följdfråga utifrån att en av deltagarna använde begreppet ”problematik”). En av lärarna säger att ”man drunknar så mycket ändå i allt som ska göras inför kurser och så här och vet man då att det är några med en viss problematik, därför att det finns så många som är i problematik, det är inte bara de här, det gör bara så att man känner bara att, oj, nej inte det också”. Men de övriga i gruppen tycker inte det är något speciellt merjobb. Karin tror inte att ”det är någon som tar ut eländet i förväg så att säga, utan är det problem så blir det problem och då suckar vi. Men det är liksom ingen förhandssuck om man säger så”. Hon tycker att de har haft

många som "fungerat precis lika bra som alla andra, eller bättre till och med i många fall".

Lärarna tycker att det finns andra grupper av studenter som medför mer problem än studenter med en funktionsnedsättning. Det är framför allt studenter som har läs- och skrivsvårigheter av andra orsaker än dyslexi. Det kan exempelvis vara att studenten har annat modersmål än svenska och "inte riktigt klara med sin svenska". Karin tycker att "de funkade som dom gamla dyslektikerna gjorde förr, alltså kommer dom in och säger 'jag kan inte skriva, jag kan inte ha en tenta för jag har svårt att skriva, jag hinner inte, det tar för lång tid, jag orkar inte' och så där". Lärarna upplever att de har mer problem med dem än med studenter med dyslexi, "för de är inte utredda, de har liksom ingen plan". Doris har mött dessa studenter och tycker det behövs stöd för dem, "detta tycker jag ju är verkligen studenter med speciella behov () och vi måste ta hand om dom". Alva ser en motsättning här, då de vill ha in studenter från olika kulturer i lärarutbildningen men samtidigt så ska de klara av att lära barn läsa och skriva på svenska, ett språk som de själva inte helt klarar av.

En annan problematisk grupp av studenter är de som är svaga sedan skolåren. Ingmar har mött lärarstudenter som har "väldigt, väldigt dåliga kunskaper () i att stava och skriva, läsa och så där". Han tror att det förmodligen har följt med från gymnasieskolan. "Dom behöver stöd, de behöver ju träna sig () några har sagt att de aldrig läst en enda bok i hela sitt liv". Det är svårt, tycker han, "till vardags att skilja en dyslektiker själv från en otränad läsare", och efterfrågar att studenterna själva talar om för läraren om de har dyslexi eller bara inte är vana att läsa. Karin ser också problem med dem som inte kan skriva "det tar längre tid än dom här, och då har vi inget stöd". Carl har sett studenter på polisutbildningen som har ett dåligt språk, speciellt en student fick under femte terminen extra svenskundervisning då hans skrift inte hade "någon form av meningsbyggnad, syftningsfel, ja allt var en röra". Det är viktigt att polisstudenterna klarar av språket, poängterar Carl, för det är "oerhört viktigt inom polisyrket att man är korrekt i sin beskrivning av det man ser () det här papperet du skriver, det kan ligga till grund till en fällande dom för mord".

På frågan om universitetet ska släppa in dem som inte kan prestera skriftligt: Magnus "Ja, vad ska vi, diskriminera dem för att de, det är bättre vi ser till att lösa, ger dem hjälpmedel". Karin: "Om vi kan hjälpa alltså, det är ju en gräns när vi inte kan hjälpa dem mer då slutar de och komma. De kommer inte längre än vad vi klarar egentligen, så det är ju vår ambition".

4.3.6 Hur går det för studenterna på universitetet

Sammanfattning: Det går oftast bra för studenterna. Lärarna tror att det beror på andra faktorer än funktionsnedsättningen, som exempelvis motivation.

Det går för det mesta bra för studenterna. Det kan ta lite längre tid, men de tar sig igenom utbildningarna. Karin har haft flera studenter med dyslexi och det har oftast inte varit några problem.

Jag tror att när det går som det ska, vilket det ju oftare gör, då funkar det nog rätt bra. Men jag tror att ibland, blir det problem och det hänger upp sig, då tror jag att det är svårare. Alltså kommer man snett och sen, vi har ju ändå ganska snabb takt och så där. Det är rätt så svårt, som jag uppfattar att, är det någon som är dålig, inte är diagnostiserad, och som liksom är tvungna att byta strategi mitt i, och så där. Då blir det, då kan de ju förlora en termin, skulle jag gissa. Det är rätt lätt gjort.

Karin har haft en student med stora läs- och skrivsvårigheter men hon hade olika ”processer, steg så här som man har när man har sina hjälpmedel i datorn” och hon hittade aldrig fel i hennes hemskrivningar. På samma sätt var det med en annan student som Karin vet har haft hjälp av föräldrarna under hela grundskolan, och jobbat med sina svårigheter så hon klarade av högskolestudierna tillräckligt för att bli godkänd. En annan student med dyslexi fungerade mycket dåligt, men det tror Karin inte beror på att studenten har dyslexi utan på att personen inte klarade av att studera.

Karin: Jag tror att det är andra faktorer mer än själva handikappet som bestämmer hur ska gå. Till exempel om det kommer en jätteresursstark person som har ett, ett handikapp, så kommer det gå bättre för den än vad det går för en jätteresurssvag. (Skratt.) Alltså det är så jättestora skillnader faktiskt.

Magnus: Det är samma sak med vanliga studenter.

Karin: Jag tror inte man kan säga att själva handikappet egentligen har så stor betydelse. För det är ganska mycket annat. [Hon berättar om en resursstark student med hörselskada.] /.../ dom som är allmänt resurssvaga, dom vet inte vilka rättigheter, skyldigheter man har och hur man ska komma in, precis som någon student som är förstagenerationen och inte vet någonting om universitetet och då klarar inte dom liksom ingången riktigt lika lätt, om man säger så.

Alva hade muntlig tentamen med en student som inte hade någon ”diagnos, alltså, det var bara just detta att hon kunde inte fixa att få ned det på papper när hon skulle ha prov. Och då tog jag in henne i rummet och vi hade en muntlig tenta. Hon kunde allt, och jag skrev ned vad hon sa, och visade, ja sen att det var klart godkänt. Så att det går ju, men det är klart att hålla på med det, det tar tid, och den tiden hade vi egentligen inte och jag hade inget extra betalt för det”.

Ingmar har sett att en del studenter slutat av olika skäl, och funderar på om "en del kanske har läs- och skrivsvårigheter och kanske tror att de är dumma i huvudet, tyvärr då, och lämnar oss utan att kommunicera det () och andra tar sig igenom på aggressivitet [mot omgivningen och allting] () det finns många strategier ju för att överleva". Gunnar påpekar omgivningens betydelse för att studenten ska klara sig, det är "som jag ser det två perspektiv på det hela. Det ena är ju att de så att säga slinker igenom, och det andra är ju att de inte fångas upp och får den hjälp de skulle kunna få. I tid."

Lena kommenterar att lärarutbildningen är uppdelad så att en lärare kanske bara möter studenterna under en termin. På sjuksköterskeutbildningen möter de studenterna under sex terminer "och jag kan namnet på varenda en som går i termin sex, jag vet vilka de är, och det, det gör att man upptäcker, och även det här med psykiska problem, för det händer ju". Även polisutbildningen har möjlighet att "se" studenterna då det inte är så stora klasser, "det blir ju lättare på något sätt och roligare som lärare också, pedagog, att känna dem, det blir inte löpande band".

Hans har haft studenter med dyslexi som efter två år kom och berättade att de har det och att det är orsaken till deras missade tentor. Han fick då göra ny studieplan för dem vilket gjorde att de behövde 1,5 år extra. En annan student men med synnedsättning gick igenom sin utbildning utan någon försening alls. En student som var anställd som doktorand stammade, men fick kritik på kursutvärderingarna och valde så småningom själv att avbryta sin anställning.

Frida anser att studenterna tar sig igenom utbildningen "förr eller senare".

Men jag upplever att det är ganska stor skillnad på dom som kommer direkt med sin diagnos och säger, jag har en diagnos jag behöver hjälp med detta, kan vi lösa det, jag har haft ett par sådana, och dom alltså just lärarutbildningen, och dom har ju, dom har blivit klara i tid. Sen har jag ett par stycken som har kommit så där efterhand. Och då vet jag inte heller om dom har den här diagnosen eller bara tror sig ha diagnosen. Problem har de ju. Och dom, det är sådana som blir eftersläntare, som kommer, som skickar mail: jag ska lämna in uppgiften men jag vet inte när, så fort jag kan.

Lärarna ser motivationen som en variabel, som avgör om studenterna ska klara sig. "Dom som är motiverade () dom hittar en väg framåt". Emma: "För mig är inte den variabeln så betydelsefull om dom klarar sig eller inte, utan det är ju om man är lite, ja, har svårt för sig och är slö eller om man är ambitiös med den här diagnosen. Det är en extrem skillnad emellan där. För jag kan se det som ett problem att man klarar sig igenom utbildningen när man inte egentligen borde klara det".

Reflektioner runt att det är så mycket att skriva på universitetsnivå: Hans säger att det inte går att göra muntligt när det gäller programmering, programmet måste ju skrivas "och kompileras och fixas och donas, och sen

köras i datorn och se resultatet liksom () man måste producera en produkt av sin kunskap”. De resonerar runt olika ämnen där det borde gå lika bra att tentera muntligt. Frida berättar om en student som fick göra muntlig tentamen ”flera gånger så har vi bara gjort det muntligt. Bara och bara, det är inte så bara. Hon gör ju faktiskt dubbelt så mycket jobb som alla de andra. För först ska hon läsa det, sen måste hon anteckna det, och sen ska hon berätta om det, så att egentligen gör hon ju, kanske lägger ned många fler timmar”. Frida har även haft en student som inte vill ha muntlig tentamen då hon vill lära sig skriva och öva på det. Frida föreslog då att hon skulle skriva ned en mindre analys av ämnet ”och så kan vi diskutera utifrån det du har skrivit. Så att hon har arbetat sig upp hela tiden och ville själv skriva mer och mer och håller på att skriva ett examensarbete för lärarutbildningen nu, och det tar tid, men det blir bra”.

Hans påpekar att det förväntas ”när man gått ut med examen härifrån så kan man ju faktiskt göra en viss uppsättning av rapporter som man ska skriva () dom som kommer ut, produkterna från oss här, alltså individerna, dom ska kunna formulera sig i tal och skrift alltså, det är – så är det. Det är ju en av våra uppgifter ju () annars är det sällan dom kan få jobb ute i näringslivet om dom inte kan göra det”. Ingmar tycker att man borde kunna skriva i betyget att examinationerna har i huvudsak skett muntligt, ”det finns ingen naturlag som säger att man måste skriva egentligen, mer än vår fastlåsta tradition har lärt oss så () vilka konsekvenser får det om vi nu har 10-20% av befolkningen som har problem med att examineras på detta sättet och där vi knäcker dem på ett eller annat sätt”.

Emma har gett muntlig tenta ibland istället för skriftligt, men tycker det är oerhört svårt att bedöma. Lena tipsar om att de kan spela in tentamen för att ha som stöd i bedömningen, det är ”oerhört viktigt att lyssna av vad har dom faktiskt sagt. Och ibland har vi sagt det också till studenterna, vi lyssnar in och återkommer om det är någonting vi behöver utveckla mer”. Hon tror att det finns en föreställning hos studenterna att det är lättare med muntlig tentamen.

På frågan om det även är studenter utan funktionsnedsättning som efterfrågar muntlig tentamen, svarar Johan att han själv kan känna att ”har man en arbetarklass i ryggen så () är den verbala kommunikationen betydligt större än den skrivna”. Magnus: ”Vi har ju bara det akademiska systemet att examinera på, och det alltså diskriminerar ju den här typen av problem, även om man har diagnosen eller inte”. Karin: ”Det är en skriftlig kultur som de träder in i, det är ju faktiskt så där”.

Magnus hade en student med dyslexi som kom fram till honom första föreläsningen, ”så funkar det, att de kommer fram och presenterar sig och berättar om sina problem, och nu kommer min handledare eller studievägledare att ta kontakt med dig så ska du få min individuella studieplan. Så kontaktade hon mig. Jag fick nog till och med ett mail från henne först där hon berättade att studenten kommer att komma, och sen fick jag den så jag kunde ta del av den. Det var aldrig något problem”.

4.3.7 Vad händer sen

Sammanfattning: Lärarna vet inte hur det går för studenterna med funktionsnedsättning efter studierna, men oroar sig för att de med läs- och skrivsvårigheter kan få det svårt, då alla yrken kräver mer läs- och skriveförmåga nu än vad de gjorde förr.

Det finns ingen uppföljning av hur det gått för dessa universitetsstudenter med funktionsnedsättning efter studierna. Lärarna funderar kring vad som kommer att hända med studenterna när de kommer ut i arbetslivet.

Alva: Dom här åren kommer det att funka, men sen då, vad händer sen?

Carl: Här "curlar" vi mycket.

Alva: Sen när det är slut liksom, sen är det ut i det kalla och () so what?"

Karin: Då tänker jag, det var kul, dom hade kul under denna tiden i alla fall () Man ska inte ta ut eländet i förtid.

Alva: Nej, men då vill vi heller inte höra: hur kan ni släppa ut sådana?"

Ingmar undrar om det i och med att grupparbete används flitigt på universitetet kanske ställs för lite individuella krav. Det kan medföra att studenterna "kanske kan få betyg som inte riktigt visar vad de kan individuellt. Och då innebär det att då kommer de att åka dit när de kommer ut och arbetar sen, för där finns det inte den här förståelsen". Det kan till exempel gälla en student med dyslexi som har gått färdigt lärarutbildningen och ska börja jobba som lärare, ett yrke där man behöver skriva mycket eftersom "skrivandet [är] en del av verksamheten. Och där får ju kanske dyslektiker problem i sin yrkesutövning sen" (Ingmar).

Jamen, jag har funderat på det jättemycket liksom. Hur tänkte dom? Alltså dom som är verkligt () alltså gravt dyslektiska. Hur har dom tänkt sig att dom ska liksom klara det dagliga arbetet i skolan? Hur ska – hur ser det ut när de skickar ut () mail och lappar till föräldrarna? Alltså, hur ser de texterna ut? Hur, hur () Ja, hur trovärdiga är de som lärare? (Hans)

Doris påpekar att "alla yrken kräver ju mycket mer läs- och skriv nu än vad de gjorde förr () Förr kunde man efter sjuan jobba praktiskt och då behövde man inte den läsförmågan som man behöver nu". Lena instämmer och berättar att även inom vården dokumenterar sköterskor mycket mer idag, "det har ju också förändrat sig att det är ännu viktigare att kunna uttrycka sig, att kunna också snabbt läsa in patientdata".

Karin tycker att alla människor bör kunna få en "hygglig utbildning" även om de inte passar in på arbetsmarknaden, men de kanske kan arbeta lite i alla fall. "Jag menar, de ska ju leva, människor ska ju leva. De ska ju ha sin

utbildning för sin egen skull, inte bara för att någon arbetsgivare ska bli så himla nöjd”. Carl replikerar att ”det jag har förkovrat mig inom, det ska ju kanske komma någon till godo () man kan ju inte vara egoist i 65 år”.

Några av lärarna påpekar att studenterna när de är färdiga och är ute och jobbar kommer att möta många olika personer där de behöver ha social kompetens och vara professionell, och ”där krävs det ju en () självkänsla, alltså i alla de här yrkena, att man har på något sätt ledarskap () självbilden är jätteviktig, och har man, är det så här jobbigt så är det svårt”.

4.3.8 Sammanfattning av universitetslärarnas erfarenheter

Den verksamhet som universitetslärarna representerar handlar om att professionellt förse studenter med undervisning med målet att studenterna ska lära sig ett ämne och få en utbildning. I min analys av intervjuerna sökte jag efter de handlingar som lärarna gav uttryck för då de talade om olika aspekter av delaktighet och tillgänglighet (Engeström, 1987).

De centrala handlingar som framträder i relation till studenter med dyslexi är emotionella, konkreta och strukturella handlingar. Exempel på emotionella handlingar är att de lyssnar och visar förståelse, samt stöttar genom att uppmuntra. Konkreta handlingar är exempelvis när lärare anpassar sin undervisning för att inkludera en student med funktionsnedsättning, eller när de ger tips om tekniskt stöd eller hur studenten ska klara av tentamen. De strukturella handlingarna är exempelvis att lärarna hänvisar studenter med problem till andra professioner, eller när andra professioner ger stöd till studenter med funktionsnedsättning vilket lärarna exempelvis kan märka genom att studenterna får ändrad studieplan eller behöver anpassad tentamen.

Lärarna gav även uttryck för att de som lärare blir begränsade i sin möjlighet att stötta genom att de regler som finns inom det akademiska systemet diskriminerar studenter med dyslexi. Reglerna begränsar även lärarnas möjlighet att ”sortera bort” de studenter som de tycker är olämpliga.

De spänningar som skymtar i denna delverksamhet är mellan lärarna och studenter med läs- och skrivsvårigheter. Lärarna anser själva att de har ett gott bemötande och att de försöker stötta och vägleda studenterna. En lärare kallar det för curling. Samtidigt skymtar det fram en frustration över att de inte alltid lyckas. Den kurslitteratur som lärarna använder i sin undervisning och som är ett medierande verktyg i de handlingar som lärarna utför i sin profession medför ofta problem för studenter med dyslexi (Säljö, 2005). En annan spänning kom fram i lärarnas fundering över lämpligheten med regler som inte tillåter ”sortering”, det vill säga lärarna har ingen möjlighet att få bort studenter som de bedömer som olämpliga för det yrke de studerar till. Den spänningen syns även i den fundering som några lärare gav uttryck för när de undrade om studenter med dyslexi ska få gå vilken utbildning som helst.

I avsnitt 4.2 och 4.3 har röster från samordnare och universitetslärare fått komma till tals. I det följande avsnittet redogör jag för en intervjuundersökning med studenter med dyslexi.

4.4 Studenter med dyslexi

Avsnittet börjar med en kort presentation av studenterna och en sammanfattning av deras berättelser om hur de upplevt grundskolan och gymnasiet och det stöd eller brist på stöd de fått. Det finns med för att visa på de erfarenheter som studenterna bär med sig in i högskolan. Därefter följer en redogörelse för deras berättelser när det gäller mötet med högskolan och då framför allt mötet med lärare, samordnare och medstudenter. Jag har valt att inte ge studenterna något namn, utan kallar alla studenter för IP. Det har jag gjort för att kunna bevara anonymiteten.

4.4.1 Studenterna

Det är på flera sätt en mycket heterogen grupp jag mött, sex kvinnor och tre män. De var i olika åldrar, den yngste var drygt 20 år och den äldste hade nyss passerat 50 år, de har studerat olika länge, den kortaste tiden enbart en termin, och den som läst längst har läst flera år och fått ihop drygt 200 poäng (motsvarande 300 hp). En av dem är inte student för tillfället, en har avbrutit sina studier och två är doktorander (för mer detaljer, se avsnitt 3.3.3).

I tabell 4:5 redovisas de svårigheter som de berättade om, dels generella svårigheter, och dels sådana svårigheter som de nämnt i relation till sina studier.

Tabell 4:5. Studenterna och de svårigheter de upplever

	Svårt generellt	Svårt på högskolenivå
IP1	Motoriskt, stava	Skriva, engelska
IP2	Koncentration	Tentamensstress
IP3	Läsa, skriva (meningsbyggnad)	Läsa, engelska
IP4	Skriva (meningsbyggnad, svårt få ned på papper), läser långsamt	Skriva, läsa
IP5	Fonologin, stava	Skriva
IP6	Läsa (långsam, gissningsläser), skriva, motoriskt, läsa engelska	Läsa
IP7	Läsa, skriva	Skriva
IP8	Läsläshastighet, ordförråd, skriva (formulera sig)	Skriva. Läsa och skriva engelska
IP9	Fonologin, när läser på svenska på blir väldigt trött, läser lite, vilar, läser igen.	Läsa engelska. Blir begränsad verbalt då hon upplever "mental belastning".

Gemensamt för studenterna är att de har dyslexi och att de har erfarenhet av att studera på högskolenivå. Det är utifrån det jag vänt mig till dem för att samtala med dem om deras erfarenheter av att studera. Jag kallar samtliga för studenter även om två personer inte studerar för tillfället.

4.4.2 Grundskola och gymnasietiden

Två av studenterna fick utredning och diagnos relativt tidigt (skolår 2 resp. 4) och tycker att tiden i grundskolan varit relativt problemfri. Deras föräldrar såg till att alla berörda i skolan var medvetna om barnets svårigheter och att de fick pedagogiskt stöd. Ett par av de andra studenterna hade också en relativt problemfri tid i skolan trots att de upplevde sig ha läs- och skrivproblem, men för några var skoltiden mycket jobbig på grund av att deras läs- och skrivsvårigheter blev orsak till mobbning eller på grund av oförståelse och okunskap hos lärare.

Ingen av de nio intervjupersonerna blev erbjuden utredning under sin tid i grundskolan. Föräldrarna till de två förstnämnda studenterna ordnade själva utredning och hjälp i form av specialundervisning till sina barn. För de övriga uppmärksammades det att de hade läs- och skrivsvårigheter men det gjordes ingen utredning om orsaken till dessa svårigheter förrän under gymnasietiden eller senare i livet. Detta överensstämmer med den kunskap som fanns under 1970- och 80-talet, den tid då de flesta intervjupersonerna gick i grundskolan. Den yngste gick i grundskolan på 1990-talet och är en av dem som fick tidig utredning och en hel del stöd under skoltiden. Den näst yngste missade på grund av flytt och därmed byte av skola, flera tillfällen när dyslexi kunde ha upptäckts. Hon var därför över 20 år innan hon fick en utredning.

Även om de flesta intervjupersonerna inte fick någon utredning fick de ändå specialpedagogiskt stöd i skolan, oftast i form av träning hos speciallärare eller i specialklass. Däremot dröjde det ända till gymnasiet innan en av dem fick någon form av assisterande teknik.

Några av de strategier som respondenterna använt för att hantera sina svårigheter i skolan var att jobba hårt, lyssna sig till kunskap, eller satsa på något annat än skolarbetet. En student berättade att hon satsade extra mycket under gymnasiet och "pluggläste, jag pluggade som en galning". Hon hade bestämt sig för att "nu jädrar ska jag klara det här". En annan student berättade att hon "varit arbetshäst" hela sitt liv då hon inte förstod att hon hade dyslexi "jag trodde det var så svårt att läsa". En av studenterna klarade grundskolan genom "våldigt hårt arbete", men då hon fortsatte med samma strategi på gymnasiet kollapsade hon under vårterminen det första året och avbröt sina studier. Hon läste senare in gymnasiet på Komvux. Tre av de andra studenterna behövde också använda sig av möjligheten till att komplettera med studier på Komvux för att få behörighet till universitetsstudier.

4.4.3 Universitetsstudier

I denna redogörelse för intervjupersonernas möte med högskolan har jag delat upp dem i de som hade en diagnos när de började studera, och de som inte hade någon sådan diagnos. Jag har gjort den uppdelningen då det i intervjuerna framkom skillnader i hur de hanterade att studera med läs- och skrivsvårigheter. Fem av studenterna hade en diagnos när de påbörjade sina

studier, tre fick en utredning efter det att de börjat studera och en har inte genomgått en utredning.

Studenter med dokumenterad dyslexi

Den student som enbart läst en termin på universitetet började studera efter det att hon fått en utredning, som visade att hon har dyslexi. Hon visste emellertid inte om att hon hade rätt att få stöd eller att det fanns en samordnare för studenter med funktionsnedsättning. Det medförde att hon slutförde kurserna utan någon form av stöd. Övriga studenter med diagnos innan högskolestudierna började, har haft kontakt med samordnaren och fått olika former av stöd, framför allt i form av inläst kurslitteratur.

En av studenterna gick lärarutbildningen i början på 1990-talet och var då en av de första någonsin på utbildningen vid den högskolan med dyslexi. Hon upplevde inte att hennes funktionsnedsättning var något problem under praktik ute på skolor och på de kurser hon läste på ämnesinstitutionerna. Däremot fanns det lärare på lärarutbildningen som erbjöd ”motstånd” och intervjupersonen (IP) hade många diskussioner med framför allt en lärare där. Läraren hade sett henne skriva ett begrepp felstavat på tavlan under en lektion för elever på en gymnasieskola. IP tyckte inte det var något problem, då hon ansåg att eleverna ändå förstod vad hon menade och om det blev fel brukade hon fråga dem.

De övriga studenterna har inte märkt av någon särbehandling eller att någon lärare ifrågasatt deras lämplighet på grund av att de har dyslexi. Samordnaren har hjälpt till vid de problem som har dykt upp med någon kurs eller litteraturlista.

Studenterna har varit relativt öppna mot kurskamraterna om sin funktionsnedsättning och upplevt dem som förstående och hjälpsamma, och lärarna som lyhörda. Exempel på problem som de stött på är när lärare använt böcker som inte fanns på litteraturlistan, eller nyare upplagor som inte hunnit läsas in än. En av studenterna berättar:

... jag sa att den gamla boken fanns inläst, och den kan jag ta, men jag kan inte ta den nya boken. Det går inte, det är 500 sidor och tentan är om tre veckor, och det hinner jag inte läsa, om jag så läser dag och natt. /.../ ibland är det som det går med mycket litteratur och då vet jag att får jag inte den tid jag behöver eller om får jag inte banden [med inläst kurslitteratur] då kommer det inte att funka. Det är det som är nackdelen. Det gäller ofta att det ska klaffa rätt mycket. Och det är inte, ibland är det inte det går. Då är det mindre kul.

Studenterna har klarat av det mesta av studierna på samma tid som kurskamraterna. En av studenterna tror att han förmodligen läser kurslitteraturen mer än de andra studenterna utan dyslexi.

Men det () det är just för att det () det är väl de kraven jag har själv så att, på mig själv just att det () Jag tycker inte om att kugga, jag har kuggat en tenta och då sa jag att jag vill aldrig mer kugga en tenta, sen dess har jag inte kuggat en tenta. Så att det är väl därför jag läser mer, alltså det är mer för att jag inte vill () misslyckas på en tenta. Så det är mer personliga skäl, så det har inget med mina läs- och skrivsvårigheter att göra.

Ett par av studenterna har gjort grupparbeten och examensarbete tillsammans med andra studenter utan dyslexi. Arbetsfördelningen har då oftast utgått från dessa studenters funktionsnedsättning. En student berättar att vid redovisning av grupparbeten skrev de andra i gruppen och hon fick göra den muntliga redovisningen, men hon poängterar att arbetsfördelningen inte var ett sätt att smita ifrån eller att utnyttja de andra i gruppen, utan de "var ett team".

En annan student berättar om hur han gjorde examensarbetet för kandidatexamen tillsammans med två andra studenter. De valde ämne och metod, hittade ett företag för en studie och samlade in empirin tillsammans, men delade därefter upp arbetsuppgifterna så att de andra två skrev metodkapitlet, och IP sökte efter och gick igenom artiklar och böcker för bakgrund och teorikapitlet och skrev ihop ett utkast. Utkastet korrekturläste sedan de andra studenterna och ändrade syftningsfel, stavfel och meningsbyggnadsfel. De fick också förenkla meningarna då IP hade en tendens att skriva på alltför, enligt honom själv, komplicerad svenska. De hjälptes sedan åt att sammanställa allt för uppsatsen och skickade till sist hela examensarbetet till en släkting till en av studenterna för språkgranskning innan det var dags att lägga fram och försvara uppsatsen på institutionen.

Som ett exempel på det hårda arbete som studenterna lägger ned vill jag återge vad den studenten berättade om sitt arbete med kandidatuppsatsen. Det var IP som var ansvarig för att göra litteratursökning. Han använde ett urval sökord för att leta i olika databaser efter artiklar och böcker. Sökningen resulterade i 3000 artiklar, så han förfinade sökningen för att få ett mer hanterbart antal att gå igenom. De artiklar som matchade sökningen sparades ned i hans dator, och genom att läsa igenom abstrakten med stöd av talsyntes kunde han sälla fram vilka som var relevanta. När han sedan skulle gå igenom det han hittat, skrev han ut artiklarna och följde med i texten samtidigt som talsyntesen i datorn läste upp den. Artiklarna var på engelska och IP som har bättre hörförståelse än läsförståelse när det gäller engelska, ville hellre lyssna på dem för att spara tid. IP berättade att han klarade ungefär 10-12 artiklar per dag, och att han höll på under ungefär en veckas tid. De böcker han hittade vid sökningen fanns ibland tillgängliga som talbok, och ibland som digitala böcker via e-brary. De böcker som han fann på biblioteket men som inte fanns i inläst format, tog han till resursrummet och skannade till datorn där för att kunna läsa med hjälp av datorns talsyntes. När IP var klar brukade han ha en

mental tankekartor över hur teorikapitlet skulle läggas upp och de olika författarnas ståndpunkter i ämnet. Det var också så som IP brukade arbeta med sitt studiematerial:

... ofta när man börjar söka information och börjar fått uppfattning, då brukar det också falla på plats vid- hur man ska lägga upp det, i och med att man kan ju dom generella dragen i vad de olika säg- källorna säger, då brukar man välja ut det man tycker passar bäst.

Han skrev då ihop ett utkast utifrån sina anteckningar och noteringar i artiklarna. IP brukade försöka memorera var det han hittat fanns någonstans, och tycker att han kan hitta igen de relevanta avsnitten relativt enkelt, men det kan ändå innebära att han får gå igenom artiklarna en gång till. När utkastet är klart använde han talsyntesen för att lyssna igenom och själv göra en språkgranskning innan han sände texten vidare till de två andra studenterna.

Studenter utan diagnos

De tre studenter som började studera utan att ha fått någon diagnos fastställd visste inte om orsaken till sina läs- och skrivsvårigheter. En av studenterna hade läst på universitetet under drygt 4 år innan han fick en utredning. Han tyckte studierna gick bra men märkte av sina svårigheter när de behövde skriva mycket men "då jobbade jag lite extra hårt bara". Det var hans flickvän som fick honom att förstå att han kanske har dyslexi, vilket ledde till att han fick en utredning och därefter stödresurser.

För en av de andra studenterna uppdagades hennes dyslexi när hon efter ett halvår på universitetet fick problem med kurslitteraturen.

... och jag sa att det är någonting som är fel alltså () Det tar 100 år för mig, och dom här böckerna fungerar inte. Jag fick läsa från pärm till pärm till pärm, och jag bara grät, och grät och grät och visste inte vad det var frågan om. Och jag ville ju detta så gärna, jag tänkte det är ju min dröm. Ska jag ge upp det här nu för att jag inte kan? Och jag har ju hela tiden använt an-, när jag måste klara någonting, jag har ju klarat allting, men det är precis. () Men då har jag ju hittat andra sätt, för att komma igenom de här. Läsa lättare böcker eller så där, hela tiden genvägar, och det, det kunde jag inte längre här. För de här böckerna var jag tvungen att komma igenom.

Hennes föräldrar försökte hjälpa henne genom att anlita en privat lärare för att ge henne extra stöd i studierna. Läraren som har arbetat med elever med dyslexi, insåg snabbt att IP hade dyslexi och såg till att hon fick en diagnos. Det var ett och ett halvt år innan intervjun genomfördes. Hennes första reaktion hade varit att bli ledsen och hon undrade om hon skulle kunna

genomföra sina universitetsstudier. Nu när hon fått lite distans till diagnosen såg hon det ändå som möjligt att slutföra studierna.

Men jag har också förstått att det, jag har andra förutsättningar än alla andra i min klass. Antingen så får jag sitta och reta mig på alla dem att de kan, eller så får jag bara ta tag i de här förutsättningarna, och jobba efter det och faktiskt göra det bästa av mitt handikapp. Och det är ju det här jag vill, och jag är 100 gånger mer ofta intresserad än vad kanske någon annan är. Jag måste läsa från pärm till pärm till exempel och, och återigen. Nu har det gått jättebra sen jag fick det här beskedet. Och jag är jättetacksam, och jag ser det som en ny chans, att få det här, att få jobb efter det.

IP har klarat av nästan alla moment på alla kurser och tror att hon ska kunna klara av utbildningen på samma tid som kurskamraterna, men poängterar omgivningens betydelse för att en student med dyslexi ska klara av studierna. Det gäller både anhöriga och universitetslärares engagemang.

Det är ju väldigt individuellt hur lärare vill bemöta och tillmötesgå. Det är ju inte det att jag vill ha något extra, alltså någon fuskhjälp på det sättet. Jag vill bara kunna prestera och vara på samma nivå som alla mina andra klasskamrater. () (suck) Och det finns inte någon dyslektiker som läser på universitetet som, tror jag, som jag känner till, som inte vet vilket slit, eller som inte är lat, för det är ambition till 100 % som krävs.

IP fick tips om att notera på inlämningsuppgifter att hon har dyslexi, "bara för att man inte, för att jag inte ska uppfattas som slarvig". Vissa lärare tycker det är bra att hon säger till, tror IP, och vissa lärare tycker att det är "en börda". Hon har till och med mött lärare som undrat om hon utnyttjade sin funktionsnedsättning för att få fördelar. Det hände när hon "bröt ihop" i samband med en tentamen.

... då använde han ett uttryck som att, Ja, så har man även problem, ett funktionshinder, så kan man ju även använda det för sin sårbarhet, för att klara sig. Och han menade ju, det kändes som om han pratade till mig, och det får man ju också- det är ju väldigt, man är som sagt väldigt utsatt och man är väldigt beroende av faktiskt, resurser och samhällets hjälp.

Flera lärare säger till studenterna att de kan höra av sig via e-post om det är något, men när de svarar på studenternas frågor kan mängden text i svaret medföra problem för studenterna att ta till sig svaren. En av studenterna har dålig erfarenhet av hur lärare hanterat hennes frågor via e-post. En lärare svarade först inte på IP:s e-postfrågor. När hon återigen skickade en fråga

svarade läraren enbart ”kolla i Nationalencyklopedin”. IP tyckte det svaret var kränkande och sa till mig: ”Tror hon jag är dum?!”

En av studenterna hade stora problem när hon skulle skriva sitt examensarbete. Hennes handledare var mycket negativ och sa flera gånger att ”det är ju olämpligt det här”. Hon syftade då på brister i grammatik och struktur. IP hänvisades till Textverkstaden där hon fick viss hjälp, men då hon gjorde så många fel och det var så mycket att arbeta med i texten ombads hon istället söka hjälp på kommunala vuxenutbildningen.

Den student som ännu inte har fått någon utredning är doktorand. Hon har när hon läst om dyslexi under sina studier förstått att det är dyslexi hon har, och har försökt få stöd. Då hon inte har något intyg kan hon inte få något stöd. Hon svarar undvikande på min fråga varför hon inte ber om en utredning, men säger att det till viss del är principiellt då hon borde kunna få stöd ändå.

Det är ju löjligt, tycker jag, på något sätt va. Jag menar, finns det människor på den här nivån som går ut och säger att man har såna här svårigheter om man inte har det? Det gör man ju inte.

Hon har sökt råd om vilken assisterande teknik hon skulle kunna köpa själv, men då det innebar att hon behövde undersöka funktioner, priser och beställa själv blev det hela för mycket och hon orkade inte fullfölja det.

Dessa tre studenter har likt övriga studenter goda erfarenheter av medstudenterna. De har stött på att medstudenterna är nyfikna och att de visat förvåning över att de har dyslexi då de klarar studierna så pass bra, men ingen har ifrågasatt deras förmåga eller arbete.

4.4.4 Övriga kommentarer om att studera på högskolenivå

En av studenterna berättar att det ibland blir problem när hon får längre tid på sig att lämna in uppgifter.

För det är ju så att, jag kan få längre tid nu på den här inlämningen, men, ja, då börjar nästa kurs på måndagen. Så det funkar ju inte – rent praktiskt. För då ligger jag ju efter i den, så jag får ju välja.

Hon berättar att vid tentamen kan den stress hon upplevde i grundskolan komma tillbaka. Exempelvis blev hon vid en muntlig tentamen så blockerad av stressen att hon inte kom ihåg någonting av det hon läst på.

... jag var så nervös inför det här så det var onaturligt. Och jag hade läst och gjort allt jag kunde. Jag kunde boken utantill. /.../ Och det kom tillbaka, mina upplevelser från skolan, att man satt och aldrig kunde någonting. För att jag visste ju att jag var dålig och då var det lika bra att gå dit och vara skitdålig så att dom verkligen förstår att jag inte har

läst, för komma dit och ha pluggat och ändå inte klarat det. Det var ju pinsamt. Och det kommer ju nu tillbaka, när man verkligen har läst och man ändå tror att, nej, det här kommer aldrig att gå. Jag fick inte ut ett ord av det här.

En student berättar att när hon läser, även om texten är på svenska, så blir hon väldigt trött och klarar bara korta stycken i taget.

Det gäller ju att inte behöva läsa texten, så jag brukar läsa, noggrant och markera, och så att, sen behöver jag bara liksom titta på det jag markerat.

Hennes starkaste sida, enligt henne själv, är att skriva. När hon ska skriva kan hon i lugn och ro planera och organisera den text hon ska producera. Hon beskriver sin arbetsgång enligt följande. Till att börja med planerar hon vad hela texten ska innehålla i stora drag. Hon sitter då med papper och penna och gör utkast kombinerat med tankekartor (mind maps). Därefter går hon ned på styckenivå och planerar vad som ska stå under varje underrubrik.

Och det är ju en- nödvändigt, annars skulle... bara tankarna fara omkring. Det skulle inte bli någonting.

IP har en tentamen som hon försökt göra tre gånger men inte klarat av. Det beror på, enligt henne, att den som har kursen bygger tentamen på det som sägs på lektionerna, inte på kurslitteraturen. Hon hinner inte anteckna det som sägs, och när hon går igenom kurslitteraturen så "är det inte samma exakt då som hans resonemang" vilket gör att hur mycket hon än läser, så lär hon sig inte det som behövs för tentamen.

För och kompensera för att jag inte () hann med och förstod att höra allt han sa () så klarar jag aldrig tentan, för det är liksom inte saker som jag kan läsa mig till. Och jag pratade med honom om det, och () han liksom skrattade åt en...

IP har upplevt det som mycket kränkande. Hon uttrycker det som att det har "knäckt mig väldigt. Jag kommer aldrig mer () ens /.../ utsätta mig i den situationen". Hon tror det är omöjligt för henne att någonsin klara av den kursen. IP har talat med prefekten för den institution som ger kursen och bett om en annan examinator men har inte fått något stöd för sitt önskemål.

En annan IP berättar om en tillmötesgående lärare som visste om att IP har dyslexi och ville hjälpa henne genom att berätta om stöd som fanns att få. Läraren kom fram till IP för att prata med henne i samband med att studenterna satt och jobbade självständigt i undervisningssalen. Det satt studenter runt omkring IP som hörde vad läraren pratade om, vilket IP tyckte var mycket pinsamt.

...och jag tänkte, Gud att han inte förstår det här. Och jag bara: ja, tack, jag tackar så hemskt mycket för hjälpen. Och så bara tänkte jag att jag skulle gå hem och dö ungefär.

Läraren ville väl, men eftersom IP inte ville berätta för sina kurskamrater om sin funktionsnedsättning, uppfattade hon det som något mycket negativt.

4.4.5 Om akademisk karriär

De studenter som inte var doktorander fick frågan om de såg möjlighet till akademisk karriär eller om de upplevde att deras läs- och skrivsvårigheter hindrade dem.

En av studenterna svarade att hon gärna ville gå vidare till forskarutbildningen, men så som hon upplevde det vid tidpunkten för intervjun ville hon inte "utsätta" sig själv för det, då hon upplevde att "forskarutbildningen är ju en väldigt stängd värld för funktionshindrade". Utifrån kommentarer från kamrater och möten med samordnare vid olika universitet drog hon slutsatsen att det inte finns några strategier för stöd till doktorander, och hon trodde att den assisterande teknik som erbjuds för grundutbildningen förmodligen inte är tillräcklig för att klara sig i forskarutbildningen. Det stämmer med de erfarenheter en av doktoranderna har. Den doktoranden provade på att använda en översättningspenna (handskanner) men ansåg att den inte var tillräcklig för den vokabulär som hon mötte i litteraturen. Hon ansåg inte heller ett stavningskontrollprogram för personer med dyslexi vara ett stöd för den nivå hon skrev på.

Flera av studenterna påpekade även problem med inläst litteratur då en doktorand behöver läsa böcker som inte är kurslitteratur. De har enbart rätt till att få kurslitteratur som talböcker och det innebär att de inte får litteratur inläst om den inte finns med i en kursplan.

Den student som skrev en kandidatuppsats har sökt vidare till magisterutbildning och kan mycket väl tänka sig att fortsätta och doktorera. Övriga studenter hade inga planer på att läsa vidare. En av studenterna sa att hennes främsta ambition var att klara ett halvår i taget.

4.4.6 Användning av assisterande teknik

Två av studenterna hade aldrig använt någon assisterande teknik och finns därför inte med i nedanstående redogörelse. De återkommer i det nästa avsnitt där de får pröva ett verktyg.

Av de studenter som använt assisterande teknik har samtliga använt eller i alla fall prövat på att använda kurslitteraturen inspelad som talbok. För de flesta var det något som möjliggjorde studierna, men en av studenterna tyckte inte att detta passade hans sätt att studera.

Jag, eller jag har använt det () det pass-, fast det passar mig inte, jag vet inte. Det blir inte, det funkar inte, för jag () jag har svårt att koncentrera mig på talböckerna.

De övriga använde sig mycket av inspelad kurslitteratur även om ett par av dem också hade problem med att sitta stilla och lyssna. De tog istället med sig spelaren och gick ut och gick.

Talboken var ju en revolution. Och jag gick () överallt i stan och lärde mig alla stadsdelarna, genom att jag lyssnade /.../ med mina anteckningsblock och mina hörlurar alltså gick runt och lyssnade på talböckerna. (IP1)

Jag är ute och går med den, och () och funkar ju jättebra, det tog ett halvår ungefär att komma in i det. Jag använde den hela sommaren. Jag lyssnade kväll, dag, natt, som, allting, för jag förstod att det handlar ju om ett nytt sätt för hjärnan att ta in kunskap. För att det är någonting som fungerar jättebra. (IP2)

IP2 fick frågan om hon även använder talsyntes (ett program som läser upp markerad text i datorn) men svarade att hon inte kan "lyssna på allting på band heller, utan /.../ måste parera det här med läsning /.../ för det går inte och bara sitta och lyssna hur länge som helst, för då blir jag trött".

En annan student använde både talböcker och talsyntes mycket, men poängterade att det är viktigt att man läser själv också, vilket var orsaken till att han inte använde talsyntesen till all text. Jag frågade honom om vilka fördelar som finns med de två olika teknikerna.

...den [DAISY-spelare för talböcker] är ju, den är oslagbar i den meningen att man kan röra sig helt fritt i boken. Den här, det är en helt annan frihet om man ska jämföra med dator och talsyntes där man sitter, om man säger en vanlig hemsida, när man väl har tryckt play /.../ du kan ju aldrig spola tillbaka, och du kan inte spola framåt () på det sättet, och du kan inte hoppa meningar så att, den, den, den fördel med talsyntesen det är ju att den finns i datorn, och man kan använda den på hemsidor, den går att använda i artiklar, den går att använda mer online, medan () och just att det behövs inte vara någon som läser in den.

När man har större textmassor som i böcker, kurslitteratur då känns det direkt att då föredrar man DAISY. Där föredrar jag DAISY, för att det, det kan man ändå, om man ser, man sitter och läser en bok och man märker att det här är fullkomligt irrelevant, då har man friheten och kunna hoppa hur man vill, och är det någon mening man sak-, man inte

uppfattar, så är det bara till att hoppa tillbaka och få den omläst, så att, där är ju DAISY betydligt bättre än talsyntes.

Denna student är en van användare, vilket märks när han läser. Enligt studenten själv ändrar han vid normal lyssning på talboken till fyra-fem gånger uppläsningshastigheten, och när han skumläser ökar han till 7-8 gånger normal hastighet.

Några av studenterna hade fått pröva på olika assisterande teknikprogram som de valt att inte använda. En student hade blivit introducerad till ett taligenkänningsprogram men tyckte inte att den passade henne.

Det gick inte alls liksom. Det var inte ens, ja, den, den, röstläge och allting var, det tog mycket längre tid, och talsyntesen lät som en robot från en dålig 60-tals film. Nej, så att () nej, jag bara sa att det där köper jag inte liksom.

Studenterna använde sig av stavningskontrollen som finns i ordbehandlingsprogrammet Word. Några studenter tillämpade även stavningskontrollprogrammet Stava Rätt/Rex. En av studenterna beskrev att hon först använde den stavningskontroll som finns i Microsoft Word, men när ett ord var markerat som felstavat och hon inte klarade av att se vad som var fel med hjälp av Word, så använde hon Stava Rätt. När hon är ute på Internet eller använder andra program där det inte går att använda stavningskontroll, så brukar hon använda "klippa-klistra", det vill säga hon skriver texten i Word för att få tillgång till stavningskontrollen där och till Stava Rätt, sedan kopierar hon texten och klistrar in den i det andra programmet. En student har prövat Stava Rätt och tycker det är bra, men då han inte har det programmet i sin egen dator blir det inte av att han använder det. En student tycker inte Stava Rätt är tillräckligt bra för att hon ska använda det.

Någon av dem har använt sig av anteckningshjälp, vilket inte är helt problemfritt. Det finns en press att själv finnas med på föreläsningen, även vid sjukdom: "Jag får aldrig vara lat, eller trött, kan aldrig skippa en föreläsning." Andra använder anteckningshjälp ibland, men ber lika gärna om att få ta del av kurskamraternas anteckningar: "ofta blir det när jag använder det så är det andra /.../ klasskompisar som skrivit ned det redan så jag bara lägger det i koptatorn och kör igenom".

Två personer hade använt Quicktionary (handskanner som översätter). En av dem var doktorand men hon tyckte att hennes engelska numera var så pass bra att handskannern inte hjälpte henne längre.

4.4.7 Test av assisterande teknik

De två studenter som aldrig använt assisterande teknik fick under ungefär ett års tid pröva att använda ett tal-till-text-program, eller taligenkänningsprogram, Voice Xpress. Det är ett program där användaren

dikterar och programmet skriver. Programmet är till för att vara ett stöd under skrivprocessen, på så sätt att programmet avlastar användaren motoriskt, då användaren inte behöver trycka på tangenter. Det går att träna programmet att förstå en användares uttal, vilket gör att programmet efter hand tyder talet allt mer korrekt. Tanken bakom att de två studenterna fick pröva programmet var att de istället för att skriva skulle kunna koncentrera sig på innehållet i texten och slutprodukten därigenom bli mer representativ för deras verkliga kunskaper. Den ena studenten, vi kan kalla henne för Anna, behövde använda programmet för att skriva ett examensarbete, och den andra studenten, här kallad för Eva, fick använda programmet för att se om det kunde ge stöd inför kommande studier. Detta avsnitt finns med för att visa på några av de problem en student med dyslexi kan uppleva vid användning av assisterande teknik.

Anna fick i mars månad 2006 programmet Voice Xpress installerat i sin egen bärbara dator samt ett headset med hörlur och mikrofon. Hon fick ett par timmars träning i att använda programmet och därefter fri tillgång till det under vårterminen för att kunna lära sig det ordentligt inför höstterminens uppsatsarbete. Under våren gjordes vid tre tillfällen avstämningar och kontroller av hur programmet fungerade. Under de första två dagarna i mars använde Anna programmet 6 timmar per dag. Därefter använde hon programmet ungefär 2 timmar per dag vilket hon fortsatte med under de kommande två månaderna. Under höstterminen finns ingen uppgift om antal timmar per dag, men studenten har angett att hon använt programmet hela höstterminen.

Eva fick låna programmet VoiceXpress genom Hjälpmedelscentralen för att använda i hemmet. Då Eva har stora skrivsvårigheter, ville hon använda programmet för allt som hon behövde skriva hemma, och hon ville även kunna använda det vid kommande studier. Eva fick ett par timmars träning och fick därefter använda programmet fritt för att lära sig det. Jag gjorde avstämning vid ett flertal tillfällen, ibland en gång i veckan.

Båda studenterna hade stora problem med att få programmet att klara av deras diktering. Jag återger nedan några av de problem de hade.

Anna har tidigare skrivit en uppsats i ett ordbehandlingsprogram och rättat det med ordbehandlingsprogrammets stavningskontroll. Hon fick tillbaka uppsatsen med uppmaning att göra om den. Under den första veckan som Anna hade VoiceXpress passade hon på att skriva om uppsatsen med hjälp av programmet. Jag gjorde en enkel statistisk jämförelse mellan den första versionen och den andra som skrevs med Voice Xpress. Version två hade något fler ord, 813 ord mot 797 i version 2 (tabell 4:6). Skillnaden var liten och kan till viss del bero på att det gått några veckor mellan de två versionerna och att Anna hunnit lära sig mer i ämnet.

Tabell 4:6. Version 1 och 2 av uppsats Roller

	Version 1	Version 2
Antal meningar	56	59
Antal ord	797	813
Antal tecken (utan blanksteg)	4 295	4 337
Antal stycken	9	15

Den största skillnaden mellan de två texterna var när det gäller dispositionen av texten. I version 1 var texten uppdelad i nio stycken som består av 2-12 rader. I version 2 fanns 15 stycken, varav två var i form av punktlistor, en med tre punkter och en med sju punkter. Styckena i version 2 bestod av 2-5 rader. Version 2 har alltså delats upp i fler stycken och i punktlistor, och därigenom förlorat en del av det flyt som fanns i texten i version 1. Anna menade själv att det berodde på att hon försökt skriva "akademiskt", vilket lett till att all onödig text togs bort och bara fakta blev kvar.

Efter en månads användning fick Anna diktera fritt om sina drömmar samtidigt som jag videofilmade för att fånga hur programmet svarade på hennes tal. Följande är ett utdrag av hennes berättelse:

IP: ...att bli konstnär
VoiceXpress: att blev konst att
IP: jag skulle helst vilja
VoiceXpress: jag skulle helst vilja
IP: skaffa mig vingar
VoiceXpress: kan få med gick
IP: och det är liksom
VoiceXpress: och devisen
IP: så jag ser min utbildning...
VoiceXpress: så jag ser min utbildning...

En stor nackdel med programmet var, att de fel som blir är sådana som ett stavningskontrollprogram inte kan upptäcka. Användaren behöver läsa igenom texten själv för att hitta felen. En användare med dyslexi får då stora svårigheter.

Även Eva hade stora svårigheter med programmet. När hon använt programmet vid ett flertal tillfällen, fick hon en kort, enkel text av mig att läsa

samtidigt som jag videofilmade programmets respons. Eva läste sakta och följde med i det som skrevs på datorskärmen. När det blir fel sa hon "ångra" och repeterade ordet tills det blev rätt. Om programmet efter flera försök inte lyckades tyda det hon sagt, valde hon "Träna in" och lärde programmet vilket ord det var. Texten som var på 157 ord (723 tecken) tog 20 minuter att läsa in. Det tog så lång tid för att Eva läster ett par ord, stannade och kontrollerade hur programmet tolkade det hon sagt, och justerade där det behövdes. Vid flera tillfällen krävdes fler än fem korrigeringar innan det blev rätt, och ibland valde Eva att istället träna in ordet vilket också tog tid.

Då det tar så lång tid att diktera ett relativt kort dokument ger det en antydning om varför Eva sällan använde programmet själv, utan väntade tills jag kom och stöttade henne. Efter ett halvår kraschade Evas dator och allt hon lärt programmet försvann. Det medförde att hon tappade ork och lust att fortsätta.

Anna använde programmet under höstterminen för sitt uppsatsarbete, men till slut tröttnade hennes handledare då hon tyckte kvaliteten på uppsatsen var för låg, och uppmanade henne att söka en annan lösning. Anna fick då en person som hjälpte henne med struktur och att skriva ned det Anna ville ha sagt i uppsatsen. Anna tyckte inte programmet var något för henne, men Eva kunde tänka sig att försöka vid någon senare tillfälle igen.

Slutsatsen av dessa två studenters test av programmet är att det tar tid att appropriera teknik. Det är svårt att under tiden som studenterna arbetar hårt med att följa med i undervisning och att studera, att få tid över till att lära sig ett datorprogram. En av de andra studenterna anmärkte när hon talade om användning av talböcker att det medförde "ett helt nytt sätt för hjärnan att ta in kunskap". Att börja använda assisterande teknik medför att studenten behöver ändra på sin studieteknik och det kan i början ta en hel del tid i anspråk. Tid som dessa studenter inte har.

4.4.8 Sammanfattning av delstudien med studenter med dyslexi

I denna delstudie har de olika studenterna fått redogöra för sina studieerfarenheter utifrån sina läs- och skrivsvårigheter. Erfarenheterna är mycket olika, till stor del beroende på när orsaken till deras svårigheter fastställdes. En viktig orsak till att de som tidigt fick en diagnos hade en relativt problemfri skoltid var att deras föräldrar tog strid för dem och såg till att de fick det stöd och de resurser de behövde. Det stöd som erbjöds samtliga var specialpedagogiskt stöd eller att delta i specialklass.

På högskolan blev studenterna erbjudna stöd i form av talböcker, anteckningshjälp, anpassad tentamen eller stöd i form av assisterande teknik. Några kände inte till stödet, medan andra hade provat det mesta. Några tyckte det stödet var bra och andra försökte klara sig utan.

Kontakten med lärare och andra studenter upplevdes oftast som positiv, även om vissa har haft negativa möten där studenter upplevt sig ifrågasatta eller kränkta av lärare på grund av funktionsnedsättningen.

Mötet med högskolan har för en del av dem varit chockartad och smärtsam, medan andra tyckte det har flutit på bra.

5. SAMMANFATTANDE ANALYS OCH DISKUSSION

I det föregående kapitlet redogjorde jag för resultaten från den enkätundersökning och de intervjuer som genomförts för denna avhandlings övergripande studie. Syftet med mitt arbete var att belysa en företeelse, att det till den textrika högskolemiljön kommer personer som har svårigheter med text, samt att belysa betingelserna för dessa studenter. Min ansats har varit explorativ, då företeelsen varit relativt utforskad i Sverige, och mina frågeställningar har varit inriktade på att få svar på några grundläggande frågor. I detta kapitel görs en sammanfattande analys och förs en diskussion utifrån mina frågeställningar.

Utgångspunkten för analysen av det producerade materialet har varit de fem punkter som Engeström (2001) formulerat som centrala för verksamhetsteori, nämligen att verksamhetssystem är analysenheten, att den innehåller många röster, den har historicitet, det finns spänningar vilka kan innebära en möjlighet till expansiv transformering. I nedanstående avsnitt tar jag resultatet från min studie och försöker utifrån mina frågeställningar och Engeströms fem punkter tydliggöra den bild som jag menar att empirin visar på.

5.1 Högskoleverksamheten

Detta avsnitt börjar med en berättelse som utifrån delar av resultatet vill visa på hur en student med dyslexi kan uppleva det på en högskola. De därpå följande avsnitten utgår från mina frågeställningar och kopplar dem till empirin. En analys av högskoleverksamheten ser på vilka spänningar som kan finnas där, och om det finns möjlighet till expansiv transformering.

5.1.1 En bild av en högskoleverksamhet

I detta avsnitt vill jag utifrån de olika delstudierna teckna en bild av en högskola där det finns en student med dyslexi. Bilden är enbart till för att

synliggöra hur det kan se ut inom högskoleverksamhet, inte ett verkligt möte. Den återgivna bilden baseras på berättelser från flera personer

Den fiktiva högskola vars verksamhet jag vill återge kan vi för enkelhets skull kalla för Verket, och den student med dyslexi som det handlar om kan vi kalla för Alma. Verket har omfattande utbildningsverksamhet i form av program och fristående kurser. Information om utbildningsmöjligheter finns i kurskataloger eller på hemsidan på Internet. Alma har problem att ta del av den informationen då Verket enbart erbjuder textbaserad information om sina kurser. Hos Verket finns olika former av stöd för studenter med funktionsnedsättning, till exempel ett resursrum med dator och skanner, samt möjlighet att få anteckningshjälp eller råd inför uppsatsskrivning. På Verkets hemsida finns stödet uppräknat och det finns också kontaktuppgifter till Verkets samordnare för studenter med funktionsnedsättning.

Alma söker en utbildning och får i mitten av juli besked om att hon blivit antagen. Samtidigt med bekräftelsen på att hon är antagen får Alma information om de kurser som ges under hösten. Hon behöver nu direkt kontakta samordnaren för studenter med funktionsnedsättning för att tala om att hon ska studera under höstterminen, och för att bli registrerad hos Talboks- och punktskriftsbiblioteket (TPB). Samordnaren ordnar detta och de hjälps åt att kontrollera att all kurslitteratur finns som talböcker. Det saknas någon bok så en beställning av boken görs. Väntetiden är åtta veckor, vilket innebär att Alma får boken först ett par veckor efter att kursen startat. Övriga böcker finns att få och Alma kan direkt ladda ned böckerna i sin dator och börja läsa dem via sin talboksläsare. Alma börjar direkt med böckerna för att vara förberedd när kursen börjar, trots att det är någon vecka kvar till kursstart. I slutet av augusti börjar så utbildningen och på introduktionsmötet till den första kursen berättar läraren att han har bytt ut en av böckerna i kurslistan till en nyare och enligt honom bättre. Alma tar med sig namnet på den nya boken till biblioteket för att se om den finns för nedladdning. Det gör den inte, och en anpassning av boken till talboksformat tar minst åtta veckor. Alma går därför tillbaka till läraren och berättar om dilemmat. Läraren blir först irriterad men låter Alma få läsa den gamla boken och ger henne istället en justerad tentamen där det finns frågor utifrån den litteratur hon läst.

En av höstens kurser avslutas med en hemtentamen. Alma får några extra dagar på sig med att lämna in uppgiften, men då den kursen slutar på fredagen och nästa kurs börjar på måndagen, kan Alma inte använda sig av den extra tiden. I den nya kursen ingår en hel del krävande kurslitteratur. Alma förstår inte delar av texten och skickar därför ett par frågor via e-post till läraren. Läraren svarar först inte, men då Alma skickar frågorna igen kommer ett kort svar tillbaka där läraren uppmanar Alma att hitta svaren själv. Hon läser därför på så gott hon kan, vissa dagar studerar hon 15 timmar om dagen, men känner sig ändå mycket osäker på materialet. Vid tentamenstillfället gör stressen att hon minns nästan ingenting av det hon läst och hon får därför underkänt. En annan lärare ser Almas frustration och samtalar med henne avskilt om vad som

hänt. Hon ger Alma rådet att gå till Textverkstaden för att få hjälp med sin studieteknik. Alma tar kontakt med samordnaren som ger henne stöd i form av anteckningshjälp och en kontaktperson som tidigare läst samma utbildning.

Alma berättar för varje lärare om sin dyslexi. De flesta lärare uppskattar detta, men då de inte fått någon utbildning i att hantera studenter med funktionsnedsättning vet de inte hur de ska kunna göra undervisningen tillgänglig för Alma. De ger henne utökad tid på tentamen, och då hon så önskar får hon tentera muntligt. Hon upplever lärarna som förstående, även om en av dem vid ett tillfälle fällde ett yttrande som hon tolkade som att den läraren tyckte Alma använde sin funktionsnedsättning för att komma lättare undan. Samme lärare har även varit ovillig att godkänna en hemskrivning då den innehöll grammatiska misstag och stavfel. Almas kurskamrater är nyfikna på hennes funktionsnedsättning, och har uttryckt förvåning över att hon har dyslexi när hon klarar sig så bra. Alma klarade av sin utbildning på samma tid som sina medstudenter.

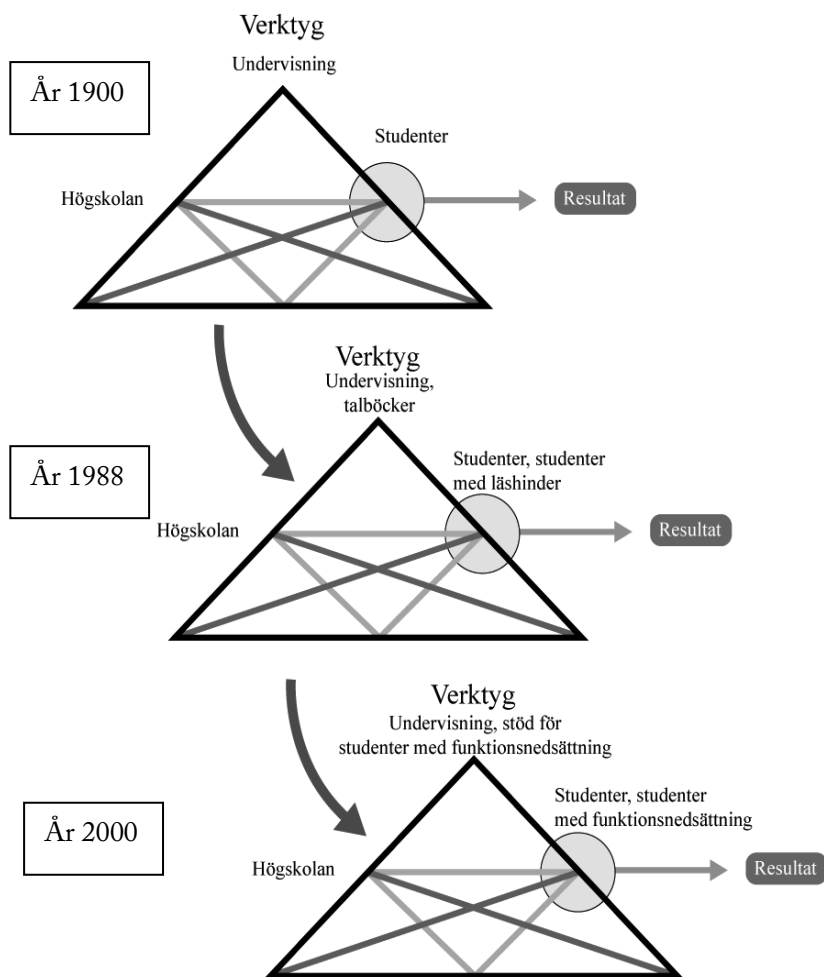
Denna korta berättelse bygger på de uppgifter som samordnare, lärare och studenter gett mig. Den visar på en underliggande struktur, vilken bygger på likartade tankar som det medicinska perspektivet (se avsnitt 2.1), det vill säga dyslexi är en funktionsnedsättning som finns hos individen, en brist som individen ska kompensera för att bli som övriga studenter. I resultatet av mina delstudier finns få uppgifter om att högskolorna har ändrat på undervisning eller kursutbud. Några av lärarna har angett att de tillrättalagt undervisning för att inkludera alla, men det har varit utifrån lärarnas goda vilja, inte på grund av högskolans bestämmelser.

5.1.2 Hur har högskolans verksamhet utvecklats när det gäller tillgänglighet och delaktighet för studenter med dyslexi

Högskoleverksamhet riktad mot att ge studenter med dyslexi utbildning, har växt fram under 1900-talet. Jag har kallat utvecklingsstegen frånvarande, adderad, synliggjord och efterfrågad. Utvecklingen kan illustreras med några stillbilder av utvecklingen (figur 5:1). Den första triangeln visar hur högskoleverksamhet i början av 1900-talet fanns för studenter generellt. Det fanns inte några speciella åtgärder för studenter i behov av särskilt stöd. Den andra triangeln visar hur studenter med dyslexi började uppmärksammas när de fick tillgång till den möjlighet som synskadade studenter hade, att få inläst kurslitteratur. I den tredje triangeln är de synliggjorda, vilket skedde när studenter med funktionsnedsättning blev föremål för uppmärksamhet och högskolorna påbjöds att ge dem stöd. Den sista fasen, efterfrågad är där vi befinner oss nu, och det är den som illustreras i figur 5:2 nedan.

Samtliga dessa utvecklingssteg påverkade de olika noderna i systemet. De medförde exempelvis förändrade arbetsuppgifter för biblioteken, och nya arbetsgrupper då samordnare anställdes. Även regler förändrades då högskolorna fick allt större ansvar för att erbjuda stöd till studenter med

funktionsnedsättning. Varje sådan förändring medförde spänningar som berörde samtliga noder.



Figur 5:1. Högskolans utveckling under 1900-talet.

En verksamhet drivs framåt av ett motiv kopplat till objektet. Flera av de styrdokument som ligger till grund för breddade rekryteringsåtgärder, skrevs under socialdemokratisk regeringstid. Det är därför troligt att det bakom en

del styrdokument finns ideologiska motiv utifrån en önskan om att erbjuda tillgänglighet och likvärdiga villkor för alla studenter. Ett annat motiv bakom högskolornas verksamhet kan rent krasst vara ekonomiskt, att de följer styrdokument då de utformats av dem som även förser högskolorna med ekonomiska resurser.

För att få ytterligare svar på min första frågeställning riktade jag uppmärksamheten på det som kan vara det första de möter, nämligen högskolornas hemsidor. Även enkäten till högskolornas samordnare för studenter med funktionsnedsättning och intervjuerna med universitetslärarna ingår i de aktiviteter som sökte svar på den frågan. De ingår i den verksamhet som drivs framåt av motivet att få personer med dyslexi att bli studenter, gå igenom en utbildning, ta examen och fortsätta ut i samhället för att arbeta.

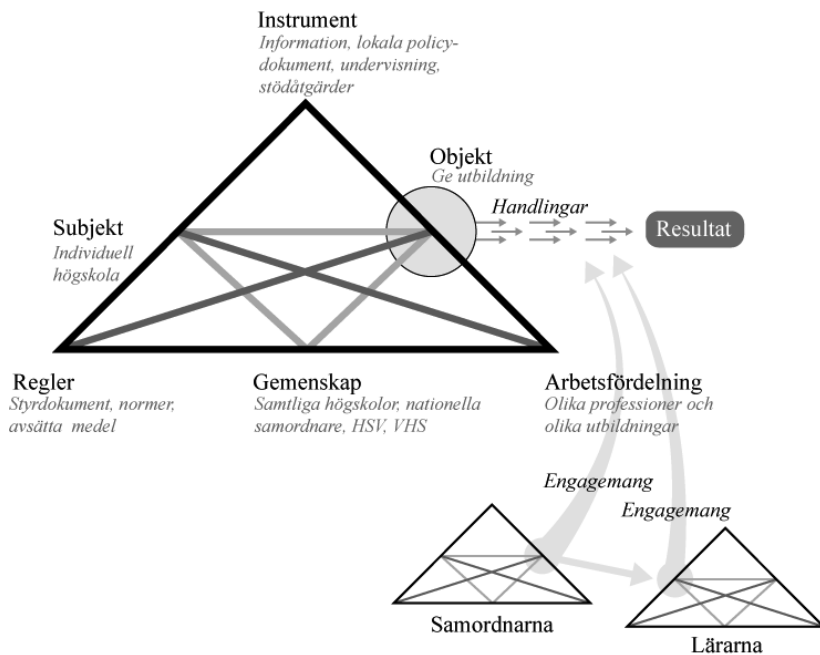
Det resultat som kommit fram i min studie visar att högskolorna har relativt god tillgänglighet när det gäller att ha information på hemsidorna, en plan för likabehandling samt att erbjöd stöd för studenter med dyslexi. Det fanns dock vissa brister, vilket enkäten till samordnarna visade och intervjuerna med studenterna. Det gäller både tillgänglighet och delaktighet. Lärarna ansåg exempelvis att de erbjöd delaktighet till studenterna, men några av studenterna hade upplevt sig utestängda från olika delar av undervisningen.

De stödåtgärder och den assisterande teknik som finns kan vara mer eller mindre användbar för studierna. Det studenterna berättade om sin användning av assisterande teknik är inte tillräckligt för att jag ska kunna avgöra om tekniken kan få dem att bli delaktig.

5.1.3 Högskoleverksamhet som verksamhetssystem

Verksamhetssystemet högskoleverksamhet är en omfattande verksamhet med drygt 300 000 studenter och ett stort antal anställda lärare, forskare och annan personal. Det är ett övergripande system av olika aktiviteter. Inom det finns ett flertal olika professioner som arbetar mot olika objekt och med olika motiv. Jag har begränsat min studie till att se på högskoleverksamhet riktad mot objektet att ge utbildning till studenter med dyslexi.

I verksamheten finns en arbetsdelning, och det finns många röster. Jag valde ut några av dem som i sitt arbete kommer i kontakt med studenter med dyslexi, nämligen universitetslärare och samordnare för studenter med funktionsnedsättning. Den verksamhet de utför kan ses som egna verksamhetssystem, men jag har valt att se dem som delverksamheter eller arbetsfärer inom högskoleverksamheten, då de är en del i den verksamhet som är riktad mot att ge studenter med dyslexi utbildning. I figur 5:2 har jag ritat in den relation som finns mellan huvudverksamheten och delverksamheterna.



Figur 5:2. Högskoleverksamhet med delverksamheterna samordnare och lärare.

Den största triangeln visar på verksamhetssystemet högskoleverksamhet. Det är en verksamhet som går ut på att ge objektet studenter med dyslexi utbildning och transformera dem till personer med en högskoleexamen. De handlingar som utförs för transformeringen, är medierade av regler (ex. styrdokument), arbetsdelning (ex. olika professioners roller), och instrument (ex. undervisning och stödåtgärder). Bland handlingarna återfinns arbetsfärer för samordnare och lärare. Arbetsfärerna är de två mindre trianglarna. De är två delsystem som genom sitt engagemang medverkar till att studenter med dyslexi klarar av sin utbildning och får en examen. Pilen från samordnarna till lärarna visar på det stöd de ger lärarna för att dessa studenter ska klara av sina studier, men även de krav de ställer på lärarna att ändra på undervisning eller att anpassa examinationer.

5.1.4 Spänningar inom högskoleverksamheten

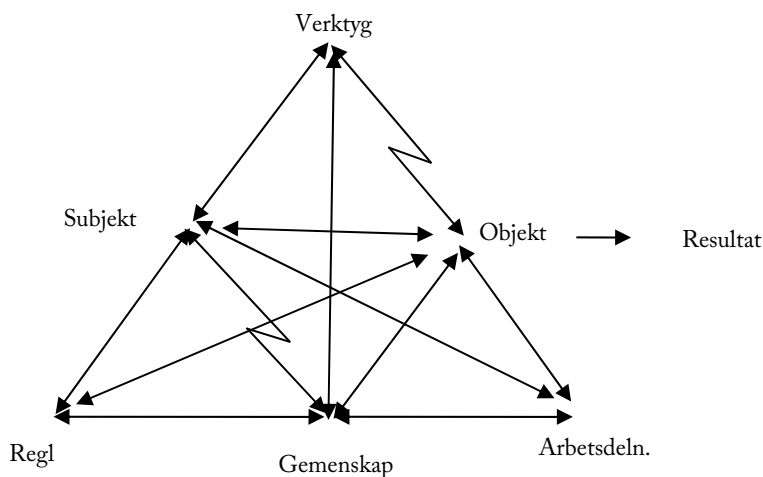
Det i förra avsnittet beskrivna verksamhetssystemet kan tyckas vara ett idealiskt system med ett maskineri som flyter på och ger undervisning och service till studenter med dyslexi, men fördelen med att ställa upp

verksamheter så här är att det tydliggör strukturer och eventuella spänningar i systemet. Jag kommer nu att gå igenom de olika delarna för att visa på spänningar i systemet.

Det finns olika former av spänningar i ett verksamhetssystem. En primär spänning finns inom en nod i systemet. Engeström (1987) ger som exempel på primär motsättning den marxistiska uppdelningen mellan en varas bytesvärde och bruksvärde, det vill säga en varas värde för en potentiell köpare beror på den användning som köparen ser för varan, medan bytesvärdet till stor del beror på efterfrågan och tillgång. Översatt till våra sammanhang skulle objektet att ge en student med dyslexi utbildning, kunna ha ett bytesvärde för högskolan då varje student innebär resurstilldelning, men även innebära prestigeökning, då storlek i betydelsen antal studenter spelar roll och ofta nämns på universitetens hemsidor. Bruksvärdet i att ge en student med dyslexi utbildning är att studenten kommer ut i samhället med en utbildning och börjar arbeta. Det finns alltså en motsättning mellan att vilja ha kvar studenten och att studenten examineras och lämnar högskolan.

I arbetsfären för samordnarna var handlingarna riktade mot att studenter med dyslexi ska klara av sin utbildning. Samordnarna möter studenterna individuellt och ger individuell rådgivning och stöd. För samordnarna är ett troligt bruksvärde att studenter med funktionsnedsättning får möjlighet att slutföra sina utbildningar, och ett bytesvärde att de blir personer i statistiken som fått stöd, vilket är underlag för tilldelning av resurser. För samordnarna finns ett bytesvärde i att det kommer studenter med behov av stöd och därmed behov av samordnarens kunskap.

En sekundär form av motsättning sker mellan olika noder i ett verksamhetssystem (Engeström, 1987). Figur 5:3 illustrerar var spänningar (blixtpil) finns mellan noder i den delverksamhet som *samordnarens* arbetsfär representerar (subjekt i figuren är samordnaren), baserat på intervjuer och enkätundersökningen. Samordnare har en dubbel roll då de dels har en roll där de representerar högskolan och avgör vilka studenter som får komma åt stöd (verktyg), dels en roll där de representerar studenten med funktionsnedsättning och medlar gentemot lärarna och ibland även mot högskolan (gemenskap). Då samordnarens verksamhet är en delverksamhet, är objektet detsamma som för huvudverksamheten högskoleverksamhet, att studenter med dyslexi ska få en utbildning.

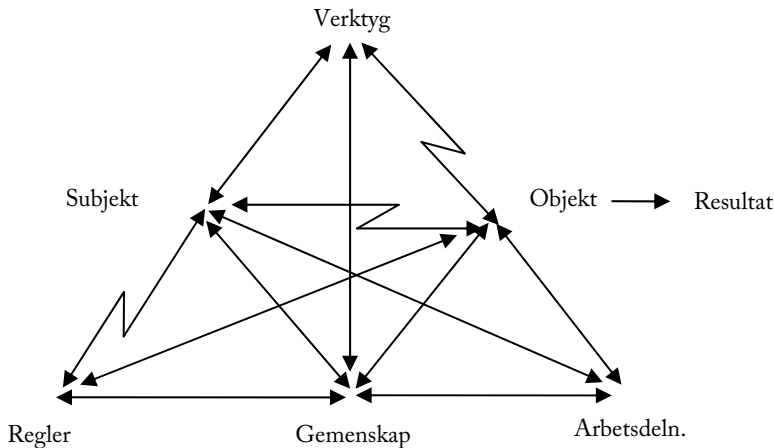


Figur 5.3. Samordnarnas arbetsfär.

I deltriangeln Gemenskap-Subjekt-Regler, medierar regler i relationen mellan samordnaren och gemenskapen där bland andra lärarna finns. Det kan finnas konflikter mellan samordnare och lärare. Det framgick bland annat i enkäten till samordnarna att lärare undrat om de "måste" ställa upp på anpassningar. Bland Regler finns exempelvis styrdokument som samordnaren kan ha som hjälp för att backa upp sina krav, om exempelvis läraren inte vill tillåta att en student med dyslexi har de anpassningar som studenten har rätt till. Det finns krav på samordnarna från bland annat TPB, att tillse att studenter med dyslexi har en diagnos för att få tillgång till stöd (verktyg). Det står emot det behov som en av de intervjuade studenterna upplevde, vilken saknade intyg på att hon har dyslexi. Det är inte alla studenter som vill gå igenom en utredning, av olika orsaker. Under avsnitt 2.2.1 redogjorde jag för några röster för och emot att ge diagnos. Där står bland annat att en diagnos kan av en del upplevas som ett stigma, ett bevis på en brist hos individen, att något är "fel".

För *lärarna* är det mindre viktigt att studenten har en diagnos. De har kravet på sig att studenterna ska klara av studierna, med eller utan diagnos. En universitetslärare ska professionellt förse studenter med undervisning och erbjuda en sådan verksamhet som stipuleras i styrdokumentet. De centrala handlingar som framträder i relation till studenter med funktionsnedsättning

är att svara mot krav på exempelvis muntlig tentamen, och att se till att de studenter som har problem kommer i kontakt med relevant stödperson, exempelvis kurator, studievägledare eller samordnaren. Figur 5:4 illustrerar den delverksamhet som lärarna är involverade i. Subjektet i figuren är lärarna, objektet är att ge studenter med dyslexi utbildning. Det främsta verktyg lärarna använder är först och främst den kunskap de själva besitter och som de förmedlar genom de ord de talar. Övriga verktyg är den litteratur de hänvisar till och allt annat material de använder i föreläsningar och seminarier. Flera av studenterna har berättat om att de har haft problem med de verktyg som lärare använder i kurser. Exempelvis kan kurslitteraturen medföra problem för studenterna om de inte får dem som talböcker i tid, vilket kan bero på att läraren ändrat på litteraturlistan. Även undervisningen kan vara exkluderande och upplagd så att studenten med dyslexi inte kan ta del av den.



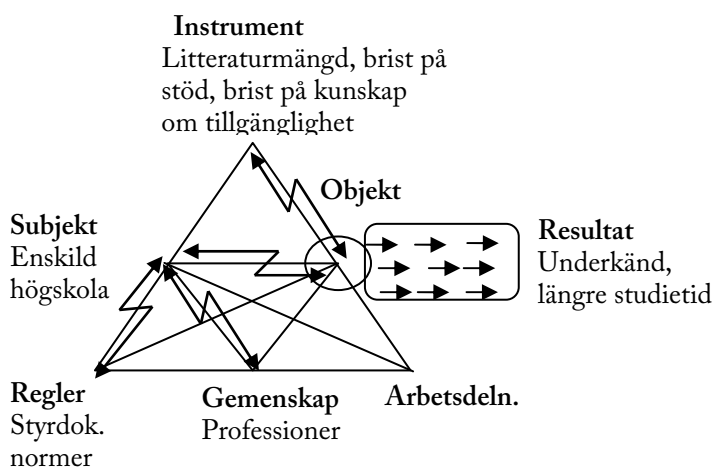
Figur 5:4. Universitetslärares arbetsfär.

Jag har ritat in en spänningsspil mellan verktyget och objektet, då ett par av de studenter jag intervjuat har stött på negativt bemötande från lärare. En student berättade att hon misslyckats på tentamen för samma kurs vid flera tillfällen, eftersom tentamensfrågorna berörde det som tagits upp på föreläsningar och inte det som stod i kurslitteraturen. Studenten, som inte hann med att anteckna, hade därför inte möjlighet att läsa sig till den kunskap som läraren vid tentamen efterfrågade.

Jag har även ritat in en spänningsspil mellan lärarna och regler. Några av lärarna problematiserade att det är möjligt för alla som är behöriga att utbilda sig till vad som helst. De tyckte det var ett dilemma att de inte hade möjlighet att "sortera" studenter utifrån om de var lämpliga för en utbildning eller ej. Nu sorterades studenterna genom att de misslyckades på praktik eller själva gav

upp när de misslyckats på tillräckligt många tentamina. Något som lärarna upplevde som mindre lyckat. Det finns en spänningsspil direkt mellan subjekt och objekt där arbetsdelning är medierande. Några lärare har påtalat att de ibland kommer in i en roll som de egentligen inte ska ha. Det kan exempelvis hända när en student har privata problem. Lärarna kan lyssna på studenterna men de vill inte hamna i en sådan situation att de ger studenten fördelar för att de tycker synd om studenten, eller ta sig an studentens problem då de anser att de har nog med sina egna. De ger empati till studenten men slussar sedan studenten vidare till exempelvis studenthälsan.

I figur 5:5 har jag fört samman de olika spänningarna in i den stora högskoleverksamheten. Figuren visar vad resultatet av spänningarna medför i de olika noderna. Handlingarna leder till att objektet att ge studenter med dyslexi utbildning, misslyckas eller i alla fall försenas. Detta gäller naturligtvis inte för alla studenter med dyslexi, men då de befinner sig i verksamheten riskerar de att drabbas av de motsättningar som finns i systemet.



Figur 5.5. Spänningar i verksamhetssystemet

De olika spänningarna finns mellan subjekt och objekt, det vill säga subjektet en enskild högskola som ger utbildning till objektet studenter med dyslexi. Det finns även spänningar mellan objektet och det som var avsett att mediera mellan subjektet och objektet. Det finns en motsättning mellan gemenskapen, vilket är alla som arbetar mot samma objekt, och högskolan, vilken i och för sig kan förefalla märkligt. Det är den spänning som kommer av att lärare och samordnare ibland hamnar i motsatsförhållande, beroende på att samordnaren tar en students parti. Den spänningsspil som finns mellan regler och subjekt visar på det resultat som kommer av att lärarna upplever sig uppbundna av regler när det gäller vilka som ska få studera och vilka som ska få en examen.

Jag har inte tidigare tagit upp de namn Engeström (1987) har gett de olika trianglarna inom den stora triangeln, nämligen utbyte (exchange), produktion, distribution, och konsumtion. Den lilla triangeln i nedre, vänstra hörnet, med gemenskap-regler-subjekt, är utbytestriangeln. Regler medierar ett utbyte mellan subjektet och gemenskapen. När det finns en spänning där hindrar det utbytet, eller kommunikation. Övre triangeln med subjekt-instrument-objekt är produktionstriangeln, den som är mest central i ett verksamhetssystem. Högskolan producerar med stöd av olika instrument olika handlingar för att transformera objektet. När det finns en störning där hindras produktionen. Den enda triangel som inte har någon spänning är den i nedre, högra hörnet, distributionstriangeln. Det är den aktivitet som ska fördela mellan objektet och gemenskapen så som det medieras av arbetsdelning. Det stämmer med den bild som kommit fram i de olika delstudierna. Det finns ingen konflikt mellan fördelning av arbetsuppgifter mellan lärarna, samordnarna eller studenterna. Enligt Engeström (1987) handlar distribution inte bara om att fördela arbete, utan även om att fördela instrument och produktionsresultat till aktivitetens olika delar. I vårt verksamhetssystem finns det spänningar till övriga delar av verksamheten och fördelningen fungerar därför inte.

Den högskoleverksamhet som jag har redovisat är riktad mot att ge studenter med dyslexi utbildning. Dessa studenter är naturligtvis inte ensamma inom högskolan, utan i bakgrunden av systemet finns medstudenter utan dyslexi. Det förekommer spänningar i systemet även när det gäller dessa olika grupper av studenter. Ett exempel är det jag nämnt om att lärare ändrar i litteraturlistan, för att förse studenterna med nyare och mer aktuell litteratur. När litteraturen inte finns tillgänglig som anpassade talböcker blir det ett problem för studenten med dyslexi som då protesterar inför läraren. Om läraren då böjer sig för den studenten och går tillbaka till den äldre boken påverkar det studenter utan dyslexi vilka då inte får den nyare och bättre boken som kurslitteratur. Det blir alltså en spänning mellan att ge studenten med dyslexi en möjlighet att delta och mellan att ge majoriteten av studenterna en så bra utbildning som möjligt.

Det finns ytterligare spänningar som jag inte har redogjort för här, de som finns mellan högskoleverksamheten och olika omgivande intressenter, som exempelvis arbetsmarknaden. Arbetsmarknaden har till exempel synpunkter på önskad kompetens hos examinerade studenter, vilket kan stå i konflikt mot det högskolan menar att studenterna behöver tillägna sig.

Genomgången i detta avsnitt av spänningar ger en negativ bild av hur det ser ut inom högskoleverksamhet. Det är naturligtvis inte så att det enbart finns spänningar och motsättningar där. Anledningen till att ställa upp de identifierade motsättningarna, är den sista punkten i Engeströms (2001) fem principer för ett verksamhetssystem, nämligen att spänningar medför möjlighet till expansiv transformering. Det har, som min genomgång ovan visat, tidigare skett en form av expansiv transformering i systemet. Verksamhetssystemet har utvecklats från att studenter med dyslexi inte syntes

där, till att välkomna dem och erbjuda dem särskilt stöd för att möjliggöra studierna. De spänningar som nu kan hittas i systemet kan vara ett redskap för ytterligare utveckling.

5.1.5 Möjlighet till expansiv transformering

I ett verksamhetssystem där det finns spänningar finns möjlighet till transformering. Engeström (2009) skrev att vid en expansiv transformation är det gemenskapen (the community) som lärt sig att vidga sitt objekt och möjliga handlingar genom att reflektera över och omorganisera sin egen verksamhet. I en annan text utgår Engeström (1999) från de röster som finns i verksamhetssystemet och menar att en expansiv cykel är en "reorchestration of those voices" (a.a., 35).

Som ett stöd i en sådan reflektion och omorganisation, vill jag här ge några tankar om vad som skulle kunna ändras. Till att börja med vore det önskvärt att utifrån det sociala, miljörelativa perspektivet göra en kartläggning av högre utbildning för att tillförsäkra tillgänglighet för studenter med funktionsnedsättning, och möjliggöra delaktighet i den högre utbildningen. Det är även önskvärt att det stöd som erbjuds studenter med dyslexi erbjuds utifrån en sådan kartläggning kopplat till den individuella studentens behov av aktiviteter och interaktion.

I figur 5:6 har jag ställt samman de två dimensionerna tillgänglighet och delaktighet för att illustrera vilket behov av stöd som kan föreligga för en student med dyslexi utifrån en kartläggning av tillgänglighet och delaktighet. I övre, vänstra hörnet, där det finns god tillgänglighet och möjlighet till delaktighet är behovet av stöd litet. Det är så högskolemiljön bör vara enligt den sociala modellen. En sådan miljö är inkluderande och särskiljer inte studenter med dyslexi. När miljön är tillgänglig kan studenten ta del av information om exempelvis kurser och högskolans verksamhet, och får tillgång till undervisning som inte exkluderar.

		+ Tillgänglighet	-
+		Litet behov av stöd	Behov av stöd för tillgänglighet
Delaktighet			
-		Behov av stöd för tillgänglighet	Stort behov av stöd

Figur 5:6. Tillgänglighet och delaktighet.

I de övriga cellerna finns behov av stöd i olika grad och även olika former av stöd. Störst behov av stöd finns där verksamheten inte är tillgänglig och där det inte finns möjlighet för delaktighet. Ett exempel på sådan verksamhet är den lärare som grundade examensfrågor på det som presenterades muntligt på föreläsningar (se avsnitt 4.4.4). Det är svårt för en student med dyslexi att både lyssna och anteckna, och denna student brukade därför gå ifrån föreläsningarna utan några anteckningar. Hon läste sedan kurslitteraturen inför tentamen men misslyckades då tentamensfrågorna inte berörde kurslitteraturen. Lärarens handlingar utestängde studenten från verksamheten. Verksamheten, att ge studenter med dyslexi utbildning, blev inte tillgänglig och studenten kunde inte vara delaktig. Hon fick då ett stort behov av stöd (ett lämpligt stöd här är anteckningshjälp).

De stödåtgärder och den assisterande teknik som finns idag kan vara mer eller mindre användbar för studierna. Den test som två studenter fick göra (avsnitt 4.4.7) av ett verktyg visade hur svårt det kan vara att tillägna sig ett verktyg. Det studenterna berättade om sin användning av assisterande teknik är inte tillräckligt för att jag ska kunna avgöra om tekniken i sig kan vara ett redskap för att de ska bli delaktiga.

5.1.6 Kritisk reflektion och slutord

Verksamhetsteorin har använts som teoretiskt ramverk för att analysera verksamheten i den studie som redovisats i denna avhandling. Teorin gav mig, anser jag, de verktyg jag behövde för att spegla en historisk utveckling och samtidigt analysera den verksamhet som finns idag. Utifrån den empiri jag producerat var det få andra teorier som skulle ha kunnat användas för att analysera resultatet och lyfta fram strukturella aspekter så som denna teori gjort.

Om jag utgår från mitt syfte, att bidra till förståelse för studenter med dyslexis möjligheter till eller hinder för delaktighet i högre utbildning, så finns det andra teorier som jag skulle kunna ha använt. En sådan möjlig teori skulle ha varit narrativ ansats i formen livsberättelse, där livsberättelsen återger den mening som intervjupersonen ger sin egen berättelse om delaktighet (Denzin, 1989). Mitt fokus har varit mötet på högskolan, livsberättelse sätter in det mötet i berättarens liv. Det tar bort den roll som högskolan spelar i mötet. En annan möjlig teori är exempelvis kritisk diskursanalys för att synliggöra de diskurser som finns inom högskolan när det gäller studenter med dyslexi och för att synliggöra strukturer och maktrelationer som villkorar deras handlande (Fairclough & Wodak, 1997). Även ramfaktorteorin skulle kunna ha använts för att visa på de ramar och strukturer som begränsar eller möjliggör högskoleverksamhet. Jag anser dock att dessa teorier saknar det fokus på aktiviteter som finns i verksamhetsteorin och den kulturhistoriska och sociala kopplingen till gemenskaper och andra med intresse av verksamheten.

Jag är medveten om att min studie är begränsad, om jag skulle göra om den idag skulle jag delvis välja andra vägar. Studien har i alla fall nått fram till det mål den avsett att nå, menar jag, nämligen att belysa mötet mellan studenter med dyslexi och högskoleverksamheten. Det som jag ser som angeläget att gå vidare med, är interventionsstudier där undervisningsmiljön söks göras så tillgänglig som möjligt, och undervisningen så att den medför så stor delaktighet som möjligt för personer med funktionsnedsättning. Lärarna påpekade att det finns andra grupper av studenter som medför större problem än studenter med dyslexi, exempelvis studieovana, eller personer med annat modersmål än svenska. För dessa studenter finns inte någon beredskap. Det är något som kommande forskning kan leda till.

SUMMARY

Background and aims

This dissertation deals with students with reading and writing difficulties and their possibility for participation in higher education. The emphasis on higher education in today's knowledge society has increased the amount of students enrolled in universities in Sweden. It has also increased the amount of students with disabilities, particularly the rapidly growing group of students with dyslexia. Over the past two decades the amount of students with dyslexia has increased by several hundred percent. Today they represent 61 percent of all Swedish students with disabilities, and 1.2 percent of the total student population.

Dyslexia is a disability that affects these students' reading and therefore involves difficulties with written text, which can be said to be the essence of higher education. My assumption therefore, was that their possibility to complete their education on an equal footing with their peers was limited. Due to scarcity within Swedish research concerning the interaction between students with dyslexia and higher-education institutions, I saw a need to further explore this area.

The overall aim with the work accounted for in this thesis was to illuminate the prerequisites for participation for Swedish students with dyslexia in higher education, and to analyse if support, and information about support, offered by higher-education institutions are accessible to them. To orient myself within the large field of higher education and dyslexia, the following questions have guided my work: What measures are taken in higher education to ensure accessibility and participation for Swedish students with dyslexia? What tensions, as defined within CHAT (see below), may be found in the higher education activities in relation to students with dyslexia? How do students with dyslexia regard the support offered?

Method

The theoretical framework of my work was the cultural-historical activity theory (CHAT). CHAT is based on the works of Vygotsky and Leontiev (e.g. Vygotskij, 1934/1999; Leontiev, 1977/1986), and has been further developed by Engeström (1987), among others. I have approached CHAT through the work of Engeström, especially by using his triangle model which represents an activity system for human activity (figure 3:2) to analyse my result. CHAT can, according to Engeström (2001), be summarized in five principles:

- an activity system is the unit of analysis,
- it has historicity,
- it has multi-voicedness,
- it views contradictions as sources of change and development, and
- it has the potential for expansive transformation.

These principles have guided my production and subsequent processing of the empirical data.

Due to lack of previous research, I made an explorative, descriptive study. By going through political and public documents I wanted to depict the development in higher education of students with disabilities in general, and students with dyslexia in particular. The survey was used as background for understanding the current situation. Then, to answer my research questions, I listened to some of the voices within the higher-education institutions. In order to do this, I sent a questionnaire to all 60 co-ordinators for students with disabilities at 47 higher-education institutions; I conducted three focus-group interviews with a total of 13 university teachers, and had individual interviews with nine students with dyslexia.

The data were analysed within a CHAT activity system (Engeström, 1987) for the activity of higher education. The actions within the activity system higher education focused on giving students with dyslexia education. The actions were conducted in various communities of practice or working spheres (González & Mark, 2004). The working spheres of coordinators for students with disabilities and for university teachers were first analysed as separate sub activities (figures 5:4 and 5:5). In the final analysis and discussion, the subsystems were placed in the main activity system.

Result

The historical survey showed a development regarding students with dyslexia in higher education, that I called: absent, addition, visible, and in demand. During the first half of the 20th century, I did not find any records about students with dyslexia, therefore the term is absent. This is in line with the lack of knowledge about dyslexia at that time. It was not until the 1940s

that Swedish schools began to acknowledge reading and writing difficulties and started to give pupils with these difficulties educational support. The first time students with dyslexia are mentioned in policy documents, was in 1988 when students with dyslexia were allowed course literature as audiobooks. This was previously a right only for students with visual impairments. From now on, the development continues and students with dyslexia are more and more visible in public documents, and at the beginning of the new millennium, it was decreed that higher-education institutions should work actively to diversify the student population. The higher-education institutions were requested to provide educational support for students with disabilities, where students with dyslexia were especially mentioned.

The results of the questionnaire, the focus-group interviews, and the interviews with the students were processed and summarized as follows. The questionnaire was answered by 38 (of 47) higher-education institutions. That gives a percentage of 81 percent. The answers showed a picture of good provision for students with disabilities. All the higher-education institutions offered some kind of support. Almost half of them (22) offered a specially equipped resource room which students with disabilities can use freely. The most common offers of support are course literature as audiobooks, extra time for written or oral exams, and note-taking support. A few institutions offered technical aids, such as tape recorders, portable computers, or a so-called reading pen (a hand scanner used for translation purposes).

The interviews with teachers focused on their experiences in teaching students with disabilities, with particular focus on students with dyslexia. The answers were divided into the following categories:

- How the teachers perceived the understanding and treatment of students with disabilities from fellow-students and teachers
- Measures taken when they realise that a student has problems
- Support and assistive technology
- When the disability is a problem for the students
- When the disability is a problem for the teachers
- Possibilities for students with disabilities to succeed in their studies
- What happens after the students leave the university

The teachers believed that they treated students with disabilities in a professional manner, but emphasised that they can only give consideration to students who notify them of their disability. Some students prefer not to tell anyone about their disability. When the teachers noticed that a student probably had dyslexia, they talked to the student in private and asked the student to contact the student welfare office or the writing lab. The teachers did not find dyslexia to be a problem for studies at university level. What they saw as more problematic is that today there are more students than before who

are academically immature, and that there are students with Swedish as a second language who do not master the Swedish language sufficiently. When I asked about the possibilities for students with dyslexia to succeed in their studies, the teachers replied that it probably was due to factors other than disability, such as motivation.

The interviews with students with dyslexia were summarized according to their previous experiences of education, about when their difficulties were diagnosed, how they perceived and managed their studies in higher education, and the provision and use of support. The students, six women and three men, had dyslexia. All but two experienced great difficulties in compulsory school and high school. The difficulties were due to the fact that they did not get a proper diagnosis and adequate support until they were adolescents or adults. Five of the students had been diagnosed with dyslexia prior to entering the university, three were diagnosed after they started their studies, and one had not yet been diagnosed. The students shared their positive and negative experiences of studying at the university. One of the students experienced severe problems and terminated his studies without graduation. Another student worked very hard and was about to complete his bachelor's degree at the same time as his fellow students. Five of the students were using, or had at least tested, assistive technology. They mostly appreciated receiving the course literature as audiobooks. One student referred to the possibility to use audiobooks as "a revolution". Several of the students had had problems to sit still and listen to the books. Instead they went out for walks and listened to the literature in their mp3-players.

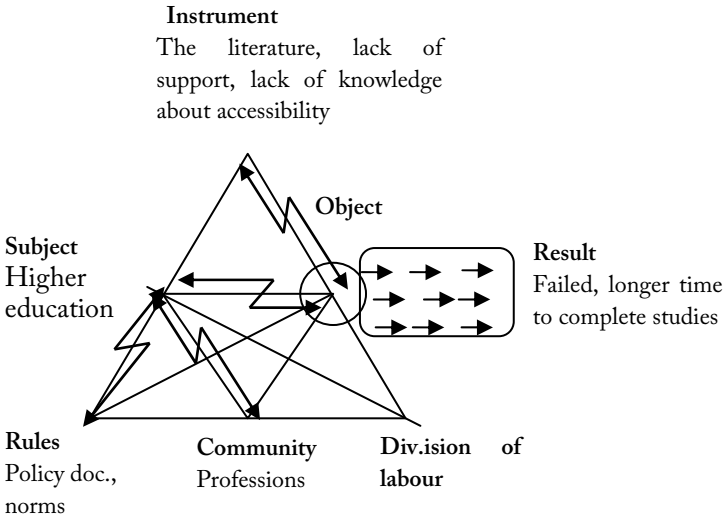
The above mentioned five principles of activity theory formulated by Engeström (2001), guided my processing and analysing of the empirical data. The different substudies mentioned above were analysed within the theoretical framework of CHAT, as developed by Engeström (1987). I used his triangle that represents an activity system for human activity (figure 3:2) to analyse my result. The data were analysed within an activity system that I called higher education. The actions within the activity system called higher education were focused on the objective of giving students with dyslexia education. The actions were conducted within different communities of practice or working spheres (González & Mark, 2004), but towards the same object, to give students with dyslexia education. The working spheres of coordinators for students with disabilities and for university teachers were analysed as separate sub activities (figures 5:3 and 5:4).

I looked for contradictions in the working spheres and in the main activity system, higher education. The contradictions in the working sphere of the coordinators were first the primary conflict between use value, to help the students complete their studies, and exchange value, to have students in need of support registered gives allocation of financial means. The co-ordinators had also secondary conflicts between nodes in their working sphere. They sometimes have to confront teachers who mistreat students with dyslexia. In

addition, one of the students did not receive any support because she did not have a proper certificate to show that she had dyslexia. This gives a contradiction between the subject co-ordinator and the purpose of the activity to provide support so the students with dyslexia can complete their studies.

The contradictions within the working sphere of the university teachers are secondary contradictions between the nodes in their sub-activity system. Some students talked about situations where teachers have acted aggressively towards them. The teachers see themselves as tolerant and compassionate. Some of the teachers found it problematic that they receive students that in the teacher's eyes are not suitable for the job they are being trained for, and the teacher has no right to tell this to the students. Some of the students had problems with the course literature, which is the tool that teachers use to mediate the actions towards the objec. One student worked really hard to learn the contents of a book, and the teacher refused to help the student. The literature also gives rise to problems when the teacher changes a title in the list of course literature in the last minute. This makes it difficult for a student with dyslexia to obtain the book as an audiobook in time.

The different contradictions were put together in the main activity system. There are contradictions between almost every node. The only node that contains no contradiction is division of labour. The contradictions between the nodes in the system give as a result that the student with dyslexia fails or need longer time to complete the studies.



Figur 1. The contradictions within the activity system of higher education

It is important to remember that most of the students with dyslexia do not fail. Many need longer time though to complete their studies.

Discussion

My research questions concerned the possibility for students with dyslexia to participate in higher education. The study produced a lot of material that I could use to develop an activity system. At first it looked as if it was an ideal higher-education system with an accessible environment that offered full participation for students with disabilities. The activity system revealed some contradictions that made the higher-education environment less accessible for students with dyslexia. I interpreted some of the answers from the students as if there was a limited possibility for participation on an equal footing with their peers. The figure below shows how an environment can be more or less accessible and have more or less possibilities for participation. The ultimate situation is the lower left cell where there is high accessibility and possibility to be a participant. A student in such an environment has little need for extra support. The worst situation is in the upper left corner where the environment has a low level of accessibility and very little possibility for participation. A student with dyslexia in such an environment has a great need for support to be able to complete the education.

		+ Accessibility -				
+	Participation	<table border="1" style="width: 100%; height: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Little need for support</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Need for support for accessibility</td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">-</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">-</td> </tr> </table>	Little need for support	Need for support for accessibility	-	-
Little need for support	Need for support for accessibility					
-	-					
-	-	<table border="1" style="width: 100%; height: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Need for support for participation</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Large need for support</td> </tr> </table>	Need for support for participation	Large need for support		
Need for support for participation	Large need for support					

Figur 2. The dynamic relationship between accessibility and participation.

The so-called social model of disability places the disability in the interaction between an individual and the society or the environment, as

opposed to the medical model that places the disability within the individual and expects the individual to adjust to the norm. The social model is the norm for the disability policy in Sweden. My opinion is that the model has to be transferred by good examples down to each actor in the higher-education institution. It must be the responsibility of the higher-education institution to ensure an optimal learning environment for each student.

The last principle in the above mentioned five principles of activity theory is that it has the potential for expansive transformation. Applied to the result of my study, I would propose that the contradictions I have discovered in the activity system of higher education may be the reason or basis for an expansive transformation. The development in recent decades has meant a tremendous improvement of conditions for students with dyslexia in higher education. Still, there is some room for improvement. Mainly, in my opinion, because of the perception of disability being the individual's own problem. A more modern approach would be more appropriate where society and the higher education would be accessible for as many as possible and offer participation on equal terms.

REFERENSLISTA

- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*. 12(4): 256-275.
- Alper, S.& Raharinirina, S. (2006). Assistive Technology for Individuals with Disabilities: A Review and Synthesis of the Literature. *Journal of Special Education Technology*. 21(2): 47-64.
- Alvesson, M. (1999). Utbildning är lösningen. Vad är problemet? Om utbildningsfundamentalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 4(3): 225-243.
- Andersson, B. (2005). Sweden, including diversity of terminology. I I. Smythe (Red.). *Provision and Use of Information Technology with Dyslexic Students in University in Europe. An EU funded project*. Cardiff: Welsh Dyslexia Project.
- Bakhurst, D. (2009). Reflections on activity theory. *Educational Review*. 61(2): 197 - 210.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barnes, C.& Mercer, G. (1999). Granskning av den sociala handikappmodellen. I M. Tideman (Red.). *Handikapp, synsätt, principer, perspektiv*. Stockholm: Johansson & Skyttmo Förlag: 79-105.
- Barton, R.S.& Fuhrman, B.S. (1994). Counseling and psychotherapy for adults with learning disabilities. I P. J. Gerber& H. B. Reiff (Red.). *Learning disabilities in adulthood: Persisting problems and evolving issues* Stoneham, MA: Andover Medical: 82-92.
- Beaton, A., McDougall, S.& Singleton, C. (1997). Editorial Humpty Dumpty Grows Up? – Diagnosing Dyslexia in Adulthood. *Journal of Research in Reading*. 20(1): 1-7.
- Bednya, G.Z.& Harris, S.R. (2008). “Working sphere/engagement” and the concept of task in activity theory. *Interacting with Computers*. 20(2): 251-255.
- Berger, P.L.& Luckmann, T. (1966/1991). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books Ltd.

- Berthén, D. (2007). *Föreberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Estetisk-filosofiska fakulteten, pedagogik. Karlstad: Karlstads universitet.
- Birch, S.& Chase, C. (2004). Visual and Language Processing Deficits in Compensated and Uncompensated College Students with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. 37(5): 389-411.
- Blanck, G. (2000). Vygotsky: The man and his cause. I L.C. Moll (Red.). *Vygotsky and Education*. New York: Cambridge University Press.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M.& Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Blumer, H. (2007). Methodological Principles of Empirical Science. I N. K. Denzin (Red.). *Sociological Methods. A Sourcebook*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers: 20-42.
- Broadly, D., Börjesson, M., Bertilsson, E., Farkas, G., Gunneriusson Karlström, M., Larsson, E., Lidegran, I.& Nordqvist, I. (2006). *Utvärdering av Rekryteringsdelegationen*. nr. 39. Uppsala: SEC, ILU.
- Brodin, J.& Lindstrand, P. (2003). *Perspektiv på IKT och lärande för barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Brunswick, N., McCrory, E., Price, C.J., Frith, C.D.& Frith, U. (1999). Explicit and implicit processing of words and pseudowords by adult developmental dyslexics. A search for Wernicke's Wortschatz? *Brain*. 122(10): 1901-1917.
- Bryman, A. (2006). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Bødker, S. (1996). Applying Activity Theory to Video Analysis: How to Make Sense of Video Data in HCI. I B. A. Nardi (Red.). *Context and Consciousness. Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Cirino Paul T., Israelian Marylyne K., Morris Mary K.& D., M.R. (2005). Evaluation of the double-deficit hypothesis in college students referred for learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*. 38(1): 29-43.
- Compton, D.L., DeFries, J.C.& Olson, R.K. (2001). Are RAN- and Phonological Awareness-Deficits Additive in Children with Reading Disabilities? *Dyslexia*. 7(3): 125-149.
- Connelly, V., Campbell, S., MacLean, M.& Barnes, J. (2006). Contribution of Lower Order Skills to the Written Composition of College Students With and Without Dyslexia. *Developmental Neuropsychology*. 29(1): 175-196.
- Cotton, S.M., Crewther, D.P.& Crewther, S.G. (2005). Measure Error: Implications for Diagnosis and Discrepancy Models of Developmental Dyslexia. *Dyslexia*. 11(3): 186-202.
- Daun, H.& Hansson, H. (2006). Towards comparative equality but persisting inequality in relation to the ambitions of Swedish education. I (Red.). *Widening Access to Education as Social Justice*. Dordrecht, The Netherlands: Springer: 245-261.

- Day, S.L.& Edwards, B.J. (1996). Assistive Technology for Postsecondary Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 29(5): 486-492.
- Dell, A.G., Newton, D.A.& Petroff, J.G. (2008). *Assistive Technology in the Classroom. Enhancing the School Experiences of Students with Disabilities*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park, CA: SAGE Publications, Inc.
- Dewsbury, G., Clarke, K., Randall, D., Rouncefield, M.& Sommerville, I. (2004). The anti-social model of disability. *Disability and Society*. 19(2): 145-158.
- Ds.1993:92 *Vetenskapsakademiens syn på kunskap och kompetens inför 2000-talet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Edyburn, D.L. (2003). Introduction to the Special Issue: Insights Into the Effective and Appropriate Use of Technology in Special Education. *Remedial and Special Education*. 24(3): 130-131.
- Ehn, B. (2001). *Universitetet som arbetsplats. Reflektioner kring ledarskap och kollegial professionalism*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekman, I. (2004). *Studier på lika villkor? - en undersökning av hur studenter med funktionsnedsättningar upplever studiemiljön vid Umeå Universitet*. Umeå universitet.
- Elbro, C.& Nygaard Jensen, M. (2005). Quality of phonological representations, verbal learning, and phoneme awareness in dyslexic and normal readers. *Scandinavian Journal of Psychology*. 46(4): 375-384.
- Emanuelsson, I., Persson, B.& Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eneroth, B. (1984). *Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Engberg, B., Hammerman, S., Rönnåsen, B.& Cederbom, A. (2009). *Granskning av teknisk tillgänglighet i tolv utbildningsplattformar*. 00288nr. Stockholm.: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Yrjö Engeström, Reijo Miettinen& R.-L. Punamäki (Red.). *Perspectives on Activity Theory*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*. 14(1): 133-156.
- Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. I J. Hughes, N. Jewson& L. Unwin (Red.). *Communities of practice: Critical perspectives*. London: Routledge.
- Engeström, Y. (2008a). Enriching activity theory without shortcuts. *Interacting with Computers*. 20(2): 256-259.

- Engeström, Y. (2008b). *From Teams to Knots. Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009). From Learning Environments and Implementation to Activity Systems and Expansive Learning. *An International Journal of Human Activity Theory* 2: 17-33.
- Engeström, Y.& Miettinen, R. (1999). Introduction. I Y. Engeström, R. Miettinen& R.-L. Punamäki (Red.). *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y.& Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*. 5(1): 1-24.
- Engman, A.& Kjöll, V. (2006). *Hur upplever några studenter med dyslexi det stöd de får på Mittuniversitet*. Examensarbete, Rehabiliteringsvetenskap. Institutionen för hälsovetenskap. Sundsvall/Östersund: Mittuniversitetet.
- Ericson, B. (1996). Läs- och skrivsvårigheter i ett historiskt perspektiv. I B. Ericson (Red.). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Gustavsson, A.-L. (2007). *Uppföljning av studenter med läs- och skrivsvårigheter vid Linköpings universitet*. Linköping: Linköpings universitet.
- Eriksson Gustavsson, A.-L.& Gustavsson, L. (2006). *Uppföljning av studenter med läs- och skrivsvårigheter vid Linköpings universitet*. Linköping: Linköpings universitet.
- Eriksson Gustavsson, A.-L.& Holm, L. (2009). *Högre utbildning för alla? Universitetslärares uppfattningar om och erfarenheter av undervisning av funktionshindrade studenter*. Rapport till Strategigruppen för Lika villkor Linköpings universitet 2009nr. Linköping: Linköpings universitet.
- Fairclough, N.& Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. I T. V. Dijk (Red.). *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. London: Sage. 2: 258-284.
- Firth, N., Greaves, D.& Frydenberg, E. (2010). Coping Styles and Strategies: A Comparison of Adolescent Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 43(1): 77-85.
- Frisk, E. (2003). *"Mera än svårigheter med ord" Om högskolestuderandes upplevelser att leva med dyslexi*. 3/2003nr. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Åbo.
- Fuglsang, E.& Vonsild, W. (2000). Informationsteknik och pedagogik. Inringning av ett nytt område. I (Red.). *Pedagogik. En grundbok*. Stockholm: Liber AB: 405-432.
- Föhrer, U.& Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan. Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Föhrer, U.& Magnusson, E. (2010). *Dyslexi: förbannelse eller möjlighet? Att lära sig leva med läs- och skrivsvårigheter*. Lund: BTJ Förlag.

- Gallagher, A.M., Laxon, V., Armstrong, E.& Frith, U. (1996). Phonological difficulties in high-functioning dyslexics. *Reading and Writing*. 8(6): 499-509.
- Gergen, K.J. (2001). *Social Construction in Context*. London: SAGE Publications Ltd.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturöversikt. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 7(4): 279-305.
- Giota, J.& Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*. IPD-rapport 2007:03. Göteborg.
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning*. 25(2): 63-69.
- González, V.M.& Mark, G. (2004). "Constant, constant, multi-tasking craziness": managing multiple working spheres. Conference on Human Factors in Computing Systems Archive, Vienna, Austria. New York, NY:ACM.
- Gottardo, A., Chiappe, P., Siegel, L.S.& Stanovich, K.E. (1999). Patterns of word and nonword processing in skilled and less-skilled readers. *Reading and Writing*. 11(5-6): 465-487.
- Gustavsson, A., Ed. (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Handikapputredningen (1976). *Kultur åt alla: slutbetänkande*. S. o. u. 1976:20. Stockholm: Fritze.
- Handisam (2006). *Handikapprörelsens syn på tillgänglighet. Projekt Tillgänglighetsgranskning*. Stockholm: Handikappförbundens samarbetsorgan.
- Hatcher, J., Snowling, M.J.& Griffiths, Y.M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*. 72(1): 119-134.
- Herrington, M.& Hunter-Carsch, M. (2001). A social interactive model of specific learning difficulties, e.g. dyslexia. I Morag Hunter-Carsch (Red.). *Dyslexia: A Psychosocial Perspective*. London: Whurr Publishers: 107-133.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Hodkinson, P., Biesta, G.& James, D. (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning. *Vocations and Learning*. 1: 27-47.
- Holme, L. (1999). Begrepp om handikapp. En essä om det miljörelativa handikappbegreppet. I M. Tideman (Red.). *Handikapp, synsätt, principer, perspektiv*. Stockholm: Johansson & Skyttmo Förlag.
- Holmeros Skoglund, K.& Högberg, I. (2003). *Studentsupport vid Högskolan i Borås. Behov, verksamhet och visioner*. Rapport nr 5:2003. Centrum för lärande och undervisning. Borås.
- Homans, G.C. (2007). Contemporary Theory in Sociology. I N. K. Denzin (Red.). *Sociological Methods. A Sourcebook*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers: 51-69.

- Hosseina, S.& Mossler, K. (2010). *Inkomster och utgifter för vissa personer 20-64 år med funktionsnedsättningar. Specialbearbetning av SCB:s undersökning HEK. 2010-1-12nr.* Socialstyrelsen. Stockholm.
- Högskoleverket (1997). *Tillträde till högre utbildning - en evighetsfråga.* Rnr. 1997:13. Högskoleverket. Stockholm.
- Högskoleverket (2000). *Högskolestudier och funktionshinder.*
- Högskoleverket (2009a). *Kvalitetsutvärdering för lärande. Högskoleverkets förslag till nya kvalitetsutvärderingar för högskoleutbildningar.* Rnr 2009:25. Högskoleverket. Stockholm.
- Högskoleverket (2009b). *Universitet & Högskolor. Högskoleverkets årsrapport 2009.* Rnr. 2009:12 Högskoleverket.
- Høien, T.& Lundberg, I. (1999). *Dyslexi: från teori till praktik.* Stockholm: Natur och kultur.
- Ingesson, S.G. (2007). *Growing up with Dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact, and Salutogenic Factors.* Doktorsavhandling. Samhällsvetenskapliga fakulteten. Lund: Lunds universitet.
- Issroff, K.& Scanlon, E. (2002). Using technology in Higher Education: an Activity Theory perspective. *Journal of Computer Assisted Learning.* 18(1): 77-83.
- Jackson, N.E.& Doellinger, H.L. (2002). Resilient readers? University students who are poor recoders but sometimes good text comprehenders. *The British journal of educational psychology.* 94(1): 64-64.
- Jacobson, C.& Svensson, I., Eds. (2007). *10 uppsatser om läs- och skrivsvårigheter.* Pedagogiska uppsatser. Växjö: Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.
- Jacobson, C., Svensson, I.& Lundberg, I. (2001). Kompensatoriska åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter. I (Red.). *Kommunikativ pedagogik och särskilda ungdomshem.* Forskningsrapport nr 2. Stockholm: SIS.
- Johansson, E. (2008). *Redovisning gällande studenter med svårigheter av dyslektisk karaktär vid Malmö högskola läsåret 07/08,* Malmö: Malmö högskola.
- Johansson, E. (2009). *Redovisning gällande studenter med svårigheter av dyslektisk karaktär vid Malmö högskola läsåret 2008.* Malmö : Malmö högskola.
- Johnston, S.S.& Evans, J. (2005). Considering Response Efficiency as a Strategy to Prevent Assistive Technology Abandonment. *Journal of Special Education Technology.* 20(3): 45-50.
- Jonsson, P. (1995). *Dyslexi - ett förbiset problem vid universiteten.* Enheten för pedagogiskt utvecklingsarbete, Uppsala: Sveriges Lantbruksuniversitet.
- Karolinska Institutet (2006). *Vidgade perspektiv i utbildningen. Sjuksköterske- och läkarstudenter granskar sin utbildning utifrån kön, sexuell läggning, etnicitet, religion och funktionshinder.* Stockholm: Karolinska Insitutet.
- Keating, E. (2005). Homo prostheticus: problematizing the notions of activity and computer-mediated interaction. *Discourse Studies.* 7(4-5): 527-545.
- Knutagård, H. (2003). *Introduktion till verksamhetsteori.* Lund: Studentlitteratur.

- Kuutti, K. (1996). Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research. I (Red.). *Context and Consciousness*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press: 17-44.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S.& Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lange, A.A., McPhillips, M., Mulhern, G.& Wylie, J. (2006). Assistive Software Tools for Secondary-Level Students With Literacy Difficulties. *Journal of Special Education Technology*. 21(3): 13-22.
- Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*. 44(1): 1-21.
- Leinonen, S., Müller, K., Leppanen, P.H.T., Aro, M., Ahonen, T.& Lyytinen, H. (2001). Heterogeneity in adult dyslexic readers: Relating processing skills to the speed and accuracy of oral text reading. *Reading and Writing*. 14(3-4): 265-296.
- Lektorsky, V.A. (1999). Activity theory in a new era. I (Red.). *Perspectives of Activity Theory*. New York: Cambridge University Press: 65-69.
- Lektorsky, V.A. (2009). Mediation as a Means of Collective Activity. I Annalisa Sannino, Harry Daniels& K. D. Gutiérrez (Red.). *Learning and Expanding with Acitivity Theory*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. (1977/1986). *Verksambet, medvetande, personlighet*. Moskva: Progress Moskva/ Fram Göteborg.
- Lesaux, N.K., Pearson, M.R.& Siegel, L.S. (2006). The Effects of Timed and Untimed Testing Conditions on the Reading Comprehension Performance of Adults with Reading Disabilities. *Reading and Writing*. 19(1): 21-48.
- Liberg, C. (2004). Bilder av läs- och skrivutveckling. I S. Selander (Red.). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Forskningi fokus nr. 12: 205-222.
- Lundgren, T. (2007). *Språk, kunskap och mänskliga förmågor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E.& Shaywitz, B.A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*. 53: 1-15.
- Marx, K. (1844/1995). Den ekonomisk-filosofiska manuskripten. I (Red.). *Människans frigörelse*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Mekibes, B. (2005). *HO:s högskoleenkät 2005. Handikappombudsmannens undersökning om högskolors och enskilda utbildningsanordnares arbete enligt likabehandlingslagen (SFS 2001:1286)*. Stockholm: Handikappombudsmannen..
- Miles, T.R., Thierry, G., Roberts, J.& Schiffeldrin, J. (2006). Verbatim and gist recall of sentences by dyslexic and non-dyslexic adults. *Dyslexia*. 12(3): 177-194.

- Miller-Shaul, S. (2005). The characteristics of young and adult dyslexics readers on reading and reading related cognitive tasks as compared to normal readers. *Dyslexia*. 11(2): 132-151.
- Miller, C.J., Miller, S.R., Bloom, J.S., Jones, L., Lindstrom, W., Craggs, J., Garcia-Barrera, M., Semrud-Clikeman, M., Gilger, J.W. & Hynd, G.W. (2006). Testing the Double-Deficit Hypothesis in an Adult Sample. *Annals of Dyslexia*. 56(1): 83-103.
- Mortimore, T. & Crozier, W.R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. . *Studies in Higher Education*. 31(2): 235-251.
- Murray, M. (1988). *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Studier i utbildningspolitik och utbildningsplanering 1933-1985*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter. Rapport från "Konsensusprojektet"*. Stockholm: Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.
- Nardi, B.A. (1996). Activity Theory and Human-Computer Interaction. I Bonnie A. Nardi (Red.). *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- NIER (1998). *Recent Reform and Perspectives in Higher education: Report of the Seminar Including a Range of Countries from Asia-Pacific and Europe*. Tokyo, Japan: N. I. E. R.
- Nilsson-Lindström, M. (2003). *Studenter med funktionsbinder och deras erfarenheter av utbildningen vid Lunds universitet*. Rapport nr 2003:223. Lund: Utvärderingsenheten Lunds universitet.
- OECD (2009). *Education at a Glance 2009 - OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability : from theory to practice*. London: Macmillan.
- Olofsson, Å. (2002). Long-term Effects of Reading Problems. *Advances in Cognitive Science*. 4(2): 15-21.
- Olofsson, Å., Ahl, A. & Taube, K. (2010). *Dyslexia and study skills in Swedish higher education: learning and teaching*. Third All-European Dyslexia Conference, Bruges, Belgium.
- Pedler, J. (2001). Computer spellcheckers and dyslexics - a performance survey. *British Journal of Educational Technology*. 32(1): 23-37.
- Pennington, B.F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*. 101(2): 385-413.
- Persson, L.-O. (2000). Att leva med kronisk sjukdom eller handikapp. I S. G. Carlsson, E. Hjelmquist & I. Lundberg (Red.). *Delaktig eller utanför. Psykologiska perspektiv på hälsa och handikapp*. Umeå: Boréa bokförlag.

- Pollak, D. (2004). Dyslexia, the self and higher education: Learning life histories of students identified as dyslexic. *Presented at BDA international, 27-30 March 2004, University of Warwick, UK.*
- Prop. 1976/77:87. *Om insatser för handikappades kulturella verksamhet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1999/2000:1. *Budgetproposition för år 2000, Utgiftsområde 16: Utbildning och universitetsforskning.* Stockholm: Finansdepartementet.
- Prop. 1999/2000:79. *Från patient till medborgare - en nationell handlingsplan för handikappolitiken.* Stockholm: Socialdepartementet.
- Prop. 2001/02:15 *Den öppna högskolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ransby, M.J.& Swanson, H.L. (2003). Reading Comprehension Skills of Young Adults with Childhood Diagnoses of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities.* 36(6): 538-556.
- Rasinski, T.V., Padak, N.D., McKeon, C.A., Wilfong, L.G., Friedauer, J.A.& Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent and Adult Literacy.* 49(1): 22-27.
- Raskind, M.H. (1994). Assistive technology for adults with learning disabilities: A rationale for use. I (Red.). *Learning disabilities in adulthood: Persisting problems and evolving issues* Stoneham, MA: Andover Medical: 152-162.
- Reiff, H.B., Gerber, P.J.& Ginsberg, R. (1992). Learning to achieve: Suggestions from adults with learning disabilities. I (Red.). *Support services for students with learning disabilities in higher education: A compendium of readings* Columbus, OH: Association on Higher Education and Disability. 3: 135- 144.
- Reis, S.M., McGuire, J.M.& Neu, T.W. (2000). Compensation Strategies Used by High-Ability Students With Learning Disabilities Who Succeed in College *Gifted Child Quarterly.* 44(2): 123-135.
- Rekryteringsdelegationen. (2004). *Breddad rekrytering : en fråga om visioner, incitament och attityder : rapport från Rekryteringsdelegationen.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Richardson, J.T.E.& Wydell, T.N. (2003). The representation and attainment of students with dyslexia in UK higher education. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal.* 16(5): 475-503.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M.& Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia.* 5(4): 227 - 248.
- Rogers, Y. (2008). 57 Varieties of Activity Theory. *Interacting with Computers.* 20(2): 247-250.
- Rosa, A.& Montero, I. (1990). The historical context of Vygotsky's work: A sociohistorical approach. I (Red.). *Vygotsky and Education.* New York: Cambridge University Press.
- Runyan, M.K. (1991). The effect of extra time on reading comprehension scores for university students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities.* 24(2): 104-108.

- Sannino, A., Daniels, H.& Gutiérrez, K.D. (2009). Activity Theory Between Historical Engagement and Future-Making Practice. I A. Sannino, H. Daniels& K. D. Gutiérrez (Red.). *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York, NY: Cambridge University Press.
- SCB (2007). *Tema utbildning: Ungdomar utan fullföljd gymnasieutbildning*. Örebro: Statistiska Centralbyrån, Enheten för statistik om utbildning och arbete.
- SCB (2009). *Funktionshindrades situation på arbetsmarknaden - 4:e kvartalet 2008*. 3nr. Stockholm: SCB, enheten för arbetskrafts- och arbetsmiljöundersökningar..
- Schenker, K. (2007). *Perspektiv på ökad tillgänglighet inom högre utbildning - med hjälp av digitala verktyg*. Licentiatavhandling. Lärarutbildningen. Malmö: Malmö högskola.
- Scherer, M.J. (2004). *Connecting to Learn. Educational and Assistive Technology for People With Disabilities*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Scherer, M.J.& Glueckauf, R. (2005). Assessing the Benefits of Assistive Technologies for Activities and Participation. *Rehabilitation Psychology*. 50(2): 132-141.
- SFS (2001:935). *Förordning om statligt stöd för att främja och bredda rekryteringen till universitet och högskolor..*
- Shakespeare, T.& Watson, N. (2001). The Social Model Of Disability: An Outdated Ideology? *Research in Social Science and Disability*. 2: 9-28.
- Simmons, F.& Singleton, C. (2000). The reading comprehension abilities of dyslexic students in higher education. *Dyslexia*. 6(3): 178-192.
- Skolverket (2007). *Redovisning av uppdrag om individuella program*. 2006:03130nr. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008a). *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan 2007/08*. Dnr 71-2008-00004nr. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008b). *En beskrivning av slutbetygen i grundskolan 2008*. 2008:00004nr. Stockholm Skolverket.
- Skolverket (2008c). *Studieavbrott och stödinsatser i gymnasieskolan. En kunskapssammanställning*. 322nr. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008d). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. 08:1033nr. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Attityder till skolan 2009. Elevernas och lärarnas attityder till skolan*. 10:1171nr. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010). *Risk för IG. Gymnasierectorer om skolornas stöd till elever som riskerar att inte nå målen*. 10:1181nr. Stockholm: Fritzes.
- Sköldberg, K.& Salzer-Mörling, M. (2002). *Över tidens gränser - visioner och fragment i det akademiska livet*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Smith-Spark, J.H., Fisk, J.E.& Fawcett, A.J. (2003). Investigating the central executive in adult dyslexics: Evidence from phonological and visuospatial working memory performance. *European Journal of Cognitive Psychology*. 15(4): 567-588.

- Snowling, M., Nation, K., Moxham, P., Gallagher, A.& Frith, U. (1997). Phonological Processing Skills of Dyslexic Students in Higher Education: A Preliminary Report. *Journal of Research in Reading*. 20(1): 31-41.
- Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd.
- Snowling, M.J. (2008). Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 61(1): 142 - 156.
- Solvang, P. (1999). Medikalisering av problem i skolan. *Locus*(2).
- SOU 1980:34. *Handikappad, Integrerad, Normaliserad, Utvärderad. Delbetänkande från Integrationsutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1981:23 *Tekniska hjälpmedel för handikappade. Delbetänkande från integrationsutredningen*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: LiberFörlag/Allmänna förlaget.
- SOU 1999:4 *God sed i forskningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2001:13 *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet..
- Stanovich, K.E. (1980). Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*. 16(1): 32-71.
- Studentbyrån, H. (2006). *Studier och funktionsbinder. Enkätundersökning genomförd 2005 bland studenter med funktionsbinder vid Stockholms universitet*. Dnr 40-0728-06nr. Stockholm: Stockholms universitet.
- Swalander, L. (2009). Självbild, motivation och dyslexi. I (Red.). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur: 183-198.
- Svensson, I. (2003). *Phonological dyslexia. Cognitive, behavioural and hereditary aspects*. Doktorsavhandling. Psychology. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Svensson, I.& Jacobson, C. (2006). How persistent are phonological difficulties? A longitudinal study of reading retarded children. *Dyslexia*. 12(1): 3-20.
- Svensson, I.& Tholurus, I. (2010). Universitetsstuderande med läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. *In press*.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- TPB (1998). *Talboken i framtiden : utredning om den svenska talboksmodellen*. Enskede: Talboks- och punktskriftsbiblioteket
- Trow, M. (1972). The Expansion and Transformation of Higher Education. *International Review of Education*. 18(1): 61-84.
- Trow, M. (1974). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. In *Policies for Higher Education*. Paris: OECD.
- Turner, S. (1994). *The Social Theory of Practices. Tradition, Tacit Knowledge, and Presuppositions*. Chicago: The University of Chicago Press.

- UHÄ 1979:2.
 UHÄ 1979:3.
 UHÄ 1979:13.
 UHÄ 1979:15.
 UHÄ 1979:22.
- Watkins, A., Ed. (2007). *Bedömningar som främjar inkludering: Riktlinjer och metoder*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Vaughn, S., Schumm, J.S.& Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Welcome, S.E., Chiarello, C., Halderman, L.K.& Leonard, C.M. (2009). Lexical Processing Skill in College-Age Resilient Readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 22(3): 353-371.
- Wengelin, Å. (2002). *Text Production in Adults with Reading and Writing Difficulties*. Doktorsavhandling. Göteborg: Department of Linguistics, Göteborg University.
- Wenger, E. (1998/2007). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (2001). Vygotsky and Bakhtin on Community. I Ullabeth Sätterlund Larsson (Red.). *Socio-Cultural Theory and Methods An Anthology*. Trollhättan: University Trollhättan/Uddevalla.
- Wertsch, J.V. (2002). *Voices of collective remembering*. New York: Cambridge University Press.
- WHO (2001a). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. WHO. Geneva.
- WHO (2001b). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: W. H. Organization.
- Wilson, A.M.& Lesaux, N.K. (2001). Persistence of Phonological Processing Deficits in College Students with Dyslexia Who Have Age-Appropriate Reading Skills. *Journal of Learning Disabilities*. 34(5): 394-401.
- Winberg, F. (2008). *Contextualizing Accessibility: Interaction for Blind Computer Users*. Doktorsavhandling. Computer Science and Communication. Stockholm: KTH.
- Wolf, M.& Bowers, P.G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*. 91(3): 415-438.
- Wolf, M., Miller, L.& Donnelly, K. (2000). Retrieval, Automaticity, Vocabulary Elaboration, Orthography (RAVE-O): A Comprehensive, Fluency-Based Reading Intervention Program *Journal of Learning Disabilities* 33 (4): 375-386.
- Wolff, U. (2006). *Att studera med dyslexi vid Göteborgs universitet*. Göteborg: Göteborgs universitet..

- Wolff, U.& Lundberg, I. (2002). The prevalence of Dyslexia among art students. *Dyslexia*. 8(1): 34-42.
- von Wright, M. (2004). Delaktighet och fakta. I (Red.). *Skillnad och konsekvens: mötet lärare-studerande och undervisning som meningserbjudande* Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L.S. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.
- Ödman, P.-J. (1979). *Tolkning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Öhman, J. (2008). Erfarenhet och meningsskapande. *Utbildning & Demokarti*. 17(3): 25-46.

Bilaga 1. Medgivandedokument

Medgivande

Marianne Björn, doktorand vid Växjö universitet, studerar hur studenter med läs- och skrivsvårigheter upplever/klarar av sin tid som studenter på universitetet, det bemötande de får, stöd och resurser, samt användning av strategier och kompensation. Detta görs genom tester, observationer, intervjuer, enkäter, och dokumentinsamling. Resultatet kan komma att publiceras och användas för att utbilda lärare och andra berörda vid universitetet. Studien är en del i Mariannes avhandlingsarbete och kommer att finnas med i avhandlingen.

Svaren på intervjuer samt annat insamlat material kommer att behandlas konfidentiellt. Inga uppgifter som kan användas för att identifiera dig kommer att lämnas ut. Arbetsmaterialet förses med en kod, inga namn kommer att framgå.

Ditt medverkande är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta medverkan utan att det gör något. Det är helt OK att börja delta och sedan tacka nej till att vara med i kommande aktiviteter.

Jag är införstådd med ovanstående och vill vara med i detta forskningsprojekt.

Växjö den _____ / _____

.....
Underskrift

Namnförtydligande

e-postadress:

Telefonnummer:

Bilaga 2. Intervjumall

Bakgrund –

- När fick veta (diagnos) / när märkte själv problem?
- Skulle själv säga har dyslexi? (självdagnos)
- Fler i familj som har problem?
- Vilken utbildning? (Gymn, folkhögskola, el dyl)

Vilka problem –

- Läsning – hastighet, läsflyt, ordförråd, arbetsminne
- Att skriva –
- Engelska –
- Formulera –
- Tid /strukturera –
- Motoriskt

Läsning –

- Hur ser på läsning?
- Vad läser förutom kurslitt?
- Läser dagstidningar?
- Läser böcker?

Utbildning –

I skolan

- Upplevelser från skolan
- Stöd/brist på stöd från lärare m fl?
- Vilka strategier använde?
- Kompensatoriska hjälpmedel? (Vet vad är och vad finns?)

Nu på högskolan

- Vilka ämnen läser nu?
- Har problemen påverkat utbildningsval?
- Tror kan klara av studierna?
- Stöd/brist på stöd från lärare, medstudenter m fl? (vet de om att hon har dysl)
- Vilka strategier använder?
- Kompensatoriska hjälpmedel? (Vet vad är och vad finns?)

Bilaga 3. Samtalsämnen fokusgrupp

Syftet är ofta att få fram vilken kunskap som finns, samt värderingar eller föreställningar hos universitetslärare om studenter med funktionsnedsättning.

Öppningsfrågor

- Kan ni berätta för mig vilka erfarenheter ni har från att ha studenter med funktionsnedsättning?
- Kommer ni ihåg typ av funktionsnedsättning har träffat på?
- Kommer ni ihåg om de använt någon form av stöd/hjälpmiddel (ex förlängd skrivtid, anteckningshjälp)?
- Vet ni hur det gått för dem?

Nyckelfrågor om studenter

- Hur anser ni att beredskapen är hos X-univ. för att ta emot studenter m funktionsnedsättning? Vilken beredskap tycker ni borde finnas?
- Hur tror ni studenterna m funktionsnedsättning upplever det att studera vid X-univ.? (papper från Umeå universitet om bemötande och förståelse)
- Kan ni beskriva en situation där det blev tydligt att studenten hade en funktionsnedsättning? (Positiv eller negativ skillnad mot typisk student)
- Anser ni att funktionsnedsättningen begränsade studenten? På vilket vis? (papper om Johanna och Annika)
- Om de använde stöd/hjälpmiddel – var det orättvist med tanke på studiekamrater utan stöd/hjälpmiddel? Gav det dem ett försprång/extra fördel?

Avslutande frågor

- Kunskap om hjälpmedel (kompenserande o handikapphj m)?
- Åsikter om stöd/hjälpmiddel?
- Ges information till nya studenter om vilket stöd som finns?
- Vet lärarna hur i undervisning kan underlätta för dessa studenter eller hur kan inkludera? Ser de behov av att få lära sig mer om detta?

Linnaeus University Dissertations

Nedan följer en lista på skrifter publicerade i serien Linnaeus University Dissertations. För mer information se Linnaeus University Press sidor på Lnu.se

1. Charlotte Silander, 2010, *Pyramider och pipelines. Om högskolesystemets påverkan på jämställdhet i högskolan* (statsvetenskap/political science), ISBN: 978-91-86491-00-0.
2. Anna E. Engberg, 2010. *Biomaterials and Hemocompatibility* (biomedicinsk vetenskap/biomedical sciences), ISBN: 978-91-86491-01-7.
3. Angela Marx Åberg, 2010. *Lesefreude und Lernerorientierung. Eine Untersuchung von Lehrerentscheidungen beim Lesen eines Romans in einer Schülergruppe im schwedischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (tyska/german), ISBN: 978-91-86491-03-1.
4. Susanne Säve, 2010. *ATP and adenosine in experimental urinary tract infection* (biomedicinsk vetenskap/biomedical sciences), ISBN: 978-91-86491-04-8.
5. Magnus Karlsson, 2010. *Evolution in changing environments revealed by fire melanism in pygmy grasshoppers* (evolutionsbiologi/ evolutionary biology), ISBN: 978-91-86491-05-5.
6. Susanne Syrén, 2010. *Det utsagda och ohörsammade lidandet. Tillvaron för personer med långvarig psykosjukdom och deras närstående* (vårdvetenskap/caring science), ISBN: 978-91-86491-07-9.
7. Ulrika Järkestig-Berggren, 2010. *Personligt ombud och förändringsprocesser på det socialpsykiatriska fältet* (socialt arbete/social work), ISBN: 978-91-86491-09-3.
8. Ingrid-Maria Bergman VDM, 2010. *Polymorphism in pattern recognition receptor genes in pigs* (biomedicinsk vetenskap/biomedical sciences), ISBN: 978-91-86491-10-9.
9. Johan Svanberg, 2010. *Arbetets relationer och etniska dimensioner. Verkstadsföreningen, Metall och esterna vid Svenska Stålpressnings AB i Olofström 1945–1952* (historia/history), ISBN: 978-91-86491-11-6.

10. Joakim Palovaara, 2010. *Conifer embryology. A study of polar auxin transport and WOX transcription factors* (cell- och organismbiologi/ cell and organism biology), ISBN: 978-91-86491-12-3.
11. Martina Meranius Summer, 2010. "Era delar är min helhet". *En studie om att vara äldre och multisjuk* (vårdvetenskap/caring science), ISBN: 978-91-86491-13-0.
12. Maria Gullberg, 2010. *PICORNAVIRIDAE. Evolution and adaptation of entero- and parechovirus* (biomedicinsk vetenskap/biomedical sciences), ISBN: 978-91-86491-14-7.
13. Catharina Frank, 2010. *Tillfället gör delaktighet. Patienters och vårdares erfarenheter av patientdelaktighet på akutmottagning. En deskriptiv, metodutvecklande och utvärderande studie* (vårdvetenskap/caring science), ISBN: 978-91-86491-15-4.
14. Anna Sandgren, 2010. *Deciphering Unwritten Rules. Patients, relatives and nurses in palliative cancer care* (vårdvetenskap/caring science), ISBN: 978-91-86491-19-2.
15. Bo Hovstadius, 2010. *On drug use, multiple medication and polypharmacy in a national population* (biomedicinsk vetenskap/biomedical sciences), ISBN: 978-91-86491-20-8.
16. Gunnar Fredrik Mosnik, 2010. *On Applying Ontologies in Workflows – Ontology driven Workflows for increasing Flexibility and Quality, and reducing Production Time and Cost* (systemekonomi/system economics), ISBN: 978-91-86491-21-5.
17. Åsa Devine, 2010. *Internationalization and performance among small and medium-sized firms: A study of furniture producers in Sweden* (skogsindustriella produktionssystem/forest industry production systems), ISBN: 978-91-86491-22-2.
18. Karolina Leberfinger, 2010, *Revealing the role of shredders and detritus in open-canopy, intermittent streams* (akvatisk ekologi/aquatic ecology), ISBN: 978-91-86491-23-9.
19. Susanna Minnhagen, 2010. *Kleptoplasty in Dinophysis spp. Ecological role and evolutionary implications* (marin ekologi/freshwater ecology), ISBN: 978-91-86491-24-6.

20. Reine Johansson, 2010. *The Protein-Carbohydrate Interaction. Analysis of Transient Biomolecular Complexes* (biomedicinsk vetenskap/biomedical sciences), ISBN: 978-91-86491-25-3.
21. Reza Samadi, 2010. *Supply Chain Optimisation and Market Coordinated Inventory Control* (skogsindustriella produktionssystem/forest industry production systems), ISBN: 978-91-86491-26-0.
22. Marie Eriksson, 2010. *Makar emellan. Äktenskaplig oenighet och våld på kyrkliga och politiska arenor, 1810-1880* (historia/history), ISBN: 978-91-86491-28-4.
23. Marcus Edvinsson, 2010. *Parallelized Program Analysis* (datavetenskap/computer science), ISBN: 978-91-86491-35-2.
24. Baskar Theagarayan, 2010. *Manipulation of Ocular Aberrations in Myopes* (biomedicinsk vetenskap/biomedical sciences), ISBN: 978-91-86491-37-6.
25. Margareta Stigsdotter Ekberg, 2010. *Dom kallar oss värstingar. Om ungas lärande i mötet med skola, socialtjänst och polis* (pedagogik/education), ISBN: 978-91-86491-38-3.
26. Tao Liu, 2010. *Chemoinformatics for green chemistry* (miljövetenskap/environmental science), ISBN: 978-91-86491-40-6.
27. Daniel Spikol, 2010. *A Design Toolkit for Emerging Learning Landscapes Supported by Ubiquitous Computing* (datavetenskap/computer science), ISBN: 978-91-86491-44-4.
28. Sofia Wastesson, 2010. *L'atténuation en traduction. Étude traductologique des marqueurs de probabilité en français et en suédois* (franska/french), ISBN: 978-91-86491-45-1.
29. Marianne Björn Milrad, 2010. *Studenter med läs- och skrivsvårigheter som deltagare i högre utbildning* (pedagogik/education), ISBN: 978-91-86491-47-5.

