



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik och didaktik



D Y S L E X I

ur en pedagogisk didaktisk dimension

Författare:

Christina Björkenvall Starrost
Gunnar Lindblom

Handledare:

Bengt O. Tedeberg

Examinator:

Bengt Edström

Examensarbete: 15hp

Göteborg: Vt-08

ABSTRACT

- Titel:** *Dyslexi – ur en pedagogisk didaktisk dimension*
- Författare:** Christina Björkenvall Starrost och Gunnar Lindblom
- Arbetets art:** Examensarbete, om 15hp inom lärarprogrammet
- Termin:** Vårterminen 2008
- Syfte:** Föreliggande uppsats avser att undersöka hur nio lärarstudier med dokumenterad dyslexi vid Göteborgs universitet - upplever sitt lärande ur en pedagogisk didaktisk dimension.
- Mot bakgrund av detta kommer vi i den avslutande analysdelen och slutdiskussionen, ur ett vuxenpedagogiskt perspektiv, med utgångspunkt i pedagogiska didaktiska modeller ge förslag till åtgärder för en mer tillgänglig undervisning, samt vidare forskning.
- Metod:** Abduktion - växelverkan mellan empiri och teori utifrån kvalitativa, systematiska samtalsintervjuer mot bakgrund av en postmodernistisk och konstruktiv kunskapssyn.
- Resultat:** *Lärande:* Studenterna ger uttryck för en kunskapssyn med inslag som fokuserar på en social interaktion och kommunikation. Varierande arbetsformer och arbetssätt underlättar. Att diskutera, praktisera och konkretisera tillsammans med andra underlättar och gör att mer kunskap kan inhämtas och befästas.
- Dyslexi:* Viss problematik relaterad till dyslexins primära problemområde, läs- och skrivprocessen. Dock större och mer generella problem som i första hand pekar mot dyslexins sekundära problem som vardags- och studierelaterad stress samt ett dåligt självförtroende.
- Lärande kopplat till dyslexi:*
Negativa erfarenheter & svårigheter: Primära problem som omnämns i samband med högskolestudierna är tidsbrist då mycket tid går åt till möten och planering som krävs pga. dyslexin, även läs- och skrivprocessen tar en betydande tid, otydliga rutiner och regler, dålig information om kompensatoriska åtgärder, brister i bemötandet av både lärare, administrativ personal och studiekamrater, dålig kvalitet på delar av undervisningsmaterialet (kompendie- & stencilmaterial), svårt att hinna läsa, sova och sammanställa text.
- Positiva erfarenheter: Generellt genomgående bättre stöd, kompetens och bemötande vid högskolan än vid tidigare utbildningsnivåer.
- Allmänpedagogiska och didaktiska modeller:* Kunskapssyner som bygger på social interaktion, kommunikation, variation och kulturell kontext föreligger mest gynnsamma i syfte att göra undervisningen tillgänglig. Genom att utgå från de allmänna pedagogiska och didaktiska modellerna kombinerat med en modest anpassning av hur man organiserar sin undervisning kan man som lärare nå alla studenter oavsett om ett funktionshinder föreligger. Specialiserade lösningar på individuell basis behövs dock tillhandahållas som komplettering till den allmänna pedagogiska didaktiska dimensionen. Förutsättningar att bedriva högskolestudier handlar förutom ovanstående även om frågan om rätten till deltagande och demokrati beaktades en reell mångfald.
- Nyckelord:** *dyslexi, tillgänglighet, högskole-/universitetsstudier, social interaktion, högskolepedagogik, pedagogik, didaktik, lärsituation, stöd, studieanpassning, undervisning, examination,*

Förord

Tack till alla er som på något sätt medverkat och bidragit till denna uppsats förverkligande. Ambitionen uttrycks i vår förhoppning att resultatet kommer den få en reell betydelse för framtiden och de förutsättningar som återfinns för er studerande med dyslexi vid landets högskolor. Många av er verkar som ambassadörer för de dyslektiker som kommer efter er genom att ni delger era erfarenheter. Vi är medvetna om den oerhörda kraft och energi som ni lägger ned i er ambition att nå era mål och drömmar.

Christina Björkenvall Starrost & Gunnar Lindblom

Prolog

Redan Platon gav på många ställen i sina dialoger uttryck för en skepsis gentemot "lärdom på pappret". Ett ofta anförd ställe återfinns i slutet av dialogen Faidros, där Sokrates i sitt samtal med Faidros kommer in på talarkonsten varvid han, en smula ironiskt och troligtvis fabulerande, berättar en myt om den egyptiske guden Teut (eller Thoth):

I staden Navkratis i Egypten fanns en gång en gammal gud, som hette Teut; den fågel, som bär namnet Ibis, är helgad åt honom. Han uppfann talen och räknekonsten, geometrin och astronomin, brädspel och tärningsspel; det var också han, som uppfann bokstäverna. Konung över Egypten var på den tiden Tamus; till honom kom Teut och visade sina uppfinningar och sade att de borde meddelas åt de övriga egyptierna. Tamus frågade då för var särskild uppfinning, vad det var för nytta med den, och när Teut redogjorde för det, prisade eller klandrade Tamus uppfinningen, allteftersom han tyckte om den /.../. När Teut kom till bokstavsskriften, sade han: "Denna uppfinning skall göra egyptierna visare och mera minnesgoda; det är ett medel att skaffa visdom och gott minne". Konungen svarade: "Mångförfarne Teut! Den ene har förmågan att göra uppfinningar, den andre att bedöma, vad gagn eller skada de kunna göra för dem som skola använda dem. Och nu har du, bokstävernans fader, i kärlek till dina barn tillskrivit dem en egenskap som de alls inte ha. Ty denna din uppfinning skall skapa glömska i lärjungars själar, när de ej skola komma att odla sitt minne; ty i förtröstan på skriften skola de hämta minne utifrån, från de främmande tecknen och ej från sitt eget inre. Din uppfinning hjälper dem ej att få ett gott minne, utan ersätter deras eget dåliga minne. Du skaffar ej dina lärjungar sanningen utan blott ett sken av sanning. De skola få höra mycket men ingenting lära; de skola inbilla sig veta mycket och dock i allmänhet vara okunniga; de skola bli odrägliga att umgås med, sedan de blivit självklaka i stället för kloka".¹

(Claes Lindskogs översättning)

¹ <http://www.idehist.uu.se/distans/ilmh/Ren/soc-platon-faidros-skrift.htm>, 2008-05-17.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	6
1.1 Syfte	8
1.2 Frågeställningar.....	8
1.3 Avgränsning	8
1.4 Begreppsdefinitioner	9
2. BAKGRUND	11
2.1 Definitioner och klassning av dyslexi som ett handikapp.....	11
2.2 Svensk handikappsyn	13
2.3 Från globala till lokala styrdokument.....	14
2.3.1 <i>Högskolepedagogisk kompetens</i>	14
2.3.2 <i>Från FN:s standardregler till svenska myndigheters ansvar</i>	16
2.3.3 <i>Centrala styrdokument vid Göteborgs universitet</i>	16
2.4 Erfarenheter kring pedagogik och undervisning i samband med högskolestudier.....	18
2.4.1 <i>Studiemiljön för dyslektiker vid Göteborgs universitet</i>	18
3. KUNSKAPSÖVERSIKT	22
3.1 Språk och lärande	22
3.2 Kunskapssyn och lärande	23
3.2.1 <i>Det separerade och det integrerade perspektivet</i>	23
3.2.2 <i>Kunskap som en produkt eller som en process?</i>	23
3.3 Hur vi lär	31
3.4 Dyslexi	34
3.4.1 <i>Orsaker – Symptom</i>	35
3.4.2 <i>Dyslexins pedagogiska dimensioner</i>	36
3.4.3 <i>Pedagogiska åtgärder - Undervisa tillgängligt</i>	36
3.5 Sammanfattning	37
4. METOD.....	39
4.1 Uppsatsidén	39
4.2 Tillvägagångssätt och metodval	39
4.3 Vår roll	40
4.4 Urval.....	40
4.5 Intervjuguide	41
4.5.1 <i>Syfte och frågeställningar</i>	41
4.5.2 <i>Tematisering</i>	42
4.6 Konfidentialitet.....	43
4.7 Validitet och reliabilitet.....	43
4.8 Ontologiska, epistemologiska och etiska överväganden.....	44
5. RESULTATREDOVISNING	46
5.1 Lärande.....	47
5.1.1 <i>Erfarenheter av universitetsstudier</i>	47
5.1.2 <i>Respondenternas kunskapssyn</i>	48
5.1.3 <i>Det ideala lärandet</i>	49
5.2 Funktionshindret dyslexi	50
5.3 Lärande och dyslexi	53
5.3.1 <i>Bemötande och delaktighet</i>	53
5.3.2 <i>Svårigheter vid kunskapsinhämtning</i>	55
5.3.3 <i>Strategier och stöd</i>	56

6. ANALYS.....	58
6.1 Lärande.....	58
6.2 Studenternas erfarenheter av funktionshindret dyslexi	60
6.3 Lärande kopplat till dyslexi.....	61
6.4 Tematisk slutsats	63
7. SLUTDISKUSSION	68
Referenser.....	70
Litteratur.....	70
Rapporter och undersökningar	71
Internet	71
Lagar och förordningar.....	72
Informeranter.....	73
Pressmaterial	73
Figurförteckning.....	73

1. INLEDNING

Andelen högskolestuderande² i Sverige med funktionshindret *dyslexi* har ökat markant från 55 studerande läsåret 93/94 till 2397 studerande 2006/07. Statistiken som finns visar dock endast de studerande med funktionshinder som varit i kontakt med samordnaren för studenter med funktionshinder vid respektive högskola. Mörkertalet eller prevalensen är således mycket svårt att uppskatta men det kan det röra sig omkring ca 2-2,5 % av studentpopulationen vid landets högskolor som har *dyslexi*.³ Vid Göteborgs universitet har ungefär 300 av dessa studerande tagit del av den verksamhet som erbjuds för studenter med diagnostiserad *dyslexi*. Syftet med verksamheten är att hjälpa de som söker kompensatoriskt stöd att klara sina akademiska studier på lika villkor som studenter utan funktionshinder.⁴

Studenter med *dyslexi* möter, precis som sina kurskamrater, en studiemiljö som kan beskrivas i mer eller mindre pedagogiska och didaktiska aspekter. Denna studiemiljö påverkar såväl utbildningens kvalitet, genomströmning och framför allt studenters möjligheter att inhämta och redovisa kunskap, samt att utveckla nya förmågor och perspektiv. Som studerande med *dyslexi* är man oftast i behov av en strukturerad tillvaro kombinerad med en god lärandemiljö. Detta betyder att relaterade processer och material som bl.a. handlar om information, pedagogik, och didaktik bör vara av en så pass god kvalitet att de blir möjliga för studenterna att tillägna sig.

Lärare, administratör eller personer med ledningsfunktion vid högskolan kommer förmodligen någon gång att möta studerande med funktionshinder *dyslexi* eller frågor som handlar om det. Det är emellertid inte lika

självkänt att handlingsberedskapen, den pedagogiska didaktiska kompetensen och bemötandet är så gott som det kanske torde vara. Vid en enkätundersökning vid Stockholms universitet 2005 svarade hela 60,3 % av de högskolestuderande med *dyslexi* att de någon grad upplevt sig dåligt bemötta och att detta hängde samman med funktionshindret.⁵ I en liknande undersökning vid Göteborgs universitet 2004 svarade nästan 40 % av de tillfrågade att de bedömer kompetensen kring *dyslexi* bland studievägledare, studierektorer, kursledare och lärare som dålig.⁶ Lunds universitet presenterade 2003 rapporten "Studenter med funktionshinder och deras erfarenheter av utbildningen vid Lunds Universitet". I rapporten framkommer bl.a. att 54 % av de studerande med *dyslexi* upplever att funktionshindret i hög grad påverkar deras studieprestationer. I en god pedagogisk didaktisk miljö i en generell mening bör sannolikt denna påverkan avta markant. Enligt författarna till rapporten tenderar dessutom studerande med *dyslexi* att framställas som en resurskrävande grupp snarare än en grupp med studieframgång.⁷

Av Göteborgs universitets totala grundanslag avsätts 0,3 % för verksamhet för studerande med funktionshinder, och då är alla typer av förekommande funktionshinder inräknade. Härutöver finns det möjlighet, att för utgifter som överstiger de 0,3 %, ansöka om medel från Stockholms universitet och Monica Svalfors, ansvarig handläggare för nationellt stöd för funktionshindrade, som på uppdrag av utbildningsdepartementet fördelar sådana kostnader mellan de svenska högskolorna. Vanliga typer av stödåtgärder för studerande med *dyslexi* är bl.a. anteckningsstöd, inläsning av studiematerial och den verksamhet som *dyslexipedagogen*⁸ erbjuder

² Med begreppet *högskolestuderande* avses fortsättningsvis i uppsatsen studerande vid både universitet och högskolor. Begreppet högskola används därför även som synonym för universitet.

³ Uppskattad siffra av G. Lindblom, *dyslexipedagog*, Göteborgs universitet.

⁴ Ref till underlag insamlat vid SU M Svalfors

⁵ "Studier och funktionshinder", Enkätundersökning gjord av Stockholms universitet, 2005, s. 19.

⁶ G. Lindblom, "Högskolestudier och *dyslexi*" – en enkätundersökning gjord vid Göteborgs universitet, 2003.

⁷ M. Nilsson-Lindström, "Studenter med funktionshinder och deras erfarenheter av utbildningen vid Lunds universitet", Rapport nr 2003:223, Lunds universitet, Utvärderingsenheten, s. 4.

⁸ En *dyslexipedagog* ger pedagogiskt stöd i form av exempelvis enskild handledning och gruppseminarier.

vid de högskolor där det finns en sådan funktion.

Handisam, myndigheten för handikappolitisk samordning som på uppdrag av regeringen samordnar handikappolitiken tillämpar begreppet *tillgänglighet* samt *användbarhet* för att skildra vad personer med funktionshinder behöver för att kunna delta i samhället på lika villkor. I samband med tillgänglighet talar man också om begreppet *design*. Begreppet härleds emellertid entydigt till den fysiska miljön som t.ex. hörslingor för studerande med hörselnedsättning. Däremot exkluderas den pedagogiska didaktiska dimensionen dvs. *utbildningsdesign*.⁹ Utifrån föreliggande fakta som undersökningarna ovan kommit fram till angående brister i bemötande och kompetens vore det av intresse att vidga tillgänglighetsbegreppet till att även inkludera utbildningsdesign och därigenom sätta fokus på den pedagogisk didaktisk dimensionen.

En person som också knyter an till denna dimension är Ann-Sofie Henriksson, pedagogisk utvecklare vid Uppsala universitet när hon i sin rapport "Undervisa tillgängligt" anslår ett pedagogiskt grepp för likabehandling av studenter med funktionshinder. Henriksson motiverar, tillika uppmanar, högskolans personal att anamma denna dimension utifrån föreliggande trilogi av argument:

"För det första bör det betonas att de råd som ges i denna skrift ingalunda är specialtips som endast är till nytta för de studenter som har ett specifikt funktionshinder. /.../ När de sätts in i sitt sammanhang i denna skrift står det klart att det som anses vara god pedagogik och rekommenderas för alla studenter också är till nytta för funktionshindrade studenter. Detta innebär följaktligen omvänt att om en justering av din undervisning för att ge stöd och

underlätta för funktionshindrade studenter i många fall kommer alla studenter till godo. För det andra är detta ett sätt att utvecklas pedagogiskt. Det är roligt och sådant är dessutom meriterande. /.../ För det tredje finns en skyldighet enligt lag att se till att studenter med funktionshinder inte behandlas sämre än andra studenter i en likartad situation, bortsett från funktionshindret. Det innebär att vi ibland måste behandla studenter olika för att det ska bli en reell likabehandling".¹⁰

Därmed fastslår Henriksson bl.a. att det rör sig om relativt små och generella råd som dessutom är av en allmänpedagogisk och didaktisk karaktär vilka är till gagn för alla studerande oavsett om det föreligger ett funktionshinder eller inte.

Ett mer allmänpedagogiskt argument som lyfter fram vikten av att de som undervisar inom akademien har såväl pedagogisk som didaktisk kompetens finner vi hos forskarna Marton, Hounsell och Entwistle:

"Det är ofta som de studerande är uttråkade av oinspirerad undervisning eller besvikna på dåligt presenterat stoff. Universitetsläraren vet utan tvekan en hel del men dom är helt utbildade när det gäller konsten att kommunicera. Man antar helt felaktigt att vem som helst som har en bra examen automatiskt kan meddela sin kunskap till andra."¹¹

Med de incitament som *Den öppna högskolan* (prop. 2001/02:15)¹² ger angående breddad rekrytering, som in sin tur syftar till att öka mångfalden och minska den sociala snedrekryteringen, samt *Lagen om likabehandling* (SFS 2001:1286) ter det sig anmärkningsvärt att de svenska högskolorna inte hittills i nämnvärd omfattning inriktat sig mot den kärnverksamhet man bedriver inom högskolan – *undervisning och lärande*. Dessa läroprocesser på denna nivå ska ju dessutom

⁹ HANDISAM, "Riktlinjer för tillgänglighet – RIV HINDREN - Enligt förordning 2001:526 om statliga myndigheters ansvar för genomförande av handikappolitiken", http://www.handisam.se/upload/Handisams%20filer/Riktlinjer_inventering_checklist_faktablad/Riv%20Hindren-Word.doc, 2007, s. 9.

¹⁰ A-S Henriksson, "Undervisa tillgängligt – pedagogiska verktyg för likabehandling av studenter med funktionshinder", Uppsala universitet, 2003, s. 11.

¹¹ F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle, *Hur vi lär*, Stockholm, Norstedts Akademiska Förlag, 2001, s. 27.

¹² Den öppna högskolan (prop. 2001/02:15), <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/1647>, 2008-05-17.

utmärka sig genom en hög grad av kritiskt och analytiskt förhållningssätt, beaktande forskning och empiri. Därutöver kan konstateras att den pedagogiska och didaktiska kompetensen är av mycket varierande slag hos dem som undervisar inom svenska högskolor, trots att denna kompetens lyfts fram som central i en rad olika styrdokument. I bl.a. högskoleförordningen står det att all undervisande personal, som adjunkter, lektorer och professorer, ska ha adekvat högskolepedagogisk utbildning samt visa prov på pedagogisk skicklighet.¹³

Området funktionshinder, i detta fall avseende dyslexi, har alltså en betydande komplex problematik som rör såväl organisatoriska strukturer som ledning, administration, som undervisning i syfte att nå en mer öppen och tillgänglig högskola.

Det finns således anledning att ifrågasätta i vilken grad det är en fråga om resurser när det gäller hur högskolestuderande med dyslexi klarar av sina studier eller om problematiken där den föreligger snarare kan tänkas handla om den pedagogiska didaktiska dimensionen som t.ex. ostrukturerad information, oläsligt sammansatta och kopierade kompendier, brister i den didaktiska och pedagogiska kompetensen som påverkar upplägg, variation och genomförande av undervisningen.¹⁴

Denna uppsats kommer att beröra en avgränsad, men central del av problematiken av att vara högskolestuderande med funktionshindret dyslexi genom att sätta fokus på just denna målgrupps erfarenheter av momentet undervisning dvs. just den pedagogisk didaktiska dimensionen.

1.1 Syfte

Föreliggande uppsats avser att undersöka hur nio lärarstudier med dokumenterad dyslexi - vid Göteborgs universitet - upplever

¹³ Kapitel 4 i högskoleförordningen (SFS 1993:100, Förordning 2002:761)

<http://www.hsv.se/publikationerarkiv/lagarochregler/hogskoleforordningen/kapitel4.4.5b73fe55111705b51fd8000106.html>

¹⁴ G. Lindblom, op cit.

sitt lärande ur en pedagogisk didaktisk dimension.

Mot bakgrund av detta kommer vi i den avslutande analysdelen och slutdiskussionen, ur ett vuxenpedagogiskt perspektiv, med utgångspunkt i pedagogiska didaktiska modeller ge förslag till åtgärder för en mer tillgänglig undervisning, samt vidare forskning.

1.2 Frågeställningar

- Hur erfar dessa studenter med dokumenterad dyslexi sin *lärsituation och dess sociala kontext*?
- Hur beskriver de det ideala lärandet?
- Vilken kunskapssyn ger respondenterna uttryck för?
- Hur upplever de sin dyslexi?
- Hur beskriver de sina förutsättningar att inhämta kunskap?
- Identifierar studenterna några problem knutna till sitt funktionshinder dyslexi när det gäller sitt lärande?
- Vilka strategier använder de sig av för att finna lösningar på dessa problem?
- Vilka erfarenheter av sitt funktionshinder bär de med sig från t.ex. hemmet, grundskolan och gymnasiet, samt hur påverkar dessa deras lärsituation?

1.3 Avgränsning

Studien begränsas i omfattning dels utifrån målgruppen, som utgörs av nio lärarstudier vid Göteborgs universitet vilka har en diagnostiserad/verifierad dyslexi (se definition kap. 1.4), dels sker en avgränsning till lärandeprocessen och den pedagogiska didaktiska dimensionen som centrala inslag i analysen.

1.4 Begreppsdefinitioner

Dyslexi ¹⁵	<p>Dyslexi är inte ett homogent begrepp utan det förekommer flera olika definitioner globalt. För vårt arbete har vi utgått från den definition som Høien och Lundberg anger och som förekommer frekvent som referens i Norden:</p> <p>”Dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet.”¹⁶</p>
Funktionshinder och handikapp	<p>Enligt FN:s standardregler är begreppet funktionshinder inte synonymt med termen handikapp. Funktionsnedsättning respektive handikapp definieras enligt följande i FN:s standardregler (1993):</p> <p>”Regel 17. Begreppet ’funktionsnedsättning’ innefattar ett stort antal olika funktionshinder i befolkningsgrupper överallt i världen. Människor kan ha funktionsnedsättningar på grund av fysiska eller intellektuella skador eller sjukdomar, syn- eller hörselskador eller -sjukdomar, medicinska tillstånd eller mentalsjukdomar. Sådana skador, tillstånd eller sjukdomar kan vara av bestående eller övergående natur.</p> <p>Regel 18. ’Handikapp’ avser förlust eller begränsning av möjligheterna att delta i samhällslivet på samma sätt som andra. ’Handikapp’ beskriver mötet mellan människor med funktionsnedsättning och omgivningen.</p> <p>Syftet är att fästa uppmärksamheten på brister i miljön och inom olika samhällsområden, exempelvis brister i information, kommunikation och utbildning som hindrar människor med funktionsnedsättningar från att delta på lika villkor.”¹⁷</p> <p>Begreppet funktionshinder ger således en individuell referensram som utgår ifrån personen/människan och dennes funktionsnedsättning medan begreppet handikapp handlar om de individuella förutsättningarna för interaktion och deltagande i det omgivande samhället och processer som t.ex. utbildning.</p> <p>Lag (2001:1286) om likabehandling av studenter i högskola. Denna lag har till ändamål att på högskoleområdet främja lika rättigheter för studenter och sökande och att motverka diskriminering på grund av könstillhörighet, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning och funktionshinder. Lag (2003:311). Lagen definierar funktionshinder som:</p> <p>”...varaktiga fysiska, psykiska eller begåvningsmässiga begränsningar av funktionsförmågan som till följd av en skada eller en sjukdom fanns vid födelsen, har uppstått därefter eller kan förväntas uppstå.” Lag (2006:308).¹⁸</p>
Vuxen i samband med högskolestudier	<p>Att vara vuxenstuderande i andra länder som t.ex. i USA eller i andra europeiska länder är de studerande ofta över 25 år. I Sverige däremot anses alla studenter på högskolan vara vuxna.¹⁹</p>

¹⁵ se mer under rubriken 2.1

¹⁶ T. Høien & I. Lundberg, *Dyslexi – från teori till praktik*, Stockholm, Natur och Kultur, 1999, s. 21.

¹⁷ FN:s standardregler, se http://www.ho.se/Tpl/NormalPage___736.aspx, 2008-05-09.

¹⁸ Lag (2001:1286) om likabehandling av studenter i högskolan, Rixlex, se http://62.95.69.15/cgi-bin/thw?%24%7BHTML%7D=sfsr_dok&%24%7BHTML%7D=sfst_1st&%24%7BSNHTML%7D=sfsr_err&%24%7BBASE%7D=SFSR&BET=2001%3A1286&%24%7BTRIPSHOW%7D%22=format%3DTHW, 2008-05-09.

¹⁹ A. Bron & L. Wilhelmson, ”Lära som vuxen” i A. Bron & L. Wilhelmson (red.), *Lärprocesser i högre utbildning*, Stockholm, Liber, 2004, s. 15.

Pedagogik	”Studier av pedagogiska villkor för lärande och socialisation, för kunskapsbildning och personlig utveckling både inom och utanför de institutionaliserade formerna för pedagogisk och social påverkan” ²⁰
Didaktik ²¹	”Vem skall lära vad, tillsammans med vem och med vilka medel, var och hur det ska göras, varför elever skall lära just detta och vad målet med hela skolningen kan tänkas vara.” ”Utlärandets och inlärandets teori och praktik.” ”Bildningsinnehållets och läroplanens teori.”
Lärande	” ... en aspekt av mänsklig social och praktisk handling.” ²² , till skillnad från begreppet inläring som snarare uttrycker att det handlar om att ta in något utifrån. Lärande ses således mer som en aktiv handling.

²⁰ Ibid., s. 14.

²¹ G. Arfwedson, ”Tre problem för didaktiken - och för oss didaktiker”, i G. Fransson, Å. Morberg, R. Nilsson, B. Schüllerqvist (red.), *Didaktikens mångfald*, Östervåla, Elanders Tofters, 2003 s. 20 f.

²² Skolverket, ”Bildning och Kunskap”, SOU1992:94, s. 26.

2. BAKGRUND

Inledningsvis i detta stycke kommer centrala begrepp för uppsatsen att definieras i korthet. Härtill presenteras själva funktionshindret dyslexi utifrån dess definition och avgränsning. Därefter behandlas befintliga styrdokument och lagar kring funktionshindret dyslexi vilka reglerar de myndigheter och verksamheter som människor med dyslexi möter. Istället för att tala om ytterligheterna rättigheter och skyldigheter kan man även i mer positiva och konstruktiva ordalag vinkla perspektivet till att handla om möjligheter och dialog.

Dispositionen nedan utgår från globala dokument till lokala, samt ger en kortfattad historik kring deras uppkomst och utveckling. Genomgången fokuserar framförallt på olika synsätt exempelvis människosyn, samhällssyn, kunskapsyn och språksyn.

En kortfattad handikaphistorik redogör för det paradigmskifte som skett beträffande samhällssynen på handikapp och den handikappade – från ett medicinskt fokus med *exkludering* till ett *inkluderande* jämlikhetsperspektiv och individualisering.

2.1 Definitioner och klassning av dyslexi som ett handikapp

I samband med läskunnighetens år 1990 klassades *Förbundet mot läs- och skrivsvårigheter*, *FMLS*, som en handikapporganisation varvid medel utgick från socialdepartementet och därmed var också läs- och skrivsvårigheter officiellt klassat som ett handikapp i Sverige. Som inledningen angav är inte dyslexi ett homogent begrepp utan det förekommer en rad olika definitioner som ger svårigheter att koppla samman olika typer av definitioner med varierande orsaksförklaringar och symptom med förslag till åtgärder av olika slags förebyggande åtgärder (pedagogiska, tekniska, informativa, administrativa etc.). Den vetenskapliga diskursen har pågått allt sedan *World Federation of Neurology* 1968 presenterade följande definition:

“A disorder manifested by difficulty in learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin.”²³

Problemet, menar professorerna Høien & Lundberg²⁴, med denna symptombaserade exkluderande definition är att den fokuserar på vad dyslexi inte är istället för att förklara orsakerna. Vidare innehåller ovanstående förklaring en diskrepans eftersom den knyter an till individens allmänna begåvning relaterat till förmågan att läsa. Detta samband har dock visat sig ha en mycket liten signifikans om bara 10-15 % varvid vi kan förvänta oss att dåliga läsares intellektuella förmåga varierar och således inte är liktydigt med dyslexi, utan kan beror på andra orsaker. Författarna menar att möjliga förklaringar till att denna definition fortfarande förekommer dels står att finna i den uppmärksamhet som många kända och begåvade personer²⁵ med dyslexi har bidragit till, dels menar man att normalbegåvade individer med dyslexi inte vill framstå som dumma då de förväntas kunna läsa.

1994 antog *The Orton Dyslexi Society Research Committee, National Center for Learning Disabilities* och *National Institute of Child Health and Human Development* en senare definition:

“Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological abilities.”²⁶

I mångt om mycket liknar denna definition Høien & Lundbergs definition som är den som används flitigast i Sverige och som myndigheter hänvisar till, dvs.:

“Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna

²³ T. Høien & I Lundberg, op cit., s 12.

²⁴ Båda professorerna är välkända och högt ansedda läsforskare.

²⁵ Se bilaga 1

²⁶ T. Høien & I Lundberg, op cit., s. 18.

utnyttja skriftens principer vid kodning av språket. Störningen ger sig först till känna som svårigheter med att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram genom dålig rättskrivning. Den dyslektiska störningen går som regel igen i familjen, och man kan anta att en genetisk disposition ligger till grund. Karakteristiskt för dyslexi är också att störningen är ihållande. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår oftast rättskrivningssvårigheterna. Vid en mer grundlig kartläggning av de fonologiska färdigheterna finner man att svagheten på detta område ofta kvarstår i vuxen ålder /.../."²⁷

Något förenklat kan definitionen sammanfattas till att:

"...dyslexi är en ihållande störning av kodning av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet".²⁸

En annan vedertagen definition är den som *The International Dyslexia Association*²⁹, *IDA*:s anger. Definitionen reviderades 2002:

"Dyslexia is a specific learning disability that is neurological 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 the growth of vocabulary and background knowledge."³⁰

Dyslexi är alltså inte ett helt enkelt och oproblematiskt begrepp. Tvärtom har dyslexi varit ett omdiskuterat, och ibland ifrågasatt,

begrepp; inte minst de senaste decennierna. Trots en omfattande forskning är det naturligtvis så att det fortfarande finns mycket kvar att utforska. Vad den stora majoriteten av dyslexiforskare idag ändå är eniga om är att fonologiska svårigheter (den ljudmässiga sidan av språket) är den underliggande orsaken till dyslexi, och att de primära symptomen vid dyslexi är svårigheter med ordavkodning och stavning.

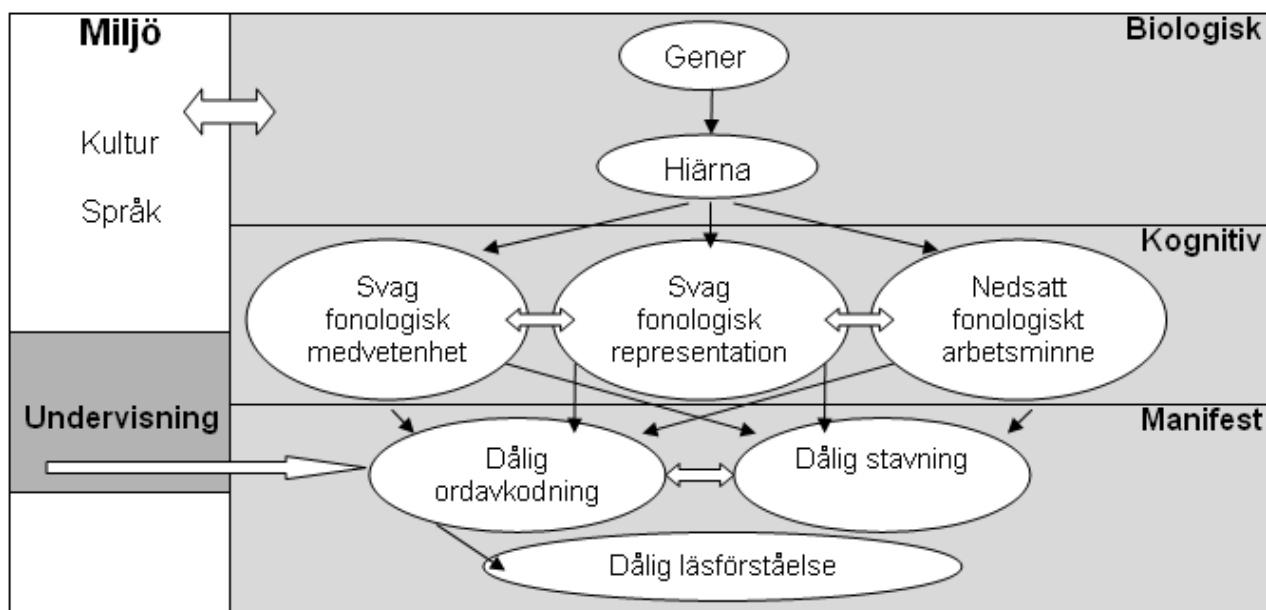
Ovanstående definitioner stöder den fonologiska teorin om dyslexi som presenteras i figur 2.1 nedan. Figuren har tre nivåer; *den biologiska*, *den kognitiva* och *den manifesta* nivån där miljöfaktorer spelar in på samtliga nivåer. Den biologiska nivån anger sambandet mellan arv och dyslexi och det är så att man snarare ärver genetiska förutsättningar från sina biologiska föräldrar än själva funktionshindret dyslexi; även om den biologiska nivån påverkar de kognitiva förutsättningarna. Den kognitiva nivån påverkar i sin tur den manifesta nivån vilket kan leda fram till fonologiska svårigheter som då ger upphov till problem med det skrivna språket. Det primära problemet blir således en långsam och osäker ordavkodning samt svårigheter med stavning, något som i sig ger sekundära svårigheter med läsförståelse.

²⁷ Ibid., s 20 f.

²⁸ Ibid., s. 21.

²⁹ USA:s äldsta och största riksorganisation inom området dyslexi. Aktiva inom områden som forskning, juridik, information och utbildning. Se: <http://www.interdys.org/whatwedo.htm>.

³⁰ U.Wolff, "Att studera med dyslexi vid Göteborgs universitet", Göteborgs universitet, 2006, s. 2.



Figur 2.1 Tre nivåer i analysen av dyslexi enligt den fonologiska hypotesen³¹

Dyslexi, enligt den fonologiska teorin ovan, ges en komplex förklaring inom vilken läs- och skrivsvårigheter härleds till den manifesta nivån. Dyslexi är följaktligen inte synonymt med läs- och skrivsvårigheter utan ett betydande mer komplext begrepp.

Förutom ovanstående definitioner delas dyslexi dessutom in i två huvudsakliga underkategorier, *visuell-* och *ortografisk/auditiv dyslexi*. Det vanligaste är att man har en kombination av den visuella och auditiva kategorin.³² Vi kan alltså konstatera att det dels förekommer en varians inom funktionshindret avseende dess grad och art, dels på den individuella nivån, både inkluderat och exkluderat dyslexin, i samband med förmågan att inhämta och redovisa kunskaper. Dyslexi förekommer dessutom i alla språk men det gestaltas olika beroende av hur språken är uppbyggda och hur de skiljer sig åt. Mer om dyslexi behandlas i kapitel 3 där det ges en vidare problematisering kring begreppet dyslexi som grund för uppsatsens centrala pedagogiska och didaktiska dimension.

2.2 Svensk handikappsyn

I antologin *Man kan om man får: forskning – handikapp – samhälle*, utgiven i samband med det internationella handikappåret 1981, delger samtida ledande auktoriteter inom handikappområdet sina erfarenheter och synpunkter. Det integrerade synsättet som beskrevs i avsnitt 2.2 *Svensk handikapphistoria*, härleds från behovet av arbetskraft i det svenska samhället under 1940- och – 50-talet då arbetsbristen var stor och regeringen undersökte om möjligheten att integrera handikappade ut i arbetslivet som en arbetsmarknadspolitisk åtgärd. Så som andra världskriget kom att bli en murbräcka för kvinnornas intåg i arbetslivet blev efterkrigstiden detsamma för handikappade i det svenska samhället. Reformen, synsätt och stegen till högre utbildning var därmed utlagda.

Speciellt intressant är det att ta del av vilka slags stödåtgärder som vid denna tid erbjöds studerande med funktionshinder i samband med högskolestudier. Följande insatser³³ finns beskrivna:

³¹ U. Wolff & I. Lundbergs modell se i U. Wolff, op cit., s. 3. (Här ovan med omarbetad layout)

³² T. Høien & I. Lundberg, op cit., s. 26 ff.

³³ N-O. Johansson, "Habilitering kan hindra utveckling", i G. Strachal (red.), *Man kan om man får – forskning-handikapp-samhälle*, Stockholm, Liber förlag, 1981, s. 80.

Handikappanpassade studentbostäder	Lektörer/inläsning av stencilerat material
Hemservice	Hörslingor
Färdtjänst	Teckenspråkstolkning
Talböcker	Anpassad tentamina

Redan vid denna tidpunkt fanns det kontaktpersoner vid alla högskolor dit personer med handikapp kunde vända sig i samband med påbörjade studier. Det fanns även medel som täckte s.k. särskilda utbildningskostnader som avsåg delar av ovanstående stödåtgärder. De handikapp som tas upp i antologin är dock inte av neuropsykiatrisk karaktär, ej heller omnämns dyslexi eller motsvarande samtida terminologi för detta funktionshinder.

En av rubrikerna i antologin, ”Handikapp – en nit i livets lotteri”, lyfter emellertid frågan huruvida det rådande synsättet kring handikapp och funktionshinder vid denna tid idag skulle kunna betraktas som politiskt korrekt. Rubriken får visserligen sin förklaring då ordet handikapp härleds till spel om pengar under 1500-talets England och där vinnaren av vadslagningen stack ”hand in cap”³⁴ när denna tog hem potten.

Inom Sverige har man traditionellt sett funktionshinder ur en medicinsk synvinkel där segregation och institutionalisering varit normerande; ofta för att man ville skydda den funktionshindrade från samhället eller det omvända. Under dessa förhållanden exkluderades således individer med funktionshinder från samhällsdeltagande och utsattes ofta för en kränkande diskriminering där problemet ansågs ligga hos individen ifråga. I samband med 60-talets jämlikhetssträvanden kom emellertid den moderna handikappolitiken som vi känner idag att ta form med värderingar och mål som sätter individens rättigheter och möjligheter i fokus där ord som *deltagande*, *delaktighet* och *demokrati* är centrala begrepp. Dessutom flyttade man problematiken från det tidigare individorienterade synsättet till ett samhällsorienterat och mer politiserat, som framförallt uttrycks i *Handikappförbundens Centralkommittés, HCK:s*, program som 1972 fastslår följande:

³⁴ Ibid., s.7.

”Handikapp är i stor utsträckning en följd av brister i samhället. Därför kan handikapp elimineras. Det gör man genom att förändra samhället.”³⁵

Sedan dess har en rad olika styrdokument med alltifrån lagar, förordningar, riktlinjer och policydokument införlivats i samhället vilka ger ett väl utvecklat skydd och stöd för målgruppen ifråga.³⁶

2.3 Från globala till lokala styrdokument

2.3.1 Högskolepedagogisk kompetens

Enligt Högskoleförordningen (SFS 1993:100, Förordning 2002:761) ska alla som undervisar på högskolan, dvs. adjunkter, lektorer och professorer, ha adekvat högskolepedagogisk utbildning samt visa prov på pedagogisk skicklighet.³⁷ Enligt Högskoleverkets kanslichef Lennart Ståhle så är det upp till varje lärosäte att bedöma omfattningen av den s.k. högskolepedagogiska utbildningen man behöver som högskolelärare.³⁸ Vad som är adekvat pedagogisk kompetens kan således högskolorna och universiteten tolka hur de vill. Det kan sträcka sig från ett föreläsningstillfälle till flertalet poäng i ämnet beroende på vad lärosätena väljer att prioritera. Det är värt att notera att det skiljer sig från grundskolan och gymnasiet där man som behörig lärare till stor del av sin utbildning måste läsa in pedagogik och didaktik, samt även vara ute och praktisera på skolorna för att få kalla sig fullärd. Dessutom vill lärarnas två fackförbund, *Läraryrket*

³⁵ M. Söder, ”Integrering till vad?” i G. Strachal (red.), *Man kan om man får – forskning – handikapp – samhälle*, Stockholm, Liber Förlag, 1981, s. 62

³⁶ Prop: 1999/2000:79, <http://www.regeringen.se/content/1/c4/14/78/e9da3800.pdf>.

³⁷ Kapitel 4 i högskoleförordningen. <http://www.hsv.se/publikationerarkiv/lagarochregler/hogskoleforordningen/kapitel4.4.5b73fe55111705b51fd8000106.html>. Detta är till skillnad från innan reformen 1993.

³⁸ Mailkontakt med Lennart Ståhle 2007-05-21.

och *Lärarnas Riksförbund*, införa en lärarlegitimation för lärare på grund- och gymnasieskolorna för att ytterligare säkerställa lärarnas kompetens och höja deras status.

Utöver kravet på den högskolepedagogiska kompetensen så ställs det också högre krav på lärarna i dagens högskola i form av mer utvecklingsarbete och att man har forskningsanknytning i det ämne man undervisar i. Lärarens uppdrag i högskolan består av undervisning, forskning, samverkan med samhället samt även administration.³⁹ Högskoleverket har nyligen gett ut en kvalitetsrapport⁴⁰ efter att ha granskat 1700 högskoleutbildningar i Sverige och ger kritik till var tionde. Generellt anses Sverige, även internationellt sett, hålla en hög kvalitet på högre utbildning. Kritiken som framför allt framförs är brister i den s.k. utbildningsmiljön, dvs. större studentgrupper per lärare, brist på forskarutbildade lärare, brister i internationalisering och i forskningsanknytning, samt pedagogisk oförmåga att möta de allt mer heterogena studentgrupperna. Ragnhild Nitzler, seniorutredare och chef för Högskoleverkets utvärderingsavdelning säger i GP att:

”Högskolan har byggts ut snabbt och utbildningarna konkurrerar med varandra, både om elever och lärare. Det är en sektor som är svår att ställa om när behoven förändras.”⁴¹

Dagens resurstilldelningssystem som bygger på kvantitet istället för kvalitet, dvs. att högskolorna tilldelas pengar beroende av hur många man utbildar istället för vilken kvalitet utbildningen håller ger inte heller något

³⁹ C. Gustafsson & G. Fransson & Å. Morberg & I. Nordqvist, *Att arbeta i högskolan – utmaningar och möjligheter*, Lund, Studentlitteratur, 2006, s. 20 f., 29 f.

⁴⁰ Regeringen gav Högskoleverket ett sex år långt uppdrag år 2000 att utvärdera all grund- och forskarutbildning i Sverige som leder fram till en examen. 900 bedömare från både Sverige och andra länder har sedan dess granskat 1 700 högskoleutbildningar. Dessa resultat publicerades den 14 maj 2007.

⁴¹ S. Berglund, "Skarp kritik mot högskoleutbildningar", Göteborgs-Posten 2007-05-15, s. 9.

incitament till en förändring. Sigbrit Franke, f.d. universitetskansler och chef för Högskoleverket skriver emellertid tillsammans med Ragnhild Nitzler samt Clas-Uno Frykholm, båda chef på utvärderingsavdelningen på Högskoleverket, på DN Debatt att:

"Den väg som Högskoleverket sedan en tid tillbaka har argumenterat för kan sammanfattas i tre ord: profilering, samverkan och koncentration. Alla lärosäten kan inte vara bäst i allt. Självklart behöver vi stora universitet med både starka forskningsmiljöer och ett brett utbildningsutbud, men kanske borde några lärosäten inriktas mer mot forskning och forskarutbildning medan andra tar ett större ansvar för grundläggande utbildning. Några mindre högskolor har redan profilerat sig och byggt upp starka forskningsmiljöer inom mer avgränsade områden där de också bedriver utbildning av god kvalitet. Samverkan mellan lärosäten, eller koncentration av vissa utbildningar till ett mindre antal starka miljöer, är andra sätt att stärka kvaliteten.”⁴²

Professor Christina Gustafsson har tillsammans med fil. dr. Göran Fransson, fil. dr. Åsa Morberg och fil. mag. Ingrid Nordqvist skrivit boken: *Att arbeta i högskolan – utmaningar och möjligheter*. Boken kom till för att hjälpa nya högskolelärare att komma in i högskolevärlden, speciellt med tanke på de nya krav på högskolepedagogisk kompetens, och således ge nyblivna lärare en bra introduktion till området. Rent organisatoriskt skiljer sig högskolan från både grundskolan och gymnasieskolan. Till skillnad från grund- och gymnasieskolans heldagar med undervisnings-/lektionspass på 40-60 minuter med raster emellan så består högskolans lärarledda verksamhet oftast av ett fåtal föreläsningar och seminarier per vecka, samt ev. handledning. Som högskolestudent förväntas man således att ta ett större eget ansvar för sitt lärande och använda den resterande tiden åt självstudier. Att man inte

⁴² S. Franke & R. Nitzler & C-U Frykholm, "Var tionde utbildning på högskolan underkänd", Dagens Nyheter 2007-05-14, <http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?a=649747>.

heller talar om elever utan om studenter på högskolan betecknar att studier på högskolan/vid universitet har en annan innebörd rörande vetenskaplighet och ansvar än på grundskolan och gymnasiet.⁴³ Beträffande självstudier så skiljer det sig emellertid mellan de olika fakulteternas undervisningstraditioner och naturligtvis beroende på vilket innehåll de olika utbildningarna har.

2.3.2 Från FN:s standardregler till svenska myndigheters ansvar

Det finns en rad olika typer av styrdokument som sträcker sig från det globala till det lokala planet vilka reglerar bl.a. lagar, regler, påbud och incitament inom handikappområdet. Ett av de mest centrala dokumenten i detta sammanhang utgörs av FN:s 22 standardregler⁴⁴ från 1993. Dessa regler är indelade i tre grupper som avser *förutsättningar* (regel 1-4), *huvudområden* (regel 5-12) och *genomförande* (regel 13-22). Varje regel är vidare indelade i ett antal förtydligande principer. Dokumentet är ett resultat av erfarenheter från *Förenta nationernas handikappdecennium* som varade mellan åren 1983 – 1992. En av de ledande principerna fastslår att rättigheterna för individer med funktionshinder ytterst handlar om processer i samhället som avser demokrati och deltagande i vilka personer oavsett handikapp eller inte uppstår samma rättigheter och skyldigheter:

”Regel 1:4

Staterna bör försäkra sig om att det ordinarie utbildningsväsendet på alla sätt återspeglar principen om full delaktighet och jämlikhet

/.../

Regel 1:9

Insatser för ökad medvetenhet bör ingå i utbildningen av alla barn och bör vara en del av utbildningen av lärare och andra yrkesgrupper.”⁴⁵

⁴³ C. Gustafsson & G. Fransson & Å. Morberg & I. Nordqvist, op cit., s. 105 f.

⁴⁴ FN:s Standardregler, 1993, s.13

⁴⁵ Ibid., s.14.

I förordning (2001:526) om de statliga myndigheternas ansvar avseende genomförandet av den nationella handikappolitiken framgår det (1§) att myndigheter under regeringen skall utforma och bedriva sin verksamhet med beaktande av de handikappolitiska målen. Vidare står att finna att man särskilt skall verka för att myndighetens verksamhet och information är tillgängliga för studenter med funktionshinder. Som ledstjärna i detta arbete refererar förordningstexten att myndigheterna konsulterar just FN:s standardregler (1993) som anses som vägledande i detta arbete.⁴⁶

För de svenska högskolorna är lag om likabehandling av studenter i högskolan (Lag 2001:1286) det mest centrala dokumentet att konsultera i sitt likabehandlingsarbete. Lagens ändamål enligt §1 är att:

”1 § Denna lag har till ändamål att på högskoleområdet främja lika rättigheter för studenter och sökande och att motverka diskriminering på grund av könstillhörighet, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning och funktionshinder. Lag (2003:311).”⁴⁷

Lagen anger vidare att det är varje högskolas skyldighet att arbeta målinriktat, förebyggande, åtgärdande och att på årlig basis revidera en obligatorisk handlingsplan där arbetet kring dessa åtgärder återfinns beskrivna. Lagen definierar vidare vad som avses, respektive inte avses med begreppen *diskriminering* (indirekt, direkt, instruktioner om att diskriminera) och *trakasserier*.⁴⁸

2.3.3 Centrala styrdokument vid Göteborgs universitet

Rektor vid Göteborgs universitet är den som är ytterst ansvarig för efterlevnaden av såväl universitetsövergripande politiska

⁴⁶ SFS, 2001:526, *Förordning om de statliga myndigheternas ansvar för genomförandet av handikappolitiken*

⁴⁷ Lag (2001:1286) om likabehandling av studenter i högskolan, §1.

⁴⁸ Ibid §8, 8a, 8b

styrdokument som lagar och förordningar, som interna övergripande styrdokument som exempelvis policy- och måldokument samt handlingsplaner. Ansvaret delegeras emellertid dels nedåt i den befintliga organisationen, dels inrättas särskilda arbetsgrupper och kommittéer.

Göteborgs universitets strategiska plan 2007-2010 talar om alla gruppers lika värde och möjligheter till delaktighet i verksamheten och fastslår följande i sin vision:

”Göteborgs universitet skall vara i levande kontakt med omgivningen – inbjudande, lättillgängligt /.../ Göteborgs universitet skall vara en attraktiv, stimulerande, kreativ och jämlik arbetsplats, präglad av spännande möten. Det skall alltid vara vad man gör, inte vem man är, som räknas.”⁴⁹

Gällande momentet utbildning tar den strategiska planen upp att den skall vara öppen för alla studenter oavsett bakgrund och att: ”...utbildningen skall utvecklas och pedagogiken förnyas” samt att man skall förstärka arbetet med rekrytering, delaktighet och uppföljning.⁵⁰ Vad man menar med att förnya pedagogiken förtydligas i följande punkter:

- ”- Införa återkommande pedagogisk kompetensutveckling för alla lärare.
- Öka inslaget av alternativa undervisningsformer inom kurser och program
- Bidra till förutsättningar för livslångt lärande.”⁵¹

Likabehandlingspolicy 2007-2010, vid Göteborgs universitet, tar i stort upp samma punkter som ovan men lyfter dessutom fram området *tillgänglighet* för studenter med funktionshinder i vilket man konkretiserar en rad punkter under rubriker som, lokaler, verksamhet, information och kommunikation,

bemötande och upphandling. Noterbart är att Likabehandlingspolicyn tar sin utgångspunkt i universitetets strategiska plan som i sig inte hänvisar till de tidigare omnämnda styrdokumenten vare sig på den globala eller lokala nivån; även om innehållet till stor del föreligger vara härlett från dessa styrdokument. Vidare kan noteras att man med termen tillgänglighet och design endast avser den fysiska miljön och inte betydelsen av den pedagogiska didaktiska dimensionen och kompetensen.⁵²

Göteborgs universitet och *Göteborgs förenade studentkårer, GUS*, påbörjade i samband med högskolereformen 1993 arbetet med att ta fram ett dokument med gemensamma regler för studenter, lärare, studierektorer, prefekter etc. där det övergripande syftet formulerades till att bidra till ett positivt arbetsklimat. Den 28 januari 2000 antogs *Regelsamlingen för studier vid Göteborgs universitet* av universitetsstyrelsen och samtidigt inrättades en regelverkskommitté med ansvar att revidera dokumentet samt att verka som en rådgivande tolkningsinstans vid ev. oenigheter. För studerande med dyslexi är bl.a. regel 5.1⁵³ som säger att litteraturlistor skall finnas tillgängliga senast fyra veckor innan kursstart av intresse. Problem uppstår emellertid då en kursbok inte finns inläst utan man måste ordna en nyinläsning vilket kan ta upp till 8 veckor. Då har redan en stor del av kursen passerat. Regel 6.8 säger:

”Student som på grund av funktionshinder är i behov av annan examinationsform än den som föreskrivs i kursplanen, skall senast två veckor före examinationen anmäla detta till kursansvarig lärare. Institutionen skall tillse att lämplig examinationsform arrangeras.”⁵⁴

Problem som studenter beskrivit och som knyter an hit är bl.a. frågan om vem som

⁴⁹ Strategisk plan 2007-2010 Göteborgs universitet, http://www.gu.se/digitalAssets/718/718966_Strategisk_plan060817_lag.pdf, s. 7.

⁵⁰ Ibid., s. 8.

⁵¹ Ibid., s. 12.

⁵² Likabehandlingspolicy 2007-2010, Göteborgs universitet, s.4.

⁵³ Regelsamling för studier vid Göteborgs universitet, http://www.rk.gu.se/digitalAssets/931/931515_regelsamling_svensk.pdf, s.8

⁵⁴ Ibid., s.9

avgör och därmed har tolkningsföreträdare angående vad som avses som "lämplig examinationsform". Dessutom önskar vissa institutioner ersättning i samband med anpassning av tentamensformen varvid den även övergår till att bli en resursfråga där ersättningsanspråk måste tas upp med den centrala samordnaren för studenter med funktionshinder.

2.4 Erfarenheter kring pedagogik och undervisning i samband med högskolestudier

2.4.1 Studiemiljön för dyslektiker vid Göteborgs universitet

Detta stycke utgår från lektor Ulrika Wolffs rapport "Att Studera med dyslexi vid Göteborgs universitet"⁵⁵. Rapporten utgår från den lokala jämlikhetsplanen, antagen 2004-06-14, och är framskriven på uppdrag av jämlikhetssekreteraren vid Göteborgs universitet. Rapportens syfte var att förebygga diskriminering av studerande med funktionshindret dyslexi och pekar bl.a. på hur nuvarande miljö ser ut och vilka brister som de studerande upplever föreligger. Rapporten bygger på intervjuer av studenter med dyslexi, samordnaren för studenter med funktionshinder, dyslexipedagogen vid Göteborgs universitet samt verksamhetsansvariga för de fyra så kallade *lässtudios*⁵⁶ vid Göteborgs universitetsbibliotek.

Befintliga kompensatoriska stödåtgärder (pedagogiska, tekniska och personella)

Vid så gott som varje högskola i Sverige finns en samordnare med särskilt ansvar för studerande med funktionshinder. För dennes

verksamhet avsätts 0,3 % av grundanslaget vid Göteborgs universitet. Överstigande kostnader går det att ansöka om medel för vid Stockholms universitet, hos Monica Svalfors, ansvarig handläggare för nationellt stöd för funktionshindrade. Samordnarens uppdrag handlar dels om att se till att den fysiska miljön är tillgänglig, dels att individuella stödåtgärder erbjuds. För att ta del av de kompensatoriska stödåtgärder som kräver ekonomiska insatser eller som kan handla om att få anpassad tentamensform krävs att den studerande uppvisar ett intyg på det funktionshinder som åberopas. Bland de stödåtgärder⁵⁷ som erbjuds vid Göteborgs universitet finns bland annat:

⁵⁵ U. Wolff, op cit.

⁵⁶ Resursrum, även bokningsbara via Internet, utrustade med tekniska hjälpmedel för studenter med läshinder (dyslexi, synproblem eller annat funktionshinder). Finns vid Biomedicinska biblioteket, Centralbiblioteket, Ekonomiska biblioteket, och Pedagogiska biblioteket. (se: <http://www.ub.gu.se/service/bokningar/app/bokning.html?l=>)

⁵⁷ U. Wolff, op cit., s. 9. Tabellen är vår egen och baserad på Wolffs sammanfattning av stödåtgärder.

Kompensatorisk stödåtgärd	Ansvarsställe: administrationsnivå/ kostnadsställe	Intyg krävs?
Anteckningsstöd (vanligtvis kurskamrat som arvoderas för renskrivning alternativt kopiering av föreläsninganteckningar)	Samordnare för studenter med funktionshinder	ja
Låna av befintliga kursböcker som talbok via Tal- och punktskriftsbiblioteket, TPB i Enskede	* Universitetsbiblioteket	nej
Förlängd lånetid av kursböcker vid universitetsbiblioteket. (4 veckor mot 2)	Samordnare för studenter med funktionshinder	ja
Beställning/lån av nyproducerad som talbok via Tal- och punktskriftsbiblioteket, TPB i Enskede	* Universitetsbiblioteket	ja
Inläsning av övrigt kursmaterial; dvs. ej kursböcker ex kompendier som läses in via lektörer som anlitas av universitetsbiblioteket	* Universitetsbiblioteket	ja
Extra handledning (lärarledd handledning)	** Samordnare för studenter med funktionshinder	ja
Olika varianter av språksupport som erbjuds vid några av universitetets utbildningar och fakulteter	Institutionsnivå.	ja
Tillgång till fyra lässtudios vid universitetsbiblioteket. Resursrum utrustat med teknisk utrustning som ex. datorer och programvara.	* Universitetsbiblioteket.	ja
Anpassad tentamensform. (förlängd tid i samband med tentamen eller byte av tentamensform ex hemtentamen istället för salstentamen.)	Institutionsnivå	Varierar beroende av institution.
Enskilt rum att sitta i vid examination	Institutionsnivå	

* Korrigering av uppdaterad administrativ rutin sedan Wolffs rapport. Tidigare låg denna uppgift på samordnaren för studenter med funktionshinder

** Om institutionen kräver extra medel/ersättning för den extra handledningen.

FUNKA@gu.se

Utöver ovanstående kompensatoriska stödåtgärder finns det vid Göteborgs universitet sedan 2004 en studentförening för högskolestuderande med dyslexi. Dåvarande rektor, Bo Samuelsson tilldelade vi detta tillfälle ut medel för en projektledare (en studerande med dyslexi) att utforma och starta en sådan förening⁵⁸. Initialt kallade sig föreningen för *StuDy* men eftersom föreningen kom att vara öppen för andra typer av funktionshinder har man bytt namn till

Funka. Tanken med föreningen är bl.a. att man skall kunna träffa studenter som man delar gemensamma erfarenheter med. Föreningen är både studiesocial och utbildningspolitisk då man bevakar och följer målgruppens intressen vid universitetet. Dyslexipedagogen vid Göteborgs universitet har hela tiden haft ett ingående samarbete med föreningen som därtill fungerat som en resurs och rådgivande remissinstans vid högskolan när detta efterfrågats. Medlemmar från föreningen har t.ex. varit med som referenser vid utveckling av olika tekniska och informativa plattformar vid Göteborgs universitet och där bidragit med sina erfarenheter och expertis med att göra dessa tillgängliga. Man har även medverkat vid arbetsmarknadsdagar, informationsträffar kring funktionshinder och dyslexi vid olika institutioner och ställt upp på intervjuer vid förfrågan från media. Under läsåret 2007/08 utökades detta samarbete till att dessutom

⁵⁸ Beslutsunderlag, se bilaga 2.

involvera presidiet vid *GUS, Göteborgs Universitets Studentkårer*. Syftet med det sistnämnda samarbetet var att finna en organisatorisk form som medger att föreningen kan komma att knyta an till GUS. I skrivande stund har dessa möjligheter bekräftats av Maxim Fries, vice ordförande vid GUS, som meddelade att man från GUS sida ser fram emot ett samarbete med Funka. Som rubriken anger har föreningen en egen e-postadress för de som önskar ta kontakt. Förutom Funka finns det vid Stockholms universitet en liknande förening om namnet *DYX*⁵⁹.

Positiva och kritiska erfarenheter⁶⁰

Av Ulrika Wolffs rapport framgår det att de studerande upplevde bemötandet vid högskolan som betydligt bättre än det de upplevt i samband med tidigare studier på grundskole- och gymnasienivån. Det vanligaste och den mest framgångsrika kombinationen av stödåtgärder var användandet av inläst kurslitteratur, förlängd lånetid, förlängd tid i samband med examination och anteckningshjälp i samband med föreläsningar. Även s.k. handouts och kopior av lärarens egna föreläsningssanteckningar lyftes fram som ett bra stöd. Av de 16 respondenterna menade knappt hälften att de inte trodde sig skulle ha klarat av sina studier utan det kompensatoriska stöd de använt sig av. Man var även relativt nöjd med rutiner kring beställning och leverans av talböcker från TPB. Några positiva citat som lyfts fram i rapporten som ger emfas åt ovanstående är bl.a.

”Att överhuvudtaget någon brydde sig. Det har inte hänt förut.”

”De flesta lärare är väldigt förstående.”

Vad gäller de mer kritiska erfarenheterna som lyftes fram märks bl.a. att studenternas erfarenhet visar på att kunskapen, bland universitetets företrädare, om dyslexi är låg även om det absoluta flertalet känner till och

har hört begreppet. Man tenderar att tro att dyslektiker är en homogen grupp (dyslexi ett homogent fenomen) och ser inte den unika individuella variansen som föreligger:

”Det tror att dyslexi är en sak”

” Jag vill inte behöva försvara att dyslexi är mångfacetterat”

Man efterfrågade även tydliga riktlinjer kring hur man bör förhålla sig till studerande med dyslexi. Frånvaron av riktlinjer har lett till en godtycklig hantering från fall till fall med stor varians mellan, men även inom, fakulteter och institutioner. Mycket tid fick studenten därför läggas på ständiga möten för att få stöd och rutiner, gällande funktionshindret, att fungera istället för att studera.

”Jag måste be alla om stöd, om och om igen. Jag springer benen av mig.”

”Det finns inga rutiner.”

”Alla lärare vill ha intyg. Jag sprang som en skällad råtta.”

”Ge tydliga regler till lärare, så de inte behöver vara så osäkra.”

”Jag saknar kommunikation mellan olika led i organisationen.”

”Orkar inte be om OH i förväg. Trött på allt tjat.”

Ett fåtal studenter upplevde att man blev motarbetade istället för hjälpta och många kände sig ifrågasatta och att de gång efter annan måste förklara vad dyslexi är och innebär. Men även en viss kritik riktades mot bemötandet från kurskamrater då man kände sig uppleva ett mått av misstro och att de kompensatoriska stödåtgärderna kunde ifrågasättas och t.o.m. uppfattas som fusk.

”På min institution är det ett ständigt ifrågasättande – finns dyslexi?”

”Jag ville ha muntlig examination. Då höll de på att svimma. Orkar inte ta upp det igen.”

”En lärare sa att jag inte kunde få OH i förväg, för då skulle jag bli lat och inte lyssna.”

Det mest praktiska inslaget av kritiken härledde studenterna till att man inte får tillgång till litteraturlistorna i tid och att när

⁵⁹ Se mer om Dyx: <http://dyx-su.com>.

⁶⁰ U. Wolff, op cit., s. 12 ff.

väl listorna kommit så är det en del ändringar som görs i samband med kursstarten.

Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande

From den 1 januari 2008 finns det vid Göteborgs universitet en ny gemensam enhet, *Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL)* med uppdrag att bedriva pedagogisk fortbildning som riktar sig mot universitetets undervisande personal. Verksamheten är en hopslagning av två tidigare enheter, *Distansutbildningsrådet (DUR)* och *Universitetspedagogiskt centrum (UPC)*. För att anses som behörig och tillräckligt meriterad inom det pedagogiska området har man vid Göteborgs universitet beslutat om att det räcker med 15 hp fördelade på tre olika kurser om 5 hp vardera.⁶¹ (Se också tidigare resonemang, 2.3.1).

Elsie Anderberg, författare till rapporten, ”Med Pedagogik som grund - en utvärdering av två högskolepedagogiska utbildningar vid Chalmers tekniska högskola” - ger bl.a. en bild av svensk högskoleutbildnings historia. Utgångspunkten sätts till 1960-talets studentuppror och den kritik som studenterna då riktade mot undervisningens kvalitet i pedagogisk mening. Under 80-talet menar Anderberg att man mest satsade på isolerade pedagogiska utvecklingsprojekt, så kallade workshops, seminarier, kurser och konsultationer där högskoleläraren och den formella kompetensen stod i fokus. I och med de ekonomiska och sociala förändringarna under 90-talet med ökade kvalitetskrav och utbyggnaden av den svenska högskolan tog utvecklingen ett steg ytterligare mot att institutionaliseras till ett mer permanent och gemensamt inslag som utbildningsprogram vid högskolorna. Det praktiskt pedagogiska innehållet fick nu en mer teoretiserad underbyggnad och fokus sattes utifrån studentens lärande.⁶² Slutsatser som

⁶¹ Mer om PIL se: http://www.pil.gu.se/om_pil/, 2008-05-10.

⁶² E. Anderberg, ”Med pedagogik som grund – utvärdering av två högskolepedagogiska utbildningar vid Chalmers tekniska högskola”, 2002, s.13

författaren drar är att det formella kravet på pedagogik initialt verkar vara överordnat det egna intresset av att utveckla sin pedagogiska och didaktiska kompetens. Dock bidrar fortbildningen till viss del att för några av deltagarna väcka detta intresse.⁶³ Anderberg visar även på att det verkar finnas skillnader mellan de tre nivåerna: *fakultet*, *institution* och *system* (högskolan som helhet) avseende syftet med, samt effekten av utbildningen. Fakultetsnivån sätter större fokus på det formella kompetenskravet medan institutionsnivån i större grad fokuserar på lärprocessen. Likväl visar det sig svårt att få genomslag med den pedagogiska och didaktiska fortbildningen på systemnivån där man skulle kunna mäta denna miljö i en kvalitativ mening. Som förklaring tar Anderberg upp exempel som att kurser i pedagogik inte fått det stöd, utrymme/uppmärksamhet och resurser som krävs och att utbildningen behöver förankras i olika typer av styrdokument vid högskolan.⁶⁴

⁶³ Ibid., s. 59.

⁶⁴ Ibid., s. 14.

3. KUNSKAPSÖVERSIKT

»Av allt som äger rum, så är kommunikation det mest underbara« (John Dewey 1916/1999)

Som ovanstående citat och det inledande förordet anger har språket och därigenom den kommunikativa och sociala aspekten av lärande ofta genom historien varit centrala inslag i lärandedebatten. För att belysa detta inleds kunskapsöversikten genom att visa på förhållandet mellan det talade och det skrivna ordet i samhället och inom den högre utbildningen. Därefter flyttas perspektivet över till mer kommunikativa aspekter av lärande då olika kunskapsyner presenteras. Innan kapitlets avslutande del som sätter fokus på hur funktionshindret dyslexi gestaltas och manifesteras, ges en insikt i den allmän- och ämnesdidaktiska dimensionen av lärande. Sammantaget diskuteras i kapitlet, både ur ett historiskt och ett aktuellt perspektiv, villkor för lärande, dvs. ur en pedagogisk och didaktisk dimension kring förutsättningar att inhämta och införliva kunskap.

3.1 Språk och lärande

Tidigt i den europeiska kulturen kom latinet att få en särställning, där en gren av latinet kom att utvecklas till nya former av bl.a. italienska och spanska. Däremot pga. brist på andra alternativ, förblev det talade och skrivna latin som förekom inom skolväsende, stat och kyrka opåverkat över tid. Latinet blev härigenom "det lärda latin" och kom först och främst att definieras som ett skriftspråk medan övriga romanska språk som italienskan och spanskan kom att fortsätta sin utveckling på samma sätt som språk dittills alltid utvecklats – dvs. muntligt. Vi fick nu en tudelning mellan det skrivna och det talade latinet. Det skrivna latinet blev förbehållet akademien och därigenom enkom för män som var de som hade exklusivt tillträde dit. Men eftersom det samtida akademiska utbildningsidealet inte var att utbilda framgångsrika skribenter, som idag, utan det

var oratorn dvs. konsten att utbilda retoriker som stod i fokus, blev latinet paradoxalt nog samtidigt den generator som återknöt kontaktpunkterna mellan det skrivna och det talade latinet. Teori och grammatik å ena sidan, praxis och retoriken å den andra fanns nu åter i symbios och som grund för den fortsatta språkutvecklingen.⁶⁵

Genom utvecklingen av skrivkonsten har människan fått förmåga att på ett analyserande och reflekterande sätt dels blicka inåt och söka självinsikt, dels blicka utåt mot samhällets komplexa strukturer. Den höga grad av medvetenhet som dessa processer kräver hade inte varit möjligt menar Ong om det inte vore för interaktionen: "...mellan den talspråkighet som alla människor föds till och den skrivandets teknologi, som ingen föds till."⁶⁶ Det är genom det talade ordet vi först når medvetenhet medan människan via skriftspråket höjer graden av medvetenhet.⁶⁷

Rousseau och Herder tar upp människans förmåga och behov till att lära och kommunicera och säger:

"As soon as one man was recognized by another as a sentient, thinking being similar to himself, the desire or need to communicate his feelings and thoughts made him seek the means to do so".⁶⁸

Önskan av att uttrycka sig och nå social interaktion med omgivningen är ett av de grundläggande fundament som utvecklat vår kommunikativa förmåga till vad den är idag. Tala, skriva, läsa, rita, sjunga, rita, måla, gestikulera och spela instrument är bara några av dessa kommunikativa sätt vi känner till idag.

Initialt skedde kommunikationen via rösten eller via rörelser. Båda sätten hade dock uppenbara begränsningar; kommunikationen

⁶⁵ W. J. Ong, *Muntlig och skriftlig kultur*, Göteborg, Daidalos, 1996, s. 130 f.

⁶⁶ *Ibid.*, s. 202.

⁶⁷ *Ibid.*, s. 202 f.

⁶⁸ J.-J. Rousseau & J.G. Herder, *On the Origin of Language*, Chicago, University of Chicago Press, 1986, s. 5.

via rörelse fungerade bara så långt man kunde se och rösten begränsades av den auditiva förmågan att uppfatta ljud. Därför har människan under sin livstid utvecklat nya samt förfinat befintliga sätt att kommunicera.

Rousseau menar att steget från gestikulerande uttryck, som fokuserade på människans grundläggande fysiska behov, till rösten och det talade språkets mer psykologiska och sociala intentioner, givit oss ett mer komplext samhälle. Rousseau framhåller således människans kognitiva förmåga att bearbeta information till komplext sammansatt kunskap, i t.ex. lärandeprocesser.

3.2 Kunskapssyn och lärande

3.2.1 Det separerade och det integrerade perspektivet

Traditionellt sett finns det två huvudperspektiv, *det separerade* och *det integrerade* perspektivet, på skola och undervisning enligt Gerd och Gerhard Arfwedson. Det förstnämnda perspektivet, lärdomsskole-/läroverkstraditionen, benämner författarna som ett slutet system, dvs. skolan är separerad från samhället. Ämneskunskaper anses viktiga och kunskapssynen är mer teoretisk och faktabaserad.⁶⁹ *Imitationsmetoden*, en s.k. *mönsterpedagogisk metod* – en av de äldsta metoderna, används i det separerade perspektivet. Syftet är alltså att ta efter och lära sig ett mönster. Detta går tillbaka till antiken och den s.k. *sokratiska metoden*.⁷⁰ Även om det gäller att reproducera fakta så innebär det, i alla fall på högre stadier, att man som elev är aktiv. Läraren vet från början vad som ska förmedlas och det enligt ett på förhand bestämt mönster. Eleven som i dialog med läraren försöker svara på lärarens frågor får hela tiden nya frågor samt svar på vilka konsekvenser svaren får. Senare överförde Pierre Abelhard denna logisk-deduktiva metod till skrift. Universitetens föreläsningar,

⁶⁹ G. & G. Arfwedson, "Traditionernas framväxt" i L. Svedberg & M. Zaar (red.), *Boken om pedagogerna*, Stockholm, Liber, 1998, s. 67-73.

⁷⁰ I dag pratar man också om *discovery method*.

lectio, som i allra högsta grad är den mest använda arbetsformen inom högskolevärlden i dag, samt disputation, kom till ur detta tillvägagångssätt. Utöver mönsteridealet spelade vetenskapliga böcker (det teoretiska) stor roll för kunskapsinhämtandet. I det integrerade perspektivet å andra sidan ser man på skolan och undervisning som ett öppet system vilket härrör från *progressivismen*. Fokus läggs på eleven (individen); elevens egen aktivitet, kunskapsinhämtning och inlärningsprocess. Lärarens roll är inte av den förmedlingspedagogiska karaktären utan läraren deltar och fungerar mer som en coach för eleverna, dvs. ett mer demokratiskt förhållningssätt. De båda Arfwedsons nämner nyckelord som *förändring* och *individcentrering* jämfört med den gamla synen: *anpassning* och *uniformitet*.⁷¹

3.2.2 Kunskap som en produkt eller som en process?

Fil. dr. i pedagogik, Anna Hedin, diskuterar också ovan nämnda uppdelning av kunskapsbegreppet i sin tolkning av kunskapssynen, men talar istället om att antingen se kunskap som en *produkt* eller som en *process*. Produktsynen (jfr. det separerade perspektivet), enligt Hedin, är kopplad till *positivismen* och dess ontologiska antagande att se på världen genom objektiva kvantifierade fakta, dvs. en atomistisk syn på kunskap. Inom pedagogiken benämner man det även för *ytinriktad* kunskap.⁷² Den positivistiska filosofin och sociologin grundades av Comte i mitten på 1800-talet som en motreaktion mot religiösa fastslagna sanningar och övernaturliga spekulationer. Comte och hans förespråkare insisterade istället på att hitta sanningen genom strikta metoder och data som man kunde studera noggrant. Denna syn med experimentella kvantitativa metoder användes redan inom det naturvetenskapliga området (speciellt utvecklad inom fysiken) och skulle nu föras över till de nyetablerade

⁷¹ G & G. Arfwedson, op cit., s. 42-54.

⁷² A. Hedin & L. Svensson, *Nycklar till kunskap*, Lund, Studentlitteratur, 1997, s. 11-12.

samhällsvetenskaperna. Enligt Steinar Kvale så upprättades en slags "samhällelig ingenjörskonst".⁷³ Kvale skriver att:

"Deras [dvs. förespråkarna för positivismen] mål skulle vara att förutsäga och kontrollera människors beteende. Vetenskapliga utsagor skulle bygga på observerbara data; iakttagelsen av data och tolkningen av deras mening skulle hållas strängt isär. Vetenskapliga fakta ska vara objektiva och kvantifierbara. Data ska vara otvetydiga, intra- och intersubjektivt reproducerbara. Vetenskapliga utsagor bör vara värdeneutrala: fakta ska skiljas från värderingar och vetenskap från politik".⁷⁴

Behaviorismen med sin stimulus-respons-modell⁷⁵ och sin atomistiska syn på kunskap växte fram ur denna tradition. Detta tankesätt har också länge varit dominerande i undervisningssammanhang.⁷⁶ Man brukar också tala om *förmedlingspedagogik*, dvs. läraren försöker så snabbt och effektivt som möjligt förmedla kunskap, s.k. vetenskaplig övertalning, genom t.ex. föreläsningar. För att sedan få en viss återkoppling använder man sig av traditionella tentor och prov. Studenterna antar en mer passiv roll och fokuserar på att kunna reproducera andras tänkande. Anna Hedin uttrycker det som att:

"[u]tbildning blir en *produkt* som konsumeras, snarare än den studerandes egna aktiva *lärandeprocess*".⁷⁷

Professor i statsvetenskap Bo Rothstein, som skrivit mycket om vikten av ett *socialt kapital*⁷⁸, anser att det i dagens samhälle behövs individer med förmåga att samarbeta

⁷³ S. Kvale, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund, Studentlitteratur, 1997, s. 62.

⁷⁴ *Ibid.*, s. 62.

⁷⁵ Behaviorismen är inom psykologin en metodologisk inriktning som på 1920-talet kom till. Beteenden studerades och hur man påverkas av yttre stimuli. Det gjordes många försök på djur bl.a. Man bortsåg från att människor t.ex. kan styras av motivation eller vilja eftersom det inte gick att observera och därmed inte accepterat som ett vetenskapligt förhållningssätt.

⁷⁶ A. Bron & L. Wilhelmson, op cit. s. 12.

⁷⁷ A. Hedin & L. Svensson, op cit., s. 15.

⁷⁸ Se även Bordieau som myntade begreppen kulturellt och socialt kapital.

och skapa goda relationer. Han tycker inte att det är skolans roll att endast producera kunniga medborgare till produktionen, dvs. *humankapital*. Rothstein bygger sina uttalanden på forskning som visar att personer med ett högt socialt kapital, i samhället i stort eller i organisationer, också är mer produktiva och effektiva. Dessutom säger han att de tenderar vara mer demokratiska och jämlika. Anledningen till det, menar Rothstein, är att människor med ett högt socialt kapital är mer toleranta mot t.ex. minoriteter och vågar lita mer på den demokratiska processen samt har även ett bra socialt nätverk. Organisationer är oftast platta idag och kräver snabba omställningar, mer samarbete samt tillgång till individer med olika åsikter och socioetnisk bakgrund. Rothstein uttrycker det följande:

"[d]et är knappast så att vårt samhälle framöver behöver mera av lydiga vattenkammade och strömlinjeformade människor som gör som de blir tillsagda. Det är inte sociala anpassningar som behövs på den framtida och synnerligen kunskapsintensiva arbetsmarknaden utan istället individer som vågar ifrågasätta invanda sätt att tänka, som är kritiska mot etablerade strukturer och som därmed förmår tänka nytt och kreativt".⁷⁹

Detta synsätt går hand i hand med läroplanens värdegrund. Skolans värld speglar samhället och det är samhällets syn på demokrati och förhållningssätt som är styrande. I första stycket i Lpf 94⁸⁰ tas grundläggande värden upp och där ser man kopplingen till samhällets. Det står att:

"...[d]et offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 och 9 §§)

Skolan har en viktig uppgift är det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på.

⁷⁹ B. Rothstein, "Ge betyg i samarbete – inte i ordning och uppförande", GP 2007-02-27, s. 39.

⁸⁰ 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svag och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla...⁸¹

Rothstein gör en intressant reflektion här genom att utgå från hur det ser ut i samhället och vad företag och organisationer efterfrågar för individer i en senmodern tid, vilket också kan kopplas till processynen på hur kunskap borde se ut. Utöver det kulturella kapitalet torde även kunskap och lärande som främjar det sociala kapitalet på högskolan vara lika viktigt som i skolans värld.

Prof. i pedagogik, Tomas Englund, som nyligen kommit ut med boken *Utbildning som kommunikation – Deliberativa samtal*⁸² som *möjlighet*, i samband med ett forskningsprojekt som heter ”Utbildning som deliberativ kommunikation” kallar detta perspektiv den *vetenskapligt-rationella konceptionen*. Englund menar att många lärare använder sig av denna kunskapssyn eftersom det är tryggt att luta sig tillbaka och inte vara rädd för att svara fel då det oftast finns givna och slutna svar, s.k. bokkunskaper.⁸³ På senare tid har emellertid processynen (jfr. det integrerade perspektivet)

⁸¹ Lpf 94 kap 1.1.

⁸² Utöver det *deliberativa samtalet (DS)* så talas det också om det *dialogiska klassrummet (DK)*⁸². Dessa två normativa, didaktiska modeller har under senare år varit dominerande i debatten om skolans demokrati- och kunskapsuppdrag. Utgångspunkten för lärande för både DS och DK är kommunikation. Kunskapssynen främjar en aktiv, symmetrisk kommunikationsprocess. Deliberativa samtal bygger mycket på den statsvetenskapliga forskningen om deliberativ demokrati men även på den kommunikationsvetenskapliga forskningen som använder sig mycket av Jürgen Habermas idéer om kommunikation. Även Mikhail Bachtin är en föregångare med sitt dialogbegrepp. För mer info om DK läs mer i Olga Dysthes bok: *Det flerstämmiga klassrummet*, 1996, Lund, Studentlitteratur.

⁸³ T. Englund i G. Berg & T. Englund & S. Lindblad, *Kunskap, Organisation, Demokrati*, Lund, Studentlitteratur, 1995, s. 66-67, se också N. Wahlström, ”Att erfaras är att lära – ibland”, i T. Englund (red.), *Utbildning som kommunikation – deliberativa samtal som möjlighet*, Göteborg, Daidalos, 2007, s. 64 ff.

som är förknippat med en *kvalitativ/konstruktivistisk kunskapssyn* vuxit sig allt starkare. Förespråkare hävdar att det främjar elevernas/studenternas tänkande och djupinriktade lärande, samt lusten till livslångt lärande. Lärandet ses mer som en lärandeprocess där eleven/studenten förhåller sig mer aktiv och utvecklar sitt tänkande och intellekt genom att lyfta blicken och nå utanför lärobokstexterna och faktiskt våga ifrågasätta, problematisera, analysera, och reflektera sitt nya kunnande gentemot sina gamla uppfattningar.⁸⁴ Tomas Englund kallar detta för den *demokratiska utbildningskonceptionen* där han inbegriper den *kommunikativa rationaliteten*. Det bygger således på att medvetandegöra eleverna om att undervisningsinnehållet alltid är sammanlänkat med värden. Englund menar att:

”...[e]n undervisning grundad på kommunikativ rationalitet är ’medveten’ om att ’kunskapen’ i socialisations- och kommunikativa processer alltid är diskursivt producerad, perspektiverande och argumentativ, dvs att den innehåller ett urval som innebär såväl värdeval som utslutningar”.⁸⁵

Hedin utvecklar denna kunskapssyn genom att tala om en gemensam lärandeprocess för både läraren och studenten. Istället för att förmedla ”färdig kunskap” fungerar istället läraren som en handledare som hjälper till och stödjer studenterna med metoder och redskap för att de själva ska generera ny kunskap. Med andra ord gäller det för läraren att skapa rätt förutsättningar för det djupinriktade lärandet.⁸⁶ Prof. Agnieszka Bron och fil. dr. Lena Wilhelmson (både verksamma vid Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet) definierar också lärande som kvalitativt och som en dynamisk livslång process. De hävdar således att:

⁸⁴ A. Hedin & L. Svensson, op cit., s. 15 samt även S. Lindqvist, *Den didaktiska spiralen*, SO-rapport nr 1995:01 (SO-avd.), Mölndal, Inst. för ämnesdidaktik, s. 6.

⁸⁵ T. Englund i G. Berg & T. Englund & S. Lindblad, op cit., s. 66-67.

⁸⁶ A. Hedin & L. Svensson, op cit., s. 15.

”[l]ärande ses här snarare som en kvalitativ förändring av förståelse än som en enbart kvantitativ tillväxt av kunskap. I högskolesammanhang betyder detta att vardagsuppfattningar och förutfattade meningar ersätts eller kompletteras med ett vetenskapligt baserat perspektiv”.⁸⁷

Författarna ovan, liksom Hedin, utgår från en *senmodernistisk* syn på lärande med ett *interaktionistiskt* fokus vilket förenar det individuella lärandet med det sociala.

John Dewey, den progressivistiska utbildningsfilosofins fader, är icke att förglömma i ovanstående resonemang. Dewey arbetade också mycket ihop med George H. Mead (se nästa avsnitt om symbolisk interaktionism) och var således också, liksom Dewey, företrädare för den pragmatiska filosofin som växte fram i USA omkring det förra sekelskiftet och framåt, till på mitten av 1900-talet. I Deweys bok: *Demokrati och utbildning*⁸⁸ börjar han att bygga upp den deliberativa, kommunikativa syn som professor i pedagogik Thomas Englund et al⁸⁹ utgår ifrån i sin forskning.⁹⁰ Inom svenskt utbildningsväsende är främst Dewey förknippad med ”learning by doing”, en metod som förespråkar praktiska handlingar för att lära sig saker. Detta användes framför allt inom den svenska grundskolan, utvecklad av progressivistiska efterföljare till Dewey.⁹¹ Två viktiga begrepp som Dewey använder sig av är: *erfarenhet* och *handling*. Ninni Wahlström, lektor och forskarassistent i pedagogik vid pedagogiska institutionen vid Örebro universitet, tolkar Dewey som att han:

”...poängterar att erfarenhetens karaktär måste förstås som en förening av två olika sidor, en aktiv och en passiv sida. Den aktiva aspekten utgörs av att handla

och den passiva av att ’genomleva’. Handlingen skapar en situation som individen utsätter sig för. Sambandet mellan hur vi handlar och vad vi erfar blir avgörande för erfarenhetens innehåll, eller för kvaliteten i erfarenheten. Vi handlar, vi erfar, och kanske leder vår handling och det vi erfar till att vi förändras i någon mån. Då har erfarenheten utmynnats i någon form av konsekvens och vår kommande handling bär med sig något av denna nya erfarenhet. Erfarenheten har lett till ny kunskap i den bemärkelse att individen kopplar sin erfarenhet framåt och bakåt i tiden, mellan handlingen och dess konsekvenser.”⁹²

Vidare jämför Wahlström detta med psykologins ”trial and error” med den skillnaden att efter man gjort försök och misslyckat så inleds en tankeprocess och reflektion över hur man kan göra i nästa steg i stället. I Deweys bok: *How we think* från 1933 tar han upp hur man från både ett produkt- respektive processperspektiv kan betrakta ”att tänka” (för de båda perspektiven, se diskussion ovan). Det som är intressant är att Dewey kritiserar båda synsätten eftersom de blir deterministiska och glömmar bort att inkorporera det reflekterande tänkandet. Enligt Wahlströms tolkning så tvingar förespråkarna för produktsynen in allt i ett logiskt tänkande, det positivistiska synsättet, medan man i processsynen riskerar att komma för långt ifrån ”undervisningens intellektuella inslag”. Dewey menar istället att de båda perspektiven inte nödvändigtvis måste vara varandras motsatser, utan istället två olika faser i en och samma process. Logiken får inte bromsa nyfikenheten, att våga tänka fritt. Men å andra sidan behövs den för att kunna reflektera och komma till viktiga slutsatser. Med Deweys synsätt uppfyller man de fyra F:en: fakta, förståelse, färdighet, förtrogenhet. Produkt- och processsynen på kunskap i detta fall går hand i hand. Det är emellertid inte som vid traditionell katederundervisning att man först uppnår faktanivån och sedan förståelsenivån m.m., utan F:en är sammanvävda och växelverkar. Lpo94 säger att:

⁸⁷ A. Bron & L. Wilhelmson, op cit., s. 14.

⁸⁸ J. Dewey, *Demokrati och utbildning*, Göteborg, Daidalos, 1916/1999.

⁸⁹ Boken: *Utbildning som kommunikation – deliberativa samtal* som möjlighet är en slutrapport från det vetenskapsrådsfinansierade projektet Utbildning som deliberativ kommunikation - förutsättningar, möjligheter och konsekvenser.

⁹⁰ T. Englund (red.), op cit., s. 23 ff.

⁹¹ Märk väl att Deweys åsikter inte alltid stämde överens med den progressivistiska rörelsen som han tyckte blev för deterministiska i sina ståndpunkter.

⁹² N. Wahlström, op cit., s. 57.

”Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap och lärande är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion. Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspekar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.”⁹³

Wahlström tar också upp interaktion med omgivningen som nödvändigt för att erhålla erfarenhet. Kommunikationen är själva kittet och som skapar mening i de erfarenheter man gör. Genom att kommunicera med andra delar man sina erfarenheter med andra och kan på så sätt göra egna slutsatser. Det betyder att man delar en gemensam diskurs men att man inte ovillkorligen måste tycka samma sak.⁹⁴

Deweys handlingsbegrepp och uttrycket ”learning by doing” tolkas ofta synonymt med varandra och har utvecklats att betyda att man praktiskt utför något. Wahlström hävdar att det är en för smal tolkning av Dewey. Hon tar upp som ett exempel som att rent konkret göra en bild av ett hus eller att driva en tes om någonting teoretiskt. Båda fallen avkräver handling så att man kan komma fram till nya erfarenheter. I det första fallet är det konkret vad man praktiskt ska göra, medan det andra fallet är mer indirekt och ogripbart. Likväl behöver man erfara och reflektera samt uttrycka sig genom symboler som bokstäver.⁹⁵

3.2.3 Symbolisk interaktionism

Symbolisk interaktionism är dels ett teoretisk paradigm eller en aspekt på hur ett samhälle och hur grupper i ett samhälle kan analyseras. Dels används begreppet inom den socialpsykologiska teorin om företrädesvis

socialisationsprocessen.⁹⁶ Fil. dr. Jan Trost och dr. polit. Irene Levin som forskar i socialpsykologi anser att teorin har fem viktiga hörnstenar: *definitionen av situationen*⁹⁷, *social interaktion*, *symboler*, *aktivitet*, och *nuet*. Trost och Levin har översatt en känd fras från forskarna Thomas och Znaniecki som sade:

”[i]f men define situations as real, they are real in their consequences” översatt till: ”om människorna definierar eller varseblir situationen som verklig så är den också verklig i sina konsekvenser”.⁹⁸

Det betyder att det man uppfattar inte bara är ens verklighet utan att det också styr vårt beteende vid ett bestämt tillfälle. Däremot är det inte sagt att vi inte kan ändra oss och omdefiniera situationen. Trost och Levin tar upp exempel på hur terapeuter arbetar för att ändra definitioner av situationen för att åstadkomma beteendeförändringar och få till stånd andra positiva synsätt på sin livssituation, s.k. *reframing*. Ett klassiskt sådant exempel är ett halvfullt glas med vatten som man också kan betrakta som halvtomt. Istället för att se sitt liv som halvtomt så kan man omdefiniera det till halvfullt.

Social interaktion, dvs. socialt meningsskapande genom interaktion, är den viktigaste hörnstenen i teorin om symbolisk interaktionism och även den mest väsentliga delen för lärande. Människor interagerar med andra människor eller med sig själva dagligen och hela tiden, medvetet och omedvetet, genom det talade språket och kroppsspråket men också genom utseende, klädsel, uppförande – vårt ”appearance”.⁹⁹ Mead anses vara förgrundsgestalt till begreppet ”jag” eller ”jaget” eller ”självet” (”the self”) som delas upp i ”I” och ”me”. Bron och Lönnheden säger att:

⁹³ Lpo94, s 6.

⁹⁴ Ibid., s. 57 ff.

⁹⁵ Ibid., s. 75 ff.

⁹⁶ J. Trost & I. Levin, *Att förstå vardagen – med ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv*, Lund, Studentlitteratur, 1996, s. 10.

⁹⁷ Även kallat Thomas teorem, ibid. s. 15.

⁹⁸ Ibid., s. 11-12.

⁹⁹ Ibid., s. 82-85.

”I” är den aspekt av självet som agerar; en inre skapande och subjektiv aspekt som är spontan, överraskande och ibland okänd och som kan ha avgörande betydelse. ”me” å andra sidan är av en mer bekant, yttre, bestämd social karaktär. I ”me” finns det socialiserande jaget, alla normer och det människor lärt av andra och som kommit att utgöra en del av dem själva. Det är med andra ord inte bara vad som kan förutses eller föregripas som kommer att ske utan även möjligheten till det oförutsägbara, det skapande och överraskande (genom ”I”) som gör att människan inte kan reduceras eller förutbestämmas till någonting som redan finns. ”I” framträder t.ex. när vi överraskar oss själva i något avseende”.¹⁰⁰

Ett nyfött barn har mer eller mindre inget jag utan det utvecklas steg för steg under hela livet genom social interaktion. Vårt ”me” är således där vårt språk, erfarenheter, normer och förväntningar samlas (symboler samlas). Vårt ”I” däremot är vårt aktiva jag som lever i nuet och som kommunicerar, hittar på idéer, gör bort sig m.m. och som lagras i ”me”, som i sin tur styr ”I”. Det betyder att vi kopplar in en föreställningsvärld – ”a mind” – sammankopplat med ”me” när vi interagerar socialt. Ett villkor för social interaktion är enligt Mead att sätta sig in i andra människors sätt att tänka och agera – förmågan att empatisera. För att barn ska kunna utveckla sitt jag behöver de interagera socialt med vuxna.¹⁰¹ Rolleken som barn i t.ex. 3-års åldern gör är ett resultat av att de erfarit hur t.ex. mamma-pappa-barn gör och sedan imiterar dem, s.k. *rollövertagande* eller *perspektivtagande* (Meads termer).¹⁰² Intersubjektivitet konkluderar essensen i Meads teori enligt Bron och Lönnheden, dvs:

”...hur det individuella har sin utgångspunkt i kommunikationen mellan människor, i det som skapas gemensamt. Det unika hos varje individ är med andra ord konstituerat av det gemensamma. Det gemensamma utgör grund för

människors meningsskapande enligt Mead”.¹⁰³

Det handlar emellertid inte om att allt sker i samförstånd¹⁰⁴ utan att kunna ta andras perspektiv och inte sitta fast i sitt eget sätt att se på saker.

Begreppet identitet gestaltas och återgestaltas i samspelet mellan ”I” och ”me”. Enligt Bron och Lönnheden förklarar det därför hur vi kan byta identiteter som t.ex. en yrkesidentitet till att vara förälder till att vara sig själv.¹⁰⁵

Språket är centralt för människan enligt symbolisk interaktionism eftersom vi ingår i gemenskapen om vi känner till det verbala och det icke-verbala gesterna. Kan vi inte språket så är det svårare att ta till oss attityder från dem som vill kommunicera. Studerande på högskolan som kommer från icke-akademiska hem eller har annan kulturell och etnisk bakgrund är exempel på när det kan uppstå krockar och problem p.g.a. att man inte har den språkliga förmågan till fullo (kulturella kapitalet). I detta fall så går det alltid att lära sig språket men förutsättningarna gentemot andra studenter som kanske kommer från akademiska hem är olika. Mead ser emellertid positivt på möjligheter till lärande eftersom språket inte är något beständigt utan förändras och utvecklas genom dem som använder det.¹⁰⁶

3.2.4 Symbolisk interaktionism kopplat till vuxnas lärande

Symbolisk interaktionism är en viktig teori för att förstå hur lärande äger rum. Enligt Bron och Lönnheden är den viktigaste aspekten att lärande faktiskt är en *social process* och inte något som bara sker individuellt i ens egna huvud. Interaktion sker inte bara genom lärare-studerande utan också mellan studenter, eget läsande och egen reflektion. Läraren lär också av studenterna. *Meningsskapande* är en annan central aspekt i teorin vilket kan återkopplas till processynen

¹⁰⁰ A. Bron & C. Lönnheden, ”Lärande utifrån symbolisk interaktionism” i A. Bron & L. Wilhelmson (red.), *Lärprocesser i högre utbildning*, Stockholm, Liber, 2004, s. 37.

¹⁰¹ J. Trost & I. Levin, op cit., s. 86-88.

¹⁰² A. Bron & C. Lönnheden, op cit., s. 40-41.

¹⁰³ Ibid., s. 42.

¹⁰⁴ Se Moira von Wrights avhandling från 2000.

¹⁰⁵ Ibid., s. 38.

¹⁰⁶ Ibid., s. 39.

på lärande, se ovan 3.1.2. Det gäller alltså att förstå innebörden av t.ex. begrepp och kunna sätta in de i ett större sammanhang. Sedan beror det också på vilket ämnesområde det gäller eftersom samhällsvetenskapliga teorier kanske kräver mer tolkning än naturvetenskapliga. För att meningsskapande ska komma till stånd krävs det *förhandling* och även förmågan till perspektivtagande mellan lärare-studenter i t.ex. seminarium, studenter-studenter och studenter individuellt med sig själva. Enligt Bron och Lönnheden så visar flera forskningsprojekt att det är viktigt att man som lärare kan ta studenters perspektiv och vara lyhörd och flexibel eftersom de studerande kommer från olika bakgrund och har olika studievanor, samt även funktionshinder av olika slag som kan försvåra studierna. En alltför strikt struktur lägger hinder i vägen för många studerandegrupper. De säger bl.a. att:

”Praktiska problem kan ibland ta så mycket energi och uppmärksamhet att de kan bli till hinder för att lära, vilket bl.a. studerande med funktionshinder kan ge exempel på”.¹⁰⁷

Fördelen med teorin om symbolisk interaktionism är att den inte är statisk som t.ex. en del motivationsteorier. Teorin kan ge en förklaring till hur individer genom olika språk och sitt lärande kan pendla mellan olika identiteter. Dessutom visar teorin hur viktigt det är för lärare på högskolan att själva kunna reflektera över sin roll i hur akademins eller högskolans kultur skapas, efterlevs och återskapas.

Bron och Lönnheden tar också upp det *relationella* (Meads teori) och *punktuella* perspektivet i samband med det pedagogiska arbetet. Moira von Wright har utvecklat detta i sin avhandling genom att undersöka relationer mellan lärare och elever i grundskolan. Det punktuella perspektivet innebär att jaget blir statiskt. Personliga egenskaper tillskrivs individerna och man tar inte hänsyn till relationer mellan människor och hur de påverkar människor sinsemellan. Som exempel innebär det att man analyserar

individerna istället för att se de i ett sammanhang. Individerna är således mer förutsägbara, t.ex. god/elak, klok/begränsad m.m. I det relationella perspektivet å andra sidan, är man beroende av relationer. Människor lever i samexistens med varandra. Våra handlingar är viktigare än vilka vi är. Dessa två synsätt är viktiga att ta hänsyn till menar forskarna eftersom det relationella perspektivet mer handlar om en konstruktivistisk syn på lärande och att lärarens delaktighet och förmåga till en god kommunikation spelar roll, att kunskap skapas genom interaktion. Wright påpekar emellertid vikten av en intersubjektiv hållning, det gäller för läraren att fokusera på kunskap och lärande och inte leka terapeut. Det punktuella perspektivet är likt det traditionella förmedlingspedagogiska synsättet: ”jag undervisar dig”. Bron och Lönnheden avslutar teoridiskussionen med att säga att det finns en tilltro till vuxnas lärande och möjligheter till att utvecklas och att det sker i interaktion med andra, men att människan inte är helt förutsägbar utan kan överraska och utmana.¹⁰⁸

3.2.5 Biografiskt lärande

Biografiskt lärande har som utgångspunkt den symboliska interaktionismens syn på självet. Två begrepp som är relevanta för dessa tankegångar är *biograficitet*¹⁰⁹ och *floating*. Det förstnämnda innebär att man kan få en inblick i hur vuxna konstruerar sina livsberättelser och hur dessa kan rekonstrueras under t.ex. sin studieperiod, dvs. hur annorlunda ens syn på sig själv och sitt liv kan bli efter att ha förhållit sig till ny kunskap. Som exempel tar Bron och Lönnheden upp hur en viss händelse under t.ex. vår skolgång och hur vi uppfattar den i dag. De menar att genom biografisk reflektion så öppnar sig nya vägar och val. Det innebär att livet inte är fastställt av sociala strukturer (jfr det punktuella perspektivet ovan) av sociala strukturer utan att man faktiskt kan gå

¹⁰⁸ Ibid., s. 46-49.

¹⁰⁹ Den tyske sociologen Peter Alheit har utvecklat detta begrepp.

¹⁰⁷ Ibid., s. 46.

utanför eller tänja på gränserna. Lärandet spelar en viktig roll i detta eftersom ny kunskap och bearbetning av ny information troligtvis förändrar vår "biografi" och bidrar till att tänja på de strukturer (t.ex. kulturellt kapital) som begränsar oss. Floating är ett tillstånd då man upplever sig inte ha någon möjlighet att själv påverka sin egen situation. Man känner att man inte passar in. Det kan t.ex. innebära studier på högskolan och svårigheter med att förstå akademins krav och kultur. Vanligtvis lyckas man anpassa sig och förändra sin identitet och göra ett nytt kapitel i sin biografi, och stannar således inte så länge i floating-stadiet.¹¹⁰

3.2.6 Sociokulturellt lärande

Det sociokulturella perspektivet utgår från det situerade lärandet i vilket lärande, tänkandet och handlandet, både för individen eller ett kollektiv, sker i en social kontext genom användandet av våra fysiska, intellektuella och kommunikativa förmågor – s.k. *mediering*. Dynamiken ligger i interaktionen mellan kollektivet, representerat av samhällen och olika kulturer, samt individernas kunskap som i denna dialektiska process återskapas till kollektiv kunskap. I fokus hamnar de kommunikativa processer som utgår från det mänskliga språket och som uppkommer mellan deltagande aktörer då genuina problem att lösa ger ett genuint intresse, därjämte en genuin dialog och kunskap kring det fenomen som studeras.¹¹¹ Detta är vad Säljö kallar för *diskursiv kunskap*¹¹² genom vilken människan samlar erfarenheter och rekonstruerar sin kunskap via språket som ett intellektuellt verktyg:

"Men mediering sker inte enbart med hjälp av teknik och artefakter utan människans allra viktigaste medierande redskap är de resurser som finns i vårt språk."¹¹³

¹¹⁰ A. Bron & C. Lönnheden, "Identitetsförändring och biografiskt lärande", i A. Bron & L. Wilhelmson (red.), *Lärprocesser i högre utbildning*, Stockholm, Liber, 2004, s. 51-58.

¹¹¹ R. Säljö, *Lärande i praktiken*, Stockholm, Prisma, 2000, s.18

¹¹² Ibid., s. 35.

¹¹³ Ibid., s. 82.

Lärandet inom ett sociokulturellt perspektiv kräver således att man kan identifiera och integrera befintliga kommunikationsregler inom vad Säljö kallar för ett *verksamhetssystem*¹¹⁴, dvs:

"Lärande handlar inte längre om att få del av information, utan om att kunna göra erfarenheter i miljöer där fysiska och intellektuella redskap görs tillgängliga på ett för individen rimligt sätt och där de används som en del i konkreta verksamheter."¹¹⁵

Vidare behövs en god förmåga att förstå vilka diskurser som är av relevans för lärandet ifråga. Säljö förtydligar detta med att säga:

"I ett sociokulturellt perspektiv är utveckling en socialisation in i en värld av handlingar, föreställningar och samspelsmönster som är kulturella och som existerar i och genom kommunikation, och som därför skiljer sig åt mellan samhällen och livsmiljöer."¹¹⁶

Med den nya informationsteknologin och dess snabba utveckling följer nya synsätt med möjligheter kontra farhågor om dess påverkan. Reaktionen, menar Säljö, som förekommit redan i antiken och framgent då ny teknik uppenbarats. Som det inledande citatet visar hade redan Platon uppenbara farhågor kring "kunskap på ett papper" i samband med att skriftspråket introducerades. När miniräknaren ett par millennier senare gjorde entré i svenska skolor trodde man åter att hjärnan skulle bli förslöad gällande den matematiska förmågan. Parallellt hitom finns även vad det gäller OH-apparatur, TV:n och inte allra minst datorn i relation till pedagogiska och didaktiska aspekter. Med Internet har tillgången på information dessutom blivit omedelbar, ofantlig och oöverskådlig. Risken menar Säljö är att man riskerar blanda samman information och kunskap. Man är vidare inte beroende av tid och rum på samma sätt som förut utan de sociala praktikerna flyttas även de ut i en

¹¹⁴ Ibid., s. 209.

¹¹⁵ Ibid., s. 240.

¹¹⁶ Ibid., s. 68.

artificiell virtuell miljö där nya former av social interaktion och psykologi råder:

"Det handlar inte längre så mycket om att överföra information, utan om att skapa aktiviteter och miljöer där människor kommer i kontakt med och blir förtrogna med sådana kulturella redskap. En viktig fråga i ett sociokulturellt perspektiv blir således hur ett samhälle är organiserat i kommunikativ bemärkelse. Vilka kommunikativa erfarenheter tillåts olika grupper göra och vilka diskursiva miljöer har de tillgång till. Hur ser ett samhälles kommunikativa ekonomi ut och hur fördelas möjligheterna att delta i kvalificerade och utvecklingsorienterade kommunikativa processer?"¹¹⁷

3.3 Hur vi lär

Hur påverkar då denna kvalitativa kunskapssyn, som ovan diskuterats, lärarnas roll? Tidigare var fokus mer eller mindre bara på en lärares ämneskunskap eller *inhållskunskap*, medan det idag även ställs större krav på hela lärarens professionella kunskap, dvs. både innehållskunskap och pedagogisk innehållskunskap – *den pedagogiska didaktiska dimensionen*.¹¹⁸ Detta formuleras även för Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet i utbildningsplanen för ht-06 där man uttrycker följande:

"De ämneskunskaper som ges inom lärarutbildningen ska ge studenterna kunskaper *i* och *om* ämnet *för* att kunna undervisa [sic. förf. fetmarkeringar]. Läraruppdraget ställer krav på läraren inte bara som förmedlare av kunskaper och värden, utan också som expert på lärande, framför allt inom de ämnen som han eller hon företräder. Ämnesstudierna måste således anpassas till det som är väsentligt för det framtida yrket. Inga

¹¹⁷ Ibid., s. 248.

¹¹⁸ Engström A., "Lärarkunskap och ämnesdidaktisk kompetens – exemplet matematikdidaktik" i Fransson, G. & Å. Morberg & R. Nilsson & B. Schüllerqvist, *Didaktikens mångfald*, Lärarutbildningens skriftserie 1, Högskolan i Gävle, 2003, s. 100. Det är värt att notera att Engström i denna artikel tar upp matematikdidaktik, men säger även, liksom författaren Steinbring, att resonemanget kan överföras till andra ämnen (se s. 100 ff.).

ämneskunskaper kan anses ha god kvalitet utan att studenten kan konkretisera dem och använda dem i avsett syfte."¹¹⁹

Det ligger ingen motsättning i lärarnas ämneskunskaper kontra den pedagogisk didaktiska kunskapen, utifrån ovanstående resonemang, utan dessa bör snarare ses som integrerade i en lärares profession. Detta perspektiv på lärande har även en svensk-engelsk forskargrupp med professor Ference Marton et al. i spetsen diskuterat redan i mitten på 1980-talet i en studie. Flertalet lärare i studien, gjord vid Lancaster universitet, kom fram till att alla lärare framhävde det kritiska tänkandet eller det post-konventionella tänkandet. De menade att det är den kognitiva processen som är ett tydligt kännetecken på vad som skiljer universitetet åt från gymnasieskolan. Alla lärare ansåg att universitetsstudierna i sig inverkade i en allmän och generell mening avseende studenternas inläring och tänkande. Vidare verkade flera lärare ge uttryck för en egocentrisk ämnessyn i den mening att de ofta gav en generell utsaga om sitt ämne och bedömde den vara universell och ursprungen från just sitt vetenskapsområde. Som exempel på detta kan nämnas hur en ekonom uttryckte sig kring sitt ämnes särskiljande karaktär:

"Jag har just förstått att ekonomer skaffat sig ett visst sätt att se på världen /.../ så påverkas dom faktiskt av den här utbildningen i hela sitt sätt att angripa problem"¹²⁰

Entwistle riktar även kritik då han tycker att det föreligger som om:

"...lärarna uppmuntrar till kritiskt tänkande i sin undervisning, medan de examinerade efter konformitet i idéer och detaljerade faktakunskaper"¹²¹

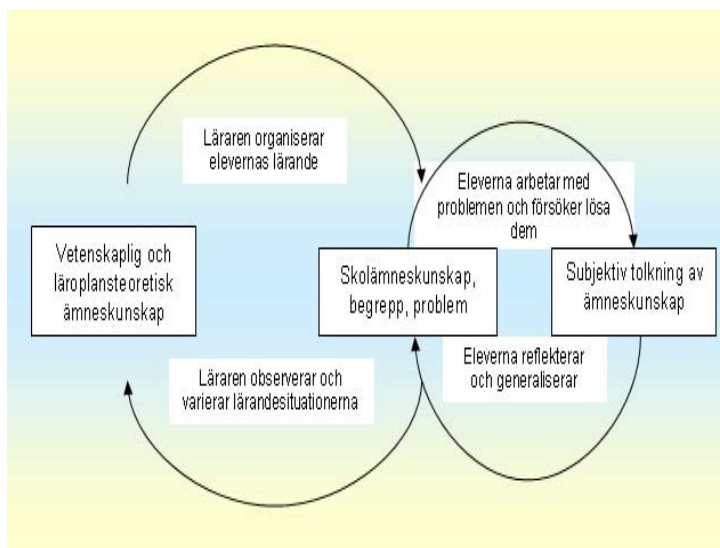
¹¹⁹ Utbildningsplanen ht-06,

http://www.ufl.gu.se/digitalAssets/1002/1002269_utbildningsplan_Lararprogrammet_antagna_from_ht06_webb.pdf, 2008-05-11. Se även SOU 1999:63, s. 88.

¹²⁰ N. Entwistle, "Olika perspektiv på inläring", F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (red.), *Hur vi lär*, Stockholm, Norstedts Akademiska Förlag, 2001, s. 13.

¹²¹ Ibid., s. 15.

Det finns således ett svagt samband mellan lärarnas föresats och verkliga genomförande av undervisningen. Fil. dr. Arne Engström på den pedagogiska institutionen i Örebro som ovan diskuterade lärarens professionella kunskap använder sig av följande modell då han diskuterar kring denna problematiska process:



Figur 3.1 Allmändidaktisk modell ¹²²

I denna modell betraktar man lärande och undervisning som två självständiga processer till skillnad från tidigare linjära modell, det s.k. förmedlingspedagogiska synsättet (produktsynen se ovan 3.2.2). Lärarens roll är således att skapa *lärandesituationer*, s.k. *didaktiska situationer*, för eleven. Sedan är det eleven som tolkar och finner lösningar på problem. Läraren observerar sedan hur respektive elev arbetar och varierar lärandesituationerna baserat på observationerna. Engströms epistemologiska grundval är att kunskapen inte är "färdig" utan:

"...dessa begreppsrelationer konstrueras aktivt av eleven i undervisningens sociala processer"¹²³

¹²² A. Engström, op cit., s. 101. Omarbetad figur från ett ämnesdidaktiskt- till ett allmändidaktiskt perspektiv. Engström utgår från *Steinbrings modell, 1998*, i ämnet matematik, men anser sitt teoretiska resonemang vara tillämpligt på andra ämnen också.

¹²³ Ibid., s. 102.

Denna modell leder oss in på aktionslärande med utgångspunkt i kognitionsforskningen (och dess föregångare, Piaget och Vygotskij). Lärande ses således som en aktiv och konstruktiv process där man som lärare måste ta hänsyn till elevers *alternativa förståelseramar*¹²⁴, dvs. elevers bakgrund och hemmiljö m.m., för att utveckla elevernas intellektuella och emotionella tänkande.¹²⁵ Enligt Tom Tiller, professor i praktisk pedagogik, kommer eleverna inte till skolan, inte heller studenter till högskolan, som oskrivna blad. Förutsättningar för god inläring är att man som lärare från början lyckas med det s.k. *didaktiska mötet*, dvs. konsten att syntetisera elevers, i vårt fall studenters, livserfarenheter med kunskap.¹²⁶ Detta resonemang ligger i linje med Skolverkets särtryck "Kunskap och bildning" 1992, samtidens kunskaps- och bildningssyn som återspeglas i dagens läroplaner från 1994. Då skrev man att:

"Kunskap utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör. Kunskaper fungerar som redskap, löser ett problem eller underlättar en verksamhet."¹²⁷

I aktionslärande, liksom i modellen ovan, är lärande en kontinuerlig process av just lärande och reflektion med syftet att utföra en didaktisk handling. Stephen Kemmis, professor i pedagogik, visar på samband mellan reflektion och handling. Han säger att reflektion inte är något tyst och privat utan:

"My argument here is that reflection is action-oriented, social and political. Its

¹²⁴ G. Arfwedson & G. Arfwedson, op cit., s. 26. Se också Mats Hemberts "inre kartor" i B. Lendahls & U. Runesson, *Vägar till elevers lärande*, Lund, Studentlitteratur, s. 34. Jfr också Bronfenbrenners ekologiska miljömodell i G. Imsens, *Elevers värld*, Lund, Studentlitteratur, 2000, s. 322, 371-376, 415 där han tar upp vikten av att studera utveckling i ett sammanhang.

¹²⁵ S. Lindqvist, *Den didaktiska spiralen*. SO-rapport nr 1995:01 (SO-avd.), Mölndal, Inst. för ämnesdidaktik, s. 6.

¹²⁶ T. Tiller, *Det didaktiska mötet*, Lund, Studentlitteratur, 1999, s. 21.

¹²⁷ Skolverket, SOU1992:94, op cit., s. 46

product is praxis (informed, committed action) the most eloquent and socially significant form of human action.”¹²⁸

Ference Marton et al. tycker sig bl.a. se samband mellan vad studenter läser och vad de försöker få ut av sin läsning. Här menar forskarna att man kan identifiera olika strategier där en del studerande mer söker efter detaljer i sitt undervisningsmaterial medan andra söker en förbättrad förståelse av den verksamhet som studierna är fokuserade på. Marton resonerar vidare att den uppfattning som den lärande ger uttryck för är av en överordnad betydelse för hur inläring beskrivs, bedöms och genomförs. Utifrån detta menar forskarna att:

”...inläring skall ses som en förändring mellan kvalitativt skilda uppfattningar av ett och samma fenomen eller mellan kvalitativt skilda sätt att genomföra samma uppgift”.¹²⁹

En av drivkrafterna till bokens tema om skillnader i studerandes inläring som lyfts fram i förordet till boken är en reaktion mot den under 1970-talet starka trenden som tar utgångspunkt i begreppet *studieteknik* som ett överordnat förhållningssätt till inläring.

”Vid Open University i England, där människor även utan formell behörighet kan bedriva universitetsstudier på distans har man av naturliga skäl ägnat stort intresse åt frågan om de studerandes förmåga att bedriva självständiga studier. Graham Gibbs som arbetade där i slutet av 70-talet hade reagerat – i likhet med, men oberoende av oss i Göteborg – mot studieteknikstrukturernas starka inriktning på inläringens mekaniska aspekter. Han ansåg att de studerandes förhållningssätt till studierna och inläring i allmänhet var av överordnad betydelse.”¹³⁰

Som ett alternativ till studieteknikkurserna anordnade Gibbs kurser med syfte att ge

¹²⁸ S. Kemmis, ”Action research and the politics of reflection” i D. Boud, R. Keogh & D. Walker (red.), *Reflection, Turning experience into learning*, London, Kogan Page, 1985, s. 141.

¹²⁹ F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle, op cit, s. 6.

¹³⁰ Ibid., s. 8

studerande ett *metaperspektiv* på sina egna studier och sitt sätt att studera och lära.

Med tanke på lärares lärande så föreligger det en stor skillnad mellan lärare i grundskolan och inom högskolan, dvs. en majoritet av lärarna vid högskolan har inte någon lärarutbildning utan är renodlade ämnesexperter med mer eller mindre pedagogisk kompetens och meritering (se diskussion i bakgrunden 2.3.1). Härvidlag väcks många frågor kring denna betydelse för undervisning, förmåga att skapa goda och varierande lärmiljöer/lärprocesser samt den egna förmågan att reflektera och utveckla dessa processer och deras förutsättningar anknutet till ovanstående resonemang på en lärares professionella kunskap den pedagogiska didaktiska dimensionen.

Mikael Alexandersson, professor i pedagogik, ställer en intressant fråga om förutsättningarna kring just lärares lärande då han med utgångspunkt i SOU 1991:56 lyfter fram tanken om den lärande organisationen och huruvida den är förmögen att utgå ifrån ett långsiktigt och mer kvalitativt perspektiv med strategier för ett ökat lärande eller om den återgår i det historiskt betingade, kortsiktiga och mer kvantitativa perspektivet med inslag av upprepade utvärderingar och ”välformulerade mål för personalens kompetensutveckling”.¹³¹

Det är avgörande för utvecklingen av ett fördjupat lärande i vilken utsträckning skolans personal förmår se den långsiktiga betydelsen av en förändrad arbetsorganisation och en satsning på en bred kompetensutveckling. Därmed är det också möjligt att leva upp till förändrade krav på utbildningssystemet.¹³²

Alexandersson beskriver lärandet som en reflexiv process med olika typer av lärande representerat av formellt teoretiskt underbyggt lärande kombinerat med informellt lärande i vardagen där syntesen mellan dessa möten blir till en slags

¹³¹ M. Alexandersson, ”Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande” i T. Madsén (red), *Lärares lärande*, Lund, Studentlitteratur, 1994, s. 158.

¹³² Ibid., s. 158.

kunskapsgenerator. Lärandet blir beroende av samspelet mellan högskolans institutionaliserande miljö och kultur samt lärarnas förmåga att reflektera kring undervisningens innehåll, upplägg och genomförande - avgörande för utfallet i pedagogisk didaktisk mening.¹³³

En utvecklad och genomtänkt lärande organisation kan återföra auktoriteten och kunskapsökandet till lärarna själva. Den medför inte bara ökad kontroll över hur den egna undervisningen skall genomföras, utan också över vad man skall undervisa om. Om läraren i dialog med andra ifrågasätter den egna undervisningspraktiken, kan hon börja erövra kunskaper om varför praktiken framträder på olika sätt i olika sammanhang. Lärarna måste därför ges utrymme att uppmärksamma och diskutera komplexa frågor av typen: Varför undervisar jag som jag gör? Vem säger att detta är det bästa sättet och varför säger de det? Vad är det för andra krafter än mina egna, som hindrar mig från att göra som jag vill i undervisningen?”.¹³⁴

3.4 Dyslexi

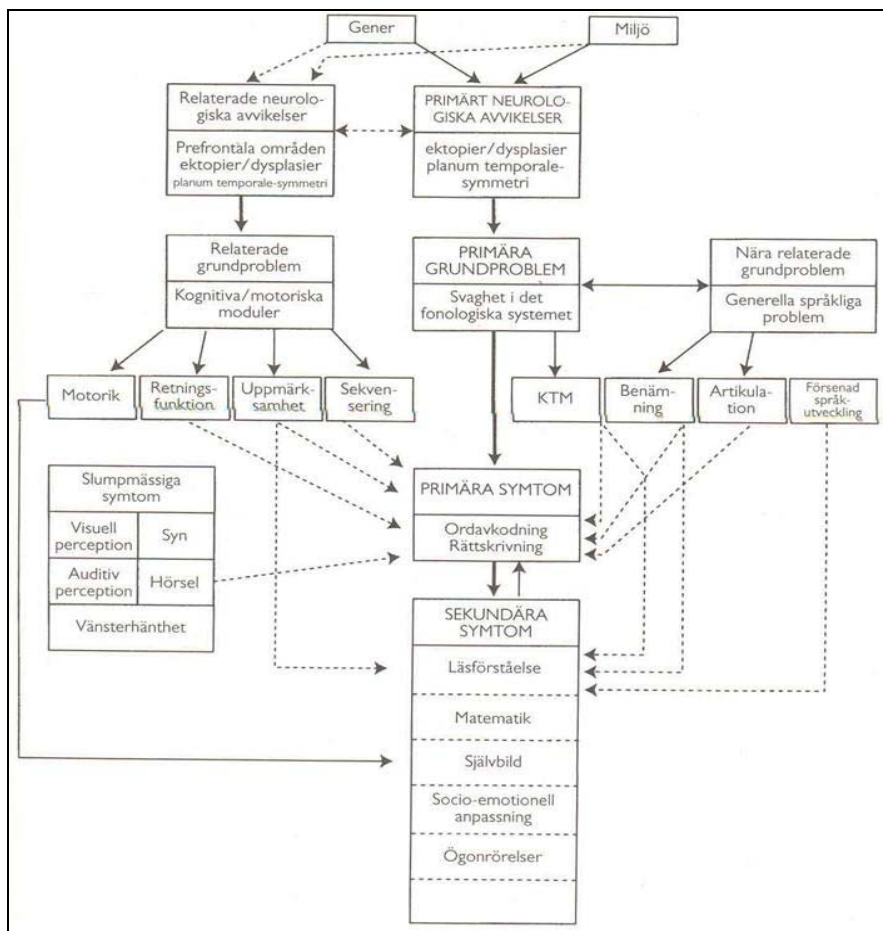
Som redan konstaterats är dyslexi vare sig ett homogent begrepp eller färdigavhandlat gällande dess orsak och verkan. Vi lämnar emellertid denna diskurs och de delar som ligger utanför uppsatsens primära, pedagogiska och didaktiska syfte. Det är däremot av intresse att ge läsaren en grundläggande insikt och förståelse för funktionshindret och att peka på några centrala samband mellan orsak och verkan, samt att tillhandahålla en övergripande förklaringsmodell som på ett pedagogiskt sätt förklarar delar av funktionshindrets komplexitet. Eftersom några av respondenterna är två eller flerspråkiga bör det även påpekas att dyslexi förekommer i alla språk men att det gestaltas olika beroende av hur språken är uppbyggda och hur de skiljer sig åt. Avsnittet tar initialt upp funktionshindret dyslexi och dess påverkan relaterat till momentet kunskapsinhämtning/lärande. Vidare

framställs en genomgång av adekvat förekommande stöd i samband med kunskapsinhämtning. Slutligen adresseras det högskolepedagogiska fältet och den variation som återfinns där i.

¹³³ Ibid., s. 159. Se även D. A. Kolb 1984.

¹³⁴ Ibid., s. 159.

3.4.1 Orsaker – Symptom



Figur 3.1 Dyslexi: orsaker-symptom

Høien och Lundberg visar initialt på en tudelad orsaksförklaring där arv/gener och miljö utgör varsin del.¹³⁵ Oavsett samspillet i denna komplexa förklaringsmodell märks en neurologisk avvikelse, vars grundproblem manifesteras i en *svaghet i det fonologiska systemet* och som leder till dyslexins primära symptom dvs. problem med ordavkodning och rättskrivning. Även problem med korttidsminnet, KTM, anses tillhöra ett av de primära problemen. Sekundära problem som uppstår är bl.a. bristande läsförståelse, matematiska svårigheter, bristande självbild, svårigheter med socioemotionell anpassning och ögonrörelser.¹³⁶

¹³⁵ T. Høien & I Lundberg, op cit., s 22 ff. Se även Kapitel 2.1 Figur 2.1s.12.

¹³⁶ Ibid., s. 22 ff.

3.4.2 Dyslexins pedagogiska dimensioner

Det mest uppenbara problemet med dyslexi i samband med lärande och undervisning härleds till ordavkodning och rättskrivning dvs. problem relaterade till läs- och skrivprocessen. Avseende problem med läsning leder ofta dessa till svårigheter med att nå en djupförståelse då mycket av den kognitiva processen vid läsning för dyslektiker är fokuserad på själva ordavkodningen.¹³⁷

”Dåligt korttidsminne gör det svårt att förstå långa och syntaktiska komplicerade meningar. Benämningsproblem i sin tur försenar utvecklingen av nya ord, något som i sin tur försenar utvecklingen av ordförrådet. En god vokabulär är en viktig förutsättning för läsförståelse.”¹³⁸

I samband med högskolestudier verkar dock problem med syntax/meningsbyggnad som ett betydligt större bekymmer än problem med rättstavning som till stor del kan avhjälpas genom de stavningsfunktioner och ordlistor som finns för olika ordbehandlingsprogram.¹³⁹

3.4.3 Pedagogiska åtgärder - Undervisa tillgängligt¹⁴⁰

Pedagogisk utvecklare, Ann-Sofie Henriksson vid enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande vid Uppsala universitet lyfter i sin rapport, *Undervisa tillgängligt!*, fram att det som kan anses som en god allmänpedagogisk kompetens, en god pedagogik som kommer alla studenter till godo, ofta korresponderar med små pedagogiska och didaktiska tillrättalägganden av undervisningsprocessen.

Ett annat viktigt perspektiv att ta med sig när man möter målgruppen av studerande med dyslexi är att funktionshindret i sig, dels

kräver mycket tid som annars kunnat läggas på studierna, dels är det en psykologisk/mental påfrestning i många uppkomna studiesituationer såväl som i livet för övrigt.

I den mening att dyslexi innebär en försämrad förmåga som kräver längre tid än normalt att inhämta information via texter bör funktionshindret ses som en form av inlärningssvårighet. Henriksson poängterar att dyslexi inte innebär att man inte kan läsa och skriva men att dessa processer kräver mer tid och ansträngning. Snarare har man å ena sidan vid läsningen svårigheter att skapa en djupare förståelse då t.ex. bokstäver och ord kastas om och stör läsprocessen å andra sidan ger dyslexin svårigheter på skrivsidan att konstruera meningar, stycken och resonemang som ger en tydlig röd tråd.

Henriksson menar att en god pedagogik i sig är att ha ett brett spektrum av variation för att studenterna skall kunna tillgodogöra sig undervisningen på bästa sätt. Återigen lyfter författaren fram det till synes självklara att en god pedagogisk variation av genomförandet är något som är till fördel för alla studerande oavsett om det förekommer ett funktionshinder eller inte. Speciellt tydligt blir vikten av denna insikt eftersom varje student, med eller utan ett funktionshinder, är unik när det gäller hur man inhämtar kunskaper och att studerande med ett funktionshinder dessutom är unika avseende sitt funktionshinder. Men eftersom varje student med dyslexi är experter på hur funktionshindret påverkar just dem har man alltid tillgång till nödvändig information genom att se till att man har en bra dialog med denna målgrupp av studenter. Sedan kan man enkelt utgå utifrån det generella allmänpedagogiska för att komma fram till en individuell lösning.

För att öka likabehandlingen av studenter med funktionshinder kan man använda sig av olika pedagogiska verktyg som författaren delar in i följande typsituationer:

- Undervisning (föreläsningar, seminarier, gruppdiskussioner)

¹³⁷ Ibid., s. 22 ff. Se också: U. Wolff, op cit., s.11 ff.

¹³⁸ Ibid., s. 24 ff.

¹³⁹ G. Lindblom. Utifrån gjorda erfarenheter som dyslexipedagog vid Göteborgs universitet.

¹⁴⁰ A-S Henriksson, op cit., s. 9, 12, 47 f.

- Praktiska moment (laboratorier, workshops, exkursioner, praktik)
- Information (kursmaterial, kursinformation <schema, kursplan, studieanvisningar> schemaändringar)
- Examination (skriftlig salstentamen eller hementamen, muntligtentamen, uppsatser som betygssätts)

Denna typologi ger även en tydlig studiestruktur av de moment som den studerande kommer att möta och då behöva skaffa sig förberedande rutiner för att hantera momenten så att så mycket tid som möjligt kan läggas på studierna.¹⁴¹

Förutom att i sina studier införliva nödvändiga rutiner och kompensatoriskt stöd är studenter med dyslexi gagnad av att läraren i sitt lärande använder sig av en bred variation av arbetsformer och arbetssätt. Detta eftersom det dels finns en variation som rör den enskilda studentens sätt att lära dels finns det en variation i den enskildes dyslexi. Det finns många variationspedagogiska företrädare som insett fördelarna att variera sin undervisning och som tar fasta på att vi alla lär på olika sätt. Professor David A. Kolb, har bl.a. utvecklat fyra lärstilsprofiler utifrån två dimensioner: dels hur vi gör när vi tar till oss information (från konkret till ett mer abstrakt tänkande) och dels hur vi bearbetar och tolkar information (reflektion till att vara mer aktiv och experimentera). En annan förespråkare av variationspedagogik är den amerikanska psykologen och utbildaren Howard Gardner¹⁴². Han tar upp att vi lär genom olika sinnen, s.k. *lärstilar* där han bl.a. beskriver en rad multipla intellektuella förmågor som utnyttjas i samband med inlärningsprocessen. Gardner, förordar en undervisningsmiljö där alla typer av lärstilar stimuleras och integreras med varandra. Utbildningsprocessen ser Gardner som en stegvis kognitiv utveckling, som handlar om att skaffa sig kunskap om

¹⁴¹ Likt den indelningen A-S. Henriksson gjort tillämpar dyslexipedagogen vid Göteborgs universitet en mall för nedtecknandet av varje students individuella rutiner och kompensatoriskt stöd. Se bilaga 3.

¹⁴² H. Gardner, *De sju intelligenserna*, 1994, Malmö, Skogs Grafiska AB

den kulturella symbolvärlden. Vid sidan av intelligens ser Gardner andra viktiga parametrar för vad som gör en människa framgångsrik, till exempel motivation, originalitet, sunt förnuft, vishet och metaforisk förmåga.¹⁴³

3.5 Sammanfattning

Grunden för människans medvetenhet och kommunikativa förmåga är den sociala interaktionen, dvs. socialt meningsskapande genom interaktion. Genom den har vi utvecklat vårt språk och lärande. Utvecklingen av skriftspråket och dess användning har också ökat graden av medvetenhet och vår förmåga att reflektera över saker och ting. Enligt den kvalitativa, konstruktiva kunskapsidéen och teorin om symbolisk interaktionism så är språket av central betydelse för människan. Förstår vi inte de verbala och de icke-verbala gesterna (jfr. kulturellt kapital) i olika sammanhang så hamnar man utanför gemenskapen. Ett exempel på det som student är det s.k. "floating-tillståndet", att man känner sig isolerad och inte hemma i den akademiska miljön. För att kunna bli aktiv och delaktig i lärprocessen, den sociala processen, på högskolan krävs det att man interagerar med lärare och studerande, samt även genom eget läsande och reflektion. Beträffande meningsskapande som också ingår i lärprocessen så är den intimt förknippad med processynen på kunskap, dvs. kvalitativ, holistisk och konstruktiv syn på kunskap. Med detta synsätt ser man på de studerande som aktiva i sitt lärande. De blir inte matade med någon "färdig kunskap". Det ställs krav på studenterna att själva söka och införliva sin nya kunskap tillsammans med sin livserfarenhet och eventuellt gamla uppfattningar. Sett ur ett relationellt perspektiv behöver man inte stanna kvar i en viss tillskriven roll (jfr det punktuella synsättet) man kanske fått i grundskolan utan det finns möjligheter för individer att anta nya roller och perspektiv genom samvaro och interaktion med nya människor, samt med ny

¹⁴³ D. A. Kolbs lärstilar:
<http://larstilar.cfl.se/?sid=1304>. 2008-05-05.

kunskap i bagaget. Lärarens roll i denna kunskapssyn är mer att hitta rätt redskap och metoder, dvs. skapa rätt förutsättningar för en sund social läroprocess med hänsyn till vikten av att främja ökat socialt kapital.

Dyslexi är ett komplext, därtill individuellt funktionshinder där både arv och miljö samverkar samt där även kultur, språk, traditioner och undervisning påverkar utfallet. Dyslexi är inget begåvningshandikapp och den primära svårigheten ligger på den fonologiska nivån vilket ger problem med ordavkodning, som i sin tur påverkar läs- och skrivprocessen. Även problem med korttidsminnet och sekundära problem som dålig självbild/självförtroende är vanliga. I samband med högskolestudier märks ofta ett dåligt "läs- och skrivförtroende" till följd av en dålig självbild. Den största problematiken med det akademiska läsandet och skrivandet är snarare svårigheter att skapa ett sammanhang i/från texten man läser eller skriver, än själva stavningen. Som personal vid högskolan bör man vara införstådd i den betydande extratid som tar anspråk från studierna för studerande med dyslexi och att tydliga rutiner kring hantering av kompensatoriska stödåtgärder underlättar i detta avseende. Genom en god variation och kompetens inom allmänpedagogik och didaktik kan läraren med små ansträngningar anpassa undervisningen så att alla studenter ges tillträde till deltagande utifrån den variation som finns i var och ens individuella förutsättningar.

4. METOD

4.1 Uppsatsidén

I samband med att uppdraget och även funktionen som dyslexipedagog för första gången initierades vid Göteborgs universitet 2002 har en av författarna till denna uppsats, Gunnar Lindblom, arbetat med detta. Som dyslexipedagog har Gunnar arbetat som sakkunnig inom området högskolestudier och dyslexi, och mött såväl studenter i grupp som enskilt samt informerat och utbildat universitetets personal inom området. För att finna stöd för verksamhetens utformning gjordes en webbaserad enkät 2003 då 21 av de tillfrågade studenterna svarade på frågor som senare fick ligga till grund för verksamheten. Enkäten utformades dels utifrån erfarenheter som den första tiden som dyslexipedagog givit samt utifrån Ann-Sofie Henrikssons rapport, "Undervisa tillgängligt". Ytterligare en plattform för föreliggande uppsats är rapporten från januari 2006, "Att studera med dyslexi vid Göteborgs universitet"¹⁴⁴. Denna var i sig skriven med hänvisning till jämlikhetsplanen som Göteborgs universitet antog 2004-06-10 i vilken en rad åtgärder påpekades, vilket också resulterade till att rapporten initierades. Rapporten har samlat erfarenheter från femton högskolestuderande med dyslexi vid Göteborgs universitet och spänner även den över ett brett område från information, administration till pedagogik. Rapporten är emellertid inte djuplodande i en pedagogisk didaktisk mening varför vi ansåg det nödvändigt att fördjupa denna dimension.

Tanken vi har med vår uppsats är att utifrån resultatet lämna förslag och skapa pedagogiska och didaktiska modeller för att göra undervisningen mer tillgänglig. Undersökningen utgår från ett normativt, allmänpedagogisk och allmändidaktisk dimension i vilka vi först och främst är intresserade av studenterna och deras generella erfarenheter och syn på lärande. Först därefter frågar vi om deras

¹⁴⁴ U. Wolff, op cit.

funktionshinder för att slutligen koppla samman dessa två perspektiv i en syntes av lärande kopplat till funktionshindret. Anledningen till detta val är att vi, precis som Ann-Sofie Henriksson, menar att en god pedagogisk och didaktisk kompetens och miljö som bygger på variation är till fördel för allas lärande - oavsett ett eventuellt handikapp.

4.2 Tillvägagångssätt och metodval

Metod i bemärkelsen kontroll, procedur, validitet, reliabilitet är mindre frekvent förekommande inom dagens metodologi. Alvesson och Deetz menar snarare att man skall redogöra för hur man angripit sitt studieobjekt för att därigenom nå en transparens som tillåter kritisk granskning. Fokus blir istället den reflekterande processen:

"det empiriska materialet kräver en omsorgsfull tolkning och teoretiska, politiska och etiska frågor är av central betydelse"¹⁴⁵

Datainsamlingen gjordes genom intervjuer som tillsammans med teorierna presenterade i kunskapsöversikten och gav grund för en växelverkan mellan empiri och teori. Den ansats som bäst korresponderar mot beskrivningen av detta tillvägagångssätt är *abduktion*¹⁴⁶ där forskaren rör sig mellan teori och empiri för att låta förståelsen successivt ta form¹⁴⁷.

Vi har valt att använda oss av kvalitativa samtalsintervjuer, gjorda juni månad 2007, och beskrivit den insamlade datan i kvalitativa ordalag eftersom vi är intresserade av att studera fenomenet dyslexi ihopkopplat med kunskapsinläring på högskolenivå. Vi vill således få en inblick i högskolestudenters *livsvärld*¹⁴⁸, dvs. hur studenter med

¹⁴⁵ M. Alvesson och S. Deetz, *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*, 2000, Lund, Studentlitteratur, s. 10 f.

¹⁴⁶ Motsats till deduktion (teoriprövning)

¹⁴⁷ Ibid., s. 11.

¹⁴⁸ S. Kvale, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund, Studentlitteratur, 1997, s. 34.

diagnostiserad dyslexi vid Göteborgs universitet upplever sitt lärande ur en pedagogisk didaktisk dimension. Syftet är att hitta det specifika i varje respondents livsvärld genom att medvetandegöra studenternas föreställningar om sitt eget lärande, dvs. att som Larsåke Larsson resonerar: "...erhålla insikt i deras erfarenhet genom dialog och 'förhandling' mellan intervjuare och intervjuad".¹⁴⁹

Kvales metafor om resenären kontra malmletaren tycker vi är bra för att beskriva vår upplevelse. Vi har känt oss som två resenärer under arbetets gång mot ett spännande mål där vi inte vet vart vi landar i slutändan. Vi har utforskat nya områden och erhållit ny kunskap, men även vandrat genom kända territorium som vi, efter ha talat med våra respondenter ("vandrat tillsammans med"), känt oss nödgade att omdefiniera. Vi har försökt att på ett kvalitativt sätt återberätta vad våra "vandringsskamrater" skildrat för oss och det ser ni i resultatdelen. Kvale nämner det tyska begreppet *Bildungsreise* – en resa för att bilda och utveckla oss, både som lärare och människor. Vi har fått möjlighet att reflektera över lärande och lärprocesser ur ett postmodernistiskt, konstruktivt kunskapssynsätt som vi tar med oss in i framtiden, oavsett om vi kommer att arbeta som lärare eller inte.¹⁵⁰

4.3 Vår roll

Efter det strategiska urvalet, där även reserver togs med, kontaktades studenterna via telefon av dyslexipedagog Gunnar Lindblom med en förfrågan om att delta som respondenter. Som dyslexipedagog vid universitetet känner Gunnar till några av respondenterna via den handledning som erbjudits dem. Likväl var detta på intet sätt något kriterium för det strategiska urvalet. Under telefonsamtalet informerades dessutom studenterna om syftet med uppsatsen, att de skulle vara anonyma och om de ville ta del av det färdiga resultatet. Därefter avtalades om tid och plats för

intervjuerna. Följande platser kom att användas: lässtudion vid ekonomiska biblioteket, grupprum vid kurs- och tidningsbiblioteket, avskild plats vid humanistiska fakulteten, dyslexipedagogens arbetsplats på studentavdelningen, samt enskilt grupprum på pedagogiska biblioteket. Vi har upplevt den en fördel att Gunnar arbetar som dyslexipedagog eftersom det är känsligt att intervjua studenter med funktionshinder som dyslexi om man inte har någon förkunskap i ämnet. Det har också varit givande att Christina, som inte har någon erfarenhet av dyslexi, kunnat se på det med andra ögon och på så sätt kunnat ifrågasätta befintliga tankestrukturer.

4.4 Urval

Angående urvalet så gjorde vi ett s.k. *strategiskt urval*. Vi bestämde oss för att koncentrera oss på lärarstuderande eftersom vi, dels själva läser på Pedagogen, men även p.g.a. att respondenterna studerar lärande och därför på ett mer medvetet sätt kunde tänkas reflektera kring anknytande processer. Dessutom är gruppen lärarstuderande representerade över så gott som hela universitetet med ett fåtal undantag vilket är intressant för uppsatsens pedagogiska didaktiska dimension.

Vi begränsade oss till att göra nio samtalsintervjuer, sex kvinnliga respektive tre manliga studenter. Vi önskade få en bättre fördelning beträffande kön, men lyckades inte med det vid den tidpunkten då flertalet redan tagit sommarlov. Å andra sidan resonerade vi som så att majoriteten som studerar vid högskolan med funktionshindret dyslexi faktiskt är kvinnliga studenter. En fråga vi ställt till oss själva är om vi uppnått den s.k. *mättnadspunkten* dvs. skulle eventuellt ytterligare intervjuer generera ny kunskap?¹⁵¹ Det är inte helt lätt att svara på.

¹⁴⁹ L. Larsson, "Personliga intervjuer" i Ekström & L. Larsson (red.) *Metoder i kommunikationsvetenskap*, Lund, Studentlitteratur, 2000, s. 51.

¹⁵⁰ S. Kvale, op cit., s. 12.

¹⁵¹ Ibid., s. 98.

4.5 Intervjuguide

Inledningsvis i detta kapitel ges en återkoppling till uppsatsens syfte och frågeställningar som därigenom aktualiseras vid den efterföljande intervjuguiden. Eftersom vi gjorde några intervjuer var bestämde vi oss för att strukturera upp frågorna genom en intervjuguide och tematisering¹⁵². Vi använde oss av öppna frågor med eventuella följdfrågor som hjälp för att få respondenterna att samtala fritt. Ordningen blev naturlig med bakgrundsfrågor först för att få en bild av vem det var man samtalade med. Sedan ville vi gå in på lärande utan att direkt knyta ihop det med funktionshindret dyslexi. Vi ville låta dem först förmedla sin syn på kunskap och lärande utan att placera dem i ett specialpedagogiskt fack. Det fungerade jättebra och vi fick fram intressanta funderingar. Sedan gick vi över till dyslexi och hur de upplever att det är att leva med ett funktionshinder. Efter det knöt vi hop samtalen med att koppla dyslexi med lärande och hur respondenterna de facto upplevt det under sin studietid vid Göteborgs universitet.

4.5.1 Syfte och frågeställningar

Föreliggande uppsats avser att undersöka hur nio lärarstudenter med dokumenterad dyslexi - vid Göteborgs universitet - upplever sitt lärande ur en pedagogisk didaktisk dimension.

Mot bakgrund av detta kommer vi i den avslutande analysdelen och slutdiskussionen, ur ett vuxenpedagogiskt perspektiv, med utgångspunkt i pedagogiska didaktiska modeller ge förslag till åtgärder för en mer tillgänglig undervisning, samt vidare forskning.

Frågeställningar

- Hur erfar dessa studenter med dokumenterad dyslexi sin lärsituation och dess sociala kontext?
- Hur beskriver de det ideala lärandet?

- Vilken kunskapssyn ger respondenterna uttryck för?
- Hur upplever de sin dyslexi?
- Hur beskriver de sina förutsättningar att inhämta kunskap?
- Identifierar studenterna några problem knutna till sitt funktionshinder dyslexi när det gäller sitt lärande?
- Vilka strategier använder de sig av för att finna lösningar på dessa problem?
- Vilka erfarenheter av sitt funktionshinder bär de med sig från t.ex. hemmet, grundskolan och gymnasiet, samt hur påverkar dessa deras lärsituation?

¹⁵² Se bilaga 4.

4.5.2 Tematisering

Teori	Tematiseringar	Dynamisk dimension (frågor)
- Processyn - Erfarenhet - Symbolisk interaktionism - Biografiskt lärande - Sociokulturellt lärande	Bakgrundsfrågor	<ul style="list-style-type: none"> Berätta lite om dig själv, din bakgrund och dina erfarenheter! (livssituation med tanke på vuxenstuderande – påverkar lärandet) Vad läser du för utbildning nu? Vilket år på universitetet? (tidigare studievana?) Vad har dina föräldrar för utbildning? Varför började du läsa vid universitetet? Just GU?
- Produkt- och processyn - Erfarenhet - Symbolisk interaktionism - Biografiskt lärande - Socialt kapital - Deliberativ kommunikation - Sociokulturellt lärande	Lärande	<ul style="list-style-type: none"> Hur är det att läsa på universitet? (Tilltro, frihet, aktivitet?) Hur skulle du vilja beskriva dig som student? Identitetsfrågan – känner man sig hemma eller som ”floating” (biografiskt lärandeteorin), dvs. ”...som att befinna sig på en flotte utan att kunna navigera den”.¹⁵³ Vad är ditt syfte och målsättning med dina universitetsstudier? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Vad är kunskap för dig? (lärandet beroende av kunskapsuppfattningen)¹⁵⁴ Hur uppfattar du att du själv lär på bästa sätt? Ge exempel! (I vilka sammanhang och situationer lär du dig? Var, när, hur, med vilka lär du dig?) Hur skulle en idealisk lärsituation se ut för dig? I vilka sammanhang upplever du problem med att inhämta kunskaper? Vad gör du när du stöter på problem? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Hur skulle du beskriva kontakten med lärare och kurskamrater? (Ge exempel!) Hur upplever du att det är att jobba i grupp jämfört med individuella studier?
- Fonologisk hypotes - Dyslexins primära & sekundära symptom - Muntlighet och skriftlighet - Biografiskt lärande	Funktionshindret dyslexi	<ul style="list-style-type: none"> Berätta med egna ord vad dyslexi är och vad det innebär för dig! Brukar du tala öppet om ditt funktionshinder? Hur blir du bemött av lärare och kurskamrater när du talar om att du har dyslexi? Har detta påverkat din självkänsla?
- Produkt- och processyn - Erfarenhet - Symbolisk interaktionism - Biografiskt lärande - Socialt kapital - Deliberativ kommunikation - Sociokulturellt lärande - Fonologisk hypotes - Dyslexins primära & sekundära symptom	Lärande kopplat till funktionshindret dyslexi	<ul style="list-style-type: none"> Vilka strategier och stöd använder du idag i samband med inläring? Skiljer sig dessa åt från tidigare studier? Vilka stödformer är mest relevanta för ditt lärande? Saknar du någon typ av stöd? Upplever du att du är lika delaktig som dina kurskamrater i undervisningen?

¹⁵³ A. Bron & C. Lönnheden, op cit., s. 56.

¹⁵⁴ M. Döös & L. Wilhelmson, ”Utveckling över vuxenlivet” i A. Bron & L. Wilhelmson (red.),

4.6 Konfidentialitet

Beträffande konfidentialitet så är respondenterna avidentifierade eftersom det kan vara känsligt att diskutera sitt handikapp offentligt. För att göra berättelserna så levande som möjligt i resultatdelen har vi emellertid valt att ge studenterna fiktiva namn.

4.7 Validitet och reliabilitet

Ett problem i uppsatsen är att vi delat upp intervjuerna och gjort några intervjuer var. Vi är väl medvetna om att man kan ifrågasätta varför vi valt att göra några samtalsintervjuer var då frågan om validitet och reliabilitet ställs på sin spets. Vi tyckte emellertid att det var bättre att bara vara en intervjuare vid varje intervjutillfälle för att undvika eventuell nervositet och på så sätt få till stånd ett mer personligt samtalsklimat. Steinar Kvale menar å sin sida att olika intervjuare kan komma fram till likartat resultat om man följer en gemensam intervjuguide och håller sig till den, s.k. *objektivitet i en aritmetisk mening av intersubjektivitet*. Vi har följt en intervjuguide, tematiserad i tre delar, och haft den i bakhuvudet under alla intervjuer, vilket underlättat vår gemensamma förståelse för vad vi vill få svar på. Vi har också uppfyllt kriteriet *dialogisk intersubjektivitet* genom att vi som författare till uppsatsen hela tiden fört en kritisk och rationell dialog under hela

arbetets gång. Det sistnämnda ligger nära en s.k. *kommunikativ validering*. Vår avsikt är att mäta våra respondenters uppfattningar, dvs. hur de upplever sitt lärande ur en pedagogisk didaktisk dimension.¹⁵⁵

Vidare anser Kvale att intervjuaren bör vara nyfiken, öppen och lyhörd då själva tanken med en samtalsintervju är att ”oväntade fenomen” kan dyka upp, s.k. *förutsättningsmedvetande*.¹⁵⁶ För att

anamma detta har vi även låtit respondenterna fått komma till tals i en separat resultatredovisning med många citat från intervjuerna. I analysen som kommer därefter gör vi sedan våra egna tolkningar syntetiserat med teori vi skrivit om i kapitel 3. Kunskapsöversikt. Naturligtvis är respondenterna till viss del ändå beroende av vad vi väljer ut från intervjumaterialet, men det är ändå strukturerat genom tematiseringar och huvudfrågor vilket torde minska risken. Vi författare har också kommunicerat med oss sinsemellan, men välkomnar alltid en offentlig diskussion.¹⁵⁷

Andra problem som brukar framföras vid kvalitativa samtalsintervjuer och ett sådant tillvägagångssätt som vi valt är att man utgår ifrån en andra ordningens perspektiv dvs. att man undersöker ett fenomen genom någon annans utsagor/livsvärld istället för att anlita sin egen observationsförmåga. Sociologen A. Giddens säger bl.a:

”No specific person can possess detailed knowledge of anything more than the particular sector of society in which he participates, so that there still remains the task of making into an explicit and comprehensive body of knowledge that which is only known in partial way by lay actors themselves.”¹⁵⁸

Vidare kan vi se vissa problem med generaliserbarhet och validitet utifrån den osäkerhet som finns i mätinstrumentet (intervju/frågor), mätsituationen och den som intervjuas.

Vi är emellertid medvetna om detta och påtalar att vissa av de generaliseringar som görs skulle behöva underbyggas genom en vidare forskning på området. Vi menar ändå att vi genom resultatet söker kvalitativa data/utsagor som sedan analyseras och syntetiserats mot teori och bakgrund (den

Lärprocesser i högre utbildning, Stockholm, Liber, 2004, s. 101.

¹⁵⁵ Ibid., s. 65.

¹⁵⁶ Ibid. s. 34 f.

¹⁵⁷ Ibid., s. 64 f., 221 f.

¹⁵⁸ Citat från A. Giddens, (*New Rules of Sociological Method: a Positive Critique of Interpretative Sociologies*, London, Hutchinsons, 1976), taget ur: L. Cohen & L. Manion, *Research Methods in Education*, London & New York, Routledge., 1994, s. 34.

föreliggande kontexten) varvid empiri via teori ligger till en god analysgrund för uppsatsens antaganden och modeller.

Ett annat problem vi har uppmärksammat som rör begreppsvaliditet är då flera begrepp inom det utbildningsvetenskapliga området är oprecisa vilket bl.a. Professor T. Kroksmark påtalar då han menar att både pedagogik och didaktik har:

”en oklar inomvetenskaplig begreppsbildning och lider brist på filosofisk och historisk forskningstradition”.¹⁵⁹

Konkret berörs begrepp som exempelvis *lärande*, *undervisning*, *ämne*, *kunskap* och *inläring*. Beroende av föreliggande problematik har vi försökt att definiera dessa centrala begrepp så som vi valt att använda dem i uppsatsen.

4.8 Ontologiska, epistemologiska och etiska överväganden

Med anledning av att det i denna uppsats har förekommit intervjuer med studerande som har ett funktionshinder har vi sett det som extra viktigt att vara medvetna om att leva upp till vedertagna kriterier som avser både *ontologiska*, *epistemologiska* och *etiska* överväganden. Med ontologi avses en metafysisk nivå utifrån vilken tillvaron/varandet uppfattas a-priori. Forskaren behöver därför bli medveten om sina förutbestämda uppfattningar och idéer om det fenomen som söks kunskap om. Enligt Rodney Åsberg, tidigare lektor i pedagogik vid Göteborgs universitet, behöver vi reflektera över vad som tas för givet och problematisera det som vi uppfattar vara problematiska utgångspunkter.¹⁶⁰ Den epistemologiska nivån berör kunskapen och dess tillförlitlighet. I detta avseende har vi

beaktat frågor som exempelvis rör medvetandefilosofi (jfr. Husserl) kontra praxisfilosofi (jfr. Habermas). Vi har valt det senare paradigmet som referenspunkt eftersom vi utgår från den dialektik som uppstår hos den deltagande människan (de intervjuade) och dess omvärld med varierande intressen och motsättningar. Genom att praktiskt delta i en social praktik erfar vi kunskaper men omsätter även dessa till att transformera ny kunskap.¹⁶¹

Harald Enderud har tagit fram sju intressanta kriterier för *forskar-* och *aktörsrelevans* vilka är nyttiga att använda för att sammanfatta uppsatsens kvalitet. De tre första ingår under begreppet forskarrelevans och de är: *bruksvärdet*, *förståelsevärdet*, samt *nya teoretiska kunskaper*. De övriga fyra innefattas i begreppet aktörsrelevans och de är: *framställningen och beskrivningen*, *provokationskriteriet*, *egenupplevelsen* samt *praxiskriteriet*.¹⁶²

För det första, är bruksvärdet uppfyllt, dvs. kan uppsatsen och dess innehåll ligga till grund för ny kunskap och reflektion? Den praktiska nyttan av uppsatsen är dels att vi åskådliggör brister i den pedagogiska didaktiska miljön vid Göteborgs universitet och ger förslag till hur man kan åtgärda dem. Uppsatsen har inte lett till några nya teorier, däremot så har vi försökt att syntetisera etablerade teorier om kunskap och lärande tillsammans med funktionshindret dyslexi vilket i framtiden kan ligga till grund för nya pedagogiska didaktiska modeller förutom de modeller vi presenterar, alltså det tredje kriteriet. För det andra, förståelsevärdet, dvs. har uppsatsen resulterat till en djupare förståelse för fenomenet dyslexi och lärande ur en pedagogisk didaktisk dimension? Ja, det anser vi uppfyllt eftersom det var anledningen till att vi gav oss in i detta ämnesval. För det fjärde, kriteriet för framställning och

¹⁵⁹ T. Kroksmark, ”Undervisningsmetodik som forskningsområde”, i M Uljens (red), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, Lund, Studentlitteratur, 1997, s. 77

¹⁶⁰ R. Åsberg, ”Ontologi, epistemologi och metodologi – en kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser”, IPD-Rapport nr. 2000-13, Göteborgs universitet, s. 3.

¹⁶¹ Ibid. s. 36 f.

¹⁶² I.M. Holme & B.K. Solvang, *Forskningsmetodik – om kvalitativa och kvantitativa metoder*, Lund, Studentlitteratur, 1991, s. 105 f. Jfr. också: D. Reynolds i I.M. Holme & B.K. Solvang, *Forskningsmetodik – om kvalitativa och kvantitativa metoder*, Lund, Studentlitteratur, 2001, s. 336.

beskrivning - känner respondenterna igen sig i vår tolkning? Vi har tyvärr inte haft möjlighet att återkoppla till respondenterna men hoppas göra det. Vi har däremot låtit respondenterna i resultatdelen komma till tals med många citat utan vår inblandning. Det är först i analysen och slutdiskussionen som vi syntetiserar våra och respondenternas tankar tillsammans med teori och bakgrund. Provokationskriteriet, det femte, torde vara uppfyllt då det var känsligt för några av respondenterna att prata om sitt funktionshinder. Det väcktes många tankar och känslor under samtalens gång och vi hoppas att vi lyckats förmedla det i resultatdelen. Det sjätte kriteriet, egenupplevelsen, diskuterar vi under avsnittet 4.3. Praxiskriteriet är det sista – kan respondenterna dra nytta av uppsatsen? Ja, det vågar vi nog påstå eftersom det alltid är nyttigt att se hur andra som också har funktionshindret dyslexi resonerar och att det är OK att vara öppen med det och prata om det. Andra som kan tänkas ha nytta av uppsatsen är naturligtvis lärare på högskolor och universitet, men även kurssamordnare/kursansvariga, studievägledare samt annan administrativ personal som kommer i kontakt med studenter som har dyslexi och som behöver förståelse samt eventuell hjälp.

Förutom ovanstående kriterier bör man i vetenskapliga sammanhang beakta etiska val som görs. Samhälls-, kunskaps- och människosyn är bl.a. några synsätt man bör beakta och hur de kan tänkas påverka såväl individen som kollektivet. Framförallt är människosynen av avgörande betydelse för vad som kan accepteras inom forskningen:

”Om vi beaktar individen enbart som en del av helheten, kan vi rättfärdiga ett brett spektrum av undersökningsmetoder. Syftet blir att främja kollektivets intressen. En enskild individ kan då bli ett redskap för att få ökad förståelse, eftersom denna förståelse kommer att gagna kollektivet.”¹⁶³

¹⁶³ I. M. Holme & B. Krohn Solvang, *Forskningsmetodik – om kvalitativa och kvantitativa metoder*, Lund, Studentlitteratur, 2001, s. 333.

För att skydda den enskilde individens integritet lyfter Holme och Solvang bl.a. fram etiska överväganden som: fullständighet, dvs. har vi redovisat det som kommit fram vid intervju och har vi tagit hänsyn till respondenternas psykiska och fysiska integritet? Vi har gjort vårt yttersta för att skydda respondenterna, både genom att avidentifiera dem samt genom att alla också frivilligt samtyckt till att delta. Vi har inte gjort någon deltagande observation då dessa krav torde vara högre, utan vi har samtalat med våra respondenter om deras syn på lärande, kunskap samt deras funktionshinder dyslexi. Vi lever i tron på att både vi och de själva haft nytta av intervjuerna genom att man reflekterar över nya saker om sig själv och andra.¹⁶⁴

¹⁶⁴ Ibid. s. 334 f.

5. RESULTATREDOVISNING

I detta kapitel kommer resultatet från nio genomförda samtalsintervjuer med våra respondenter, de lärarstuderande, att presenteras. Varje respondent har fått ett

fiktivt namn, dels för att bli aidentifierade, dels för att göra deras berättelser mer levande än att bara ersätta deras riktiga namn med ett nummer. Nedan beskrivs urvalet en gång till i form av en tabell (för utförligare resonemang, se metodkapitlet).

Tabell 5.1 Urval: nio lärarstuderande

Fiktivt namn	Ålder	Läroutbildning	Fas	Föräldrabakgrund
Lena	24	Läroprogrammet: skapande verksamhet samt matematik och svenska för tidigare åldrar ¹ .	Färdig vt-07. natur, Jobsökande.	Ej akademisk
Anna	24	Läroprogrammet: matematik och svenska för tidigare åldrar.	Färdig januari -06 och jobbar i dag som lärare för en 1-2:a.	Akademisk
Emilia	24	Läroprogrammet: Människa, natur och samhälle för tidigare åldrar.	Ett år kvar till examen.	Ej akademisk
Tina	24	Läroprogrammet: svenska, natur och matematik för tidigare åldrar.	Ett år kvar till examen.	Ej akademisk
Sandra	27	Förskollärare	Ett halvt år kvar till examen.	Akademisk
Selma	24	SO år 4-9 samt gymnasielärare i religion och historia.	Färdig -05 och jobbar som lärare i en 6:a. Har jobbat i två år.	Akademisk
Klas	29	Läroprogrammet Har endast läst AUO.	Hoppat av läroprogrammet efter en termin. Läser en KY-utbildning nu.	Akademisk
Jan	42	Förskollärare	Läst ett år	Ej akademisk
Per	27	Läroprogrammet: Natur	Läst ett år men hoppat av. Vill börja senare.	Akademisk

5.1 Lärande

Under rubriken lärande ger vi en bild av hur respondenterna uppfattar sina universitetsstudier, varför man valt att studera, samt hur studenterna reflekterar över den miljö de befinner sig i. Därutöver är vi intresserade av studenternas kunskapssyn eftersom lärandet delvis är beroende av kunskapsuppfattningen, samt vad som respondenterna själva uttrycker som sin ideala lärsituation.

5.1.1 Erfarenheter av universitetsstudier

Respondenterna har en blandad syn på hur det är att studera vid universitet. En del känner sig bekväma och hemma i universitetsmiljön, medan andra känner sig ensamma och tycker att universitetet är för stort. En del beskriver också att det kan vara svårt att etablera hållbara relationer eftersom man kanske endast går med samma kursare ett antal veckor. Flertalet anser att det är väldigt tufft att plugga. Anna (24) som är klar lärare säger att:

Jag tycker att det var jobbigt, en jobbig livserfarenhet, fast jag ångrar inte mig. Jag tyckte det var väldigt jobbigt de åren. Jag vill inte läsa vidare. Jag tycker att i det här yrket så läser man ändå, hela tiden eller att man går kurser vi arbetet eller så och det stör mig inte alls. Det är bara roligt, men jag tror att själva studentlivet inte passar mig som person. Man har mycket att göra men på fel sätt. Jag gillar det praktiska när man ser resultat och att man har mänsklig kontakt hela tiden. Som student är det väldigt ensamt. Jag fick inte några direkta vänner under studieperioden utan jag hade mina egna vänner eftersom jag bodde i Göteborg. Så när skoldagen var slut då gick jag till mina egna vänner så att säga. Det ligger ju på mig också. Jag skaffade inga nya vänner under den tiden jag läste utan det var ensamt tycker jag. Ja, tungt då!
(Anna)

Selma å andra sidan, som arbetar som lärare i dag och som visserligen tycker det

varit jobbigt att läsa med mycket tentaångest, men som ändå trivdes med universitetsmiljön säger sig också ha:

...i åtanke att doktorera någon gång för jag kämpade ju med mina betyg för att jag skulle få höga betyg...och målet är ju någon gång att doktorera...och det är om tvåspråkiga barn. Det är ju också därför jag valt att hamna ute i ... [en förort i Göteborg]. Jag kan inte börja doktorera i något som jag inte vet något om. (Selma)

Tina, som är född i Sverige, flyttade till Frankrike i 3-års åldern. Hon fick gå om första klass p.g.a språksvårigheter. Hon fick också reda på att hon var dyslektiker och fick mycket hjälp av sin mamma, som själv var dyslektiker. Tina fick ingen direkt hjälp i skolan för sina problem utan bara utanför skolan hos en logoped. I vuxen ålder läste hon på Komvux i Sverige för att senare komma in på Lärarprogrammet.

Jan, 42 år, har rest mycket utomlands och jobbat med olika hantverksyrken som försörjning och kände att han saknade något i livet. Att han skulle börja studera på högskolan var långt ifrån en självklarhet. Han säger:

Men det var någonting som fattades ändå. När man blir omkring..., omkring trettio då var det någonting... för skolan var ju någonting man inte hade. /.../ I 35-årsåldern var det en äldre man som tog med mig till en folkhögskola. Han frågade innan om jag kunde läsa? "Ja, det kan jag", svarade jag. "Vilken typ av läsning frågade han"? Och efter att ha tränat ihop under fem år på folkhögskola frågade han mig om jag kunde tänka mig läsa vid universitetet. "Det vågar jag inte, det kan jag inte", svarade jag. "Det är alldeles för svårt". Jag provade i alla fall ett år och blev kvar i fyra år. (Jan)

Angående sin målsättning så vill Jan bli lärare och berättar vidare:

Mitt mål är att bli en bra lärare och att ha kunskap med mig när jag väl är ute på arbetsplatsen. Att kunna förmedla det som jag läst in och tagit till mig. Att vara öppen för nya saker hela tiden; att aldrig vara negativt inställd till nya saker man tar in. Man tar bort gammalt och tar in nytt men behåller ändå en del...det är som en våg. (Jan 42 år)

Sandra, Lena och Emilia har tidigare jobbat inom förskolan, Lena och Emilia har även jobbat inom skolan, och bestämde sig då för att utbilda sig vidare till förskollärare respektive lärare. Både Per och Klas har läst på Lärarprogrammet men hoppat av för att det var för tufft. Per funderar på att fortsätta igen.

5.1.2 Respondenternas kunskapssyn

Vi ställde en öppen fråga till respondenterna om vad kunskap är, vad det betyder för dem, för att få en inblick i deras kunskapssyn. Det var flera som tog upp vikten av att kunna förmedla det man lärt sig till andra, vilket kanske inte är så förvånansvärt då vi intervjuat lärarstuderande. Tina tycker t.ex. kunskap är:

...att kunna använda det man har lärt sig och kanske kunna lära de andra, eller jag kanske tänker för mycket som en lärare. Det är viktigt att ha kunskap om allt idag. Att veta vad som händer och kunna förstå hur man lever och hur man kan göra saker och ting. (Tina)

Liksom Jan, Anna och Emilia som säger att:

[k]unskap är när man förstår någonting så att man på olika sätt kan förmedla detta. (Jan)

Kunskap tycker jag är när man tar in någonting och sedan gör det till sitt eget. Om jag hört vad du sagt och så kör jag en process i mitt huvud och så förstår jag och sen kan jag berätta det för någon annan så att någon annan också kan förstå. Det tycker jag är kunskap. När det klickar sådär. När man får aha-upplevelser. (Anna)

För mig är det en kunskap att kunna lära ut. Det är ju en färdighet också att kunna lära ut en sak. Jag tycker ändå att det är en kunskap att man har ju lärt sig på olika sätt. Det finns ju olika sorters kunskaper. (Emilia)

Sandra som är blivande förskollärare anser att:

[k]unskap är väl att man har en förståelse till andra människor och att man har en vetskap om särskilda behov och jag tycker att det är viktigt att man har en bra utbildning som man kan falla tillbaka till. Och har man inte kunskap inom ett specifikt ämne då kan man låna böcker och läsa in sig på det. (Sandra)

Klas sätter in kunskap i ett större perspektiv och menar att:

...det handlar om en djupare förståelse för hur allting, hur hela ens liv och samhället och kulturen och allting hänger ihop liksom. (Klas)

Selma tycker att:

Kunskap är makt [skratt]...kunskap är en trygghet...för det du kan känner du dig trygg med och det du inte kan känner du dig otrygg med. (Selma)

Tryggheten som hon kopplar ihop med kunskapsbegreppet innebär t.ex. att man som lärare vinner på att planera sina lektioner och vara väl förberedd annars är det risk för att eleverna känner av det och tar över. Beträffande maktperspektivet så berättar Selma att:

Nej, men det är ju lite status är det ju också...du hamnar...akademiker! Det är ju lite makt, du har ju kunskap. Kaka söker maka. Jag dras ju till sånt folk. Det märker man ju i skolan. Då pratar man med lärarna och lärarna pratar kanske inte med förskolelärarna eller städerskan eller bambatanten utan de håller sig till sina. Det är en sorts makt. Det du kan...du lyfts...du stärker dig själv /.../ Jag har ju en invandrarbakgrund också. Därför är utbildning ännu viktigare och jag måste alltid prestera ännu bättre för det är ju så att en infödd har det lättare, särskilt när jag sökt jobb. Nu är jag ju gift och har bytt efternamn, men...(Selma)

Per tycker att kunskap måste vara meningsfull för en själv. Han säger att man kan lära sig saker utantill, men bara om det finns någon mening med det. Kunskap är också till för att lösa problem. Lena är inne på samma spår och säger:

Oj, vilken svår fråga. Det finns ju olika sorters kunskap, men...dels bara kunskap som man kan rabbla och dels kunskap som

man kan handla igenom och agera och...kunskap som man lär sig...ja, jag lär mig i alla fall bäst när man får göra någonting...och sedan samtidigt ha någon som pratar och förklarar...(Lena)

5.1.3 Det ideala lärandet

Learning by doing

Vi frågade respondenterna om hur de ser på lärande och hur den idealiska lärsituationen skulle kunna se ut för dem.

Några ansåg att man lär sig bäst genom ”learning by doing” som t.ex. Emilia:

... jag tycker ju att man lär sig bäst genom att gå ut själv i skogen och se på bladen eller vad man nu såg på, jordarter och så där än att sitta och titta i en bok. Och försöka göra det så levande som möjligt. Jag lär mig bäst på det sättet men det har jag alltid gjort med alla saker. Så fort du får göra det själv eller pyssla eller vad du nu gör, experiment eller... då tycker jag att det är tydligare att förstå eller se det också. (Emilia)

Hon tycker att det passar henne bra, men säger också att om hon skulle lära ut så:

...tycker jag att man ska göra på varierande sätt. Om man varierar sin lektion så mycket som möjligt så kanske det passar alla... som lärare själv då. (Emilia)

Emilia tycker också om grupparbeten. Lena tycker också om att lära genom ”learning by doing” men tillägger att hon också vill ha någon lärare som kan förklara samtidigt som hon utför ett visst moment:

Jag skulle helst vilja att någon säger någonting kort om det och så göra det själv och sen medan jag gör...att någon förklarar. (Lena)

Per anser sig ha lättare för praktiska än teoretiska saker och lär sig:

... mest med trial and error, så där...försöka och misslyckas...

men också genom att lyssna, som t.ex. ämnet historia. Han säger att:

... ja, om man får höra det inspelat eller får se det på TV eller lyssna på radio. Då känns det lite lättare att ta till sig det men samtidigt är det väldigt svårt att ta till sig årtal och sådant. För att klara det måste jag sätta mig med papper och penna för att det ska fastna. (Per)

Grupparbete

Fyra av respondenterna tyckte att de fick ut mest av lärandet genom grupparbete. Anna tycker social interaktion i en differentierad grupp främjar lärande:

För mig så hade det varit att man har en grupp som man känner sig trygg i, som inte är så stor. Kanske högst tio personer som är olika. Har olika erfarenheter i livet och att inte alla är likadana som mig – att inte alla är kvinnor och 24 år. Och att man får utmaningar i den gruppen som man ska lösa tillsammans eller bolla med varandra. Så lär jag mig bäst. (Anna)

Klas är inne på samma spår och tycker att utbyte med andra genom diskussioner är bra, men han förespråkar också en varierad undervisning:

...okej, det är väldigt blandat för det att både genom att man genom diskussioner och genom grupp...då man lär sig genom sina egna erfarenheter och genom andras erfarenheter, men jag skulle inte klara av bara den sortens inläring utan måste även få lära själv och förstå mig själv i det jag lär mig som liksom. Så det är väl väldigt blandat...grupp, om man tänker livliga diskussioner...ähmm... samtidigt som man sitter och reflekterar själv. (Klas)

Jan tar också upp vikten av att få interagera och reflektera över kunskap med andra:

Det är genom att jag har en bok och läser den, försöker förstå den även när man lyssnar på den som talbok. Men den största delen är genom kommunikation mellan en annan person och jag. När jag har det här ordet som jag inte förstår så kan vi baka ihop detta. Då får jag ett syfte med ordet och då får jag också en förståelse för hur jag skall använda det där ordet och orden i boken som då ger mig en förståelse för vad boken vill förmedla till mig. Då känner jag en kommunikation och då får jag en så där

aha-upplevelse; det är det de vill, okej då kan vi gå vidare...lugnt. (Jan)

Jan tar upp ett exempel på en idealisk lärsituation som han själv upplevt:

Det är som vi gjorde i LAU100, jag och kompisen. Vi var lite förtvivlade och hade ett grupparbete där vi var tre stycken och satt tillsammans och förmedlade vad är det läraren vill att vi skall göra. Vi gjorde det dåligt först och fick tillbaka det. Då satte vi oss ned i ett rum och diskuterade det här. Genom diskussionen fick man fram en massa kunskap. Det här var en idealisk lärsituation för min del. (Jan)

Selma tycker också att grupparbete är bra om man jobbar med studenter som är målinriktade och likasinnade. Hon säger att hon lär sig bäst:

...när jag sitter mest själv och med någon som tänker lika. I grupparbete och sånt också men helst själv. Många gånger kan man hamna med någon som glider med och det är så irriterande så då tycker jag att det är...jag tycker att universitetet ändå...du väljer det själv och det är ensamt också. Det är väldigt svårt med grupparbeten för det ska passa in och folk har alla olika åldrar och har flera barn och familj. Det är jättesvårt. (Selma)

När Selma pratar om en ideal lärsituation nämner hon också presentationstekniken och vikten av att varva text och bild.

Att man...ja, att universitetet använder t.ex. mer...inte PowerPoint... men det finns något som heter "smart boards" som skolan använder nu. Andra tekniker än det här gamla att bara sätta på en overhead från 1978 och slänga fram det och köra samma sak, utan använda mer tekniken för att göra det mer intressant. Filmer och såna saker...för det tror jag...text och bild samtidigt sätter sig mer i hjärnan än någon som bara står där framme och pratar. Det tror jag. (Selma)

Föreläsning

Två av respondenterna refererade till föreläsningar och hur en bra föreläsare bör vara för att man ska ta till sig kunskap. Tina säger:

[a]tt man förstår vad de säger. Att det är en bra föreläsare. Att man hänger med. Att han har ett sätt som gör att han väcker alla studenter om det är en lång föreläsning. Ibland blir det lite tråkigt och så. Och det är ganska många som försöker göra sådana där gruppfrågor, så att dom gör frågor och sedan går man och pratar med varandra och sedan kommer man tillbaka. Och det väcker lite tankar som gör att man kan prata om det och det är bra. (Tina)

Intervjuare: Och de dåliga exemplen är tvärtom?

Ja, att de bara babblar på. De är för kunniga och inne på sin sak så att de kan inte gå ner och förklara grejer på ett lättare sätt. (Tina)

Sandra tar upp problem som hon upplever kan uppstå under föreläsningar, som t.ex. hur föreläsaren presenterar sitt material, samt även hur jobbigt det kan vara om man inte är förberedd på förändringar i litteraturlistan osv.

Att personen som undervisar ska prata långsammare och prata tydligt. Och här på universitetet har de ju ofta Power Point presentationer och de klickar alltid fram dem för fort. Jag tycker att de kan ha kvar det ganska länge så att man hinner anteckna för jag har många anteckningar där jag bara hunnit halvvägs för jag har inte hunnit skriva klart. Att hålla kvar bilder och OH-papper en stund längre. Och så det här med att om det kommer en ny kurs så vill jag ha det på papper vad det är exakt jag ska göra. "Det där ska du gjort till den veckan, inlämningsuppgifter ska vara klar då och examinationer ska vara färdiga då". Det tycker jag har varit väldigt dåligt. De ändrar ju hela tiden. Det tycker jag inte är bra för man har ju beställt böcker och engagerat sig och så får man ändra för att de ändrar. En person med dyslexi har nästan ingen talan. Det är som om de andra i klassen bestämmer att så har gör vi istället och så har jag ingen talan på det. (Sandra)

5.2 Funktionshindret dyslexi

Vi bad respondenterna berätta fritt med egna ord om vad dyslexi innebär för dem. Flera av dem hade inte ens fått reda på att de har

funktionshindret dyslexi förrän i gymnasiet. Lena berättar följande:

[f]ör mig innebär det att jag...hur jag uppfattar det?...jag kom ju på att jag hade dyslexi rätt så sent så jag har ingen direkt lång erfarenhet.

Intervjuare: När var det?

I gymnasiet. Så för mig har det mest varit det att jag läst väldigt sakta. Jag tar väldigt lång tid på mig när jag läser och att jag stavar konstigt, men det har jag väl lärt mig att leva med.

/.../

Jag tänker inte så mycket på det. Det är mest...ja...jo...nej...ibland kan jag känna mig stressad när man läser ihop och så läser jag samma text och så ligger jag så långt efter och så vill hon vända blad. Såna tillfällen kan vara stressande men...jag vet inte ifall jag svarade på din fråga. (Lena)

Emilia upptäckte det också i gymnasiet i andra ring, men själv. Hon bad om att få göra ett test som visar om man har dyslexi eller inte. Hon säger att hon alltid ändå har klarat skolan även om hon inte legat bland de främsta.

Jag har ju alltid legat bland de sista, om man säger, men det har ju alltid gått bra. Jag kan ju vara lite irriterad över att ingen tagit tag i det. Så det är jag själv som tagit tag i det på gymnasiet. Då jag läste textbehandling och man skulle skriva så fort som möjligt under en kvart eller vad det var. Och sen när det var en eller två minuter kvar så fick man rätta. Men jag rättade ju men jag såg ju aldrig mina felstavningar och då fick jag ju inte bra. Jag var ju duktig och jag var ju värd högsta betyg men jag fick ju aldrig det bara för att jag skrev...och det var då jag upptäckte att nu håller det inte längre. (Emilia)

Rent konkret innebär det att hon läser sakta och tycker därför inte riktigt om att läsa, speciellt inte under tidspress. Hon upplever som att det inte "fastnar". Däremot går det bättre när hon får läsa hemma i lugn och ro

utan att behöva jämföra sig med andra. Stavning är också svårt. Emilia säger:

Nej, jag tycker att det är jobbigt när jag skriver ibland och så tycker jag att det är jobbigt när någon sitter och tittar när jag sitter och skriver. Då blir jag osäker. Mer osäker än vad jag egentligen är. Eller när jag måste sitta och läsa högt. Det tycker jag är jobbigt. Jag kan det egentligen men jag blir ju stressad när jag vet att folk lyssnar på mig. Så där kan jag känna att jag blir osäker i min roll. Jag vet inte varför. Men jag tänker nog att jag är sämre än vad jag är, eller så där. (Emilia)

Anna fick reda på det i femte klass och tycker att det varit jobbigt. Att ha dyslexi för henne betyder:

...att man har svårt att skriva och läsa. Det innebär för mig att...jag fungerar inte likadant som alla andra, men jag tycker att jag är lika bra för det. Men när jag var liten så var det jobbigt.

Intervjuare: När fick du reda på att du hade det?

Det fick ju jag reda på när jag gick i femman och då trodde de att jag var lite dum i huvudet. Men efter att jag fick reda på det...mina föräldrar är ju toppen. Och det finns ju inom familjen så för dem var det inte obekant. Min hjärna kanske inte fungerar likadant som alla andras men den fungerar ju ändå, fast man får hitta andra vägar. Och efter femman där då så försökte jag hitta de vägarna. Men innan dess så tyckte jag att det var jobbigt. Men dyslexi tycker jag...nu är det ju en del av mig. Jag har ju utvecklat andra saker då som jag tycker är värdefulla nu. Men det kan vara jobbigt i yrket. (Anna)

Beträffande sin dyslexi tar också Sandra upp problematiken med läsning och att stava rätt:

Ja, min dyslexi är väl att jag inte kan stava. Jag läser jättelångsamt och jag behöver läsa om för att jag inte riktigt tar till mig det som står utan jag tappar väldigt mycket på vägen för att det tar så lång tid. Men jag läser mycket fortare tyst än vad jag läser högt. Men om jag läser tyst så tappar jag desto mera av innehållet än om jag läser högt. Än så har jag ju alltid haft mycket problem runt skolan och jag har alltid fått de sämsta resultaten på tentamen och på svensklektionerna. Och så på engelska, för på engelska kan jag absolut inte stava, det funkar absolut inte. Och mina föräldrar

tyckte att: ”ska hon inte få lite hjälp?”, men det tyckte inte skolan. Utan jag fick min första hjälp på gymnasiet. Då fick jag gå en kurs. Då när de andra hade svenska så fick jag och en annan tjej som också hade dyslexi en och en halv timme med bara rättstavning då. Då fick jag börja med alfabetet och bygga upp från grunden. Och när jag väl tog studenten så var det... så hade jag utökat mitt ordförråd och förbättrat min stavning nästan nittio procent. Men efter det så försvann det ju eftersom jag inte jobbade med det och när jag skulle skriva lappar på jobbet så var det så att jag undrade: ”jaha, hur stavas detta då?” Så då blev man osäker igen. Och det har ju gått tillbaka sedan gymnasietiden. Men jag tycker väl att mina skrivsvårigheter inte är så stora, så jag klarar mig i arbetslivet och på universitetet. Så det går bra. (Sandra)

Vi har två respondenter, Tina och Selma, som är två- respektive flerspråkiga. Tina som både är svensk och fransktalande anser att hennes dyslexi ser likadan ut i båda språken. Hon uttrycker det följande:

Det är en del i hjärnan som inte funkar och man har svårt med språk och lära sig nya ord. Och jag har svårt att skriva det jag tänker. Jag ser det i mitt huvud men sen så är det omöjligt att skriva det. Och när det är reflektion och såna grejer i skolan är det svårt att skriva.

Intervjuare: Har det varit liknande problem i franskan och i svenskan?

Ja, exakt samma. Och det är det som är det svåraste när jag gjorde tenta och när jag gör tenta nu. Jag har lättare för logiskt tänkande med bilder. Eller hur säger man, att man...om jag ser någonting så är det lättare för mig att återge. Inte om jag hör. Det är svårt att förklara. Så matte och grammatik är jag ganska bra på. När det är regler och logiskt. Det är bara att återge. Men när det gäller reflektion, att man ska läsa en bok och sedan ta ut sina egna grejer... det går inte ut... eller det gör det men det är ganska svårt...och så sen stavningen.../.../Det är det som skiljer dyslektiker från de andra, att jag måste ha lärt mig ordet för att

skriva det annars vet jag inte hur man skriver det. Att de andra inte tänker på vad de skriver utan de skriver direkt utan att det blir något stavfel. (Tina)

Selma, som är flerspråkig och talar fem språk utöver svenskan, kom till Sverige när hon var 13 år gammal. Hon har fått hjälp från bl.a. Göteborgs universitet. Hon beskriver sin situation följande:

Det som är, är att jag tycker det är jobbigt att sitta i grupp och det är en sorts handikapp. Det är koncentrationssvårigheter där, men sen så är det ju jobbigt ibland. Jag får alltid tänka på när jag stavar för det är alltid samma ord som jag är osäker på hur man stavar. Men det har jag ju tränat in. /.../ Ja, vissa svårigheter har jag ju men det märks ju inte. Det är ingen som märker det. (Selma)

Klas undrar om han verkligen har funktionshindret dyslexi eller inte eftersom han anser sig blivit bättre på att läsa och skriva. Han berättar att:

Jag har faktiskt tvekat ett tag nu om jag är dyslektiker eller inte p.g.a. av att jag har under det senaste året lyckats hitta, ja t.ex. min stavning har blivit väldigt, väldigt mycket bättre. Jag har nästan inga problem med det alls längre. Och jag läser väldigt bra när jag kommer in i en sån period när det går lätt att läsa bra. Och jag har lärt mig att skriva väldigt bra också, just genom att vi haft väldigt bra pedagoger som lockat mig på ett bra sätt. Så det känns nästan som om alla de problem jag hade tidigare, det som var min dyslexi, eller karaktären på min dyslexi, har liksom försvunnit. Men det som finns kvar är det med koncentration, jag kan inte läsa vissa dagar för att jag kan inte sitta ned och koncentrera mig t.ex. Äh...och såna saker. (Klas)

Jan tycker att dyslexi även sätter sig på självförtroendet. För honom innebär det att:

När jag då inte ser texten, man blir för trött och missar en massa ord. För mig innebär det också att man kan säga fel saker vid fel tillfällen. Detta innebär att det är jobbigt att hämta in kunskap. Det innebär att man får lägga längre tid på sina studier. Medan jag tror att det går mycket snabbare för andra. För mig handlar det om självförtroende, blygheten och att man inte vågar tala för sig i vissa ämnen. Men ju mer kunskap man får om någonting desto tystare blir jag.

Intervjuare: blir du mer tyst ju mer kunskap du får om någonting?

Ja, då blir man ju mer...hmmm...kan man säga så här. Eller så funderar jag över vad är det för fråga jag skall ställa nu? Hur skall jag ställa frågan... för att få den rätt? Man kan ju inte bara babbla på. Detta hänger lite ihop med självförtroendet. Man blir lite blyg speciellt när de andra är jätteduktiga så blir man lite tillbakadragen och går undan lite. (Jan)

Per har funderat mycket på vad dyslexi egentligen är för någonting. Han anser emellertid att det är svårt att ge ett riktigt svar. I hans fall så är det svårt att inhämta mycket text och att skriva. Det kan t.ex. vara svårt att hänga med och skriva anteckningar på föreläsningar. Han uttrycker att:

Jag har en känsla av att problemet uppstår när man börjar skolan. Innan det finns inte problemet på samma sätt. /.../ Det är först där som problemet dyker upp så tydligt, som jag upplever det. (Per)

5.3 Lärande och dyslexi

I detta avsnitt redovisas hur respondenterna kopplar sitt lärande till sitt funktionshinder dyslexi. Studenterna berättar om hur de upplever sig blivit bemötta av t.ex. lärare och kurskamrater, samt även om de känt sig delaktiga i undervisningsprocessen. Vidare får vi ta del av svårigheter som respondenterna dagligen stöter på i sin studievardag, och de strategier och stödåtgärder som här används.

5.3.1 Bemötande och delaktighet

Tina som också har franskt påbrå och som bott i Frankrike tycker att det varit lättare att tala om sitt funktionshinder i Sverige. Innan hon läste på universitetet så pluggade hon på Komvux och stötte på fler elever med dyslexi. Hon säger att lärarna i Frankrike försökte förstå, men att de inte

hade kunskap om hur man skulle bemöta studenter med dyslexi till skillnad från lärare här i Sverige som enligt henne besitter en viss kunskap:

Jag träffade fler lärare här som visste hur man skulle göra. Det var ganska skönt. Det kanske är därför jag känner att det är lättare att säga det för jag möter mer förståelse. (Tina)

Dyslexin, säger Tina, har medfört att hon reflekterar mer över hur man faktiskt lär och hon behöver hela tiden tänka på det för att klara sin vardag.

Selma skäms inte för att tala om att hon har dyslexi, utan hon brukar säga det till t.ex. lärarna.

Vissa är ju inte flexibla – det är ju gamla institutioner. Det är ju jobbigare för läraren att göra extra prov. På religionen t.ex. så användes ju samma frågor om och om igen. Men oftast har jag blivit bemött bra. På statsvetenskapen så fick jag hemtentor. Det var bara en enda salstenta och då fick jag den som hemtenta. (Selma)

Sandra, som för övrigt har bra erfarenheter från möten med lärare, tar upp ett möte med sin handledare för sin C-uppsats som hon skrev med en kompis.

Jag blev lite ifrågasatt när jag och min kompis skulle besöka vår handledare här nu inför C-uppsatsen. Och då blev hon så här att: "Oj, har du dyslexi?" Och vilket lass den här andra tjejen då skulle få göra. Men då sa jag ju att jag har ju rättstavningsprogram på datorn. (Sandra)

Lena upplever att hon inte är lika delaktig som sina kurskamrater alla gånger. Hon brukar inte heller tala om att hon har dyslexi om det verkligen inte behövs. Hon säger:

Jag kan uppleva att jag är sämre på att prata och diskutera olika grejer och det tar längre tid för mig att skriva ner saker och sen fundera på det jag skrivit. Sen vet jag inte om det beror på att jag är mindre pratig på lektionerna, eller?

Intervjuaren: Nej, har du något exempel där du upplevt det?

Ja, mindre seminarier där läraren står och pratar och så ska vi diskutera samtidigt. Då vill jag gärna skriva ner det läraren säger

och samtidigt följa med...då känner jag att jag inte riktigt hänger med... (Lena)

Per, liksom Klas talar öppet om sitt funktionshinder, men Per säger oftast inte till då han inte tänker på att göra det, medan Klas brukar säga det med en gång i utbildningssammanhang för att slippa missförstånd. Han säger att:

Detta har jag gjort från början och jag fick diagnosen väldigt tidigt. Jag gick till barnneurologen redan när jag var liten då lärare inte visste vad dyslexi var. Jag har aldrig sett det som ett hinder att berätta det ändå. (Klas)

Oftast upplever Klas inte bemötandet i dag som något problem men säger:

[f]örut fick man alltid höra att man var något korkad eller så...ähmm...vilket satte sina spår rätt länge. Men som sagt folk har ju slutat att behandla en som mindre vetande för det. (Klas)

Han fortsätter med att säga att det verkligen har påverkat hans självkänsla och att han har slutat på lärarutbildningen p.g.a. bemötandet av några lärare på Pedagoggen. Han säger att:

[d]et blev lite pricken över i:et när pedagogerna på Pedagoggen blev så fel enligt mig. (Klas)

Lena har inte heller något problem att tala öppet om sitt funktionshinder och hon känner att hon blivit bra bemött av både lärare och studenter under sin studietid. Hon tillägger också att hon känt till sitt funktionshinder så länge och lärt sig leva med det. Jan å andra sidan väljer när och var han talar öppet om sin dyslexi. Han tycker emellertid att han kan göra det på universitetet, men kanske inte på arbetsplatsen. Angående bemötandet säger han att:

En del kurskamrater kan bli avundsjuka. Nyss undrade en hur jag tänkte när jag sa att jag hade dyslexi och sa: "att om det kommer en flicka hit till Sverige från ett annat land

utan att kunna svenska skall inte hon få samma sak som du då, typ muntlig redovisning eller talböcker?" Nej, svarade jag eftersom den här personen inte har ett handikapp. Hon har ju bara en dålig kunskap om svenska språket. Det kan ju inte jag hjälpa. Systemet förutsätter ju att man kan svenska. Då svarar kurskamraten att hon tycker att det är dåligt. "Ja, det får du väl tycka", svarade jag.

Intervjuare: Menar du att du känner att du som dyslektiker förväntas svara på varför man som dyslektiker får visst stöd medan andra som inte har funktionshinder inte får samma stöd?

Ja, men jag hade faktiskt inget riktigt svar till dem. Jag bara sa till dem att jag har ett handikapp, att det inte är något fusk utan jättetufft att gå igenom det jag gör. När det gäller lärare, som du även frågade om har jag i alla fall förutom en, blivit bra bemött. Speciellt nu i sista kursen då läraren frågade hur jag ville att vi skulle göra och lägga upp det. (Jan)

Emilia talar inte öppet om sitt funktionshinder. Hon säger:

Nej det gör jag inte så mycket. Men det är nog också för att det var så sent jag kom på det. Alla har känt mig och så plötsligt en dag så fick jag reda på att jag hade det. Jag var inte medveten från början, så nu när vi går ut från skolan och någon frågar eller vi pratar om det så säger jag att jag har det. Det är inte så att jag skäms över det, så jag kan prata om det, men det är inte heller så att jag går runt och berättar om det. När jag fick beskedet ringde jag inte runt till mina kompisar och berättade det. Kommer det naturligt pratar jag om det men inte annars. Det är inte alla klasser eller grupparbeten där jag säger det heller, utan jag säger det när det behövs. På ett sätt är det väl skönt att folk vet det men ja... jag vet inte...det är klart att jag inte är stolt över det. Jag vill ju inte ha det. Och i vissa sammanhang ligger man lågt också. (Emilia)

Hon fortsätter med att säga att hon aldrig berättat det till lärarna, utan bara till en del kursare om de skulle fråga vid t.ex. grupparbeten. Det känns emellertid inte onaturligt tillägger hon eftersom det är så många som har det i dag.

Anna berättar att hon berättat för kursare och lärare och tycker att det är jobbigt att förklara vad dyslexi innebär för henne eftersom flertalet människor tror att de vet hur det är att ha dyslexi.

Hon tar också upp en situation på sin nya arbetsplats på en skola där hon jobbar som lärare. Vid ett tillfälle kände hon sig tvingad att tala om att hon hade dyslexi eftersom kollegerna utsåg henne till att anteckna på white boardtavlan. Hon berättar följande:

Och då skulle vi utvärdera det och så valde de mig som antecknare när vi skulle göra sånt där för- och nackdelar på ett stort ark [gestikulerar och visar] och jag skulle skriva stoltheter eller något sånt där...vad vi var stolta över med vårt livskunskapsarbete...och då skrev jag det antingen...jag vet inte om det stavs med o eller å men jag skrev med fel...och då...först så skojade de lite om det...eller ja du vet:... "är du trött idag ... [namnet på respondenten]"? Då var jag tvungen att säga det och de bara: "oops! Hoppsan förlåt! [skratt]". Och då sade jag att ni får gärna hjälpa mig om det är något, så då kan jag bara fråga er. Så resten frågade jag bara om jag var osäker. Då lättade det lite. (Anna)

Anna tyckte det var en jobbig situation och säger att det påverkat hennes självkänsla men att det inte är "jättehemskt". Hon vänder det till något positivt och säger:

/.../ Men jag tycker som sagt att jag utvecklat andra delar som jag är stolt över lika mycket. Jag har ett väldigt välutvecklat matematiskt tänkande t.ex....eller bildminne...nej, inte ordsbildminne men ansikten och sånt kommer jag ihåg väldigt väl. Och jag har ett väldigt välutvecklat minne vad gäller vad folk säger till mig, precis som jag sade innan. (Anna)

5.3.2 Svårigheter vid kunskapsinhämtning

Att anteckna

Flera av respondenterna upplever att det kan vara svårt att hinna anteckna under föreläsningarna. En del studenter tycker att man lär bra genom att bara lyssna och då blir antecknandet till ett störande moment. Dessutom kan det vara svårt att avgöra vad

av föreläsningen som behövs skrivas ned som anteckningar. Anna lär sig mycket genom att lyssna och säger:

Jag tycker att det är jobbigt på föreläsningar t.ex. om man måste föra anteckningar om det som är viktigt, fast jag kommer oftast ihåg! Men låt säga att föreläsaren inte säger vad som är viktigt utan han skriver det på white board istället, så att han säger det inte, utan han skriver det och så förväntas jag skriva ner det och så kanske jag inte gör det på rätt sätt. Sen när frågan kommer på ett prov då har jag missat den. Det tycker jag är jobbigt och det har hänt väldigt mycket. (Anna)

Tina å andra sidan vill se och inte bara höra. Hon tycker att det är svårt att skriva det hon tänker, men ser hon något skrivet på t.ex. tavlan så är det lättare. Hon kan reflektera över ett visst lärostoff men upplever det sedan jättesvårt att få ner det på papper.

Att hantera mycket text

Majoriteten av studenterna med funktionshindret dyslexi upplever att det är svårt att hinna läsa mycket text eftersom det är svårt att översiktsläsa och lokaliseringläsa, dvs. skumläsa respektive söka ut det viktigaste i texten. Selma säger t.ex. att hon inte hoppar över något utan läser rad för rad, intensivläser. Därför hjälper talböcker till att få upp tempot. Problemet med det enligt Sandra är att:

[v]iss litteratur finns inte inläst. Och jag tycker ju då att det borde ju finnas fler på lärarprogrammet som har dyslexi som läser de här böckerna också, så det är ju inte bara jag. Jag har ringt och frågat om det finns på kassetband också men nej, det finns inte. Och vissa upplagor är från -95 medan kursens upplagor är från 2004 och då stämmer ju inte bandet med boken. Då har jag ju försökt få tag i lärarens exemplar från utgivningsåret och frågat om man kan ha det så för att det finns inte inläst i en senare modell. Och det är också väldigt dåligt att de inte kan uppdatera. (Sandra)

Emilia tycker också att det är svårt med mycket text men har hittat sin strategi – bara lära sig det som är meningsfullt för henne själv.

Flera av respondenterna talar om att deras bildminne är bra. Lena använder sig av det för att komma ihåg:

Jag försöker...vi har haft...på naturen så hade vi också lite om fåglar...vi det tillfället satte jag mig ner och målade alla fåglarna för att kunna få med alla detaljerna och då lärde jag mig dem lättare istället för att bara rabbla upp alla namnen på dem och kolla de i boken. Så jag försöker knyta annat hela tiden... (Lena)

Tidsbrist

Flertalet respondenter anser att tiden för studierna inte räcker till. Som exempel på detta är: att läs- och skrivprocessen tar betydligt längre tid i anspråk beroende på att man bl.a. måste använda sig av talböcker, som dessutom måste beställas. Dessutom behöver man lära sig miljö med alla tekniska hjälpmedel som t.ex. specifika stavningsprogram. Därutöver tar alla möten för att få ta del av alla befintliga stödåtgärder tid. Sandra berättar hur det kan vara att vara under tidspress vid inläsning av t.ex. kompendier:

...det är tufft och det är mycket böcker som ska läsas och så måste man ju kunna förstå vad det är man läser också. Man måste ju läsa om det. Så det är tufft men jag tycker att det har gått bra för jag har fått hjälp ifrån det pedagogiska biblioteket här, med inläst material. Sedan har jag kontakt med TPB [Tal- och punktskriftsbiblioteket i Enskede] uppe i Stockholm. Men där det brister är väl det här med kompendium för vi får ju hur mycket kompendium som helst och det finns inte inläst och man vet inte riktigt när man ska få de här kompendierna. Så tar det ju åtta till tio veckor att få det inläst. Så det har jag faktiskt hoppat över. Så jag har försökt att läsa utan band. Och så har jag ju hoppat över en del för jag fixar det liksom inte. Det tar ändå en massa tid om man skulle skicka tillbaka och så där. Men i stort sätt så har det fungerat bra. Och det är en väldig tur att talböckerna finns. (Sandra)

När Jan tidigare talade om sin studiestrategi (se kapitel 5.3.1)

framkom många tidskrävande moment.

Jag använder mig av talböcker även om det är jättejobbigt att sitta och lyssna på alla dessa böcker. Och sen använder jag mig av lässtudion och så har jag inskaffat en dator som jag försöker hitta program till vilket är jobbigt. /.../...men det tar sån tid att leta igenom allting. Det är jobbigt också...det är det som är dubbelt arbete. Det tar tid från mina studier. (Jan)

Koncentrationssvårigheter

Det största problemet för Klas vid kunskapsinhämtning är att koncentrera sig på det han gör så att han kan ta till sig det han t.ex. läser. Han efterlyser därför variation i undervisningen. Han klarar inte av när det bara är föreläsningar och inläsning av material. Även fast han vet hur han reagerar vid sådana här situationer så nedvärderar han sig själv varje gång. Han säger:

Jag tror det har med frustration... just att jag... för just med koncentration är väldigt viktigt i botten liksom och då blir man väldigt arg när man inte kan sitta ned och läsa en mening och man har läst samma tjugo gånger och man fattar fortfarande inte. (Klas)

5.3.3 Strategier och stöd

Sex av respondenterna använder talböcker och Daisyspelaren som auditivt stöd i samband med inläsning av kurslitteratur. Talboken hjälper den studerande med att uppnå en högre läshastighet, men främjar också deras läsförståelse. Lena, Sandra och Selma tycker det varit jättebra och att kunskapsinnehållet blir lättare att ta till sig. Sandra nämner också film – ett visuellt hjälpmedel – för att komma ihåg bättre. Per anser däremot att det varit lite krångligt och speciellt svårt att få tag på talböcker. Han tycker att han fått vänta lång tid tills han fått dem. Jan tar också upp baksidan med de olika hjälpmedel som står till buds och drar slutsatsen att dialog och således social interaktion är det bästa hjälpmedlet.

Jag använder mig av talböcker även om det är jättejobbigt att sitta och lyssna på alla dessa böcker. Och sen använder jag mig av lässtudion och så har jag inskaffat en dator som jag försöker hitta program till vilket är jobbigt. Det finns en massa saker men det

krävs också kunskap för att hitta allt det här så man kan använda det på ett rationellt sätt. Funkar detta så funkar det mesta jättebra men det tar sån tid att leta igenom allting. Det är jobbigt också...det är det som är dubbelt arbete. Det tar tid från mina studier. Först måste man hitta kunskap om...om...datorn och så och sen måste man hitta till böckerna och själva kursen. Det är många steg man måste gå igenom. Det är detta jag menar med att dialogen är en didaktik jag gillar. Det är där jag hittar kunskapen. Det är nog det lättaste instrumentet. Apropå din tidigare fråga om kunskap så handlar denna process mycket om det kommunikativa om dialog. (Jan)

Anna, som också använt sig av talböcker, tar upp olika behov beroende på vilken kurs man läser, om det t.ex. är mycket text man måste läsa in. Hon anser också datorn vara till stor hjälp.

På universitetet så använde jag Daisyspelaren. Jag köpte böckerna som vanligt och så fick jag CD-böckerna hemskickade gratis så det blev ingen dubbelkostnad eller så. Det var ju skönt. Och så fick jag då följa med, med ögonen. Då hade jag det som hjälpmedel. Idag så känner jag inte att jag behöver så mycket hjälpmedel, för de kurserna vi går är inte så mycket läsa i bok utan det är väldigt mycket föreläsningar och såna saker. Som hjälpmedel i min vardag så är det datorerna. Hade jag inte haft datorerna så hade det varit jättejobbigt. Verkligen jättejobbigt [betonar starkt]! Så där känner jag mig trygg faktiskt. (Anna)

Klas å sin sida tycker att det varit svårt att ta emot hjälp:

Jag har aldrig riktigt kunnat ta åt mig av de där stöden, du vet...inlästa böcker, stavningsprogram kan funka ibland, men ju mer jag läser och skriver själv fastnar ändå orden så jag behöver inte den hjälpen så mycket längre. Men annars har jag väldigt svårt att ta åt mig av hjälp eller från människor och pedagoger eller specialpedagoger eller från tekniska hjälpmedel.

I: Varför tror du att du har svårt att ta till dig olika typer av stöd?

Ja...jag vet inte riktigt...det första som dyker in är det som jag inser nu när jag lyckats vänja mig vid handikappet är att det stora problemet är koncentrationen och det finns ju inget givet hjälpmedel i det liksom. (Klas)

Emilia tar inte emot något speciellt stöd trots att hon t.ex. upplever det svårt att följa med på föreläsningar och anteckna samtidigt. En strategi hon använder sig av är att rättstavningshjälp från sin mamma. Hon säger att hon inte lämnar in något arbete innan hennes mamma hjälpt henne med stavningen. Dessutom läser hon allt, dvs. hon har svårt för att sovra information. Emilia nämner emellertid att:

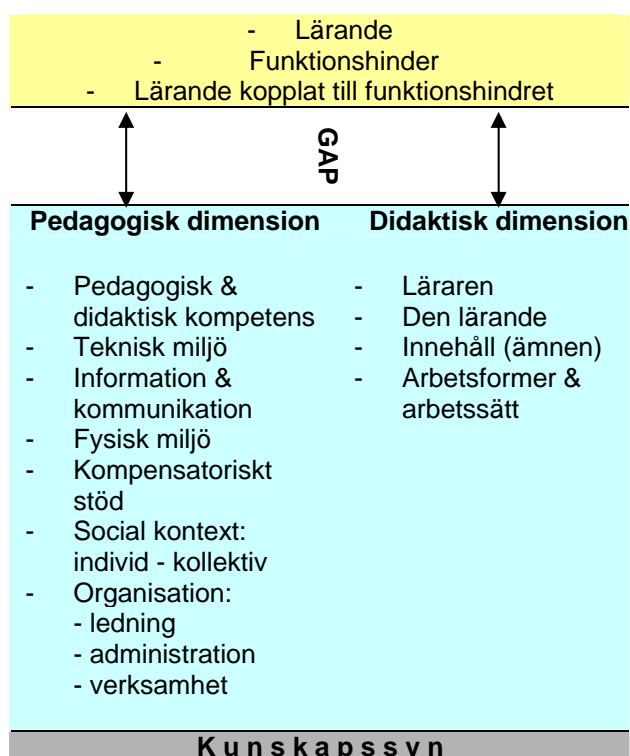
Jag har testat det här med talböcker en gång men det var någon finsk som pratade och jag blev tokig av höra rösten. /.../ Det var inte riktigt svenska utan det var någon finlandssvenska. Men jag borde kanske ge det en chans till. För när jag hade prov och så, i de lägre åldrarna, då spelade jag ofta in, jag läste högt och spelade in på band och så lyssnade jag sen. (Emilia)

Tina ber också om hjälp med att skriva via Studentsupport, men då gäller det inte stavning generellt, utan mer hur man skriver och vad man ska tänka på. Hon säger:

Jag har varit på Studentsupport så där hjälpte de mig ganska mycket och jag skulle nästan behöva gå dit hela tiden men jag hinner inte och det och det är tid som fattas. (Tina)

6. ANALYS

Analysen utgår från frågeställningens tre teman: *lärande*, *funktionshindret dyslexi* och *lärandet kopplat till funktionshindret*. Först ges en sammanställning över varje tema där innehållet från bakgrunden, kunskapsöversikten och resultatet syntetiseras. Sedan följer en tematisk slutsats – varvid frågeställningarna besvaras. Kapitlet avslutas därefter, utifrån gjorda erfarenheter, med en övergripande pedagogisk och didaktisk analys som mynnar ut i förslag till åtgärder och pedagogiska didaktiska modeller för en mer tillgänglig undervisning. Vi vill understryka att modellerna inte skall ses som normerande utan är tänkta som ett underlag för reflektion och dialog inom och mellan, såväl högskolans olika systemnivåer (ledning – administration – verksamhet), som mellan och inom lärarkollegiet, samt även mellan lärare och student/er. Istället för att se gruppen som resurskrävande har vi utgått från den pedagogiska didaktiska dimensionen och dess möjligheter att skapa förutsättningar för en tillgänglig lärmiljö. Ovanstående kan sammanfattas i följande tabell:



Tabellen visar hur frågeställningarnas tre teman: *lärande*, *funktionshindret*, *lärande kopplat till funktionshindret*, fungerat som en katalysator för den sammanfattande analysdelen (kap 6.4), via det gap/diskrepans som föreligger mellan respondenternas svar och den befintliga pedagogiska didaktiska miljön.

6.1 Lärande

Grunden för lärande och sociala situationer, vare sig det är i förskolan, grundskolan, gymnasiet och/eller på högskolan, torde vara att i Tom Tilleranda ta hänsyn till elevers/studenters alternativa förståelseramar, dvs. deras bakgrund och hemmiljö för att uppnå en bra lärsituation. Möjligheter, men även viljan, till att ha denna förståelse skiljer sig naturligtvis åt beroende på hur mycket man träffar personerna i fråga och om man har en regelbunden social interaktion med varandra eller inte. På högskolan är risken större att lärarna, varken har tid och/eller möjlighet att uppnå ett optimalt didaktiskt möte, likväl finns det kurssamordnare/kursansvariga som skulle kunna ta på sig den rollen och förmedla det vidare vid kursstarter. Problemet är emellertid att det inte krävs någon större utbildning i pedagogik och didaktik för att få undervisa på högskolan som vi påpekat i avsnitt 2.3.1. Högskolorna och universiteten kan tolka vad som är adekvat pedagogisk kompetens hur de vill och frågan är om det är så högt prioriterat? Detta kan jämföras med lärare på förskolan, grundskolan och gymnasiet där man anses vara behörig först efter genomgången lärarutbildning, även innefattande pedagogik och didaktik. Dessutom, som vi nämnde förut, pågår det diskussioner inom lärarnas två fackförbund huruvida man borde införa en lärarlegitimation för lärare på grund- och gymnasieskolorna för att ytterligare garantera lärarnas kompetens. Bron och Lönnheden som också diskuterar det ovan nämnda samt hur viktigt det är för lärare att kunna ta studenters perspektiv och vara lyhörd för deras bakgrund, vilka studievanor som finns i en grupp samt ev. funktionshinder bygger sitt resonemang på flera forskningsprojekt som gjorts.

6.1.1 Erfarenheter av universitetsstudier

Som vi nämnde i resultatet fick vi fram en blandad syn på hur just våra respondenter upplever eller har upplevt sina studier vid universitetet, förmodligen likt den övriga studentpopulationen vid Göteborgs universitet. En del har känt sig "som hemma" vid GU medan andra varit ensamma och tyckt det varit svårt att etablera nya relationer. Anna t.ex. upplevde studenttiden som ensamt och jobbigt – en "jobbig livserfarenhet". Orsaken till det går inte att svara på utan att börja spekulera. Det som emellertid kan vara intressant att ta med sig som en erfarenhet, oavsett om det gäller elever man stöter på i sin undervisning eller om det gäller ens eget sätt att se på situationer så är essensen att det som man uppfattar blir ens verklighet vilket också till slut styr vårt beteende. Vad man som lärare eller kurssamordnare/kursansvarig kan göra om det finns sådana här uppenbara situationer är att omdefiniera situationen – *reframing* – som Trost och Levin skriver om i sin tolkning av symbolisk interaktionism.

6.1.2 Kunskapssyn

Beträffande respondenternas kunskapssyn så hade flertalet av dem klart för sig skillnad mellan produkt- respektive processyn även om de inte explicit uttryckte sig i de akademiska termerna. Lena tog upp kunskap som man kan "rabbla", dvs. lära sig saker utantill, men också kunskap som vägleder en i sitt agerande. Det märktes att vi samtalande med lärarstuderande som vant sig vid Lärarhögskolans sociala miljö och diskursiva kunskap eftersom flera kopplade ihop kunskap med att kunna använda det man lärt sig och förmedla det vidare – dvs. lära ut. Lärarstuderande integreras, inte bara i akademins värld, utan också i in i den sociala kontext som Lärarhögskolan, både som institution men också med dess medarbetare, förmedlar – s.k. *mediering*. Studenterna lär sig förstå just den diskursen i det som Säljö benämner *verksamhetssystem*.

Det relationella perspektivet och dess konstruktivistiska syn på kunskap och lärande kom upp. Selma som i dag jobbar ute i en förort och som ställs inför elever, samt även föräldrar, med olika social och kulturell bakgrund, i olika lärsituationer varje dag anser det vara viktigt. Dessutom öppnar det perspektivet upp nya möjligheter för individer med annan kulturell bakgrund till skillnad från om man som lärare utgår från det deterministiska, punktuella perspektivet och attribuerar personer med stereotypiska drag. Selma kopplade även kunskap till maktperspektivet och vikten av att höra till och kunna identifiera sig med en viss sociokulturell grupp i samhället, kanske extra mycket, enligt henne själv, eftersom hon har invandrarbakgrund.

Klas som ser på begreppet kunskap på en metanivå säger att det för honom handlar om att förstå hur han själv, samhället och kulturen och allting hänger ihop i ett sammanhang – det livslånga lärandet. För Klas liksom Per är det viktigt att kunskap är meningsfullt. Per resonerar att han t.o.m. kan lära sig mer ytinriktat som t.ex. lära sig saker och ting utantill, bara han finner en mening med det. Liksom Dewey och flera andra forskare vi tagit upp i kunskapsöversikten så är meningsskapande viktigt för att man ska kunna lära sig och inhämta kunskap. Enligt Deweys så behöver det inte heller finnas någon direkt motsättning mellan produkt- respektive processynen. I Pers fall som tycker det är viktigt att kunna se saker han lär sig i ett större sammanhang och på så sätt få en djupare förståelse för olika fenomen i samhället. Är det emellertid intressant nog så fastnar även detaljkunskap som t.ex. årtal. För att få en struktur på kunskapen behövs logiskt tänkande, men å andra sidan så får det inte ha överhanden eftersom ens nyfikenhet och glädje att hämta in kunskap lätt kan begränsas.

6.1.3 Det ideala lärandet

Teman som kom upp när vi samtalande om respondenternas syn på det ideala lärandet var tredelad: "learning by doing"¹⁶⁵, grupparbeten och föreläsningar. En del tycker emellertid att det är bäst med variation för att uppnå idealt lärande

¹⁶⁵ Respondenternas syn på "learning by doing" är mer av det praktiska slaget som vi lär oss på Lärarhögskolan.

samt även för att det skall passa en större målgrupp studenter/elever. Två av de tillfrågade studenterna tog upp föreläsningar vid diskussion av det ideala lärandet men utgick mer från hur det de facto ser ut idag på högskolan och hur man kan förbättra det som finns. Föreläsningar är emellertid inte bara av ondo för att de följer den traditionella förmedlingspedagogikens pedagogiska didaktik, dvs. asymmetrisk, vetenskaplig övertalning. Skulle det likväl vara så att majoriteten av undervisningspassen består av föreläsningar avslutade med tentor som återkoppling kan nog också lärarna, som Anna Hedin i 3.2.2 ger uttryck för, förvänta sig mer reproduktion av fakta och att studenterna antar en mer passiv roll. Utbildningen ses således mer som en produkt som studenterna måste konsumera för att bli fullfjädrade studenter.

Grupparbete, social interaktion med andra i en grupp, ses som det mest ideala lärandet av fyra av respondenterna. Två studenter till nämnde grupparbete, tillsammans med andra sätt, som en bra metod för ett bra lärande. Studenten Anna tar upp vikten av en differentierad grupp, med människor som bär med sig olika livserfarenheter, men även en grupp med både män och kvinnor och blandade åldrar. Då gäller det också att studenterna i gruppen upptäcker och ser förtjänsten av alternativa förståelseramar och drar nytta av det i sitt lärande. Teorin om symbolisk interaktionism pekar på två viktiga egenskaper studenter i sociala interaktionssituationer som i t.ex. grupparbeten bör ha och det är: *rollövertagande* och *perspektivtagande*, dvs. kunna sätta sig in i andra människors liv och situationer, vara lyhörd för att alla människor inte utgår från samma perspektiv. Sedan pågår det alltid en förhandling i sociala situationer och syftet är inte att anamma motpartens/-ernas synsätt utan själva skapa en mening och förståelse för begrepp och andras åsikter och syntetisera de gentemot sina egna, samt sätta in de i ett större sammanhang. På så sätt omförhandlar vi vår egen livsberättelse/biografi och vårt sätt att se

på saker och ting. Englund benämner detta för den kommunikativa rationaliteten¹⁶⁶. Selma å andra sidan tycker visserligen om grupparbeten men vill helst jobba med likasinnade som är lika målinriktade som henne själv. En tolkning av detta är att Selma ser själva produkten som ett mål i sitt lärande till skillnad från processynen, som Anna ovan väljer och ser nytta av.

Symbolisk interaktionism som teori ställer också, förutom krav på studenterna, krav på lärarna på högskolan genom att innefatta möjligheter till reflektion. I lärarnas fall betyder det reflektion över hur akademins kultur förs vidare till studenterna och återskapas, samt vad det innebär för undervisningens pedagogiska didaktiska dimension.

6.2 Studenternas erfarenheter av funktionshindret dyslexi

Förhållningssättet och medvetenheten kring sitt funktionshinder varierade bland respondenterna vilket enklast förklaras genom den tid som funktionshindret varit känt för personen. Lena, 24 år, som fick reda på sin dyslexi under gymnasietiden menar ändå att det känns som om det var ganska nära i tid. Hon känner sig ofta stressad över att hon läser långsamt, något som hon delar med flertalet av respondenterna i undersökningen. Just tid är en gemensam faktor som ställer till det i många avseenden för målgruppen. Förutom problematiken med läs- och skrivprocessen måste man som student hinna med många administrativa rutiner och möten för att få det kompensatoriska stöd man är i behov av. Även tidigare gjorda erfarenheter och bemötande från exempelvis lärare och andra elever påverkade förhållningssättet till funktionshindret. Respondenterna redogjorde för såväl positiva som negativa erfarenheter kring det bemötande man fått tidigare i livet samt under sin tid som student vid Göteborgs universitet. Således gavs en blandad bild med varierande erfarenheter kring bemötande och kompetens, något som även framkommer i såväl Wolffs rapport som Lindbloms enkät.

Handikappmedvetenheten dvs. förmågan att på ett mer objektiva sätt reflektera över och förhålla sig till sitt funktionshinder påverkar i sin tur den

¹⁶⁶ Se också 3.2.2, John Dewey.

studerandes studieförutsättningar på flera sätt. Från att ha fått reda på att man har dyslexi, verkar det, förutom den yttre påverkan av bemötande, starta en inre process som för flertalet tagit många år att skapa ett förhållningssätt till. Bron & Lönnheden talar i detta sammanhang om begreppen floating och biograficitet och hur dessa påverkar den vuxnes förmåga att förhålla sig till och ta in nya kunskaper, samt att reflektera över sitt liv och sig själv. Floating innebär att man känner ett utanförskap med svårigheter att förstå akademins krav och kultur medan biograficitet innebär att man kan förändra sin "biografi" och tänja på gränser och därigenom utveckla sitt kulturella kapital. Denna process är av ännu större vikt för de studerande med dyslexi som kommer från en icke akademisk miljö och som därför saknar det kulturella kapitalet - vilket förstärker kulturkrockarna ännu mer förutom funktionshindret i sig.

Emilia ger uttryck för ett annat sekundärt problem som Høien och Lundberg framhåller och som rör självbilden/självkänslan. Hon känner sig osäker och stressad när hon måste läsa högt. Vid sådana tillfällen känner hon att hon har en sämre kapacitet än vad hon vet att hon egentligen besitter. Även Jan menar att han pga. sin dyslexi ofta säger, läser och skriver fel saker vid fel tillfällen och att han lägger mycket kraft på att formulera sig och sina frågor "rätt" för att undvika att göra bort sig. En annan strategi Jan använder i detta syfte är att vara passiv och undvika uppmärksamhet. Detta förhållningssätt kan tendera att förstärkas vid undervisning som präglas av produktsynsättet. En intressant fråga att reflektera över här torde vara hur utfallet kan tänkas bli om man istället anammar processsynsättet. Som lärare krävs då att man är mer aktiv och kan sätta sig in i studentens perspektiv ur en relationell synvinkel. Det innebär att jaget inte blir statiskt till skillnad från det punktionella perspektivet vilket i förlängningen gör att studenten inte blir låst i sin identitet. Detta förhållande gäller även mellan student och student. Några av respondenterna berättade

om när de vid olika tillfällen blivit ifrågasatta pga. sin dyslexi. Detta vittnar om att även kunskapen och bemötandet hos studiekamrater uppvisar en del brister.

Ofta ger dyslexi upphov till sekundära problem som i olika grad påverkar individens självkänsla, självuppfattning och självförtroende och därigenom påverkas även studieförutsättningarna. Flertalet av de teorier om lärande som denna uppsats bygger på har det gemensamma att social interaktion och kommunikation är centrala inslag vilket ställer krav på just egenskaper som självförtroende så att man blir och känner sig delaktig i dessa läroprocesser. Man behöver vidare knäcka den kulturella kod som finns införlivad i högskolan. Utifrån ovanstående antaganden är det rimligt att misstänka att dessa sekundära problem dels leder till att många dyslektiker inte vågar söka sig till högskolan och att de som ändå söker kan komma att stöta på problem som gör att man inte känner sig så hemma i miljön som behövs för att klara av sina studier på ett bra sätt.

6.3 Lärande kopplat till dyslexi

Ett kännetecken för högskolestudier är all den mängd litteratur som skall läsas igenom och därefter tenteras. Detta leder till en rad problem för högskolestuderande med dyslexi. Bl.a. har man svårt att kunna ta ut centrala budskap, teorier etc., utan läser ofta all text i rädsla att missa det viktiga; vilket tar mer tid i anspråk och förstärker problematiken ännu mer. Genom att lära sig om olika lästekniker har emellertid en del av studenterna kunnat hantera detta moment bättre. En majoritet av respondenterna använder sig av talböcker (inläst kurslitteratur) och annat kursmaterial inläst av lektörer vid universitetsbiblioteket. Tack vare detta auditiva stöd ökar både läshastigheten och läsförståelsen något. Likväl behöver man ha i åtanke att en talbok tar betydligt längre tid att läsa än vad en "normalläsare" behöver för ordinarie kursbok. En annan stödåtgärd som används i förhållande till kurslitteratur är att skanna in kompendier för att sedan läsa upp dem digitalt med hjälp av en talsyntes. Tidigare har detta varit en tidskrävande process, men idag börjar tekniken på området tillåta bra lösningar som är enklare att hantera för både personal och studenterna i fråga.

Många av respondenterna pekar mot ett godtyckligt bemötande med stor variation av rutiner och bedömning när de, i dialog med högskolepersonalen, berättar om sina förutsättningar. Selma menar att flexibiliteten hos de lärare hon mött varierat kraftigt och att man som student med dyslexi dessutom ofta får höra att man tar energi, tid och kostar pengar. Eller som Sandra ger uttryck för när hon säger att hon i samband med skrivandet av en C-uppsats fick höra:

Oj, har du dyslexi? Och vilket lass den här andra tjejen då skulle få göra. (Sandra)

Flertalet av respondenterna är öppna kring sitt funktionshinder och berättar för högskolans företrädare och kurskamrater när detta anses befogat. Majoriteten av de intervjuade redogör i positiva ordalag kring erfarenheter apropå bemötandet de fått när de talat om att de har dyslexi. Likafullt varierar erfarenheterna respondenterna bär med sig från grund- och gymnasieskolan. Negativa erfarenheter kan bidra till att man inte är så öppen att berätta om sitt funktionshinder. Klas fick ofta under sin tid i grundskolan höra att han var korkad och han uppger dessvärre även att det bemötande han fått vid Göteborgs universitet bidragit till att han valde att avsluta sina lärarstudier. Jan berättar att han fått försvara sitt funktionshinder när han berättat om sin dyslexi för sina kurskamrater. I detta fall gjorde en kurskamrat en jämförelse med studenter med annat modersmål än svenska och undrade om inte även denna målgrupp borde få tillgång till samma kompensatoriska stöd som Jan. Jan svarade då att dyslexi är ett funktionshinder till skillnad från att komma från ett annat land än det man bedriver studier inom. Således är det inte bara bemötandet från högskolans personal som kan brista utan även med studenternas bemötande och kompetens inom området visar på brister. Så gott som samtliga intervjuade menar trots allt att såväl bemötande som kompetensen inom högskolan är bättre i en rad avseenden jämfört med tidigare

erfarenheter från grund- och gymnasieskolan.¹⁶⁷

En utsatt situation som kan uppstå om man väljer att inte tala öppet om sitt funktionshinder är moment som kursvärdering. Anna som var öppen om sitt funktionshinder på högskolan men inte som lärare berättar att hon på sitt jobb vid ett tillfälle blev utsedd att sammanfatta för- och nackdelar i samband med en utvärdering och att detta blev till en jobbig erfarenhet. Hon måste då snabbt bland sina kollegor bestämma sig för om hon skall säga någonting eller försöka att dölja sitt funktionshinder – en allt för välkänd situation hos många dyslektiker. Paralleller till liknande situationer kan härledas till den praktikförlagda delen som finns i lärarutbildningen (skriva på white board inför elever, kollegor, agera sekreterare vid möten etc.) där den studerande med dyslexi snabbt måste avgöra om man bör berätta om sitt funktionshinder. Det gäller att ha en handlingsberedskap med sig och medvetenhet om att sådana situationer kan uppstå.

Flera av respondenterna har svårt att lyssna på föreläsningar och samtidigt klara av att anteckna. Høien & Lundberg tar upp detta dilemma för personer med dyslexi och pekar på just svårigheterna med den fonologiska nivån, dvs. den buffert av lagrade ord som sagts av föreläsaren och som skall antecknas. Dessutom tar skrivprocessen en stor del av den kognitiva kapaciteten i anspråk vilket också försvårar att samtidigt hinna lyssna och anteckna. Anna, liksom andra personer med dyslexi, har även svårt att kunna avgöra vad och hur man skall anteckna när föreläsaren skriver på tavlan eller white board. Man kan därför anta att det skulle underlätta betydligt om föreläsaren använder sig av en tydlig disposition, både layoutmässigt såväl som tematiskt alternativt kronologiskt, samt talar om detta i början av föreläsningen. Därtill är anteckningsstöd ett av de vanligaste inslagen av kompensatoriskt stöd som förekommer för målgruppen. Ett par av studenterna spelar även in föreläsningar för att sedan kunna lyssna igenom de delar man ansåg sig behöva repetera.

¹⁶⁷ Vilket även stämmer överens med den bild som dyslexipedagogen har från sitt arbete vid Göteborgs universitet.

En annan aspekt av funktionshindret i samband med läroprocesser är, precis som Lena menar, att all den tid som måste läggas ned på rutiner och kompensatoriskt stöd leder till att man känner sig mindre delaktig, både socialt och i samband med t.ex. seminarier. Lena hänvisar dessutom till att det tar längre tid för henne att skriva och reflektera vilket också bidrar till en högre konsumtion av tid än om man inte har dyslexi.

Studenter med dyslexi som har dålig läs- och skrivförmåga riskerar att inte nå samma höga grad av medvetenhet som andra studenter eftersom detta enligt Ong uppnås genom skriftspråket. När samma problematik knyter an till Hedins kunskapssyn där kunskap ses antingen som process eller produktorienterad kan man se att studerande med dyslexi löper risk att hamna i den produktorienterade sfären med fragmentiserade fakta som leder till att en s.k. ytinriktad kunskap uppnås.

6.4 Tematisk slutsats

Lärande: Studenterna ger uttryck för en kunskapssyn med inslag som fokuserar på en social interaktion och kommunikation. Varierande arbetsformer och arbetssätt underlättar att ta till sig kunskap. Att diskutera, praktisera och konkretisera tillsammans med andra gör att mer abstrakt kunskap kan inhämtas och befästas.

Dyslexi: Generella problemen med dyslexi, som tas upp av studenterna, handlar mest om funktionshindrets sekundära problematik som exempelvis vardags- och studierelaterad stress samt ett dåligt självförtroende. För det första skulle man här kunna finna en förklaring till varför dyslektiker är underrepresenterade inom den svenska högskolan (ca 1,5-2% vid högskolorna mot 7-8% i samhället). För det andra kan problem med självförtroende göra att man blir passiv och upplever ett utanförskap i sina studier.

Lärande kopplat till dyslexi:

Positiva erfarenheter: Generellt beskriver studenterna att man upplever ett

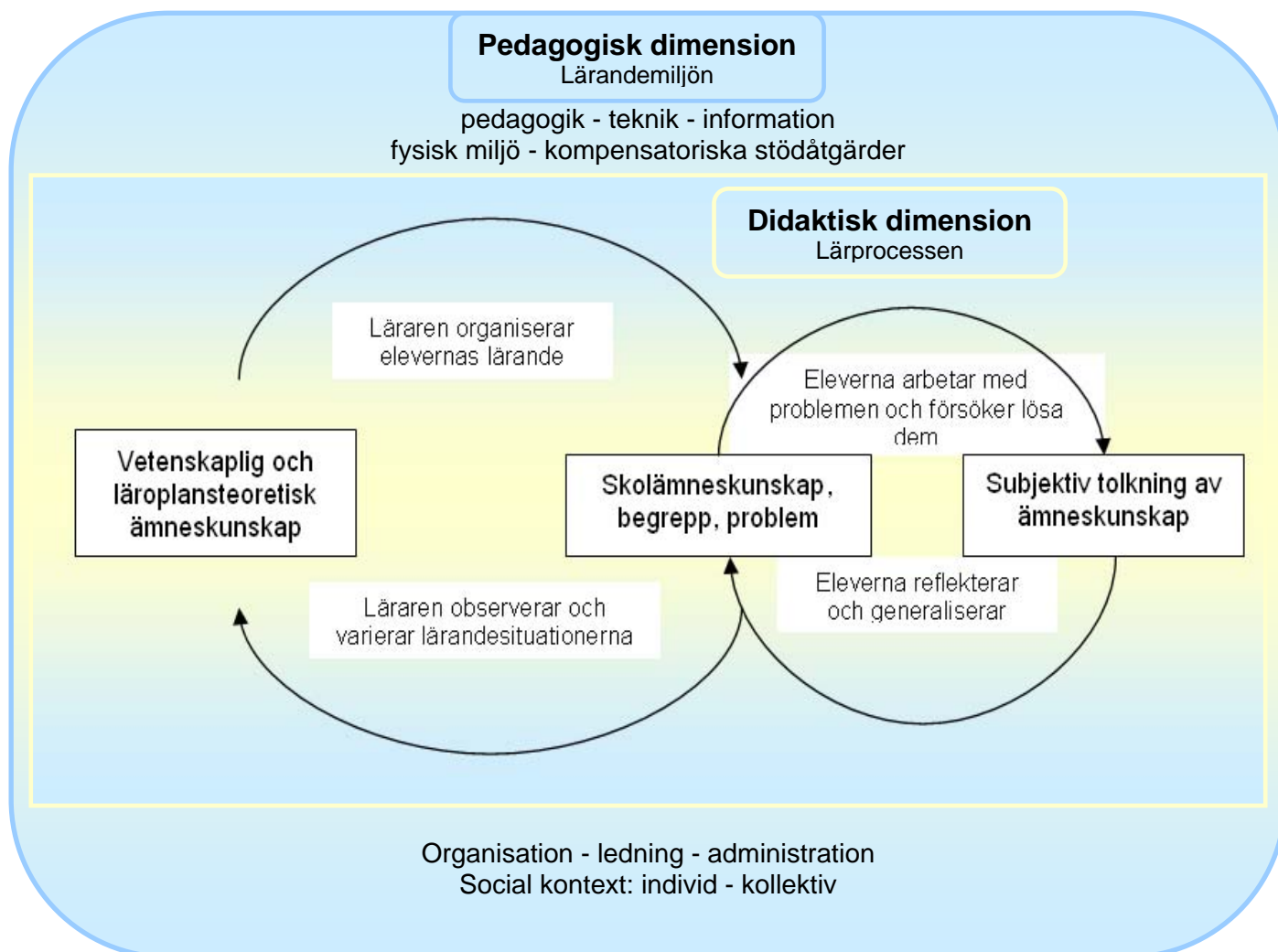
genomgående bättre stöd, kompetens och bemötande vid högskolan än tidigare utbildningsnivåer. Man anser att de kurser som har en variation av pedagogik och didaktik i upplägg och genomförande, betydligt underlättar för dem att ta in och redovisa kunskaper. Flertalet studenter som använder sig av inläst litteratur, anteckningsstöd och anpassad tentamensformer tycker att man klarar av sina studier på ett bra sätt.

Negativa erfarenheter & svårigheter:

Studenternas primära problem som omnämns i samband med högskolestudierna relateras till bl.a. tidsbrist eftersom mycket tid går åt till de många möten och planering som krävs p.g.a. dyslexin. Man menar här att bättre rutiner och information inom organisationen skulle bidra positivt att ändra just denna problematik. Dessutom ger de primära problemen med läs- och skrivprocessen svårigheter att hinna läsa, sova och sammanställa textmaterialet. Respondenterna reagerar även på vad man anser är dålig information om kompensatoriska åtgärder, brister i bemötandet av både lärare, administrativ personal och studiekamrater samt att delar av undervisningsmaterialet (kompendier & stencilmaterial) har en dålig kvalitet.

Generellt utifrån studenternas synvinkel skulle man kunna säga att allmänpedagogiska och didaktiska modeller som bygger på en kunskapssyn som tar avstamp i social interaktion, kommunikation, variation och kulturell kontext, föreligger som de mest gynnsamma för att göra undervisningen tillgänglig. Genom att utgå från det allmänna och en modest anpassning av hur man organiserar sin undervisning kan man som lärare nå alla studenter oavsett funktionshinder. Specialiserade lösningar på individuell basis behövs visserligen som komplettering till den allmänna pedagogiska didaktiska dimensionen. Man bör också uppmärksamma att förutsättningar att bedriva högskolestudier även är en fråga om deltagande och demokrati från det lokala till samhället och på den globala arenan.

6.5 Sammanfattande allmänpedagogisk-didaktisk analys för en mer tillgänglig undervisning



Figur 6.2 Samverkan mellan den pedagogiska och didaktiska dimensionen

Modellen ovan har växt fram under arbetets gång och vi har likt idén om "grounded theory" först gått ut direkt till verkligheten, utan hypotesprövning, för att se vilka teorier och eventuella, nya modeller som vår ansats genererar. Modellen visar på ett cirkulärt förhållningssätt till ämneskunskap och lärande (jfr. figur 3.1) som beskriver den pedagogiska didaktiska dimensionen som vi efterlyst och tagit upp för diskussion genom hela uppsatsen. Modellen visar hur olika typer av ämneskunskaper och kunskapssyner, via lärarens medvetna reflektion, kan integreras och organiseras till en undervisningsprocess där den lärande reflekterar och generaliserar utifrån den problemlösning som de ställs inför. Lärarens roll är att observera studenterna individuellt, men även gruppen

för att kunna variera och anpassa lärprocessen. Figur 6.2 visar den miljö som studenterna möter och som beskriver hur lärandemiljön och lärprocessen intimt samverkar i en dialektisk process, inom en social kontext, där individ och kollektiv utgör den kognitiva spännvidden.¹⁶⁸ Figuren visar på vikten av en integrerad syn mellan ämneskunskapens didaktiska dimension och den övergripande pedagogiska miljön och dess förutsättningar. Marton et al. uppmärksammade oss på lärarnas egocentrerade ämnessyner och det enkelriktade och endimensionella ämnesperspektiv detta gav. Som lärare måste man kunna tänka utanför sitt eget

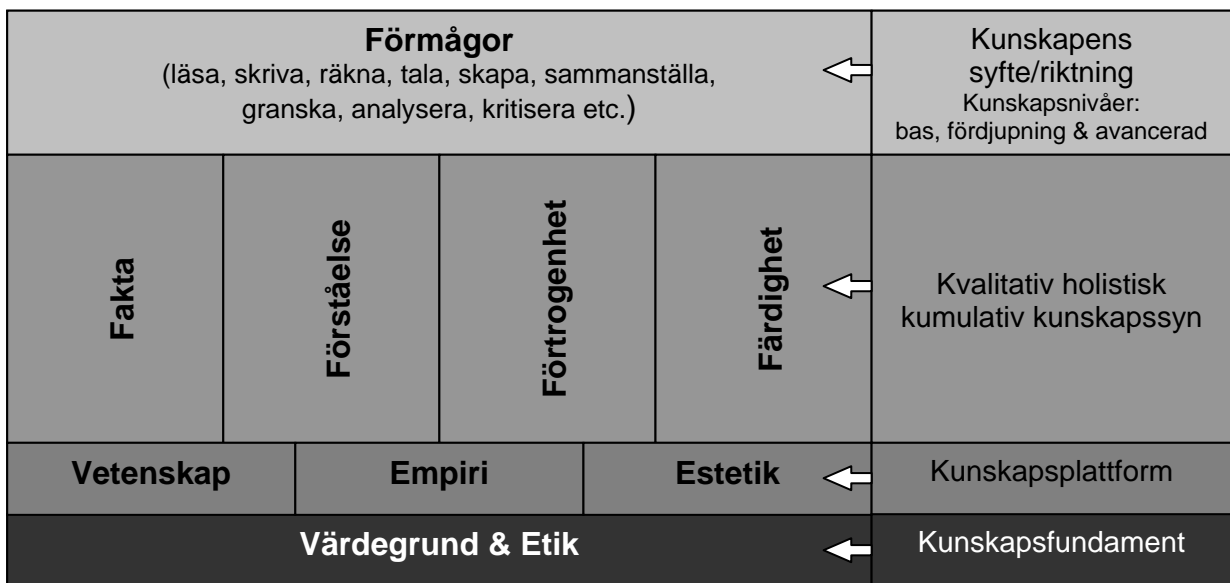
¹⁶⁸ R. Säljö, op cit., s.18

ämneselement och göra mer allmäntdidaktiska reflektioner - dvs. att kunna förstå ämnet ur ett flerdimensionellt perspektiv så som den didaktiska dimensionen i figur 6.2 visar - i samband med att man organiserar sin undervisning. Vid högskolan finns det synnerligen bra förutsättningar att t.ex. utgå från ämnesövergripande teman med både forskning och empiri representerade. Genom ett sådant arbetssätt integreras värdegrund, forskning, kunskapssyn och ämnessyn, vilket stämmer väl överens mot det integrerade undervisningsperspektivet med en processororienterad kunskapssyn¹⁶⁹. Slutligen måste läraren också ha insikt och kunskaper om den pedagogiska dimensionen och de förutsättningar och ramar som ryms där. Vad modellen inte berör är de ämneskunskaper som finns i vardagens empiri dvs. erfarenhetslärande eller livskunskap. För att nå ända hit kompletteras figur 6.2 med figur 6.3 i vilken ett konstruktivistisk, kvalitativ kunskapssyn etableras. Detta kan enklare uttryckas som att man som lärare bör ha kunskaper *i* och *om* ett ämne *för* att undervisa.

¹⁷⁰

¹⁶⁹ G. & G. Arfweson, op cit., s. 67-73.

¹⁷⁰ Utbildningsplanen ht-06, op cit.



Figur 6.3 Synsätt på kvalitativ kunskap och dess riktning © Gunnar Lindblom 2008

Grunden för den pedagogiska didaktiska dimensionen som beskrivs i figur 6.2 utgörs av kunskap eller kunskapssynen, dvs. det sätt man betraktar och förhåller sig till kunskap. Precis som förekommande teoribildningar, av varierande slag i uppsatsen (kap. 3), märker man att det finns det en rad olika förhållningssätt till kunskap och hur dessa kan interageras med den pedagogiska och didaktiska modellen. Som lärare med uppdrag att organisera lärsituationer måste man därför reflektera och medvetengöra sin syn på kunskap eftersom detta kommer påverka såväl upplägg som genomförandet av undervisningen. Tabell 6.3 beskriver ur ett allmänpedagogiskt perspektiv fyra olika nivåer att beakta vid en reflektion av sin egen kunskapssyn. Fundamentnivån anger aspekter som knyter an till kunskapens värdegrund och etiska överväganden. Förutom att denna nivå påverkar hur och vilka kunskaper som presenteras, respektive diskrimineras, skulle den även kunna anses beakta bemötande av studerande. Detta då en alltför stor del av studenterna med dyslexi har redogjort för att de i samband med sina studier blivit ifrågasatta eller dåligt bemötta på annat sätt. Det dåliga bemötandet skulle kunna ses som vad man inom det separerade perspektivet menar när man talar om anpassning och uniformitet dvs. oförmågan att nå en individcentrering. Nivån däröver beskriver den tredelade plattform den

kvalitativa kunskapen vilar på.

Vetenskapens teoretiska plattform ger här tillsammans med empiri (erfarenhet) och estetik (det konstnärliga) en god reflektionsgrund. Den tredje nivån är den mest centrala och anger fyra sammanhängande och komplementära aspekter av kvalitativ en kvalitativ kunskap. Med holism menas att alla delar är integrerade och har lika stor relevans utan inbördes rangordning. Med kumulativ anses att tack vare de integrerade holistiska synsättet blir de fyra delarna till någonting större än vad de är var för sig; dvs. en kvalitativ, holistisk och kumulativ kunskap. Slutligen i den fjärde nivån anges så kunskapens riktning mot utvecklingen av olika förmågor inom olika nivåer. Som lärare måste man alltså besitta kompetens att på flera nivåer medvetet reflektera över hur man organiserar det lärande man ansvarar för; något som förhoppningsvis skulle kunna åstadkommas genom att man använder sig av de två figurerna ovan i detta kapitel.

Genom att lägga figur 6.2, som tar upp den pedagogiska didaktiska dimensionen, ovanpå figur 6.3 som presenterar ett kvalitativt synsätt på kunskap och dess fundament, plattform och riktning skapas vad vi valt att kalla för en kunskapskub (jfr. Rubriks kub). Genom denna metafor skapas en flerdimensionell komplex, men samtidigt förenklad, modell som innehåller olika synsätt på bl.a. samhälle, individ, kunskap och lärande. Genom att vrida på kubens delar och sidor kan man variera och skapa det mönster av komponenter man själv vill prova och som då

ingår i den pedagogiska didaktiska dimensionen vi beskrivit. Lärande och undervisning kan inte beskrivas som en linjär handling/termer med tillrättalagt och anpassat innehåll, utan bör uttryckas i de cirkulära banor som finns i figur 6.2. Den pedagogiska och didaktiska dimensionen hänger där samman på ett mycket mer komplext sätt där bl.a. synsätt och kompetens avseende till exempel vetenskap, kunskap, ämne, teknik, samhälle, människa, språk och lärande är av central betydelse när det gäller att designa utbildning så att den blir tillgänglig. Slutligen vill vi poängtera det kollektiva medvetandet inom organisationen som är av en avgörande betydelse för att nå en utvecklad pedagogisk didaktisk dimension - att det inom organisationen finns kända forum (formella som informella) och arenor (virtuella som fysiska) att mötas och diskutera ovanstående.

7. SLUTDISKUSSION

Dagens senmoderna samhälle har präglats och karakteriseras av den ökade globaliseringen som tog fart i början av 90-talet med ökade krav på förändringar, pluralism, mångkulturalism, medialisering och individualisering. Tid och rum spelar mindre roll i dag tack vare den digitala tekniken och vi kan i stort sett när vi vill ta del av, eller i alla fall få en föreställning om, alla möjliga olika sorters kulturer och livsstilar via globaliserade medieprodukter, speciellt då Internet. Denna omvälvning som skett på relativt kort tid har påverkat samhället i stort. Företag och organisationer, liksom människor har fått anpassa sig och styra om från att det varit stor efterfrågan på humankapital till att skifta fokus på en mer kunskapsbaserad ekonomi där utbildning samt fort- och vidareutbildning har kommit att bli alltmer nödvändig för att följa med i utvecklingen. Social kompetens talas det också mycket om i dagens samhälle och företagen rekryterar gärna personal med ett högt socialt kapital. I praktiken betyder det att man har en förmåga att skapa och upprätthålla goda relationer och att man ur ett relationellt perspektiv lever i samexistens med andra. Enligt Bo Rothstein pekar forskning på att organisationer och samhällen som har individer med högt socialt kapital också är mer effektiva och produktiva.

Universiteten och högskolorna i Sverige har också breddat sitt utbud för att svara upp till de förväntningar som samhället och den allt större gruppen av studenter har. Eftersom allt fler lärosäten etablerats samt även många privata initiativ med yrkesutbildningar vilka konkurrerar hårt om studenter/elever har Göteborgs universitet, liksom flera andra, blivit tvungna att profilera sig tydligare, men trots det anser sig Göteborgs universitet vara en oberoende institution ”i hjärtat av samhället”. Som ett led i denna förändring har man tagit fram en strategisk plan för 2007-2010. Den säger bl.a. att det är viktigt att forskningen och utbildningen

håller hög kvalitet eftersom det är kärnan i verksamheten – *det kulturella kapitalet*. Man välkomnar mångfald bland personal och studenter och säger att alla:

”...anställda och studenter oavsett kön, etnicitet, religion eller annan trosuppfattning, eventuella funktionshinder eller sexuell läggning ges bästa möjliga utvecklas.”¹⁷¹

Delaktighet och allas lika värde är av största vikt. Som mål har universitetet satt upp att utveckla relationen till omvärlden som t.ex. nätverk, andra universitet (både inom och utom Sverige), bättre samarbete med näringslivet och den offentliga sektorn. Vidare tar man upp behovet av att utveckla utbildningen: ämnesintegrering och samverkan över gränser, men framför allt av intresse för denna uppsats, nämligen utveckla och starta regelbunden pedagogisk kompetensutveckling för alla lärare, samt främja alternativa undervisningsformer och medverka till bättre förutsättningar för livslångt lärande. Beträffande rekrytering av studenter vill man utöka med fler personer som kommer från underrepresenterade grupper.¹⁷²

Om man utifrån ovanstående globala resonemang bryter ned tankegångarna till ett lokalt perspektiv hos det enskilda lärosätet blir frågor om breddad rekrytering och utbildningsdesign, dvs. att ta fram principer för tillgänglig utbildning, av strategiskt värde. Att man vid Göteborgs universitet infört en central gemensam enhet kring högskolepedagogisk fortbildning och meritering är ingen garant i sig, dock en förutsättning, att detta krav uppfylls, utan framtiden får visa på om det blir ett formellt eller reellt resultat som uppnås. De studenter med dyslexi som medverkat i denna uppsats samt andra rapporter inom uppsatsen vilka refererat till studenterfarenheter har ofta kommit just med synpunkter angående betydelsen av att utveckla den pedagogiska didaktiska miljön. Det betyder att man istället för parallella speciallösningar som idag är legio, införlivar ett normativt integrerat perspektiv som beaktar studerande med funktionshinder. Det är här på plats att påpeka att vi inte vänder oss mot specialiserade lösningar då detta är befogat vid de tillfällen den

¹⁷¹ Strategiska planen, op cit., s. 6.

¹⁷² Ibid., s. 12 ff.

pedagogiska och didaktiska dimensionen inte räcker till. Individuellt anpassade kompensatoriska stödåtgärder, t.ex. talböcker och anteckningsstöd, kommer att vara viktiga, men vi menar att man inte skall utgå från dessa specialiserade lösningar i brist på den generella dimension vi uppmanar till. Vi menar att det integrerade synsätt som Ann Sofie Henriksson i sin rapport förespråkade, ett synsätt som tar hänsyn till alla studenter oavsett om ett funktionshinder föreligger eller ej, ett synsätt som i korthet handlar om att lärosätet höjer nivån och ambitionen för studerande med funktionshinder; inte kostnaden. Området som denna uppsats uppmärksammat handlar just till stor del om synsätt, samhällssyn, människosyn, kunskapssyn etc. Perspektiv som i sig utgår från en social kommunikativ kontext med processer av deltagande och demokrati.

Förslag till vidare forskning

Denna uppsats har utgått från ett ”grounded theory-byggande” perspektiv med en integrerad allmänpedagogisk och allmändidaktisk synvinkel. Här har den sociala interaktionen och dess kommunikativa aspekter varit av central betydelse. Uppsatsens teoretiska underbyggnad, för att uppnå en bättre validitet, reliabilitet och ev. generaliserbarhet, skulle med fördel kunna stärkas genom vidare forskning på området. Förslagsvis görs detta genom att man prövar modellernas hållbarhet genom att ställa upp hypoteser utifrån de sammanfattande modellerna i uppsatsen. Att testa modellerna kvantitativt ur ett lärarperspektiv för att fastsälla det gap vi pekar på eftersom samhällets krav med processer som bl.a. globalisering och deltagande, från den globala till den lokala arenan, annars skulle kunna leda till ett ökat utanförskap och minskad representation inom den högre utbildningen.

Referenser

Litteratur

Alvesson M. & S. Deetz. 2000, *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*, Lund, Studentlitteratur.

Berg G., T. Englund & S. Lindblad. 1995. *Kunskap, Organisation, Demokrati*. Lund: Studentlitteratur.

Bron A. & L. Wilhelmson (red.). 2005. *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber AB.

Cohen L. & L. Manion. 1994. *Research Methods in Education*. London & New York: Routledge.

Ekström M. & L. Larsson (red.). 2000. *Metoder i kommunikationsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Englund T. (red.). 2007. *Utbildning som kommunikation – Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.

Franke-Wikberg S. & L. Lindberg & B. Lundgren & B. Mårtensson & B. Sundin & T. Sundström & S. Sörlin. 1994. *Vetandets vägar – perspektiv på universitet, vetenskap och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.

Fransson G. & Å. Morberg, R. Nilsson, B. Schüllerqvist (red.) 2003. *Didaktikens mångfald*. Östervåla: Elanders Tofters.

Gardner H. 1994. *De sju intelligenserna*. Malmö: Skogs Grafiska AB

Gustafsson C. & G. Fransson, Å. Morberg, I. Nordqvist. 2006. *Att arbeta i högskolan – utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Hedin A. & L. Svensson (red). 1997. *Nycklar till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Høien T & I. Lundberg. 1999. *Dyslexi – från teori till praktik*, Stockholm, Natur och Kultur.

Holme I.M. & B.K. Solvang. 1991 & 2001. *Forskningsmetodik – om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteraturf.

Kvale S. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 1997. Lund: Studentlitteratur.

Marton F & D. Hounsell & N. Entwistle. 2001. *Hur vi lär*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Ong W. J. 1996. *Muntlig och skriftlig kultur*. Göteborg: Daidalos.

Rosseau J-J. & J.G. Herder. 1986. *On the Origin of Language*. Chicago: University of Chicago Press.

Strachal G. 1981. *Man kan om man får – forskning-handikapp-samhälle*, Stockholm: Liber Förlag.

Svedberg L & M. Zaar. 1998. *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber Förlag.

Säljö R. 2000. *Lärande i praktiken*, Stockholm: Prisma.

Tiller T. 1999. *Det didaktiska mötet*. Lund: Studentlitteratur.

Trost J. & I. Levin. 1996. *Att förstå vardagen – med ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Uljens M. (red). 1997. *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Rapporter och undersökningar

Anderberg E. 2002. ”Med pedagogik som grund – utvärdering av två högskolepedagogiska utbildningar vid Chalmers tekniska högskola”.

Henriksson. A-S. 2003. ”Undervisa tillgängligt – pedagogiska verktyg för likabehandling av studenter med funktionshinder”. Uppsala universitet.

Lindblom G. 2003. ”Högskolestudier och dyslexi”. Göteborgs universitet.

Lindqvist. S. 1995. ”Den didaktiska spiralen”. SO-rapport nr 1995:01 (SO-avd.), Mölndal: Institutionen för ämnesdidaktik.

Madsén T. (red). 1994. *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson-Lindström. M. 2003. ”Studenter med funktionshinder och deras erfarenheter av utbildningen vid Lunds universitet”. Rapport nr 2003:223, Lunds universitet: Utvärderingsenheten.

Skolverket. ”Bildning och Kunskap”. SOU1992:94. (1991 års Läroplanskommitté i betänkandet ”Skola för bildning”).

Stockholms universitet. 2005. ”Studier och funktionshinder”.

Wolff. U. 2006. ”Att studera med dyslexi vid Göteborgs universitet”.

Internet

1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna. Se skolverket: <http://www.skolverket.se/sb/d/468>.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94, skolverket: Se <http://www.skolverket.se/sb/d/468>.

HANDISAM. 2007. ”Riktlinjer för tillgänglighet – RIV HINDREN - Enligt förordning 2001:526 om statliga myndigheters ansvar för genomförande av handikappolitiken”. http://www.handisam.se/upload/Handisams%20filer/Riktlinjer_inventering_checklist_faktablad/Riv%20Hindren-Word.doc.

FN:s standardregler

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/01/85/27/90c8d673.pdf>

Lag (2001:1286) om likabehandling av studenter i högskolan, Regeringens rättsdatabas

<http://62.95.69.15/>

IDA. 2002. <http://www.interdys.org/>.

Dyx. <http://dyx-su.com>.

Kolb D. A. Lärstilar: <http://larstilar.cfl.se//default.asp?sid=1349> 2008-05-05.

<http://larstilar.cfl.se//default.asp?sid=1422>, 2008-05-05.

Likabehandlingspolicy 2007-2010 Göteborgs universitet

http://www.gu.se/digitalAssets/830/830789_likabehandlingspolicy0710.pdf

Plan för likabehandling och breddad rekrytering av studerande med funktionshinder

http://www.gu.se/digitalAssets/830800_Plan_for_likabehandl_breddad_rekrytering_for_studerande.pdf.

PIL. Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (startade verksamheten den 1 januari 2008). http://www.pil.gu.se/om_pil/.

Regelsamling för studier vid Göteborgs universitet

http://www.rk.gu.se/digitalAssets/931/931515_regelsamling_svensk.pdf

Sokrates skriftkritik (utdrag ur Platon: *Faidros*). <http://www.idehist.uu.se/distans/ilmh/Ren/soc-platon-faidros-skrift.htm>.

Strategisk plan 2007-2010 Göteborgs universitet

http://www.gu.se/digitalAssets/718/718966_Strategisk_plan060817_lag.pdf

Studera med funktionshinder.nu – samordnarforum vid Stockholms universitet

http://www.studeraimedfunktionshinder.nu/pdfs/statistik_2006_1993.pdf

Lagar och förordningar

Den öppna högskolan (prop. 2001/02:15).

FN:s standardregler

Prop: 1999/2000:79

Högskoleförordningen (SFS 1993:100, Förordning 2002:761)

Lag (2001:1286) om likabehandling av studenter i högskolan

SFS 2001:526. "Förordning om de statliga myndigheternas ansvar för genomförandet av handikappolitiken"

Informanter

Ståhle Lennart. Högskoleverkets kanslichef. 2007-05-21.

Pressmaterial

Berglund S. "Skarp kritik mot högskoleutbildningar". Göteborgs-Posten 2007-05-15.

Franke S & R. Nitzler & C-U Frykholm. "Var tionde utbildning på högskolan underkänd". Dagens Nyheter 2007-05-14. <http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?a=649747>.

Rothstein B., "Ge betyg i samarbete – inte i ordning och uppförande", GP 2007-02-27.

Figurförteckning

Figur 2.1 Tre nivåer i analysen av dyslexi enligt den fonologiska hypotesen	13
Figur 3.1 Allmäntdidaktisk modell	32
Figur 3.1 Dyslexi: orsaker-symptom	35
Tabell 5.1 Urval: nio lärarstuderande	47
Figur 6.1 GAP-analys	60
Figur 6.2 Samverkan mellan den pedagogiska och didaktiska dimensionen	66
Figur 6.3 Synsätt på kvalitativ kunskap och dess riktning	67

Mer eller mindre (väl-)kända personer med diagnostiserad eller förmodad dyslexi	
* H. C. Andersen (dansk sagoförfattare)	* John Lennon (Beatles-medlem)
* Leonardo da Vinci (italiensk uppfinnare m.m.)	* Agatha Christie (brittisk deckarförfattare)
* Ingvar Kamprad (IKEAS grundare)	* Henry Ford (bilfabrikör, USA)
* Selma Lagerlöf (svensk nobelpristagare i litteratur)	* William Hewlett (Hewlett- Packardgrundare)
* Lisa Ekdahl (svensk hitskrivare och sångare)	* Pablo Picasso (fransk konstnär)
* Kung Carl XVI Gustaf (Sveriges monark)	* Jörn Utzon (dansk designer, skapade Sydneys operahus)
* Victoria (arvtagare till svenska tronen)	* George Bush (amerikansk president)
* Carl-Philip (svensk prins)	* Fred Astaire (amerikansk dansarlegend)
* Bill Clinton (amerikansk president)	* Nelson Rockefeller (amerikansk vicepresident)
* Winston Churchill (brittisk premiärminister, ledde de allierade mot Hitler)	* Muhammed Ali (amerikansk f.d. världsmästare i tungviktsboxning)
* Beate Grimsrud (Augustprismominerad norsk författare)	* Harrison Ford (amerikansk skådespelare)
* Tom Cruise (amerikansk skådespelare, kan inte läsa och skriva alls)	* Walt Disney (tecknare och filmskapare)
* Tomas Jefferson (skrev USA:s styrelse regler= författning samt självständighetsförklaringen)	* Whoopi Goldberg (amerikansk skådespelare)
* Werner von Braun (tysk-amerikansk uppfinnare)	* Harry Belafonte (amerikansk sångare)
* Albert Einstein (nobelpristagare i fysik)	* George Patton (brittisk general, stred mot Hitler)
* Thomas Alva Edison (uppfinnare av bl.a. glödlampan)	* Alexander Graham Bell (amerikansk uppfinnare)
* George Washington (general och USA:s första president)	* Susan Hampshire (brittisk skådespelare)
* Cher (amerikansk skådespelare och sångare)	* Sif Ruud (svensk skådespelare)
* Percy Nilsson (skånsk byggherre)	* Jamie Oliver (brittisk TV-kock)
* John F Kennedy (amerikansk president)	* P C Jersild (svensk läkare och författare)
* Woodrow Wilson (amerikansk vicepresident)	* Eino Hanski (rysk-finsk-svensk författare)
* Robert Kennedy (amerikansk senator)	* Jackie Stewart (f.d. formel 1-förare)
* Lyndon Johnson (amerikansk president)	* Anthony Hopkins (brittisk skådespelare)
* Oliver Reed (amerikansk regissör)	* Steven Spielberg (amerikansk regissör)



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Avdelningen för studentfrågor

2003-06-18

Rektor

Stöd till ett nätverk och resurscentrum för studenter med dyslexi inom Göteborgs universitet

Inom Göteborgs Universitets Studentkårer – GUS – har under våren 2003 startats ett projekt för att etablera ett nätverk för studenter med dyslexi. Syftet har varit att både förbättra och underlätta studiesituationen för dessa grupper.

Lagstiftningen inom högskoleområdet ställer krav att studenter med t ex dyslexi skall ges lika möjligheter att genomföra sin utbildning som andra grupper. Göteborgs universitet har under det senaste året inriktat sitt arbete på funktionshinderområdet mot att underlätta studier för dessa grupper av studenter. Enligt GUS mening har detta arbete varit värdefullt men ändå inte gett den effekt som vi eftersträvat. Orsaken till detta är att personer med dyslexi inte varit engagerade i det praktiska arbetet och att detta inte inriktats mot att aktuella studenter själva skall ta ett större ansvar för sin situation och då i samverkan med andra studenter med likartade svårigheter.

Fr o m höstterminen 2003 kommer inom Avdelningen för studentfrågor därför att inrättas en referensgrupp där både studenter med dyslexi och företrädare för GUS kommer att ingå. I denna grupp kommer vårt vidare arbete med dyslexifrågor att kontinuerligt behandlas och stämmas av.

För att kunna skapa ett nätverk som resurscentrum behöver en webbaserad kunskapsbank skapas. Grunden för detta arbete är genomfört inom ramen för GUS. För att slutföra arbetet innan höstterminen börjar erfordras en arbetsinsats motsvarande två månader. Medel för detta finns inte i AFS:s budget.

Rektor föreslås besluta

Att överföra 50.000 kr ur medel till rektors disposition till Avdelningen för studentfrågor för inrättande av en webbaserad kunskapsbank för studeranden med dyslexi

Rutiner och stöd i samband med studier (Studering med dyslexi) Inför studier/kurs

Kort om hur detta moment fungerar för mig	Förslag, rutiner och möjligheter i samband med detta moment
	<ul style="list-style-type: none"> - Skaffa litteraturlistor i god tid och beställ ev. talböcker ifrån TPB - Be institutionen att omgående meddela ev. ändringar i kurslitteraturen eftersom nyinläsning av talböcker kan ta lång tid - Tala med kursansvarig/examinator om ev. anpassningar vid undervisningen och tentamen. - Ordna med ev. referenslitteratur

Under kurs/I samband med undervisning

Kort om hur detta moment fungerar för mig	Förslag, rutiner och möjligheter i samband med detta moment
	<ul style="list-style-type: none"> - Anteckningshjälp av kurskamrat som sedan kopierar eller renskiver föreläsningssanteckningarna på dator. - Studenten spelar in föreläsningarna (kassetband eller digitalt). - Kopior av OH från föreläsaren (före eller efter föreläsning?) - Genomgång/sammanfattning av veckan som gått med studiegrupp, lärare, kursledare - Bilda studiegrupp! - Skaffa övningstentor

I samband med Examination

Kort om hur detta moment fungerar för mig	Förslag, rutiner och möjligheter i samband med detta moment
	<ul style="list-style-type: none"> - Förlängd tid vid tentamen - Varierad, delad eller kombinerad tentamensform - Sitta (enskilt)vid dator - Muntlig genomgång av frågorna med lärare innan tentamen

Information om föreliggande dokument

Syftet med detta dokument är dels att få studenten att reflektera över, samt artikulera sina individuella förutsättningar i relation till momenten att inhämta och redovisa kunskap i samband med studier vid Göteborgs universitet. Vidare syftar dokumentet till att underlätta dialogen mellan student och institutionerna, att visa på vart man vänder sig och att det vid institutionerna finns formaliserade rutiner för hantering av denna information.

Viktig information till studievägledare och kursansvariga

Denna studieanalys är ett diskussionsmaterial (inga påbud/regler), mellan institutionens företrädare och studenten, där studenten uttrycker sig kring sina förutsättningar i förhållande till kursnivåns tre moment: inför kurs, under kurs och i samband med examination.

Instruktioner & administrativa rutiner (förslag)

Studenten fyller ensam eller tillsammans med studievägledaren i dokumentet. Dokumentet skall vara avpersonifierat/anonymt skrivet och lämnas som en kopia till studievägledare som i sin tur överräcker en ny kopia till aktuell kursledare allt eftersom studierna fortskrider. Kursledaren noterar innehåll (rutiner & stöd) så att dessa beaktas och informerar därefter övriga lärare inom kurs om innehållet.

Övrigt

Verksamheten för studerande med dyslexi vid Göteborgs universitet har det övergripande syftet att utifrån ett individuellt perspektiv beakta varje student med funktionshindret dyslexi och dennes förutsättningar att inhämta och redovisa kunskaper i samband med sina studier. I samband med anpassning och stöd som förekommer beaktas med särskilt intresse undervisningens kvalitet och rättsäkerhet gentemot medstudenter i den mening att samma krav föreligger oavsett funktionshinder och att man därmed tillgodoser ett neutrala tillika icke diskriminerande förhållningssätt.

Hur ser studiesituationen ut idag?

- Positivt & negativt
- Beskriv befintligt stöd och rutiner: inför och i samband med studier samt examination
- Studiesocial miljö

--

Verksamheten utgör en resurs för såväl studenter, doktorander som universitetets personal och bedrivs i samverkan med när- och kringliggande verksamheter så som studentkårer, studenthälsan m.fl.

Övergripande studieanalys

Hur skulle jag vilja att det såg ut?	Hur & vad kan man ändra?
Vad kan jag själv göra?	Vad kan göras för att underlätta för mig?

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

- Berätta lite om dig själv, din bakgrund och dina erfarenheter!
- Vad läser du för utbildning nu?
- Hur många år har du studerat vid universitet? (tidigare studievana?)
- Vad har dina föräldrar för utbildning?
- Varför började du läsa vid universitetet? Just GU?

Lärande

- Hur tycker du att det är att läsa på universitet? (Tilltro, frihet, aktivitet?)
 - Hur skulle du vilja beskriva dig som student? (Identitetsfrågan – känner man sig hemma eller som ”floating” (biografiskt lärandeteorin), dvs. ”...som att befinna sig på en flotte utan att kunna navigera den”).¹⁷³
 - Vad är ditt syfte och målsättning med dina studier?
 - Vad är kunskap för dig? (Lärandet beroende av kunskapsuppfattningen?)
 - Hur uppfattar du att du själv lär på bästa sätt? Ge exempel! (I vilka sammanhang och situationer lär du dig? Var, när, hur, med vilka lär du dig?)
 - Hur skulle en idealisk lärsituation se ut för dig?
 - I vilka sammanhang upplever du problem med att inhämta kunskap?
 - Vad gör du när du stöter på problem?
-
- Hur skulle du beskriva kontakten med lärare och kurskamrater?
 - Hur upplever du att det är att jobba i grupp jämfört med individuella studier?

Funktionshinder dyslexi

- Berätta med egna ord vad dyslexi är och vad det innebär för dig!
- Brukar du tala öppet om ditt funktionshinder? Med vilka? Om inte – varför?
- Hur blir du bemött av lärare och kurskamrater när du talar om att du har dyslexi? Har detta påverkat din självkänsla?

Lärande kopplat till funktionshindret dyslexi

- Vilka strategier och stöd använder du idag i samband med inläring?
- Skiljer sig dessa åt från tidigare studier? (Grund- och gymnasieskola)
- Vilka stödformer är mest relevanta för ditt lärande?
- Saknar du någon typ av stöd?
- Upplever du att du är lika delaktig som dina kurskamrater i undervisningen?

¹⁷³ A. Bron & C. Lönnheden, op cit., s. 56.

Epilog

Vad är universitetet till för?

Det är det kollektiva medvetandet som förenar organisationen, i detta fall universitetet. Det är det som förbinder student med student, lärare med lärare, student med lärare, ledning med personal. Och genom människorna förenar det – i den utsträckning det finns – idéer, forskningsresultat, kunskapsområden, med varandra. Man kan se undervisning som syftande till att studenterna skall ta det kollektiva medvetandet i ökande grad i besittning. I den utsträckning detta blir fallet växer det kollektiva medvetandet – fler blir delaktiga i mer. Men undervisning fungerar bäst om lärarna vinner insikt i hur deras studenter tänker och resonerar. Genombrott i forskningen sker ofta genom att kunskaper, tankemönster fördelade över olika individer, olika områden, kommer samman och medvetenhet om nya konstellationer av fakta och idéer uppstår. Och själva organisationen fungerar i den utsträckning dess olika delar länkas samman av tankar, intentioner som delas av människor inom organisationen. Ju mer det kollektiva medvetandet finns, desto mer existerar universitetet.

Delegationen för kvalitetsutveckling 1996

Ference Marton