

I kamp med skriftspråket

I kamp med skriftspråket

Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter
i ett livsvärldsperspektiv

Nadja Carlsson



© *Nadja Carlsson*, 2011
ISBN 978-91-7346-702-5
ISSN 0436-1121

Fotograf: Viktor Aldrin

Akademisk avhandling i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik och
specialpedagogik

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/24959>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2011



Abstract

Title: In Struggle with Literacy. Adult students with reading and writing difficulties in a lifeworld perspective
Language: Swedish with an English summary
Keywords: lifelong learning, democracy, reading and writing difficulties, dyslexia, literacy, lifeworld, phenomenology, adult education, inclusion, feeling of otherness
ISBN: 978-91-7346-702-5

All citizens must be constantly prepared to renew their knowledge in a lifelong learning process to be of interest to and find a place in the labour market. Adult education offers opportunities for this but implies an advanced command of the written language. This causes adults with reading and writing difficulties problems of various kinds. They have to engage in constant struggle to master the written language at a sufficiently high level to acquire knowledge of different kinds. Knowledge of what it means to the individual to live with reading and writing difficulties is important and it is the aim of this study to make a contribution to this.

The aim of the study is to describe, from a phenomenological lifeworld perspective, how a number of adult students with reading and writing difficulties/dyslexia have experienced and understood their situation and ensuing consequences. My own pre-understanding is based on long professional experience as a special education teacher in contact with a great number of dyslexic students. The study comprises 56 students.

The problems I have studied are:

- What are the difficulties that the students meet?
- In what situations do these difficulties occur?
- What are the consequences of the difficulties?

The results of the study point to three different fields of tension, linked to each other, that the students struggle to master:

- a societal dimension characterised by constant clashes with generally established requirements
- an educational dimension where the individual struggles with his/her own failings
- an existential dimension coloured by comparison with others, possibly including a feeling of not being good enough

The importance of the concept lifeworld to master the difficulties is demonstrated in the study. Difficulties manifest themselves differently and are experienced in different ways and this implies that everything to do with the written language – in which learning is a part – has to be stimulated in various ways. Knowledge of dyslexia is thus important to present guiding principles for the learning process.

The added knowledge that the study offers helps to widen the established research on reading and writing difficulties/dyslexia. To feel included is a legitimate claim in a democratic society and people with reading and writing difficulties have a right to respect and consideration. As a means to achieve this, the feeling of otherness should be counteracted and the importance of difference and diversity stressed. The study clearly shows that dyslexia does not in any way imply that the student must fail in his/her studies. Measures of true understanding of the situation are, however, required by the school management and by the teachers in particular to arrive at successful learning results.

Innehåll

Förord	
KAPITEL 1	
INTRODUKTION	15
Avhandlingens disposition	16
Skriftspråket som riktmärke för kunskap	17
Skriftens betydelse för tänkandet	18
Syfte och frågeställningar	21
KAPITEL 2	
LÄRANDE I VUXENLIVET	23
Återkommande studier	23
Kommunal vuxenutbildning (Komvux)	24
Läs- och skrivsvårigheter hos vuxenstuderande	26
Insikter om läs- och skrivsvårigheter i samhället	26
Läs- och skrivsvårigheter och studieavbrott	27
Förhållningssätt och problematik	28
Livslångt lärande	29
Kunskapslyftet	30
Sammanfattning	31
KAPITEL 3	
SPECIALPEDAGOGISK FORSKNING	33
Specialpedagogikens teoriansknytning	33
Svenska perspektiv	36
Sammanfattning	39
KAPITEL 4	
FORSKNING OM LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER/DYSLEXI	41
Skilda innebörder av fenomenet läs- och skrivsvårigheter	42
Pedagogiska konsekvenser	46
En blick bakåt	47
Aktuell forskning – ett urval	52
Skriftspråket	56
Läsning	56
Olika läsmetoder	58
Texters struktur	59
Metakognition och lässtrategier	60
Neuropedagogiskt perspektiv	63
Diagnos	64
Självbild	67
Uppgiftsorientering	69
Kompensatoriska åtgärder	69
Skrivprocessen	69

IALS-projektet	71
Tre svenska projekt om dyslexi	72
Konsensusprojektet	72
Bornholmsprojektet	75
Kronobergsprojektet	76
Läs- och skrivsvårigheter i ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv	78
Sammanfattning	79
KAPITEL 5	
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	81
Att lära med skriftspråket som verktyg	81
En livsvärldsfenomenologisk ansats	82
Ontologi och epistemologi	83
Den naturliga inställningens värld	84
Livsvärlden som unik	85
Att vara-i-världen	86
Intentionalitet	87
Tidens och rummets betydelse	88
Hjälpmedel, verktyg, redskap	89
Varseblivning och livsvärld	90
Det kroppsliga	91
Det osynliga seendet	92
Att undvika ångest	93
Identitet	93
Horisontbegreppet	94
Det intersubjektiva	96
Medtillvaro	97
Vardagsmänniskan	98
Skammen	98
Kategoriseringar	99
Vanan	100
Språket	101
Det emotionella	104
Psykoanalys	106
Jaget, över jaget och detet	107
Det reala, det imaginära och det symboliska	109
Främlingsskapet	110
Livsvärldsfenomenologi, hermeneutik och psykoanalys	111
Sammanfattning	111
KAPITEL 6	
STUDIENS DESIGN OCH GENOMFÖRANDE	115
Bakgrund	115
Urval, undersökningsförfarande och datamaterial	116
Empiriskt material	116

Intervjuer gjorda i samband med fyra olika undersökningar	117
Samtal och skriftliga utlåtanden.....	117
Övrigt material	118
Analys och tolkning.....	118
Intervjuer.....	118
Samtal och skriftliga utlåtanden.....	118
Övrigt material	119
Ett hermeneutiskt arbetssätt	119
Förförståelse	122
Forskningsprocess	123
Trovärdighet och giltighet	124
Etiska ställningstaganden	124
Vetenskap och erfarenhetsbaserad kunskap	126
KAPITEL 7	
EN SAMHÄLLELIG DIMENSION	129
1. Synliga och osynliga samhällskrav	129
2. Krockar med skriften	131
Att kunna stava.....	132
3. Krav att kunna engelska	133
4. Konfrontation med en skriftligt organiserad värld	135
Namn, ord, uttal av främmande ord, förkortningar, begrepp och logiska tankeoperationer	135
Instruktioner och anvisningar	138
Siffror och blanketter.....	140
Studieteknik	143
5. Krav på att underordna sig samhällets tids- och rumsbegrepp.....	144
Att kunna orientera sig	146
Det kroppsliga	146
Summering.....	148
KAPITEL 8	
EN PEDAGOGISK DIMENSION	151
1. Läsa och förstå	151
Läsning av olika typer av texter.....	157
2. Läsa och lära	167
3. Bedömning av inhämtad kunskap	188
4. Skriftliga alster	197
5. Främmande språk	204
Summering.....	213
KAPITEL 9	
EN EXISTENTIELL DIMENSION	219
1. Att uppleva annorlundaskap	219
2. Sökande efter en identitet	223
3. Underskattning av det praktiska kunnandet	236

4. Kroppslig förankring	238
5. Trauma och tabu	242
6. Motivation	245
7. Försoning	248
Summering	251
KAPITEL 10	
SAMMANFATTNING OCH AVSLUTANDE REFLEXIONER	255
Teoretiska ramar och metod	255
Det livsvärldsfenomenologiska perspektivet	255
Det psykodynamiska perspektivet	257
Specialpedagogiska perspektiv	258
Forskning om läs- och skrivsvårigheter	259
Dyslexi – en kamp i tre dimensioner	259
I kamp med skriftspråket – en samhällelig dimension	261
I kamp med skriftspråket - en pedagogisk dimension	262
I kamp med skriftspråket - en existentiell dimension	265
Avslutande metodologiska och didaktiska reflektioner	266
Läraren och den studerande med läs- och skrivsvårigheter	268
Att studera med läs- och skrivsvårigheter	273
Fortsatt forskning	274
Slutord	275
SUMMARY	277
REFERENSER	285
Bilaga 1 - 4	

Förord

Min resa har varit lång. Den har också inneburit en kamp på många sätt innan jag äntligen kommit fram. Det har i högsta grad berott på dig, Ann Ahlberg, min huvudhandledare. Du har i alla år varit en engagerad samtalspartner och har under denna avslutande period ställt upp på ett ofattbart sätt. Även du har fått kämpa! med att äntligen få mig att underordna mig den vetenskapliga diskursen. Det har inte alltid varit lätt. Tack också till dig, Jan Bengtsson för stimulerande samtal! Du har varit min andra handledare och av dig har jag fått god vägledning för att sätta mig in i och förstå filosofiska aspekter, inte minst vid dina seminarier i livsvärldsfenomenologi, där vi, en samling entusiaster, mötts, diskuterat och nått nya insikter. Stort tack också, Monica Reichenberg, som granskat mitt kapitel om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi! Du har alltid uppmuntrat mig att kämpa vidare! Tack Dennis Beach för konstruktiva, snabba kommentarer! Du ställde upp som tredje handledare, under en period då jag skulle skriva en sammanläggningsavhandling. Tack också Mats Myrberg, som var diskutant vid mitt slutseminarium. Även du gav mig råd och försökte rätta in mig i det vetenskapliga ledet. Tack Eva Johansson, du förde in mina tankar på rätt spår vid ett initialskede! Lisbetth Söderberg, tack för all hjälp med nödvändig formatering.

Tack också alla ni andra som stått vid min sida. Marianne Andersson, du har alltid ställt upp på alla sätt och gjort det möjligt för mig att känna mig välkommen till Pedagogen trots att jag varit utomstående doktorand. Tack för all hjälp och allt stöd! Tack, Mona Suneson, för att du så snabbt effektuerade översättningen till engelska och ständigt med kloka ord lugnat ner mig vid min mödosamma färd mot målet. Margareta Brorson, tack för att du inte bara var språkgranskare utan också uttryckte glädje över att läsa! Tack Ference Marton, för att du alltid uppmuntrat mig och intresserat dig för mitt arbete med dyslexi. Girma Berhanu, tack för all hjälp med intressanta artiklar och trevliga diskussioner. Tack Ulla Holm, för att du läste och gav synpunkter på mitt metodkapitel. Tack, alla vänner som stöttat mig!

Ett enormt tack till er alla som generöst delat med sig av erfarenheter om sin dyslexi. Utan er hade det inte heller blivit någon avhandling. Ett särskilt tack till dig, Krister Svensson, som jag fått pröva mina tankar på och som hjälpt mig att se fenomenet! Och Karin Rosengren, utan dig hade mitt intresse för dyslexi aldrig lett till att skriva avhandling. Tack för alla ändlösa diskussioner om dyslexins essens! Tack också mina gamla arbetskamrater som jag delade engagemanget med för att göra något åt vuxnas studiesvårigheter. Tack Eleonore Westling för spännande projektupdrag! Tack också Berit Östman! Tillsammans höll vi i en rad fortbildningskurser om dyslexi för lärare. Tack

Viola Jansson och Ingrid Green, för alla inspirerande samtal om tänkbara sätt att åtgärda studerandes dyslektiska problem.

Till sist tack till min familj, man, barn med äkta hälfter och barnbarn som alltid varit delaktiga i min levda värld och uppmuntrat mig. Alf, du har hela tiden trott på mig och uppmanat mig att inte ge upp trots att du fick stå för matlagningen! Du har varit bollplank utan att förtröttas och läst och kommenterat det jag skrivit. Du är i högsta grad medansvarig till att avhandlingen blivit skriven!

bitar av verkligheten

i många år
fanns en skräck
närmare bestämt i trettiootre

när jag var mellan
sju och tretton
fanns den där varje dag

under de andra åren
kom hotet
och därmed skräcken
bara då och då

men jag var
alltid tvungen
att vara förberedd
ha en ursäkt till hands

ändå föll klingan
nu och då
men underligt nog
trillade huvudet alldrig av

jag blev bara
torr i munnen
kände yrsel och allting snurrade
magen satte igång en revolution
kall från topp till tå

"Då kan Karin läsa nästa stycke"

Karin

KAPITEL 1

INTRODUKTION

Vårt samhälle är idag totalt genomsyrat av skriften (Barton, 2007; Lundberg 2010; Olson, 1994; Ong, 1985; Reichenberg, 2005; Säljö, 2000; m fl). Från att leva i ett talspråkssamhälle byggt på bild och muntlig kommunikation har vi övergått till att mer och mer låta skriften bli det överordnade informationsmedlet. Ong (1990) har beskrivit denna övergång, som sträckte sig över flera sekler och blev definitivt tack vare boktryckarkonsten. Att kunna läsa effektivt har blivit nyckeln till all teoretisk kunskapsinhämtning, vilket i sin tur har påverkat sättet att tänka. Det finns dock de som fortfarande mer än andra är förankrade i en talspråksvärld och som inte fullt ut behärskar förmågan att läsa och skriva på förväntad nivå. På olika sätt törnar de därför ständigt emot skriften. Författaren till den inledande dikten är en av dem och får förmedla hur en människa traumatiskt kan drabbas av en sådan oförmåga, som hon sedan har införlivad i sin livsvärld¹.

I det moderna samhället förväntas alla delta i ett livslångt lärande (Carlsson, 2009) för att kunna fungera i en ständigt föränderlig värld. Det gäller att höja sin kompetens genom att följa kurser och genomgå vidareutbildning som återkommande påbjuds. För detta krävs att man bemästrar skriftspråket på tillräckligt hög nivå. Det är en förutsättning för gemene man, det är något som tas för givet och finns med i det naturliga tänkandet utan att uppfattas som något inlärt. Det är närvarande i vårt dagliga liv som något allmänmänniskt och man kan t o m säga att vårt liv i stor utsträckning styrs av läsning.

Den som kan läsa och skriva obehindrat har det i kroppen och använder sin förmåga i alla sorts sammanhang. Det händer att vi plötsligt måste rafsna ner några rader för att meddela någon något eller anteckna något för att inte glömma bort det. Vi tar upp almanackan för att se, om vi är lediga eller upptagna en viss dag osv. Vi kan t o m ha svårt för att värja oss mot skriften, den sköljer över oss. När Seija Wellros (1995) sitter på bussen känner hon sig mer eller mindre tvingad att läsa alla skriftliga reklamnotiser som omger henne, medan hennes dotter som har dyslexi² och sitter bredvid henne

¹ Livsvärld är ett fenomenologiskt begrepp, som jag återkommer till i teoriavsnittet.

² Svenska Dyslexistiftelsens definition av "Dyslexi":

"Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner, särskilt de fonologiska (fonologi avser språkets ljudmässiga form), som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer för kodning av språket. Störningen

uppmärksammar allt möjligt annat som händer utanför bussfönstret. Det är inte det skrivna ordet dottern noterar. Den läsande människan däremot läser i ett oreflekterat flöde och avbryter sin läsning och stannar upp enbart när något hon läser måste urskiljas speciellt och lyftas ur sitt sammanhang.

När vi kör bil till ett okänt ställe tar vi hela tiden in skriftliga direktiv. Samtidigt som vi uppmärksammar vägen, läser vi alla förbipasserande skyltar med anvisningar. Vi störs endast, när vi tycker att de inte ger tillräcklig information eller när de missleder oss. På restaurangen hejdar vi oss i vår läsning av menyn, när vi inte förstår något, t ex en fransk mattern, i snabbköpsbutiken kan vi irritera oss på att inte hitta de ingredienser som vi vill skall ingå i exempelvis det paket müsli som vi är på väg att köpa och börjar medvetet läsa ord för ord.

Det är inte bara läsning som ingår i bemästrandet av skriftspråket utan även förmågan att skriva. Ett meddelande måste skrivas till en arbetskamrat som skall ta över, en förfrågan måste formuleras till daghemspersonal eller en lärare i skolan, ett formulär måste fyllas i på banken. Varje människa måste kunna hantera både läsning och skrivning effektivt för att ta sig fram i vårt skriftspråkssamhälle. Dessa förmågor måste finnas med i livsvärlden på samma sätt som förmågan att gå upp och nerför en trappa, något man gör utan att särskilt uppmärksamma det.

Under min egen yrkespraktik har jag emellertid mött människor för vilka det inte varit så. Jag har fått kunskap om detta när jag mött dem som lärare, speciallärare och pedagogisk rådgivare vid Komvux i Göteborg under en tid av drygt 25 år. För dessa individer har behovet av att läsa och skriva i vissa situationer varit något mödosamt, något som orsakat svårigheter när de som vuxna t ex tagit upp ofullbordade studier igen. De har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och mitt uppdrag har varit att handleda dem i deras ämnesstudier (se kapitel 2, Lärande i vuxenlivet) och visa dem på vägar att genomföra sitt lärande trots detta handikapp. I min undersökning har jag ställt in sökarljuset på hur de själva upplevt sina läs- och skrivsvårigheter, då de törnat emot skriftspråkssamhällets krav vid studier på teoretisk nivå (se även Skaalvik, 1994), något som tidigare inte undersökts särskilt väl (Pollak, 2009).

Avhandlingens disposition

För att få överblick är det nödvändigt att positionera sig, vilket i mitt fall betyder att jag utgår från min samlade yrkeserfarenhet, min livsvärld, och därifrån ser mina informanternas strävanden att läsa, skriva och lära ur olika

ger sig först och tydligast tillkänna som svårigheter att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Men den kommer också tydligt fram genom dålig stavning. ...”

perspektiv. ”Perspective offers different aspects” (van Peursen, 1977) och gör därför tolkningen av människors livsvärld berikande, vilket jag anser vara nödvändigt för att förstå komplexiteten i människors läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. ”Perspective locates man” (ibid, s 189). Det är dock nödvändigt att begränsa sig. Om man inte gör det, skulle man se saker och ting från alla håll samtidigt, vilket är en omöjlighet.

I introduktionskapitlet ges bakgrunden till en människas problem i dagens skriftspråkssamhälle på grund av läs- och skrivsvårigheter. Skriftens betydelse för tänkandet och lärandet noteras. Syftet med avhandlingen formuleras. Problemet för dyslektiker med att vara inkastade i ett skriftspråkssamhälle preciseras. I kapitel två beskrivs vuxnas lärande inom kommunal vuxenutbildning och vilka stödåtgärder för studerande med läs- och skrivsvårigheter som etablerats. För att förstå funktionsnedsättningen och dess effekter tar de följande två kapitlen upp specialpedagogisk forskning och forskning om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. En rad av betydelsefulla projekt redovisas i detta sammanhang.

I kapitel fem redovisas teoretiska utgångspunkter, varvid den övergripande fenomenologiska livsvärldsansatsen redovisas. Därpå följer kapitel sex, som ger en översikt av det tillvägagångssätt som används för att lyfta fram de studerandes kamp med skriftspråket. I kapitel sju, åtta och nio redovisas studiens resultat. Avhandlingen utmynnar i ett övergripande slutkapitel, kapitel tio, med diskussion, sammanfattande synpunkter och med metodologiska reflektioner.

Skriftspråket som riktmärke för kunskap

I den västerländska världen har människan tillägnat sig kunskap genom att läsa (Olson, 1994). Som denne författare uttrycker det, ser vi världen genom skriften. Vidare läser vi på olika sätt beroende på målet med vår läsning (Barton, 2007). En mängd texter, som t ex de som förekommer i dagstidningen, läser vi utan att koncentrera oss, vi glömmer dem i samma stund som vi läst dem om vi inte noterat något som särskilt intresserar oss. Ett matrecept i en tidning eller tidskrift ögnar vi igenom och njuter kanske i tanken av att använda receptet i framtiden, varför tidskriften läggs undan eller receptet klipps ut. Den som är mera inriktad på tekniska hjälpmedel lutar istället på att hitta det han/hon vill ha på nätet. Därmed finns dock inte receptet i huvudet färdigt att börja tillaga. Kunskapen är passiv. Skall vi laga den goda rätt vi läste om, gäller det att hitta informationen igen och därefter köpa in ingredienserna som behövs för att laga till rätten. Det gäller att ha läst noga och inte glömma något vid inhandlandet. Ingår många varor måste vi skriva upp dem på en lapp. Detta är inget bekymmer för den läsande och

skrivande människan men för den som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan det innebära besvär att stava rätt. Handlar han/hon själv behöver det dock inte föranleda spydiga kommentarer som att lamm stavas med två m, men att det står lamstek på inköpslappen.

Nu börjar tillagningen av rätten och läsaren får gå tillbaka till receptet gång efter gång, om de ingående momenten inte finns som förförståelse. De kan därmed inte heller utföras i en kroppslig handling. Den matlagande människan märker att det inte bara är tanken som måste arbeta. Förutom att komma ihåg både mått och arbetsgång, gäller det att kroppen är redo för handlingen. Rummet med alla föremål övergår till att bli en ”*situationsrumslighet*” (Merleau-Ponty, 1997, s 53). Nu kan problem uppstå. Kniven kan vara slö och göra det svårt att skära löken, det tar tid att få smeten på plats i formen, såsen tjocknar inte på det tilltalande sätt som beskrivs i receptet, hur mycket man än vispar. Den som har kunskapen i kroppen går till handling så mycket snabbare än den oerfarne (ibid), i detta fall den som läst sig till tillvägagångssättet. Målet med handlingen är något konkret.

I skolans teoretiska värld är det emellertid sällan som kunskapen utmynnar i en skapelseakt. Målet med handlingen är visserligen att återge det inlästa på något sätt, oftast i skrift med efterföljande bedömning i form av ett betyg, men inte genom en eventuell tillämpning. För dem som läser en text inför en skrivning, blir kunskaperna därför anpassade till detta. Goda läsare kan välja att läsa strategiskt och får därför inte med sig mer än en del av innehållet (Lundberg, 2010). De läser för stunden, dvs till skrivningen. Det lästa stannar inte kvar i minnet, om det inte befästs aktivt och prövats i ett konkret sammanhang. Det är därför inte säkert att det satta betyget säger så mycket om djupare kunskap. För dem som automatiserat läsning och skrivning och kommer ihåg det lästa har det skriftliga förhöret inte inneburit någon oöverstiglig svårighet. Diskursen är inhämtad och hjälper dem att besvara frågorna. Dyslektikern, däremot, måste använda ett eget ordval.

Skriftens betydelse för tänkandet

Carlsson (2005) skriver att både Piaget och Vygotskij har studerat hur barn utvecklar sitt tänkande och sin kognitiva förmåga. Piaget talar om det etnocentriska hos barn före åtta års ålder, då de inte skiljer mellan det de uppfattar och sig själva (Piaget, 1959). Om man lyssnar till barn, som förklarar något för ett annat barn, märker man att det använder oprecisa termer, blandar samman olika syftning och hoppar över viktig information. Det kan ha att göra med att barnet inte kan sätta sig in i den andres ståndpunkt, men kan också bero på att barnet uppfattar att orden förmedlar mycket mer information än de verkligen gör. Barnet tror att även det obestämda uttrycket

på något sätt förmedlar det föremåls egenskaper som det skall representera. Egocentrismen under denna period består alltså kort sagt i bristande förmåga att klart skilja mellan symbolerna och det som de betecknar. Barnet tar för givet att det han/hon förstår är uppenbart för alla. Så småningom lär sig den uppväxande att få distans till språket och inser ordens begränsning. För dem som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi tar denna utveckling längre tid. Förhållandet till skriftspråket är inte på samma sätt "naturligt" som för den som hanterar det utan möda. Det är svårt att distansera sig och acceptera ett annat förhållningssätt än det egna.

Vygotskij (1986) kritiserar Piaget och förklarar egocentrismen på ett annat sätt. Han menar att det egocentriska talet snarare är "a transitory form situated between social communicative speech and inner speech" (s xxxvi). Han menar vidare att anpassning till redan etablerade mönster dessvärre kan påverka den egna skapande förmågan på ett negativt sätt. "Övergången till skriftspråk komplicerar barnens språk och gör det mer färglöst" (Vygotskij, 1995, s 69). Skriftspråket blir något artificiellt. Han anser att utvecklingen av talspråket alltid föregår utvecklingen av skriftspråket och att barnen under denna mellanperiod uttrycker sig "mycket klarare och livfullare muntligt än vad de gör i skrift" (ibid, s 69) och ger exempel på hur kreativt barn har formulerat sig muntligt vid en rad tillfällen, vilket inte skulle ha kunnat ske, om de formulerat sig i skrift. Inställningen till budskapet är direkt. Merleau-Ponty (1945) tog upp en liknande skillnad hos en man vid namn Schneider som inte kunde gå till handling annat än direkt. På uppmaning kunde han gripa en sak, dvs utföra en påtaglig handling, men kunde inte peka ut den, dvs förhålla sig abstrakt till den.

Vid vidarestudier möter kursdeltagaren tryckta texter i alla ämnen. Detta kan därför bli en stor belastning för studerande med dyslexi. Att svara tillräckligt utförligt på skriftliga frågor är ett ständigt återkommande problem för dessa studerande. De har inte omvandlat skriftspråket till ett fungerande verktyg för att överföra inläst kunskap och uttrycker sig inte på förväntat sätt. Även om kunskaperna finns, är de fastlåsta i ett individcentrerat tänkande. De är språkligt situerade i det egna sättet att se på världen och har svårt att översätta det de läst i adekvata abstrakta skriftspråkstermer, vilket för dem är ett främmande sätt att uttrycka sig på.

Ong refererar i sin bok *Orality and literacy* (1985) till en resa som Vygotskij tillsammans med Luria gjorde till Uzbekistan för att studera hur människor tänkte som levde tillsammans, men där några inte gått i skolan, och tar bland annat upp följande:

We know that formal logic is the invention of Greek culture after it had interiorized the technology of alphabetic writing, and so made a permanent part of its noetic resources the kind of thinking that alphabetic writing made possible. In the light of this knowledge, Luria's experiments with illiterates' reactions to formally syllogistic and inferential reasoning is particularly revealing. In brief, his illiterate subjects seemed not to operate with formal deductive procedures at all - which is not the same as to say that they could not think or that their thinking was not governed by logic, but only that they would not fit their thinking into pure logical forms, which they seem to have found uninteresting. (Ong, 1985, s 52)

När en man skulle besvara Lurias uppmaning att försöka förklara för honom vad ett träd var, replikerade han: "Why should I? Everyone knows what a tree is, they don't need me telling them" (Ong, 1985, s 53). Det är det direkta sättet att se på världen som fungerar, inte att resonera i ett villkorat förmodande. Att öda ord på meningslösa antaganden känns som slöseri med tid. Tänkandet är inställt på utförandet av en handling som i sin tur skall utmytna i ett konkret resultat. Luria (1976) observerade att de som var vana vid ett konkret situationsbundet tänkande var "extremely resistant to change" (s 54). Inte förrän man lämnat sitt ursprungliga sätt att se världen direkt och omformat sitt seende genom skriften, kan man enligt honom göra inferenser och tänka abstrakt.

I och med att det grekiska alfabetet skapades, skriver Ong (1985) vidare, förändrades möjligheterna för människor att lära sig skrift. Alfabetet var nämligen fonetiskt.

It appears that the structure of the Greek language, the fact that it was not based on a system like the Semitic that was hospitable to omission of vowels from writing, turned out to be a perhaps accidental but crucial intellectual advantage. Kerchhove (...) has suggested that, more than other writing systems, the completely phonetic alphabet favors left-hemisphere activity in the brain, and thus on neurophysiological grounds fosters abstract, analytic thought. (s 90 - 91)

Ong räknar i sin bok upp och beskriver alla de skillnader som han menar särskiljer talet från skriften. "The interaction between the orality that all human beings are born into and the technology of writing, which no one is born into, touches the depths of the psyche" (s 178). Det talade språket är viktigt genom att det förenar människor med varandra i samhället. "Writing introduces division and alienation, but a higher unity as well. It intensifies the sense of self and fosters more conscious interaction between persons. Writing is consciousness-raising" (s 179). För att skriva behöver man distansera sig och reflektera över sig själv och andra för att göra sitt budskap förståeligt. Att lära sig göra detta på ett sätt som skriftspråkskonventionen påbjuder kräver lång övning, en övning som de som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ofta flytt ifrån, eftersom den inneburit så stor möda. I livsvärlden för dem ingår

inte detta sätt att förhålla sig till tillvaron. Det konkreta talspråkstänkandet dominerar och gör att det för många innebär svårigheter att sätta sig in det abstrakta. För att förstå något måste en person med läs- och skrivsvårigheter kunna anknyta det till sitt eget liv, till sin livsvärld, och inte få kunskap om det genom att godta något som är inhämtat i en opersonlig bok (se även Reichenberg, 2000).

Syfte och frågeställningar

Vikten att möta barn utifrån deras läsutvecklingsnivå har betonats (Høien & Lundberg, 1999). Om de har läs- och skrivsvårigheter måste de accepteras som de är och undervisning anpassas till deras behov. De måste få utvecklas i sin takt. Vuxna däremot måste anpassa sig till de regler som föreskrivs vid den utbildning de väljer. Om de har läs- och skrivsvårigheter blir livssituationen genast mer komplicerad och ett flertal ytterligare faktorer måste tas i beaktande. Läs- och skrivsvårigheterna/dyslexin har redan präglat den vuxne, samhället ställer andra krav idag än tidigare, en misslyckad skolgång ställer till det på en mängd olika sätt. Studiesituationen är annorlunda än för barnet, den vuxne är framför allt beroende av en rad ekonomiska faktorer. Den vuxne som börjar på Komvux måste kunna ta till sig den kunskap som erbjuds och följa de kurser som behövs för att meritera sig och ta sig vidare. För att kunna göra det måste dyslektikers behov formuleras och förekomsten av svårigheter kartläggas. Svårigheterna kan ha att göra med såväl primära läs- och skrivsvårigheter som sekundära orsaker (Ingesson, 2007b; McLoughlin, Leather & Stringer, 2002) bottnande i dåligt självförtroende hos den vuxne själv, orsaker som ofta är omedvetna, men som ändå format livsvärlden och därmed får konsekvenser för studiernas resultat. Ett sätt att få klarhet i känslor och upplevelser av svårigheter i samband med skriftspråket är att höra de studerandes egna röster genom att fråga dem, något som denna undersökning redogör för.

Det övergripande syftet är att ur ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv beskriva vad som sker, när ett antal vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi möter skriftspråket.

De frågeställningar som jag i min studie vill få svar på är:

- Vilka svårigheter erfar de?
- I vilka situationer visar sig dessa svårigheter?
- Vad får svårigheterna för konsekvenser?

KAPITEL 2

LÄRANDE I VUXENLIVET

Återkommande studier

I vårt mycket föränderliga samhälle händer det ideligen att vuxna av olika anledningar måste komma tillbaka till studier. Strukturförändringar, rationaliseringar, företagsnedläggelser, konkurser, satsningar på ny teknik leder till att den enskilda individen ständigt måste vara beredd på att vidareutbilda sig, omskola sig, specialisera sig. Det gäller inte minst för dem som tidigare valt bort utbildning. I det livslånga lärandets tecken måste vuxna med otillräcklig utbildning kunna komplettera sina studier för att bli behöriga till att söka olika anställningar, kunna följa olika fortbildningskurser och komma in på utbildningar på högre nivå. Ett demokratiskt samhälle kan inte lämna alla dem i sticket som av olika anledningar, bland annat läs- och skrivsvårigheter, inte fullföljt sina studier.

För de vuxna som vill och i många fall måste komma tillbaka till studier har det därför funnits olika vägar att läsa vidare på. Aktuell för min studie är kommunal vuxenutbildning, komvux³, inom vilken verksamhet merparten av deltagarna i min studie studerat. I detta kapitel ger jag bakgrunden till den verksamhet som berett en ofantlig mängd människor möjlighet att inhämta erforderliga kunskaper och vidareutvecklas såväl personligt som ämnesteoritiskt för att kvalificera sig till förnyade anställningar, avancemang på den egna arbetsplatsen eller vidarestudier på universitetsnivå eller liknande högre utbildningar.

I egenskap av komvuxlärare har jag lärt känna en skara ambitiösa studerande som ställt höga krav på ämneskunskaper och genomtänkt lektionsuppläggning. Förväntningarna på kursdeltagarna har kunnat vara höga. Ambitiösa och väl förberedda lärare har alltid mött uppskattning och intresse och sammantaget har undervisningen präglats av en anda av trivsel. En kunskapsförmedlande undervisningsform har kunnat tillämpas, grundlagd i den egna livsvärlden och i samklang med de kolleger tillvaron delats med. Att notera är dock, som Henning Loeb (2006) påpekar, att vuxenundervisning inte särskilt tagits upp i

³ Komvux stavades oftast med versal, när det enbart fanns en kommunal utbildningsordnare, men flera olika skrivsätt förekommer. Från och med Kunskapslyftets inträde, 1997, tillkom flera utbildningsordnare som kommunen hade att välja mellan (se t ex Lumsden Wass, 2004) och förkortas därefter vanligen med gemen, komvux.

lärarutbildningen. Den har fokuserat på barn och ungdomar. Vuxenutbildningen firade emellertid år 2008 sitt 40-årsjubileum och har alltså en relativt lång historia under vilken vuxna kunnat läsa in olika ämnen med ett kursinnehåll som motsvarat ungdomsskolans. Villkoren för de vuxna har emellertid skilt sig från denna med färre lektionstimmar och kortare utsträckning i tid. Satsningarna på olika rekryteringsgrupper har vidare under olika tidsperioder förändrats med varierat ämnesinnehåll som följd (Johansson & Salin, 2006).

Kommunal vuxenutbildning (Komvux)

Från att ha hetat Kvällsgymnasiet och i Göteborg sortera under Folkuniversitetet övergick utbildningen från och med 1968 i kommunal regi och kallades –efter att under en period ha benämnts Vuxengymnasiet –mera adekvat för kommunal vuxenutbildning, förkortat till Komvux. Det blev en ”avgiftsfri, vuxenanpassad skola med koncentrationsläsning, kurs- och timplanebunden med betyg såsom riksgiltiga kompetensbevis” (Johansson, 2008, s 5). Så småningom togs emellertid allt fler elevkategorier in och lärarna mötte helt nya typer av kursdeltagare.

Fokus på begåvningsreserven ersattes med satsning på lågutbildade, främst individer med enbart folkskola. Fördelningpolitiken hade ersatt den rekryteringspolitik till högre utbildning som styrte den behörighetsgivande vuxenutbildningen från kvällsgymnasiernas start 1953. (ibid, s 6)

Forskare hade i slutet av 70-talet slagit larm om att en stor del av befolkningen i Sverige inte kunde läsa och skriva på den nivå, som fastslagits som kriterium på godtagbar förmåga, dvs först motsvarande årskurs sex på ungdomsskolan (Grundin, 1977, s 102) och sedan årskurs nio. I demokratins namn måste därför även denna del av befolkningen få chans till vidareutbildning. I de fall läs- och skrivförmågan bedömdes vara under nivån under årskurs sex betraktades man vara sk funktionell analfabet.

Grundläggande vuxenutbildning, först förkortat till grundvux och sedan till gruv, startades vid sidan av högstadie- och gymnasieundervisning. Inte bara ämneslärare behövdes nu utan också en kader av på den tiden benämnda låg- och mellanstadielärare. Det handlade hädanefter om studier under dagtid. Lärare heltidsanställdes och från att ha ägt rum på en enda enhet i Göteborg⁴ utvecklades verksamheten i denna stad till att omfatta fem enheter, varvid varje enhet så småningom specialiserade sig på sin speciella utbildningsverksamhet riktad mot olika yrkesgrenar vid sidan av ordinarie högstadie- och gymnasieutbildningar. Många kortutbildade strömmade till för

⁴ Eftersom min tjänstgöring ägt rum i Göteborg har jag min erfarenhet kopplad till denna stad. Dock är mycket som jag skriver om generellt för kommunal vuxenutbildning i alla större kommuner.

att återuppta sina studier på olika nivåer. Att vara komvuxstuderande blev etablerat och upplevdes nog så hedersamt. Undervisningen organiserades så att nivåuppdelningen i någon mån motsvarade den som gällde för ungdomsskolan.

Ämnen som förekom i gymnasieskolan med olika innehåll och olika timtal samordnades i ett etappsystem med två till fyra etapper, där etapperna byggde på varandra” (Johansson och Salin, 2006, s 15).

En försöksverksamhet utvecklades av SÖ (Skolöverstyrelsen) och ”Lvux 82 infördes successivt under tiden 1982-1985 med allmänna mål för vuxenutbildningen” (Johansson och Salin, 2006, s 16). Johansson och Salin skriver vidare:

Komvux får ett ämneskurssystem, där varje ämne var indelat i etapper som bygger på varandra för att undvika återvändsgränder. Etapp 1 motsvarade grundskolans högstadium, utom i engelska, där även låg- och mellanstadiets kurs ingick. Etapp 2-4 motsvarade olika omfattande gymnasieskolkurser. (ibid)

På samma gång som undervisningssystemet skulle anpassas till ungdomsskolan skulle det tjäna de vuxenstuderandes syften. Det är dock viktigt att betona att förutsättningarna inte var desamma som på ungdomsskolan och att man som vuxen måste leva upp till andra krav och förväntningar (PM 1972:9). En anda skapades i vilken många studerande steg för steg utvecklades mot att nå upp till kunskapsmål de tidigare varken haft ambitioner eller möjligheter att komma fram till. Det finns ett stort antal dokument om denna vuxenutbildningens utvecklingsperiod och Komvux kallades för juvelen i kronan i vuxenutbildningen (Johansson & Salin, 2006, s 7). Såväl rapporter som avhandlingar har skrivits om denna Komvuxperiod t ex Rubenson, 1975; Skolöverstyrelsen, 1979; Rubenson, 1982; Höghiell, 1985; Skolöverstyrelsen, 1986; Lundquist, 1989; SOU, 1999: 141; Lumsden Wass, 2004; Henning Loeb, 2006.

På 1990-talet upphävdes Lvux 82, SÖ upplöstes och ersattes av Skolverket. Därmed försvann vuxenutbildningsavdelningen och läroplanen blev gemensam med gymnasieskolans. Detta fick konsekvenser för de vuxenstuderande. Den gymnasiala vuxenutbildningen skulle motsvara gymnasieskolans utbildning och ge motsvarande kompetens om än med avsevärt minskade resurser. Gymnasieskolan för ungdomar skulle nu bli treårig. ”Ambitionen att bygga ut gymnasieskolan till en treårig utbildning för i princip alla ungdomar kostade mycket pengar. Då måste man spara på vuxenutbildningen”, framhåller Johansson och Salin (2006, s 19). De anser att detta kan ses som en besparingsåtgärd i en tid som ”kännetecknades av ekonomisk stagnation och hög arbetslöshet” (ibid). Vuxenutbildningen måste bli effektivare och medlet

var utökad konkurrens och upphandling. Andra vuxenutbildningsanordnare än Komvux kom in i bilden för de studerande att välja emellan. Att följa dessa komprimerade och till stor del självgående kurser blev oerhört krävande för studerande med läs- och skrivsvårigheter.

Läs- och skrivsvårigheter hos vuxenstuderande

Insikter om läs- och skrivsvårigheter i samhället

För högstadie- och gymnasielärare har begreppet läs- och skrivsvårigheter varit diffust. Ingen information om det som numera benämns som funktionsnedsättning gällande läsning och skrivning togs tidigare upp i lärarutbildningen. Orsaker till svårigheter förlades till uppväxtmiljö och varje god lärare ansågs kunna överbrygga dessa problem (se Bernstein, 1971; Bladini, 1990). Idag, däremot, finns det mycket skrivet om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi (Lundgren, 1991; Madison, 1992; Jacobson C. & Lundberg, (Red.), 1995; *Dyslexin i skolsamhället: Hur kan vi hjälpa elever med dyslexiproblem?* 1996; Høien & Lundberg, 1999). Detta till trots är det inte alltid att lärare har tillräcklig kunskap för att möta elever i dagens ungdomsskola, där inkludering har gällt och läs- och skrivsvårigheter/dyslexi dykt upp i alla skriftspråkssammanhang. Ofta har lärarna agerat med hjälplöshet, vad gäller åtgärdande. Inte heller har alla skolor haft beredskap för att tillämpa en insiktsfull pedagogik eller skaffa fram tillräckliga resurser på alla stadier för att sätta in extrahjälp.

När de studerande som vuxna återkom till vuxenutbildningen konfronterades alltså lärarna med studiesvårigheter av olika slag hos de vuxna och ställdes inför situationer de inte visste hur de skulle hantera. Såväl lärare som studerande kunde få problem, något som fortfarande är fallet. Men att påstå att vuxna kunde ha läs- och skrivsvårigheter ansågs tidigare vara att undervärdera och se nedsättande på sina medmänniskor, vilket bland annat hade att göra med att läs- och skrivsvårigheter/dyslexi var ett dolt handikapp. Det varken syntes eller hördes med följd att många själva ifrågasatte eller förstod att de hade problem. Det fanns de som hade fått höra från sin omgivning att de bara hittade på. De hade klarat sig genom att kunna gå runt sina svårigheter tack vare intensivt arbete och en rad strategier (Skaalvik, 1994). Omgivningen hade inte kunnat leva sig in i innebörden av deras problematik och många vuxna hade inte heller de förstått vad som låg till grund för deras svårigheter. De hade skyllt på sig själva och tagit till sig anklagelser om att vara lata och ointresserade.

Läs- och skrivsvårigheter och studieavbrott

I slutet av 70-talet hade emellertid raden av studieavbrott vid Komvux försakat oro och funderingar och olika undersökningar av orsaker till avbrott företagits. En av förklaringarna var att lärarna inte tog hänsyn till de studerandes studieovana. De tillrättades att börja med en mjukstart eftersom det var länge sedan många av de vuxna gått i skolan.

Lundquist (1989) formulerade sig på följande sätt:

Att analysera varför man avbryter studierna är av flera skäl inte så lätt. En del som tillfrågas kan uppleva det som känsligt och obehagligt att tala om varför. Sina misslyckanden – om det är ett sådant – talar man kanske helst tyst om. Ställs frågan varför man avbröt studierna kan det vara frestande att ange en mer neutral orsak än vad som svarar mot det verkliga förhållandet. Istället för att tala om att man upplevde studierna som för svåra kanske man istället väljer att ange att de inte motsvarade förväntningarna. (s 177)

Trots att merparten lärare tog hänsyn till att deltagarna var studieovana och därför under en inledningsperiod tillämpade en mjukstart visade det sig att det ändå fanns vuxenstuderande, som stötte på oförståeliga och oöverkomliga hinder vid sina återupptagna studier och återigen upplevde misslyckanden. Visserligen hade ingenting nämnts om att någon kunde ha läs- och skrivsvårigheter, men denna företeelse började de facto uppmärksammas. Skolledningen vid Komvux i Göteborg hade blivit medveten om att det fanns studerande som hade särskilt svårt att komma tillrätta med skriftspråket.

Medvetenheten om att studerande kunde ha läs- och skrivsvårigheter bidrog därför till att införa åtgärdande verksamheter på de fem enheterna i Göteborg. Vårterminen 1979 startade projektet Läs- och skrivsvårigheter för vuxenutbildningen, med medel från Göteborgs Skolförvaltning. En arbetsgrupp bestående av psykologen på Komvux och några svensklärare, speciallärare och grundvuxlärare från de fem komvuxenheterna bildades. Alla nybörjarklasser i svenska testades i läshastighet, läsförståelse och stavning, först på högstadiet och sedan på gymnasiet. Resultaten visade att läs- och skrivsvårigheter förekom på högstadiet bland 35,3 % av de studerande och på gymnasiet med 24,7 % (Göteborgs Skolförvaltning, 1980). Ett samarbete etablerades över enhetsgränserna och frivillig stödverksamhet erbjöds dem som kände behov av det. De som visade intresse kallades till samtal och om läs- och skrivsvårigheter konstaterades formulerade man ett utlåtande, varefter de enskilt eller i mindre grupper erbjöds hjälp att ”lära sig lära”. Kurser i syfte att ge basfärdigheter och träna studieteknik, så att den studerande skulle kunna följa ordinarie studiegångar startades. Med hjälp av extra stöd och handledning kunde därför många fortsätta att gå i de kurser de

hade påbörjat, andra fick börja på lägre studienivå. Det gällde framför allt att lära sig komma runt sina svårigheter.

Information om hur läs- och skrivsvårigheter yttrade sig spreds till alla enheter och undervisningsgrupper inom Komvux. Övriga lärare lärde sig att signalera, när de hade någon som borde få tillgång till samtal och eventuellt stöd och de fick själva råd om hur de borde förhålla sig till sådana studerande.

Draghjälp kom från Sveriges radio som genom Utbildningsradion sändt två tv-program om läs- och skrivsvårigheter, det ena kallat 'Den stora hemligheten'. En slussverksamhet drogs igång och otaliga samtal kom från olyckliga människor som stött på hinder och blivit förnedrande bemötta för att de inte kunnat hantera skriftspråket på förväntat sätt.

I samband med programmen fick vi mängder av reaktioner av typen ”fortsätt med det här – mer information behövs”, ”förr trodde jag att jag var ensam – nu vet jag att det finns fler”. Vi fick också information om intressanta projekt på olika håll i landet. (Sveriges utbildningsradio, 1981, s 5)

På flera folkhögskolor hade man en särskild linje för vuxna med grava läs- och skrivsvårigheter. Utbildningsradion gjorde ett besök på folkhögskolan i Härnösand och rapporterade följande:

Vid ett besök på Härnösands folkhögskola kom vi i kontakt med de människor som gick på Folkhögskolans läs- och skrivlinje. Vi insåg att det här inte var några enstaka företeelser utan att grava läs- och skrivsvårigheter är vanliga bland vuxna svenskar. Idag vet vi att det kan handla om cirka en halv miljon. Då, 1978, var det ingen som talade högt om problemen. (ibid, s 8)

Tack vare Utbildningsradions tv- och radioprogram och information från olika andra håll spreds kunskap om läs- och skrivsvårigheter som ringar på vattnet. Skrivknuten i Stockholm startades och sommarkurser för lärare organiserades av Fortbildningsavdelningen vid Linköpings universitet.

Förhållningssätt och problematik

Det gällde alltså att möta de studerande på ett maximalt effektivt sätt. På samma gång som de vuxna var tidspressade och resurserna inom vuxenutbildningen oändligt mycket mer åtstramad än de var inom ungdomsskolan med starkt komprimerad undervisning på lektionstid tillsammans med krav på hemarbete, krävdes av lärarna att ta sig an studiedeltagare som var ovana vid studier och därför oförberedda på vad studier innebar. Det var inte lätt för lärarna att leva upp till dessa dubbla uppgifter.

Att inte kunna läsa och skriva på ett förväntat sätt uppdagades alltså oväntat vara ett problem för många i vårt land och detta trots att de gått många år i skolan. Toppen av ett isberg hade kommit i dagen, ett isberg som visade sig inte alls vara lätt att få grepp om, än mindre att göra något åt. Sättet för vuxna med läs- och skrivsvårigheter att klara sig i skriftspråkssamhället bestod inte bara i att erbjuda dem undervisning i att läsa och skriva. De studerande visade sig för det första vara av varierande slag. De passade ofta inte in i erbjuden vuxenutbildning, då de befann sig på ett antal olika nivåer både i olika ämnen och inom vissa ämnen. För det andra gick det inte att snabbt erövra färdigheter i läsning och skrivning för den som hade svårigheter. Proceduren var såväl arbetskrävande som tidsödande och innebar en lärandeprocess där det krävdes mod för att tillstå en sådan brist. Såväl insiktsfull undervisning som hård arbetsdisciplin och stor ihärdighet från den studerandes sida behövdes för att lära sig ta del av skriftspråkssamhällets studieerbjudanden på högre nivå. Begreppet ordblindhet utbyttes till läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och på 90-talet erkändes det som funktionshinder. Det är idag omdöpt till funktionsnedsättning⁵ (se Björn Milrad, 2010).

Den Komvuxenhet, där jag hade min tjänst, byggde i likhet med andra upp en fungerande verksamhet för att möta studerande som ville göra något åt sina läs- och skrivsvårigheter, dvs det handlade i hög grad om att lärarna skulle möta sina elever utifrån den förmåga de hade och med vilken de ibland kunde visa studieresultat på ett annat sätt än det etablerade. Det var dock inte alla lärare som tyckte att de kunde ta hänsyn till svårigheterna och förändra sitt sätt att undervisa och bedöma. Många heta diskussioner om förhållningssätt och bedömning fördes i lärarrummet och i många fall kunde man komma fram till konstruktiva lösningar. Som så ofta handlade det om att få kunskap om något annorlunda, i detta fall hur vuxna med läs- och skrivsvårigheter fungerade och borde bemötas i studiesituationen. I dagens läge är visserligen begreppet ”livslångt lärande” aktuellt för alla att anpassa sig till, men konsekvensen för studerande med läs- och skrivsvårigheter är densamma som tidigare.

Livslångt lärande

Det gångna seklet har med sina två världskrig inte bidragit med särskilt mycket för mänskligheten att vara stolt över, skriver författarna Longworth och Davies inledningsvis i sin bok *Lifelong Learning*, (Longworth & Davies, 1996). Det finns emellertid, enligt deras mening, mycket positivt att förknippa med århundradet, som har att göra med framgångar inom teknologi och

⁵ WHO:s diagnosklassifikation International classification of functioning, disability and health (ICF) har av Socialstyrelsen 2003 beskrivits i termer av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa.

naturvetenskap och som också har skapat "the vision, or the illusion, of a superior quality of life for a greater number of people" (ibid, s 1). I en värld med så snabba förändringar som vår har konceptet "det livslånga lärandet" redan blivit en accepterad företeelse och ersatt termen "återkommande utbildning" (på engelska recurrent education), som fanns tidigare. OECD har prioriterat en sådan satsning såväl i Sverige som i andra länder (*SOU* 1999:141). Vad begreppet "livslångt lärande" innebär kan diskuteras, men jag vill nämna fyra viktiga huvudpunkter, vilka kan vara svåra för vuxna med läs- och skrivsvårigheter att leva upp till.

Programmet är inriktat på att uppmuntra varje människas individuella utvecklingspotential. Utmaningen kan sägas vara överväldigande med tanke på att majoriteten av de ungdomar som kommer till utbildning har få kvalifikationer, om ens några, att genomföra ett sådant program och inte har visat något intresse för studier under sin skoltid.

Huvudpunkterna är följande:

- *Survival skills*: acquiring and utilizing adult survival skills, such as basic literacy.
- *Their place in the world*: understanding the world in which they wish to work and live, determining the skills they would need, and how and where to acquire them.
- *Community*: developing a response to others in their world and in the wider community. Assessing and attaining appropriate relationship skills.
- *Personal responsibility*: understanding how to accept, initiate and complete personal responsibility for one's own learning and the development of one's own potential. (Longworth & Davies, 1996, s 4 – 5)

Det gäller alltså att göra det möjligt för vuxna med otillräcklig skolbakgrund att ta del av det livslånga lärandet, vilket också omfattas av det "livsvida" lärandet i informella miljöer, både hemma och på arbetet (*SOU* 1999:141) för att därmed utveckla sin potential för individuellt växande, något som eftersträvades och genomfördes till och med år 2002, då jag tjänstgjorde inom kommunal vuxenutbildning.

Kunskapslyftet

Den sista perioden av min tjänstgöring som speciallärare inträffade under perioden för Kunskapslyftet (Lumsden Wass, 2004), som infördes som ett femårigt projekt (1997-2002) och skulle främja det livslånga lärandet och minska arbetslösheten. Från att betraktas som "ett medel att skapa rättvisa mellan generationer" (s 77) övergick vuxenutbildningen till att "skapa förutsättningar för ett mer demokratiskt och jämlikt samhälle" (ibid). Det skulle vid ett senare skede "förse arbetsmarknaden med kompetens" (ibid) och "genom utbildning bidra till landets ekonomiska utveckling" (ibid).

Undervisningen skulle förnyas och bli mer flexibel och individriktad. Organisationen måste vidare anpassas. Vägledningsverksamheten måste utbyggas, eftersom det till skillnad mot förr fanns ett flertal utbildningsanordnare att välja mellan och de studerande därför måste få hjälp med att välja. Samverkan med arbetsförmedlingen skulle skapas och individuella studieplaner i samråd med varje individ upprättas. Det gamla kurssystemet skulle brytas upp till förmån för ett flexibelt lärande, som kunde äga rum när som helst. Istället för undervisning talades nu om vuxnas lärande. ”Det som kommunerna ska utveckla benämnas vara ’ett stöd för vuxnas lärande’ eller ’ett stöd för livslångt lärande’” (Lumsden Wass, 2004, s 152). Pedagogiken skulle förnyas och den ”studerande konstrueras som aktiv i sitt kunskapsökande. Lärarens auktoritet som kunskapsförmedlare byttes till en stödjande roll, där uppdraget var att hjälpa den studerande att ’omsätta information till kunskap’” (s 154). Validering var ett annat nyckelord. Tidigare inhämtade kunskaper inom ett område skulle kunna tillgodoräknas. ”Inom kursen konstrueras individen som aktiv, sökande, stark och driftig” (s 164). Det är dock inte säkert att de som hade läs- och skrivsvårigheter var behjälpta av dessa nya formuleringar och kunde leva upp till ett påbjudet självständigt lärande, som byggde på väl utvecklad läs- och skrivförmåga.

Sammanfattning

Kommunal vuxenutbildning har gjort det möjligt för människor att komplettera sina studier på såväl grundläggande som på gymnasial nivå. Från att under en tidig period bestå av kursdeltagare med hög lärandekapacitet, vilket behövdes då timantalet var starkt reducerat i förhållande till ungdomsskolans, utökades de studerande med att även omfatta korttidsutbildade med behov av mer tillrättalagd undervisning. Det visade sig att många av de som tidigare inte klarat sina studier hade läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, vilket bemöttes med stöd på olika sätt. Det handlade om att göra människor redo för ett ”livslångt” lärande. Under perioden för Kunskapslyftet förändrades uppläggningsen av undervisningen. De studerande kunde nu studera även hos privata kursanordnare som fick konkurrera om kursutbudet. Dock gällde likvärdiga ekonomiska villkor för de studerande. Organisationen förändrades från fasta kurser till att omfatta ett flexibelt lärande och lärarna fick en mer handledande än undervisande roll.

KAPITEL 3

SPECIALPEDAGOGISK FORSKNING

Några av de lärare som hade ansvar för eleverna med läs- och skrivsvårigheter på Komvux var speciallärare. Utbildningen av speciallärare ersattes 1990 av en utbildning i specialpedagogik⁶. Inkludering blev ett huvudbegrepp och genom organisationsförändringar skulle undervisningen förnyas och göra det möjligt för alla elever att känna delaktighet. Det var skolan som skulle förändras snarare än eleven. Detta kapitel tar upp specialpedagogisk forskning med inriktning mot inkludering och delaktighet. Vilka förhållningssätt och perspektiv förkastas, respektive anammas? Är man överens? Det kan vara av intresse att få en överblick över sådana frågor som en bakgrund till rådande undervisningssituation för vuxenstuderande. I detta kapitel gör jag därför några nedslag i teoribildning inom fältet specialpedagogik.

Specialpedagogikens teoriansknytning

Efter ett symposium 1995 organiserat av Clark, Dyson och Millward skrevs antologin *Theorising Special Education* (1998) med organisatörerna som redaktörer. Boken ger en bild av den strävan efter förnyat tänkande som hade inträtt under denna tidsepok. I följande kapitel kommer jag att referera till denna bok. Inledningsvis konstaterar redaktörerna att det trots svårigheter att bringa reda i ett uppbåd av olika teorier var nödvändigt med ett teoriesonemang. Man ville tränga bakom ”a simple description of observed phenomena towards an explanation of how those phenomena come to be, how they interact, and how they might be changed” (s 2). Istället för att avskräckas från en ”apparent confusion” (s 5) inom det specialpedagogiska fältet underströks, ”a need for a continued debate” (ibid).

En av tankarna som lyfts fram är vikten av att inlemma den aktive läraren i ett forskningssammanhang. Det som behövs är ”a much greater recognition of the power of practitioner research and theorising in the special needs field” (Ainscow, 1998, s 7). Allan, Brown och Riddel (1998) hänvisar till Foucault och menar att man antingen kan se specialundervisningen i en individcentrerad modell och föra fram faktorer hos barnet som ligger till grund för dess svårigheter och som leder till medicinska förklaringar. Men

⁶ 2009 återinfördes speciallärarutbildning som en parallell utbildning vid ett antal utbildningsorter i Sverige.

man kan också se dem i en social modell och söka förklaringar utanför barnet vilket leder till förklaringar där människors rättigheter lyfts fram. Problemen ligger i samhällets institutionella verksamheter. Kritik riktas mot forskare för att de objektifierat de funktionsnedsatta. Istället borde principer om "reciprocity, gain and empowerment" lyftas fram (ibid, s 26).

Baily (1998) varnar för avigsidor i såväl medicinsk som psykologisk behandlingsform, vilket inte utesluter att det också finns välfungerande sådana. Han efterlyser mer samverkan i synnerhet mellan psykologer och pedagoger. Bayliss (1998) anser att man borde betona "processes of reflection and deliberation, rather than the delineation of technical 'fixes'" (s 77-78). Det kräver nästan ett helt yrkesliv för att utveckla "professional judgement" (ibid). Han konstaterar avslutningsvis att det är omöjligt att hitta en alltomfattande specialpedagogisk teori.

Booth (1998) ställer frågorna: Vilka människor handlar det om? Vilket sorts handikapp har de? Det gäller att bemöta olikheter på annat sätt än att dela in människor i normala och mindre normala kategorier. Han menar vidare att det är en politisk fråga och handlar om misslyckanden orsakade av motsägelser mellan massutbildning och individuella behov. Booth säger sig förstå att de funktionsnedsatta själva och de som ställer sig på deras sida vill få "... control over decisions about their own lives" (s 85). Men "... if special education or integration or inclusive education is concerned with all students rather than only disabled students, then disabled people cannot claim privileged status in understanding it" (ibid). Då det gäller talet om en effektiv skola ger han exempel på åsikter om integrering respektive segregering som går stick i stäv. Alla använder sig redan av teorier i sin arbetsutövning, framhåller denne forskare som avslutning. Det handlar om att "make these theories explicit through careful analysis" (s 89). Och han menar att det ändå är så att vi beroende på våra politiska åsikter och professionella erfarenheter kommer att uppvisa grundläggande olikheter.

Lewis (1998) uppmärksammar uppkomsten av ett nytt paradigm, nämligen ett "holistic/constructivist paradigm" som skulle kunna underlätta för specialpedagogiska teoretiker att utstaka gränser mot andra teoretiska fält (s 90). Den konstruktivistiska synen har samband med Piaget, Vygotskij och Bruner, som ser "... the learner as actively engaged in constructing their own learning" (ibid, s 98). Med hänvisning till Poplin varnar dock författaren för att konstruktivism kan rikta in sig alltför kognitivt, något som kan ge "... superficial credit to other non-cognitive variables related to learning, such as feelings, intuition, motivation and sociological variables. It is necessary therefore to locate constructivist understandings within holistic thought.

Holism is concerned with the complete phenomenon, and therefore includes feeling, intuition and social context” (ibid, s 98-99).

Slee (1998) förordar ett teorisystem som är inlånat från sociologin och som innebär att uppdelningen på specialundervisning respektive ordinarie undervisning inte fungerar. Han hänvisar till ett par projekt han själv deltagit i, där skolan skapat ett helt annat program och eleverna fått välja mellan ett förnyat antal ämnen, vilket lett till att alla klarat sig minst lika bra som i de skolor från vilka man med förnyad undervisningsorganisation tagit emot elever. Avslutningsvis konstaterar han: ”The symbiotic relationship between regular and special education constrains theory making” (s 136). Utmaningen är att hitta ett förnyat system för “... education in general and special education in particular” (ibid).

Begreppet handikapp idag omdöpt till funktionshinder (disability) är viktigt att få grepp om, anser Stangvik (1998) och vill gå till botten med gällande perspektiv. Från att ha riktat in sig på individuella karakteristika och skolvariabler, dvs integrerade och segregerade skolmiljöer, har man börjat se på effekterna av specialundervisning, översatta i termer av internalisering av sociala roller i form av etikettering och stigmatisering (labelling and stigmatisation), och istället för att ha psykologiska aspekter i fokus har man övergått till att se de sociala sammanhangen. Han menar att funktionsnedsättning är ett komplext fenomen, som det inte räcker att studera enbart som sådant. Det handlar också om vilka forskningsmetoder, modeller och teorier som används.

Stangvik (1998) understryker vidare att “... language plays an important role in the construction of social sciences and in the construction of disability. The concepts of ‘discourse’ and ‘metaphor’ are used to explain how language controls the development of theory and practice” (s 150). Begreppet “avvikelse” har genomgått betydelseförändringar under tidernas lopp, poängterar han, och hänvisar, även han, till Foucault, vilket i sin tur haft betydelse för hur begreppet hanterats.

I ett sammanfattande slutkapitel med frågan ”Time to move on?” drar Clark, Dyson och Millward (1998) konsekvensen av de synpunkter och tankar som formulerats av bokens olika bidragsgivare (s 156). De konstaterar att varje tidsperiod ställer upp sina teorier och ställningstaganden, vilka reflekterar den tidens ”values, assumptions and priorities”. En postmodern ansats accepterar en sådan process, men författarna understryker vikten av att man inte nöjer sig med att avfärda det gamla utan bygger upp det nya ”as open and explicit as possible” (ibid). Det kräver att man hittar en metateori som överblickar det

förhandenvarande forskningsfältet och som bidrar med att få ”some idea of what it is that we are currently *not* able to see” (s 157).

Clark, Dyson och Millword (1998) menar att det viktigaste skiftet som ägt rum är att man lämnat det positivistiska paradigmet, benämnt som det psykomedicinska. Istället har man övergått att se särskilda behov som en produkt av framför allt sociala processer i olika sociala sammanhang. Med andra ord bör behoven försvinna under förändrade omständigheter som ”different discourses, different sorts of schools, different social structures” (s 159). Det nya paradigmet har på detta sätt tagit över. Enligt författarna vill ingen forskare idag vidkännas att han/hon är positivist, vilket för med sig att vissa problem uppmärksammas medan andra i sin tur sopas under mattan. Men genom att föra fram denna nya åsiktslinje som den enda, riskerar man att tysta berättigade röster och stänga av vägar som också de leder fram till angelägna forskningsfält. De menar vidare att tendensen finns att lämna förslag på lösningar i opreciserade sammanhang. Man är ointresserad av att uppmärksamma differenser grundade på kategorier, eftersom ”complexity and uniqueness” då riskerar att förloras (s 165). Detta får till följd att det inte går att utveckla någon alltomfattande teori, som bygger på olikheter, inte heller går det att fastställa några säkra skillnader elever emellan. Enligt författarna har det post-positivistiska paradigmet genom att dekonstruera den etablerade specialundervisningens begrepp, struktur och praktik förespeglat att det finns en ideal lösning ”for all the problems, dilemmas and injustices which have hitherto characterised the education system” (ibid, s 166). Men, säger författarna, det är sällan som entydiga värden står på spel utan de är kontrasterande och ofta inkompatibla. Krav på rättvisa t ex är ett mål som ställts av västerländska utbildningssystem i långliga tider, på samma gång som ”the maximising of individual achievement and the development of the nation’s economic infrastructure” (s 167) eftersträvat. Dessutom är rättvisa ett mångtydigt begrepp, som kan gälla i ett antal olika sammanhang. Clark, Dyson och Millword (1998) konstaterar:

It is inevitable that any curriculum, any form of school organisation, any form of classroom organisation or any pedagogical approach, however structured, will realise different values differentially in respect of different students. (s 168)

Det går inte att “create a form of educational provision which achieves *everything* for *everyone*“.

Svenska perspektiv

Inom svensk specialpedagogisk forskning har olika ställningstaganden gjorts under olika tidsepoker, vilket Persson (2000) ger en överblick av. Från att ha avskilt barn som inte klarat den ordinarie undervisningen till särskilda klasser

har man infört möjligheten för dem att gå kvar i en gemensam klass, men med stöd av speciallärare i framför allt läsning, skrivning och matematik. Tanken är att skolorna skall kunna få hjälp att organisera om undervisningen på ett nytt sätt så att alla barns behov tillgodoses. Det är dock svårt att förändra invanda tankemönster. Idag finns en marknadsekonomisk trend och en mängd friskolor har tillkommit, vilket bidrar till segregering. Persson drar slutsatsen att för att skolor skall bli inkluderande och rymma alla barn behövs specialpedagogen mer i egenskap av generalist än specialist. Av alla lärare krävs dessutom att de måste kunna anpassa sin undervisning så att varje barn får det stöd det behöver.

Nilholm (2003) menar att specialpedagogik kan förstås dels som ett område för forskning, dels som ett område för verksamhet. Det handlar om att man i forskningen reflekterar över verksamheten, som ”belyses utifrån ett vetenskapligt perspektiv, dvs. utifrån vetenskapliga frågeställningar, metoder och teorier” (s 9). Synen på specialpedagogik kan vara såväl positiv som negativ. Positivt är att man med hjälp av extra resurser kan få grupper med olika handikapp att inkluderas i och få del av det samhället erbjuder medan risken att man segregerar från gemenskap genom att understryka det avvikande är negativt. I detta sammanhang förespråkar författaren beteckningen ”barn med rätt till särskilt stöd” istället för ”barn med särskilda behov” (s 11).

Vidare tar Nilholm (2003) upp tre olika perspektiv på specialpedagogik, som enligt honom har avgörande konsekvenser för hur man ser på det mesta som har med specialpedagogik att göra. Det första kallar han för ett *kompensatoriskt perspektiv*, ”vilket har ett stort inflytande på den specialpedagogiska vardagen och som också dominerar inom forskningen”. Det andra kallar han för det *kritiska perspektivet* och det tredje *dilemmaperspektivet*. Författaren påpekar att Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) använder ordet *kategoriserande* för det kompensatoriska perspektivet. Kategoriserande används då inte i negativ betydelse, påpekar dessa författare. Som jag uppfattar det uttrycker de samtidigt sin kritiska hållning genom att hänvisa till Persson (1998), som ”i sina studier visat att detta perspektiv dominerar även idag trots att de nationella styrdokumenterna för såväl skola som högre utbildning pekar mot en relationell förståelse av den specialpedagogiska problematiken” (Emanuelsson, m fl, ibid, s 23). Den uppdelning de hänvisar till, som Persson presenterar i tabellform efter en modell av Dyson, handlar om två perspektiv: det kategoriska och det *relationella*. I det kategoriska hittar man studerande *med* svårigheter – ”Difficulties are either innate or otherwise bound to the individual” (ibid, s 22), medan det i det relationella gäller studerande *i* svårigheter – ”Difficulties arise from different phenomena in educational settings and processes” (ibid). Emanuelsson, m fl, nämner dock

att vare sig ”det kategoriska eller det relationella perspektivet står okritiserat idag” (ibid, s 24).

Nilholm diskuterar det kritiska perspektivet, som han anser är ”ideologikritiskt”. Kunskap kan inte ses som objektiv i den mening som man exempelvis hävdar inom det kompensatoriska perspektivet” (2003, s 16). Han framhåller vidare att det kritiska perspektivet har en utopisk karaktär. Istället för han in ett perspektiv som han benämner dilemmaperspektivet. Enligt Nilholm karakteriseras alla utbildningssystem av dilemman, vilket innebär att det förekommer motsättningar som inte kan upplösas” (ibid, s 66).

Sarromaa Hausstätter (2004) konstaterar att för att bryta mot ett etablerat system måste en vetenskaplig revolution inträffa och refererar till det kuhnska paradigmskiftet. För att ett sådant skall kunna genomföras är det inte bara sättet att tänka som måste reformeras utan läroböcker måste också skrivas om, hela undervisningsprogram revideras. Enligt honom bör därför paradigmskiften undvikas så mycket som möjligt och genomföras först när det gamla paradigmet gått in i en uppenbar kris. Måste något förändras bör denna förändring äga rum parallellt, som en ”... pre-scientific activity in research or ideology” (s 368). Men detta ställer sig svårt att göra inom det specialpedagogiska området, anser Sarromaa Hausstätter och istället för att enligt Kuhns modell diskutera ett antal olika paradigms föreslår han ett alternativt koncept, som han hämtat från Lakatos, nämligen ”the research programme model” (s 369), som kan löpa parallellt och samtidigt utarbeta ett eller flera program ”... in the same area and with the same kind of problems” (s 370).

Vid användandet av denna modell inom specialpedagogiken utgår man från det som Sarromaa Hausstätter ändå menar är kärnfrågan, nämligen att forskare inom detta område strävar efter att ”... help people who in some way find it difficult to function in society” (s 371). Allt hänger på om forskare kan kommunicera med varandra, det viktiga är att hitta den gemensamma nämnaren som innefattar önskan att ”help people who have difficulty in accomplishing so-called normal acts of behaviour” (s 373). Det är en plikt för oss att bistå dem som behöver stöd, skriver Sarromaa Hausstätter avslutningsvis:

Changes in ideological and philosophical perspectives will perhaps help people with special needs, but such change takes time. I have time, and perhaps you have time to wait for this change, but we have an obligation to the people who need help here and now. Whether we like it or not, the only way to help them at this point is with the concepts and tools we have already developed – this guides us towards a pragmatic, rather than paradigmatic scientific enterprise. (s 374)

Tanken att stödja och hjälpa studerande i alla åldrar, som är i behov av särskilt stöd är betydelsefullt även för den aktive läraren som är lever i sin livsvärld och med ”den naturliga inställningen” som drivkraft (Bengtsson, 1993; 2005). Det blir nödvändigt att arbeta utifrån de omständigheter som råder med utgångspunkt i beprövad erfarenhet och inhämtad praktisk och teoretisk kunskap. Min studie har just denna koppling mellan beprövad erfarenhet och teoretiskt kunskap. Såväl datainsamling som analys har vuxit fram och karakteriserats av en ständig dialog mellan mitt eget erfärande i undervisningsvardagen och teoribildning inom relevanta kunskapsfält.

Det specialpedagogiska perspektiv som influerat min studie är det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (KoRP). Det har utvecklats av Ahlberg (Ahlberg, 2001; Ahlberg, 2007a; Ahlberg, 2007b; Möllås, 2009). Hon framhåller vikten av att varje individ ses i ett helhetsperspektiv och härigenom får erkännande som en människa med möjligheter. Det kommunikativt relationsinriktade perspektivet har vuxit fram inom det specialpedagogiska fältet genom empiriska studier av skolans verksamhet. Perspektivet riktar sitt intresse mot villkor och förutsättningar för elever som har eller kan tänkas få svårigheter av varierande slag i olika typer av utbildning. Det har huvudsakligen sina teoretiska rötter i det sociokulturella perspektivet, men det har även influerats av teoribildning som tar sin utgångspunkt i människors erfärande av omvärlden. Forskningsintresset inom KoRP är att söka förståelse för mänskliga handlingar och samspel i relation till kontexter och olika kontextuella villkor.

Sammanfattning

Många specialpedagogiska forskares kunskapsintresse har under de senaste årtiondena uppmärksammat individen i sitt sammanhang istället för att vara inriktad mot att förändra individen. Det är viktigt att omgivningen anpassas så att undervisningen känns meningsfull och att de studerande upplever delaktighet. Det går emellertid inte att genomföra en genomgripande förändring från en dag till en annan utan den måste ske gradvis. Ett kommunikativt arbetssätt förordas för att komma tillrätta med de problem som uppstår och det är nödvändigt att utnyttja den kunskap som forskningen bidrar med och undervisningsmaterial som har visat sig fungera för att stödja och hjälpa människor här och nu. Det är viktigt att förena det praktiska, dvs den beprövade erfarenheten, med teoretisk kunskapsbildning för att kunna tänka i nya banor.

KAPITEL 4

FORSKNING OM LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER/DYSLEXI

Dagens samhälle ställer stora krav på läs- och skrivfärdigheter. Det gäller för den moderna människan att kunna hävda sig inom alla områden, såväl naturvetenskapliga och ekonomiska som samhällsvetenskapliga och humanistiska, varför det är nödvändigt att ha lärt sig att behärska skriftspråket på tillräckligt hög nivå. ”God läsfärdighet tycks vara en nyckel till framgång i ett arbetsliv som kräver ständig nyinläring, omställningar och anpassningar till ny teknik och ny organisation”, framhåller professor Ingvar Lundberg (2010, s 131). Vad läsning innebär är dock inte helt lätt att definiera: ”Tyvärr är det knappast möjligt att formulera en någorlunda klargörande, heltäckande och invändningsfri definition” (ibid, s 9), konstaterar han och ger exempel på en rad olika situationer, som kräver förmåga att läsa och förstå.

Läsning kan vara så vitt skilda ting som att läsa etiketten på en förpackning, läsa poesi, läsa serier, läsa busstidtabellen, läsa läxan, läsa textremsor på teve, läsa en statlig utredning, läsa en annons, läsa monteringsanvisningar, läsa på internet osv. (ibid)

Han tar vidare upp andra sammanhang som handlar om läsning eller snarare tolkning, t ex då vi måste förstå noter, olika koder, symboler av olika slag, tecken m m.

Barton (2007) tar upp begreppet ”literacy” (läs- och skrivkunnighet) och menar att läsningen i västerlandet initieras långt innan ett barn börjar skolan. ”In a literate culture the preparations for literacy begin at birth; literacy is embedded in the oral language and the social interaction of the child’s surroundings” (s 131). Han hänvisar till Vygotskij som en föregångsman i det att denne knöt samman samhället med individen och betydelsen av att ha en understödjande vuxen respektive ett äldre barn. Barton understryker komplexiteten i lärandet och avfärdar frågan om medföddhet som ganska oförnuftig. ”Internal factors and external factors are too intertwined; they are not mixed in some simple way which allows one to identify constituents” (s 132). Med ”scaffolding” (s 134), förmedlat av den vuxne eller ett äldre barn utvecklar barn sitt språk och internaliserar det. Läsningen kopplas sedan samman med olika praktiker. Detta menar Barton är

en naturlig process, vilket det dock inte alltid är för den som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi (Lundberg, 2010).

”Ett tekniskt avancerat samhälle kräver en läskunnig befolkning” (Taube, 1995, s 11). Samhällsmedborgaren förväntas bli litterat⁷ (eng literate), dvs befinna sig på den nivå i funktionell färdighet i läsning och skrivning, som behövs för att kunna inhämta kunskap och fungera i dagens samhälle i generella sammanhang. Det är ett förgivettagande och ingår i ett ”normalitets”tänkande hos vardagsmänniskan och utgör en odiskutabel sanning. Det finns med i den vuxna människans livsvärld. Allt det som uppfattas som ” normalt ” är emellertid osynligt. Det finns utan att man tänker på det. För dem som deltagit i min studie är det inte så (Carlsson, 2008). Något i lärandeprocessen har gått snett för de vuxna jag haft kontakt med under min period som praktiserande lärare och rådgivare på Komvux. För dem kan läsa och skriva innebära något mödosamt. I min avhandling gör jag försök att ringa in och beskriva detta som andra tillägnat sig utan svårighetsmedvetet tillägnade, men för dyslektikern ofullständigt behärskade och därför i högsta grad närvarande men som dyslektikerna endast ofullständigt behärskat utan att förstå varför. Det finns dock med som påtaglig del i denna människas livsvärld.

I detta kapitel redovisas forskning inom området läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och en bakgrund ges till hur skriftspråket fungerar respektive icke-fungerar. Ett antal studier lyfts fram bland annat sådana som under olika perioder influerat praktiken hos mig och mina komvuxkolleger.

Skilda innebörder av fenomenet läs- och skrivsvårigheter

Några av de vuxna som jag skriver om hade tidigare fått höra att de var *ordblinda*. Detta begrepp har idag frångåtts, eftersom det inte alls handlar om att personerna ifråga inte ser. Uttrycket *läs- och skrivsvårigheter*, som ersatt denna term (mer om detta i slutkapitlet) täcker inte helt innehållet, men själva ordet är lätt för envar både att uttala och använda för att beskriva att något vid tillägnandet av skriftspråket fört med sig svårigheter. De flesta har som regel accepterat denna lärardiskurs efter ett tag och anammar benämningarna läs- och skrivsvårigheter med tillägget dyslexi. Den vuxna människan behöver

⁷ Litterat, bildad, beläst; benämning på den förändring i tänkandet som uppstår som en effekt av att vara läsande och skrivande, nämligen förmågan till abstrakt och obundet eller hypotetiskt tänkande: Att vara litterat förändrar också sättet att tala. Dessa förändringar är en förutsättning för ett självständigt deltagande i vårt extremt litterata samhälle. (Pedagogisk uppslagsbok, 1996)

Översättning av termen *literacy* tas upp och diskuteras i boken *Skriftspråka eller skriftbråka? Att utvecklas till en läsande och skrivande människa*. (Kullberg, 2008; se även Taube, 1995)

termer för att skapa någon slags ordning i det som annars kan upplevas som ett kaos. Termen *dyslexi*, som egentligen betyder svårigheter med ord låter i många öron som en sjukdom men används idag allmänt och i internationella sammanhang. Jag kommer själv att använda både beteckningarna läs- och skrivsvårigheter och dyslexi alternativt i denna avhandling. Vad beträffar anmaningen att tala om "vuxna med dyslexi" istället för att använda orden dyslektisk och dyslektiker anför McLoughlin, Leather och Stringer (2002) följande: "We have met few who have described themselves as 'adult with dyslexia'. Some of our clients have specifically disregarded phrases such as 'a person with dyslexia' because of its medical connotations" (s 3). Cooper, som trots att han har dyslexi skrivit avhandling inom fältet "sociology of education" (Cooper, 2009, s ix) yttrar sig i sin tur om vilken beteckning han föredrar:

Dyslexia is not something that has happened to me, it is intrinsic to who I am. Take away the 'dyslexia' and I would no longer be me. I am 'dyslexic' not 'a person with dyslexia'; it means much more than having a difficulty with literacy. In recognizing my dyslexic identity, it becomes empowering and I would not choose to be other than 'dyslexic'. (Cooper, 2009, s 64)

Problemet med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är att företeelsen är osynlig och enbart kommer i dagen i vissa sammanhang. Först då "betecknar" den något och kräver utförliga språkliga förklaringar i form av en vetenskaplig diskurs, som den oinvigde inte alltid förstår. Dålig stavning har ofta varit den enda synbara signalen på läs- och skrivsvårigheter hos många av de vuxna, som jag kommit i kontakt med i min praktikerverksamhet. Övriga symtom har de blivit specialister på att dölja.

McLoughlin, Fitzgibbon och Young (1994) menar att en viktig faktor för att dyslektiker skall lära sig att leva med och hantera sin funktionsnedsättning är att de förändrar sitt beteende, dvs sin inställning, sin "reframing, which means recognizing that there is a difficulty, accepting it, understanding its effects and acting to overcome it" (s 3). De hänvisar till fyra utvecklingsstadier vad beträffar medvetenhet, förståelse och kompensation, som grupperas enligt följande:

1. Those who have not really been aware of their difficulties and have little understanding of them.
2. Those who are aware of their difficulties but do not understand, and have therefore not dealt with, them.
3. Those who have an awareness of their difficulties and have unconsciously developed compensatory strategies.
4. Those who are aware of and understand their difficulties and have consciously developed compensatory strategies, but who need to develop these further. (ibid s 3)

Ingesson (2007a) har för sin avhandling gjort tre studier, varav den tredje framför allt fokuserade på socioemotionella konsekvenser av dyslexin. I denna studie delade hon in sina 75 informanter i tre olika grupper. Huvudgruppen, 50 personer, kallade hon för kämpar, "the strugglers" (s 51). De hade ett karaktärsdrag gemensamt, de hade inte gett upp. "They had gradually been more successful through hard work and they had used the help received from parents and had steadily adjusted better to school and life" (ibid). Den andra gruppen bestod dels av de som gett upp, "the resigned", 11 personer, dels de avslappade, "the relaxed", 14 personer, som dock inte var lika uppgivna beträffande "belief in the future, acceptance of the disability, feelings of being different, self-esteem, feelings of well-being in school, peer relations and important interests or hobbies" (ibid). Hon har alltså tagit upp sekundära effekter, som på olika vis har med självförtroendet att göra.

Lärare i sin tur, som lever här och nu med ett pressande schema, försöker verka i samhällets tjänst som fungerande kuggar i det stora maskineriet som skolans värld utgör. När de konfronteras med studerande med läs- och skrivsvårigheter uppdagar de dock som regel att många av deras studerande inte passar in i det förväntade, vilket ställer till problem. Kollisioner av olika slag inträffar (Carlsson, 2005). För att förstå bakgrunden till svårigheter som uppkommer och få ordning på dem behöver människan hjälp av kategoriseringar. Förklaringar samlas och ordnas i grupper under rubriker för att kunna hanteras. En renodling sker för att få ordning på något som annars upplevs som kaos. Foucault ger exempel på detta i *La naissance de la clinique* (Klinikens födelse), (1963), och i *Övervakning och straff* (1974). I den förstnämnda boken behandlar författaren läkarvetenskapens sätt på 1700-talet att fånga upp och namnge en sjukdom genom observation av symtom och tecken, som enligt honom, utmärker sig, såväl genom sin semantiska valör som genom sin morfologi.

Symtomet - därav dess framträdande plats - är den form under vilken sjukdomen presenterar sig: av allt som är synligt, är det (dvs symtomet) det mest väsentliga; det är den första transkriptionen av sjukdomens onåbara natur. Hosta, feber, smärta i sidan och svårighet att andas är inte själva lungsäcksinflammationen - den ger sig aldrig till känna för sinnena utan avslöjar sig endast genom slutledningsförmågan... (Foucault, 1963, s 89, min översättning)

På liknande sätt kan exempelvis dålig stavning, svårigheter att uttala ord av främmande ursprung eller oförmåga att hålla kvar namn i minnet vara tecken på att ett språkligt hinder förekommer, men det utgör endast "toppen på isberget". Det är det man ser eller noterar. Vad dessa tecken sedan innebär är något som fordrar ytterligare kartläggning. Det osynliga måste göras synligt, måste få en utförligare förklaring. Uppenbart är att läs- och skrivsvårig-

heter/dyslexi i vissa sammanhang, där det gäller att kunna läsa och skriva snabbt och korrekt, innebär ett handikapp om än inte en sjukdom.

Lundberg (1998) och andra forskare har försökt fånga in dyslexins väsen eller grundläggande natur som har med en ”otillräcklig fonologisk bearbetningsförmåga” att göra. I artikeln ”Ett sätt att närma sig en definition av dyslexi” skriver han:

Det är fonologiska problem som är själva kärnan i dyslexin. Visserligen är den forskningsmässiga grunden för detta vid det här laget ganska massiv. Men man måste ändå vara beredd på omprövningar allteftersom forskningen går vidare. Definitioner måste alltid ha en viss prägel av osäkerhet inom detta komplexa område. (s 16)

En vetenskaplig förklaring kan omprövas. I *Naissance de la clinique*, redogör Foucault (1963) för vetenskapliga förändringar inom medicinen. Under en period ansågs det t ex viktigt att klassificera sjukdomarna. ”Behandla aldrig en sjukdom utan att försäkra er om dess slag”, citerar Foucault ur ett medicinskt verk från 1700-talet (s 2, min översättning). Tabeller och sammanställningar är betydelsefulla (s 4). Detta har använts och används fortfarande vid diagnos av dyslexi. Det har handlat om att redovisa olika slags fel den diagnostiserade personen gör, när han/hon läser eller skriver. Eftersom dyslektiker kan vara av varierande slag har forskare försökt indela dem i huvudgrupper (se Gjessing, 1978; Miles & Miles, 1990), men, påpekar Lundberg (2010): ”Problemet är att subgrupperingarna sällan står sig någon längre tid” (s 168).

Det finns förklaringsgrunder på tre olika nivåer, fastslår Lundberg (2010):

Den manifesta nivån gäller hur dyslexin yttrar sig i knagglig och osäker läsning, dålig stavning och svårigheter att förstå texter, ofta som sekundära konsekvenser av den bristfälliga ordavkodningen och det dåliga flytet i läsningen. Den kognitiva nivån gäller de underliggande problemen med fonologin och arbetsminnet. De flesta forskare är eniga om att bristfällig fonemisk medvetenhet och liknande fonologiska störningar är en viktig orsak till läsproblemen i dyslexi. ... Den tredje nivån gäller dyslexins neurobiologiska grund. (s 175-176)

De studerande jag har undervisat och handlett har haft uppenbara problem med läsning och skrivning. De har av olika anledningar misslyckats med att lära sig läsa och skriva funktionellt under sin skoltid på den nivå samhället kräver, där påbudet ”livslångt lärande” råder och varje svensk medborgare måste vara redo att sätta sig på skolbänken igen i alla sammanhang, varvid redskapen läsning och skrivning genomgående gäller (Carlsson, 2009). Att oförmåga att nå upp till dessa förväntningar påverkar en människa emotionellt och leder till en rad sekundära följdverkningar är uppenbart. Lundberg (2010)

menar att detta inte går en människa spårlöst förbi. Han konstaterar: ”Men inlärningsproblem har också en personlighetsmässig, emotionell sida som man inte kan bortse ifrån” (s 162).

Pedagogiska konsekvenser

Är det då nödvändigt att få tag på den svårfångade innebörden i dyslexi? En förklaring kan vara att på samma sätt som läkaren inte kan bota den sjuke, om han inte har klart för sig hur sjukdomen yttrar sig, tycker sig läraren inte kunna undervisa en dyslektiker, om han/hon inte vet tillräckligt mycket om dyslexi och dess variationer.

Att dyslexi inte är en sjukdom verkar emellertid alla vara överens om. Likväl är medicinarna intresserade av problematiken och har införlivat den med sitt område, vilket bemötts mycket negativt av specialpedagoger. Bladini (1994) tar i sin rapport *Läs- och skrivsvårigheter - ordblindhet - dyslexi*, upp den debatt som förts under 90-talet i Sverige.

Från medicinskt håll har hävdats att dyslexi är ett genetiskt betingat neurobiologiskt handikapp och att forskning inom detta område under senare år givit ökade insikter om etiologi och utbredning.

Kritik har framförts mot ansvariga inom skola och lärarutbildning, vilka ansetts ha dåliga kunskaper om problemområdet och om aktuella forskningsresultat. Kritiken har även gällt ett ointresse av att få in dylika kunskaper i pedagogisk utbildning av lärare, och då i synnerhet speciallärare. (s 2)

Lärare på fältet synes dock de senaste åren ha haft ett omätligt behov av att skaffa sig kunskaper om dyslexi. ”Fortbildningskurser i läs- och skrivsvårigheter får ett måttligt antal anmälningar, medan kurser i dyslexi snabbt blir övertecknade” (Bladini, 1994, s 72). Svenska Dyslexistiftelsens fjärde Nordiska kongress i Stockholm 2005 samlade 800 besökare rapporteras under rubriken ”Nordisk kongress om dyslexi – men utan skolminister Baylan” (*L&S Läs & Skriv Svårigheter*, Nr 4/2005).

På den kognitiva nivån har Nicolson (2001) vid sin forskning noterat ”that dyslexic children have problems becoming automatic at any skill, irrespective of whether it is related to reading” (s 7), varför hans forskargrupp ”formulated and tested the automatization deficit hypothesis” (ibid). Här visades att barn med dyslexi hade svårigheter med att utföra två uppgifter samtidigt. Och han tillägger: ”A particularly striking finding is our ’square root rule’, that dyslexic people may take longer to acquire a skill in proportion to the square root of the time normally taken to acquire it” (s 12). En konsekvens av detta är att studerande med dyslexi i undervisningssammanhang måste erbjudas längre tid vid utförandet av läs- och skrivuppgifter.

Vuxna står mitt i ett skriftspråkssamhälle, som de måste ha redskap för att kunna fungera i. Dessa redskap måste de lära sig att använda. De skall därjämte kunna vidareutbilda sig och komplettera bristande kunskaper, dvs ha förmågan att läsa in faktakunskaper, vilka de förmodligen måste redovisa i skriftlig form. Att bistå vuxna med läs- och skrivsvårigheter är därför ett ansvarsfullt arbete som av lärarna kräver för vuxna anpassade kunskaper om dyslexi.

En blick bakåt

För att kunna stödja elever med uppenbara problem att klara av skolarbetet hade speciallärarutbildning av olika slag förekommit "från senare delen av 1800-talet" (Bladini, 1990, s 2) men det hade framför allt varit "svagbegåvade" elever som ansetts behöva speciella insatser, något som skulle kunna vara en bidragande faktor till att personer med läs- och skrivsvårigheter velat dölja sin bristande förmåga att läsa och skriva för att inte betraktas som dumma, dvs förståndshandikappade. Så kallade hjälpklasser etablerades "... några år efter sekelskiftet" (Stukat & Bladini, 1986, s 3) och åtgärdsprogram av olika slag sattes in under årens lopp baserade på varierande orsaksmodeller beroende på vad som stått i fokus under olika tidsepoker (Bladini, 1990, 1994). På initiativ av Skolöverstyrelsen utarbetade exempelvis Fortbildningsavdelningen vid lärarhögskolan i Linköping en skrift, *Studiematerial för lärare av alla kategorier, på alla stadier och i alla skolformer, skolledare, blivande lärare samt föräldrar* (1973), där många påpekanden gjordes och många goda råd gavs.

Enligt Myrberg (2007) låg på 80-talet professor Eve Malmquists (1973) forskningsresultat till grund för studier hos lärare som stött på läs- och skrivsvårigheter bland sina elever. Hans författarskap gav inblick i hur läs- och skrivsvårigheter kunde ta sig uttryck. I sin bok *Läs- och skrivsvårigheter hos barn* slog han fast att det fanns en "mängd orsaker till lässvårigheter" (s 4). Han ansåg det inte finnas någon universalmetod att arbeta efter utan man måste ta hänsyn till varje barn, som dels skilde sig från andra, dels inom sig själv kunde uppvisa skillnader mot förväntad "anlagsutrustning och egenskaper på olika områden" (s 6). Han underströk nödvändigheten av ett "diagnostiskt betraktelsesätt" för att kunna "bota" läs- och skrivsvårigheter hos barnet (ibid).

En viktig uppgift för läraren är ofta att söka få en personlighetsutveckling, som bragts på avvägar i lugna, jämna fåror igen. För att vi skall kunna lära barnet att läsa och skriva krävs alltså inte bara en särskilt avpassad metodik utan också kunskaper om det barn vi skall undervisa. (s 7)

Malmquist (1973) diskuterade relationen mellan allmän intelligens och läsförmåga. Det man kommit fram till ”så gott som genomgående” (s 66) var ”positiva korrelationskoefficienter som uttryck för sambandet mellan dessa båda faktorer” (ibid). Han konstaterade vidare: ”Låg intelligens är en starkt bidragande orsak till lässvårigheter i många fall. Det gavs dock exempel på svagt begåvade barn, som utan större svårigheter lyckats att lära sig den elementära läsfärdigheten, medan en del barn med normal och övernormal begåvning misslyckats därmed” (s 67). Det fanns uppenbarligen fall som inte stämde med den tidens vetenskapliga forskning!

Beträffande ”personlighetsmissanpassning” och emotionella problem framförde Malmquist (1973) följande:

Hos barn som misslyckats att lära sig läsa och skriva finner man i mycket stor utsträckning symtom på emotionella problem och personlighetsmissanpassning. Nervositet, överkänslighet, ångest, trots, skolk, rastlöshet, motorisk oro, nagelbitning, fingersugning, koncentrationssvårigheter och sömnrubbingar, allmän otillfredsställdhet med det egna jaget, med föräldrar, lärare eller kamrater är några av de symtom, som man kan observera vid studium av fall av läs- och skrivsvårigheter.

Det är emellertid ofta mycket svårt att klarlägga, vilka personlighetsdefekter och emotionella handikapp, som kan anses vara följder av noterade svårigheter i läsning och skrivning. ... På frågan om vad som härvidlag är det primära – läs- och skrivsvårigheterna eller personlighetsmissanpassningen – kan man ej ge ett entydigt svar. Det går inte att ställa upp några generellt gällande regler (s 69).

De dåliga läsarna tenderar att ha sämre självförtroende, sämre kontaktförmåga, sämre uthållighet och sämre koncentrationsförmåga och att vara mera benägna för underkastelse under andras ledarskap än att själva ta ledningen i kamratgruppen, att vara sämre begåvade och mera nervöst lagda än goda läsare. (s 80)

Det gällde för läraren att förändra barnet till anpassning. Malmquist var dock inte helt säker själv på vad som var hönan och vad som var ägget. Inte heller fick vi, några lärare för gymnasister och vuxna som gick speciallärarutbildning i slutet av 70-talet, några svar på de hjälpsökande frågor vi ställde om bästa sättet att bisträcka vuxna med läs- och skrivsvårigheter.

Malmquist (1973) konstaterade vidare att miljön hade stor betydelse för barns läsprestationer. ”Dåliga läsare tenderar att komma från hem med en genomsnittligt sett lägre allmänskulturell standard än de goda läsare växer upp i. Utvecklingen av läsförmågan återspeglar enligt åtskilliga forskares mening inte bara inneboende anlag utan också de möjligheter till adekvat träning och den motivation som erbjudits” (s 95). Miljöns betydelse lyftes således fram redan av Malmquist och framhölls som en huvudsak vid tiden för min speciallärarutbildning.

Lärarpersonligheten är också av stor betydelse för hur barnet lär sig att läsa, menade Malmquist. Han hade en rad kriterier på hur en god lärare borde vara beskaffad men sade också att det inte har gått att verifiera vilka bestämda drag det handlade om.

Intressant var Malmquists påpekande att frekvensen av läs- och skrivsvårigheter varierade beroende på forskares olika sätt att definiera begreppen. Dessutom kunde språkens olika struktur vara av betydelse. ”De av olika forskare angivna procentalen för fall av läs- och skrivsvårigheter är betydligt högre i engelsktalande länder än i exempelvis Finland och Spanien, som har en mer ljudenlig skrift” (s 157). Han förutsade tilläggsvis att vidare forskning inom detta område ”förefaller (...) kunna bli fruktbärande för en ökad förståelse av orsakskomplexen bakom uppkomsten av fall av lässvårigheter” (ibid). Idag bygger forskningen på liknande antaganden.

I en andra del gav Malmquist (1973) utförliga råd om hur barn med läs- och skrivsvårigheter borde undervisas så att såväl läsning som skrivning byggdes upp stegvis. Barnet måste stimuleras och motiveras för att lära. Det var viktigt att börja där barnet befann sig kunskapsmässigt och inte där det förväntades befinna sig. Man borde ta hänsyn till ”varje enskilt barns behov och förutsättningar” (s 162). En annan viktig princip var att ”sörja för att varje barn känner sig accepterat, känner att det får ut något av sitt arbete, får möjligheter att notera sina framsteg” (s 163). Vidare måste läraren ”kontinuerligt utvärdera resultaten av sin undervisning; söka avgöra om de uppsatta målen nåtts; söka upptäcka eventuella brister i uppläggningsen och ta hänsyn härtill i det fortsatta arbetet” (ibid). Det arbetssätt Malmquist förordade här, uppfattar jag helt i samklang med dagens rekommendationer (se Ainscow, 1998, Myrberg 2003:Konsensusprojektet).

En samtida med Malmquist var Grundin⁸. Han genomförde en undersökning av läs- och skrivförmågans utveckling under skolåren i början av 70-talet i Sverige och en motsvarande sådan befanns behöva kompletteras gällande vuxna. Ett av syftena var att ”undersöka i vad mån de vuxnas färdigheter i läsning och skrivning” kunde ”anses tillfredsställande med hänsyn till deras behov av sådana färdigheter i arbetslivet och på fritiden” (Grundin, 1977, s 7).

Två grupper försökspersoner deltog i undersökningen, där en grupp utgjordes av 25-åringar, som kunde jämföras med ungdomarna. De hade liksom dessa fått sin utbildning ”inom det skolsystem som uppstod genom 1960-talets reformer” (s 8). Den andra gruppen bestod av 35-åringar och flertalet i den

⁸ Författare till rapport om VUXENLÄSK-projektet.

hade i motsats till 25-åringarna endast sju eller åtta års skolbakgrund. Testet de genomgick bestod av ett antal olika färdighetsprov.

I sin projektrapport diskuterade Grundin (1977) ”funktionell färdighet” hos vuxna, som han definierar som den färdighet ”som fordras eller tas i anspråk i verkligheten utanför skolans värld” (s 78). Årskurs 6-kriteriet, som fastslagits tidigare, ansåg han vara en miniminivå, som hela befolkningen borde uppnå, vilket dock inte innebar, ”att årskurs 6-nivå i fråga om läs- och skrivfärdighet kan anses *tillräcklig* för flertalet vuxna” (s 85). Inte heller hade alla vuxna uppnått miniminivån, vilket han bedömde vara alarmerande. 30 procent av det totala antalet inbjudna hade dessutom tackat nej till att delta i den undersökning han genomförde, vilket han menade kunde bero på att de i stor utsträckning hörde till de lågutbildade ”- den kategori som innehåller det stora flertalet svaga läsare” (s 84). En annan orsak för att inte vilja vara med i undersökningen, enligt Grundin, kunde vara bristande tillit till förmågan att klara ett läs- och skrivprov. I rapportens diskussionsdel lyfte han bland annat fram att ”klyftan mellan omgivningens krav och många vuxnas förmåga förefaller vara så stor, att den kan betraktas som ett allvarligt samhällsproblem” (s 103) och skrev avslutningsvis att det borde vara nödvändigt ”att ge en ny chans åt alla dem som i vuxen ålder inser att de behöver utveckla sina läs- och skrivfärdigheter” (s 106). I den dagens Sverige fanns en stor mängd ungdomar som inte klarade gymnasieutbildningen. De hade uppenbarligen inte åtgärdats på rätt sätt. Försämrad läsning har emellertid även uppmärksammats de senaste åren, i synnerhet hos pojkar (Jacobson, C 1995b; Skolverket, 2007; Wolff, 2005).

En ytterligare samtida var Grogarn (1979), som i sin avhandling *Dålig läsning* upp läs- och skrivsvårigheter hos elever från gymnasieskolans yrkesinriktade linjer, som hon testat och intervjuat och genom en enkät kartlagt föräldrarnas yrkesbakgrund för. Hon gav en översikt av vad olika forskare lade in i termen läs- och skrivsvårigheter. De hade olika uppfattning om förekomsten beroende på hur ”man definierar begreppet läs- och skrivsvårigheter och vilken mätteknik som används” (s 117). Hon skrev vidare: ”Symptomen hos små barn och vuxna elever är i grunden desamma, men vuxna har ofta lärt sig dölja dem. De menar att det enda problemet är att de läser långsamt. De inser inte att den långsamma läsningen ofta är ett uttryck för oförmåga att snabbt och korrekt identifiera symboler i rätt riktning, d v s samma problem som nybörjare brottas med” (s116). Hon konstaterade att många inte visste om ”att de har allvarliga lässvårigheter, medan skrivsvårigheterna är så påtagliga att de inte kan undvika att se dem. De märker kanske att de läser långsammare än andra och att de har svårigheter att stava. De ser dock inte sambandet ...” (ibid).

De elever Grogarn intresserade sig för i sin undersökning var visserligen en liten grupp elever, ”men en grupp som finns representerad vid de flesta gymnasieskolor med yrkesinriktade linjer” (s 238), där det varit lätt att komma in trots dåliga betyg.

En tredjedel av eleverna kommer från socialgrupp II och resten, två tredjedelar, från socialgrupp III. All senare forskning visar att elever från den lägsta socialgruppen framför allt av språkliga skäl har svårare att hävda sig i skolsammanhang än elever från högre socialgrupper. Att inte kunna hävda sig i skolarbetet medför för många elever låga betyg, färre valmöjligheter och reducerade chanser vid yrkesvalet. (Grogarn, 1979, s 238)

Hon framhöll ”att de flesta av de 30 intervjuade eleverna har vantrivts med sin högstadietid, har upplevt sig själva som misslyckade och har tyckt att ämnet svenska inte varit meningsfullt” (s 188). Hon konstaterade vidare att ”ointresset för läsning” beror på ”bristande läsfärdighet samt otillräcklig lästräning. 27 av de 30 eleverna hade vid höstterminsstarten i gymnasieskolan en så dålig läskunnighet att de var i behov av intensifierad lästräning” (ibid, s 188). Hon underströk dock att det inte handlade om bristande begåvning. Det var den onda cirkeln, som sattes igång med dåligt självförtroende som följd. ”Låga betyg påverkar eleverna att tro att de är ohjälpligt svaga i svenska. Därvid kan intresset för läsning avta, och den bristande lästräning som blir följd kan orsaka att betyget ytterligare försämras” (s 189). Grogarn var alltså inne på samma tankar som Stanovich (2000) myntade med begreppet *Mattéus-effekten*⁹.

Att många elever slutar grundskolan med en dåligt utvecklad läsfärdighet är allvarligt nog. Än allvarligare blir läget när även självkänslan urholkats. På grund av misslyckad läsinläring, där orsakerna kanske inte ens finns hos eleverna själva, kan de alltså ha belastats med ett dubbelt handikapp. *Risken är stor att elever med svag självkänsla aldrig mer vågar ge sig i kast med lästräning eller med studier över huvud taget.* (Grogarn, 1979, s 253)

En av slutsatserna Grogarn (1979) drog av det som genom hennes undersökning kommit i dagen var vikten att tillföra resurser till denna elevgrupp. Ett åtgärdsprogram som hon kallade ’krislösningen’ måste igångsättas

... för de många elever som nu lämnar grundskolan med svag läsfärdighet och med dåligt självförtroende. För dem krävs att lästräningsprogram för vuxna utarbetas och att möjlighet till specialundervisning finns för alla som så önskar. För att detta skall kunna realiseras krävs dessutom att man inom speciallärarutbildningen äntligen och på allvar ger kunskaper om behandlingen av läs- och skrivsvårigheter

⁹ Matteuseffekten, benämning på olika fenomen där ett system gynnar en tidigare gynnad part. Exempel: Barn som läser bättre än sina jämnåriga läser mer, och blir ännu bättre på att läsa. (Stanovich, 2000)

hos vuxna. Lärare som skall arbeta med sådana svårigheter måste också få kunskaper om självförtroendeträning. (s 254)

Samma problematik som Grogarn gav uttryck för finns förvisso kvar i dagens skola. Skolorna rekommenderas att sätta in fler resurser för att komma tillrätta med den bristfälliga läsförståelse, som av delvis andra skäl än de som Grogarn lyfte fram finns bland ungdomar, i synnerhet pojkar (Jacobson C, 1995b). Vikten av att ta itu med bristande läsförmåga konstateras av Wolff (2005).

Från tiden sent 70-tal och åren framåt bör också Gjessing (1978), Norge, och forskarteamet på Psykologiska institutionen i Umeå, vilket Lundberg var ledare för (Bergenprojektet – Et nordisk forskningssamarbeid om laereproblemer hos barn, 1979), nämnas. Gjessing delade in dyslexi i sex olika former: ”Auditiv dyslexi, Visuell dyslexi, Audio-visuell dyslexi, Emotionell dyslexi, Pedagogisk dyslexi, Andra dyslexiformer” (s 53). Grupperingen gjorde komplexiteten i svårigheterna uppenbar och förmedlade förståelsen av dyslexi som ett paraplybegrepp, som yttrade sig på olika vis beroende på individ och situation. Senare forskning har emellertid övergivit förhoppningen att kunna indela dyslexi i olika kategorier, framför allt inte i statistiska sådana (Høien & Lundberg, 1999; Jacobson C, 1995a; Lundberg, 2010; Miles and Miles, 1999), även om man med olika metoder fått fram olika undergrupper. Frågor har uppstått om dessa ”bara avspeglar skillnader i undervisning eller miljöpåverkan” (Høien & Lundberg, 1999, s 30) eller ”om olika typer av dyslexi bara avspeglar olika nivåer i läsutvecklingen” (ibid). Wolff (2005), som i sin avhandling redovisat ett antal undergrupper konstaterar att en orsak till att det är svårt att ”identify distinct separable subgroups” (s 25) kan vara att studierna utgått ”from different kinds of samples” (ibid) och att man mäta.

Taube (2007a) förde fram självförtroendets betydelse för läsinläringen, Lundberg (1983) och Tornéus (1983) behovet av lingvistisk kompetens och metakognition och därmed vikten av att utveckla språklig medvetenhet. Med siktet inställt på dessa komponenter i läs- och skrivinläring försökte vi pedagoger arbeta på 80-talet och framåt.

Aktuell forskning – ett urval

Under 90-talet och senare har läs- och skrivforskningen företrädesvis fokuserat barn och ungdomar. Det har dock även skrivits avhandlingar om vuxna (Skaalvik, 1994; Wengelin, 2002; Björn Milrad, 2010). En fråga som tagits upp i forskningen är hur dyslexi skall definieras. Tønnessen (1995) vill se dyslexi ur flera perspektiv och för fram följande tre principer:

1. the symptom principle
2. the causality principle
3. the prognosis principle (s 141)

Han menar att debatten har handlat om var gränsdragning mellan dessa principer skall äga rum. Symtombegreppet konstaterar han är laddat, ”because it is so strongly rooted in medical thinking” (s 142). Dessutom är symtomen oprecisa och kan ha kompenserats, varför de endast kommer fram vid vissa förhållanden.

Orsaksprincipen anser han vara en osäker faktor. ”What is a symptom and what is a cause?” frågar han (s 148) och fortsätter:

Assume, for example, that the most important symptom of dyslexia is poor ability to read unfamiliar words. And also assume that this can be traced back to a poor ability to analyse and join together sounds. Are we then justified in saying that the phonological deficit is *the cause* of the poor reading ability? The question of whether dyslexia is a linguistic phenomenon is a thorny one. The delimitation of linguistic phenomena from, say neurological and genetic phenomena is not simple. (Tønnessen, 1995, s 148)

Att slå fast förekomsten av dyslexi utgör ett annat osäkerhetsmoment. Den kan vara såväl psykologisk som pedagogisk, menar Tønnessen och gör gällande att särskiljandet har att göra med den klassiska uppdelningen av människan i ”mind and body” (s 149) och är av uppfattningen att man istället borde försöka förena dessa begrepp.

Prognosprincipen har att göra med vilken effekt en behandling har. Frågan är om ett åtgärdsprogram som t ex tränar upp minnet och därmed förbättrar läsning kan bidra med värdefull kunskap om dyslexi. Med tanke på att ett lästräningsprogram ofta behöver lång tid för att åstadkomma förändring, uppstår svårigheter ”to ascertain whether or not it is the training that helps, or just maturation and general exposure to print” (Tønnessen, 1995, s 151). Tønnessen refererar dessutom till forskare som gör gällande att ”persistence of dyslexical problems despite pedagogical assistance is one of the most important characteristics of dyslexia” (ibid).

Tønnessen (1995) ställer även frågan om termen dyslexi kan hänföras till barn som ännu inte har börjat läsa. Det finns emellertid forskare som har ”identified a deficient phonological¹⁰ awareness in some children long before they have started school” (s 143). Det kan då vara av intresse att notera

¹⁰ Vetenskapen om språkens ljudstruktur. I fonologin studeras hur ljuden fungerar i språket och hur de förhåller sig till andra ljud snarare än hur de bildas eller vilka fysiska egenskaper de har, vilket studeras inom fonetiken (Nationalencyklopedin, 1991, s 495)

att professor Niemi (2005, s 7) vid Svenska Dyslexistiftelsens Nordiska kongress 2005 rapporterade att ”det finns barn som blir utmärkta läsare trots att de i förskolan har en dålig fonetisk medvetenhet”. Det motsatta kan också gälla, nämligen att barn kan bli långsamma läsare trots god fonologisk medvetenhet (ibid). Som jag förstår det, är vi människor så komplexa att det alltid finns flera faktorer inblandade, faktorer som kan såväl utveckla läsning/skrivning som sätta hinder för dessa färdigheter. För mig är det tydligt att vuxna studerandes svårigheter yttrar sig på varierande sätt beroende på i hur grad den studerande drabbats, vid vilket tillfälle bedömningen skedde och i hur stor utsträckning de fått adekvat undervisning, vilket betonas i artikeln *Dyslexia in evidence-based practice* av författarna Reason och Woods (2002). De anger följande som en av ett antal huvudpunkter för bedömning:

As difficulties of a dyslexic nature ranged from mild to severe, the quantification of ‘severe and persistent’ depended on the age and developmental stage of the learner and the amount of instructional effort involved. (s 71)

I sin bok *Läsningens psykologi och pedagogik* (2010) tar Lundberg upp läsning ur olika perspektiv och ger även en teoretisk översikt av vad dyslexi och lässvårigheter kan innebära. ”I princip alla utbildningar och vidareutbildningar kräver läsfärdigheter på ganska hög nivå” (s 131), fastställer han. Sättet att kommunicera har emellertid förändrats. ”Man talar inte längre med handlaren – man läser skyltar, varudeklarationer och anvisningar”, och ”automater, interaktiva displayer och Internet” måste kunna användas. ”Det symbolladdade arbets- och samhällslivet ställer hela tiden ökade krav på förmågan att ta till sig innebörder i texter, dokument, tabeller, sammanställningar, instruktioner och informationsmaterial samt på förmågan att söka upp och lokalisera information, att navigera i cyberrymden” (ibid). Som följd blir ”bristfällig läsförmåga ett allt allvarigare handikapp som väsentligen ökar risken för permanent arbetslöshet och marginalisering” (s 131-132).

För att förklara dyslexi är det nödvändigt att ”gå under den manifesta ytan av läs- och skrivsvårigheter och se om mer basala störningar kan förklara de skriftspråkliga problemen” (ibid, s 137). I boken *Dyslexi. Från teori till praktik* (1999), som Lundberg skrivit tillsammans med Høien, motiverades varför termen dyslexi valts ut istället för begreppet läs- och skrivsvårigheter, dels för att denna term ”kommit i allmänt bruk, dels för att den är kort, och kanske också för att den bäst beskriver vad det egentligen handlar om – svårigheter med skrivna ord (dys = svårigheter, lexia = ord)” (s 10). Författarna förklarar valet av en övergripande term ”för att beteckna stora och ihållande lässvårigheter” (ibid). Det finns emellertid vissa risker med att använda utpekande termer:

För det första kan de lätt ge intryck av att precision och insikt är större än vad som faktiskt är fallet. För det andra finns det alltid en risk för att en elev som får en ”beteckning”, känner sig utpekad och stämplad. Å andra sidan är det ganska uppenbart för både personen själv och för omgivningarna att lässvårigheterna är stora, och att de ofta kvarstår trots anpassad stödundervisning. Det kan då vara en tröst att få en beteckning på lässvårigheterna; en term som klargör att det rör sig om en speciell funktionssvaghet och inte om en generell begåvningsmässig svaghet. (ibid)

Författarna ser på ”dyslexi som ett språkligt problem” (s 124). Även de understryker att gränsen för dyslexi måste bli godtycklig. ”Det beror bland annat på vilken läsfärdighet man anser vara nödvändig för att fungera i samhället” (s 15). Det de med definitionen vill säga är ”att personer med stora läsproblem är dyslektiska” (ibid).

Det Høien och Lundberg (1999) framför allt lyfter fram är dyslektikers bristande fonologiska medvetenhet. De definierar dyslexi på följande sätt:

Dyslexi är en störning i kodningen av skriftspråket, orsakad av en svaghet i det fonologiska systemet. Samtidigt är vi öppna för att det kan finnas dyslexiformer förorsakade av primärt visuo-ortografiska svårigheter. Utifrån denna definition hittar vi dyslektiker på alla intelligensnivåer och med olika former av emotionella, pedagogiska, motivationella och fysiska tilläggs-handikapp. (s 38, författarnas kursivering)

Författarna skiljer på *primära och sekundära symtom*. Primära symtom utgörs av problem med ordavkodning och rättskrivning och de hänvisar till andra forskare som

... fäst uppmärksamheten på möjliga samband mellan dyslexi och en svaghet i förmågan att identifiera sekventiellt presenterade sinnesintryck, mellan dyslexi och svårigheter med ortografin (ordets stavningssätt), mellan dyslexi och svårigheter med semantik (förståelse), syntax (meningsbyggnad) och morfologi (meningsbärande grundenheter). (ibid, s 22-23)

Sekundära symtom utgörs av brister i läsförståelse, dåligt självförtroende och andra problem som utvecklats till följd av lässvårigheterna, t ex matematikproblem men också ”socio-emotionella anpassnings- och beteendeproblem” (s 23). Nära relaterade till de fonologiska grundproblemen kan finnas ”problem med korttidsminnet, benämningssvårigheter, dålig artikulation och försenad språkutveckling” (s 24).

Eftersom dyslexi är ett komplext problem, anser Høien och Lundberg diagnos vara nödvändig för att kunna förstå vad i läsningen som inte fungerar hos den person det gäller och för att man sedan skall kunna åtgärda eller bemöta dessa problem på bästa möjliga sätt. De förordar en *processanalytisk* diagnostise-

ring¹¹, där ”man utifrån elevens prestation i en rad läsaktiviteter, försöker sluta sig till vilken process eller vilka processer som fungerar normalt, och vilken/vilka som inte fungerar normalt” (s 33). De anser att en sådan analys är ”en god utgångspunkt för ett individuellt anpassat undervisningsupplägg” (ibid).

I sin artikel Ett sätt att närma sig en definition av dyslexi har emellertid Lundberg (1998) riktat en varning:

I en diskussion om lämpliga definitioner av dyslexi får man vara ödmjuk och försiktig. Vi vet ännu alldeles för litet för att våga slå fast hur det ligger till. ... Även om det sociala trycket är starkt på oss att leverera en allmängiltig, hållbar och välagränsande definition på dyslexi, måste vi lära oss att leva med det faktum att en betydande del av de begrepp som är viktiga i samhället är oprecist definierade. (s 23)

Det osynliga förblir svårfångat.

Skriftspråket

Skriftspråket skiljer sig i hög grad från talspråket. Det är på ett helt annat sätt abstrakt (Lundberg, 2010, Ong, 1990) och vållar därför studerande med läs- och skrivsvårigheter en rad hinder. Det är många faktorer som skall vara inlärda och automatiserade för att läsning och skrivning skall behärskas på ett fullgott sätt.

Läsning

”Reading is indeed a complex activity basically consisting of word decoding and comprehension” (Reichenberg, 2008). Läsning skall uppenbart leda fram till läsförståelse, vilket idag definieras med den s k ”enkla” synen på läsning¹²: Läsning = Avkodning x Förståelse av språk, vilket gör ”både avkodning och förståelse viktiga” (Lundberg, 2010¹³; Taube, 2007b, s 13). Taube understryker komponenten Motivation, som hon knyter till självbild. Målet är att uppnå automatisering och kunna läsa med flyt. Hon förklarar att kontrollerade processer föregår automatiserade.

¹¹ En processanalytisk diagnostisering tar som utgångspunkt en teoretisk modell som redogör för olika strategier och processer som ordavkodningen bygger på.

¹² Gough & Tunmer, 1986.

¹³ Lundberg (2010) formulerar sig på följande sätt:

Den enkla synen på läsning, $L=A \times F$, är nog alltför enkel. All mänsklig verksamhet inklusive läsning förutsätter att individen är motiverad och har mobiliserat en viss grad av mental energi inför uppgiften. Man kan inte med behållning läsa helt passivt och utan självreglerande kontroll av sin egen förståelse (s 92).

När vi skall lära oss nya färdigheter, lösa svåra problem och när vi skall förstå vad någon säger använder vi oss av kontrollerade processer. Hela vår uppmärksamhet är inriktad på att utföra det aktuella beteendet. Vi kan inte utföra två sådana kontrollerade processer på samma gång. Det ena beteendet blir alltid skjutet i bakgrunden till förmån för det andra.

...

Det är viktigt att poängtera att även om vi är dåliga på att utföra två kontrollerade processer samtidigt så kan vi mycket väl utföra en kontrollerad process samtidigt som vi utför flera automatiserade. Svårare tankeoperationer (som förståelse vid läsning) kommer alltid att kräva behandling på en kontrollerad nivå medan enklare färdigheter (som ordigenkänning vid läsning) kan automatiseras när man har utfört dem många gånger. (s 40)

Vid läsning av enstaka ord används såväl ortografisk som fonologisk läsning. När det handlar om sammanhängande text används dessutom det innehållsliga i texten som rättesnöre och hjälpredskap. Den ortografiska läsningen gör det möjligt för läsaren att genom stavningen av ordet genast förstå dess betydelse – det finns abstrakt i minnesförrådet - medan den fonologiska läsningen innebär att ordet måste ljudas fram för att förstås. Genom den s k *analogistategin* kan dessutom ett ord, som är närbesläktat vad gäller stavningen, hjälpa läsaren att läsa ordet, t ex går det att avkoda ”sand”, om man kan läsa ”land”. I en kontext stöds avkodningen av ”*semantiska*¹⁴, *syntaktiska*¹⁵ och *pragmatiska*¹⁶ hållpunkter” (Høien & Lundberg, 1999, s 43).

Barn utvecklar sin läsning i olika faser (Høien & Lundberg, 1999, Lundberg, 2010). Målet är att nå fram till en ortografisk-morfemisk läsning” (Lundberg, 2010, s 60), vilket innebär att man kan ”läsa orden snabbt, korrekt och automatiskt utan att behöva stöd av omgivande kontext” (ibid). Hos den vuxne kan läsningen ha blivit lidande av att utvecklingen avstannat vid ett visst skede och att man kompenserat med olika hjälpstrategier . Dessutom finns individuella variationer.

Vad perceptuella faktorer anbelangar vill jag ta upp det Høien och Lundberg (1999) hänvisar till om *samsyn*. De stöder sig här på olika forskare och nämner att samsyn är ”en mycket komplicerad synprocess där många delprocesser ska fungera för att synbilden ska vara enhetlig” (s 62). Lässvårigheter som yttrar sig i trötthet pga brister i perceptionen kan yttra sig så att en person undviker läsning eller helt enkelt inte orkar läsa och kan vara orsaken till att vissa barn inte automatiserar läsningen. Författarna redogör för två delprocesser, som ligger till grund för perceptionsprocessen, nämligen den

¹⁴ *Semantisk* gäller språkets betydelsesida (Høien & Lundberg, 1999, s 331).

¹⁵ *Syntaktisk* gäller språkets grammatikala uppbyggnad (Høien & Lundberg, 1999, s 331).

¹⁶ *Pragmatiska hållpunkter* ledrådar som den icke-språkliga kontexten ger läsaren, t ex bilder, förhandsinformation osv (Høien & Lundberg, 1999, s 330).

holistiska processen som vid läsningen ”karakteriserar längden och formen på ordet” (s 68) och arbetar snabbt och den *analytiska* processen, som arbetar långsammare och hämtar fram bokstäverna i ordet, vilket är viktigt ”om läsaren ska vara i stånd till att skilja visuellt besläktade ord från varandra” (ibid). Läsaren är också beroende av fyra olika faktorer, som påverkar ”balansförhållandet mellan den holistiska och analytiska processen” (s 69):

1. läsarens kognitiva stil
2. emotionella problem
3. uppmärksamhetsproblem
4. undervisningssättet (ibid)

Som exempel på kognitiv stil kan nämnas den läsare som är impulsiv och reagerar alltför snabbt för att göra en tillräckligt noggrann analys av orden och därför gör misstag i läsförståelse, respektive den som är så långsam och analytisk att läshastigheten blir lidande. I samband med emotionella problem ges exempel på läsare som låst sig fast i ett felaktigt arbetssätt eller inte vågar tro på sin bedömningsförmåga pga tidigare misslyckanden. Till nödvändig uppmärksamhetsfaktor hör förmågan att kunna filtrera irrelevant information. Høien och Lundberg (1999) lyfter även fram ett simultant processande som förutsättning för god läsning.

Normal ordavkodning förutsätter simultan bokstavsidentifikation. Här är det inte tal om en uppmärksamhetskrävande, analytisk process, där bokstäverna i ordet blir identifierade en efter en, utan om en snabb, automatiserad process där alla bokstäverna i ordet identifieras samtidigt. Ifall läsaren däremot percipierar bokstavsraden sekventiellt, det vill säga en bokstav i taget, blir det svårare att etablera ett nätverk av associationer mellan flera bokstäver.

Bokstäverna ska inte bara kännas igen snabbt och korrekt, utan de ska också kännas igen i rätt ordningsföljd. (ibid, s 72-73)

När det gäller de lingvistiska processerna refererar författarna till flera forskare och betonar segmentindelningsprocessen även benämnd parsningsprocessen, dvs aktiviteten att dela upp orden i enskilda bokstäver, stavelser och morfem, respektive hela ord, som betydelsefull för färdigheten att avkoda, framför allt långa ord. De poängterar också att morfemkunskap spelar stor roll för avkodningen och är något som dyslektiker behöver lära sig, eftersom de ofta saknar denna förmåga. Vår skrift är snarare morfefonemisk än fonemisk, slår Lundberg (2010) fast i det sammanhang där han avfärdar att man kan ”skriva som man talar” (s 42).

Olika läsmetoder

I sin avhandling *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*, redogör Hjalme (1999) för den hätska debatt mellan två falanger

som på 70-talet utspelade sig på området för läsinlärningsmetodik, i Sverige representerad av LTG, Läsning på Talets Grund, (Leimar, 1974) och Den psykologiska metoden, (Witting, 1985). En liknande polarisering kom till uttryck i den debatt om dyslexi under 90-talet som analyserats av Bladini, 1994 och Solvang, 1999. Idag har parterna närmast sig varandra och möjligheten att se från olika perspektiv accepterats. Det väsentliga är att möta de studerande på ett maximalt konstruktivt sätt (se Bladini, 1994; Sarromaa Hausstätter, 2004, m fl).

Beträffande vilken undervisningsmetod som är bäst framhåller Lundberg (2010) att det beror på en mängd olika faktorer:

En metod kan aldrig egentligen betraktas isolerat. Det finns inga rena metoder. Lärare och elever är också med i processen. I vilken utsträckning en metod fungerar bra eller dåligt beror alltså på hur läraren är, vilken hållning han/hon har till sin uppgift och till barnen, hur lång erfarenhet han/hon har, vilken medvetenhet och insikt han/hon har om inlärningens betingelser osv. Metodens framgång beror också på vilka elever som arbetar efter den, vilken nivå de befinner sig på i utvecklingen, vilken kognitiv stil de har utvecklat osv. (s 103-104)

När det handlar om vuxna kan liknande resonemang föras. En vuxen som har läs- och skrivsvårigheter behöver som regel stöd för att klara den aktuella studiesituationen. För ominläring, som kan genomföras genom text Wittingmetoden (Witting, 2005), finns det sällan nog med tid och tillräckliga resurser. Swärd (2008), som undersökt vilka betydelser denna metod haft ”för att säkerställa elevers skriftspråkighet” (s 15), har emellertid funnit att den för ett antal gymnasieelever varit ett påtagligt stöd och på olika sätt gjort undervisningen meningsfull för dem.

Texters struktur

Läsning handlar också om att se strukturen i en berättelse och kunna sortera fram vad som är huvudpunkter och vad som är detaljer (Høien & Lundberg, 1999). En text följer som regel ett visst schema. Det gäller dessutom att inse funktionen av alla sammanbindningsord och småord. För att förstå på ett djupare plan måste läsaren kunna dra inferenser och kunna läsa mellan raderna, dvs förstå det som inte explicit är utsagt. Vi måste, för att få ordning på omvärldens mångfald, sortera våra intryck i begripliga scheman. Lundberg (2010) uttrycker detta på följande sätt: ”Scheman styr ...vår läsning, liksom vårt lyssnande. Vilka scheman vi har beror på vad vi är för slags människor, vilka erfarenheter vi gjort, vilken läggning vi har, vilka motiv, önskningar, förhoppningar och värderingar som formats i vår uppfostran” (s 90). ”Läsförståelse”, understryker han vidare (s 84), ”handlar alltid om ett samspel mellan text och läsare”.

Metakognition och lässtrategier

Høien och Lundberg (1999) tar upp metakognitionen som en huvudaspekt vid framgångsrik läsning.

En viktig aspekt vid läsning och läsförståelse är insikt och medvetenhet. Läsaren utvecklar strategier och kan göra medvetna val mellan olika tankeoperationer och olika sätt att sätta i gång på, övervaka olika handlingsalternativ på. En sådan hållning förutsätter att läsaren blir mer klar över sina egna tankeprocesser, kan avgöra när han eller hon förstår och inte förstår, kan styra och övervaka sin egen inlärninng och förståelse och välja utvägar när det uppstår problem. (s 154)

För att förstå det man läser måste man vidare aktivera sin förförståelse och välja passande lässtrategier. ”Man måste klargöra syftet med läsningen och förstå vilka krav uppgiften ställer” (ibid, s 160). Man måste också veta hur man skall bete sig, om man inte förstår. Författarna jämför framgångsrika läsare med dem som inte förstår vad de läser. Dessa senare brukar rubriceras som passiva läsare. De som läser med gott resultat läser planmässigt, behandlar texten så att de får hjälp att komma ihåg den, kontrollerar sin förståelse och läser på ett varierat sätt (Reichenberg, 2008). De aktiva läsarna uppmärksammar viktiga passager och för en inre dialog med sig själva för att ta till sig innehållet. Høien och Lundberg (1999) understryker dessutom att framgång föder framgång och tvärtom. Dåliga läsare står hjälplösa inför att förstå en svår text med följd att de tappar självförtroendet och därmed lusten att läsa. Läsandet ger ingen mening (se även Lundberg, 2010).

Eriksson Gustavsson (2002) tar i sin avhandling *Att hantera läskrav i arbetet* upp faktorer, som gäller för läsning vid en industriell arbetsplats. Till vardags läser vi på olika sätt beroende på läsmaterial och läskontext, framhåller hon. Det handlar om att läsa ”allt ifrån busstidtabeller och vägs skyltar till företagsinformation, dagstidningar och skönlitteratur” (s 27). För den målgrupp författaren fokuserade gällde det att i arbetet kunna läsa anvisningar för att få det industriella arbetet att flyta, dvs man läste sällan sammanhängande passager och fick använda olika strategier för att lyckas med detta slags läsning. Läskraven varierar i vårt samhälle, men genomsyrar det, varför personer med läs- och skrivsvårigheter kan få problem, om de inte kan läsa flexibelt. På den arbetsplats där Eriksson Gustavsson gjorde sin undersökning anordnades ”introduktionsutbildning för nyanställda med målet att arbetaren skulle bli kunnig på de maskiner och det material som var aktuellt att hantera” (s 211). Därefter planerades fortsatt internutbildning tillsammans med arbetsledaren, något som upplevdes positivt och ”som en självklar och naturlig del i arbetet” (ibid). Eftersom de svårigheter som upplevdes i skolan tycktes kvarstå i vuxen ålder, måste de pareras på olika sätt. För många gällde det därför att tillägna sig grundläggande baskunskaper för att kunna gå vidare, något som inte klarades av alla. Återigen underströks att

man inte automatiskt växte ifrån sina läs- och skrivsvårigheter (se även Skaalvik, 1994).

Stanovich (2000) är en forskare som påvisat den så kallade Matteus-effektens betydelse. ”No paper has defined my scholarly career in reading more than the ’Matthew effects’ paper published in *Reading Research Quarterly* in 1986” (Stanovich, 2000, s 149), konstaterar han i den skrift, där han sammanfattar sina 25 år av forskning och återger några av sina artiklar. Matteusevangeliet budskap att den som redan har kommer att få mer, medan den som inte har drabbas av att förlora det lilla han har¹⁷, tillämpar han på effekter av läsning, vilket innebär att den som är en god läsare och därför läser mycket berikas mer och mer vad gäller information och kunskapsinhämtning samt utvecklar en vana att läsa, medan den som har svårigheter med läsning och därför undviker att läsa, som följd läser sämre och sämre, något som redan Grogarn (1979) uppmärksammat utan att knyta fenomenet till Matteusevangeliet. Konsekvensen av detta är att den svage läsaren inte lär sig att använda kognitiva strategier och inte heller utvecklar sin läspotential. ”Some of the differences in cognitive processes that are linked with reading ability may actually be the effects of reading efficiency itself” (Stanovich, 2000, s 202). Resultatet blir ”marked divergences in the vocabularies of skilled and less skilled readers, and those vocabulary differences have implications for other aspects of language use. The same is probably true of syntactic knowledge and world knowledge” (s 195). Stanovich hyser åsikten att ”some of the individual differences in cognitive processes that are associated with reading ability in the adult” (2000, s 202) har att göra med den vuxnes tidigare läserfarenheter. Den emotionella faktorn är inte oviktig. ”Perhaps just as important as the cognitive consequences of reading failure are the motivational side effects” (ibid, s 195). Han nämner här några faktorer som inlärd hjälplöshet, benägenheten att ge upp, åsikten att en klarad uppgift har att göra med tur eller att uppgiften var lätt osv (se även Bandura, 1997).

För de goda läsarna går avkodningen så automatiskt att de helt kan koncentrera sig på att ta till sig textens budskap. De får simultant information från flera kunskapskällor. Det är framför allt de konstaterat dåliga läsarna, som tar hjälp av kontexten för avkodning. Denna förmåga kallar Stanovich för den interaktiva kompensationsmodellen, vilken har att göra med individuella skillnader.

The compensatory assumption states that a deficit in any knowledge source results, in a heavier reliance on other knowledge sources, *regardless* of their level in the

¹⁷ Var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har. (Matteusevangeliet 25:29; Nya Testamentet Psaltaren Ordspårboken, 2000)

processing hierarchy. Thus, according to the interactive-compensatory model the poor reader who has deficient word analysis skills might possibly show a *greater* reliance on contextual factors. (Stanovich, 2000, s 41)

Stanovich understryker att lässvårigheter ligger på en graderad skala och kan vara mer eller mindre framträdande. Det har konstaterats att man inte har att göra med "a discrete entity but with a graded continuum" (ibid, s 112). Var man sätter gränsen för svårigheterna beror på vilka krav som ställs, vilket ändå motiverar talet om dyslexi som ett användbart begrepp. Det handlar framför allt om bristande fonologisk medvetenhet. Det finns "strong evidence for a causal connection between phonological awareness and reading acquisition" (ibid, s 53), vilket inte utesluter att även bristande ortografisk avkodningsförmåga spelar roll.

Stanovich har haft kontextuella effekter i fokus, medan andra forskare riktat in sig på "several other conclusions regarding individual differences in reading ability" (ibid, s 53). Det kan handla om att den sämre läsaren inte utvecklat sina förståelsestrategier tillräckligt eller inte har tillräckligt god förmåga att aktivera sin läsning, dvs orsaken är "a general lack of linguistic awareness" (s 53). Han understryker att det är av högsta vikt att barnet får utveckla förmågan att läsa från första början och för detta behövs en passande undervisning av en erfaren och skicklig pedagog. Visserligen, konstaterar han, finns det barn som lär sig att läsa själva, men de flesta har behov av att någon undervisar dem, så att en Mattéuseffekt inte utvecklas.

Vidare tar Stanovich ställning i den så kallade Stora debatten (the Great Debate) i dagligt tal benämnd Läskrigen (the Reading Wars), dvs en kommunikativ "Whole language approach" i motsats till "Phonics", igångsatt 1959 av Chall, som framförde att "systematic phonic instruction is a valuable component of beginning reading instruction" (Adams, 1990, s 39), något hon fasthåller vid även senare. Stanovich menar att det är absurt att tro att den sida som förordar metodisk fonologisk inlärning på något vis skulle vara mindre socialt engagerad eller mer konservativ än motpartens. Han framhåller att

... too many things have become linked in our literature that are neither logically nor empirically connected – for example, the silly connection that some people want to make between research methods, positions in the Great Debate on reading instruction, and views on social justice. Qualitative and ethnographic methods are supposedly connected with whole language and liberal views on social justice – and the use of statistics and rigorous experimental design with phonics and with conservative views on social justice. This is some of the most unadulterated nonsense in the history of intellectual discourse. (Stanovich, 2000, s 413)

Adams (1990) understryker att det bara är toppen av ett isberg man nuddat vid. En mängd studier har utförts inom detta område. "And it is important to note

that some have yielded contradictory results” (s 48). Hon menar vidare att den variation som existerar mellan skolornas sätt att arbeta måste göra oss medvetna om att ”the prescription of a method can never in itself guarantee the best of all possible outcomes” (s 48-49). Det finns så mycket mer inblandat än det som dokumenteras i skrift.

Classroom successes (and failures) depend on much more than the written agenda held out to the teacher. Indeed the remarkable power of innovation seems to derive directly from that well of possibilities between what is only on paper and what is in our hearts and minds, between what we are told to do in the classroom and how we actually do it. (s 49)

I stundens hetta är det inte säkert att läraren alltid följer läroplanens eller vetenskapens rekommendationer eller det han/hon på exempelvis en studiedag påstår sig göra.

Neuropedagogiskt perspektiv

En mängd olika förklaringar om orsaker till dyslexi har förekommit om än teorierna skiftat (Myrberg, 2007). Perceptuella störningar på såväl synens som hörselsinnets områden har undersökts. Myrberg fastslår emellertid att ”fonologiska problem är typiska för dyslexi” (s 28), något man genomgående enats om (Lundberg, 2010; m fl). Nicolson (2001) refererar till Frith och hennes teoriindelning i tre nivåer, ”the biological level, the cognitive level and the behavioural level” (s11). Till dessa tillägger Nicolson den genetiska nivån. Ett antal forskare har bidragit med hypoteser ur andra perspektiv. Fawcett och Nicolson (2001) har ställt frågan vilken roll lillhjärnan spelar vid dyslexi. De framhöll att den senaste tidens forskning visserligen lyft fram fonologisk svaghet men:

dyslexic children show interesting and unusual deficits in a wide range of domains, be they reading, phonology, writing, spelling, memory, speed, hearing, vision, balance, learning skill, genetics, brain structure or brain function. The key question is whether these derive from diverse sources, or whether they may be accounted for in a unitary framework. (s 90)

Hypotesen om svaghet i lillhjärnan “the cerebellar deficit hypotheses” (s 102) tog upp en förklaring på biologisk nivå medan den av samma författare presenterade hypotesen om bristande automatisering beskrev dyslexi ur en kognitiv aspekt (se även Høien & Lundberg, 1999). Nicolson och Fawcett (2001) redogjorde vidare för ”the automatization deficit hypothesis” (s 146) i samband med lässvårigheter. Dessa forskare ”were struck by the fact that many dyslexic children and adults seemed to find many tasks difficult – even tasks that they had mastered seemed to be less fluent, more effortful” (ibid, s 7) varvid det även kunde handla om andra färdigheter än läsning. Orsaken

menade de hade att göra med problem med automatiseringen, vilket inbjöd till “a broader framework for dyslexia research, integrating the phonological deficits within mainstream theories of learning” (ibid).

McLoughlin, Fitzgibbon, Young (1994) underströk förekomsten av “weakness in organising information” (s 76), något som “also involves sequential memory as it requires sequencing in several dimensions” (ibid, s 77). Många forskare har gjort försök att utreda orsaker till såväl bristande korttidsminne som arbetsminne (Høien & Lundberg, 1999; McDougall and Hulme, 1994; Miles and Miles, 1999; Stothard, 1994). Wolff (2005) har beskrivit arbetsminne och läsförståelse efter en model utvecklad av Baddeley. Denne forskare hänvisade till “a working-memory system that is responsible not only for the storage of information but also for the simultaneous processing of information” (s 37-38). Han benämnde dem: “the visuo-spatial sketch-pad, the phonological loop and the central executive” (s 38). Wolff menar att det är de två senare som har betydelse för läsning. Som jag förstår det är avsaknad av en simultanitet i en komplicerad minnesprocess av betydelse. Wolff tillägger vidare: “The complexity of the working memory system also implies complexity in the interpretation of processing failures, for example, attention problems might be a more basic problem than limited capacity of the working memory” (ibid). Om än intressant är det omöjligt för mig att i min avhandling gå på djupet i denna fråga.

Myrberg (2007) uppmärksammade att det fanns barn som trots att de vid skolstarten uppvisade “typiska dyslexiproblem” (s 34) ändå inte fått läs- och skrivsvårigheter (jfr Niemi, Nordisk congress om dyslexi- men utan Skolminister Baylan, 2005). De hade kompenserat den fonologiska problematiken med andra förmågor, vilket studier av deras hjärnaktiveringsmönster vid läsning visat. “Det kan röra sig om språkliga strategier som är effektiva när det gäller att skapa sammanhang och mening i texter” (ibid).

Diagnos

För att läs- och skrivsvårigheterna skall kunna rubriceras som en funktionsnedsättning måste en diagnos ställas (Høien & Lundberg, 1999) något som är förutsättningen för att den studerandes funktionsnedsättning skall accepteras och åtgärdas. Det är därför en nödvändighet att det finns instanser med möjlighet och behörighet att diagnostisera. I många fall räcker det att en pedagog med kunskap inom fältet läs- och skrivsvårigheter gör detta, men i vissa fall måste medicinsk expertis upprätta diagnosen, något som i regel är kostbart och svårare att få fram medel till för den enskilde, förutom att det är tidskrävande. Man måste ställa sig i kö och invänta sin tur.

Hänsynstagandet har att göra med att man måste få studera inom andra ramar än de av CSN¹⁸ fastställda. Det kan också hänga samman med behov av bidrag till inköp av hjälpmedel, som underlättar det arbete som måste utföras och göra det möjligt.

Att en diagnos kan tolkas på olika sätt för Zetterqvist Nelson (2000) fram i sin avhandling *På tal om dyslexi. En studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter*. De olika ståndpunkterna utgår både från den tolkandes bakgrund och från hans/hennes intresseförankring. Diagnosen ses ur tre olika perspektiv, ur de diagnosticerade barnens, ur föräldrarnas och ur lärarnas. Författaren har genom intervjusamtal undersökt vad diagnosen dyslexi hade för betydelse för ett antal barns identitet och har också utrett barnens föräldrars förhållningssätt till diagnosen. Barnen, 20 till antalet, 11 pojkar och 9 flickor, är mellan 10 – 13 år. Hon noterade fyra förhållningssätt:

Elva barn använde diagnosen, när de berättade om sig själva, medan några vävde in den i samband med skolan och därmed undvek ”ett problemorienterat perspektiv” (s 100). Barnen förstod och använde begreppen läs- och skrivsvårigheter/dyslexi på olika sätt. De har med en term som Zetterqvist Nelson hämtat från Bachtin via Thomson ”approprierat” budskapet. Hon citerar: ”To appropriate a message is to take hold of its meaningful content and make it one’s own. ... In appropriating a message we adapt it to our own lives and life contents” (Thompson, 1995, s 42). Det kan finnas många förklaringar till att barn gör detta, menade Zetterqvist Nelson. Hon fastslog: Barns sätt att se och uppfatta och värdera problem vad gäller lärande och skrivande sammanfaller inte nödvändigtvis med den definition som följer en diagnostisk utsaga” (Zetterqvist Nelson, 2000, s 100).

Ett tredje förhållningssätt hos ett par av barnen var att de avvisade diagnosen helt och hållet, trots att intervjuaren vid samtal med dem utgått från att de ”blivit testade och bedömda som barn med dyslexi eller specifika läs- och skrivsvårigheter” (s 113). Intressant var Zetterqvist Nelsons intervju med Mattias, 12 år, som var mycket skicklig i att använda datorer. Trots att han hade svårt med läsningen klarade han detta genom att gå runt sina läsproblem, när han exempelvis började ett nytt datorspel. Då intervjuaren talade med honom om hans starka och svaga sidor, framgick att han också var bra på att ”hitta på fantasiberättelser” (s 114). Det andra barnet valde enligt författaren ”att framställa hinder och svårigheter i läsandet och skrivandet som relaterat till situationen – som texten eller bokstäverna – snarare än till

¹⁸ CSN Centrala studiestödsnämnden

sig själv som individ” (s 119). Författaren uppfattade detta ”som en proaktiv strategi gentemot en hotande stigmatisering” (s 120).

Ett fjärde förhållningssätt hade två barn som avvisade både diagnos och problem. I den ena flickans fall framgick att hon skämdes för att vara någon som behövde hjälp. Hon ville inte bli avslöjad. Vad gällde diagnosens inverkan på barnens självkänsla och identitet refererade Zetterqvist Nelson till dyslexidebatten om huruvida ”en dyslexidiagnos är frigörande eller stämplande för barnet” (s 141). Hon hade uppfattningen att ”barns sätt att använda och ge betydelse åt dessa diagnostiska termer är mer komplext och mångfacetterat än att det låter sig fångas inom ramen för en fråga om stämpling eller frigörelse” (ibid). Hon hade inte uppfattat diagnosen ha ”hög prioritet i barnens värld” (s 142) och menade att den diskursiva kategorin dyslexi visserligen ”spelar en viss roll i barnets tid i skolan, och har fått vissa återverkningar i familjen och hemmet, men framstår som mindre betydelsefull när barnet engagerar sig i aktiviteter utanför skolans kontext” (ibid).

För föräldrarna hade ett dilemma uppstått när deras barn inte uppnådde skolans kunskapskrav. Tack vare diagnosen hade relationen till skolan förändrats. Den hade avlastat föräldrarnas ansvar för barnet.

I motsats till föräldrarna som var emotionellt engagerade i sina barns problem visade lärarna upp en professionell attityd till att barnen fått diagnosen dyslexi. För 15 lärare innebar diagnosen, uttolkad av författaren, något positivt. Den gav ”en förklaring till elevens problem”, var ”ett sätt att göra eleven medveten om sina problem”, var en ”utgångspunkt för pedagogiska åtgärder”, gav en ”nyckel till särskilda resurser” och var ”moralisk räddare för läraren” (s 221). 10 lärare ställde sig kritiska till diagnosen. De menade att ”eleven inte framstod som dyslektiker i jämförelse med andra elever”, att ”lärarens tidigare kännedom om dyslexi inte stämmer med eleven ifråga”, en ”positiv utveckling av läs- och skrivförmåga”, att ”det finns alternativa förklaringsmodeller till elevens problem” samt att diagnosen hade ”självuppfyllande effekter för eleven ifråga” (ibid). Dessa olika förhållningssätt kunde enligt författaren bero på ”huruvida läraren varit delaktig i den utredning som eleven genomgått i samband med misstanke om att problemen bottnade i dyslexi, eller specifika läs- och skrivsvårigheter”, vilket ”antyder att det är betydelsefullt att läraren är inblandad i processen att definiera elevens problem” (ibid).

Det låg en moralisk aspekt i lärarnas utsagor, uppfattade Zetterqvist Nelson. De såg på eleverna utifrån deras försök att tackla sina svårigheter, i vad mån de var ”goda” elever. ”Den goda eleven kännetecknas av att hon eller han är beredd till stora arbetsinsatser, är motiverad och mottaglig, uppvisar en medvetenhet om den egna inlärningsprocessen samt tar ansvar för sitt arbete i

skolan” (s 222). Författaren ansåg att denna bild ”är anpassad till bilden av den goda läraren” (ibid) och en ny lärarroll.

Diagnosen, menade författaren, ”fyller en större funktion och har varit ett mer ändamålsenligt redskap för föräldrarna än för lärarna. De fick ”en tolkningsram och ett handlingsprogram” (Zetterqvist Nelson, 2000, s 226). Föräldrarna upplevde en lättnad genom att de fick en förklaring på barnets svårigheter. De har kunnat klä något oförståeligt i en språkdräkt och kunnat sätta in det de upplevt ”i ett sammanhang” (s 228). När det gällde barnen kom författaren fram till följande: ”Barnets problem är inte läsandet och skrivandet i första hand, utan deras problem är att de utgör problem för vuxenvärlden” (s 234).

Självbild

En diagnos kan också knytas till den diagnosticerades självbild. För vissa har den tack vare diagnosen höjts, för andra har den sammankopplats med avståndstagande. Självbildens betydelse har framhållits av många (Hulme & Snowling, 1995; Høien & Lundberg, 1999; Reid & Kirk, 2001; Skaalvik, 1994; Svensson & Jacobson, C 2006; Taube, 2007a) . Den som inte litar på sin lärandeförmåga utvecklar ett passivt förhållningssätt, som lätt leder till misslyckande. Taube (2007a) utgår från modern jag-teori som har sin grund i fenomenologin, där ”jaget som subjekt och jaget som objekt” (s 18) inte skiljs åt utan utgör ”en organiserad enhet bestående av olika, sinsemellan relaterade tolkningar av jaget” (s 18).

Fenomenologin sysslar inte med verkligheten utan med individens personliga tolkning av verkligheten. Individens tolkning av verkligheten är selektiv därför att den står under inflytande av tidigare erfarenheter, attityder, mål och försvarsmekanismer. Med andra ord, vi tolkar det vi vill tolka. Självbegreppet avgör också hur vi tolkar verkligheten. Brist på överensstämmelse mellan en väl etablerad självuppfattning och nya erfarenheter kan upplevas som hotande och utlösa försvarsmekanismer. (s 19)

...
Ibland kan det t o m ”vara mindre hotande att ha en väl etablerad negativ självuppfattning än att nås av information som står i stark motsägelse till en stabil självbild även om den råkar vara negativ. (s 20)

Vidare redovisar Taube (ibid) olika beteckningar för självbegreppet och konstaterar att ”självbegreppet är ett hypotetiskt begrepp med många namn” (s 20). Hon ”utgår från Rogers fenomenologiska teori” (s 21), som ”ses ... som en organiserad konstellation av individens inbördes relaterade, värderande tolkningar av olika aspekter av sitt eget jag och av jaget i relation till omgivningen” (ibid). En annan term Taube tar upp är ”självvärdering” (ibid), som dock kan vara svårt att skilja från ”självuppfattning” (ibid). Till

sist benämner hon begreppet ”self-efficacy” (ibid), introducerat av Bandura, och som handlar om vad en människa har för uppfattning om att kunna ”klara av en speciell uppgift eller situation” (s 22).

Till detta kan tilläggas vad Svensson och Jacobson C (2006) säger om självbilden, som de menar är ett överordnat begrepp och är beroende av identiteten, ett slags grundläggande kärnsjälv. Självkänslan ”utvecklas i samvaro med ’viktiga andra’ dvs, betydelsefulla personer för en människas utveckling” (s 22). Självförtroendet i sin tur ”kan kopplas till kompetens och tilltro till den egna förmågan inom olika områden dvs, den är mer beroende av hur man presterar i en viss situation t.ex. när det gäller läsning. Självförtroendet skulle därför kunna uppfattas vara mer förändringsbenäget beroende på hur man tycker sig klara olika uppgifter” (ibid). De framhåller följande:

Att försöka få en uppfattning av en elevs självbild bör ingå i en läs- och skrivutredning. Framför allt för att åtgärderna skall fungera så bra som möjligt. Vet pedagogen att barnet har en förhållandevis bra självkänsla men att självförtroendet sviktar i en specifik situation, t.ex. att läsa och skriva, kan åtgärderna omgående fokusera på de specifika problemen. Är däremot självkänslan låg kanske läraren skall lägga mycket energi på att först få till stånd en bärande relation så att eleven vågar lita på lärarens avsikt att stötta eleven i dennes svårigheter. (Svensson & Jacobson C, 2006, s 23)

Även självbilden kan tolkas ur ett livsvärldsperspektiv, där spänningsfältet mellan jagets olika delar tar sig varierande uttryck beroende på den aktuella situationen.

Skaalvik (1994) fastslog att självkänslan påverkade livsvärlden hos de sex informanter hon intervjuat. ”Mennesket er et resultat av de erfaringer det gjør på ulike områder i livet, det vaere seg i hjemmet, på skolen, i arbeidslivet og i vennekretsen” (s 1). Att misslyckas med läsning och skrivning som värdesätts högt av omgivningen ”vill kunne skape vansker som strekker seg utenfor området der en mislykkes” (s 2). När den vuxne sedan återvänder till studier ”vil negative skoleerfaringer derfor kunne virke hemmende på ny laering” (s 2). Man har lärt sig att dölja svårigheterna, vilket i många situationer känns ”ydmykende og fylt av angst” (ibid). Och hon fortsatte: ”Fordi angst er energi- og oppmerksomhetskrevende, vil den kunne hemme livsutfoldelsen og på den måten redusere den enkeltes livskvalitet” (ibid). I sitt resultat kom hon fram till att alla hennes informanter var högt ”ego-involvert og lavt oppgave-involvert” (s 246 och 259). Jag tolkar innebörden av detta så att det fanns en spänning mellan de uppgifter de ställdes inför och deras tilltro till att kunna klara dem, något som de hela tiden levde med och som skapade ångest.

Uppgiftsorientering

Lundberg (2010) betonar att inläring har en emotionell sida. Den som av olika anledningar saknar engagemang för en uppgift får svårigheter att lösa den. "En förutsättning för att lära sig nya färdigheter är att man är aktiv, motiverad och koncentrerad" (s 158). Uthållighet och tro på den egna förmågan behövs även och man måste kunna klara tillfälliga motgångar och arbeta självständigt. Uppfylls detta "stimuleras hjärnans belöningsystem" (s 159). Den som involveras i en uppgift helt och fullt kan komma in "i ett tillstånd som kommit att kallas 'flow', där allting stämmer" (s 159-160). Att få en elev med läs- och skrivsvårigheter att dras in i en sådan anda kräver både "djupa kunskaper om varje elevs förutsättningar och kunskapsnivå men även insikter om ämnesområdets väsen (...) och de inlärningsmekanismer som krävs när ny kunskap erövrats" (s 160). En bidragande orsak till att detta skall kunna förverkligas, understryker Lundberg, är att en anda av gemenskap skapas eleverna emellan.

Kompensatoriska åtgärder

Jacobson C (2000) framhåller vikten av kompensatoriska stödåtgärder som ett av medlen för att utjämna en funktionsnedsättning. Först och främst gäller det att "utnyttja individens starka sidor och försöka underlätta personens egna kompensationsstrategier" (s 3). Det handlar om intern compensation, s k "coping"strategier, att ägna "time on task", bland annat läsa mycket. "Konststycket är att motivera sig själv att läsa och åter läsa och samtidigt försöka behålla ett optimal självförtroende" (s 4).

Extern compensation är en annan strategi som kan underlätta. Det finns två typer av sådan, dels den som handlar om ett accepterande förhållningssätt och hänsynstagande hos omgivningen, dels användandet av tekniska lösningar med modern informationsteknik. Det finns en uppsjö av såväl icke-datorbase-rade som datoriserade hjälpmedel, som skulle kunna "användas som ett medel att inkludera allt fler elever i klassrummets gemenskap och möjliggöra en skola som försöker utjämna olika former av funktionsnedsättningar" (s 6). Enligt författaren är dock dessa hjälpmedel ännu inte tillräckligt utprovade och anpassade till praktiska sammanhang.

Skrivprocessen

En konsekvens av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är vanligtvis den dåliga stavningen, vilken i många fall, som Høien och Lundberg (1999) poängterade, haft en negativ effekt på grund av att stavfel förknippats med dumhet. Själva skrivprocessen omfattar emellertid "något långt mer än att bara kunna skriva enskilda ord korrekt. Den omfattar också färdigheter som författande av meningar, avsnitt och texter. Skrivaren ska genom ord och meningar ge klart

uttryck för sina idéer och tankar” (s 84). Författarna tar upp olika sidor av skrivandet. ”Vid skrivning är *långtidsminnet* viktigt. Det är genom detta man hämtar fram idéer och tankar” (s 120). För utveckling av skrivfärdighet måste arbetsminnet fungera. ”Om man inte kan hålla tankarna samlade, tappar man lätt tråden. Man glömmer vad man hade tänkt uttrycka. Meningarna hänger inte ihop” (s 121). Författarna refererar till Santa, som pekar ut sex viktiga områden vid bedömning av skriftliga arbeten. Dessa är: ”*innehåll, organisering, personlig stil, ordval, meningar och konventioner*” (s 239-240). Det som kan åstadkomma bekymmer för många dyslektiker, vars redogörelser och referat jag läst, är att de hoppar från en tanke till en annan, det finns varken någon klar inledning eller ordning i deras framställning, vars huvudidéer ofta är dåligt underbyggda. Det skrivna blir livlöst, det ordförråd som används är ensidigt och relevanta begrepp saknas. Meningsmönstret upprepas och förutom stavfel haltar meningsbyggnad och uppbyggnad av innehåll.

Wengelin (2002) uppmärksammade att det som är en styrka för den som skriver, nämligen att kunna gå tillbaka till sin text och rätta den, inte fungerar för dyslektiker, eftersom de på grund av bristande läsförmåga inte har någon särskild nytta av detta. Hon observerade tre undergrupper vid skrivproduktion: planering, textproduktion och redigering. Hon har undersökt tre olika grupper av skribenter, varav en utgjordes av vuxna med läs- och skrivsvårigheter, omfattande elva personer mellan 20 och 50 år. De jämfördes dels med nio hörselskadade, dels en kontrollgrupp på tio personer. I sin resultatdel karakteriserade hon först kontrollgruppens produktionsprocess och redovisade därefter det hon kommit fram till för de två andra grupperna. Hon tog upp följande för gruppen vuxna med läs- och skrivsvårigheter:

The subjects with reading and writing difficulties, on the other hand, were slow typists, had a high pause frequency, and made many pauses within words. (...) As for the editings, they devoted a large proportion of them to spelling. They corrected errors, they changed correct words into incorrect ones and they changed incorrect words into other incorrect ones. They rewrote words several times, before they made up their minds on how to spell it – and they ended up with an incorrect solution about as often as with the correct one. They further tried to avoid problems by exchanging words for synonyms, near-synonyms and phrases. One subject even rewrote entire paragraphs in order to avoid difficult words. (s 282)

Wengelin konstaterade att skrivprocessens alla aspekter påverkades av de ordavkodningsproblem eller snarare ängslan över ordavkodningsproblemen, som hennes referenter med läs- och skrivsvårigheter hade tillsammans med lässvårigheterna, vilka i sin tur till en stor del utgjordes av ordavkodningsproblem. Hon fastslog att de två faktorerna som var nödvändiga för produktion av skriftspråk var ”*coding of single words* and

written-language awareness” (s 293). Med hänvisning till Høien & Lundberg (1999) noterade hon att hon för den bristande ordavkodningsförmågan lika gärna kunde använt begreppet dyslexi.

Med *written-language awareness* förstod författaren främst en medvetenhet om skillnader mellan tal- och skriftspråk. ”One part of written language awareness is ’knowledge about written-language norms’, such as sentence structure and punctuation rules” (s 297). Hon tog vidare upp att referenterna med läs- och skrivsvårigheter tenderade att skriva som de talade. Av olika anledningar hade referenterna inte förmågan att göra urskillnad, något som vid produktion av skriftliga arbeten borde finnas med såväl på planeringsstadium som redigeringsstadium.

IALS¹⁹-projektet

I en stor OECD²⁰- studie deltog 3000 svenskar, 16 år och äldre, i IALS-projektet, som är en studie om vuxnas läs- skriv- och räkneförmåga. De länder utom Sverige som deltog var USA, Canada, Tyskland, Polen, Schweiz och Nederländerna. Studien genomfördes hösten 1994 och rapporten utgavs 1996.

I förkortningen IALS ingår begreppet ”literacy”, som i rapporten definieras på följande sätt:

Det engelska begreppet ”literacy” är utgångspunkten i undersökningen. Därför är tolkningen och innebörden av begreppet grundläggande för att förstå resultaten. ”Literacy” har en vidare innebörd än det vi vanligtvis förknippar med ord såsom läsning, läsförmåga, lässkicklighet, läsförståelse, funktionell läsfärdighet och liknande termer. I IALS innefattar begreppet ”literacy” att läsa och förstå olika slag av texter från de enklaste till de mycket komplicerade, att skriftligt kunna besvara frågor i både enkla och mer komplicerade sammanhang och att kunna göra numeriska beräkningar utifrån problemställningar hämtade från situationer ur vardagslivet. Det rör sig om en skala av färdigheter från det elementära till det mycket komplicerade, och inte en tudelning i ”läskunniga/icke läskunniga”.

Undersökningen spänner alltså över ett betydligt vidare fält än grundläggande läsförmåga. ”Literacy” har i denna vidare mening stor betydelse för individens studief framgång på samtliga nivåer i utbildningssystemet, för förmågan att utvecklas i arbetet, ta politisk ställning och tillvarata sina intressen som medborgare, fungera som förälder, hävda sig på arbetsmarknaden etc. (Skolverket, 1996, s 12)

¹⁹ International Adult Literacy Survey

²⁰ Organisation for Economic Co-operation and Development

Det är uppenbart enligt min mening att ovan citerade krav är såväl så kallade ”strävansmål²¹” som ”uppnåendemål” för dem som studerar vidare inom vuxenutbildningen, då den studerande under kursens gång skall läsa in kunskaper inom olika ämnesområden och efter genomgången kurs får betyg på i vad mån han/hon har lyckats med detta. Dilemmat är att läraren ofta börjar på en nivå långt över den studerandes förmåga, dvs läraren startar inte i den närmaste utvecklingszonen. Och det som framför allt var alarmerande enligt rapporten var att var fjärde svensk inte nådde upp till grundskolans kravnivå. ”Cirka 20 procent klarar uppgifter på nivå 2 men inte på nivå 3” (s 26), dvs den nivå svensken borde ha uppnått efter årskurs 9 (ibid). Idag är det krav motsvarande årskurs 9 som gäller, en påtaglig skärpning mot tidigare, då årskurs 6 var ett rättesnöre, med allt vad detta måste innebära för människor med läs- och skrivsvårigheter. Ett samband mellan bristande läsförmåga och social och etnisk bakgrund, framkom även i rapporten, framför allt i åldrarna över 25 år. Det är dessa människor som drabbas av arbetslöshet. ”Människor med många års yrkeserfarenhet blir arbetslösa i samband med företagsnedläggningar eller personalnedskärningar och får erbjudande om utbildning av arbetsmarknadsskäl. Anspråken på läsförmåga är väsentligt större för att klara utbildningen än för att klara det arbete de hade före arbetslösheten. Läskraven i utbildningssituationen blir en oförutsedd tröskel på vägen tillbaka till arbetslivet” (s 9). Det är framför allt inom kommunal vuxenutbildning i Göteborg, där jag haft min gärning alltsedan denna verksamhets första år i slutet på 60-talet, som jag mött denna kategori av studerande.

Tre svenska projekt om dyslexi

Konsensusprojektet

Ett projekt som rönt stor uppmärksamhet är Konsensusprojektet med Myrberg (2003) som projektledare. Tjugofyra forskare från olika vetenskapsfält har intervjuats och yttrat sig om läs- och skrivsvårigheter hos barn. I ett ”Konsensusuttalande” fastslogs att läs- och skrivsvårigheter innebar ”såväl avkodnings-/inkodningsproblem som läsförståelseproblem” (ibid, s 5). Hit räknades ”/e/lever som fungerar normalt i talspråkssammanhang men hade svårt att förstå och meddela sig med hjälp av skriftspråk” (ibid). Det handlade om barn som inte utvecklat läsning och skrivning på samma vis som sina kamrater.

²¹ Mål att sträva mot anger inriktningen på skolans arbete. De anger därmed en önskad kvalitetsutveckling i skolan, /mål att uppnå uttrycker vad eleverna minst skall ha uppnått när de lämnar skolan. Det är skolans och skolhuvudmannens ansvar att eleverna ges möjlighet att uppnå dessa mål (Lpo 94, s10).

Det kan röra sig om dåligt fungerande läsförståelsestrategier, om bristande syntaktisk förmåga, bristande förmåga att analysera ord, om dålig ordförrådsutveckling eller om brister i automatisering och läsflyt, ibland som en följd av bristande läs- och skrivstimulans i vardagsmiljön och skolan. (ibid, s 5)

Som bakgrund till projektet kunde man finna flera skäl. En sådan var att komma tillrätta med det tidigare nämnda, som i den engelska litteraturen kallades "the Reading War", som bröt ut på 70-talet och där parterna var oense om "hur framgångsrik läs- och skrivpedagogik bör se ut" för att inte läs- och skrivsvårigheter skulle uppstå. Den ena falangen förordade "Whole language"- metoden och den andra "Phonics". I Sverige har dessa båda riktningar sin motsvarighet i "Läsning på talets grund" respektive "Witting-metoden". Hjalme har i sin avhandling (1999) följt och analyserat debatten bland annat genom att läsa flera årgångars artiklar i *Lärartidningen/Svensk skoltidning* (Hjalme, 1999, bilaga 1). "Reading Recovery", Nya Zeelands modell att åtgärda läs- och skrivsvårigheter, riktade sig till yngre barn än de svenska och kunde bland annat därför inte överföras till svenska förhållanden. Det var därför viktigt att lyfta fram de arbetssätt och metoder som visat sig fungera i Sverige.

En annan anledning var det faktum att så många svenska elever idag misslyckats med sin grundläggande läsinlärning, något som anses ha att göra med att man under 1990-talet inte längre utbildat specialister på läsinlärning i Sverige. Den kunskap och erfarenhet som ligger till grund för framgångsrik läsinlärning måste därför dokumenteras innan den försvinner.

De tidigare utbildningarna till lågstadielärare och småskollärare, med fokus på uppgiften som läsinlärningsspecialist, har försett svenska skolor med hög kompetens. Många av lärarna med denna bakgrund har gått i pension, eller går i pension inom de närmaste tio åren. Deras kunskaper och erfarenheter måste vidareföras till kommande lärargenerationer. (Myrberg, 2003, s 14)

De 24 forskarna har uttalat sig om läs- och skrivsvårigheternas natur (ibid) och om vilka karakteristika de ansåg förebyggande pedagogik ha. Jag har ansett det värdefullt att redovisa den i konsensusprojektet presenterade pedagogiken dels för att ha översikten som en bakgrund till det de vuxnas misslyckande, dels för att diskutera vad vuxna med läs- och skrivsvårigheter skulle kunna vara behjälpta av och återkommer till detta i kapitel 8, Avslutande reflexioner.

Forskarsynpunkterna kan delas upp i sex teman:

- Vikten av struktur och systematik
Man måste veta vad det är man tränar och varför. Inledningsskedet är viktigt och både lärare och elev måste ägna tillräckligt med tid åt läs- och skrivutvecklingen under denna period. På grundläggande nivå kan det t o m vara försvarbart att man

nivågrupperar eleverna tills de har tillägnat sig grunderna och de mest väsentliga färdigheterna” (ibid, s 35).

- Lärare med bred praktisk metodkompetens och teoretisk förståelse
Val av läs- och skrivpedagogik är enligt konsensusforskarna inte det väsentligaste. ”De lyfter i stället fram lärarkompetens som den utslagsgivande faktorn. Lärarskicklighet innebär med ett sådant synsätt att behärska många olika metoder, och att anpassa dessa till sina elevers behov” (ibid, s 36). Läraren måste vara insatt i barns språkutveckling och kunna möta varje elev på hans/hennes nivå. Vidare är det viktigt att arbeta diagnostiskt för att möta ”den enskilde elevens förutsättningar, framstegstakt och inlärningsstrategier” (ibid, s 37). Planering bör ta hänsyn till elevens starka respektive svaga sidor och möjlighet bör finnas ”att arbeta enskilt med varje elev” (ibid).
- Vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven
Läsning och skrivning måste bygga på det kommunikativa och meningsfulla och bygga på elevens intresse. Målet är att ”lära ut ett ’metakognitivt förhållningssätt’ som gör det möjligt för eleverna att bilda meningsfulla strukturer av texter, att avgöra vad som är viktigt och mindre viktigt i texten, och att bedöma sin egen förståelse av det lästa” (ibid, s 38).
- Vikten av pedagogik som knyter samman tala-läsa-skriva
Barnen måste utveckla ”en medvetenhet om att ord går att dela upp i fonem, och att man kan skapa nya ord genom att manipulera med fonemen” (ibid, s 39). Men det är också viktigt att de ”uppmuntras att skriva bokstäver, ord och meddelanden redan från förskoleåldern” (ibid). Högläsning är viktigt för att utveckla ”såväl syntaktisk som fonologisk förmåga, till ordförrådsutveckling och medvetenhet om berättelsestruktur” (ibid), varvid man också måste samtala om texten för att aktivera det lästa.
- Goda läs- och skrivmiljöer
Barnen måste få tillgång till olika texter och ha möjlighet att besöka ett bibliotek, där en bibliotekarie kan hjälpa barnen att hitta böcker. Det gäller att inte glömma bort att även skrivandet måste tränas.
- Krav på övergripande styrning (ibid, s 33)
Det är av yttersta vikt ”att läs- och skrivundervisningen i skolan bedrivs med metoder som är dokumenterat framgångsrika. Så är emellertid inte fallet i Sverige i dag” (Myrberg, 2003, s 42), något som är nödvändigt att förändra.

Det är sällan som läs- och skrivpedagogiska program och läromedel blivit utvärderade avseende uppnådda positiva effekter, menade forskarna, som sinsemellan haft olika preferenser gällande program och material. Majoriteten hade dock gett högt betyg på det så kallade Bornholmsmaterialet, på ”Fem myror är fler än fyra elefanter” och på Astrid Lindgrens barnböcker. Nödvändigt var emellertid att användaren/pedagogen hade kunskaper om barns läs- och skrivinlärning och anpassade materialet ”till det enskilda barnets språkliga nivå, strategier och förutsättningar” (Myrberg, 2003, s 45). Programmen, ”som visat sig dokumenterat effektiva när det gäller att förebygga läs- och skrivsvårigheter har varit avsedda för små barn (6-8-årsåldern). Slutsatsen har blivit att det är förhållandevis svårt att möta redan etablerade läs- och skrivproblem” (ibid, s 46-47) hos äldre barn. Dock hade vissa program, där man tränat såväl fonologin som ortografin, visat sig vara

effektiva för åldern 10-12 år. Hätskheten mellan företrädare för LTG-metoden²² respektive Witting-metoden ansågs vara helt missriktad och inte kunna jämföras med Whole language och Phonics-metoderna. Ingen av de svenska metoderna var enkelspårig utan inbegrep heltäckande träning.

Läsinlärningsläromedel borde finnas men på olika svårighetsnivåer för att passa olika elever men kunde handla om samma sak, som då låg till grund för gemensamma övningar i klassen. Många lärobokstexter var alltför komprimerade med implicit innehåll, vilket inte förstås av alla, något som var viktigt att uppmärksamma. Texter av varierande slag borde finnas i klassrummet och knyts till olika skrivuppgifter. Ingen satte tilltro till vare sig motorisk träning eller annan alternativ pedagogik för att förbättra själva läsningen. Någon menade att den dock kunde bli bättre, om koncentrationen uppövades. Av högsta vikt var att svårigheter åtgärdades så tidigt som möjligt, något som en kunnig pedagog kunde bedöma. Det var risk för att barnet annars tappade självförtroendet. ”Vänta-och-se”-pedagogiken är förkastlig, sägs avslutningsvis. När barnet äntligen får särskilt stöd är det ofta för sent och insatserna inte tillräckliga.

Bornholmsprojektet

För ett litet barn kan vägen vara lång till att förstå och uppfatta att de ord han/hon hör, förstår och säger skrivs efter ett visst system, som har med språkets fonem att göra och kräver s k fonologisk medvetenhet. Eftersom denna medvetenhet krävs för att kunna läsa och skriva har det ansetts vara viktigt att träna upp med olika språklekar (Lundberg, 2007).

I den banbrytande ”Bornholmsstudien” visade Lundberg, Frost och Petersen (1988) att det var möjligt att genom systematiska språklekar i förskoleklassen utveckla fonologisk medvetenhet hos barn som inte utvecklat denna spontant. De visade också att programmet ledde till normal läs- och skrivutveckling i skolan för fyra av fem barn i riskzonen att utveckla dyslexi. (Myrberg, 2007, s 74)

I en senare studie kartlades flertalet 6-åringar i Nacka kommun med en ny version av Bornholmsmodellens material (Lundberg, 2007). Det tidigare resultatet bekräftades i denna studie, nämligen att ”språklig medvetenhet går att utveckla genom systematiskt upplagda språkliga lekar och övningar i förskoleklassen” (Lundberg & Strid, 2009, s 11). Det som särskilt tydligt kom fram var en stor skillnad mellan pojkar och flickor. Det visade sig att mindre procent av flickorna låg i riskzonen och att de även läste bättre än pojkarna efter genomgången träning (ibid, s 10).

²² Läsning på talets grund utarbetad av Ulrika Leimar (1974).

Kronobergsprojektet

Ett annat viktigt projekt var "Läsutveckling i Kronoberg", som syftade till "att utveckla och utvärdera vetenskapligt välgrundade och praktiskt användbara metoder, instrument och hjälpmedel för diagnos och behandling av läs- och skrivhandikappade" (Mogård, 1995, s 9). I projektet intervjuade Svensson (1995) familjer där läs- och skrivsvårigheterna gått i arv. Det som lyftes fram var hur elever med detta handikapp blivit mobbade av andra elever som sett med förakt på en kamrats svårigheter, vilket inneburit tappat självförtroende. Han skriver:

De beskriver sin livssituation som präglad av hur de bemöttes i skolan. Att aldrig våga göra vad man önskat av rädsla för att misslyckas. Val av yrke har man gjort med tanke på att det ska ha så lite som möjligt med skriftspråket att göra. (ibid, s 17)

Ett dåligt självförtroende formar ett barn och får konsekvenser för hela livet. Svensson och Fäldt (1995) redovisar olika självbildsstudier (se även Taube, 2007a; Skaalvik, 1994; Svensson & Jacobson, C 2006) . De anser dock att det är svårt att bedöma vilken inverkan självbilden har på läs- och skrivförmågan, "eftersom begreppet innehåller så många komponenter som är omöjliga att mäta exakt" (Svensson & Fäldt, 1995, s 121). Uppenbart är att "[I]åg självvärdering gör att endast en begränsad del av uppmärksamheten ägnas åt den aktuella uppgiften och att mycket energi går åt för att hantera ångslan för att misslyckas" (ibid, s 122).

Olika undersökningar har genomförts inom projektet och olika åtgärdsprogram har prövats. Jacobson, C (1995a) redovisar resultatet av läsutvecklingen hos en grupp barn med läs- och skrivsvårigheter jämfört med en kontrollgrupp och konstaterar att visserligen förbättrade båda grupperna sina resultat men skillnaden grupperna emellan bestod, något som även Maughan, m fl (1994) funnit i sin studie. Denna forskargrupp påpekade att det t o m var så att klyftan mellan grupperna snarare ökade än minskade, även om det fanns en grupp av "relatively more able subjects" (ibid, s 142) som kunde kompensera sina svårigheter. De som hade svårigheter tycktes visserligen förbättra sig men kom inte i kapp sina kamraters läsförmåga.

Inom ramen för Kronobergsprojektet, utvecklade Trampe (1995) läs- och skrivsvårigheter ur lingvistisk synvinkel och tog bland annat upp att det fanns tre frågor att ställa vad "gäller skriftens relation till det talade språket" (s 63). Dessa var:

1. Skriften är bara en omkodning (transkription) av talet.
2. Skrift och tal är inte direkt beroende av varandra men indirekt, då de var för sig är en realisering av det underliggande språksystemet.
3. Skrift och tal utgör av varandra oberoende system – vart och ett med sina enheter och regler.

Svenskan, säger Trampe, består av ett fonografiskt-segmentellt system, där bokstäverna står för fonem/ljudsegment. Men fortsätter han, ”ett antal rent logografiska tecken, t ex &, 1, 2, 3 och §” (s 64) används också. Han menar det vara ”uppenbart att skrift kan relateras till olika nivåer i det talade språket” (ibid) varför ”de renodlade ståndpunkterna 1 och 3 ovan är ohållbara” (ibid). Han tillägger emellertid ”att beskrivningern enligt ståndpunkt 2 är en fråga som vi lämnar öppen” (ibid).

I sista kapitlet diskuterar Jacobson, C och Lundberg (1995) vilka kunskaper forskningsprojektet bidragit med. Vad gäller begreppen läs- och skrivsvårigheter och dyslexi visade de sig vara ”mycket komplicerade och variationsrika” (s 205) hos eleverna. Åtgärdsprogrammen kunde inte eliminera elevernas svårigheter, även om läsförmågan förbättrades. Beträffande könsskillnader bekräftades att pojkar var ”klart överrepresenterade bland lässvaga barn” (s 207). Författarna frågade sig hur de som uppvisade problem klarade sig i vuxen ålder, något som projektet inte undersökt. De menade att en fortsatt uppföljning av Kronobergsselever skulle kunna ge unika insikter om detta. De poängterade ”... att många dyslektiker kan ha en kognitiv stil och kognitiva förutsättningar som faktiskt kan bli till betydande fördelar i samhället. Vissa undersökningar tyder på att många dyslektiker kan ha särskilt starka sidor när det gäller visuella och spatiala färdigheter, vilket kan ligga till grund för kreativa insatser inom matematik, naturvetenskap, teknik och datavetenskap. Det är väl känt att många framstående naturvetare, tekniker eller arkitekter har eller har haft dyslektiska problem” (s 214-215).

I efterföljd till rapporten om Kronobergsprojektet har Specialpedagogiska institutet i Växjö utgivit en antologi som sammanfattade tio uppsatser som skrevs inom ramen för en fortbildningskurs med 15 rådgivare från institutet under perioden 2004-2006. Uppsatserna behandlade olika aspekter av läs- och skrivsvårigheter. Redaktörer för antologin, Jacobson och Svensson (2006) konstaterade i en sammanfattande bakgrund till uppsatserna att enligt undersökningen IALS läser svenskarna bra i jämförelse med andra länder. Trots detta klarade bara en av fyra vuxna svenskar att läsa annat än välkända och välstrukturerade texter. De presenterade därför en modell för åtgärdsplanering med tre inriktningar:

Den första tar upp nödvändigheten att försöka förebygga läs- och skrivsvårigheter och ”arbeta med förutsättningar för god läsinlärning, såsom en positiv självbild, språkutveckling, motivationshöjande åtgärder samt arbete med grundläggande fonologisk medvetenhet.

Den andra inriktningen fokuserar på att öva och träna det som eleven har svårt för, t ex att med olika medel försöka automatisera läs-och skrivfärdigheten. Denna väg har skolan av tradition utnyttjat i mycket hög grad, dvs. att på en mångfald av mer eller mindre beprövade sätt öva det som eleven har svårigheter med.

Den tredje inriktningen utgörs av olika kompensatoriska åtgärder. (s 14), varvid Jacobson, C och Svensson refererade till Föhrer & Magnusson (2000).

Läs- och skrivsvårigheter i ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv

Mycket har skrivits om dyslexi ur pedagogisk och psykologisk synvinkel. Den ansats jag valt är emellertid att beskriva dem jag beforskat ur ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv, vilket skulle kunna bredda horisonten och enligt min förhoppning kunna tillföra ytterligare aspekter. Detta perspektiv har även Nielsen använt i sin avhandling, 2005, där hon beskriver nio studerande med läs- och skrivsvårigheter. De har valts i ett spektrum av olika livssituationer och är i olika åldrar. De befinner sig på olika stadier och går i olika utbildningsformer. De bemöter sin dyslexi utifrån sin livsvärld och vilken fas i livet de befinner sig i. Nielsen påpekar att hon bidragit med ny kunskap på ett flertal områden. Hon har uppmärksammat ”*tillvarons mångtydighet och komplexitet*” (s 267), betydelsen av ”*den levda kroppen, det levda rummet och den levda tiden*” (s 268), nödvändigheten att hitta ett fredat rum, ett ”*shelter*” (ibid), och ”*egen tid*” (ibid), som hon definierar som tid ”man själv råder över” (ibid) och fortsätter: ”Slutligen visar studien att frågan om att övervinna svårigheter med det skrivna språket, i vårt samhälle är en fråga som berör den egna självbilden och det egna framtidsprojektet. Frågan är alltså existentiell, men i olika grad för olika personer och i olika skeden av livet” (s 268-269). I likhet med tre av Nielsens informanter har mina vuxenstuderande lämnat barnaåren och ser på sitt lärande utifrån sina livsvärldar, grundade på erfarenheter från dagens samhälle med krav på större ansvarstagande, varför läs- och skrivsvårigheterna drabbar dem påtagligare. Jag återkommer till detta i slutkapitlet.

Sammanfattning

Forskningen har under årtiondenas lopp fokuserat skilda innebörder av fenomenet läs- och skrivsvårigheter och behovet hos lärare av att tillägna sig kunskaper om dyslexi understryks. Några tidiga forskare och pedagoger inom fältet läs- och skrivsvårigheter presenteras och såväl skillnader som överensstämmelser i deras synsätt noteras. Ett urval av aktuell forskning följer. Definitionen om dyslexi problematiseras. Det kan vara svårt att dra gränsen mellan symptom, orsak och prognos. Vidare observeras en förändring vad beträffar att kommunicera i dagens samhälle, något som dock inte för med sig att kraven på att bemästra läsning och skrivning minskat. Exempelvis framhålls nya krav inom industrin. En redogörelse för såväl primära som sekundära symptom på läs- och skrivsvårigheter ges. Självbildens betydelse understryks. Olika aspekter av diagnos refereras. Läsprocessen analyseras och läsning definieras. Olika sidor av skriftspråket rörande läsmetoder, texters struktur, metakognition och lässtrategier behandlas.

Vikten av att uppehålla läsning genom ständig övning understryks. Dock konstateras oförmåga att helt växa ifrån läs- och skrivsvårigheter. Kontextens betydelse för de dåliga läsarna uppmärksammas i forskningen. Även om lässvårigheter ligger på en graderad skala och därför kan vara svåra att definitivt fastställa, uppges dyslexi vara ett gångbart begrepp. När det gäller orsaker till dyslexi förs svårigheter på olika nivåer fram. Det neuropedagogiska perspektivet uppmärksammas. Vid skrivning noteras förutom svårigheter med stavning brist vad gäller att behärska skriftspråkliga konventioner.

En genomgång görs av olika projekt. Avslutningsvis uppges att en fenomenologisk livsvärldsansats valts vara ett fruktbart sätt att tillföra kompletterande kunskaper till det som tidigare skrivits om livssituationen för vuxna med läs- och skrivsvårigheter.

KAPITEL 5

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Att lära med skriftspråket som verktyg

Vi lever i en snabbt föränderlig värld och måste därför ständigt lära oss att möta nya sammanhang, något vi framför allt gör genom att använda skriftspråket som verktyg. Lärandet, dvs kunskapsinhämtningen, är visserligen ett mångtydigt begrepp och sker inte enbart genom att vi måste läsa och skriva, men det moderna samhället bygger ändå på att vi har denna förmåga. Skriftspråket har utvecklats som riktmärke för värderingen av människors kunskaper. Det är bundet till synen och gör denna till vårt dominerande sinnesorgan. Människor med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi tvingas att hantera detta. Den som inte kan läsa sig till aktuell information, läsa in texter inom olika områden, kommunicera genom att skriva, räknas därför som funktionsnedsatt, vilket kan förstås som en av samhället nödtvungen konstruktion. En yrkesutbildning räcker inte idag. Den måste kontinuerligt byggas på, vilket fått till följd att det som kallas för ”det livslånga lärandet” utgör en del i varje aktiv människas liv och återkommande studier, som kräver skriftspråklig förmåga, tar därför upp betydande plats. De som inte följer med i utvecklingen inom sitt område och fortbildar sig i enlighet med av samhället ställda krav, kommer obönhörligt efter och blir akterseglade. Konsekvensen blir ofta arbetslöshet. Allt detta måste dagens människa leva med. Hur reagerar då människor med läs- och skrivsvårigheter på sin situation? Svårigheterna blir uppenbara i alla studiesammanhang och leder till en kamp. Det handlar om att följa studietakten och leva upp till ”normen”. Funktionsnedsättningen för också med sig konsekvenser för hanterandet av omvärlden, av livet. Vad innebär det att leva i dagens samhälle med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? Min avhandling vill försöka fånga väsentliga sidor av detta fenomen. Jag vill göra det utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv, som jag tror kan belysa fenomenet på ett rikare sätt än genom att enbart se på den lärande människan ur ett kognitivt perspektiv eller ur sociokulturell synvinkel.

För att fånga komplexiteten i kampen med skriftspråket väljer jag alltså som övergripande ansats att använda ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv. Jag kommer dock att integrera begrepp även från andra traditioner, enligt min mening viktiga för att tydliggöra såväl pedagogiska som underliggande emotionella spänningar i fenomenet läs- och skrivsvårigheter. Som forskare

och författare har jag den egna livsvärlden som ledstjärna, vilket betyder att mitt levda liv präglar det jag skriver om.

En livsvärldsfenomenologisk ansats

Begreppet livsvärld emanerar från fenomenologin och Husserl, som utvecklade denna filosofiska rörelse och efterföljdes av en rad såväl tyska som franska filosofer. Han kritiserade den rådande filosofin för att ha "svikit sin uppgift genom att röra sig bort från 'sakerna själva', från den naturliga erfarenheten" (Ruin, *DN*, 1993-04-20), som enligt Husserl uppstår "i ett samspel mellan subjekt och objekt, mellan människan och hennes värld" (ibid). Vad som menas med "sakerna" uttrycker Bengtsson (2005) på följande sätt:

Men vad är det för saker som fenomenologin talar om? Uttrycket ger onekligen ett realistiskt, objektivistiskt eller till och med positivistiskt intryck. Uppmanas vi att undersöka verkligheten som bestående av objektiva fakta i sig? Visserligen eftersträvar fenomenologin en slags realism, men i så fall av nytt slag. Vändningen mot sakerna är nämligen förbunden med en samtidig vändning mot ett subjekt. De saker som vi skall gå tillbaka till är alltid saker för någon, aldrig saker i sig själva. (ibid, s 11).

Och han fortsätter: "Sakerna transcenderar subjektet och kan inte återföras på subjektet självt. Subjektet är alltid riktat mot något annat än sig självt. Detta är den grundläggande innebörden i den fenomenologiska intentionalitetsteorin"²³ (ibid). Eriksson (2007) ger följande förklaring: "I/ och med att den naturliga inställningen väsentligen lever i en glömska av den subjektiva sidan av erfarenheten, är den per definition objektrinriktad – allt blir till objekt i den objektivt existerande världen" (s 29).

Vad menas då med livsvärlden? Livsvärlden, skriver Bengtsson (2004) "is originally a philosophical concept with an ontological as well as an epistemological meaning. The life-world is in an epistemological sense pre-scientific and pre-reflective. It is in other words always taken for granted and presupposed in all research and reflection" (s 5). Och han fortsätter: "A second major characteristic of life-world ontology is the intertwining or interdependence of the many different qualities of reality. This point rejects dualistic ontology" (s 6). Vidare inbegriper den en pluralism, som leder till att verkligheten i sin komplexitet innefattar ett stort antal egenskaper som inte kan förminska varandra. Därför bör verkligheten ses "in terms of 'both-and' instead of 'either-or'. This applies not only to life and world, but also to body and mind, object and subject, outer and inner, physical and mental, sensuous

²³ Se Intentionalitet s 63.

and cognitive, self and other, individual and society, etc” (ibid). Liv och värld kan inte delas upp i något subjektivt, respektive objektivt utan utgör en enhet. ”World and life affect each other mutually in the sense that life is always worldly and the world is always what it is for a living being” (ibid). Det är i denna betydelse livsvärlden finns även för den som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

I vårt land, där skriftspråket ingår som en ofrånkomlig del i allas liv - det räknas som naturligt att kunna läsa och skriva, när vi är vuxna - finns det följaktligen på något sätt med i varje människas livsvärld. Det finns med i vardagen utan att vi är medvetna om det. Hur beroende man är av skriften märker man, när man befinner sig i en stad i främmande land med annat skriftsystem och behöver orientera sig. Det abstrakta hjälpverktyget, att kunna avkoda det skrivna för vägledning saknas och för att inte gå vilse måste man använda sin perception på ett annat sätt, man måste notera byggnaders utseende och placering, gators riktning och förhållande till varandra, affärers och restaurangers ordningsföljd. Figur och bakgrund måste alterneras, dvs det som vanligtvis är bakgrund måste lyftas fram, och minnesförmågan fokuseras på det påtagliga i omvärlden. Dessutom känner man sig osäker, man medvetandegörs om att man inte passar in. Världen upplevs som främmande. Att ha tillgång till skriftliga anvisningar, däremot, på ett språk som man förstår förenklar livet. Man känner sig inte lika bortkommen. På hemmaplan är skriftspråket med oss som ständig följeslagare och man kan säga att mycket av världen observeras genom skriften (Olson, 1994) vilket inte stämmer med flerparten av dem jag skriver om. De som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi lever fortfarande på många sätt kvar i en talspråkskultur (Ong, 1990). Världen tas in på ett direkt vis utan skriftspråket som buffert och inte heller som automatiserat hjälpredskap. Det gäller att hantera skriftspråksituationen och ha en ständig beredskap, om än i många fall omedveten, att göra detta. Annorlundaskapet, numera certifierat som funktionsnedsättning, för med sig en anpassning till tillvaron, unik för varje människa beroende av hennes förutsättningar och erbjuder en rad såväl möjligheter som svårigheter. Annorlundaskapet finns med som en essens och en kamp måste föras för att bli och känna delaktighet i den intersubjektiva omvärlden. Det är denna kamp med skriftspråket, manifesterad i en spänning inom olika områden, som redovisas i denna studie.

Ontologi och epistemologi

Vår tids filosofi (Lübke, 1987) definierar livsvärlden som ett begrepp som utformats och utvecklats inom fenomenologin i syfte att ge svar på den ontologiska frågan hur världen kan tänkas vara beskaffad, dvs hur den ter sig för var och en av oss människor, som lever i den, då vi inte tänker på den som sådan utan upplever den i ett helhetssammanhang i vilket ingår allt det vi är

formade av, som kultur, samhälle, situation, uppväxt, erfarenheter osv. Det handlar om att använda sig av den spontana, oreflektade erfarenheten, vilket fenomenologerna i ett upprop formulerade som att ”gå tillbaka till sakerna själva” (Bengtsson, 1999, s 10). Genom att använda en fenomenologisk livsvärldsansats som metod kan det osynliga göras synligt, menar Bengtsson (2004) och använder sig av psykologen Rubins ”gestalt figure of the face-vase” (s 2). Det handlar om figur och bakgrund, där man beroende på vad man fokuserar antingen ser en vas eller två ansikten. Det vi upplever i verkligheten är vad vi utgår från. När vår utgångspunkt förändras ser vi något annat. Detta innebär att livsvärldsontologin är en av flera teorier att välja mellan. Och Bengtsson framhåller att det handlar om den regionala ontologi i det aktuella projektet, som forskaren valt, i mitt fall en pedagogisk verklighet, som framträder vid vuxna dyslektikers studier och hantering av skriftspråket.

Den naturliga inställningens värld

Ett uttryck som kommer igen är att livsvärlden är ”den naturliga inställningens värld” (Bengtsson, 1999, s 10), vilket innebär att vi möter världen oreflektat och tar den för given i den situation vi befinner oss. När vi oförberett står i händelsernas mitt handlar vi på det vis vi spontant finner för gott och inte som vi inser efteråt att vi borde ha gjort.

Utgångspunkt för den naturliga inställningens värld är att människor uppfattar sig själva och världen förreflexivt, dvs innan de har börjat fundera och rätta in sig i något speciellt led och lever förbehållslöst. Som forskare studerar jag visserligen medvetet och reflekterat människor med läs- och skrivsvårigheter men i likhet med andra tar jag livsvärlden för given och förutsätter den i såväl forskning som andra aktiviteter. Dyslektiker i sin tur tar för givet och förutsätter den specifika värld som är deras. En majoritet har aldrig tänkt på begreppet läs- och skrivsvårigheter över huvud taget, men det finns också de som införlivat begreppet med sin livsvärld. Inte heller omgivningen reagerar på begreppet vid kontakten med en medmänniska. ”Jag har svårt för engelska för jag har aldrig förstått mig på grammatik”, säger någon som ställts inför att behöva komplettera med att lära sig engelska för att komma in på en universitetsutbildning, i vilken förmågan att kunna skriva en rapport på engelska ingår som obligatorium. Kanske beror det på läs- och skrivsvårigheter att denna person inte kan engelska på den nivå som förväntas, kanske beror det på något annat. Den som formulerar sig på detta sätt, ser sig själv i ett naturligt sammanhang och i detta ingår inte läs- och skrivsvårigheter. Han/hon har inte tillräckliga kunskaper i engelska av någon anledning men behöver det. Var och en lever med sig själv som utgångspunkt, man lever i sin livsvärld, utan att reflektera över sig själv som någon som tillhör en viss grupp av människor. Personen ifråga måste emellertid påbörja studier i engelska och det är i denna situation jag får kontakt i egenskap av rådgivare.

Det faller på mig att föreslå en lämplig studieväg och i detta sammanhang kan det vara av vikt att resonera om anledningen till att engelskan är en stötesten. Ett samtal om vad begreppet läs- och skrivsvårigheter innebär kan eventuellt bidra till förståelse av svårbemästrad kunskapsinhämtning och vara av visst värde för att visa vägen till ett alternativt sätt än det som erbjuds att lära sig detta ämne.

Livsvärlden som unik

Att världen upplevs som helt naturlig för den enskilda människan, dvs att den visar sig på olika sätt för varje människa beroende på denna människas hela livssituation och erfarenheter har fenomenologerna formulerat sig om med viss variation. Husserls (1970) utgångspunkt var att inte ens den matematiska världen, än mindre andra vetenskaper, kan beskriva verkligheten helt objektivt. Om världen framställs i ett matematiskt eller objektivistiskt språk förloras den meningsfullhet som den har i våra erfarenheter.

Med ett positivistiskt förhållningssätt är det risk för att alla mänskliga aspekter försvinner ur sikte. Men vi lever inte i en sådan värld utan i en intuitiv värld formad av tid och rum ”with all the bodily [*körperlich*] shapes incorporated in it; it is in this world that we ourselves live, in accord with our bodily [*leiblich*] personal way of being” (ibid). Detta är livsvärlden, som enligt Husserl är förvetenskaplig och förreflexiv. ”Vi befinner oss alltid redan i en värld som vi är förtrogna med och tar för given, den är självklart alltid där...” (Bengtsson, 1999, s 16). Det man lever i och ser som helt naturligt har vi inte alltid ord för. Som exempel kan anföras hur man som svensk tar svenskheten som det riktiga sättet att leva utan att veta vad detta egentligen står för. Lahdenperä (1997) och Carlson (2002) ställer sig kritiska till detta. Kanske är det svenska inte alltid det som fungerar bäst, men som svensk sätter man inte sin egen livsluft ifråga, eftersom man inte har någon annan att andas och därför att jämföra med. Daun (1989) har i sin bok *Svensk mentalitet: ett jämförande perspektiv* försökt fånga in den svenska nationalkaraktären kontrastivt.

Nationen Sverige betraktar jag alltså som en meningsfull kategori från ett kulturjämförande perspektiv. Det svenskarna har gemensamt är t ex något annat än det engelsmännen eller fransmännen har gemensamt. Det är så denna bok skall läsas: inte som ett porträtt av svenskarna, utan som bilder av svenskarna jämfört med andra folk – *kontrastivt* som man brukar kalla det. (s 12)

Vi måste få upplysning om oss själva genom att ställa det svenska i kontrast till andra kulturer. På samma sätt måste det som särpräglar en människa med läs- och skrivsvårigheter lyftas fram.

Livsvärlden är dessutom historisk (Bengtsson, 2004). Vi lever i ett här och nu, något som vi delar med andra, men vi tar också intryck av det vi varit med om tidigare och som införlivats i vår livsvärld. Historien ligger öppen för var och en att förstå utifrån den egna förförståelsen och kan därför inte betraktas som något objektivt.

Att vuxenvärlden skiljer sig från barnvärlden, betonar Beekman (1984) som har observerat barn vid ett tyskt daghem. Det som de vuxna uppfattade som typiskt för olika säsonger i naturen förstod exempelvis några flickor inte alls efter de principerna. När de skulle samla in naturprodukter valde de enligt sin egen logik, dvs efter färger de tyckte om. Vid sifferinlärande uppmärksammade de siffrornas uttal istället för att tänka på innebörden. Samma sak kan gälla för en vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter. Läraren ger en uppgift som han/hon uppfattar har klara och tydliga anvisningar, den studerande förstår på sitt sätt och hittar ett annat sätt att lösa problemet än det läraren tänkt sig. Olika livsvärldar kan därför kollidera och för att kunna hantera detta måste man bli medveten om att ens egen livsvärld kanske står för något helt annat än det motparten uppfattar. Den franske filosofen och fenomenologen Merleau-Ponty (1962) poängterar att "the first need is to know how I experience my own cultural world, my own civilization" (s 348), vilket är en förutsättning för att förstå andra på så vis att den egna livsvärlden kan vara den enda referensen. Något måste hända för att vi skall förstå att den egna världen kan utgöra ett hinder för att förstå andra. Heath (1983) studerade andra kulturer i USA i avsikt att de inom en annan kultur uppvuxna och fosterade lärarna skulle bringas att förstå varför det egna sättet att undervisa inte fick respons hos barn, som kom från andra miljöer. Det som läraren själv anammat är självklart för honom/henne men det är inte säkert att det är så för eleven.

Att vara-i-världen

Bengtsson (2005) refererar till filosofen Martin Heidegger, elev till Husserl, på följande sätt: "Liksom livsvärlden är vara-i-världen en levd värld, en värld som lika mycket påverkar som påverkas av det liv som den är förbunden med. 'Vara-i-världen' uttrycker på samma sätt som 'livsvärlden' denna ömsesidighet. Det är en odelbar helhet" (s 21). Vi påverkas alltså hela tiden av varandra ömsesidigt, även om vi inte alltid förstår varandra. Vi kan t o m missförstå varandra, eftersom vi lever i olika livsvärldar med olika förförståelse, pga bristande kunskap osv. Den som har läs- och skrivsvårigheter basunerar inte ut detta, när han/hon kommer till skolans värld utan spelar med på samma sätt som de andra uppfattas göra.

Heidegger har vidareutvecklat de fenomenologiska begreppen i sin skrift *Sein und Zeit* (på svenska *Varat och tiden*, 1992). Jag har tagit upp en del teman i

hans författarskap, vilka jag anser vara givande för analysen av livsvärldsbegreppet för mina informanter. Det är dock inte som filosof jag gör det utan utifrån min egen livsvärld som pedagog och för att förankra tankar och idéer, viktiga för min avhandling, tankar och idéer som jag bland annat fått genom studiet av Heidegger och som ingår som begrepp och instrument i min forskaransats.

Lübcke (1987) framhåller emellertid att Heidegger på många vis är svårtolkad, eftersom han använder ett eget ordval, och dessutom inte kommit med någon avslutande del av *Sein und Zeit*, så som tanken ursprungligen var. Jag har läst och försökt förstå vissa passager i denna bok i översättning, men framför allt tagit hjälp av kunniga uttolkare av Heideggers livsverk (Bengtsson, 2005; Dijnés, 1963; Huneman & Kulich, 1997; Lübcke, 1987; Ruin, 2005).

Heidegger introducerar det tyska ordet ”Dasein”, vilket står för den dubbla betydelsen av tillvaro och att vara d ä r. Dasein är alltid förbundet med att vara-i-världen, markerat genom bindestrecken som något som inte kan skiljas åt. Uttrycket passar väl in på en människa med läs- och skrivsvårigheter, som orienterar sig i världen genom det konkreta och inte genom ett abstrakt skriftspråk. För Heidegger, framhåller Ruin (2005, s 15) är frågan om ’varats mening’ den första frågan vi ställer”. Det är i skriftspråkssituationer en allt övergripande fråga för människor med läs- och skrivsvårigheter om det är meningsfullt att satsa på något som innebär en mödosam kamp. I allt vad man gör influeras man omedvetet av sin livsvärld och handlar utifrån den. Man existerar genom den. ”Själva det vara till vilket tillvaron kan förhålla sig och alltid förhåller sig på ett eller annat sätt, kallar vi *existens*” (Heidegger, 1992, s 31).

Intentionalitet

Med sin teori om medvetandets intentionalitet, som han utvecklade efter Brentanos tankar, fastställde Husserl att människan, dvs subjektet, i en medvetandeakt, alltid är riktad mot något och erfar detta något, objektet, på ett för denna människa unikt sätt. ”Vändningen mot sakerna är nämligen förbunden med en samtidig vändning mot ett subjekt. De saker som vi skall gå tillbaka till är alltid saker för någon, aldrig saker i sig själva” (Bengtsson, 2005, s 11). Subjekt och objekt står under ständig påverkan av varandra.

De saker som människan är intentionalt riktad mot har således sin grund i hennes livsvärld. Beekman (1984), berättar hur han, när han har sällskap hem med Sacha, vill gå raka vägen för att komma fram så fort som möjligt, medan Sacha är upptagen av att gå i krokar för att undersöka för ett barn olika spännande företeelser. Vi är ständigt i händerna på liknande motstridigheter, vilket tydliggör en varierad intentionalitet och därmed perception. Vi kan

exempelvis notera hur den som är intresserad av saker av teknisk natur vid en promenad vill stanna upp inför skyltfönster med sådana ting, medan någon annan istället söker sig till reklam med helt annat innehåll. Mycket påtagligt kan en lärare uppleva en tonårsklass med elever, som längtar efter att lektionen skall ta slut, så de kan gå hem, på ett helt annat sätt än en grupp med vuxenstudierande som håller läraren kvar efter lektionstid för att ställa ytterligare frågor.

Merleau-Ponty (1962) menar att vi förnimmar en situation i samklang med den 'intentionala båge' "which projects round about us our past, our future, our human setting, our physical, ideological and moral situation, or rather which results in our being situated in all these respects. It is this intentional arc which brings about the unity of the senses, of intelligence, of sensibility and motility" (s 136). Det är detta läraren konfronteras med hos eleven, nämligen allt som finns i hans/hennes medvetande, dvs livsvärld, och som finns som förväntningar hos eleven. Som lärare är man kanske rustad till tänderna för att lära ut så mycket som möjligt av sitt ämne, men siktar för högt. Eleverna är inte redo att ta till sig det presenterade. Motsatsen kan också förekomma. Det man förberett behärskar alla redan och har lämnat bakom sig. En ytterligare komplikation av betydelse är att olika studerande befinner sig på varierande kunskapsnivåer.

Intentionalitet påpekar Merleau-Ponty (1945) innebär inte bara ett "jag tänker" utan också ett "jag kan" (s 160). För en person med läs- och skrivsvårigheter kan därför handlandet bli en övrmäktig uppgift som stannar vid blotta tanken. Förmågan att utföra vissa handlingar är inte integrerad som en konkret möjlighet. Den som inte tror sig om att kunna, tycker sig inte heller klara av den förelagda uppgiften, trots egentlig förmåga. Att lära sig något på abstrakt nivå eller utföra något med skriftspråket som verktyg är inte det som ligger som en självklarhet "till hands", eftersom det innebär ett mödosamt arbete under oproportionerlig lång tid och dessutom ligger utanför hans/hennes konkreta sätt att förstå världen.

Tidens och rummets betydelse

Tiden kan förekomma i olika dimensioner och Jönsson (1999) talar om klocktid och upplevd tid och funderar över de två begreppen. Hon ifrågasätter nyttan med "att vara fysiker" (s 28) i samband med dem. "Visserligen", skriver hon, "kan fysiker bättre än andra redogöra för hur en sekund är definierad och vad femton minuter är, men det hjälper föga när jag för mig själv och med mig själv som måttstock skall beskriva hur länge en kvart eller en stund varar" (ibid). Vad tid är kan anges på olika sätt. Tid kan ha med uppmärksamheten och det rumsliga att göra (Grondin, 2008) och benämnas som klocktid, den är kronologisk, och kan delas in på en tidsaxel

(Filosoflexikonet, 1988). Men den kan också vara upplevd och går då inte att definiera. Den kan t ex vara ”apprehended through intuition and identical with the essence of life” (Roedkelein, 2008, s 40). Ett sådant upplevande kan motverka ett realistiskt planerande, som bygger på klocktiden, något som många med läs- och skrivsvårigheter erfar svårigheter med.

Husserl (2004) menar, att tiden finns som ett flöde, där nuet färgas såväl av det förflutna som av det kommande. Skriftspråkssituationen går därför inte alltid att hantera på ett förnuftigt sätt. Skolsalen, rummet, kan få en person med läs- och skrivsvårigheter att omedvetet försättas i tidigare upplevda situationer förknippade med olustkänslor och misslyckanden. Beekman, (1984), som följt barnen på ett daghem under ett års tid, ger exempel på hur rummet, då tiden tillbringas där, bestäms av sina olika egenskaper. Källarvåningen uppmuntrar till rörelse, i vilorummet ligger kuddar som inbjuder till stillhet. Ett rum kan också färgas emotionellt. I ett rum har man t ex lekt spöken. Sacha vågar inte längre gå in dit ensam. Ett rum kan också färgas av de människor man träffat där. Källarvåningen förknippas med rädsla för en av flickorna, eftersom de vilda pojkarna brukar leka där. Eftersom vi inte existerar i ensamhet utan lever i olika kombinationer med andra, är vår livsvärld inte individuell utan vi konfronteras med andras livsvärldar mer eller mindre påtagligt.

Allt vi bringas i kontakt med färgas av vår tidigare erfarenhet och förståelse av tid och rum. På grund av tidigare misslyckanden kan handlingsförmågan förlamas hos den som tycker sig ständigt ha misslyckats i vissa skriftspråkssammanhang. Jag kommer att ta upp exempel på detta i resultatdelen.

Hjälpmedel, verktyg, redskap

För Heidegger (1992) är existensen, människans varande, det centrala. Människan företar sig saker, hon ”ombesörjer” dem. Det gör hon genom att använda sig av olika redskap. Heidegger kallar dem ”Zeug”, i översättning ”tyg” eller ”don”, en ord del som finns i orden verktyg och fartyg. En liknande avledning finns i orden sko-don, sel-don, fiske-don. Alla ting kan ha en funktion, om de används på rätt sätt och i passande sammanhang. Den som har läs- och skrivsvårigheter kan ha ovärderlig hjälp av en dator. Men han/hon måste kunna använda den. Det räcker inte att få en kostsam apparat, man måste också lära sig hur den fungerar och hur hjälpprogrammen kan utnyttjas, annars är den av föga värde.

Silwa Claesson (2005) berättar i samklang med sitt kapitlet i boken *Med livsvärlden som grund* hur hon var med på en utflykt med en klass. Barnen visste precis vad de skulle göra, hur de skulle marschera för att ordning inte

skulle uppstå, vad de skulle sjunga, medan de gick, för att vägen inte skulle kännas lång, vad som förväntades av dem, när de tog rast, då de stannade och tog upp sin medhavda utflyktsmat ur sina ryggsäckar, som de sedan hängde upp i ett träd de kallade för ryggsäcksträdet. För Silwa var detta träd en vanlig björk. Det som för barnen var självklart och fast förankrat i deras sätt att uppträda vid en utflykt var för henne en helt främmande företeelse. I barnens livsvärld fanns osynliga regler att följa och för en utomstående oförståeliga redskap att använda, som gjorde barnen trygga och ansvarstagande.

Bilen är ovärderlig i sammanhang, där vi måste förflytta oss och där andra kommunikationsmedel inte finns tillgängliga. Men i rusningstid sitter man fast i bilköen. Den som cyklar kanske har ett bättre fortskaffningsmedel då. Att få fram ett meddelande per e-mail eller sms känns tidsbesparande och effektivt för en mängd människor idag. Samma förfarande blir emellertid ineffektivt för en person med läs- och skrivsvårigheter med tanke på den tid det skulle ta att skriva ner det, ett telefonsamtal, däremot, förmedlar budskapet så mycket lättare. Telefonen kan i vissa fall vara ett bättre verktyg för en dyslektiker än en dator eller papper och penna.

Över huvud taget lever vi i en värld, där föremål har en funktion för oss på olika sätt. Huset är till för oss att bo i, möblerna är ändamålsenliga på olika vis, i köket använder vi oss av köksredskap, var och en på sitt sätt. Redskap finns av alla de slag och är till för att användas, för att vara till hands. Utanför ett meningsfullt sammanhang är de emellertid värdelösa och det krävs att människan vet att använda apparaterna, vilket kan ta tid att lära sig. Vi lever i teknikens århundrade med övergång från manuellt manövrerade hjälpmedel till datoriserade system, vilket gör att industriarbete hanteras med datoriserade maskiner. Dessa maskiner sköts vanligtvis med skriftspråket som hjälp, vilket genast ställer högre krav på den enskilda människans förmåga att läsa och skriva. De som eventuellt har läs- och skrivsvårigheter står plötsligen utanför, eftersom de inte klarar att handskas med denna nya situation. De reagerar då på olika vis, exempelvis kan de få ont i ryggen eller få någon annan kroppslig skavank (*DN*, Lidzell, 1985-10-25). Det som skulle varit redskap att arbeta med har förvandlats till hotfulla föremål, som får deras livsvärld att förändras. Från att ha varit skickliga och trygga yrkesmän/kvinnor har de blivit vilnsna personer, som upplever sig som oduglingar. En liknande upplevelse kan dyslektiker få, när de måste sätta sig på skolbänken igen. Då står de inför redskap som böcker och skrivmateriel, som de inte alls är vana vid att hantera.

Varseblivning och livsvärld

Merleau-Ponty (1945) argumenterar för att det är genom perceptionen som människan förstår och uttolkar världen. ”Allt som jag vet om världen, även det jag vet genom vetenskapen, det vet jag utifrån min egen synvinkel eller

genom den erfarenhet jag har av världen utan vilken vetenskapens symboler inte skulle kunna säga något.” (s ii, min översättning). Enligt Merleau-Ponty finns varken människan som rent medvetande eller världen som något i sig fristående. Det finns ett samspel mellan människan och världen genom varseblivningen och även om världen är ogenomskinlig och ofärdig ligger den öppen och kan upptäckas genom engagemanget, som ligger implicit i varseblivningen. Den är vår grundläggande tillgång till den värld vi redan existerar i.

Det kroppsliga

Merleau-Ponty förstår ”subjektet som situerat i världen” (Bengtsson, 1993, s 71) och subjektet för honom är ”framför allt den egna levda kroppen” (ibid). ”[M]in kropp är navet till världen” (Merleau-Ponty, 1945, s 97, min översättning) och genom att förflytta oss, dvs vår kroppsliga existens, kan vi få kunskap om världen. Kroppen inte bara finns i tid och rum, den ”bebor tid och rum” (s 162, min översättning). Synen har en viktig funktion liksom motoriken (Huneman & Kulich, 1997). Även rösten – både bärare av ord och bärare av budskap – är förankrade i den levda kroppen.

Jag kan fortfarande själv se bilden framför mig, fastän det snart är 30 år sedan. Två små flickor – två, respektive tre år – gick nerför en brant trappa ledsagade av sina fäder, som stöttade dem på olika vis för att de skulle lyckas med detta. Tvååringen hade ännu inga ord utan grymtade och intonerade fram olika budskap till sin far, som dock inte hade några svårigheter att förstå vad hon menade. Röststyrka, intonation och ljudnivå var hennes sätt att få igång ett samarbete och ge uttryck för känslor, hela tiden ackompanjerade av benen, som målmedvetet tog ett steg i taget. Treåringen använde språket som medel. Hon tillhöll fadern att inte gå på det ena eller det andra sättet, hur han skulle hålla henne i handen, var han skulle placera sina fötter, om han skulle gå före henne eller inte etc. Och hon fick kroppen att fungera i samklang med det orden uttryckte. För båda var det en prestation, att gå framlänges nerför den i deras upplevelsevärld stora trappan och inte ta sig ner på alla fyra med baken före, vilket hade varit mycket lättare. Intentionen var att uppträda som ”de stora” gör. Det de vuxna automatiskt får sin kropp att utföra var för flickorna höjden av prestation. Merleau-Ponty (1945) har fångat denna dimension och uppmärksammar kroppens delaktighet i alla våra handlingar.

För flickorna var trappan något deras kroppar måste gå totalt upp i. Med sina trappsteg krävde den särskild hantering. Genom att samordna sina rörelser med hjälp av pappornas anvisningar tog de sig ner, ett steg i taget. Röst och gester utgjorde den ena flickans medel, medan den något äldre också tog orden till hjälp. Ord och tanke utgör en enhet, menar Merleau-Ponty (1945):

Tanken och uttrycket konstituerar sig alltså simultant, när vår kulturella erfarenhet mobiliserar sig i avsikt att följa denna okända lag, som vår kropp plötsligt måste tillämpa inför en ny kroppsrörelse, som ingår i bildandet av vanan. Ordet är en verklig kroppsrörelse och det innehåller sin betydelse på samma sätt som kroppsrörelsen innehåller sin. Det är det som gör kommunikationen möjlig. (s 213-14, min översättning)

Flickorna kommunicerar med sina pappor men behöver även en hjälpande hand. Gång på gång uppfordras papporna att ledsaga dem på vägen. Den ansträngande prestationen blir med deras hjälp något överkomligt och därmed lustfyllt. Bilden av flickorna i kamp med trappan kan beskriva hur de som har läs- och skrivsvårigheter går i närkamp med det skrivna ordet. De måste anstränga sig kroppsligen vilket visar sig i de spända axlarna, det nedböjda huvudet, den sammanbitna ansiktsminen. Det gäller också att hantera pennan, fingrarna som kniper om pennan, oläslig handstil – målet är att uttrycka något på ett papper! Med rätt ledsagning och rätt hjälpverktyg, datorn, kan emellertid mödan vändas till något överkomligt.

Det arbetskrävande kan dock lätt vändas till något negativt. En faders röst: Min son skriver så slarvigt! Linda: Min tanke når inte pennan! För flickorna handlar det om att gå nerför trappan, för dyslektikern att få färdigt en uppgift i tid men inte orka göra den avslutande finishen, att efteråt vara totalt slut, att ha tömt sina krafter och som följd kanske tom bli sjuk... Flickorna har de hjälpsamma papporna vid sin sida. Det är viktigt att också dyslektiker har någon, som stöder, uppmuntrar och följer dem på vägen.

Det osynliga seendet

En trappa upplevs av de små flickorna som något som de tar emot med kroppen. På samma sätt tar dyslektikern emot skriftspråket. Det som Merleau-Ponty (1964) på franska kallar "chair" (kött, den sinnliga kroppen), som han förklarar med att det är ett element, en essens av ett fenomen, som inte går att kategorisera, får oss att ta in världen. Varje individ upplever sina läs- och skrivsvårigheter på sitt sätt och inte formulerat i en diagnos. Genom diagnosen kan man ringa in fenomenet som sådant, med ett psykologiskt språk, men den beskriver inte människans upplevelse inte heller hennes potential. Merleau-Ponty jämför konstnärens sätt att avbilda exempelvis ett berg med det man kan mäta och beräkna. Beroende på perspektivet, på ljus och skuggor, på vad som är viktigt för konstnären att lyfta fram, återges berget på olika sätt. Inte heller är avbildningen definitiv. Nästa gång ser konstnären berget från ett annat håll, i en annan situation.

Att undvika ångest

Heidegger uttrycker tanken att människan är ”kastad” in i en befintlighet. ”Tillvaron är åt sig själv överantvarad möjligvaro, den är alltigenom *kastad* möjlighet” (Heidegger, 1992, s 188). Människor med läs- och skrivsvårigheter kan sägas vara inkastade i en skriftspråksvärld, en tillvaro som de tvingas klara av på något sätt, vilket kan medföra ångest. Att leva är enligt Heidegger alltid förknippat med ”ångest”, en oförståelig ångslan, som manar till att behöva göra något av de möjligheter, som bjuds. ”Ångslandet är såsom befintlighet en version av i-världen-varon; ångestens ’inför vad?’ är den kastade i-världen-varon; ångestens ’för vads räkning?’ är det kastade kunna-vara-i-världen. Det fulla ångestfenomenet visar således tillvaron såsom faktiskt existerande i-världen-varo” (ibid, s 244). Att ställas inför en okänd situation, som man inte vet hur man skall klara av, inger ångest.

Enligt Heidegger är det nödvändigt att bejaka ångesten och göra något av sitt liv, bryta med invanda mönster och istället leva ansvarstagande. Detta gäller för oss alla, något jag förvisso erfarit själv, då jag befunnit mig i författandet av denna avhandling. Den kravfyllda och tidskrävande uppgift som att skriva ett vetenskapligt arbete innebär, att hela tiden gå till botten med sina frågor, att hitta dokumentation, att föra samman olika fakta och klargöra dem osv, har gjort att jag istället dragits till att ägna tiden åt något annat, någonting som jag redan kan och gör med lätthet, dvs jag har lockats falla tillbaka på verksamheter, som jag behärskar och kan fylla dagen med och därmed få tiden att försvinna. Detsamma upplever naturligtvis också den som har läs- och skrivsvårigheter i sammanhang, där det skrivna ordet måste användas. Det blir lockande att prioritera det som inte kräver koncentration och kamp.

Identitet

Heidegger (1957/2002) hävdar att identitet egentligen har ursprungsbetydelsen “detsamma” (das Selbe) men att ordet har övergått till att betyda “likhet (Gleichheit) med något”. ”We must acknowledge the fact that in the earliest period of thinking, long before thinking had arrived at a principle of identity, identity itself speaks out in a pronouncement which rules as follows: thinking and Being belong together in the Same and by virtue of this Same (s 27)”. Och han säger vidare: “We interpret Sameness to mean a belonging together (ibid, s 28)” och han utvecklar detta genom att först betona ordet ”together” och sedan ”belonging (s 29)”. Det finns både ett ”tillsammansvarande” och ett ”tillhörande” till något/någon. Detta är en grundförutsättning för alla, men förödande för den som känner sig utanför och annorlunda, vilket dyslektikern ofta gör, innan han/hon får förklaring på sin känsla av utanförskap och kommer över det eller hittar andra att identifiera sig med.

Identitet tas upp i olika konstellationer i antologin *Tanke, känsla, identitet* (1997), vari Hannah Arendts tryckta föreläsning ”Tänkande och moraliska överväganden” ingår. Där vidareutvecklar Arendt begreppet identitet. På samma gång som jaget känner samhörighet med sig självt är det kopplat till hur detta jag upplevs av andra, det är alltså dubbelt, menar hon. Människans jag är därmed kluvet. Benhabib (ibid, s 137) uttrycker denna dubbelhet på följande sätt:

Jag-identitet är en komplicerad process där man lär sig att föra samman ”jag” och ”mig”, det perspektiv jag har på mig själv och det perspektiv den andra har på mig som en ”annan”. Jag-identiteten är en process varigenom man lär sig att betrakta sig själv som agerande och som objekt. Den är både en fortlöpande berättelse och en dynamisk landvinning.

Identiteten kan också förknippas med jagets horisont (Taylor, 1989). Det är inom denna horisont man orienterar sig och därmed tar ställning till vem man är. ”One is a self only among other selves. A self can never be described without reference to those who surround it (s 35)”. Identiteten enligt Taylor är dessutom tillhörigt olika nätverk, olika samspråksvävar, de samband som jaget ser sig tillhöra. Och han anknyter till Freuds tankar om Jaget, Detet och Överjaget. Människans Jag måste bemöta såväl Överjagets ”imperious demands (ibid, s 33)” som Detets ”urgings (ibid)”.

För att få bekräftelse på sin identitet använder människan sig av samtalet som redskap och sätter in sig själv i ett sammanhang med hjälp av berättelsen. Den kan vara såväl muntlig som skriftlig. ”Att vara och bli ett jag är att infoga sig i samspråksvävar: det är att veta hur man ska svara när man blir tilltalad och i sin tur lära sig hur man tilltalar andra” (Benhabib, 1997, s 138). Vi väljer inte alltid våra samtalspartners utan snarare blir vi, med Heideggers term, ”inkastade” i olika sammanhang, påpekar Benhabib. Genom att berätta vår livshistoria, som vi kan variera beroende på situationen, skapar vi en meningsfullhet för oss själva och får genom berättandet möjlighet att bli ”betraktade som unika individuella jag” (ibid).

Horisontbegreppet

”The natural world is the horizon of all horizons, the style of all possible styles, which guarantees for my experiences a given, not a willed, unity underlying all the disruptions of my personal and historical life” (Merleau-Ponty, 1962, s 328). Beroende på den potential människan förfogar över, den horisont hon kan vidga, är hon redo att lära, ta till sig och förstå nya saker. Vid vuxen ålder är hon emellertid redan formad av en lång rad erfarenheter, som hon utvecklat för att bemästra olika uppkomna situationer, kanske utan framgång. Det är då inte säkert att hon orkar att ta in ny kunskap och använda

nya strategier. Hon kan hindras av blockeringar med följd att horisonten förminskas.

Hur ofta händer det inte att det vi ser och vill dela med oss av är fullständigt obegripligt för den andre? Hans/hennes horisont är inte redo att ta in en ny kunskap. Många lärare har upplevt situationer, när en studerande inte har accepterat ett nytt tillvägagångssätt, även om han/hon får höra att det nya sättet kommer att vara till nytta. Den studerande är inte redo att vidga sin horisont. ”Depending on my particular goals, I may have enough of what an experience has already provided me, and then ’I just break off’ with an ’It is enough’” (Husserl, 1973/1992, s 32).

Horisontbegreppet har utvecklats av många forskare i den fenomenologiska traditionen. Husserl (1973) framhåller att allt som vi uppmärksammar har sin rot i något vi redan har med oss. ”For us the world is always a world in which cognition in the most diverse ways has already done its work” (s 31). Varje erfarenhet vi gör bygger på en förförståelse med en kunskapspotential som på samma gång som den är obegränsad till sitt innehåll också är begränsad, dock ”never completely empty” (ibid, s 32). Det betyder att “[e]very *experience has its own horizon* (ibid)” och att man beroende på de egna målen avgör när man anser att det erfarna räcker, att man har fått nog. Horisonten kan både vidgas och förminskas. Vi har enligt Husserl ett spelrum av möjligheter. Varje erfarenhet, fortsätter Husserl (ibid) har en inre horisont, dvs är kopplad till det som ligger i “the experience itself” (ibid) men det finns också en yttre horisont som sammanhänger med allt som har med denna erfarenhet att göra. På så vis blir det förståeligt att exempelvis själva skolbyggnaden förknippas med tråkiga minnen för en person, som råkat illa ut för något av lärarna där.

Ordet horisont (van Peursen, 1977. S 182) kommer från grekiskan och är avlett av ett verb, som betyder att avgränsa. Horisont används i många sammanhang. Den kan förskjutas på samma gång som den måste knytas till ”a kind of reference point” (ibid, s 183). Genom att horisonten är förbunden med den som observerar är den begränsad och subjektiv. På samma gång finns den som möjlighet bortom det observerade och är i den meningen obegränsad. ”Undoubtedly, the horizon signifies the limit which man cannot reach, but equally it designates the region to which man reaches by means of his sight, his desires, his framed picture of the world” (ibid, s 184). Människan bebor världen och ingår i den i kraft av sin horisont. ”Man lives in the horizon, the horizon is himself, the horizon is the world, the horizon reflects back to him the human world, namely, the world as visible in the beam of human reflection” (ibid, s 185). Horisonten är inte definitivt fixerad utan skiftar. ”The horizon prevents man from becoming lost and gives him the means of

locating himself and of tracing the paths of his mind” (ibid, s 187). Horisontlinjen kan emellertid också förflyttas. “Every accomplishment outlines a new horizon” (s 188).

van Peursen understryker även perspektivets roll. ”Without perspectives nothing is situated” (1977, s 188). Man behöver ha perspektiv för att orientera sig. ”The world thus becomes accessible. It reveals itself to man in the horizon by means of perspectives” (ibid, s189). Han påpekar dessutom att ett ensamt faktum inte finns. Det måste ingå i ett sammanhang för att ha en betydelse. “Each fact which we verify is located from a certain position and discovered within a perspective. Each fact is found within a coherence” (ibid, s 191).

Det är dock inte tillräckligt att horisonten är redo att ta emot något. Man måste också få syn på detta något, en synvända måste inträffa, vilket har att göra med att personen är öppen för att ta in något nytt. Det är enligt min mening också viktigt att inse att man, även om man har en öppen horisont, inte samtidigt kan uppfatta allt man ser. I bilden finns det perspektiv utifrån vilket man ser.

Det intersubjektiva

Ett av våra grundbehov är att känna gemenskap med andra, vilket kan vara svårt att göra, om man upplever sig själv som annorlunda. Redan *Hávamál*, en av våra äldsta diktsamlingar tar upp medmänniskans betydelse, ”människa behöver människa” (Hallberg, 1962, s 38). Att höra till gruppen, vara ett med den, ger identitet och meningsfullhet åt livet. Det är därför viktigt att ha någon som bryr sig, om man hamnat utanför gruppen av någon anledning. Att möta någon på vägen, när man förrirat sig, som hjälper en att komma rätt igen, är oerhört betydelsefullt. Det ger medel att kunna fortsätta.

Ung var jag fordom,
 Ensam for jag,
 Då vart jag vill om vägen;
 Jag tyckte jag var rik
 då jag råkade en annan:
 Man är mans gamman.
 (ibid, s 39)

Grundläggande för människan är att leva i samklang med viktiga ”andra”, det ligger i människans existenssätt, dvs det ingår som en del av livsvärlden. Spontant vill varje människa känna tillhörighet och delaktighet. Det blir följaktligen en naturlig strävan hos dyslektikern att dölja sina brister för att accepteras som en av de ”andra”, vilket kan leda till vilseförande beteenden.

Därför är det till exempel inte lätt för en lärare att tolka vad som kan finnas bakom en plötslig reaktion, när det finns elever med läs- och skrivsvårigheter i en grupp. Jag har försökt fånga en rad kollisionstillfällen mellan motstridiga livsvärldar i kapitlet Livsvärldar på kollisionkurs i skolan, Några vuxendyslektikers och lärares svårigheter att mötas (Carlsson, 2005) och kommer under resultatdelen i denna avhandling att lyfta fram och belysa hur lärandet kan erfaras som en kamp för den som har läs- och skrivsvårigheter. Och eftersom kampen ofta sker i det fördolda, står läraren handfallen och är oförstående inför situationer som för den studerande är prestigefulla och känsliga, men inte uppenbara för läraren. Det handlar dessutom om konfrontation med medstuderaende, om att möta andra över huvud taget, då man känner att man inte passar in och håller måttet utan att direkt veta varför, framsprunget av den känsla av utanförskap, som oväntat kan uppstå i ett sammanhang, där skriftspråket på ett mer eller mindre diffust sätt ingår i situationen.

Främlingskap kan upplevas av oss alla. Det är inte bara dyslektikerns öde att känna av något sådant. Men att en främlingskänsla kan uppstå i en alldaglig situation är emellertid oväntat för omvärlden, eftersom det för en person med läs- och skrivsvårigheter handlar om ett dolt handikapp. Det gäller därför för ”den andre” att ha kunskap och lyhördhet för att agera på ett förstående sätt, vilket trots god vilja inte alltid lyckas. Det är emellertid något att sträva mot, ty den som *förstår* värdesätts på ett fundamentalt sätt av dyslektikern i lärandesammanhang. ”Hade jag inte haft den läraren, skulle jag aldrig klarat kursen” poängteras inte bara av en enstaka person utan av många. Såväl Buber (1985; 1990; 993) som Freire (1974a och b) betonar medmänniskans och dialogens betydelse vid kunskapsinhämtning. ”Dialogen är mötet mellan människor, förmedlat av världen, för att kunna benämna den (Freire, 1974a, s 90)”. Det viktiga är att göra något tillsammans. ”Vid mötespunkten finns varken fullkomligt okunniga människor eller fullkomligt kloka; där finns bara människor som tillsammans försöker lära sig mer än de redan vet” (ibid, s 92). Man skulle kunna säga att livsvärldarna mellan lärare och studerande måste mötas för att lärande skall kunna ske, dvs den lärande måste kunna införliva den nya kunskapen i de sammanhang där han/hon kan förankra den och läraren måste hitta sätt, många gånger olika de gängse, att förmedla den.

Medtillvaro

Heidegger tar upp människans förhållande till ”de andra” Han utgår från att världen ”också är medvärld” (Heidegger, 1992, s 157). Vi råkar på varandra i olika sammanhang. ”Den andre påträffas i sin medtillvaro i världen” (ibid, s159) och det finns ”två extrema möjligheter” (ibid, s161) till omsorg om den andre, påpekar Heidegger vidare. Den ena handlar om att ta över ansvaret från den andre och göra honom/henne helt beroende, medan den andra består i att

man för ett tag är den andre behjälplig och sedan drar sig tillbaka. Det är detta senare, menar jag, att läraren eller stödpedagogen bör ha i sikte i sin medtillvaro med den studerande med dyslexi.

Vardagsmänniskan

Schütz (1962) tar upp hur vi som vardagsmänniskor lever i den intersubjektiva vardagsvärlden, som "existed long before our birth, experienced and interpreted by Others, our predecessors, as an organized world" (s 208). Denna värld är "something that we have to modify by our actions or that modifies our actions" (s 209). Det är dock inte så att vi är medvetna om detta. Det räcker inte att i behavioristisk anda förstå reaktionen stimulus-respons, menar Schütz. Det är den bakomliggande attityden som måste tolkas. "What appears to the observer to be objectively the same behavior may have for the behaving subject very different meanings or no meaning at all" (s 210). Vi ser det vi omedvetet väljer ut att se. Detsamma gäller föremål omkring oss. "I vardagslivets naturliga inställning är vi alltså bara intresserade av vissa objekt, som utmärker sig i förhållande till det odiskutabla eller självklara fältet av tidigare upplevda objekt, ..." (Schütz, 1999, s 33). "Människan befinner sig vid varje tidpunkt i sitt vardagliga liv i en biografiskt bestämd situation, dvs i en fysisk och sociokulturell situation som hon själv definierat och där hon har sin position, inte bara i det fysiska rummet, i den yttre tiden och sin status eller roll inom det sociala systemet, utan också i sin moraliska och ideologiska position" (ibid, s 34).

Vi lever i olika vardagssammanhang, där omgivningen ingår i vår livsvärld på ett differentierat sätt, beroende på i vilken situation vi möter den. Omkring oss har vi kretsen av s k "medmänniskor" (Schütz, 1999, s 42), som vi umgås "ansikte-mot-ansikte" (ibid) med och sedan har vi olika relationer till andra beroende på den roll de spelar i våra liv vid den aktuella tidpunkten. Jag menar att vi också har våra fördomar om människor. Den som aldrig blivit akademiskt skolad ser på kunskap på ett helt annat vis än den som genomgått ett antal kurser på universitetsnivå. Med detta följer att en handling får olika innebörd för de olika parterna beroende på respektive parts position. Om jag själv är den som får hjälp upplever jag inte detta på samma sätt som den som hjälper mig och den som observerar hjälpen tolkar den i sin tur på ett ytterligare annat sätt.

Skammen

Vi lever i ständig kontakt med våra medmänniskor, som vi på olika vis tar intryck av och som även påverkar oss. Sartre ger exemplet hur vi då vi upplever naturen kan bli störda av att en annan människa visar sig och tar sin plats i vårt scenario. Vi kan också uppleva oss avslöjade av "den andre", som

uppmärksammat oss, när vi gjort något tvivelaktigt. Plötsligt ser jag mig själv som objekt. Den andre är ”förmedlare mellan mig och mig själv; jag skäms ju för mig själv *sådan som jag ter mig* för den andre” (Sartre, 1992, s 144). Den som har läs- och skrivsvårigheter och därför stavar illa vill till exempel till varje pris undvika att den närsittande ser vad han/hon har antecknat. Många har berättat hur pinsamt det varit att inte kunna uttala främmande ord korrekt. Sartre skriver: ”Skammen är till sin natur ett *medgivande*. Jag medger att jag är sådan som den andre ser mig” (ibid). Det blir plågsamt.

Kategoriseringar

Det händer lätt att man fastnar i ett fack. I någon situation bedöms man som representant för en kategori, som man sedan drivs att införliva med sig själv, fastän man vet att den inte stämmer. I romanen *Resa till nattens ände* (Céline, 1971) har huvudpersonen helt oförskyllt börjat betraktas som hallick.

Och slutligen börja alla människor att betrakta mej som en hallick, inbegripet Musyne själv, och likaså alla habituéerna i Madame Herotes butik. Det var inget att göra åt det. Förresten är det oundvikligt att folk förr eller senare plockar in en i en kategori. (s 73, översättarens formulering)

Den som har läs- och skrivsvårigheter och inte förstås av läraren kan få beteckningen lat och dum och tror sedan själv att det stämmer.

Alla behöver en viss ordning i sina liv och varje tidsepok utvecklar sina system för att få kontroll över arbete och livssituation. Foucault (1974) lyfter fram hur skapandet av ett examinationssystem leder fram till ”en normaliserande granskning och en övervakning som gör det möjligt att kvalificera, klassificera och straffa” (s 216). Individerna placeras ”inom ett övervakningsområde” (s 221) och börjar dokumenteras. ”En ’det skrivnas makt’ uppstår som ett av de viktigaste kugghjulen i disciplinens maskineri” (ibid). En uppsättning koder skapas och förutom att dokument samlas, upprättas ”jämförelseområden som gör det möjligt att klassificera, bilda kategorier, få fram genomsnitt, bestämma normer” (ibid, s 222).

Fastställda kategoriseringar används också för att komma tillrätta med behov och fördela arbete och resurser, vilka för en utomstående kan tyckas absurda och tveksamma, eftersom man då indelar människor efter regler som är oförståeliga utanför det aktuella sammanhanget. Mäkitalo (2002) konstaterar att även om kategorier är användbara för att upprätta ordning i institutionella sammanhang, bör de ses som ”living and dynamically changing” (s 55), eftersom de kan förändras utifrån det perspektiv som läggs vid beslutfattningen. Vid arbetslöshet, till exempel, kan olika vägar väljas vid handläggning beroende på om man ser på orsaken ” as a problem of the will,

effort and intention of the individual, or as a problem of structural and economic changes in society” (ibid).

”I ett samhälle som vårt, känner man naturligtvis till *uteslutningens* procedurer” framhåller Foucault i *Diskursens ordning (L’ordre du discours, 1971, s 11, min översättning)*. Han tar även upp den ”grupp av procedurer som möjliggör kontroll av diskurserna. ... det handlar om att avgöra villkoren för deras användning, föreskriva ett visst antal regler för de individer som använder dem och på så vis inte tillåta alla att förfoga över dem” (ibid, s 38, min översättning). Det samhälleliga sorteringsmaskineriet är det många med läs- och skrivsvårigheter som drabbats av men också blivit hjälpta av. För att kunna fungera i olika sammanhang måste personer med läs- och skrivsvårigheter få tillgång till olika slags stöd och hjälpmedel och behöver då som regel kräva sin del av samhällets resurser. Vederbörande har nödgats sortera under rubriken ”funktionshindrad med läs- och skrivsvårigheter”, en kategori som de egentligen själva inte tycker att de tillhör, eftersom funktionshindrad²⁴ förknippas med rörelsehinder av allvarigare slag eller till begreppet förståndshandikapp, en kategori många i skolsammanhang känt sig hotade av att påstås tillhöra. Det kan leda till upplevelse av ett främlingsskap (Kristeva, 1997) gentemot andra medstudenter. Men det finns också de som uppskattat chansen att få en diagnos och få de hjälpmedel som underlättar såväl läs- som skrivsituationen.

Kategoriseringar tycks vara behäftade med såväl negativa som positiva konnotationer. I Sverige är det exempelvis oftast av värde att tillhöra kategorin svensk, inte minst när det handlar om att söka arbete. I Finland däremot kan begreppet svensk vara direkt provocerande för mannen på gatan. Även om man läst svenska i skolan är det tveksamt om man vill prata svenska med den turistande svensken, bottnande i erfarenheter som grundar sig på underlägsenhetskänslor från den tid då svenskarna hörde till det styrande skiktet.

Vanan

Genom att lära oss att hantera olika redskap vidgas livsvärlden. Vi tillägnar oss en vana att hantera dem, vilket innebär att kroppen utför något utan att vi samtidigt måste tänka på vad och i vilken ordning vi gör något. Det vi gör har blivit en del av oss. Vi kör bil utan att vara medvetna om alla de skilda moment detta innefattar, vi cyklar och upplever oss som ett med cykeln, vi har automatiserat såväl läsning som skrivning, som vi utför spontant i passande sammanhang utan att behöva tänka på att tyda eller forma

²⁴ Idag funktionsnedsatt

bokstäverna. Har vi gjort något tillräckligt ofta utvecklas en vana, en rutin att göra olika handlingar, vilket för med sig att handlingen avförs den möda vi kände, innan vi införlivat den med kroppen. ”Vanan uttrycker vår förmåga att utvidga vårt vara-till-världen eller att byta existens genom att införliva nya instrument (Merleau-Ponty, 1997, s 107)”. Merleau-Ponty uppmärksammar på ett annat sätt än Heidegger redskapets betydelse. Han påvisar hur den vita käppen blivit den blindes förlängning av armens och handens känsel. Käppen förmedlar information om omgivningens topografi och hjälper den blinde att orientera sig och förhålla sig. Den skrivande människan använder pennan som verktyg för att skriva ner ett budskap och har alltid med sig en penna. En dyslektiker har ofta inte det. Han/hon ser inte spontant vitsen med att ha en sådan till hands. Det sinne dyslektikern oftast tar hjälp av är istället hörseln. Han/hon hör in information och gör inte som jag själv och många andra brukar göra, när någon läser upp ett viktigt budskap, nämligen frågar: ”Får jag se på texten, så förstår jag bättre?” Inte heller fungerar almanackan som en nödvändig buffert för minnet. Syftet med att använda en almanacka är något en person med dyslexi så småningom tar till sig som användbart, när han/hon blivit vän med skrivandet och har organiserat in det i sitt sätt att möta vardagen.

Språket

Språkets betydelse är viktig. Språket medierar världen och världen medierar språket. Såväl det lilla barnet som den vuxne förstärker sin identitet genom språket. Det är också ett verktyg som man kan använda för att förverkliga något. De två flickorna i trappan använder rösten/språket - men på olika sätt – som ett ackompanjemang och ett medredskap till prestationen och de växer med självkänslan. Ahlberg (1992) beskriver hur i synnerhet de lågpresterande flickorna i klassen fick mer självförtroende genom att resonera om och få ord på den matematiska problemställningen. De fick därigenom grepp om vad problemet handlade om och kunde lösa det. De fick bekräftelse på sin förmåga och kunde införliva den med sin identitet, att tillhöra de som kan. Språket medierar världen och världen medierar språket. Genom språket kan ett barn blockeras totalt eller bli öppet för att ta in denna värld, på ett nytt, inte tidigare förstått sätt och utöka sin identitet.

Vygotskij (1986) har framhållit att människan använder sig av språket i första hand som kommunikationsmedel. ”The primary function of speech is communication, social intercourse. (s 6).” Han säger vidare att ”... real communication requires meaning – that is, generalization – as much as signs (ibid s 7)”.

I ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv finns varje människa som en helhet, inbegripen med såväl kropp som själ i den verklighet hon är situerad i.

Mycket står och faller med det bemötande hon får. Erik kommer ihåg, 20 år efter händelsen, hur hans svensklärare på Komvux sa till honom att han inte brydde sig om *vad* Erik skrev utan *hur* han skrev det. Om korrektheten räknas högre än det innehållsliga och den som utfört något inte mäktat med eller förstått att uppnå detta korrekta, är det ganska logiskt att den ”inkorrekte” ger upp och i framtiden inte utsätter sig för att bli tillrättavisad. Det gäller för ”den andre” att i alla sammanhang se upp med ett kritiskt ordval men är ännu viktigare, när någon har läs- och skrivsvårigheter och skall prestera något i skrift.

I varje enskild erfarenhetspresentation av något presenteras en mängd egenskaper och andra saker som tillsammans bildar det aktuella erfarenhets- eller handlingssammanhanget. Varje givet sammanhang har därför sina horisonter med öppningar till andra saksammanhang, sociala sammanhang, handlingssammanhang osv. i samtiden, i det förgångna eller i framtiden. I konkreta livsvärldsliga situationer sammanflätas också subjekt och institutionella förhållanden med varandra. Vid studium av andras livsvärldar måste de aktuella sammanhangen beaktas. Det är först i sitt sammanhang som enskilda erfarenheter eller handlingar blir fullt begripliga. (Bengtsson, 1999, s 40)

Horisonten kan öppnas eller stängas för ett språk eller för ett budskap. Läraren kan många gånger vara obenägen att ta in en elevs för honom eller henne felaktiga formulering, när livsvärldarna står för långt från varandra. Läraren lyssnar inte till eleven, eftersom hans/hennes horisont inte är öppen för elevens livsvärld, dvs elevens sätt att uttrycka sig språkligt. Något hänger upp sig, det kan vara en otymplig formulering, ett felanvänt ord eller uttryck. Den studerande med läs- och skrivsvårigheter i sin tur fattar inte vad läraren menar och känner sig missbedömd. Han/hon kan inte förstå vitsen med ett av läraren anmodat ordval. Han/hon menar ju samma sak. Vokabulären är främmande och även lärarens sätt att ställa frågor eller organisera arbetet blir obegripligt. Fairclough (2001) understryker att språk och makt hör samman men att makt inte enbart har med språket att göra utan också med ideologi. I lärarrollen döljer sig ofta en ambition att överföra de egna tankemönstren till dem som undervisas. Läraren har hämtat kunskaper inom ett visst område och har överblick över sitt ämne och ställer därför omedvetet krav på förförståelse hos dem han/hon undervisar istället för att vara lyhörd inför vad de olika eleverna kan tänkas kunna införliva utifrån sina tidigare kunskaper.

Att förstå grammatiska förklaringar är något som den som har dyslexi i regel har svårt för. Grammatikanvisningar kan för honom/henne lyda på samma sätt som det gör för ett barn, som inte förstår vad ett ord är, än mindre känner till bokstäver och vad det innebär att ljuda. Så här kan frökens uppmaning låta för ett barn: ”Nu skall vi kalpa några mevirer. Titta på de här mevirerna. De

betyder ssöh och eeä. Är det någon som vet något nart med laspen ssöh i?²⁵” (Fortbildningsavdelningen i Linköping, 1982, s 3).

Varje ämne präglas av ett för ämnesområdet adekvat språk, som den studerande måste lära in. Det som kommer till uttryck skulle många gånger kunna göra det på ett vardagligare, för den studerande mer lättfattligt sätt, men på grund av brist på utrymme har bl a lärobokstexten måst komprimeras, varför vokabulären blir både mer specifik och abstrakt (Reichenberg, 2000). Att vara studiebegåvad kan den person då sägas vara som har lätt för att införliva och lägga sådant språkbruk på minnet, oavsett om personen ifråga i grund och botten har satt sig in i vad som ligger bakom orden. Säljö (1996) tar som exempel en kvinnlig studerande som han vid ett tillfälle intervjuade om ett komplicerat fysikaliskt problem, som hon kunde beskriva och diskutera utan att egentligen förstå.

When – somewhat impressed and after a lengthy discussion – I, almost accidentally, asked her if she understood what we had been talking about, she said something like ”No, I dont understand it at all, but this is the way they talk around here and then I do that too”. (s 20)

Det är allmänt förekommande att människor tillhörande en viss såväl social som yrkesmässig gemenskap använder för gruppen gängse ordval och formuleringar. Det är dock inte självklart att man har en djupare förståelse för det man uttrycker med i sammanhanget passande vokabulär. Heidegger (1992) rubricerar detta som ”prat”. Den som inte behärskar gruppens sätt att tala hamnar obevekligen utanför gruppgemenskapen. Att tillägna sig ett abstrakt formuleringssätt och kunna använda det utan att egentligen förstå behärskas av den s k läsbegåvade men inte av en studerande med dyslexi, om han/hon inte har en mycket god förförståelse i ämnet. För honom/henne är det svårt att hitta de passande orden. Det som uppfattas som förståelse manifesteras genom ett abstrakt formulerat uttryckssätt. En studerande med dyslexi har mycket svårt att tillägna sig lärobokens abstrakta språkbruk och måste dels öva detta särskilt men också förstå innehållet bakom orden, dvs kunna sätta in det i sin egen erfarenhetsvärld, innan han/hon kan använda dem vare sig muntligt eller skriftligt.

Heath (1983) har beforskat tre olika samhällsstrukturer i USA och observerat språkskillnader dem emellan. Det språk som är förhärskande i skolan är det språk som lärarna och människor i deras socialgrupp använder och som barn från andra miljöer inte behärskar med följd att missförstånd lätt uppstår. Barnen förstår inte de abstrakta orden och inte heller undermeningen i

²⁵ Nu skall vi ljuda några bokstäver. Titta på de här bokstäverna. De betyder s och e. Är det någon som vet något ord med konsonanten s i?

lärarens budskap. Läraren i sin tur tycker att barnen är ouppfostrade och oföljsamma. Barnen missbedöms därför. I det projekt där Heath deltog ville man göra lärarna medvetna om att det livsvärldsmönster de följde och tillämpade fick oanade effekter på eleverna. Det var emellertid inte förrän man förstod att det språk man använde och gjorde sig till talesman för inte var självklart för andra än den egna gruppen som man hade möjlighet att förändra det.

Bernstein (1971) framför en liknande tes, nämligen att klassrumsspråket innehåller olika lingvistiska koder: ”Two general types of code can be distinguished: elaborated (utvecklad) and restricted (begränsad) (s 76).” Detta får i många fall maktutövning som konsekvens. Konfrontation mellan olika språkvärldar äger på liknande vis rum inom vuxenundervisningen i synnerhet på gymnasienivå, mellan studerande från olika miljöer, varvid särskilt studerande med läs- och skrivsvårigheter kan drabbas, eftersom de för att lära sig den till ämnet hörande språkkoden måste avsätta längre tid och anstränga sig mer än övriga studerande.

Det emotionella

Med en livsvärldsfenomenologisk ansats strävar forskaren att synliggöra och med ord försöka förklara väsentliga delar av det som ligger till grund för de studerade människornas livsvärldar. Vi talar om att förstå människan i en avgränsad helhet, som inbegriper ett antal komplexa delar, varav den emotionella delen spelar en väsentlig roll. I resultatdelen förekommer ett flertal exempel på den inverkan det känslomässiga kan ha på en människa med läs- och skrivsvårigheter. Avhandlingen inleds med en dikt som vittnar om i vilken grad t ex högläsning kan bli emotionellt färgad och leda till skräck och ångest, inte bara vid det aktuella tillfället utan också föregripande i form av en anspänning att ständigt vara beredd, i form av ett ständigt överhängande hot. På samma gång finns det med som något eftersläpande, ett minne av ett förnedrande misslyckande. Den som känner sig stå utanför den vedertagna världen, vilket många med läs- och skrivsvårigheter vid vissa tillfällen har känt sig göra, börjar lätt sätta sig själv ifråga och hantera utanförskapet på ett föga konstruktivt sätt. Sekundära reaktioner styr in tänkandet och handlandet i mönster, som kan tyckas både ologiska och irrationella. Människan kan bli ett offer för destruktiva känslor och tankar och garderar sig då på olika sätt mot att utsätta sig för en befarad plågsam situation. Självbild och självförtroende påverkas negativt.

Mycket har skrivits om orsaker till sådana personlighetsyttringar inom det psykologiska fältet. Den psykoanalytiska skolan kan här vara ett komplement för att förstå underliggande motiv till beteenden som präglar en dyslektisk människas livsvärld, när han/hon ställs inför prestationer, som är beroende av

att skriftspråket behärskas. Det emotionella har konstaterats vara betydelsefullt i alla lärandesammanhang (Damasio, 2000; Goleman, 2000; Ingesson, 2007a; Miles & Varma, 1995; Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborne, 1992) men blir accentuerat för den som har läs- och skrivsvårigheter. Hargreaves (2004) poängterar att organisatörer ofta har ”en tendens att försumma känslor, tona ner deras betydelse och låta dem klara sig på egen hand” (s 93). De prioriterar ”prestationsstandarder, mål, checklistor över färdigheter” (ibid), dvs de ”undergräver ... skolans känslomässiga dimension” (ibid). Författaren fastställer: ”Undervisning och lärande är dock alltid ett socialt och emotionellt arbete, oavsett om det är avsikten eller inte” (ibid).

Taube utgår från fenomenologin och gestaltpsykologerna i sin bok *Läsinläring och självförtroende*, där hon kartlägger vilka konsekvenser det kan få för barn, som klarar sig dåligt i skolan (2007a):

Enligt den fenomenologiska synen utgör alla de erfarenheter som en individ är medveten om vid ett visst tillfälle det s k fenomenologiska fältet. Fenomenologin sysslar inte med verkligheten utan med individens personliga tolkning av verkligheten. Individens tolkning av verkligheten är selektiv därför att den står under inflytande av tidigare erfarenheter, attityder, mål och försvarsmekanismer. ... Självbegreppet avgör också hur vi tolkar verkligheten. Brist på överensstämmelse mellan en väl etablerad självuppfattning och nya erfarenheter kan upplevas som hotande och utlösa försvarsmekanismer. (s 19)

För att behålla sin jaguppfattning, framhåller hon, handlar barn i enlighet med hur de ser på sig själva. Att ”besitta en negativ självbild kan i vissa fall vara bättre än att inte ha någon alls, dvs att inte med säkerhet veta vem man själv är” (ibid, s 20). Sökandet efter en självbild finns med i vuxen ålder för den som inte känner sig ha fast mark under fötterna, som i fallet vuxna med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och som i studiesammanhang inte passar in i ”normen” för hur man förväntas vara. Skaalvik (1994) redovisar hur läs- och skrivsvårigheter leder till ”sekundaere symptomter som f.eks. lav selvvurdering som en følge av gjentatte nederlag på områder som blir høyt verdsatt av en selv og i miljøet” (s 2). Ingesson (2007a) påtalar ett samband mellan ”academic self-esteem and achievements” (s 27), rapporterat av Harter, 1983, m fl, och konstaterar: ”The relationship is reciprocal, i.e. poor attainment can lower self-esteem and low self-esteem can lead to poor achievements” (ibid). McLoughlin, Leather & Stringer (2002) tar under rubriken ”Secondary characteristics” upp utmärkande drag hos vuxna dyslektiker, nämligen: ”Lack of confidence” (s 5) och ”Low self-esteem” (ibid). Det är uppenbart mer regel än undantag att den som inte läser och skriver i nivå med sina studiekamrater får en tendens att undervärdera sig själv och därmed inte våga pröva på något som hör ihop med läsning eller skrivning. Handlingströskeln är för hög, den som har läs- och skrivsvårigheter

vet inte hur han/hon skall göra, vågar inte pröva på olika sätt för att efter ett antal försök komma fram till något som duger (se Bandura, 1997).

Psykoanalys

Många av de fenomenologiska filosoferna ägnade stort intresse åt de psykoanalytiska tankegångarna. Det skulle bära för långt att studera detta djupare. Det jag ändå vill ta upp går att knyta till livsvärldsansatsen och består av några relevanta förklaringsmodeller till vissa handlingsmönster, som återkommer hos människor med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och har både med det så kallade omedvetna som med det medvetna-språkliga att göra. De psykoanalytiker som jag hämtar kunskap från är framför allt Freud, Lacan och Kristeva, vars teorier och förklaringsätt kan tillämpas på några av de studerande med dyslexi som jag lärt känna (se resultatdelen). Jag menar dock inte att specialpedagogen eller specialläraren behöver vara psykoanalytiker, men vill dock framhålla att det är genom vägledande studiesamtal som kunskaper om funktionsnedsättningen växer fram och ger effekter. Människan vet inte allt om sig själv och kan behöva hjälp att få syn på sig själv och få oförklarade upplevelser att framträda, att bli ett fenomen, symboliserade i ett språk och därmed möjliggjorda att bearbeta och lägga bakom sig.

Jag har tagit hjälp av ett antal uttolkare av nämnda filosofer. Johansson(1999) skriver: ”Många som skriver om psykoanalysen tenderar att ensidigt lyfta fram *en* aspekt. Några vill se psykoanalysen som präglad av sin tids positivistiska naturvetenskap, andra placerar psykoanalysen inom ramen för en hermeneutisk tanketradition, såsom en tolkningslära som snarare försöker förstå än förklara”(s 19), något som jag ansluter mig till. Psykoanalysen kommer med detta synsätt ”att bli en teori om människan, hennes medvetna och omedvetna konflikter och bortträngda önskningar” (ibid, s 55).

Ricœur (2000) menar att Freud ville genomskåda lögnen, dvs det medvetna, som inte heller är entydigt. ”*The question of consciousness is just as obscure as that of the unconscious*” (s 99), från vilket följer att det skapar viss förvirring i fenomenologiskt avseende och leder till förnyade frågor som t ex: “How must I rethink and reground the concept of consciousness in such a way that the unconscious can be its *other* and consciousness can be fit for the sort of other that we call the unconscious” (ibid, s 100)? Det medvetna blir därmed också det osäkert, en tankeställare, som efter vad jag förstår lämnar fältet öppet för tolkningen, som grund till förståelse och sanningssökande. Även Merleau-Ponty uttalade sig om psykoanalysen i olika sammanhang bland annat i den föreläsningsserie han höll på Collège de France 1952-1953 (1968):

Det viktigaste med freudianismen är inte att ha visat att det finns en helt annan verklighet under ytan av det som framträder, utan att det i analysen av ett beteende alltid återfinns ett flertal lager av betydelser, som alla har sin sanning, att mångfalden av möjliga tolkningar är ett diskursivt uttryck för ett sammansatt liv, där varje val alltid har ett flertal betydelser utan att man kan säga att en av dem är den enda sanna. (s 71, min översättning)

Det som ligger till grund för mitt intresse av psykoanalysen ligger på flera plan i samband med hur vuxna med läs- och skrivsvårigheter kommer tillrätta med skriftspråket. Det är då inte som psykoanalytiker jag kan använda mig av denna inriktning utan i pedagogiska sammanhang. Fruktbart är att tillsammans med den studerande försöka förstå orsak till blockeringar och svårigheter att lära och prestera. Mitt val av Freud och Lacan har sin grund i att jag anser att de fört in grundläggande beskrivningar och begrepp av blockerande spänningsförhållanden som kan föra en människa ur spår och förhindra hennes pedagogiska utvecklingspotential. Kristeva (1987, 1997) har lyft fram främlingskapet och kluvenheten hos människan och den utanförkänsla och melankoli detta ger, när hon inte är tryggt förankrad i sin levda värld.

Jaget, över jaget och detet

Enligt Freud (1986) har jaget hela tiden en censurerande funktion som övervakar det, och som vi alla känner igen, nämligen samvetet. Han kallar denna del av jaget för överjaget. Förutom att överjaget personifierar föräldraauktoriteten är det också en bärare av ett ”jagideal” (s 126), dvs det mått som jaget strävar efter nå. Det som upplevs som en skuld känsla uppstår i spänningen mellan jaget och överjaget. På liknande sätt erfars en mindervärdeskänsla ur samma känsla av spänning till överjaget. Överjaget är i sin tur en produkt av föräldrarnas överjag och de förhållanden som var rådande på deras tid.

Inom vår personlighet finns dessutom det omedvetna ”detet” (Sjögren, 2001).

Detet har sitt ursprung i vårt arv och i våra bortträngningar. Det är helt försänkt i det omedvetna men består oss därifrån med våra grundläggande energier – detet är vår stora källa till själslig kraft - och till själsliga störningar.

Vi föds, enligt Freud, som renodlade det-varelser. Eftersom detet varken rymmer hyfs eller reson, kräver vårt överlevande som människor att vi utvecklar ett ”jag”... som ska medla mellan detets driftskrav och omvärlden, men dess uppgift är också att ta hänsyn till överjagets krav i medlingen.(s 188)

Jaget måste tjäna tre herrar, yttervärlden, överjaget och detet. Alla människor är utsatta för att få balans mellan dessa krafter, vilket kan ge ångest om man inte tycker sig klara detta, vilket ofta är fallet för den som har läs- och

skrivsvårigheter och kämpar med att bemästra skriftspråket. Ångesten är ett centralt begrepp och är ursprungligen en reaktion på fara. Om faran upplevs vara större än vi kan klara av upplevs den som traumatisk. ”Ångesten är den ursprungliga reaktionen på hjälplösheten i den traumatiska situationen” (Freud, 1986, s 306). För att undvika att utsättas för ångest tar jaget till olika försvarsmekanismer, varav ”bortträngningen” är en.

Bortträngningen är nödvändig för att människan skall kunna fungera, eftersom allt för ångestväckande eller förbjudna impulser, minnen, fantasier och känslor inte ständigt får störa det medvetna tänkandet och äventyra den psykiska jämvikten. Men om bortträngningen blir alltför omfattande – så att allt för mycket känslor, önskningar och impulser hålls borta från medvetandet – utarmas jaget. (Sigrell, 2000, s 29)

Det finns ytterligare sätt att försvara sig mot ångesten. Genom ”förnekandet” värjer individen sig för hotfulla minnen och känslor. ”Projektion” kallas det när man skyller på andra och inte ser någon som helst egen delaktighet i det som inträffat (ibid). Dessa sätt att hantera det levda livet ingår sedan i en människas sätt att reagera, varför en lärare för vuxna med dyslexi inte bör stå främmande för sådana skyddsåtgärder.

Freud (1986) påpekar som en av utgångspunkterna för den psykoanalytiska teorin att ”de själsliga skeendena automatiskt regleras av lustprincipen” (s 15) och att den spänning som då uppstår motverkas av jagets självbevarelsesdrifter. Människan styrs alltså av en mängd instinkter, som hon måste få kontroll över. Civilisationen formar henne efter sina lagar. Visserligen styrs hon framför allt av lustprincipen, ”the pleasure principle” (Freud, 1961, s 76), men ”all the regulations of the universe run counter to it” (ibid). Och han fortsätter: “When any situation that is desired by the pleasure principle is prolonged, it only produces a feeling of mild contentment. We are so made that we can derive intense enjoyment only from a contrast and very little from a state of things” (ibid). Freud underströk alltså variationens betydelse. Det är för övrigt ofta så att fler tillfällen ges att känna sig olycklig. Vi är hotade från tre håll, från kroppen, från omvärlden och från relationer med andra människor. Det sistnämnda lidandet är ”perhaps more painful to us than any other” (ibid, s 77). Mötet med andra kan utvecklas till kollisioner, som gör oss besvikna.

Emellertid har människan möjlighet att undertrycka sina instinkter och istället sublimerar dem. “There are two paths by which the contents of the id can penetrate into the ego” (Freud, 1961, s 55). Den ena vägen går genom att jaget med hjälp av perception lär sig att kontrollera instinkterna, den andra går via överjagets förbud. “Psycho-analysis is an instrument to enable the ego to achieve a progressive conquest of the id” (ibid, s 56). Samhället utvecklas tack vare människans förmåga till sublimering, vilket kan försiggå inom en

mängd olika områden och Freud uttrycker tanken att "one gains the most if one can sufficiently heighten the yield of pleasure from the sources of psychical and intellectual work" (Freud, 1961, s 79). På olika vis kan en studerande med dyslexi sublimeras sina känslor av tillkortakommanden och kompensera dem genom att utveckla andra positiva förmågor. Med hjälp av att införliva denna sublimering i sin livsvärld och göra den till en styrka förminskas därmed effekterna av dyslexin.

Genom det klargörande samtalet kan en studerande med dyslexi få ökad förståelse för sig själv och därigenom möjlighet att ta ansvar för sitt eget liv. Undanträngda upplevelser kan därmed medvetandegöras och på så sätt införlivas i livsvärlden och leda till vilja och förmåga att hantera dem.

Det reala, det imaginära och det symboliska

Psykoanalysen har utvecklats inom såväl amerikansk som fransk skolbildning. Matthis (1987) tar upp skillnaderna och framhåller att det är viktigt att vi tar del av den franska, även om den språkligt bjuder större motstånd. De franska texternas komplicerade språkform är ingen tillfällighet, skriver hon:

Sättet på vilket texten söker sig fram är en aspekt av innehållet. Stil och budskap är oupplösligt knutna till varandra. Om innehållet är komplext bör inte framställningen förvansa det genom en förenklad version.(...) Det är inte heller nödvändigt, kanske inte ens meningen att vi skall förstå allt vid en första genomläsning. Eller efter två genomläsningar tro att vi faktiskt *vet* vad som står där. Insikten skall nå oss successivt, med möda, indirekt. Det innebär att vi måste arbeta med texten och göra den till vår. Det viktigaste kanske inte *står* där – utan finns i den rörelse som texten sätter igång i oss. (s 15).

Lacan ville återföra den psykoanalytiska rörelsen till Freud (Roudinesco, 1993) och formulerar i likhet med Freud att det finns

... tre ordningar eller register, den Imaginära, den Symboliska och den Reala. Dessa begrepp är framför allt strukturella, det vill säga de beskriver olika typer av relationer mellan de element som sätts i spel. De tre ordningarna existerar sida vid sida i den meningen att man när man till exempel betraktar ett symptom eller en process måste beskriva relationerna mellan elementen med utgångspunkt i alla dessa tre register för att få en tillfredsställande framställning. (Haugsgjerd, 1986, s 105)

Det reala menar Haugsgjerd (1989) har inte att göra med

... verkligheten som den föreligger, oavhängig subjektets existens, utan verkligheten *för* subjektet, före eller oavhängigt de imaginära (identifikatoriska) och symboliska (språkförmedlande) relationerna.

Den reala relationen är således på ett sätt 'rå' (obearbetad) och 'djurisk' (utanför det specifikt mänskliga) och den är obegripbar, eftersom de sätt på vilka vi kan få

grepp om fenomenen just är genom den imaginära bilden eller med hjälp av det symboliska språktecknet. (s 106)

I kategorin det Imaginära fanns ”alla fenomen som förbands till konstruktionen av jaget: självbedrägeri, föraningar och illusioner” (Roudinesco, 1993, s 288, min översättning) och ”[d]ynamiskt föreligger ett samband mellan det imaginära och begärsbegreppet (Haugsgjerd, 1989, s 105-106). Det Symboliska utgörs av det språkliga. Vi måste underordna oss språket och dess lagar, menar Lacan, vilket betyder ...

att vi accepterar att vi föds in i en gemenskap av symboliska relationer som *formar oss* och inte tvärtom. Språket talar genom oss, eller ’subjektet defilerar genom signifianternas led’, som Lacan säger. Vi är inte herrar över våra tankar och vårt tal, vilket psykoanalysen klart visar. I våra drömmar, våra symptom, våra felsägningar och vår glömska visar det sig att det vi säger inte kommer från självförståelsens fasta punkt, Descartes tes *Cogito ergo sum*. (Haugsgjerd, 1989, s 109)

Främlingsskapet

Kristeva ger i boken *Främlingar för oss själva* (1997) uttryck för främlingsskapets obönhörlighet. Som regel uppstår problem, när vi vill komma in i en främmande kulturkrets. Hur vi än försöker anpassa oss och sträva efter samhörighet med dem som är olika, ställs vi likväl utanför och känner av vårt främlingsskap. På samma gång konfronteras vi av vår egen kluvenhet: ”Det oroande, det främmande finns inom oss själva: vi är våra egna främlingar – vi är kluvna” (ibid, s 190). Det är inte bara i främmande land som sådana känslor kan uppstå. Utanförskapet kan upplevas var helst, där andra regler råder, regler som en viss krets känner till. Det Kristeva här fångat in är en känsla som upplevts av många studerande med dyslexi. De förstår plötsligen inte vad läraren menar, vet inte vad som måste göras, kan inte svara på ställda frågor. Den som känner sig annorlunda upplever ett främlingsskap på liknande sätt som den gör som kommer från ett annat land och en annan kultur. Allt kan avgöras plötsligt vid en konfrontation. ”En ögonblicklig sympati eller ett knytnävsslag”, skriver Kristeva (1997, s 19) ”– främlingens ansikte tvingar oss att uppdaga det hemliga sätt på vilket vi ser på världen eller hur vi alla ser på varandra, även i den närmaste familjekretsen.” Ett annorlundaskap kan föra med sig att den fasta marken börjar gunga, även för den som står stadigt i en mängd andra sammanhang. Kristeva fångar utanförskapet på följande sätt:

Det betyder att även om främlingen är förankrad i sig själv så äger han inget själv. Bara en tom, värdelös trygghet som utgör axeln för hans möjligheter att ständigt vara annorlunda, beroende av andra och av omständigheterna. *Jag* gör vad *man* vill, men det är inte ’jag’ – ’jag’ är någon annanstans, ’jag’ tillhör ingen, ’jag’ tillhör inte ’mig’, ...finns ’jag’? (ibid, s 24)

På samma sätt kan dyslektiker känna ett ångestladdat utanförskap i situationer, där det handlar om att behärska skriftspråket.

Livsvärldsfenomenologi, hermeneutik och psykoanalys

Enligt Egebak (1980) sker sökandet efter en historias sanning efter olika måttstockar inom de tre riktningarna hermeneutik, fenomenologi och psykoanalys. Hermeneutiken, anser han, är en förklaringsvetenskap med uppgift att klarlägga vad en viss text betyder, ”wie es eigentlich gewesen ist” (s 160), fenomenologin är en beskrivningsvetenskap och redogör för de frågor som hör till ett bestämt område. Den förklarar inte utan beskriver och kan sägas vara en annan sida av historiens uppgift – att ”vidne om det, der er sket” (ibid), dvs lägga fram empiriska fakta. Psykoanalysen i sin tur har till uppgift inte att förklara utan att beskriva psykiska mekanismer och drifter, att klarlägga ”de iøjnefaldende symtomdannelsers oprindelse (genese)” (s 161) och är med referens till Freud mer en fenomenologi än en hermeneutik. Med hjälp av psykoanalysen skulle det kunna vara möjligt att en upplevelse av misslyckande, som gett ångest och därför förträngts, vrids rätt och sätts in i ett annat sammanhang som gör att den människa det gäller kan gå vidare. Den som trott att ansvaret för svårigheter med skriftspråket har legat hos personen själv, vilket gett ångest, kan med hjälp av några av de psykoanalytiska teorierna komma till insikt om vad dyslexin kunnat bära med sig och acceptera sig själv på ett nytt sätt och börja göra något åt dem, se även Ricoeur (1965) och Merleau-Ponty (2001), som, även de, gjort jämförelser med psykoanalysen i ett fenomenologiskt perspektiv.

Det jag försökt beskriva är hur ett antal människor med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi upplever sin funktionsnedsättning i samband med sina studier. Förutom livsvärldsfenomenologin har jag använt vissa delar av psykoanalysen i ett försök att komplettera beskrivningen med tankar om det omedvetna utifrån Freud och om det språkliga utifrån Lacan. Empirin som jag framför allt dokumenterat efter att ha fört samtal om vilka upplevelser mina samtalspartners haft i samband med sin dyslexi har tolkats utifrån livsvärldsteori och är kompletterad med psykoanalys.

Sammanfattning

I detta kapitel har uppmärksamheten riktats på några fenomenologiska livsvärldsbegrepp som formats av Husserl, Heidegger och Merleau-Ponty och som är användbara vid förståelsen av personer med dyslexi och deras konfrontationer med såväl samhälle som omgivande människor.

I Husserls efterföljd gäller det att studera ”sakerna själva”, dvs den naturliga erfarenheten av livet i världen. Liv och värld kan inte delas upp i något subjektivt respektive objektivt utan utgör en sammanflätad och tvetydig enhet. Livsvärlden är ”den naturliga inställningens värld och innebär att vi möter världen oreflekterat och tar den för given i den situation vi befinner oss. Människan, eller subjektet, är i en medvetandeakt alltid riktad mot något och erfar detta något, objektet, på ett för denna människa unikt sätt. Det vi varseblir fungerar intentionalt. De föremål vi ser, är inte föremål i sig själva utan föremål för någon och har en mening för den som upplever dem. De flesta föremål finns där för att användas. Merleau-Ponty vidgar detta genom att göra ett tillägg och menar att riktadheten, det intentionala, inte enbart har med ett ”jag tänker” att göra utan också med ett ”jag kan”. Han understryker att vi upplever världen genom perceptionen, den sinnliga erfarenheten och det är genom den levda kroppen detta förmedlas. Vi är alla situerade i ett nu som dock är förbundet med såväl dåtid som framtid.

Heidegger framhåller innebörden av att vara-i-världen. Det betyder att subjektet är förbundet med en levd värld, där vi påverkas av och påverkar varandra ömsesidigt. Missförstånd kan uppstå, eftersom vi lever i olika livsvärldar med olika förförståelse. Han fördjupar livsvärldsbegreppet och använder ordet ”Dasein” som står för såväl ”tillvaron” som därvaron i en viss situation. För att kunna klara denna tillvaro behöver vi olika redskap som måste kunna hanteras. Genom att lära oss detta konstitueras livsvärlden. Redskapen blir genom vanan en del av oss, vilket innebär att vi inte längre tänker på det vi gör. Att läsa och skriva är så inövat hos gemene man att färdigheterna blir naturliga, vilket dock inte är fallet för den som har dyslexi. Heidegger betonar att vi är inkastade i olika situationer som måste hanteras, något som kan ge ångest på grund av att vi ställs inför en okänd situation som vi inte vet hur vi skall klara av. Detta kan leda till behov att undvika den, något som den som har läs- och skrivsvårigheter blir benägen att göra i skriftspråkliga sammanhang.

Ett av våra grundbehov är att känna gemenskap med andra, vilket också gäller i lärandesituationen och kan bli svårt för den som har dyslexi och inte känner sig delaktig med de medstudera. Vidare är det emotionella en viktig faktor vid lärandet och kan såväl vidga som krympa vår lärandehorisont. Den påverkas också av vår självbild.

Med psykoanalysen kan livsvärldsansatsen vidgas och ge pedagogen redskap för att förminska det spänningsförhållande som skapats genom ett på falska grunder upplevt underlägsenhetsförhållande. För att belysa den utsatthet, förknippad med ångest, som en studerande med dyslexi kan känna då han/hon

tvingas använda skriftspråket har tankar från Freud, Lacan och Kristeva refererats.

KAPITEL 6

STUDIENS DESIGN OCH GENOMFÖRANDE

Bakgrund

Studiens uppläggning och genomförande har formats av mitt arbete som lärare vid kommunal vuxenutbildning. Mina arbetsuppgifter där innebar under många år att ge stöd till studerande med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Under en längre tidsperiod verkade jag även inom ramen för Kunskapslyftet som rådgivare och projektledare för studerande inom Komvux. I mitt arbete undervisade och handledde jag ett mycket stort antal studerande. De rika erfarenheter som jag har fått i möten med dessa studerande har bidragit med det empiriska materialet till min studie.

I ett första skede av mitt avhandlingsarbete planerade jag att skriva en sammanläggningsavhandling grundad på ett antal studier där jag analyserat läs- och skrivsvårigheter ur olika perspektiv. En av studierna, som sedan ingick som ett kapitel i boken *Med livsvärlden som grund* (Carlsson, 2005), utgick från en fenomenologisk livsvärldsansats. Ytterligare en studie med en etnografisk ansats riktades mot ett antal dyslektiska studerandes erfarenheter av att lära sig engelska (Carlsson, 2000c). I en tredje undersökning använde jag den fenomenografiska variationsteorin när jag studerade de svårigheter vuxenstuderande med dyslexi har att bemästra olika sidor av skriftspråket simultant (Carlsson, 2000b). I en fjärde studie *Dyslexic adults reading to learn* (Carlsson, 2002) utredde jag vad lärandet innebar för ett antal studerande med läs- och skrivsvårigheter.

De studier som jag genomförde gav emellertid inte något helhetsgrepp över det rika datamaterial som jag hade tillgång till från min långa yrkesverksamhet. Ju mer jag trängde in i materialet desto tydligare framkom att det skriftspråkliga lärandet inbegrep de studerandes upplevelser och känslor, vilka tätt hör samman med den egna existensen och med att leva i världen. Jag övergick då till att skriva en monografi med en fenomenologisk livsvärldsansats som teoretisk grund. I föreliggande studie har jag försökt att relatera ”min erfarenhetsbaserade kunskap” till teorier av olika slag för att förstå innebörden av de studerandes funktionsnedsättning på både kognitivt och existentiellt/emotionellt plan.

Det bör nämnas att det inte är mina informanterns hela livsvärld som jag studerar utan aspekter som i något avseende kan sammankopplas med skriftspråket. I den forskning som tar sin utgångspunkt i ett livsvärldsperspektiv ”är olika avgränsningar nödvändiga och de kan göras genom att mer eller mindre naturliga utsnitt eller regioner tematiseras” (Bengtsson, 2005, s 48-49). Det är alltså den avgränsade eller regionala del av livsvärlden som innebär vuxnas kamp med skriftspråket och dess konsekvenser som jag fokuserar.

Urval, undersökningsförfarande och datamaterial

Undersökningsgruppen består av 56 studerande med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Det är män och kvinnor som studerat på alltifrån grundvux- till universitetsnivå, vilka jag både undervisat, gett råd och handledning. 18 av de studerande, åtta män och tio kvinnor, har jag lärt känna särskilt väl eftersom de ingår i intervjustudier som jag genomfört. De övriga 38 har enligt min uppfattning varit viktiga informanter som förstärkt och förtydligat bilden av funktionsnedsättningen läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och visat på variationen av hur den kan ta sig uttryck.

I undersökningsgruppen ingår 31 män och 25 kvinnor. Den utgörs huvudsakligen av infödda svenskar men även några invandrare²⁶. Några informanter återkommer i olika sammanhang, där olika sidor av den dyslektiska problematiken fokuserats. Många av informanterna har jag haft återkommande kontakt med, andra har jag träffat sporadisk, vilket innebär att tolkningsarbetet utvecklats i olika etapper.

I denna studie är det inte möjligt att diskutera urvalet av undersökningsgruppen i termer av representativt urval när det gäller bakgrundsfaktorer som ålder, kön, typ av svårigheter etc. Istället är intentionen att visa på innebörder och variation i de studerandes utsagor. Det är således innehållet i det empiriska materialet som jag hade till mitt förfogande, vilket avgjorde vilka studerande som skulle komma att ingå i undersökningsgruppen. Jag har emellertid försökt välja ut studerande med olika skolbakgrund och sätt att hantera sina svårigheter.

Empiriskt material

För att lära känna de studerande har jag samtalat med dem i såväl undervisningssituationer som i olika samtalssituationer. I efterhand har jag

²⁶ De har haft språkproblem som inte kunnat återföras på att svenska inte är deras modersmål.

dokumenterat dessa samtal i minnesanteckningar. Jag har även gjort explorativa²⁷ intervjuer, av vilka några spelats in varefter jag skrivit ut dem.

Antagningssamtal och skriftliga utlåtanden som tillkommit under min arbete inom Kunskapslyftet ingår också i det empiriska materialet. Ytterligare en datainsamling består av informella samtal, observationer och dokument i form av uppsatser och specialarbeten skrivna av de studerande.

Det empiriska materialet kan således sammanfattas under tre huvudrubriker:

- Intervjuer
- Samtal och skriftliga utlåtanden
- Övrigt material

Intervjuer gjorda i samband med fyra olika undersökningar

1. De studerandes upplevelser av sina studier och sitt lärande i engelska.

En studie, tänkt att utarbetas till en licentiatavhandling, som jag utförde i början av 80-talet. Sex nedskrivna intervjuer ingår i det empiriska materialet: Sigge, Vera, Karin, Olle, Sven-Olof, Bosse, Kalle.

2. De studerandes uppfattningar av innebörder av lärande och kunskap.

Intervjuerna är inspelade och har transkriberats. Sex intervjuer ingår i materialet: Camilla, Eleonora, Leo, Oscar, Stina, Ylva.

3. De studerandes beskrivning av sin läsning efter att ha läst samma uppsättning texter. Tre intervjuer är nedskrivna: Oscar, Eleonora och Pontus

4. De studerandes spontant beskrivna svårigheter i samband med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Vissa intervjuer är nedskrivna, andra är inspelade och transkriberade. Sex intervjuer: Augusta, Filippa, Linda, Vendela, Karin, Petronella.

Samtal och skriftliga utlåtanden

Under perioden för Kunskapslyftet hade jag antagningssamtal med ca 150 personer, då jag blev anmodad att leda ett projekt riktat mot studerande med läs- och skrivsvårigheter inom Kunskapslyftet i Göteborg, vilket redovisats i en rapport (Carlsson, 2000a). Detta projekt efterföljdes av projektet Invandrare med läs- och skrivsvårigheter inom Kunskapslyftet i Göteborg, även det dokumenterat i en rapport (Carlsson, 2001). Som handledare samtalade jag med var och en för att ge ett pedagogiskt utlåtande om

²⁷ En *explorativ* intervju är öppen och föga strukturerad. Intervjuaren introducerar i detta fall en fråga, ett område som ska kortläggas eller ett sammansatt problem som ska blottläggas ... (Kvale, 1997, s 94)

kursplacering. Det handlade om att bedöma huruvida den studerande hade läs- och skrivsvårigheter för att i så fall kunna få möjlighet att studera i långsammare takt, dvs läsa ett reducerat antal ämnen samtidigt. Dessutom skulle ett utlåtande ges till framtida undervisande lärare med pedagogiska anvisningar och råd.

Övrigt material

- Anteckningar och nedtecknade samtal med studerande med dyslexi.
- Dessutom observationer i undervisningssammanhang och i samband med organiserade möten.
- Dokument i form av uppsatser och specialarbeten.

Analys och tolkning

Flertalet av mina informanter formulerade sig väl vid samtalen. De gjorde inlägg och ifrågasatte ibland mina uttalanden. Jag förde noteringar och i vissa fall gjorde jag iakttagelser som jag formulerade skriftligt i efterhand. De flesta som jag skriver om är sådana studerande som haft uppenbara svårigheter, varit medvetna om dem och velat göra något åt dem. Några kunde trots läs- och skrivsvårigheter klara sina studier bra. En studerande som jag efter ett testtillfälle hade följsamtal med yttrade till exempel att han aldrig haft några problem i skolan tack vare att han varit bra i matematik och gymnastik. Han hade genom dessa egenskaper fått status både hos lärare och klasskamrater. Han kompenenserade uppenbarligen sina svårigheter genom att vara framgångsrik i ämnessammanhang som gav prestige.

Intervjuer

Mina intervjuer har varit halvstrukturerade med möjlighet för både intervjuare och informant att göra utvecklingar. Då samtalen ägt rum under lektioner, har lektionen avbrutits och ett utbyte av tankar har ägt rum om de svårigheter de deltagande antingen upplevt i stunden eller erinrat sig från tidigare händelser. Vi har också resonerat om det som ifrågasatts eller inte förstås vid det aktuella tillfället eller som de funnit provocerande eller oklart under andra lärares lektioner, allt i syfte att först och främst hitta vägar att komma tillrätta med problemet och i andra hand för den egna forskningen. Jag har inte alltid haft möjlighet att genast skriva ner vad som sagts, utan har först kunnat göra det i efterhand, när jag fått tid att sitta ned och reflektera.

Samtal och skriftliga uttalanden

Vid de rådgivande samtalen riktades innehållet mot särskilda områden som erfarenheter av tidigare skolsituationer och upplevda svårigheter i studie-

sammanhang. Utifrån detta datamaterial identifierades olika områden inom vilka det fanns risk för att studiesvårigheter skulle kunna uppstå.

Övrigt material

Analysen och tolkningen av det övriga materialet, dvs anteckningar, observationer och dokument förstärkte och bidrog till förståelsen av intervjuerna och samtalen.

De samtal och intervjuer som är nedtecknade och det övriga datamaterialet har jag närmat mig och försökt förstå och analysera gång på gång. I min studie handlar det om att med hjälp av kvalitativ analys kartlägga mening och innebörder av att leva med dyslexi. Detta innebar att jag systematiserade mitt empiriska material i avsikt att finna likheter och skillnader mellan de olika utsagorna. Det framkom då olika mönster som jag kategoriserade och beskrev i olika teman (dimensioner) och underteman (aspekter). Detta skedde i en ständigt pågående rörelse som hela tiden förändrades.

Ett hermeneutiskt arbetssätt

Enligt Husserl (2004) lever vi i den ”naturliga inställningens värld” (s 107) och innebörden av detta menar han uttrycks bäst i jagform, vilket han bland annat gör på följande sätt:

Jag är medveten om en värld som är oändligt utbredd i rummet, utan ände i vardande och vorden i tiden. Att jag är medveten om denna värld, det innebär framför allt: jag påträffar den med omedelbar åskådlighet, jag erfar den. Genom syn, känsel hörsel osv, genom den sinnliga varseblivningens olika former är kroppsliga ting *helt enkelt där för mig*, fördelade på ett eller annat sätt i rummet, de är i bokstavig eller överförd bemärkelse *’förhanden’*, vare sig jag särskilt ger akt på, betraktar och är upptagen med dem i mina tankar, min känsla och vilja eller inte. (ibid, författarens kursivering)

Vi möter världen med alla våra sinnen och den färgas av de livsprojekt och ambitioner som varje människa försöker förverkliga. Som speciallärare och rådgivare har jag konfronterats med vuxna som på något vis upplevt att de haft svårigheter med det skrivna språket. De har stått i centrum för mitt intresse, utgjort mina samtalspartners på samma gång som de har varit mina medmänniskor och ibland ingått bland dem jag undervisat. Våra livsvärldar har korsats vid en intervju eller ett samtal, under en lektion eller vid en rådgivning. Jag har kanske träffat den jag skall samtala med tidigare, men under helt andra omständigheter, tillsammans med andra. Vid ett annat tillfälle har det bara varit denna person och jag. Situationen har blivit annorlunda, intensivare. Jag kan ha mött min samtalspartner för första och enda gången. Då har andra premisser gällt. Vi har under en begränsad

tidsperiod lärt känna varandra, försökt att få kontakt för att kunna lyssna till varandra på jämbördiga villkor och i förtroende, kunna komma tillrätta med något inte tidigare förstått, ibland börja försöka förstå. Det har för samtalspartnern handlat om att sätta ord på något undermedvetet, något som påverkat hans/hennes livsvärld och därmed självbild, som regel om en studiesituation, vad som varit svårt och vad som inte varit det, vad som hänt i olika studiesammanhang, vad som måst läras eller skrivas, vilken kurs som tänkt genomföras eller har genomförts, vad som varit realistiskt att kunna klara som delmål på väg mot något mål i fjärran. Jag har också observerat några av mina informanter under olika studiesituationer. Det har också handlat om mötet med omgivningen. Den studerande människan lever med sin livsvärld, som präglar henne i hennes sätt att vara tillsammans med andra av vilka ett kan vara mötet med skriftspråksvärlden.

I de flesta fall har jag använt intervjuer i form av samtal som verktyg för att sätta mig in i mina informanternas egna upplevelser av sitt funktionshinder. I dialog (Bachtin, 1997) har vi tillsammans försökt fånga något som är unikt, ibland allmängiltigt, för funktionshindret för de människor jag samtalat med, något som ingått i deras livsvärld.

Forskningsintervjun är ett samtal om den mänskliga livsvärlden, där den muntliga diskursen förvandlas till texter som ska tolkas. Hermeneutiken är alltså dubbelt relevant för intervjuforskning: först genom att kasta ljus över den dialog som skapar de intervjutexter som ska tolkas och sedan genom att klarlägga den process där intervjutexterna tolkas, vilken återigen kan uppfattas som en dialog eller ett samtal med texten. (Kvale, 1997, s 49)

De intervjuer som spelats in har jag återgivit ordagrant, utan att alltför mycket tillrättalägga det språkliga. Deras livsvärld har kunnat visa sig direkt i sättet att formulera sig. Det talspråkliga har framträtt så som vi alla spontant talar, men tydligare hos dem som har läs- och skrivsvårigheter (jfr Ong, 1990) tack vare att de varit mindre färgade av skriftspråket. På samma gång som informanterna uttryckt sig spontant har de i samband med olika minnesupplevelser kunnat fundera vidare på det de haft svårigheter med i olika situationer. En dynamik har präglat informationsutbytet, ingenting har fixerats, inte ens i de fall då vissa tester genomförts. Dessa har många gånger skett på informanternas önskan att få mer kunskap om sina svårigheter och om hur de ligger till i jämförelse med andra. Det har hjälpt dem att fånga sig själva och att få ord för något de inte förstått.

Under forskningsprocessen, som bygger på reflektion, har jag fått nya infallsvinklar, nått fram till kompletterande ställningstaganden och erinrat mig användbara klagande händelser. Min kunskap har vuxit fram i en hermeneutisk rörelse.

I *Sanning och metod* sätter Gadamer (1997) ord på den hermeneutiska processen på följande sätt:

Vi påminner oss därvid den hermeneutiska regel, som säger att man måste förstå det hela ur det enskilda och det enskilda ur det hela. Denna regel kommer från den antika retoriken och har av den nyare tidens hermeneutik överförts från talekonsten till förståelsens konst. Det rör sig i båda fallen om ett cirkulärt förhållande. Den mening, som föregrips som helhetlig, blir till uttrycklig förståelse när de delar, som bestämts av helheten, själva bestämmer denna helhet. (s 137)

När jag skrivit och läser det jag skrivit, ser jag min text i ett nytt ljus. Det sker i en ständigt fortlöpande cirkel eller snarare spiral (Kristensson Uggla, 2004). Vid en förnyad läsning förstår jag de ord, uttryck och tankar jag försökt uttrycka på ett nytt sätt och inser att jag måste uttrycka mig på ett bättre sätt, att tanken inte håller helt och fullt och att innebörden därför inte blir korrekt utan måste skrivas om. Vidare uppmärksammar jag att delarna inte alltid håller samman, att den röda tråden ibland saknas. Helheten håller inte ihop i sina delar. Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är ett begrepp som är mångfacetterat och varierar från person till person. Inte desto mindre finns vissa gemensamma karakteristika, en viss överensstämmelse framträder. Det gäller att tolka delarna så att helheten berikas, att eventuellt nya ”sanningar” hittas. Under skrivandet kommer jag till större och större klarhet om sammanhangen och får svar på mina varför-frågor. Min horisont vidgas.

Begreppet ’horisont’ är ett lämpligt uttryck för den överlägsna vidsynthet, som man måste ha för att förstå. Att öppna horisont betyder alltid att man lär sig att se utöver det som är nära och alltför nära, inte för att bortse därifrån men för att bättre se till den större helhetens riktigare proportioner. (Gadamer, 1997, s 153)

Denna öppenhet för en vidgad horisont har understrukits av Heidegger och finns med som ett tema i till exempel Dahlberg, m fl (2001). I enlighet med ett postmodernt tänkande finns det emellertid ingenting som garanterar möjligheten att fånga hela sanningen. Min utgångspunkt har varit att tolka hur mina informanter utifrån sina livsvärldar erfarit sina läs- och skrivsvårigheter. Var och en har haft sin bild av verkligheten. Det är detta jag i min tur måste tolka och försöka förstå som delar i helheten och därefter dra vissa slutsatser av och se vissa mönster i. Ricoeur (1993) framhåller att begreppen förklara och förstå hänger ihop. Han skriver: ”Distinktionen mellan förklara och förstå verkar vid första anblicken uppenbar. Men så snart man börjar ställa frågor om villkoren för tolkningens vetenskaplighet blir den emellertid alltmer dunkel” (s 41). Dessa frågor är något jag försökt få klarhet i under alla de år som dyslexidebatten förts. För att förstå innebörden av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi på ett djupare plan har jag behövt ta del av olika förklaringar av orsaker till funktionsnedsättningen och se den ur olika perspektiv.

Förförståelse

All kunskap bygger på förförståelse (Gadamer, 1997), en förförståelse som emellertid måste misstänkliggöras, menar Ricoeur. Han talar om misstanken, "le soupçon" (Kristensson Ugglå, 1999). Vi har alla våra fördomar, både positiva och negativa, som vi måste bli medvetna om och förhålla oss misstänksamma till. Jag skriver om egna studerande och måste därför vara vaksam för att vad jag tror och tar för givet om mina informanter inte tar överhand. Else-Maj Falk (1999) tar upp ett liknande förhållande i sin avhandling *Lärare tar gestalt*. Även hon skriver om människor hon undervisat. Liksom hon har jag varit en del av den värld jag studerat, vilket kan innebära en risk att bli förblindad och instängd av alla de erfarenheter jag samlat på mig under mina verksamhetsår. Ett hermeneutiskt arbetssätt kan dock vidga min horisont på samma gång som det skapar ordning i min strävan att få den distans Ricoeur (1986) menar vara nödvändig för att skapa mening.

"Hermeneutiken rymmer ett historiskt spänningsfält mellan text och existens", och samhällsvetenskaperna "har alltmer kommit att uppmärksamma inte bara språkets, utan även tolkningens roll i förståelsen och förklaringen av världen", fastställer Selander och Ödman (2004, s 7). Människan är enligt Heidegger (1927) redan inbäddad i världen, vilket han uttrycker med begreppet "Dasein", vilket föregår en subjekt-objekt-logik (Kristensson Ugglå, 2004). Tolkningsarbetet måste därför utgå från informanternas livsvärldar:

Tolkaren själv dras in i cirkelstrukturen genom att förförståelsen blir en nödvändig förutsättning för varje förståelse. I stället för att vara ett oskyldigt metodologiskt redskap frilägger Heidegger ett ontologiskt förhållande hos den hermeneutiska cirkeln, där förförståelsens föregripande struktur blir en ofrånkomlig del av själva förståelsen. (s 28).

Från att ha varit i ett muntligt "här-och-nu"-förhållande, där min förförståelse kontinuerligt har utmanats av det som visade sig vid mötestillfället och som jag dokumenterat på olika sätt, har jag vid tolkningen och analysen gått fram och tillbaka mellan olika skriftliga utsagor.

Efter ett helt arbetslivs erfarenheter av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi hos vuxna studerande har detta begrepp kommit att bli en del av min egen livsvärld. Under årens lopp har min inställning till läs- och skrivsvårigheter förändrats på så vis att min förförståelse vidgats och jag ser fenomenet som en helt naturlig variation hos de studerande jag mött. Eftersom jag inte enbart undervisat elever med läs- och skrivsvårigheter och dessutom varit en av lärarna i ett lärarkollegium har jag tvingats att se problematiken ur olika perspektiv.

Forskningsprocess

Kvale (1997) använder sig av två metaforer, när han talar om forskningsprocessen. Forskaren kan antingen ses som ”malmlätare” (s 11) eller som ”resenär”. Båda metaforerna är applicerbara i mitt fall. Som malmlätare har jag lärt mig mycket om ”malmens kvalitet”, dvs om fenomenet läs- och skrivsvårigheter. Husserl menar att varje fenomen utgörs av en slags underliggande kvalitet (vad-het), som sedan kan varieras mångfaldigt.

Min resa, under vilken jag har samlat erfarenheter och utvunnit kunskap har varit lång, den har varat i drygt 30 år. Det jag ställdes inför vid resans start var vilshenhet och okunskap, men även en vilja att orientera mig bättre och att få kunskap om något jag inte förstod, något som verkade ologiskt, något som drabbade orättvist. Den unge man på gymnasiet, som jag hade i svenska, kunde inte skriva på den nivå han verkade ha kunskap och förmåga till för i övrigt. Jag ville ta reda på varför och hur jag bäst skulle förhålla mig till honom. Jag ville förstå hur jag skulle sätta betyg på den del av svenskämnet som hade rubriken Svenska språket i tal och skrift. Jag ville hitta andra elever med liknande problem, som jag kunde jämföra med. Och jag ville hitta människor, som jag kunde lära av. Dessa människor har jag hittat och fördjupat min kunskap om och tillsammans med, utmynnande i denna avhandling.

Problemställningen i avhandlingen, hur kampen med skriftspråket speglas i livsvärlden för den som har läs- och skrivsvårigheter, måste emellertid för min del sammanfattas och avslutas. En skönlitterär författare och filosof, Camus (1956), har i sin roman *Fallet* låtit en domare fundera över livet och klarlägga skuld och ansvar. Han når aldrig fram till en slutdom över sig själv. Det han säger kan alltid ses ur en annan synvinkel och får då annan gestalt. För mig gäller det att till slut stänga dörren, även om det som finns utanför den inte till fullo utforskats. Man kan säga att jag levtt mitt i det jag skrivit om, vilket gjort det svårt att distansera sig. Jag riskerar att drunkna i det hav av erfarenheter jag samlat på mig under alla verksamhetsår. Ett hermeneutiskt arbetssätt integrerat i en livsvärldsansats hjälper mig förhoppningsvis att vidga min horisont och leda mig vidare till nya insikter. Det för med sig att jag, när jag går tillbaka till det jag skrivit, får nya infallsvinklar och når djupare i min analys, som i sin tur leder till att jag måste göra tillägg, i många fall formulera mig på ett annat sätt. Kvale (1997) menar att den hermeneutiska cirkeln eller spiralen rullar på ”som en oändlig process, men upphör i praktiken när man har kommit fram till en rimlig mening, en giltig enhetlig mening, fri från inre motsägelser” (s 50). Forskningen går emellertid även den framåt hela tiden, av vilket följer att det egentligen aldrig går att sätta punkt, något jag själv haft svårt att göra. Vid detta arbete har jag alltså använt ett hermeneutiskt arbetssätt som en integrerad del av livsvärldsfenomenologin.

Trovärdighet och giltighet

Vid återkommande möten och diskussioner med lärare med inriktning på undervisning av studerande med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi såväl vid samtliga enheter inom Göteborgs kommunala vuxenutbildning, som vid fortbildningskurser med lärare över landet, har liknande problematik med skriftspråket kunnat iakttagas. Alla har känt igen fenomenet läs- och skrivsvårigheter som något som på samma gång som det funnits som något gemensamt avspeglat de olika individernas livsvärldar och därmed fört med sig att uttrycken varierat. Kvale (1997) formulerar sig på följande sätt:

I väsensskådandet går man över från att beskriva enskilda fenomen till att söka efter deras gemensamma väsen. Husserl betecknade en metod för väsensskådande som 'fri variation i fantasin'. Det betyder att man låter ett givet fenomen variera fritt i sina möjliga former och att det som förblir konstant under variationerna är fenomenets väsen.

Det gemensamma har handlat om oväntade och oförklarliga svårigheter i ett skriftspråkssammanhang, det differentierade om hur funktionsnedsättning på samma gång färgats av situationen och vars och ens livsvärld.

Min förhoppning är givetvis att det jag skriver om kan vidga läsarens horisont och ge honom/henne användbar kunskap om än inte en slutgiltig sanning. Merleau-Ponty (1968) närmar sig den svårfångade sanningen med hjälp av tankar han hämtat genom läsning av Freud:

Det väsentliga i freudianismen är inte att han visat att det finns en helt annan realitet bakom det yttre uttrycket utan att analysen av ett beteende alltid uppdragar flera lager av betydelser, att de alla har sin sanning, att flerfaldigheten av de möjliga tolkningarna är det diskursiva uttrycket av ett sammansatt liv, där varje val alltid har flera betydelser utan att man kan säga att en av dem är den enda sanna. (s 71, min översättning)

Den som analyserar utgår alltid från sin livsvärlds horisont och tolkar den upplevda situationen från sitt tidsperspektiv och utifrån sin erfarenhet. Andra tolkningar kan därför vara möjliga.

Etiska ställningstaganden

Att ha läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är ytterligt problemfyllt i ett samhälle som är uppbyggt på och organiserat efter förmåga att hantera skriftspråket. Det är ett handikapp som inte alltid uppmärksammas tillräckligt mycket i utbildningen vilket medför att människor med dyslexi inte får det stöd de behöver. Det är därför viktigt att funktionsnedsättningen uppmärksammas, ett sätt är att synliggöra den ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv.

När det gäller etiskt övervägande har jag ansträngt mig för att bevara mina informanternas anonymitet. Jag har använt mig av fingerade namn utom i två fall, där deltagarna deklarerat att de gärna ville förekomma med sina namn. Det är författarna till de två dikter som citeras i texten. Samtliga informanter har varit medvetna om att jag hållit på att skriva en avhandling om dyslexi och har gett mig tillåtelse att använda de uppfattningar de gett uttryck för om dyslexi och sina svårigheter i skilda sammanhang. De har uttryckt en önskan att bidra med information och kunskap om hur funktionsnedsättningen format deras liv. Ett fåtal studerande har emellertid inte velat vara med som informanter, vilket innebär att de inte deltar i studien. Eftersom jag samtalat med ett så stort antal personer är dock risken minimal att någon skulle kunna bli identifierad. Det var dessutom åtskilliga år sedan jag gjorde de flesta intervjuerna, varför studiesammanhanget inte längre kan spåras.

Hur har då den person jag samtalat med eller som deltagit i undervisningen upplevt situationen? Det har vid enstaka lektionstillfällen hänt, att någon av dem jag samtalat med inte velat diskutera sina svårigheter. I denna persons livsvärld har samtalet inte uppfattats som värdefullt. ”Nu fortsätter vi med lektionen”, har den studerande kunnat säga uppfordrande och samtalet har då avslutats. Handfasta övningar har föredragits. Att spilla tid på att tala om svårigheter har uppfattats som bortkastad tid. Inte heller har alltid resonemang om studieteknik fått respons. Den studerande har inte haft intresse av att reflektera över sitt lärande och sin situation. Jag har inte i tillräcklig utsträckning kunnat nå den andres livsvärld och därmed inte lyckats förmedla det jag trott skulle kunna leda till förändring. Självklart har dock material och övningar ständigt ingått i undervisningen.

Enligt de flesta har det dock varit positivt att berätta något om sig själv och sin studiesituation för någon annan som lyssnar med största intresse och varit en positiv erfarenhet. Det har bidragit till att de fått ökad förståelse för sina svårigheter. Alla har dessutom varit angelägna om att omvärlden skulle få större kunskap om vad läs- och skrivsvårigheter/dyslexi handlar om. Kvale (1997) skriver att ”intervjuer frambesvärjer olika former av samspel som skapar olika slags kunskap” (s 25). Människan är en berättelse, skriver Crafoord (2005). Genom att berätta om och benämna sina svårigheter kan något som man inte tidigare förstått synliggöras. ”Benämndet är ett överskridande från det icke-verbala flödet till det verbala, från det mer dolda till det mer uppenbara, på sätt och vis från det osynliga till det synliga” (ibid, s 115). Det kan hända mycket med en människa som får sätta ord på något kaotiskt upplevt. Enligt Lacan (Roudinesco, 1993) har det en läkande effekt att genom språket, ”le symbolique” (det symboliska) och med hjälp av ”l’imaginaire” (den kreativa fantasin) kunna gripa något hotfullt och

oförstått, ”le réel” (det reala). För mig utgör informanternas berättelser framför allt en källa till kunskap. Jag lyssnar till deras berättelser, försöker sätta mig in i deras verklighet och tolka vad de sagt om sina svårigheter. Så småningom kommer jag fram till en klarare bild, om än tolkad genom min förförståelses raster.

Vetenskap och erfarenhetsbaserad kunskap

Merleau-Ponty (1945) framhåller att en vetenskaplig uppfattning kan vara tvetydig i det att den förändras beroende på sammanhanget. Med andra ord är det viktigt att inse att läs- och skrivsvårigheter/dyslexi inte är ett ”rent” begrepp. I vars och ens livsvärld upplevs läs- och skrivsvårigheterna i ett personligt sammanhang färgat av tidigare erfarenheter. Ett exempel från en fortbildningsdag för lärare kan anföras. En panel av personer med läs- och skrivsvårigheter skulle uttala sig om hur de framför allt ville beteckna sina besvär. Alla gav olika exempel, tog fram olika situationer, där olika svårigheter fått dem att stöta på patrull och där de känt sig utsatta. Det framkom att ingen dyslektiker kände igen sig fullt ut i någon annans beskrivning. Detta ligger i samklang med det som Stanovich (2000) formulerar i samband med att dyslexi inte kan fastställas existera från och med en viss punkt på en graderad skala: ”However, the fact that the distribution is a graded continuum does not render the concept of dyslexia scientifically useless, as many critics would like to argue” (s 112).

Vid mitt tolkningsarbete har jag tagit fasta på det Gadamer ansåg viktigt för tolkningen, nämligen ”den horisontsammansmältning som sker när textens/verkets horisont smälter samman med läsarens/betraktarens horisont” (Kristensson Uggla, 2004, s 28). I min studie innebär detta att de innebörder som framkommer i datamaterialet smälter samman med min förståelse och mina erfarenheter. För att detta skall kunna ske, är ”en aktuell tolkning endast möjlig att utveckla på villkor att man inte distanserar sig från dialogens omedelbara närvaro” (ibid, s 29). Min ambition har varit att utveckla en sådan anknytning på samma gång som jag försökt inta ett distanserat förhållnings-sätt.

Under det omfattande arbetet med att analysera datamaterialet framkom efter hand att skriftspråket i de studerandes livsvärld framstod som en motståndare att bekämpa. Varje människa är hjälplöst inkastad i det samhälle hon lever i. Det räcker inte att kunna förstå och tala svenska, man måste behärska svenska på skriftspråksnivå för att aktivt kunna delta i samhällslivet. I analysen framkom att kampen med skriftspråket visade sig i tre olika dimensioner. Det är viktigt att framhålla att de tre dimensionerna eller spänningsfälten till viss del kan vara sammanflätade om än inom olika innehållsliga områden.

Kampen med skriftspråket kan ha en samhällelig dimension. Den framträdde i krocken med skriftspråket i sociala sammanhang, då samhället tvingade in de studerande i sociala system och procedurer.

Kampen med skriftspråket kan ha en pedagogisk dimension. Den framträdde då de studerande skulle använda skriftspråket efter en specifik mall för att inhämta och överföra kunskaper i teoretiska studiesituationer.

Kampen med skriftspråket kan ha en existentiell dimension. Den framträdde inom människan själv inkarnerad i hennes livsvärld, där det handlade om upplevelser av det egna jagets behov att finna gemenskap med sin omgivning på ett existentiellt plan.

Analysen av det empiriska materialet synliggjorde ett antal olika temaområden inom de tre dimensionerna. Dessa kan ses som delar inom respektive dimension, vilka kan sägas beskriva den helhet som dimensionen utgör.

KAPITEL 7

EN SAMHÄLLELIG DIMENSION

Kampen med skriftspråket kan ha en samhällelig dimension. I det första resultatkapitlet visas den spänning som ingår i livsvärlden för dem som har läs- och skrivsvårigheter och som har sin grund i de samhälleliga krav som de måste lära sig hantera för att klara vardagsliv, arbete och studier. Annars riskeras arbetslöshet (Lundberg, 1910). Människan är inkastad (se Heidegger, 1992, s 229) i ett samhälleligt liv, som hon inte valt själv och råkar om hon har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ut för kollisioner med skriftspråket på olika sätt. Dessa kollisioner kan det vara svårt för andra människor att leva sig in i. Vid analysen av det empiriska materialet visade det sig att samhällskraven framkommer inom fem temaområden. Inom några av dessa framkommer även subteman:

1. Synliga och osynliga samhällskrav
2. Krockar med skriften
Att kunna stava
3. Krav att kunna engelska
4. Konfrontation med en skriftligt organiserad värld
Namn, ord, uttal av främmande ord, förkortningar och logiska tankeoperationer
Instruktioner och anvisningar
Siffror och blanketter
Studieteknik
5. Krav på att underordna sig samhällets tids- och rumsbegrepp
Att kunna orientera sig
Det kroppsliga

1. Synliga och osynliga samhällskrav

Samhället idag är i ständig förändring och medborgaren förväntas att anpassa sig och vara redo att underordna sig och leva upp till synliga och osynliga krav. Dagens medborgare kan bli inkastade i en undervisningssituation, som innebär en nödvändig fortbildningsprocess i det livslånga lärandet. Det kan också innebära att komma tillbaka till arbetslivet med ansvar på högre nivå. Två informanter redovisas inom detta temaområde *Carina* och *Augusta*.

Carina

Jag träffade Carina, då hon stod i begrepp att påbörja studier på komvux. Hon berättade att hon hade haft svårt för alla läsåmnen i skolan. Enligt vad hon sa själv var hon ”hopplös” i skrivning och hann inte med i undervisningstakten. Hon kom till samtal för att hon skulle komplettera en tvåårig gymnasieutbildning på grund av att hon blivit friställd på sin arbetsplats. Där hade hon arbetat i tjugo år som chef och trivts utmärkt bra med arbetsuppgifterna, i vilka det ingick att använda dator, något som hon inte haft några som helst bekymmer med. Hon hade varit helt ”där” (Heidegger, 1993), dvs gått upp i sitt arbete helt och fullt, varit ett med varandet. Hon var praktiskt lagd och hade lätt för att organisera och hade fört en meningsfull tillvaro. ”Det man gör, fattar man”, konstaterade hon vid samtalet. Nu skulle hon genom Kunskapslyftet komplettera sin tidigare utbildning och sätta sig på skolbänken igen och åter börja läsa och kanske känna sig otillräcklig. Förhoppningsvis skulle hon få förstående lärare. Det är dock inte säkert att lärare inser att en person som har svårt för att följa undervisningstakten och göra skriftliga uppgifter på ett effektivt sätt kan vara ytterligt duktig i andra sammanhang och att denna person då kan hålla ordning på en mängd saker och få dem att fungera. Jag träffade Carina då hon befann sig i en skärningspunkt, där nya samhällseliga krav plötsligen ställdes. Ett helt annat liv väntade henne framöver, där hennes arbetsprestationer som en viktig del i ett arbetslag inte längre räknades. Hennes mål och mening skulle härnäst vara att prestera något hon tidigare hade haft svårt för. Inriktningen skulle vara att bli bra nog för att duga istället för att se till att saker och ting fungerade för andra. En total förändring av livsvärlden var förestående.

För många med läs- och skrivsvårigheter kan förändringen av livssituationen ske av tvång med åtföljande krav på att börja studera igen. Många som drabbats av arbetslöshet eller friställning har varit med om detta. En meningsfull ”tillvaro” (Heidegger, 1993) där jaget har varit underställt arbetet på ett positivt sätt, en identitet som bygger på bekräftelse av att man klarar av arbetsuppgifter och gör nytta byts ut mot oro att inte klara det man ställs inför och som man tidigare har erfarenheter av att ha misslyckats med.

Augusta

Efter att ha studerat på Komvux i två och ett halvt år gick Augusta tillbaka till arbetslivet och hade måst växa in i en roll som arbetsledare med ansvar att ständigt stå i centrum och få andra att utföra nödvändiga arbetsuppgifter.

För det är ju den alla ska vända sig till. Dom andra ska ju bara hålla sig i bakgrunden egentligen, allting ska ju gå via mig och det är ju inte så lätt från början. ... Det hade jag nog trott innan, att jag hade varit tvungen att göra precis allting själv för att bli godkänd, om man säger. Och det går ju inte, för då blir ju ingen tid över.

Hon måste nu förändra sig till att vara den som delade ut order och delegerade arbete, vilket inte var en lätt process. Efter sina studier hade hon blivit inkastad i ett nytt sammanhang. Från att ha varit en läraktig kursdeltagare, som verkligen slitit för att inhämta erforderlig kunskap på den höga nivå, där utbildningen legat, måste hon nu leva upp till en position i chefställning. Istället för att vara hjälpsam och ställa upp för andra måste hon nu se till att andra utträttade nödvändiga arbetsuppgifter. Hon kunde inte dra sig undan och se till egna känslomässiga intressen, utan måste lägga sig i och kanske tillrättavisa för att få arbeten gjorda. Att visa sig duktig på olika sätt, bland annat i engelska, fanns inte längre något utrymme för. Nu gällde det istället att vara tydlig nog för att andra skulle respektera och utföra det hon sa till om. Engelskan, som var samtalspråket, måste behärras på ett helt annat sätt än i skolan. Nu måste personalen förstå och göra vad den skulle. Det räckte inte att planera och organisera det egna arbetet. Människor måste fås att fungera, svårigheter och konflikter inte bara uppfattas utan också bemötas och lösas.

2. Krockar med skriften

I en mängd situationer gäller det att snabbt kunna läsa av olika texter. Vi upplever och förstår världen genom skriften, menar Olson (1992), något som dock inte automatiskt gäller för den som har läs- och skrivsvårigheter. I Wellros & Wellros (1995) beskrivs hur olika världen tedde sig för mamman som hela tiden blev bombarderad av skriften i buss och tunnelbana, på gatan, i affären, och omedvetet tog in det som stod i skrift, medan dottern som hade dyslexi inte lade märke till denna ständiga skrift utan iakttog andra saker. Mors och dotters perception aktiverades på olika sätt (Merleau-Ponty, 1945), världen visade sig på olika sätt. Av liknande anledning får den som inte kan läsa textremsan på svensk TV, där utländskt tal inte dubbas, inte se samma film som den som hinner läsa. Å andra sidan måste den som läser undertexterna ägna tid åt detta och får inte tillgång till den direkta handlingen. Det som händer i filmen tolkas genom olika perceptionskanaler.

Att förstå det skrivna ordet är emellertid en förutsättning för att man skall kunna se sammanhang och fungera i en rad olika förhållanden. Till detta kommer ibland nödvändigheten att kunna stava korrekt. Fyra informanter redovisas, *Donald*, *Pelle*, *Svenne* och *Rustan*.

Donald

Donald måste förflytta sig med bil till olika platser. För att hitta fram till okända ställen, måste han snabbt kunna läsa vägskyltar eller gatunamn, vilket kunde orsaka en hel del misstag. Han tyckte att anvisningarna bytte namn och han kunde aldrig vara riktigt säker på att han läst riktigt. Han visste detta och det ingick i hans sätt att köra. Han var aldrig säker på att han kört rätt.

Landskapet underlättades inte av skyltar och anvisningar. Donalds livsvärld var formad av att den osäkra läsningen kunde åstadkomma ett visst mått av förvirring, som fanns med honom som en accepterad del av vardagen. Det var inte konstigt om Donald kom för sent till ett uppgjort möte. För att inte göra detta måste han ha en inbyggd beredskap för att på olika vis parera skriftspråkssamhället.

Pelle

Vid ett besök på en restaurang lämnades matsedeln fram och alla, vari ingick ett flertal personer med läs- och skrivsvårigheter, fördjupade sig i läsningen av de olika rätterna som hade en rad franska namn. Efter ett tag frågade jag min granne, Pelle, om han förstätt de franska uttrycken. Han erkände då, att så inte var fallet. Han hade inte heller förstätt att matsedeln bitvis var formulerad på franska. För honom var det mesta som stod skrivet obegripligt. Men det gällde att låtsas förstå och inte utmärka sig som en dum och obildad person, som inte klarade av ett restaurangbesök. Pelle hade varit tvungen att snappa upp hur de andra gjorde och välja en maträtt, som kanske inte alls var den han helst velat ha. För alla människor gäller det att anpassa sig till skriftspråksvärlden och att kunna spela med.

Att kunna stava

Efter att ha visat sig ha kapacitet att tänka konstruktivt och formulera sig väl, har många anställd föreslagits vara aktiv inom sitt förbund. Den som haft läs- och skrivsvårigheter har emellertid inte vågat ta på sig ett sådant ansvar, eftersom han/hon på grund av dålig stavning inte kunnat skriva vare sig inlägg eller protokoll. En intentional handling har inte varit möjlig. Den tillfrågade har inte kunnat verkställa ett ”jag kan” (Merleau-Ponty, 1945, s 160) och har därför känt sig nödsakad att tacka nej till erbjudandet.

Svenne

Det som avslöjar att en människa har dyslexi är framför allt stavfelen. De är påtagliga medan andra regler som hör skriftspråket till inte uppenbaras så lätt. Det felstavade ordet, däremot, står där obönhörligt svart på vitt i vilken skriftlig kommunikationsmodell man än använder. Verbala Svenne var insatt i en mängd fackliga frågor och ombads att bli facklig representant. Han betackade sig emellertid, eftersom han då skulle bli tvungen att formulera sig skriftligt. Kamraterna brukade reta honom för hans felstavningar. Han kom till exempel ihåg, när han erbjudit sig att skriva vykort vid en semesterresa och hade börjat hälsningen med: ”Här sitter vi och fickar...” och då blivit utskrattad. Svenne insåg att han inte skulle räcka till som t ex protokollförare. Den kraft som han förfogade över i muntliga sammanhang kunde inte ge utdelning, eftersom den inte kunde överföras till skriftlig form. För att få

ordning på något oförståeligt och därmed hotfullt började Svenne i en av mina grupper, där vi bland annat tränade stavning. Men när han förstod orsaken till att han skrev fel, slutade han. Efter att ha fått tillräcklig kunskap om sig själv för att kunna bemöta omvärlden utan att tappa ansiktet behövde han inte lära sig att stava bättre. Dyslexin kunde ingå som en accepterad del i hans livsvärld.

Rustan

Rustan var med sin juridikstuderande sambo på semesterresa i främmande land. De lärde där känna ett ungt par som de umgicks med på dagarna. De gick på restaurang tillsammans osv. Rustan berättade efteråt hur obehagligt det känts för honom, när bekantskapen vid ett tillfälle noterat hur dåligt en information på engelska varit stavad, och sedan fortsatte med att förfasa sig över hur illa människor nu för tiden stavade. Detta sades i en nedvärderande ton med åtföljande kroppsspråk, vilket gjorde det omöjligt för Rustan att avslöja att han själv hörde till dem som brukade stava fel. För att inte bryta den lilla gruppens känsla av samhörighet måste han hålla god min och spela med i kritiken. I Rustans livsvärld fanns en ständig beredskap att akta sig för att bli avslöjad som en person, som inte höll måttet.

3. Krav att kunna engelska

Engelska är det första främmande språket som studeras på mer och mer avancerad nivå under skollåren. Det hör till kärnämnen, vilket betyder att det är obligatoriskt fram till en viss nivå på gymnasiet. För att förkovra sig läser vuxna engelska i olika tappning såväl utomlands som hemma. Det är viktigt att kunna formulera sig väl på engelska vid möten med utlänningar i samband med yrkesutövning av olika slag. På universitetsnivå läses facklitteratur på engelska i de flesta kurser och föreläsare kommer från alla delar av världen och använder detta språk. Tekniken och sporten är vidare domäner som kräver att det engelska språket behärskas. De kriterier som gäller i studiesammanhang för att anses kunna engelska är emellertid mycket strikt inriktade på att visa fram en skriftspråklig behärskning.

Genom Kunskapslyftets satsning har många med läs- och skrivsvårigheter fått en chans att ta igen de förlorade studieåren. Engelska är av skäl som nämnts nödvändigt att kunna i vårt land. Frågan är vad det innebär att kunna engelska. Kan man säga att den unge man kunde engelska som jag tränade vanlig läsning med och råkade tilltala på engelska? Han fattade nämligen genast och svarade mig helt korrekt tillbaka på detta språk. "Jaså, du har varit i England?" mer eller mindre konstaterade jag. Nej, det hade han inte. Men eftersom han inte klarade att läsa undertexterna, när han såg engelska deckare på TV, hade han lärt sig att förstå, vad som sades i filmerna och på köpet fått

med sig det muntliga talet. Engelskan fanns med i hans livsvärld, redo att användas i ett för honom meningsfullt sammanhang. I skolans värld finns emellertid andra kriterier på att ha kunskaper.

I Sverige är det en självklarhet att kunna engelska. Kunskaper i engelska ingår i svenskens livsvärld och förväntas av samhället. Från tidig ålder möter barnen språket i TV och i musikens värld. Det är exempelvis vanligt att åka till England på skollov och semestrar och många ungdomar tillbringar ett läsår i USA. Engelska utgör också ett ”lingua franca”, ett språk att använda som kommunikationsspråk. Vi är tom till den grad inriktade mot det anglosaxiska språkområdet att vi blir irriterade, när t ex fransmannen i sitt eget land varken förstår oss eller kan tala med oss, när vi försöker kommunicera på engelska (Kommentar av en deltagare i en franskkurs på Komvux). I denne svensks livsvärld ingick att alla utomlands borde kunna tala engelska. Två informanter redovisas, *Eleonora* och *Sven-Olof*.

Eleonora

Eleonora talade flytande engelska och franska – hon hade bott länge i såväl engelsktalande som fransktalande land och hade lärt sig språken i ett naturligt sammanhang. Hon siktade på att bli researrangör och ville därför börja i den kurs som startade på min komvuxenhet. Hon kom emellertid inte in på utbildningen. Vid intagningsprovet skulle hon nämligen skriva en kort uppsats på engelska, men eftersom hon inte tränat detta på länge blev resultatet på denna del av testet dåligt. Den lärare som beslöt om antagningen avfärdade hennes försäkran att hon kunde träna upp att skriva det som behövdes. För läraren var att ha läs- och skrivsvårigheter något statistiskt. Visserligen är det så att den som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi hela tiden måste träna sin läsning och skrivning för att uppehålla sina färdigheter (se Stanovich, 2000), men det innebär inte att det är omöjligt att träna upp sig igen. Att Eleonora hade ett trevligt sätt och talade två huvudspråk flytande fick inte vågskålen att väga till hennes förmån. ”Hur skulle hon kunna lära sig alla resekoder?” frågade läraren. Eleonora själv var förvissad om att hon hade strategier för att lära sig det som behövdes. Men eftersom hon inte kom in på utbildningen, kunde hon inte föra detta i bevis. Jag träffade henne flera år senare och hon berättade att hon efter att ha arbetat många år som försäljare i en butik numera arbetade som läkarsekreterare. Kanske hade hon någon gång användning för sina goda språkkunskaper också på denna arbetsplats.

Sven-Olof

Sven-Olof var engagerad i gruvstrejken i norra England på sin tid. Han hade en helt naturlig inställning till engelskan och levde i språket kroppsligen med hela sin livsvärld. Jag hade haft honom som elev på Komvux och visste att han talade engelska flytande och kunde hålla utmärkta föredrag på detta språk

utan att hindras av att han hade läs- och skrivsvårigheter. Han hade lärt sig tala engelska genom att umgås med engelsmän och hade besökt landet ett flertal gånger. Han kände sig verkligen delaktig i den engelska kultur som han kommit in i tack vare sina engelska vänner och sitt engagemang i det de kämpade för. Det låg honom fjärran att förstå att det svenska systemet kunde förvägra honom rätten till betyg om kunskaper i engelska på grund av att han inte kunde skriva på detta språk, något han nämligen vägrade att lära sig. Det fanns ett oöverstigligt spänningsfält mellan hans muntliga förmåga och det han skulle kunna åstadkomma i skrift. Sven-Olof ville bli lågstadielärare, dvs få tillstånd att undervisa i de tre första klasserna, enligt dåvarande utbildningsform. Han kom in på utbildningen, men tvangs sluta, eftersom han inte kunde skriva på engelska. Han började på Volvo istället.

4. Konfrontation med en skriftligt organiserad värld

Den digitala världen slår till mot oss alla. Den som inte kan hantera de nya vägarna för kommunikation får dyrt betala för detta genom att inte kunna använda de av samhället uppfunna systemen. Våra livsvärldar möts i ständigt både nya och upprepade mönster. Vi måste sätta oss in i olika språkssystem. Vi måste förstå olika ämnesområdets sätt att uttrycka sig och kommunicera. Det kräver att vi dels disponerar över de nyckelord och tecken, som tillhör området i fråga, dels behärskar dem som verktyg, när vi behöver använda dem i de system som samhället skapat för att ordning skall kunna råda i olika sammanhang.

Namn, ord, uttal av främmande ord, förkortningar, begrepp och logiska tankeoperationer

I samhället existerar en mängd osynliga men ändå självklara krav. Med samma självklarhet sätter dyslektikern sina krav efter sin logik. I *Dagens Nyheter* (2008-12-07) framhöll tidningens expert på etikett att det var ohövligt och t o m förolämpande ”att uttala andras namn fel eller ge dem fel namn”. Att ha namn och fakta under kontroll förväntas såväl i skolans värld som vid samtal människor emellan. I mötet och umgänget med andra måste vi knyta an till igenkännbara referenspunkter för att delge varandra erfarenheter och utbyta tankar. Fyra informanter redovisas, *Vendela*, *Sonja*, *Lennart* och *Sigge*.

Vendela

Vendela var sedan skoltiden fångad i rädslan att inte ha förstått en given uppgift rätt och vågade inte fråga för att inte bli utskrattad. När hon gick till handling och försökte lösa uppgiften, förstod hon inte hur hon skulle göra, vilket var uttröttande och skapade frustration. Hon reagerade med att slänga ifrån sig uppgiften, berättade hon, för att sedan hafsa ihop något. Hon var

konstant osäker och rädd för att uppfattas som dum och trögfattad. Hon mindes sin strategi:

Jag undvek att göra uppgiften, trodde inte jag skulle klara det. Energin gick åt till att förhala och att dölja. Rädslan för att misslyckas gjorde att jag undvek många situationer. Jag kände att jag inte höll måttet. Andra var färdiga och jag var alltid sist.

Detta hade sedan blossat upp på nytt, när hon blivit stressad av kraven på universitetsnivå. Hennes övertygelse att inte kunna på samma sätt som de andra hade slagit rot och fanns kvar. Hon kom fortfarande ihåg hur det kunde låta från kamraterna, när hon gick i skolan: ”Å, är du fortfarande på din gamla mattebok. Se, jag har börjat på nästa.” När de hade läst ut sina böcker fick de en stjärna i kanten, Vendela mindes att hon, däremot, hade måst läsa tre, innan hon fick sin första. I hennes livsvärld hade en dålig självbild inpräglats, och vetskapen att hon inte höll måttet i jämförelse med de andra hade återupplivats.

En annan svårighet för Vendela, när hon började på universitetet och fick hemtentamina, var att förstå betydelsen av frågorna och inte svara på något annat. Abstrakt ställda frågor blev hon osäker på vad de innebar och kunde inte rikta in sina kunskaper mot hur hon skulle svara. Hon hade behövt få diskutera frågans innebörd med läraren. Eftersom det i alla teoretiska sammanhang används ett för ämnet specifikt språk, en sk diskurs (sätt att uttrycka sig), som inte hör vardagen till, var det nödvändigt att förstå på en nivå som hon hade svårt att läsa med förståelse. Reichenberg (2000) har beskrivit detta som ett genomgående problem vid läsningen av lärobokstexter. Vendelas dyslexi gjorde att frågorna till en början var obegripliga. Hon måste ägna mycket tid och kraft åt att översätta dem till ett redskap att hantera. Diskursen fanns där som ett främmande, okänt språk och utgjorde hinder på vägen både för att förstå och sedan för att använda vid utförandet av skriftliga uppgifter. Läsa och förstå gick inte automatiskt. Hon saknade en kroppsligt konkret anknytning till det abstrakta formuleringssättet.

Vendelas livsvärld färgades av dyslexin. När hon skulle utföra en teoretisk uppgift, dansade alla fakta runt som stjärnorna på en stjärnhimmel, uttryckte hon det. Hon kunde inte sortera all inkommande information. Andra, uppfattade hon, kunde ställa upp ingående fakta på en rad. Det kunde inte hon. Hennes minne fick inga hållhakar och hon kom inte ihåg sekvensen. Hon tog som exempel upp att hon inte kom ihåg en film, som hon sett tidigare, förrän det kom in en situation som var speciell och som hon då kände igen. Hon kunde fastna på detaljer och tappade då helheten. Att göra eller tänka på flera saker samtidigt fungerade inte. Om hon måste välja rätt alternativ mellan två saker, uppfattade hon inte vilket som var rätt och vilket som var fel efter det

att hon fått svaret. Likaså hade hon inte heller något geografiskt minne. Hon visste inte i vilken ordning en rad orter kom, som hon passerat. Hon kunde inte transformera omvärlden, så att den representerades i form av en karta. Inte heller kunde hon hålla ortnamnen i minnet och överföra dem till verkligheten. Namn över huvud taget hade hon svårt att komma ihåg. I Vendelas livsvärld ingick ett osäkerhetsmoment, som gjorde att hon tappade fotfästet i en rad sammanhang, i synnerhet om hon upplevde omgivningen som kravfull. Den dåliga självkänslan, grundlagd i en tidigare studieperiod, gjorde att hon mötte såväl nuet som framtiden med ängslan med följd att hon blockerade sin förmåga att lära. Den intentionala handlingen lyftes inte fram genom ett framdrivande ”jag kan” (Merleau-Ponty, 1945, s 160). Hon genomförde visserligen studierna men hela tiden med tveksamhet om hon hade utfört dem på rätt sätt.

Sonja

Sonja kunde varken lära sig namn eller årtal. Hon visste detta och hade accepterat det. ”Det går bara inte in.” I grundskolan var det framför allt i samhällskunskap och historia som hon tvingades att lära sig efter vad hon upplevde det lösryckta fakta, vilket hon misslyckades med. Hon upplevde då ”nåt slags mentalt motstånd”. Det kändes helt meningslöst och berättade hon:

Jag vet inte om det är därför som det t ex beror på att det tar så himla lång tid för mig att lära mig namn på människor. Jag kommer jättefort ihåg människor eller, snabbt alltså! ansikten, ja du vet såna här detaljer, men namn och telefonnummer, det är i stort sett hopplöst och då har ju det med siffror att göra, årtal.

Sonja hade inget stöd i ett semantiskt minne. Namn och årtal hade hon därför svårt att komma ihåg. Hon konstaterade att hon utvecklat ett slags trots mot att lära in något hon inte tyckte var meningsfullt, något som inte ingick i hennes livsvärld. Det var därför ingen idé att hon försökte utan dömt att misslyckas.

Lennart

Som exempel på behov av förankring i en annan tankelogik, byggd på en annan livsvärld kan Lennart, som läste religion, anföras. För honom var det självklart att en lärare som undervisade i religion måste vara religiös själv för att ha pålitlig kunskap. När detta inte var fallet kunde Lennart inte acceptera att lära sig kursavsnittet. Vid omgivningens försök att få Lennart att tänka om, blev han bara olycklig. Han kände sin integritet hotad, när hans förhållningssätt inte godtogs. Resultatet blev en känslomässig blockering som yttrade sig i att han tappade tilltron till det läraren undervisade om. Han kände sig inte passa in med följd att han slutade utbildningen. I livsvärlden för en person med dyslexi ingår ofta ett krav på att det som förmedlas skall vara

direkt, inte förmedlat genom någon slags mellanhand. I Lennarts livsvärld uppstod en osäkerhet om en person som inte var troende kunde förmedla kunskap inom ett område som tog upp trosfrågor. En parallell kan den kursdeltagare med dyslexi vara som inte kunde acceptera sin lärare i engelska för att hon inte hade ett perfekt uttal i språket. För att denna studerande skulle kunna hysa respekt för en lärare, kändes det nödvändigt att läraren skulle behärska sitt ämne enligt dennes kriterier på kunskap, vari låg att kunna samtala på ett äkta sätt med språkligt korrekt uttal.

Sigge

Sigge, som hade dyslexi och tidigare studerat engelska på gymnasiet utan att vid det tillfället få godkänt, berättade att han läst en kurs i franska på Komvux. Även han tänkte utifrån sin livsvärld, vari låg tidigare svårigheter att lära, vilket gjorde att han hade en mycket klar uppfattning om vad det gick ut på att vara en god lärare. Det räckte inte för Sigge att läraren angav att något var viktigt att lära sig. I Siggas sätt att förstå undervisning innebar en given läxa något handfast konkret, förknippat med nödvändigheten att lära sig ett visst pensum hemma och sedan under kommande lektion bli förhörd på avsnittet och få bekräftelse på att han lärt in det. När läraren nöjde sig med att understryka att avsnittet var viktigt och hörde till kursen utan att ta upp det under lektionen, var detta inte godtagbart, enligt Siggas tankemönster. För honom var en god lärare en person som förhörde läxan. Om uppgiften inte var viktig nog för att förhöras, varför skulle han då lära in den? Han visste då inte heller om han läst på rätt sätt, vilket han ville ha kontrollerat. I Siggas livsvärld var god undervisning att läraren hjälpte honom att lära i vilket låg inkluderat att läraren kontrollerade läxan. Han behövde få bekräftelse på att det han läst in var korrekt. Varje elev har med sig sina erfarenheter och uppfattningar, som påverkar hans/hennes horisonts öppenhet för att lära. Siggas fru som gick på samma kurs var exempelvis helt nöjd med lärarens sätt att undervisa.

Instruktioner och anvisningar

Den samhälleliga organisationsapparaten kan ge dem som har läs- och skrivsvårigheter kännbara frustrationer. Oförståeliga instruktioner och anvisningar kan förorsaka panikkänslor och ångest (Freud, 1986; Heidegger, 1992) och finns med i dyslektikernas livsvärld som något nödvändigt att gardera sig mot, i de fall han/hon inte förstår de krav samhället ställer med sina kryptiska formuleringar. Två informanter redovisas, *Camilla* och *Vendela*.

Camilla

Camilla ville byta komvuxenhet. Hon hade gått ett antal terminer på den enhet, där jag arbetade och hade trivts utmärkt, men nu hade skolan bytt ut designen

på kursutbudet i programmet. Hon fick stora problem med att orientera sig i den nya presentationen. Huvudrubrikerna var omändrade och även kurskoderna hade bytts ut. Jag fick sätta mig tillsammans med henne och hjälpa henne att förstå vad det nya betydde, som egentligen inte var förändrat utan bara alternativt formulerat och uppställt. Hennes förståelsehorisont hade blockerats av en känslomässig reaktion. Det uppställda budskapet var inte det hon kände igen från tidigare program och hon kunde inte läsa ut fakta för sina behov. Förståelsen fick ingen styrfart genom igenkända mönster. Hon kände sig desorienterad till den grad att kursutbudet bytte gestalt till oigenkännlighet. Tack vare att någon gav henne hjälp med att översätta de omändrade koderna, avstannade lyckligtvis hennes spontana reaktion att ge upp och istället fly fältet.

Vendela

Vendela hade tidigare läst på Komvux och där fått nödvändig hjälp och uppmuntran, varefter hon som tidigare nämnts kunde läsa vidare på universitetsnivå. Eftersom hon hade dyslexi och ansökt om stöd, hade hon fått det hon var berättigad till, bland annat anteckningssupport och längre tidsfrist för inlämning av skriftliga uppgifter. Nu hade en ny termin, börjat och hon greps av panik att hon inte skulle klara den givna hemtentamen hon och hennes kurskamrater fått sig tilldelad. Den anvisning hon denna gång fått hade varit att skriva med enkelt radavstånd och antingen göra löpande referenser i texten eller skriva dem som noter. Omfånget var satt att vara fyra A-4-sidor.

Efter att hela sommaren ha koncentrerat sig på att läsa in en tentamen hon tidigare underkänts på hade Vendela glömt av hur man skulle skriva referenser men vågade varken fråga sina kurskamrater eller läraren om detta ”för att inte göra bort sig”. Det som ytterligare rörde till saken för henne var, att hon av varje kursledare fått något olika anvisningar. Hon hade dels mycket svårt att samtidigt hålla ordning på olika alternativ rörande formalia i en text, dels behövde hon repetition på sådant som nämnts i början av en tidigare termin, men som hon glömt och som därför förorsakade henne stor ansträngning att åter få grepp om. Bortsett från att hon skulle författa ett läsbart innehåll handlade svårigheten denna gång om hur hon skulle hantera referenser och vad referenser innebar. Citat var en ytterligare teknisk term att kunna använda på rätt sätt. En annan svårighet var att förstå skillnaden på innehåll och form men ändå inse att begreppen ofrånkomligt hängde ihop. Hon behövde personlig handledning för att hantera det, som för de flesta av hennes studiekamrater innebar självklarheter.

Under sin praktikperiod var Vendela tvungen att föra in sin dokumentation i ett datoriserat system. Alla anvisningar fanns uppställda i en tjock

handledning, som emellertid var omöjlig för Vendela att orientera sig i och alltför komplicerad för henne att läsa. Hennes lässvårigheter fick henne att drunkna i innehållet och röra till det. Hon behövde att någon hjälpte henne men insåg att hon inte hela tiden kunde fråga sina medarbetare och störa dem i deras arbete. Dessutom gav olika personer henne olika informationer, eller kanske snarare informationer på olika sätt, eftersom systemet inte var slutgiltigt färdigställt. Det gick runt i huvudet på Vendela. Vad var rätt och vad var fel? Hur skulle man göra? Hon drog slutsatsen att hon på grund av sina svårigheter med dokumentationen hade misslyckats med sin praktikperiod och gav upp hela utbildningen, trots att hon fungerat utmärkt i patientsammanhang och av personalen ansågs fullt kapabel att gå vidare. Men Vendelas självkänsla hade knäckts av svårigheterna med att skriva in patientdata på datorn. Hon trodde inte längre på att kunna uppfylla dokumentationskraven. Hon hade ingen trygghet att falla tillbaka på efter tidigare misslyckanden och hade befast den egna odugligheten i sin livsvärld och kollapsade till den grad att hon måste sjukskrivas under lång tid. Hon tog därefter inte upp den nästan slutförda utbildningen. Hon orkade inte mer. Hon ansåg sig ha förlorat i kampen att läsa in en utbildning på akademisk nivå.

Siffror och blanketter

Informationssamhället är uppbyggt på att människor skall lämna uppgifter på olika sätt. Det digitala samhället har dessutom skapat kodsystém av olika slag som kan orsaka stora bekymmer för den som har läs- och skrivsvårigheter. Tre informanter redovisas, *Vendela*, *Oscar* och *Pontus*.

Vendela

Att betala räkningar på Internet kändes som en omöjlighet för Vendela, eftersom det inte räckte att skriva ut de siffror som skulle betalas in. För att komma in på bankens nätadress gällde det att också skriva in ett antal siffergrupperingar efter ett särskilt system, vilket fick det att snurra runt i huvudet på henne. Det handlade både om ett par avkrävda olika bankkoder, vilka av säkerhetsskäl ständigt byttes ut och dessutom om den egna bankkortskoden. Vendela hade därför valt bort detta sätt att betala räkningar. Hon föredrog att betala direkt, även om det kostade en summa pengar per inbetalning. Denna oförmåga behöver dock inte vara förknippad med problem för alla som har dyslexi. Goda vänner till henne, även de dyslektiker, kunde pröva ett nytt betalningssystem med iver. Vendela själv blockerade sig omedelbart. Glappet mellan okunskap och kunskap var för stort och färgades av oro att hon inte skulle klara av det. Hennes perception hjälpte henne inte heller. Det är troligt att Vendela också hade dyskalkyli.

Annat Vendela ansåg vara svårt var att fylla i blanketter. Hon måste alltid be om hjälp för att göra detta. Hon kunde inte heller räkna pengar och jämföra priser. Hennes livsvärld hade inte beredskap att klara av den formalia som råder i dagens samhälle. Vägen fram till ett fungerande lärande hindrades ideligen av att hon både hade svårigheter inom vissa områden, som hade med perceptionen att göra och att hon ängslades över att inte kunna gå runt sina svårigheter. Den dåliga självbilden hade format hennes livsvärld och begränsade hennes lärandehorisont.

Oscar

Oscar hade inte sin portkod i huvudet. Han hade lärt sig rörelsemönstret för siffrornas inslagning, som han tillämpade, när han själv skulle få dörren att öppnas. Men hur förklara detta genom fönstret för en god vän som stod nedanför på gatan och behövde koden för att komma in i huset? Han kunde inte heller ringa ett telefonnummer, genom att läsa det och sedan memorera det tillräckligt länge för att slå det utan måste hålla fingret på siffrorna i katalogen och sedan slå dem, den ena efter den andra. Vårt samhälle är inte bara uppbyggt på bokstäver och ord. Det handlar också om att kunna använda siffror och andra symboler i en rad olika vardagssammanhang.

När jag frågade honom, om han hade lätt eller svårt för vardagsmatematik, svarade han att han inte riktigt visste, men att han kunde göra enkla fel. ”Om jag ska göra en enkel subtraktion, så måste jag då tänka och ibland tänker jag fel på enkla saker och sen osäker då, att jag vet att jag är dålig på det där...jag gör misstag.” Han gav ett exempel: ”Om jag ska dra ifrån. Om jag har 13 och ska dra ifrån 8, så måste jag tänka, jag måste nästan räkna på fingrarna då. 8 från 13, det är 2 till 10 och 3 till, blir 5, då.” Oscar hade inte ett självklart sifferinkännande. Han kunde därför bli ställd inför enkla uträkningar och måste vara beredd på detta. Det vardagliga livet är fullt av uträkningar, som är enkla för andra men som finns med i Oscars livsvärld i form av ideliga tidsödande hinder.

Han kunde inte heller multiplikationstabellen. När jag frågade honom, hur han räknade ut 7 gånger 8, funderade han och tänkte högt: ”Så får jag ta - jämna är då också lättare - så får jag ta 4 gånger 7, det vet jag är 28, är det väl va? Och så dubblar jag det, osv.”

Han redogjorde vid ett annat tillfälle för hur svårt det var för honom att fylla i en blankett:

Jag blir alltid, alla blanketter och enkäter och sånt där, det gör mig vansinnig då. Svara ja eller nej eller vet ej eller nåt eller ganska eller viktigt eller nåt sånt där. Jag blir alltid frustrerad över att, antingen så frågar dom om en sak, så är det ett sånt

pyttelitet utrymme å skriva på en fråga som jag tycker skulle kräva en lång utläggning,

Han kom ihåg, när han skulle ansöka om ett nytt körkort efter att i Rom ha blivit bestulen på sitt gamla. Han hade då verklig själavånda, när han skulle skriva sin namnteckning i en ruta som han upplevde vara alldeles för liten, eftersom han, när han skriver sin namnteckning ”måste vara lite yvig, sådär”. Och säger han:

Jag satt halva kvällen och öva på ett papper, då, hur jag skulle kunna. Nu gjorde jag det. Jag hade redan början på kåtet som jag hade avslutat med, jag ville fortsätta på nåt sätt. Det är väl bara å skriva sakta. Men jag kan inte skriva sakta, jag måste göra så, va, och jag satt där och försökte och försökte och blev mer och mer frustrerad. Till slut slängde jag det där ifrån mig. Jag går, jag får göra det nån annan gång, Jag hade lite bråttom. På morgonen igen försökte jag igen, men det gick inte. Så tog jag det till jobbet – och kuvertet – så jag skulle kunna skicka det då. Så fick jag plita dit och jag tyckte inte det blev sådär jättebra, men det får väl duga.

Oscar kom också ihåg vad hans fru sa, när han äntligen fått ner sin namnteckning och visade den för henne: ”Det är väl ingen som bryr sig om hur det ser ut, det kan ju vara vilken jävla kråka som helst.” För den som utför något med ryggmärgen är det omöjligt att förstå att detta kan orsaka en annan människa tidskrävande oro och vånda! Det finns ljusår mellan livsvärldarna!

Pontus

Pontus skulle gärna vilja byta ut några av sina historiska kunskaper mot matematiska, framhöll han. Han hade svårt för att räkna, för han förstod inte siffrorna. Han sade sig inte heller kunna koppla siffror till ett innehåll. I hans yrkesverksamhet ingick t ex att använda sig av psalmer, som betecknades med olika nummer, vilket förorsakade honom bekymmer. För att veta vilken psalm det handlade om, måste han få information om innehållet. I registret kunde han slå upp hur psalmen började och visste då, vilken psalm det var. Siffran kände han inte igen. Han visste också på vilken plats psalmen stod uppställd på sidan, men kom inte ihåg sidnumret. En stor hjälp var det, om det fanns en bild i närheten. Då kunde han orientera sig efter den. Pontus var väl medveten om att han måste ägna kraft åt att parera sin oförmåga. Han använde sig då av speciella knep.

Pontus kunde inte heller förstå uppgifter i tidtabeller. Han kunde se siffrorna, men kom sedan inte ihåg dem.

Om nån ber mig tala om vad det är för tider och sånt, som jag läser, så kommer jag inte ihåg. Jag måste ha den här lappen med mig, ända tills jag sitter på tåget. Jag kan läsa den hundra gånger, men det är som om inte siffrorna går in i huvet på nåt

konstigt sätt och det är jättejobbigt. Jag kanske kommer ihåg tågtiden ungefär, när den är, men inte exakt.

Pontus kände sig därför ofta hjälplös. I sitt arbete måste han redovisa och göra statistik. ”Det tar mycket tid, det där. Mycket tid och mycket kraft.” Han visste om sin oförmåga och den hörde ihop med hans livsvärld. Han gjorde vad han kunde för att undvika siffror.

Man kan säga att man är lat då, men det är också detta att det är så svårt. Jag känner att jag, jag kan läsa dom hundra gånger, jag begriper inte ett dyft.

Pontus hade ett strängt överjag. Han ville leva upp till att vara en ansvarstagande samhällsmedborgare, men råkade ut för att inte göra vad som förväntades, eftersom hans dyslexi eller förmodligen i givna exempel snarare dyskalkyli, rörde till det för honom. Han ville vara en person som man kunde lita på och förväntade sig samma sak från omvärlden. Därför litade han helt och fullt på bankens uppställning av hans utgifter och inkomster. Han var nödd till detta, eftersom han inte kunde kontrollera uppgifterna. Pontus måste lägga ner mycken möda i det återkommande vardagsarbetet, som så ofta styrs av siffror och sifferuppställningar. Livsvärlden i hans vardag färgades av ständig oro att inte leva upp till det förväntade måttet.

Studieteknik

Studieteknik anses vara en ovärderlig hjälp för flerparten studerande. För en dyslektiker är det dock inte säkert att den handleder på ett begripligt sätt. Det är inte alltid som ordens betydelse fungerar för dyslektikern. Dessutom måste råden som regel läsas. Det vållar problem att förstå att göra kopplingen på rätt nivå och i rätt sammanhang. Det är inte heller säkert att en explicitgörande lärobokstext utarbetad för barn, hjälper en vuxen. Oscar fick en lärobokstext utarbetad för elever på mellanstadiet av sin lärare på Komvux för att underlätta för honom att förstå ett visst moment, men han kunde inte ta till sig innehållet i texten. Det passade inte hans sätt att tänka, det var för barnsligt och inte på den nivå han som beläst vuxen behövde. Han kunde därför inte dra nytta av materialet. Av samma anledning yttrade sig Eleonora om lättläst litteratur. ”Vi är ju inte förståndshandikappade!” Nedan redovisas *Filippas* åsikter.

Filippa

Filippa satte inte sin tilltro till någon ”quick fix” i form av studieteknisk vägledning. I Filippas livsvärld fanns en befäst misstänksamhet mot det etablerade studiesamhällets sätt att bemöta sina adepter. Hon kände sig nonchalerad och bortsorterad. Så snart hon mötte lärares enligt henne bortkastade goda råd och anvisningar blev hon blockerad. När jag gav henne

en samling studietekniska råd, som skrivits av en av lärarna på Komvux, kom hon med följande påpekande:

I och med alla misslyckanden har jag aldrig fått uppleva att jag har kunnat följa dessa råd. Det hjälper inte att höra en sak 1000 gånger, man måste också få den att fungera.

Den vars perception och därmed lärande inte fungerar enligt givna regler är inte hjälpt av att höra dessa regler upprepade gånger. Filippa lyfte fram hur en studerande med läs- och skrivsvårigheter måste lära om, eftersom han/hon fixerat motgångar. Det gick därför inte att föreslå en rad bra sätt att lära. Det grundläggande var överhoppat och antogs redan vara införlivat. Den studerande måste få handledning på den nivå han/hon befinner sig:

Du måste få grepp om felet och hjälp med att rätta till det, veta hur man skall göra istället.

Filippa återkom ofta till att hon aldrig fått förklaring på hur hon skulle göra, när hon läste eller skrev. Hon hade förväntats kunna av sig själv, tyckte hon, eftersom studietekniska råd låg långt över hennes horisont. Som exempel kan anföras vad Karin vid ett tillfälle yttrade, när vi några lärare tillsammans med henne resonerade om behovet av att ställa frågor till en text för att aktivera läsningen. ”Läraren säger att jag skall ta ut det viktigaste. Vad då ta ut”? Hon förstod inte uttrycket. Det finns ofta så många överhoppade tanke- och förståelseled att få ordning på. Den studerande med dyslexi måste få hjälp att förstå från grunden, med början i något som kan synas självklart men inte är det för dyslektikern.

För att skriftspråksmänniskan skall lära sig att klara sitt liv så effektivt som möjligt ges ett outsinligt antal böcker i studieteknik ut. Det är dock inte säkert att detta slag av anvisningar passar de som har läs- och skrivsvårigheter. De förstår inte handledningen, eftersom de inte behärskar det skriftspråkliga sättet att uttrycka sig. De måste kopplas till ett klagande konkret sammanhang.

5. Krav på att underordna sig samhällets tids- och rumsbegrepp

I vårt kulturmönster ingår att såväl tids- som platsangivelser fungerar. Vi anser den vara slarvig och nonchalant mot andra som inte passar tider och inte dyker upp på förutbestämda platser på avtalad tid. De som har dyslexi har emellertid ofta svårigheter med tid och rum. ”A large proportion of dyslexics seem lost in both space and time” (Thomson, 1997, s 39). Det är svårt att hitta rätt och att samtidigt tänka på såväl tid som avstånd. ”The dyslexic has no

intuitive recognition of time past, time present or time future” (ibid). Tre informanter redovisas, *Pontus*, *Tobben* och *Åke*.

Pontus

Mötestider fungerade inte för Pontus. Han uttryckte att han därför:

kom, gärna tio minuter innan till en sak, än komma exakt. Det hör väl till att jag är osäker på tiden. Det har alltid varit det värsta jag vet att komma för sent. Även om jag mycket väl vet att kommer jag inte i rätt tid, så händer det ingenting.

Hans stränga överjag som präglade hans livsvärld, gjorde att han hellre kom en halvtimme för tidigt än fem minuter för sent till ett möte. Hans livsvärld var formad i en livsmoral, där det handlade om att vara en pålitlig människa, vari ingick att passa tider. Men tider för honom var inte fastställda gripbara punkter att orientera sig genom. De styrdes av en annan sorts tidsuppfattning än den etablerade, som kan mötas hos barn och hos den som ”glömmer tid och rum” för att han/hon fångats upp totalt i någon verksamhet.

Tobben

Tobbens fru kunde inte förstå att Tobben alltid kom för sent. Han visste ju hur lång tid det tog att ta sig från hemmet till arbetsplatsen t ex, men hans tidsuppfattning fungerade inte. Visserligen finns det många som brukar kallas för tidsoptimister, och som inte är bra på att hålla tider, skillnaden är att de kunde skärpa sig, när det var nödvändigt, något Tobben inte kunde. Han var tvungen att lära sig varje förflyttningsmoment konkret och ha hjälptekniker för att hålla momentet i minnet nästföljande gång. Liksom Pontus kunde han inte kombinera ett tidstänkande samtidigt med att genomföra en förflyttning till en annan plats.

Åke

Åke hade också mycket svårt att komma i tid. För honom låg framtiden inbakad i nuet och därmed på den plats, där nuet fanns och som därför tog över. Han kunde planera i tanken men inte sedan genomföra handlingen i praktiken. Att fungera samtidigt efter två system, dels nuets, dels framtidens, krävde för mycket. Lika svårt som han hade att komma i tid till en lektion hade han att avsluta det han höll på med och ta frukostrast till exempel. Som en av dyslexilärarna formulerade det: ”Den som kan avsluta, har också förmågan att komma i tid.” Detta kunde inte Åke. Det gjorde honom olycklig, men tycktes omöjligt för honom att förändra. Hans dyslexi var en del av hans livsvärld och styrde hans sätt att vara (Jfr Cooper, 2009).

Att kunna orientera sig

Det finns många som har svårt för att orientera sig rumsligt. Det kan handla om att skilja på vänster och höger. Förvirringsgraden kan emellertid variera. För många med dyslexi kan riktningarna vara mycket konfunderande. Två informanter redovisas, *Augusta* och *Micke*.

Augusta

I vissa arbetssituationer hade Augusta fått besvärande problem. Hon hade som tidigare nämnts efter avslutad utbildning på Komvux fått arbete som arbetsledare. Som sådan måste hon exempelvis kunna skilja på höger och vänster vid utdelningen av arbetsuppgifter. Jag bad henne ge exempel:

Ja, det behöver jag, om jag ska förklara vägen eller ta, förklara vilken hytt nån ska städa eller på vilket däck. Då behöver jag mycket höger och vänster. Om jag ska hitta ut och köra bil, så får jag ju fundera lite grann. Jag behöver egentligen höger och vänster till allting, i alla förklaringar, i allt man tänker och när man dukar, så lägger man ju kniven till höger och gaffeln på vänster, så det är ju störande att inte vara säker. Du är lite vilse alltid, som att du inte hittar rätt alltid riktigt.

I Augustas livsvärld fanns denna osäkerhet ständigt med och gjorde henne på sin vakt. Samma sak gällde siffror. Hon kunde både läsa och skriva dem i fel ordning.

Micke

Även vid kartläsning måste man hålla ordning på riktningarna. Flera av de studerande har exempelvis inte haft någon känsla för väderstrecken på kartan. ”Jag körde ner till Stockholm i förra veckan”, konstaterade till exempel Micke, vars utgångspunkt hade varit Göteborg. Det finns många konstruerade system den moderna människan måste lära sig att använda och som de flesta finner vara naturliga, när de väl är införlivade i sättet att uppfatta världen. Detta kan vara svårt för dyslektiker att göra, eftersom det är en abstraktion, som inte direkt kan upplevas utan måste läras in. För Micke fanns världen i ett kroppsligt närsammanhang som hörde till en direkt förflyttning. Han befann sig i sin värld, inte i en av andra kartlagd sådan.

Det kroppsliga

Vi upplever inte bara världen genom skriften. Merleau-Ponty (1945) framhåller att kroppen ständigt är med i upplevelsen av världen. Det för med sig konsekvenser för personer med läs- och skrivsvårigheter. Det som kroppsligen hanteras problemfritt för den som läser självgående utan att tänka på det, blir för dyslektikern en ansträngning. Tre informanter redovisas, *Oscar* och *Malte, Vendela* .

Oscar och Malte

Oscar och Malte såg med avund på sina äkta hälfter hur de kroppsligen blev ett med en bok, som de avnjöt i alla möjliga ställningar. Oscars fru stängde till om sin person för att sedan totalt gå upp i läsandet. Hon varken hörde eller såg omvärlden, även om den trängde sig på. På samma gång som hon läste, kunde hon dricka en kopp kaffe. Den blev en del av njutningen. Maltes fru kunde skratta för sig själv, medan hon läste, vilket hon kunde göra var hon än befann sig. Malte förvånade sig över att man till den grad kunde leva sig in i det man läste, så att man glömde tid och rum. Själva måste både Oscar och Malte kämpa för att ta till sig innehållet i en bok och upplevde därvid ansträngning. Det som för de läsande kvinnorna innebar en avkoppling, handlade för de dyslektiska männen om en energikrävande kamp för att erövra ett innehåll, vilket för dem avspeglade sig i det kroppsliga på ett annat sätt. De hade svårt att utestänga störande ljud och behålla koncentrationen. Kroppen blev spänd, minen sammanbiten. Krav ställdes på omgivningen för att handlingen, läsandet, skulle kunna genomföras, t ex en ordnad plats att sitta på.

Vendela

Kroppen anpassar sig vanligtvis till det moderna samhället med alla dess ljud och rörelser, men den som har dyslexi har svårigheter att få sin kropp att göra detta. Så snart Vendela stötte ihop med människor som rörde sig i rummet och talade med varandra, tog hon in detta med alla sina sinnen. Hon kunde inte sortera bort de ljud, som sköljde över henne eller sluta registrera alla rörelser runtomkring. Kroppen blev därför snart övertrött och reagerade på olika vis, med huvudvärk, med andnöd mm och hon var inte längre herre över sin situation. Att leva i gemenskap med andra, med allt vad det innefattar av rörelser i rummet, kan ta på krafterna hos den som har dyslexi på ett för andra ofattbart sätt.

Det handlade inte bara om att ha svårigheter med att läsa och skriva, underströk Vendela vid ett av våra samtal. Och hon gav ett färskt exempel från det årets Bokmessa, på vad som hände, när hon från platsen där hon stod stationerad, hade tagit sig en runda för att besöka andra utställare. Hon skulle sedan återvända till utgångsstället och försökte hitta tillbaka, men greps av fullständig förvirring och fick panik. Surret och rörelserna av alla omgivande människor fick rummet att börja snurra och allt blev kaos. Hon fick svårt att andas, tyckte att hon befann sig i en bubbla. Hennes spontana reaktion var att fly, vilket hon inte kunde, eftersom hon inte hittade någon markering för utgång. Inte bara hennes läsförmåga hade försvunnit utan också hennes handlingskraft. Lyckligtvis kunde hon lugna ner sig och ta sig tillbaka. För henne var att ge sig ut på en längre resa ett riskabelt företag. Hon berättade att

hon tidigare inte haft modet att göra detta ensam. Livet hade därmed blivit begränsat.

Vendela hade inte heller hon ordning på riktningarna. Hon mindes inte omgivningen med följd att hon lätt gick vilse. Hon hade alltid haft svårt att orientera sig, när hon omgetts av många människor som rört sig och haft alltför mycket ljud omkring sig. Hon hade därför varit rädd för folkrika platser. När hon arbetade på ett daghem klarade hon inte av alla ljud och rörelser som omgav henne. Hon blev illamående och fick frossa och kunde inte uthärda längre pass än 40 minuter. Detsamma hände henne på Volvo, under den tid hon arbetade där. Hon blev oerhört stressad av dundret och alla verksamheter som försiggick runtom henne och blev mer än glad, när företaget måste minska sin personal och hon istället fick ekonomiskt vederlag och sedan studiebidrag för att kunna satsa på en utbildning inom ett annat område.

Summering

Kampen med skriftspråket kan ha en samhällelig dimension som har sin grund i de samhälleliga krav som de människor som har läs- och skrivsvårigheter måste lära sig hantera för att klara vardagsliv, arbete och studier. Människan är inkastad (se Heidegger, 1992, s 229) i ett samhälleligt liv, som hon inte valt själv och råkar om hon har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ut för kollisioner med skriftspråket på olika sätt. Vid analysen av det empiriska materialet framkom samhällskrav inom olika områden:

Samhället idag är i ständig förändring och medborgaren förväntas att anpassa sig och vara redo att underordna sig och leva upp till *synliga och osynliga krav*. Dagens medborgare tvingas ideligen in i undervisningssituationer, som innebär nödvändiga fortbildningsprocesser i det livslånga lärandet. Detta kan efter genomförda studier även innebära att komma tillbaka till arbetslivet med ansvar på högre nivå inom ett område som tidigare inte erbjudit problem där någon annan stått för ordergivningen.

Mötet med skriften kan även innefatta en kamp med den digitala världen. Den som inte kan hantera de nya vägarna för kommunikation kan inte delta i samhällslivet på gällande villkor utan upplever ständiga *krockar med skriften*. Våra livsvärldar möts i ständigt både nya och upprepade mönster. Vi måste sätta oss in i olika språkssystem. Vi måste förstå olika ämnesområdets sätt att uttrycka sig och kommunicera. Det kräver att vi dels disponerar över de nyckelord och tecken, som tillhör området i fråga, dels behärskar dem som verktyg, när vi behöver använda dem i de system som samhället skapat för att ordning skall kunna råda i olika sammanhang.

Konfrontation med en skriftligt organiserad värld kan ske i en rad sammanhang. Den som inte kan skriva en uppsats eller rapport kan inte gå vidare. Det är även nödvändigt att kunna formulera sig skriftligt på engelska. Bedömningar ges som inte tar hänsyn till dyslektikerns potential. Den kunskap den prövade har vid testtillfället ses utanför ett sammanhang. När Eleonora inte skrev korrekt engelska ansågs hon inte passa för utbildningen till researrangör. Sven-Olof, som talade flytande engelska, kom inte vidare i sin lärarutbildning, riktad mot de första skolåren, för att han inte kunde skriva på engelska. Bestämmelser är grundade på något som står i samklang med beslutsfattarnas livsvärldar.

Vårt samhälle är organiserat efter vissa system som de som har dyslexi har svårigheter med att följa. En för andra enkel handling som att skriva under eller fylla i en blankett kan för dyslektikern bli något ångestladdat och tidskrävande, att dokumentera något efter ett visst system likaså. Vendela gav upp en nästan genomförd utbildning på grund av bristande tilltro till den egna förmågan att klara av den digitala dokumentationen. Det handlar om att inte få grepp om samhällsliga föreskrifter av olika slag, att inte behärska allmänt rådande diskurser, att inte uttala främmande ord rätt, att inte kunna leva upp till regler och principer i olika sammanhang, vilket undergräver självförtroendet och gemenskaps känslan med andra. I livsvärlden utvecklas ett främlingskap. En känsla att inte höra hemma, liknande den man kan få i ett främmande land, där ett annat system råder och människor därför uppför sig annorlunda (se Kristeva, 1997).

Studieteknik kan förfela sin avsikt att hjälpa en dyslektiker att studera effektivare, om formuleringarna inte förstås. Detsamma gäller *instruktioner och anvisningar*. De kan inte följas om de inte förankras i den studerandes livsvärld.

Krav på att underordna sig samhällets tids- och rumsbegrepp råder inte bara inom arbetsliv och undervisningssammanhang utan också i vardagliga situationer. Många med dyslexi har svårt med att orientera sig i tid och rum, vilket också kan få betydelse för andra. Den som har dyslexi lever tillsammans med andra, vars livsvärldar påverkas på olika sätt. Vid många tillfällen inträffar en kollision (Carlsson, 2005b) och dyslektikern rubriceras som slarvig, nonchalant etc. Samhället ställer krav, som en person med dyslexi inte kan leva upp till. I livsvärlden befästs att det är klandervärt att inte nå upp till det andra kan och därför förväntar sig. Har en person dyslexi känns ständigt trycket att hålla god min i elakt spel. I samvaron med andra gäller det att inte avslöja sig. Den som inte vill bli anedd som dum, frågar inte. Att t ex inte ha namn under kontroll tvingar till tystnad vid diskussioner i olika gruppssammanskomster med frustrering och utanförskapskänsla som följd.

I livsvärlden finns detta med i form av en maning till försiktighet, att inte ge sig ut på osäker is och i och med det, inte heller känna delaktighet med andra.

Det kroppsligas betydelse har tydliggjorts av Merleau-Ponty (1945). Såväl fysiska som psykiska påfrestningar sätter sina spår i kroppen och vid stressituationer stängs horisonten för förnuftsmässiga reaktioner. Stressen för med sig att ett kaotiskt tar över. Upplevelsen sätter sina spår i livsvärlden och finns med som en känsla av osäkerhet och en tendens att undfly liknande situationer som känns omöjliga att klara av.

KAPITEL 8

EN PEDAGOGISK DIMENSION

Kampen med skriftspråket kan ha en pedagogisk dimension. I det andra resultatkapitlet visas hur ett antal studerande med läs- och skrivsvårigheter gått till väga under sina studier och vad de upplevt i olika faser av sin studiesituation. Olika aspekter av lärandet har fokuserats och styrts av den problematik som de studerande valt att diskutera, när de studerat olika ämnesområden, där det gällt att bemästra skriftspråket. Vid analysen av det empiriska materialet framkom fem olika temaområden. Inom det första redovisas ett subtema:

1. Läsa och förstå
Läsning av olika typer av texter
2. Läsa och lära
3. Bedömning av inhämtad kunskap
4. Skriftliga alster
5. Främmande språk

1. Läsa och förstå

Grundläggande för alla bokliga studier är förmågan att läsa, dvs det som inom läsforskningen brukar benämnas som avkodning och förståelse. Ett första avsnitt handlar om hur fem studeranden *Vendela*, *Magdalena*, *Uno*, *Simon* och *Leo* upplevt läsning. I ett andra avsnitt beskriver tre läsare, nämligen *Oscar*, *Eleonora* och *Pontus* sin läsning av olika typer av texter.

Vendela

Vendela var ett mycket ängsligt barn, berättar hon, och tyckte alltid att hon var sämre än alla andra. Hon behärskade inte högläsning utan läste fel och fann därför på tusen sätt för att undvika det. Hon försökte räkna ut vilket stycke som hon skulle läsa, när det var hennes tur. Hon har skrivit ner några hägkomster från skolan:

Oron för felläsning gjorde att jag ständigt kände en *knut* i magen. Om någon skrattade var det åt mig. Det värsta var när läraren hoppade över en elev och jag fick läsa. Då var det som om blixten träffade mig i huvudet. Som en explosion. Allt blev knäpptyst och jag fattade inte vad som hände. Vad var det vi läste om?

Jag hade inte lyssnat alls, eftersom koncentrationen gick åt till att läsa det stycke jag trodde jag skulle få. Stammande och tyst, försökte jag, men inte många ord kom fram och framför allt inte rätt. De jävla bokstäverna dansade omkring, svetten kröp fram och jag mådde illa och var dessutom röd som en tomat i ansiktet. Fniss bakom mig och granskande blickar framför mig, för på den tiden i lågstadiet fick man inte välja plats, för i så fall hade jag satt mig längst fram, så ingen kunde titta på mig. Till slut orkade inte fröken vänta på mitt tragglande och för min skull tror jag att hon lät nästa fortsätta.

Tvånget att läsa högt gjorde att Vendelas livsvärld formades av ångest och utsatthet, men hon tyckte ändå att hennes fröken var ”den snällaste man kunde ha” och tror att hon förstod hennes rädsla och ville underlätta för henne. Hon och tre andra i klassen fick gå till ett litet rum i hörnet av ena huset för att läsa, skriva och räkna i lugn och ro.

Detta upplevde jag bara positivt för det var en lugn grupp och inte så många som stirrade. Jag kände att man kunde tabba sig, för alla var i samma situation.

I Vendelas livsvärld befästes emellertid känslan av att inte hålla måttet, fast förankrad som den var sedan lågstadiet. Den levde sig kvar upp i vuxen ålder. Det intersubjektiva upplevs inte alltid positivt utan kan leda till utanförskap och mobbing.

Magdalena

Magdalena hade stora svårigheter att både läsa och samtidigt förstå en text. Läsa var inte något hon gjorde självmant utan endast när hon var tvungen. Hon arbetade inom vården och kom troget till de lektioner i läsning och skrivning, som jag ledde, en kväll i veckan, eftersom hon ville lära sig att läsa bättre. Högläsning övades alltid en stund för att avdramatisera detta och vid ett tillfälle hade jag hittat en text som Magdalena engagerades av till den grad att hon började läsa utan att som vanligt göra uppehåll och stakande pröva sig fram. Läsblockeringen släppte och hennes ”naturliga inställning” tog över genom att intresset banade väg för förståelsen, vilket i sin tur ledde fram till fungerande läsning. När hon läst en stund, utropade en av de andra deltagarna, som kände till hennes svårigheter: ”Men Magdalena, nu läser du ju!” Effekten blev omedelbar. Magdalena började reflektera och kom av sig. Inlevelsen, som för en gångs skull hade fått nyfikenheten att besegra oförmågan försvann och hon återgick till sitt vanliga stapplande läsande. Blockeringen återkom, en känslomässig blockering som troligtvis hade sitt ursprung i att hon som barn blivit tvingad att skriva med höger hand, trots att hon var vänsterhänt. Det var dock inte läraren, som även hon bara hade gott att säga om, som tvingat henne att använda höger hand utan hennes farmor, den enda trygghetsmänniska hon hade, när hon växte upp utan stöd av föräldrar. Farmodern var av den gamla stammen och ansåg att det var tabu och skamfullt att skriva med vänster hand.

Magdalena pressade sig därför till ett kroppsligt onaturligt beteende, som förmodligen blockerat barnets förmåga att införliva skriftspråket i den spontana motoriken (Merleau-Ponty, 1945). Dyslexin som fanns latent inom familjen tog fäste och hon kom aldrig över tröskeln till läsandets konst. Istället för att bli en naturlig del i Magdalenas levda värld, blev läsningen något som undermedvetet förknippades med skamkänslor. I Magdalenas familj var man emellertid duktig inom praktiska områden, vilket hon också var själv. I vardagen levde hon därför tryggt förankrad i den praktiska världen.

Under våra samtal togs nödvändigheten att träna läsningen upp. Jag föreslog henne att öva i vardagliga sammanhang, förslagsvis vid läsning av dagens tidning. Men allt Magdalena läste, läste hon bokstavligen. Hon tog all information på högsta allvar och engagerade sig i alla olyckor som rapporterades i pressen, vilket gjorde henne ledsen och deprimerad. ”Varför skriver man bara om olyckor och det som är fel?” undrade hon. Lästräning genom dagspressen, då hon var utlämnad åt olyckor och annat fruktansvärt stoff, fungerade därför inte för henne. Hon hade inte förmågan att sortera, inte heller att läsa översiktligt. Vidare ägde hon inte konsten att läsa och sedan lägga det lästa bakom sig, något den goda läsaren utvecklat för att ha möjlighet att hålla sig à jour med allt som skrivs i tidningen. Vi ser världen genom texten, menar Olson (Olson, 1994), vilket ger oss ett filter, som vi distanserar oss genom, så att vi därmed kan hantera informationen med distans. Denna förmåga till ytlig läsning finns inte som alternativ för den läsare som inte automatiserat sin läsning. För att förstå det hon läste måste Magdalena ta in det som stod skrivet helt och fullt. Kanske skulle man kunna kalla det för en negativ internalisering. För att bryta blockeringen i den levda kroppen måste läsmaterialet därför kännas tillräckligt angeläget för att viljan att förstå skulle bryta den känslomässiga blockeringen. Den intentionala handlingen måste leda till utbyte i konkret utdelning och ligga inom Magdalenas intresseområde och förmåga till engagemang för att hon skulle kunna kompensera sina svårigheter.

Uno

Till komvux kom mestadels studerande som redan var på väg in i kurser på allmän nivå, men det dök också upp människor som av en slump, kanske genom en ambitiös kurator, måste börja på grundnivå. Uno var en av dem. Han hade fått bedömningen att vara lätt förståndshandikappad, vilket han reagerat mycket förolämpat på. Med all rätt kan man förstå, eftersom hans mor hittat ett intyg från det han gick i tredje klass att hans IQ låg på 113. Följande är ett utdrag ur mina dagboksanteckningar:

Uno är en person som har fruktansvärt svårt att koda av en text. Ordet ”är” blir ”har” t ex. Han tänker över huvud taget inte, när han läser. Ibland kommer han in på rätt

spår, men inte särskilt länge. Jag försöker få honom att förstå vad läsning handlar om, att han måste *tänka*, men inte på sitt mycket fantasifulla sätt – hans dröm är att skriva en bok – utan på ett handfast verklighetsnära sätt. I Unos huvud finns ett stort *kaos* utan någon ordning och reda vad det gäller att läsa och skriva. Det finns också många känslor, det finns oändligt många ord och sorgesamma minnen, hur han aldrig blivit förstådd, hur ingen lärare kunde undervisa honom, hur en lärare försökte med Wittingmetoden och gjorde allting fel, hur hemskt allting var och fel och sorgligt. Skriv ner, vad du är bra på, hade Karin uppmanat honom i samband med det inledande samtalet. Vi fick ner en hel del punkter, fast Uno själv var klenrogen att det alls fanns några.

Uno hade blivit missförstådd av så många, han hade inte blivit sedd utifrån sin dyslexi, och behövde därför mycket stöd för att få fason på skriftspråket. Hans rika fantasi tog lätt över i en kravfylld studiesituation. När vi resonerade om hans sätt att läsa konstaterade han. ”Jag läser inte, jag drar slutsatser.” En riskfylld metod, om man låter fantasin flöda fritt utan förankring i den skrivna texten.

Simon

Jag kommer ihåg hur jag i en invandrarklass med blivande kökspersonal, som jag undervisade i svenska, just före ett lektionspass var slut, delade ut olika exemplar av tidskriften *Allt om mat* för att varje elev vid ett senare tillfälle skulle redovisa innehållet för de övriga i klassen. När jag kom till Simon²⁸, som jag visste hade grava läs- och skrivsvårigheter men som klarade sig bra i jämförelse med de andra för att han kunde tala svenska flytande, ville han inte ta det exemplar som låg på tur utan bromsade min utdelning och skulle börja välja och vraka. Tiden var ute och alla ville gå på lunch, så jag fräste irriterat:

Men Simon, var nu inte dum, utan ta den här tidskriften.

Med följd att Simon slängde samtliga tidskrifter framför mig på bordet och utslungade:

Du kan ha alla dina jäkla tidskrifter själv! Jag tänker i alla fall inte ta någon.

Därmed marscherade han ut och vi blev inte vänner på flera månader. Spänningskänslan yttrade sig i att han inte tyckte sig respekterad. Det hjälpte inte att jag försökte förklara för honom att jag inte menade bokstavligt att han var dum, dvs obegåvad, utan att det bara var något man sa, när man tyckte någon bråkade om något onödigt. För honom var det en stark förolämpning. Jag hade sårat honom flerfaldigt. Jag hade inte låtit honom bestämma vilket tidskriftsexemplar han skulle välja. För honom hade det gällt att hitta ett nummer som han dels kände igen – han och hans fru använde tidskriften

²⁸ Avsnittet om Simon är taget ur Carlsson, 2005b men delvis omskrivet.

hemma - dels genom bilderna blev intresserad av. Genom att jag markerade att hans uppträdande var felaktigt på något sätt, tappade han i prestige både inför mig men framför allt inför de övriga eleverna, eftersom han inte ville vidkännas sin dåliga läsning med åtföljande risk att avslöjas. Dessutom hade jag kallat honom för dum. En oförlåtlig synd. Jag hade fallit in i tidspressen och irriterat mig på en, som jag tyckte, besvärlig elev.

Även en lärare lever i sin livsvärld, färgad av krav och förväntningar. Läraren är fångad i sin yrkesidentitet och i den ingår att eleverna lär sig något. Det självklara verktyget är skriftspråket. Det är på denna grund undervisningen är uppbyggd. Den dyslektiske elevens livsvärld, däremot, skiljer sig starkt från lärarens och är i en undervisningssituation framför allt präglad av svårigheter med skriftspråket, med allt vad det innebär av garderingar och känslighet för sårande formuleringar. Min uppfattning om läsning skilde sig milsvitt från Simons även om jag hade goda kunskaper om läs- och skrivsvårigheter i princip. Jag kunde inte i ögonblicket växla spår och inse hur mycket lättare det var för Simon att läsa en tidning han kände igen och vars bilder hjälpte honom att förstå.

Som speciallärare och lärare i svenska hade jag både undervisat elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, när de ingått i vanliga klasser, och enskilt eller i mindre grupp under stödlektioner. Det är oftast lätt att möta sådana elever vid stödundervisning, när det finns kunskap, tid och material och de kommer i fokus. I en integrerad klass blir det svårare. Då står inte eleven med dyslexi i centrum, utan en hel klass pockar på uppmärksamhet. Spontant hade jag agerat med den dyslektiske eleven som med de övriga, vilket naturligtvis inte behövde vara fel. Men jag hade plötsligen glömt bort handikappet och krävt att eleven med dyslexi skulle kunna göra något jag vid eftertanke visste att han inte kunde på samma sätt som de övriga. Den naturliga inställningen i lärarsituationen hade tagit överhand.

Leo

Leo var en ung gymnasist, som fortfarande gick kvar på gymnasiet. Vi träffades för att han hade problem med läsningen. Jag frågade honom hur han gjorde, när han skulle läsa och inte såg hela ordet, vilket han hade sagt att han inte gjorde.

L: Jag kan då bokstavera det då i en viss ordning och jag lär mig den ordningen om man säger så.

I: Och så ser du bokstäverna ensamma?

L: Det vet jag inte. Eller i alla fall, kanske inte hela ordet men delbokstäverna då, tre åt gången eller fyra åt gången.

I: Och så får du in ordet på det?

L: Och så får jag in ordet.

I: Ja, du måste säga det också, eller?

L: Ja, det gör jag ju alltid, när jag läser. Säger orden, för mig själv då, i mig själv.

I: Men när du läser, säger du det också, det du läser, eller?

L: Ja, jag har försökt att låta bli någon gång. Det går inte alls lika bra, det kanske går något snabbare, men jag förstår hälften. Jag måste läsa det, eller ja, läsa det högt för mig själv, inuti mig själv då. Så jag hör liksom en röst som läser hela tiden. På det viset är det lite jobbigt. Man måste nästan komma in i det på något vis för att man skall höra sig själv på nåt vettigt sätt. Lätt kan man ju läsa ett stycke på en tjugo rader utan att man begriper nästan någonting.

I: Hur gör du då för att begripa det?

L: Läsa om det tills... Men till slut så begriper man det.

För att se ord som är längre än tre, fyra bokstäver måste Leo ljuda dem. Han bekräftade min kommentar att det måste ta en hel del energi att läsa på det viset. Han sa att även om han läst en hel del, skulle han ”vilja kunna läsa mycket mer, mycket, mycket snabbare, framför allt snabbare för att förstå mer”. Leo måste koda om varje ord han såg till något han kunde höra för att få tag på vad det betydde. Han förstod själv att det var en omväg och att läsningen skulle fungera bättre, om han genast förstod ordet, när han läste det, men hade inte lyckats programmera om sin läsning att fungera direkt, från det skrivna ordet till förståelse (Lundberg, 2010). Istället måste han ta vägen genom hörförståelsen. Leos kamp med läsningen färgades av att han var inlåst i ett sätt att läsa som han upplevde som alltför tidskrävande, men som han inte kunde ta sig ur. Han gjorde emellertid det bästa han kunde av detta. Han tyckte till exempel att naturkunskap, som hela tiden befästes genom laborationer och han därigenom kunde koppla till något konkret, var lätt att läsa. I och med att han var intresserad av ämnet fann han därför läsningen meningsfull.

Att läsa en instruktion tyckte Leo också var lätt. Han såg framför sig hur man gjorde. Han hade lättare för praktiska saker än teoretiska, tyckte han själv, och då han läste något tekniskt såg han ”vad som händer under tiden” han läste det. I sådana fall var det uppenbart att förförståelsen eller kanske snarare Leos praktiska insikter, hjälpte honom att förstå.

Leo hade även lätt för matematik och sa att han tänkte hela tiden under det han löste problem. Jag frågade honom, om han också tänkte, när han läste i andra sammanhang.

Ja, när jag läser och verkligen begriper, då tänker jag hela tiden. Men sen finns det dom gångerna också, där jag läser och inte begriper nånting och då kan det vara lite hur som helst, att det är nånting som stör, kanske, eller att jag bara är för trött eller jag vill inte! På nåt vis. Kommer jag in i en bok så jag verkligen... Då är jag liksom med i upplevelsen fullständigt och kan verkligen känna boken, kan man säga, helt och hållet.

När Leo blivit intresserad av en boks innehåll, gjorde han den till en del av sig själv. Han blev kroppsligen engagerad i läsningen. Tid och rum och därmed upplevelsen av motstånd försvann och han började uppenbarligen läsa på ett annat sätt. Han läste då med ”flow” (Lundberg, 2010, s 160). Läsningen fick ta den tid som behövdes utan att han reflekterade över vad han gjorde.

Leo gick över till att fundera över skillnaden mellan att läsa en bok och att läsa en läxa. En bok kunde man läsa, när man ville och också sluta att läsa, om man föredrog det. Så var det inte med en läxa. Jag tolkar detta så att Leo behövde ett ansevärt mått av energi, när han läste och därför inte kunde gå in och ut i läsningen hur som helst. Vidare ansåg han det bättre att få en stencil att läsa hemma till nästa gång än att vara tvungen att läsa den under lektionstid.

Det kanske är mer störande, man kanske blir mer stressad, jag vet inte. Eftersom man läser så pass mycket långsammare än många andra, hinner man oftast inte klart, förrän dom övriga är helt klara eller dom flesta. Det finns alltid nån som läser långsamt också.

Han behövde en lugn omgivning för att kunna läsa koncentrerat, men fastställde dessutom att det inte bara var han som läste långsamt. Vid jämförelsen med kamrater i klassen hade han ett fungerande självförtroende. Det störde honom dock att han läste så mycket sämre än den klasskamrat, som han umgicks med, något han berättat vid ett annat tillfälle. När jag då frågade honom, om han kanske skulle ha fattat lika snabbt om han hört texten uppläst, tänkte han till och konstaterade att han säkert skulle gjort det. Men att höra och förstå ansåg han inte vara lika prestigefullt. Vårt samhälle har skapat åtskilliga statussystem, som kan synas vara onödiga, men som präglar vardagen. I Leos livsvärld fanns kamraten som måttstock för hur man borde vara i skolan. Läsning ingick i ett sammanhang och utgjorde en del av en helhet, där han kände sig underlägsen kamraten för att han läste långsammare. Spänningsupplevelsen tog sig uttryck i att inte genomgående vara på samma nivå som den han respekterade och för övrigt kände sig jämbördig med, nämligen kamraten.

Läsning av olika typer av texter

För att få vetskap om hur några människor med dyslexi upplever sin läsning hade jag bett tre personer *Oscar*, *Eleonora* och *Pontus* att med ord försöka beskriva sin läsning av ett antal olika texter.

Oscar

Oscar, som brukade läsa mycket, tycktes inte ha några direkta problem. Jag gav honom först en artikel ur *Göteborgs-Posten* om maneter, ”Litet djur med stor betydelse för livet och miljön” (1984-07-30) och frågade hur han gjorde, när han läste en liknande text. Han läste då ingressen, tittade på bilderna och ibland på rubrikerna, svarade han. När det fanns passager från texten insprängda, ofta i lite större format, blev han irriterad, ”för att jag tycker det är slöseri med att läsa det två gånger”. Över huvud taget läste Oscar mycket eftertänksamt och rationellt. Han visste precis hur han skulle få med sig innehållet i en text och menade att han hade ”ett väldigt brett intressespektrum” och läste dagligen, om han hade tid, allt utom sporten, som inte intresserade honom.

Oscar läste artikeln om maneter och kommenterade den sedan. Han fastnade på en av rubrikerna. Vid ”Oberörda fiskares och badares förbannelse, måste jag stanna upp lite, vad det stod där.” Han hängde upp sig på ”badares”. ”I och med att jag inte har så mycket sammanhang runt om, va, så är det mera så här ord, att man fastnar på orden utan att få sammanhanget, att man förstår av sammanhanget senare, om man fortsätter då.” Han irriterade sig också på den kåserande stilen. Den var inte seriös, menade han. Han ville få vetskap om maneter. I hans livsvärld ingick behovet att inhämta sakliga kunskaper och han ville därför inte slösa tid på text, som inte var informationstät. Han skulle kunna referera innehållet i artikeln efteråt, trodde han, eftersom han hade tillräcklig förståelse om maneter. Skulle det vara så att han stötte på ett ord han inte förstod, men intresserade sig för, kunde han gå och slå upp det. Oscar visste i fallet med den aktuella artikeln, vilket sätt som var det bästa för honom att gå till väga för att läsa och hade inga svårigheter med att förstå innehållet.

Oscar läste sedan en text av Pär Lagerkvist (bilaga 1). Den hade han ”lite svårt för att läsa”. Han tyckte språket var ”tillkrånglat”. ”Inte så att jag inte förstår språket utan det är, vad ska man säga, konst-... ja, inte konstlat, det vet jag inte riktigt, men konstruerat.” På min fråga, om han förstod, svarade han:

Njae. Det är ju en symbolisk text, va, så att... och han vill inte beskriva bara nån människa som är ute och seglar utan det ligger nånting annat än bara informationen av orden, så att säga eller vad man säger, medans jag läser det mera som, i alla fall först, vid första genomläsningen, läser jag vad han vill berätta eller vad man ska säga, av ett faktiskt skeende. Men jag känner hela tiden att det är nåt annat han vill förmedla då.

Han menade att han bättre skulle tagit till sig budskapet i texten, att förmedla en stämning, om han hört texten uppläst. Han trodde det hade någonting med

rytmen att göra, något han inte fick tag i, när han läste texten tyst. Men det skulle inte hjälpa att han läste den högt själv.

Nej, jag klarar inte av det heller, för jag hade (skratt) problem, när jag läste för barnen, när dom var små. Jag tyckte jag blev så jäkla tråkig, entonig i rösten. Jag saknar förmåga att kunna dramatisera texten, när jag läste.

För att läsa en text korrekt måste man ha en känsla för rytmen, något som Oscar hade svårigheter med. Det är många faktorer som måste fungera samtidigt, såväl vid högläsning som vid tyst läsning. Han tyckte orden i Lagerkvists text blev onaturliga och trodde att det kunde ha något med hans dyslexi att göra. Han menade ”att dyslektiker läser ord för ord, inte meningarna”. Han tillade att det måste vara viktigt att ”kunna se mer än bara ordet”. Han visste emellertid inte hur ”en god läsare läser”. ”Man gissar sig ibland till och då blir det ännu sämre då, va. Ibland gissar man fel.” Oscar hade inte flyt i sin läsning, vilket inte hindrade honom från att läsa mycket. Han ställde sig dock ofta frågan, om han verkligen förstod. Det är en osäkerhet han och många dyslektiker med honom måste leva med. Han konstaterade att det fanns en skillnad på skönlitteratur och faktalitteratur och ansåg att han läste den senare så mycket bättre, beroende på såväl intresse som förförståelse. Det han inte klarade av var att läsa på flera plan samtidigt, vilket var nödvändigt för en text som den lagerkvistska, då han både måste förstå sammanhanget och den symboliska innebörden.

Oscar fick därefter en sida från telefonkatalogen, som han lätt läste. När det gällde en tidtabell, hade han svårt att följa raderna, men kompenserade det genom att följa med fingret. Alf Henrikssons text (bilaga 2), tyckte han var rätt rolig. Han hakade emellertid upp sig på några av namnen och måste koncentrera sig.

Ändelbol, Fornåsa och Romaryd, Väckelsång (det stod Väckelsång), Navragöl (Nävrägöl), Brittorp, det måste jag koncentrera mig på för att få, för att det ska bli begripligt, då va. Ibland när det är såna där ord, namn och sånt där, så skummar jag bara förbi, om jag inte alls tycker det är värt mödan (suck) att stanna upp bokstav för bokstav, läsa det, va.

Oscar uppfattade att han ”skummar förbi”, men det innebar uppenbarligen inte samma sak som att skumläsa. Hans perception fungerade på ett annat sätt, när han inte införlivat namnen i sin förförståelse. På min fråga om han läste stationsnamnen bokstav för bokstav, svarade han:

Ja, - inte Krylbo och Älmhult, det känner jag ju till men Ö r b y h u s, ja, det vet jag väl i och för sig, men sånt som jag inte känner igen.

Ett namn som inte fanns i Oscars inre lexikon måste han läsa fonologiskt, dvs bokstav för bokstav. Oscar tyckte över huvud taget att det var svårt att hålla isär namn och han gav mig exempel på detta, t ex blandade han ihop namngestalten Karin och Kerstin. Han hade svårt att särskilja de första leden av orden och komma ihåg skillnaden. Att de båda slutade på –in ledde förmodligen till sammanblandningen.

Det Oscar förknippade med läsning var information och kunskapsinhämtande och inte glädje och avkoppling. Den dikt av Sonja Åkesson (bilaga 3) som fanns med i materialet avfärdade han med att han aldrig varit intresserad av att läsa dikter. Vidare kunde han känna sig stressad av att inte ha hunnit läsa det han tänkt sig. Dessutom måste han ha lugn omkring sig, när han läste. Det som kunde distrahera honom var störande ljud och ”om nån sitter och pratar eller att TV:n står på”. I motsats till sin fru ägnade han sig inte åt upplevelseläsning, det var samhällseliga problem som tog upp hans tid. Hans sätt att läsa var också annorlunda. Han behövde odelat ägna sig åt läsningen för att kunna koncentrera sig. Spänningsförhållandet för Oscar fanns olika starkt vid olika sorts texter och i olika sammanhang.

Pontus

När Pontus läste de av mig valda texterna undrade jag om han verkligen var dyslektiker, något han emellertid hade ett skriftligt bevis på att han var. Texten som handlade om maneter läste han mycket snabbt. På min förvånade fråga om han redan läst igenom den, svarade han: ”Jag har inte läst allt så noga, men jag har läst.” Det var inte svårt för honom att förstå innehållet, vilket kanske inte var så märkligt eftersom han t o m träffat den person, som uttalade sig i artikeln. Pontus hade sommarställe i Fiskebäckskil och hade besökt forskningscentret i Kristineberg flera gånger. Han hade alltså förförståelsen inte bara intellektuellt utan kroppsligen. Han hade varit på den plats innehållet i artikeln handlade om. När han läste, tittade han först på rubrikerna och läste ibland vidare. Han hoppade fram och tillbaka i texten.

Så jag kunde läsa plötsligt Medusa, sen var jag tillbaka till ”Det finns värre” som är rubriken och sen såg jag ”Kraftig blomning”. Sen märkte jag då att det var nånting som var spännande, så hoppade jag i texten. Så det blev väldigt, jag skulle nog, om jag skulle redogöra för den, läsa igenom den några gånger och sen stryka under det som är intressant och så gå tillbaka och memorera.

Pontus var dessutom intresserad av biologi och natur, så det var ingen utmaning för honom att förstå artikeln om maneter. Han läste sedan *Äventyret* av Pär Lagerkvist (bilaga 1) och utbrast:

Underbar text. Å, vilket språk, ljuvligt språk. Vartenda ord måste man läsa här noggrant, vartenda ord står här med en bestämd betydelse, på ett helt, det går inte

att jämföra den texten, för där är ju ett journalistspråk och det här är ju, det är ju poesi, det, ja, underbart vackert språk, tycker jag.

Han läste sedan högt med emfas:

”Då hörde vi till slut bränningars bedövande dån. Av (hoppas över ”en”) mäktig våg kastades vi mot ett skär som höjde sig ut (tillägg: ut) ur havet.” Det är alltså en text, som väl kan läsas högt, det här. Den hörs direkt. ”Det kom ett skepp med svarta segel och ville föra mig bort”, alltså, det är en satsmelodi som är ljuvlig.

Pontus livsvärld fanns på ett positivt sätt med känslomässigt i läsningen av denna text och han konstaterade att de två texterna var vitt skilda. Den första texten ”hoppade” han ”huller om buller” i. Lagerkvist-texten måste han ”läsa ord för ord för att kunna fatta”. Han tyckte inte högläsningen behövdes. Ordvalet var så målande att han kunde ”höra” texten, även då han läste tyst. Pontus menade också att han måste tänka efter och läsa texten flera gånger för att komma på djupet i den. Han hade inga problem att analysera den och sätta in den i ett sammanhang. Han hade kännedom om Lagerkvists författarskap och påpekade att denne under somrarna bodde i samma område som texten om maneterna tillkom. Även denna text kunde alltså kopplas till hans livssituation under somrarna. Liksom Oscar läste han med sin förförståelse. Det som skilde honom från denne var att han ”hörde” texten inombords. Oscar hade behövt få den uppläst.

När Pontus högläste dikten av Sonja Åkesson (bilaga 3) fick han associationer till innehållet. Han menade att det kunde vara roligare att gå på en begravning än på ett bröllop och ansåg att man kunde hjälpa människor på begravningar. ”På bröllop måste alla vara glada och även om man vet att baksidan inte är sån”. Genom sina ord tydliggjorde Pontus att det han läste fanns med i hans livsvärld. Allt som han kunde associera till, läste han med lätthet och såg hela tiden i bilder. Men, anmärkte han, han skulle haft svårt att förstå en instruktionstext till en maskin, som han inte visste hur den fungerade. Texter, som Pontus kunde få ett sammanhang i och fylla på med hjälp av sin fantasi, läste han obehindrat, medan han däremot tyckte att ”halvvetenskapliga” rapporter i lösbladssystem i pärmar, vars innehåll han måste ta del av och följa upp i den egna verksamheten, var jobbiga. Tidtabeller och telefonkatalogen förstod han sig inte alls på, kommenterade han, när jag visade honom en tidtabell och en sida ur telefonkatalogen. Han måste få hjälp av någon, som förklarade vad det stod. ”Det funkar inte och den här nya telefonkatalogen, tryck på knapp si eller så, det tycker jag är... Jag har väldigt svårt för detta helt enkelt.” Plötsligt förstod emellertid Pontus vad det stod på sidan med telefonanvisningar.

Ja, nu förstår jag vad det är för nånting, men det tog ju sin lilla tid. Ja, ringa dit, det vet jag ju, det är ju sånt där man har praktiserat. Om inte det... Men direkt, när jag fick det just nu, det kunde ha vart kinesiska. Men däremot Pär Lagerkvist, det fattade jag direkt.

Hur hela livsvärlden finns med i läsandet, uttryckte Pontus genomgående med tydlighet. Han nämnde vidare att en text som han inte var intresserad av och inte hade någon förförståelse av, fick han ”koncentrera sig för varje ord”. Och då han skulle läsa en text högt, måste han läsa igenom texten i förväg för att läsa korrekt. Förförståelsen fungerade på ett övergripande förståelseplan men hjälpte honom inte att läsa felfritt.

Texterna av Alf Henriksson (bilaga 2) läste Pontus och förstod tack vare en bild som föreställde ett tåg, nedanför vilket det stod några människor. Han fastslog: ”Jag såg bilden först.” Tack vare den fattade han genast vad texterna handlade om. Han tyckte Alf Henriksson var en verskonstnär men inte helt enkel att läsa. ”Men, jag måste läsa om det några gånger för att helt...” En text som han inte helt begrep, läste han gärna högt. Han måste ta hjälp av sina kroppsliga sinnen och få igång en kommunikation mellan dem. Han fick då in texten både genom öronen och genom kroppsrörelse och påpekade att man inte läste tyst förr utan högt. För att begripa ett svårförståeligt innehåll hade han mer hjälp av hörseln än av synen, såvida han inte fick en bild som hjälpredskap (Om bilden som verktyg för tänkandet, se Cooper, 2009).

Pontus liksom Oscar visste hur han skulle göra, när han måste läsa något svårbegripligt. Men ibland var han lat, konstaterade han, och la texten åt sidan och tog inte alltid tag i den igen. Andra gånger läste han texten flera gånger.

Och ibland är jag tvungen att gå tillbaka några gånger. Det... Då kan det också vara bättre - då har jag läst igenom det en gång - då kan det vara lättare nästa gång att se texten. Precis som det är, när man har skrivit, att när man kommer tillbaka, så är det lättare, då ser jag vad jag gjort för fel. Det är samma med en konstig text, som jag inte begriper.

Pontus använde sin perception maximalt och bekantade sig gradvis med en svårläst text. Bilden var ett viktigt hjälpredskap för honom. Han brukade framför allt läsa tidskrifter och böcker där det fanns bilder, som historieböcker och konstböcker. ”Det hjälper, avsevärt mycket enklare att läsa texten.” Han fick en anknytning till texten genom bilderna. ”När jag upptäckte bildens och textens betydelse ihop ... det gjorde det roligt att läsa texten...” Det var bilden tillsammans med texten som stimulerade honom. ”Inte bara bilden, utan just att det är en text, som på något sätt för mig stämde, satte igång fantasin i huvudet. Jag såg hela landskapet, när jag läste texten.”

Pontus hade ett utomordentligt välutvecklat bildsinne, som hans livsvärld var präglad av. Till vår avtalade samtalsträff hade han tagit med sig en bok med teckningar som han menade hade betytt mycket för honom. Det var dessa bilder som sedan förde honom vidare till att intressera sig för historia och kulturhistoria. Han hade gärna velat bli arkeolog, men gav upp det för ett annat yrkesval.

Pontus hade aldrig behövt kämpa med stämpeln att vara dum tack vare sin kreativa begåvning och hade därför en god grundläggande självbild. Den visade sig på olika sätt, då han var barn. Han älskade t ex att berätta egna historier för klassen. Då han läste, såg han innehållet i bilder, vilka berikade. Han hade klarat av en universitetsutbildning, även om han fått göra om tentamina många gånger, något som inte verkade ha bekymrat honom något nämnvärt. I hans livsvärld ingick att vara förberedd för att inläsning av svåra texter kunde föra till misslyckande. Men han hade inte gett upp utan sysslat med annat istället, som att vara engagerad i kårarbete och umgänge med kurskamrater. Det intersubjektiva hade gett honom ett meningsfullt liv som kompenserat misslyckandet i studierna. Genom att intresset för ett ämne väckts hos honom hade han fått drivkraft tillräckligt för att kämpa vidare. Att läsningen inte riktigt fungerade var för honom av underordnad betydelse. Han hade funnit utvägar för att komma runt svårigheterna. Han genomförde det han föresatt sig i intentional handling tack vare en underliggande övertygelse av att ”kunna” (Merleau-Ponty, 1945).

Eleonora

Eleonora hade haft mycket svårt att lära sig läsa. Hon kommer ihåg att hon inte kunde urskilja ljuden. Det tog många år innan hon fick något flyt i läsandet och hon kände att det var något som inte stämde, när hon gick i nionde klass.

Det tog liksom lång tid att läsa, otroligt lång tid att läsa. Och det är ju samma, när jag ska läsa inför prov, det är ju jätteprocedurer för att kunna liksom lära sig det. Ja, det var SVÅRT²⁹.

Samtidigt tyckte hon det var roligt att gå i skolan och vara med kamraterna. För henne hade det intersubjektiva varit positivt och gjort skolan meningsfull, trots den ständiga kampen hon förde med skriftspråket.

Eleonora hade gjort den erfarenheten att det var viktigt att hela tiden öva, om man hade sådana svårigheter som hon. Hon hade även förstått vanans betydelse. Hon tog kroppen till hjälp, när hon läste. Hennes perception att nå

²⁹ Vissa ord säger Eleonora med emfas. Dessa ord är skrivna med versaler.

fram till förståelse gick genom att hon på samma gång som hon såg texten använde sig av sitt hörselsinne. Hon konstaterade att hon läste ”med örat”.

Det är som nåt slags minne, så jag måste hålla på, det är liksom inga... i min hjärna, det blir inga beständiga mönster som jag kan ha, utan det måste hållas uppe hela tiden och det är klart, läser jag hela tiden, så hålls det uppe, det stavningsgrejset. Då ser jag ju orden till en viss del, men sen går jag på hörseln, och HÖR fram orden. Det är väldigt svårt att koppla bort det, och jag vet ju inte om det är BRA eller inte. Jag kan inte koppla bort det. När jag läser, så läser jag för mig själv med mitt öra. Det är örat som läser.

När Eleonora skulle sätta igång med att läsa texten om maneterna, blev hon först blockerad och påpekade, att det inte alltid gick att koncentrera sig direkt på att läsa och ta in orden i medvetandet.

Ja, ibland går det liksom inte att försöka, för man får inte kontakt med den delen som förklarar, som orden betyder på nåt sätt.

Eleonora funderade vidare på vad det var hon ville uttrycka och kom fram till att hon kunde bli störd av ljud som kom från människor i hennes omgivning som höll på med något. Om någon sa något till någon.

Då kan jag inte avgränsa ljuden. Då kan jag inte koncentrera mig vad som står här. Då går min koncentration över till, det blir liksom en, jag kan inte avgränsa öronen. Antagligen för jag måste läsa med öronen, det har nog med det att göra.

Och hon fortsatte och reflekterade över sin perception:

Helt plötslig slog det mig. För jag vet ju det här, det har jag ju hört med andra dyslektiker att just, det finns många som har det här att man kan inte. Dom påstår att man, vanliga människor, kan sänka ner det här bruset, när man sitter i klassrummet. Det kanske är vanligt för barn då, dom här som är dyslektiker, dom kan höra fläktar surra och det kan bli enormt stort och det känner jag ju igen också. LJUDENA. Det blir, jag kan liksom inte sänka ner dom, jag kan inte lägga dom på sparlåga för att just nu måste jag koncentrera mig. Det går inte, liksom. Det är väldigt svårt i alla fall att göra det.

Eleonora kunde inte sortera bort de störande ljuden. Hon förde en ständig kamp att koncentrera sig, då hon skulle läsa. Hon fortsatte sin tankegång och kom fram till att hon kopplade orden till hörseln, när hon läste och eftersom hon då automatiskt tog in vad andra runtomkring henne sa, blev det ”kortslutning. Det har jag aldrig tänkt på”. Jag frågade henne, hur hon gjorde vid tystläsning, men hon höll fast vid att hon då också hörde orden hon läste. Hon började därefter läsa texten om maneterna ”tyst”, men hakade genast upp sig på att det stod två ”och” i rubriken och trodde att det var en slags test på något som hon skulle uppmärksamma. Jag noterade att två

personer tidigare läst texten och inte märkt att det stått ett ”och” för mycket. Själv hade jag inte heller sett det, förrän hon uppmärksammade mig på det. Eleonora hakade upp sig på en detalj och tappade då helheten i textinnehållet.

Hon tyckte först texten var komplicerad, varför hon måste läsa flera gånger för att förstå innebörden. ”Men vad som är viktigt är ju det att dom är ganska bra för miljön, dom här magneterna”. När jag rättade uttalet till ”maneterna”, var Eleonora ändå inte säker på ordet och tog bara in min rättelse för stunden. Det felaktiga uttalet var befast i hennes minne och saboterade arbetsminnet. De två orden låg så nära varandra i uttal att hon inte kunde särskilja rätt och fel.

Jag frågade åter Eleonora, om hon tyckte texten var svår att komma in i. Hon svarade nu att hon inte tyckte det, men för att få ordning på de olika faktorerna i texten ”vem som äter vad” behövde hon ”få en BILD på något sätt. För att kunna säga exakt vad det är som är vad. Då tar det lite längre tid att läsa.” Hon noterade att hon hade problem att koppla texten till något meningsfullt. Hon såg vad det stod men kunde inte få en bild i huvudet som gav henne mening. Hon räknade upp några ord, som hon läste utan svårighet men inte kunde koppla ihop. Hon hade hakat upp sig på ett par former i texten, som hon inte förstod, förrän hon hade läst hela stycket. Sättet att uttrycka sig i skrift stämde inte med det som hon var van vid. Hon påstod att hon måste formatera om texten på samma sätt som man gjorde i datorn. Eleonora hade aldrig kommit i kontakt med något skrivet som handlade om maneter förut och hade ingen förståelse att använda sig av för att få grepp om innehållet. Texten blev därför påtagligt mer svårläst för henne än för Oscar och Pontus.

Vi gick vidare och Eleonora blev inte klar över vad ordet ”poliserna” betydde för sammanhanget. Hon hade läst fel. Det stod ”polyperna”. Ordvalet i texten var främmande för henne. För henne handlade innehållet i texten om okända världar, som hon inte kommit i kontakt med tidigare. Hon fick därför inte ihop de olika delarna till en helhet, även om hon kunde avkoda det mesta i artikeln.

Upplevelsen blev helt annorlunda, när hon läste Lagerkvists text (bilaga 1). Hon bad att få läsa högt och gjorde det utmärkt med rätta betoningar och stor inlevelse. Liksom Pontus tyckte hon mycket om texten. ”Det är en FANTASTISK text, alltså!” utropade hon. Genom att läsa högt kom hon i närmare kontakt med textens innehåll, hon blev ett med texten. Nu var det med hjälp av hörseln direkt som hon fångade in textens budskap. Innehållet i texten talade till hennes erfarenheter och till den emotionella sidan. Denna text blev så mycket meningsfullare för henne än texten om maneterna. Hon noterade hur hon fick hjälp att förstå innehållet genom att läsa högt. ”Då får

jag liksom vänta in medvetandet på något sätt hela tiden också.” Hon hade inga problem med att analysera det symboliska i texten och knöt an texten till det egna livet. Hon funderade över att hon borde ha läst sådana texter i skolan men konstaterade samtidigt att hon troligtvis inte hade kunnat ta till sig ett sådant budskap då. Även i Eleonoras fall framkom med tydlighet hur läsningen kopplades till livsvärlden hos läsaren.

Eleonora läste sedan dikterna av Alf Henriksson (bilaga 2) högt och hängde ett tag upp sig på ordet ”oförmligt” och resonerade kring det.

Nja – oförmligt? ”Mellan oförmligt växande städer?” Menar dom att städerna, dom växer så dom inte får nån FORM? Är det DET dom menar eller? Skall resan bli KORT, när de bryter, byter befolkning? Att folk växer IN? Folk växer väl inte bort från städerna?

Eleonora försökte att resonemangsvägen komma in i texten. Henrikssons dikt är en lek med ord och har en nostalgisk ton. Den vill fånga något förflutet, ett Sverige som förändrats och förlorat något personligt och känns för författaren som ”ett hål i min själ”. Eleonora kom inte helt åt författarens budskap. Orden och namnen hindrade henne. ”Andebol”, läste hon, ”det blir inte boll.” Hon kunde inte samtidigt behärska de delmoment som ingick vid avkodningen, i detta fall skilja mellan uttalet av lång, respektive kort vokal, vad det var för namn, vad orden betydde i sammanhanget och vad undermeningen var. Över huvud taget fungerade inte samtidigtheten för henne vid denna läsning, dvs att läsa med såväl avkodning som förståelse på samma gång. Hon måste först avkoda och sedan förstå orden. Vars och ens livsvärld styr möjligheten till förståelse.

Vi övergick till Sonja Åkessons dikt *Församling* (bilaga 3). Eleonora, i motsats till Oscar, hade ingen motvilja mot att läsa dikter som genre.

En dikt, blir som en slags melodi. För jag menar om jag ska läsa en dikt för mig, om jag ska läsa en vacker dikt, får jag liksom läsa den först och sen känna om den är bra. (Läser högt) Prästen med dygderna... Det är liksom så att jag måste avkoda den först, va, vad som står och SEN får jag se, läsa, vad som står mellan raderna lite granna, va. Ska jag ha behållning av det, då får jag nästan läsa det två gånger.

Åkessons dikt, som måste tolkas mellan raderna, var emellertid även den svår för Eleonora att förstå. Hon läste den bokstavligt och kunde inte tolka det underförstådda, det som inte stod klart uttryckt. Det är dock möjligt att hon förstått på ett annat sätt, om hon fått höra texten uppläst. Hennes kreativitet förde nu in henne på villovägar. Hon skapade en annan dikt utifrån den text som stod men med annan undermening. Hon tillrättalade sedan texten till den

uppfattning av innehållet som hon själv skapat med följd att hon avkodade felaktigt.

De tre läsarna utgör exempel på hur beroende var och en är av livsvärld och förförståelse och hur läsning är ett samspel mellan olika behov inom människan. Pontus som bott i den trakt texten om maneter handlade om flög genom texten. Han kände in textens innehåll med hela sin personlighet, innehållet fanns redan som förförståelse inom honom. Själva texten blev ett initiament till en värld av kunskap som han lustfyllt aktiverade. Läsningen var i högsta grad kopplad till det emotionella. Oscar, däremot, läste med kognitiva förtecken. Han ansträngde sig för att förstå fakta. Det blev något av kamp för honom att göra sig till herre över texten, vilket han dock lyckades med. För Eleonora blev texten ointressant, något som låg långt bortom hennes livsvärld. Hon läste texten för att jag bett henne göra det, inte av eget intresse och texten väckte ingen lust hos henne att få reda på mer. Den vidgade på intet vis hennes lärandehorisont. En engagerad lärare hade kanske kunnat få henne att göra detta.

Helt annorlunda var det för Eleonora att läsa texten av Lagerqvist. Hon kände igen sig i textens budskap, kunde leva sig in i det texten förmedlade. Innehållet i texten gjorde henne medveten om att hon nått en viss mognadsgrad som behövdes för att kunna ta till sig en sådan text. Både hon och Pontus använde sin musikalitet för att få in en känslomässig dimension. Det är många sinnen som kan involveras och öppna för förståelse vid läsning. Oscars livsvärld hjälpte honom emellertid inte att komma in i en sådan text. Han kunde inte öppna sin förförståelsehorisont och känna igen sig. Läsningen med krav på att förstå på flera plan samtidigt låg över hans läsförmåga av denna sorts text.

Även till de andra texterna förhöll sig läsarna på olika sätt beroende på sina livsvärldar och förmåga att anknyta till förförståelsen. Eleonora fick problem med att läsa den åkessonska dikten, även om hon gärna skulle velat förstå den. Den utgjorde inga som helst bekymmer för Pontus medan Oscars motstånd mot diktläsning blockerade dennes läsning totalt. Att det känslomässiga i hög utsträckning är involverat i läsandet framgår med tydlighet i samtliga fall.

2. Läsa och lära

I föregående avsnitt har jag beskrivit hur ett antal personer med dyslexi betedde sig, när de läste för att förstå och få information. I utbildningssammanhang måste det lästa dessutom bli till aktiv kunskap, en lärandeprocess måste äga rum, som skall kunna redovisas. Detta avsnitt beskriver hur sju studerande med dyslexi, *Magdalena, Ylva, Camilla, Stina,*

Eleonora, Augusta och Filippa gjorde, när de skulle läsa för att lära sig något. Alla utom Magdalena har själva beskrivit på vilket vis de tyckte att lärandet påverkat dem.

Magdalena

När Magdalena tvingades att läsa in vårdämnena på Komvux för att behålla sitt arbete, fick hon lägga ner all tänkbar kraft och energi för att klara detta. Hon kastades in i en situation, som hon inte kunde välja bort. Hon stod nedanför ett skyhögt berg, som hon med risk för att falla och skada sig måste bestiga för att kunna gå vidare. Men nödvändigheten, viljan och drivkraften att övervinna svårigheterna för att nå fram till ett mål, fick henne att orka kämpa mot något egentligen övermäktigt. Hon var tvungen att gå in i en livsviktig kamp.

Trots att hon hade mycket svårt att läsa och förstå de texter som hörde till kursen, klarade hon teorin, men det var på bekostnad av all fritid och all glädje. I Magdalenas livsvärld ingick att man måste göra sin plikt, hur olustigt det än kunde vara. Hon gick därför helt och fullt upp i kampen. Den pressade henne till den grad att den bland annat tog sig uttryck i att hon hemma var arg på allt och alla. Hon fick emellertid stöd i sina närstående. Hon hade en förstående man som gav henne omsorg och uppmuntran. Hon tog sig igenom den svåra perioden, kampen ledde till seger, trots att den innebar en arbetsinsats, som hon egentligen inte orkade med på grund av otillräcklig förmåga att läsa och skriva. En bidragande belöning, som fick henne att inte släppa taget, var att hon kände sig behövd och uppskattad av alla på sin arbetsplats. Det meningsfulla i handlingen bar henne därför. Hennes självförtroende byggde på att hon visste, att hon var duktig i alla praktiska sammanhang och under förutsättning att hon läste in det teoretiska skulle få ägna sig åt ett arbete som hon passade för.

Ylva

Eftersom Ylva arbetade inom restaurangbranschen måste hon med jämna mellanrum lära sig ett förändrat utbud av maträtter. Ylva hade inga problem med att lära in nya benämningar på matsedeln. När hon tog skepparexamen tog hon till olika knep för att lära sig alla termer. Hon använde sitt bildminne och kom också bättre ihåg det hon hörde och fick diskutera. Det gick inte för Ylva att sitta passivt och läsa in något. Hon behövde få det hon skulle lära sig aktiverat på olika sätt. Hon kunde inte heller lära sig något utan att förstå vad hon behövde det till.

Nej, det går inte med mig. Jag måste veta vad det är och varför jag gör det. Jag kan inte bara lära mig en sak utan att veta bakgrunden till en sak för då blir det för ointressant på nåt sätt.

Ylva kunde inte bara lära in något för att det hörde till kursen. Hon måste binda upp lärandet på något inom livsvärlden påtagligt och meningsfullt. När hon till skepparexamen var tvungen att lära in vissa saker utan sammanhang memorerade hon dem systematiskt, under rörelse, när hon var ute med sin hund. Hon hade också lärt in fakta, medan hon cyklade. När den levda kroppen engagerades i lärandet, kunde hon lättare komma ihåg. Genom associationer fick hon också hjälp att minnas. Hon erinrade sig att det var svårt att lära sig att ”alfa” stod för a, men att hon då tänkte på en arbetskollega, som hette Alf. Och för att lära sig b – brago – tänkte hon på ett kexfabrikat, som hette så, osv. Genom att associera och knyta an till något för henne konkret välkänt lärde hon sig ord, som hon måste kunna. Ylva var inte hjälplös, hon visste hur hon skulle göra.

Det Ylva tyckte var lätt att lära sig var sånger, både på svenska och på engelska. ”Sångtexter kan jag nästan med en gång” och hon konstaterade att hon skulle ha mycket svårare att lära sig texten utan melodin. Även här använde hon det kroppsliga tillsammans med sitt musikaliska sinne. Hon underströk dock att om hon verkligen ville lära sig något, så gjorde hon det. Hon hade en stark självkänsla och positiv erfarenhet av att klara av uppgifter:

Vill jag nånting, så ger jag mig attan på att det här ska jag kunna. Det får inte hindra mig. Jag har tagit körkort, jag har tagit dom här examina som jag har velat ta.

Att följa en skriven instruktion klarade hon emellertid inte.

Det är för mig fullständigt, helt hopplöst. Ta b och sätt på c och ta e och h och för till TV-apparaten, det klarar jag inte.

Och Ylva jämförde sig med sin svärmor som utan problem följde en instruktionsbok. Däremot förstod hon snabbt, om någon visade henne hur man gjorde och kom sedan ihåg det. Att följa texten på ett papper klarade hon däremot inte. Men när hon fått punktering på sin bil var det en annan sak.

Slår jag upp instruktionsboken och tittar, så har dom ju ritat hur man gör och då följer jag det och då liksom går det bra. Hade dom inte ritat, då åker man naturligtvis på det.

Det var alltså bilden som fick henne att förstå hur hon skulle gå tillväga, enbart text räckte inte.

Hon hade problem med datorn på arbetsplatsen, trots att hon var positiv till detta hjälpmedel i princip. När det gällde att läsa av datorn, visste hon att hon skulle trycka fram vissa meddelanden, men detta lyckades inte alltid.

När jag sätter mig framför datan så vet jag att så och så gör jag. Om jag inte får samma svar från datan som jag ska ha då, då blir jag lite nervös att jag ska göra fel, att det ska gå sönder nånting och då skiter jag i det istället. Men då finns det en instruktion på väggen, där man skulle kunna följa ett, två, tre och jag får aldrig det till att stämma ändå. Den är jag lite klugen på. Så där skulle jag nog behöva några flera gånger för att lära mig.

Ylva är sannerligen inte ensam om att ha svårigheter med att tolka data-världens instruktioner. I andra sammanhang, säger hon, räcker det ”normalt” att hon får se en anvisning en gång. Vi resonerade om varför det var så svårt att förstå sig på datorn.

I: Men om du hade fattat varför?

Y: Det är en annan sak. Jag måste veta, varför jag gör det, vad det är som händer i datorn.

I: Du måste förstå, innan du kan lära dig , va?

Y: Mm. Precis. Du sa det rätt där. Jag måste veta exakt varför. Jag måste se det framför mig. Då lär jag mig.

Jag frågade om känslor påverkade hennes lärande.

Ja, det tror jag nog. Sånt som är förknippat med lust och glädje. Det tror jag man lär sig snabbare, som sångtexter. Jag tycker ju det är skojigt att sjunga och då lär man ju det.

Att ha lärt sig något tycker hon ger henne stolthet.

Det bevisar att man är duktig, att man är som alla andra, att man klarar av det.

Ylva ville känna att hon dög, att hon inte var mindre värd än andra. Hon tyckte också att hon blivit säkrare och kunde göra fler saker genom att hon fått kunskaper. Det hon inte klarade av, glömde hon. Hon förträngde det medvetet.

I likhet med andra informanter konstaterade Ylva att hon hade svårt att komma ihåg namn på människor. Däremot kom hon ihåg hundnamn.

Det är väldigt konstigt egentligen. Blir jag presenterad för folk, så är det stört omöjligt att komma ihåg vad människan hette, utan då måste jag binda upp dom på andra personer jag känner. Men om jag går i slingan hemma med min hund och kan möta upp till fem, sex hundar. Möter jag dom hundarna senare, kommer jag sannerligen ihåg vad alla sex hundarna hette och vilken ras det var

Att inte minnas namn skiljer förvisso inte Ylva från många andra. Men speciellt för henne var att hon hade lätt att lära sig namn på de hundar hon mötte. Hundar ingick med en annan betydelse i hennes livsvärld än människor.

Hon kände in dem kroppsnära, de blev en del av henne på ett annat sätt än människor.

Jag älskar ju hundar, liksom. Jag har alltid haft hund i hela mitt liv. Och att man får ta på dom, man får krama dom. Då tror jag det sitter kvar på ett annat sätt, va.

Då hon möter en hund, stannar hon till, sätter sig på huk och börjar prata.

Vad heter hunden? Ja, den heter Poppe eller Dutten eller nånting sånt. Och så klappar man hunden. Vad söt du är! Och sådär. Och så pratar man lite med matte och så tittar man på Dutten, vilken hund det nu är. Så sitter namnet kvar. Jag kan möta dom veckan efter, jag kan sätta mig på huk och ropa: Dutten! Det är lite konstigt faktiskt.

Den känslomässiga, kroppsliga återkopplingen till hundarna gjorde det naturligt för Ylva att komma ihåg varje hunds särart och namn. I hennes livsvärld hade hundar en viktig plats. Det kognitiva fick hjälp av det hon känslomässigt var engagerad i och kunde återkoppla till kroppsliga relationer.

Ylva läste på Komvux för att reparera de kunskaper hon inte fick, då hon gick i skolan. Det hon läste om språklig medvetenhet och den stavning hon övade förankrade henne på ett bättre sätt i skriftspråkssamhället och gav henne större självsäkerhet, vilket i sin tur ökade hennes möjligheter att lära. Det som framkom genom intervjun var att hon behövde bli engagerad i det hon läste och förstå det för att kunna lära sig. Det logiska tänkandet hade hon emellertid svårare för. En pedagogik som kopplade till andra sinnen, musiksinnen var ett sådant, rörelsesinnet ett annat, underlättade hennes lärande. Hon var redo att vidga sin horisont, tack vare att hon hade en god självkänsla och trodde sig om att kunna lära sig, om hon verkligen ville (se Merleau-Ponty, 1945). Hon använde då strategier som byggde upp hennes minnesförmåga. Hon hade till exempel upptäckt att associationer fungerade bra för att hon skulle lära in ord. Under förutsättning att hon förstod nyttan gav hon inte upp utan var beredd att kämpa.

Camilla

Camilla läste på gymnasienivå och hade haft stödundervisning i flera terminer. Hon hade god läsvana och visste hur man gjorde, när man läste in en sammanhängande text. Hon hade tillägnat sig metakognitiva strategier och hon arbetade strukturerat, steg för steg. Hon tog först ut rubrikerna och strök sedan under det som hon tyckte var viktigt i den följande texten. Ibland gjorde hon en minneskarta. ”Jag sätter dom viktiga sakerna, så jag ser ett mönster framför mig. Då är det lättare, liksom.” För att få fram det viktiga tog hon ut sammanfattande ord ”för att veta, vad stycket handlar om”. Det tog lång tid

att lära, eftersom ”många moment” ingick. Hon kunde emellertid inte läsa och samtidigt förstå och lära. Hon måste först avkoda texten.

Ja, det måste jag ju och sen får jag ju liksom hämta ut dom meningarna som säger mest för mig, att jag förstår stycket då och föra över det på ett papper, men jag gör det oftast inte med en gång, utan jag läser igenom allting vad som är och sen går tillbaks och så antecknar jag. Och ordens betydelse. Jag använder nog gärna ord som står i stycket, det är klart jag kan ju formulera det annorlunda med egna ord kan jag göra, om det är ett händelseförlopp eller nåt sånt där, men om det är rent fakta. Och så tar man ju årtal och namn och sånt där och antecknar som stolpar.

Läsning var en omständlig process för Camilla. Hon arbetade sig målmedvetet och stegvis fram till att texten skulle bli ett möjligt underlag för lärande. Eftersom hon hade svårt att komma ihåg årtal, relaterade hon dem till samma tidsepok för något hon tidigare lärt in. ”Oftast är det väl för att komma ihåg det, placera in det i min värld liksom.” Det hon måste lära in, skrev hon sedan upp på ett A-4-papper och ringade in de ”olika momenten”, som hon skulle kunna:

Så har jag den bilden framför mig och så tänker jag den ringen däruppe där var det det, och där kom det och där kom det, va. Jag måste se hela den bilden.

I likhet med många andra studerande med dyslexi var bilden ett medel för henne att förstå. Dessutom lyfte hon fram viktiga partier genom att ringa in dem. Det gällde sedan att läsa in avsnittet.

Man får ju älta det. Det är ju inte bara en gång, utan man får ju traggla det flera gånger och så hålla fram den där bilden framför mig flera gånger och kanske blunda och försöka se den för mitt inre då.

På min fråga om hon använde sig av färger, svarade hon:

Ja, jag gör ju så att jag färgar dom olika punkterna, det stämmer ju. Det gör jag. Jag har olika färger på det. Jag vet inte om jag tänker på det. Det är nog för att jag ska kunna skilja dom olika punkterna. Jag sätter ju olika färger. Så en bild kan vara gröngul och om det är en författare, så är han bara gröngul och så kommer jag ihåg det mönstret och den färgen, det stämmer det! Det gör jag. Det har jag gjort omedvetet (skratt). Medvetet ändå, men omedvetet.

Camilla var mycket systematisk och använde sig av olika knep för att exempelvis komma ihåg namn, som hon hade svårt att lära sig. Hon hade vid tidpunkten för intervjun läst så länge att de lästekniska strategierna blivit en vana och därmed en del av henne själv. Ändå hade hon haft svårt att fullfölja vissa ämnen, t ex retorik, som hon kände sig alltför pressad av. Det hade då gällt att prestera något hon inte uppfattade som tillräckligt meningsfullt, att underordna sig något hon inte förstod vitsen av.

Vikten av att komma ihåg namn kunde kopplas till hennes nyttotänkande. Hon hade nämligen märkt att människor, som hon hade att göra med i sin yrkesverksamhet, reagerade positivt på att hon kunde deras namn. ”Det är faktiskt så. Dom känner mycket mer att dom är observerade och dom är välkomna på ett annat sätt.”

Camilla menade vidare att det underlättade för henne, om hon fick något berättat för sig och då inte behövde läsa det själv. ”Det har ju sina naturliga orsaker att jag inte läser. Jag frågar hellre andra, hur är det egentligen? Berätta.” Hon tyckte det hade varit jobbigt att läsa på Komvux, framför allt litteraturhistoria.

Man blir ju tung i huvudet. Det är jobbigt på så sätt. Men sen förstår jag ju att det tar ju längre tid för mig med att läsa. En del kan ju bara ögna igenom det, men jag får ju liksom banka in det.

Camilla jämförde sig med sin son som läste in 100 sidor och sedan gick och skrev. Hon fattade inte hur han bar sig åt och skulle själv ”behöva anteckna allting som var på dom där 100 sidorna”. Hon trodde inte det räckte med att läsa in något utan behövde aktivera det som skulle läras på olika sätt, diskutera det med andra, göra en övning som befäste innehållet, ”få det in i sig från olika håll”. Ett annat hjälpmedel som hon använde var att hon läste högt. Tack vare sin systematiska läsning hade hon klarat sina kurser men gjorde bedömningen att hon använt mer tid än sina klasskamrater.

Om jag jämför med dom i klassen så har väl dom tagit en timma och jag har fått suttit tre timmar Det är jag medveten om.

Detsamma hade gällt vid tystläsning i klassen.

Och likadant om vi får ett stycke att läsa igenom och förstå stycket, så har jag ju, då blir man ju stressad, för man, jag märker ju att dom har läst igenom, när jag inte har kommit halvvägs.

Det har varit påtaglig skillnad mellan henne och hennes kurskamrater, något hon lärt sig att leva med.

För att jag ska förstå innehållet, måste jag ju läsa det upprepade gånger för att ta det till mig, medan dom kan läsa igenom det och höra det en gång och förstå det.

När hon hörde någon läsa högt och själv följde med i texten tänkte hon på bokstäverna och en mängd ljud.

Om jag ska följa med i texten, måste jag ju uttala orden och bokstäverna och då hör jag ju ett inre ljud för varje bokstav, så det går ju åt all energi för att forma det, så det blir rätt ljud, om man säger så.

Camilla måste kolla in bokstäverna fonologiskt, innan hon kunde ta till sig innehållet. Hon kunde inte samtidigt både se bokstäverna, uppfatta ljuden och ta till sig innehållet. Hon lade märke till om någon läste fel, ”om det blir fel ljud”. Men hon visste inte vad som var fel. Det visste hon inte heller, när hon själv läste fel. Hon hade inte fonologisk medvetenhet under kontroll.

Om nån säger fel, det lägger jag märke till. Men däremot lägger jag ju inte märke till, om jag själv säger fel. Det kan ju vara ett ljud som jag har inom mig, som kommer fram fel.

Detta har gjort att hon som barn upplevde stor osäkerhet, eftersom hon förstod att hon uttalade ord på fel sätt, vilket fick klasskamraterna att skratta och reta henne. Hon förstod att hon gjorde något fel men inte vad som var fel. Det hade till följd att hon undvek att prata. Hon kände att hon inte var som andra. Det fick fäste i hennes livsvärld och blev en del i hennes sätt att förhålla sig till världen.

På frågan om Camilla måste ha tyst, när hon läste, svarade hon:

Ja, radion kan gärna stå på nånstans. Jag tycker nog det är värre om det är knäptyst. Jag hör nog gärna musik eller radion åtminstone, men ingen som pratar direkt utan hellre musik. Då skärmar man in sig i det man läser.

Hon tyckte att det var lättare att koncentrera sig med någon slags ljudkuliss i bakgrunden som avskärmade andra störande ljud.

Hon tyckte att hon såg omvärlden på ett annat sätt efter att ha läst på Komvux. Det gjorde att hon vågade mer. Det hade vidgat hennes horisont och gett henne bättre självförtroende.

Vi kom in på skillnaden mellan inläring och kunskap och Camilla menade att det hade att göra med vad hon var intresserad av.

Det har jag ju märkt att är det en text eller så som handlar om det jag kan vara intresserad av, så hur svår den än är, så går jag igenom den. Ja, det är ungefär som dom där böckerna om dyslexi. Det var ju många böcker att hugga igenom där, men det var ju intressant, så därför gjorde jag det. Hade du gett mig nån annan bok så hade jag kanske inte klarat av mer än ett kapitel eller det kan vara en sida.

Camilla har skrivit ett specialarbete om dyslexi och till det har hon läst ett antal fackböcker. Hon har alltid varit intresserad av facklitteratur

för jag kan liksom föra över det till verkligheten. För det är ju samma sak med dyslexi. Då kan jag sätta in olika bitar i min värld. Jaha, det var så och det var så. Veta bakgrunden till varför man har dyslexi och med hjärnan och eventuellt orsaker till det, va. Så det var ju intressant och då kommer jag ju ihåg det, om jag säger så. Det behövde jag inte läsa flera gånger! När jag tänker efter, det behövde jag inte, utan det fastnade ju med en gång och sen kunde jag skriva ner det då.

Camilla skrev sitt specialarbete om dyslexi utan större svårigheter. Denna läsning har hjälpt henne att förstå sina svårigheter. Annan läsning som låg utanför hennes intresseområde hade hon däremot fått kämpa med. Hon jämförde hur det var att skriva recensioner av böcker, som hon läste för svenskämnet. Då kunde hon ”tappa halva innehållet och läsa om och läsa om”. Hon försökte sedan förklara hur det var för henne att läsa en text och förstå den genom att knyta den till sin egen värld och där hon ”ser innebörden i orden”.

Det är, om man läser texten alltså, är det bara en massa former, bokstäverna. Men att ta till sig och förstå vad det menas med dessa, av denna sammansättning av bokstäver, då får man liksom gå djupare in i ordet, ju, och då är det lättare om man sätter över det en liknelse med det man kan i sin egen värld. Man måste nästan göra det. Jag förstår att andra människor kan se på ordet vad det betyder. Men för det här med ’Var?’ och ’Vad?’ till exempel. Det känner jag hur det kolliderar fram och tillbaka i huvudet, för då måste jag tänka längre bort: ’Var nån stans?’ och ’Vad för något?’ Jag kan inte bara höra på ordet, vad det betyder.

Camilla hade inte någon omedelbar återkoppling till de ord hon läste. Om de stod ensamma måste hon sätta in dem i ett sammanhang hon kände igen. Hon kunde inte genom att göra en syntes av bokstäverna förstå ordet utan måste pröva det i tanken, vilket gjorde att det tog tid för henne att läsa. Hon jämförde sig åter med sin son, som blev totalt absorberad i det han läste. Han fattade genast orden och satte automatiskt in dem i sammanhanget och då var det lätt att behålla koncentrationen. Han varken hörde eller såg något annat. Hon, däremot, blev lätt avbruten ”och får börja om igen”. Hon menade att det berodde på att hon inte förstod med en gång och därför behövde koncentrera sig på ett annat sätt. Hon trodde att det hade med hennes psyke att göra, ”hur snabbt man fattar saker och ting”. Det var mycket som kunde påverka henne, bland annat stress. Hennes svårigheter berodde på att hon inte genast fick kontakt med ordens betydelse utan det blev bara ljud.

Men jag tror jag får översätta ett ord, t ex ”uppslagsbok”. Då får jag tänka vad det är, att man slår upp i en bok, annars är det bara former, tror jag. Jag tror det är former och krumelurer för att komma ihåg det, om jag inte tänker innebörden i ordet. Men det vet du ju, när vi sitter och läser texter, jag måste ju förstå det, annars blir det ingenting. Annars är det då att jag formar ljud bara.

Camilla kunde avkoda och uttala orden men inte genast förstå dem. Det tog tid för henne att koppla orden till sitt inre lexikon, där hon hade innebörden. Delfunktionerna avkodning och förståelse fungerade inte samtidigt (Lundberg, 1996, Myrberg, 2007). Den som inte behärskar denna samtidighet, kan inte automatisera läsningen. De ”goda” läsarna med dyslexi tycks använda en arsenal av hjälpstrategier, framför allt sin förförståelse, som kompenserar denna bristande teknik med en annan sorts läsflyt.

Däremot hade hon aldrig haft svårigheter i matematik. ”Men om vi säger siffror och sånt har jag ju gillat.” Siffror har hon förstått direkt i motsats till bokstäver och ord. Det var kanske därför hon aldrig haft problem med att hantera apparater. Men för att förstå en instruktion räckte det inte heller för henne att läsa. Hon behövde också titta på apparaten och ta på den.

Ja, för om man ska luska ut hur nånting fungerar, så måste jag nog se saken och gärna vrida och vända på det och hitta lösningen så ihop med texten, instruktionen alltså. Ja, absolut, man måste se apparaten framför sig, för sitt inre eller vad det än är.

En instruktionstext var inte tillräckligt informerande. Hon måste samtidigt med hjälp av det kroppsliga komma underfund med apparatens funktion och göra sig en inre bild av den. Datorn hade hon inga invändningar emot. Hon förstår att ”det är ett helt annat system att tänka” än det man använder i vardagen.

Man får ju hela tiden tänka utifrån datorn, att man är utanför. Det är ju inte som när jag ger mig en egen instruktion, utan jag måste ju gå in i huvudsystemet för att den ska kunna arbeta.

Kort sagt hon förstod sig på datorn och tyckte att den var användbar.

Det var framför allt vid läsning som Camilla kände av sin dyslexi. Men läsningen fungerade mycket bättre om hon tyckte innehållet var meningsfullt. Då kunde hon läsa en text, hur svår den än var. Intresset tog över och lyfte hennes perception över hindren.

Stina

Stina läste på universitetsnivå, men gick på Komvux i en läs- och skrivgrupp för att förbättra sitt skriftspråk. På min fråga hur hon gjorde, när hon skulle lära sig någonting sa hon att hon läste igenom texten flera gånger. Hon måste först:

...förstå vad det är för ord som står där och nästa gång kan jag koppla av, så jag mer, får..., tar del av innehållet och jag lägger nästan aldrig ner någon energi på detaljer, utan jag försöker få ett sammanhang på nåt sätt i texten.

Hon måste först avkoda orden, och för att sedan förstå dem använde hon ett metakognitivt arbetssätt. Hon frågade sig vad författaren kunde tänkas mena med texten osv. Stina såg och upplevde världen genom att se sammanhang och få saker och ting att hänga ihop. Namn och årtal var hon ointresserad av. Jag frågade om hon inte varit tvungen att lära sig en hel del namn, då hon läst olika kurser på universitetsnivå, bland annat 40 poäng i pedagogik. Hon svarade:

Det är ju vissa författare som kommer liksom tillbaks. Ja, jag menar det är Rousseau och Piaget och Marton och såna där saker, va, och det går ju på nåt sätt in bakvägen efter ett tag, för det blir nån slags innötningsprincip. När jag har hört nånting tillräckligt många gånger, så det måste ske en mängd upprepningar, då är min hjärna på nåt sätt, eller det mentala hos mig, beredd att ta emot den här informationen. Men aldrig så där, inte sån detaljkunskap på en gång utan det som är väsentligt, är det övergripande. Från början.

Stina kom lättare ihåg något, om hon fick höra det. Men hon hade ett dåligt arbetsminne, som gjorde att hon måste höra årtal och namn många gånger. Genom överinlärninng fastnade också sådan kunskap. Hon fick ett bättre sammanhang, konstaterade hon vidare, om hon fick höra någon redogöra för något, i synnerhet uppskattade hon de gemensamma diskussionerna.

Om jag bara får höra en sak, då kommer jag ihåg det, men om jag måste läsa mig till nånting, då tar det mig så oerhört mycket mer tid, alltså. Och det är därför jag tycker det är så viktigt, om man läser en text, att man träffar andra människor som har läst samma text och diskuterar om den här texten, för då först går texten riktigt in i mitt medvetande.

Stina var mycket positiv till det arbetssätt som man arbetade efter på hennes institution, att man diskuterade det man läst i smågrupper. Hon fick då aha-upplevelser. ”Aha, det var så han menade, inte alls som jag hade tolkat det.” Visserligen var det inte alltid hon gick med på de andras tolkning men hon förstod hur kurskamraterna tänkt.

Jag kan ta till mig deras sätt att tolka. Jag tycker ofta att jag kan se texter i flera dimensioner på något sätt, va, och en text innehåller många dimensioner också på grund av att jag som läser den här texten, vad har jag för utgångsläge? Och den som skrev den här texten, vad har den för utgångsläge? Vilken tid rör vi oss i idag, när jag läser texten? När skrevs det?

Stina hade förstått livsvärldens betydelse vid studier. Omedvetet använde hon detta perspektiv själv, dels för att förstå de medstuderaendes tolkningar, dels för att förstå den egna förståelsens roll vid eget lärande. Vidare använde hon en helhetssyn och förkastade ett atomistiskt förhållningssätt. Hon kunde inte lära sig fakta enbart.

Jag försöker alltid på nåt sätt i den mån som det är möjligt att dra paralleller till den verkliga verkligheten eller att sätta det i ett sammanhang. Det är oerhört viktigt för mig för att jag ska förstå saker och ting. Jag har väldigt svårt att bara plocka ett fragment och köpa det, så att säga, utan jag måste... Om inte den som delger mig det här faktat kan sätta det i ett sammanhang, så måste jag försöka göra det själv och jag tror att så länge jag inte kan göra det, tills jag har alla ingredienser för att göra det, då faller det liksom på plats och ingår i en helhet och då kan jag ta det till mig.

Att djupstudera på ett sådant sätt har tagit Stina lång tid och hon har accepterat det. Hon var mer ”panikslagen” förr.

Jag tyckte liksom att jag måste förstå texten med en gång, va. Annars har jag liksom förbrukat min möjlighet att göra det. Nu är jag mycket mer lugn i att jag vet att det som andra människor verkar som dom snappar upp väldigt snabbt, det tar mycket längre tid för mig, så det måste mogna in och det andra kanske snappar upp första terminen, det snappar jag upp den tredje. Jag måste ha fler, det verkar som att jag måste ha mer influenser från flera olika håll för att liksom kunna ta till mig någon slags helhet, va!

Stina använde inte intalat material utan läste själv de olika texterna. Hon tyckte inte att hon använde sig av några speciella tekniker för att få med sig fakta. Att skriva på samma gång som hon läste, tyckte hon blev alldeles för arbetsamt.

Nej, det enda som jag så här spontant kan tänka på – jag skriver ju ingenting och ritar ingenting. Jag lägger alltid fram blocket och så tar jag fram pennan och sen så skriver jag kanske ett eller två ord. Sen skriver jag ingenting mer. För bara jag lägger fram pennan så få jag ont i magen så att säga, va. Och jag känner på nåt sätt att när jag läser, så måste jag läsa och ingenting får avbryta mig, va. Jag kan inte hålla på att skriva, för då tappar jag tråden i texten hela tiden.

Stina kunde inte läsa och skriva samtidigt. Hon fick hjälp att få in kunskapen genom att dra paralleller med det egna livet, med den egna livsvärlden, med hur hon upplevde samhället och omvärlden. Hon visste också att hon inte förstod det hon läste, när hon läste det första gången. Hon ”får försöka fatta senare”. Hon menade att hon hade en slags baskunskap som hon utgick ifrån. Hennes sätt att lära skilde sig från de andra kurskamraternas. Det hon lärde sig måste hon förankra i något upplevt. Hon kunde inte bara lära sig något som stod i läroboken och hon kände sig därför annorlunda, vilket hade gett henne ett mycket dåligt självförtroende. Hon fick emellertid ut mycket av sina studier. Ett lärande som gav kunskap bidrog till att hon utvecklades. Det var ett medel för henne att förändra sitt synsätt.

Kunskapen, som jag ser det, är ju nyckeln till en förändring, kunskap är nyckeln till utveckling. Sen kan ju kunskapen se ut på alla möjliga olika sätt, så att säga, va.

Men för mig är det, jag vill läsa trots allt, även om det är väldigt smärtsamt ibland, för att utvecklas.

Det var smärtsamt att komma ur ”gamla invanda mönster”. Utveckling för Stina hade såväl positiva som negativa beståndsdelar.

Det är därför som jag samtidigt som jag inte tycker om att studera har en enorm kärlek till att studera. Därför att det är ändå nånting jag gör för mig själv, där det händer en massa saker med mig, som inte alltid är roliga.

Stina upplevde sig vara kluven. Och hon funderade vidare:

Jag är arg på livet och jag vet inte om det ligger som någon slags grund för att jag också tar itu med saker och ting. Men det gör ju också att jag handlar i konflikt på nåt sätt. Jag känner ibland att jag sitter uppe på en vulkan, som snart ska få ett utbrott. Men jag är arg på många saker i mitt liv så att säga, va. Det gör ju att man hamnar i konflikter med människor. Och aggressiviteten, som jag äger, det är det som har fått mig att överleva, för annars hade jag gett upp för länge sen, känns det som. Jag känner nu hur arg jag blir, när jag säger det här, förstår du? Jag har en enorm kraft i det, och den kraften har jag oftast, när det verkligen kommer till kritan, använt till nåt positivt för mig själv.

Stina lät ingen sätta sig på henne, även om, som hon uttryckte det, ”8 miljoner svenskar” var emot henne. Liksom hos Eleonora låg det en enorm kraft i Stinas röst. Hennes vilja att lära fick henne att kämpa sig igenom de svårigheter hon mötte. Kanske var det just svårigheterna som gav henne kraft.

Eleonora

Eleonoras problem var att hon läste så långsamt, ansåg hon. Det blev därför svårt att läsa flera ämnen samtidigt på Komvux, ämnen som dessutom var komprimerade till timitalet. Hon visste att hon skulle behöva programmera om sitt sätt att läsa för att kunna läsa snabbare, något hon emellertid insåg att hon inte hann ta itu med.

Eleonora hade läst ämnet distribution på Komvux, som hon tyckte var oerhört svårt och faktaspäckat. ”Jag tänker. Gud, vad jobbigt, men sen så lär sig örat det på nåt sätt, så det är på något sätt - det är inte enkelt - men det är, man går ju igenom det ändå.” Hon ville inte att det bristfälliga läsandet skulle bli ett handikapp och hon tog sig igenom svårigheterna med viljan. Hon gav inte upp. Hon kom med reflektionen:

Böckerna är väl kanske avsedda för människor som lätt kan ta in ORDEN och inte behöver lägga så mycket till vad de betyder, kanske, jag vet inte. Det är bara nån sån här känsla jag har, att det är onödigt tröttsamt.

Hon trodde att böckerna skulle kunna göras lättare. Men hon ville inte att innehållet skulle göras menlöst, vilket var fallet med viss lättläst litteratur. Innebörden fick inte tas bort. ”Dyslektiker är inte förståndshandikappade”, framhöll hon.

Vi har säkert mycket MER på den där beskrivande och känslomässiga sidan än vad nu en normal människa har, så att det är snarare så att man behöver kanske lägga mer, eller ta till såna böcker som är lite mer åt det hållet.

Eleonora hade satt sig in i sina läs- och skrivsvårigheter och var mycket medveten om det som skilde henne från andra, som hon refererade till som ”normala”. Hon deltog vid tiden för intervjun i en datakurs och tyckte att det var fel att böckerna inte hade bilder som illustrerade det som skulle utföras. Genom bilden skulle hon mycket snabbare kunnat lära genom att koppla kommandot till betydelsen som helhet.

Och om man då liksom fick det från början, så här ska det se ut, det här vill vi att du ska åstadkomma, det är därför vi ger dig den här informationen, då får ju jag en slags bild, va, som jag tror speciellt för dyslektiker, tror jag, den här bilden i alla fall för mig då, DEN kan jag ju koppla till, JAHA! För så läser jag då och kan koppla den då, liksom, hela tiden, va. Istället för nu får jag göra tvärtom för att liksom ha något slags imaginärt, mening, varför jag ska göra det här, va. Och det tar ju väldigt onödigt tid. Det skulle gå mycket snabbare, om jag kunde koppla, jaha, det är nog till nåt sånt, ja, HELHETEN, liksom meningen är att göra så, koppla till meningen.

Eleonora behövde få en överblick över det som skulle läras in först, helst i form av en bild. Hon behövde få helheten presenterad för sig först, innan hon tog itu med delarna. Det skulle underlätta lärandet för henne. Vanliga människor, trodde hon, kunde få ihop delar till en helhet. ”Dom behöver inte ha helheten från början.” Det behövde hon själv ha. Hon måste ha en slags bild i botten, som hon sedan kunde koppla till och förändra. Och hon måste ha betydelsen av orden. Eleonora försökte förstå sig själv och fånga in sin dyslexi och jämförde sig med andra icke-dyslektiker. Hon trodde dyslektiker måste ha denna bild som utgångspunkt, en bild som hon inte kunde fånga, förrän hon förstått alla orden.

Även för henne måste det finnas en mening i det hon läste och skulle lära sig. Läsning, liksom lärande, var en aktivitet som hon direkt kopplade till sin erfarenhet, sin livsvärld, och därmed till det känslomässiga. Om hon inte kunde göra det, fungerade inte läsandet, respektive lärandet. Att läsa var en handling, som skulle leda fram till något intentionalt, Det var inte något hon kunde göra automatiskt utan att tänka.

Eleonoras kreativitet kunde visserligen föra in henne på villovägar men den kunde också vara en hjälp att förstå och hon kom in på skillnaden mellan dyslektiker, som hon läst och hört mycket om, och andra.

Det är det som jag tror vi dyslektiker har, det är ett slags, det kreativa, laterala tänkandet, liksom. Du får öva hela tiden, från det att du börjar skolan. För det går inte att bara sätta sig där och göra som alla andra och lyssna på fröken och göra dom övningarna som hon säger, för det funkar inte, det blir att hon förväntar att jag ska göra en massa grejer som jag inte kan och det blir nåt slags fel, va, och så blir det: Jaha, undrar hur hon vill att jag skall göra, blir det, det här sökandet och så blir det ... att känna av, va. Så läser du in en enorm massa grejer som inte vanliga människor läser av och därför lägger du inte in några mallar. Du har inga färdiga mallar: När man gör så, så gör man på det sättet. Utan det finns liksom möjligheternas rum. Du kan göra dom mest konstigaste saker, medans människor, dom läser in sig, ja, det gör man på DET sättet. ... Men det är ju en otrolig kapacitet man skulle ta tillvara, den här kapaciteten som finns hos dyslektiker, som har/ svårt med organiserandet om man jobbar själv. Jobba ihop med nån som är bra på det där andra...

Eleonora har inte kunnat göra som de andra, lyssna på ”fröken” och sedan göra som hon sagt. Hon har måst titta på hur de andra följde ”frökens” instruktioner och sedan försöka agera på samma sätt. Hon tvingades hela tiden att göra om sig för att passa in i lärarens mönster. Hon menade att dyslektiker var öppna på ett annat sätt än andra, eftersom de inte hade några färdiga mallar. Människor med dyslexi kunde genom sin kreativitet komma fram till användbara lösningar och kunde inte, som hon uttryckte det, låsa in sig i ett färdiggjort tänkande, men eftersom de inte var så bra på att strukturera det de tänkt ut, skulle de vara hjälpta av att samarbeta med dem som behövde luta sig emot det redan uttänkta. Bristen att inte kunna tänka i ett givet mönster kunde emellertid utgöra ett hinder i skolan, när barnet inte förstod, hur hon/han skulle göra. Det fanns inte ett sätt utan många och det handlade om att hitta det som passade bäst för dyslektikern, medan de andra eleverna förstod och gjorde på det ”rätta” sättet.

Eleonoras inställning var att flertalet studerande med dyslexi var medvetna om att de måste utveckla sig genom att läsa och utbilda sig för att kunna hitta en plats i samhället. De måste ta vara på de möjligheter som bjöds.

Sen tror ju jag att alla dyslektiker, i alla fall dom flesta, dom förstår ju det att för att kunna få tag i allting annat för att kunna utvecklas i samhället, så måste man ju, det finns ju i böckerna, det är ju där man kan ta och läsa det man VILL, som jag tycker är intressant för mig, så det är enda vägen. ... Jag visste ju det att jag måste för att kunna BLI nånting, måste man ju utbilda sig.

För att lära sig måste även Eleonora läsa många gånger, ”om och om igen”. Hon hade därför svårt att hinna med.

Jag hinner liksom aldrig med att läsa in så mycket som jag vill för att jag ska kunna det riktigt. Jag läser det först och sen får jag spalta upp, skriva och spalta upp det riktigt, ordna det i olika slags grupperingar och sen då läsa på det. Då kan jag det. Men ofta så hinner jag inte med alla dom stadierna som jag måste göra och då blir det liksom kaos. Det räcker att jag missar en grej, då liksom faller det som ett korthus, om man säger så. Missar man en grej så är det så att allting ramlar ner.

När jag frågade vad det berodde på, svarade hon att hon kunde ha tappat bort något och då förstod hon inte. Hon kunde inte skumläsa för att få ut det viktigaste:

Utän jag måste liksom sortera och sortera och sortera och sen får jag då en produkt i slutändan och då funkar det och det kan jag då sortera. Och det allra bästa är att komma så långt, så jag kan bara ha liksom lite ord, så när jag ser orden så representerar det en hel massa saker. Så långt, det är det allra bästa. Men den tiden, det hinner jag aldrig.

Hon visste hur hon borde göra, men studietakten gjorde att hon inte hann ägna så lång tid som hon skulle vilja åt att läsa in ett avsnitt. Hon kunde inte heller se något av det hon läst framför sig utan måste lita på sitt minne och måste förstå det 100 %. Hon måste förstå ”precis allting”, vilket hon sedan sorterade genom att skriva för att inte glömma.

För det är så lätt att glömma bort nånting och då så går allting bort och då skriver jag då det, då kan jag alltid gå tillbaka.

Jag frågade Eleonora om hon använde några andra sinnen än synen och hon svarade att hon ofta läste högt. ”Det är det bästa om jag kan liksom höra det samtidigt.” Däremot visste hon inte hur hon själv skulle göra en bild. Hon fick hjälp att lära genom att se en bild, men kunde inte skapa egna bilder.

På samma gång som hon utstrålade stark kraft gentemot omvärlden, använde hon också denna kraft på sig själv för att få det hon läste under kontroll. Hon ställde höga krav på sig själv och kämpade med den tid hon disponerade, eftersom hon ville hinna överinlära det lästa för att gardera sig. På liknande sätt som den hörselskadade ofta inte vet om han/hon hört rätt, var Eleonora emellertid inte säker på om hon läst och förstått rätt, varför hon för att få kontroll lärde sig texten ”nästan utantill”, något som tiden sällan räckte till för.

Eleonora hade läst ekonomi och marknadsföring och hade därför fått insikter i hur marknadskrafterna fungerade och hur människor kunde luras och manipuleras. Hon tyckte detta var användbar kunskap men var ledsen över att hon aldrig kunnat redovisa sina kunskaper på ett rättvisande sätt. Hon hade i princip lätt för matematik och såg på ett tredimensionellt sätt och kunde då lösa komplicerade problem, men hon hade vissa kunskapsluckor, med följd att

hon ibland fick betyg fem (högsta betyg) på ett prov och två på ett annat. Framför allt hade hon problem med lästalen. Återigen räckte inte tiden till och hon kunde missförstå innehållet i den skrivna texten. Om hon slapp stressen kunde hon emellertid ”komma på lösningar som ingen annan har klarat av kanske i klassen”.

Bara jag inte får stressa mig och får bena upp den lilla grejen och det fordras att jag får ha lugn och den tiden, men det har jag aldrig fått haft hur mycket tid som helst någonsin, när jag har läst och det ska man ju alltid få, men det får man ju aldrig, för det är alltid resurser och då har man aldrig möjlighet till det i skolan.

Eleonora konstaterade att hon aldrig fått spela efter sina egna regler utan hade fått följa de etablerades, vilket begränsat hennes möjligheter. På frågan om hon skulle ha varit hjälpt av att höra informationen istället för att få den skriven och då behöva läsa den, svarade hon:

Ja, men det går ändå inte snabbare. Jag måste liksom bena upp det, för jag ska ju komma ihåg det då. Jag får ju också stapla det på något sätt. Jag tror det hjälper om man hör det. Men det är tiden. Man kan inte ha den där klockan som tickar, du måste ta din tid, så du kan bena upp det. För det talade språket, det är också ord som måste kodas på något sätt och ta till sig, så att man förstår vad dom menar. Men det är ju det här då, va, att när jag läser så försöker jag läsa det högt och hjärnan tar inte till sig det, om det går fort. Det spelar ingen roll om nån pratar med mig, dom måste ta det sakta för att det skall liksom uppfattas på något sätt. Om inte man kan det då. Man vet ju inte vad dom ska säga.

Att förstå en text innebar möda för Eleonora och tog lång tid vare sig hon måste läsa den eller höra den. Det tog tid för henne att sätta sig in i en svår texts abstraktionsnivå. Hon stimulerades emellertid av sådan litteratur och valde bort lättlästa texter med ytligt innehåll. Hon tyckte sådana texter bestod av lösa ord, som ingenting beskrev utan innehöll en mängd klichéer. I och med att vi samtalade, började hon reflektera och hon kom in på andra sidor av språket, som hade med satsmelodin att göra.

Men det är klart det finns en viss melodi i språket, det ska ju flyta också. Jag är väldigt mycket på hörseln, att det ska flyta. Och det är det, en grej också som jag har märkt, att det är liksom, när jag läser, det ringer, jag kan ha språket i flera dar, bara liksom ringer i mitt huvud och liksom melodin och uttryckena. Det varar länge i huvudet då. Jag får läsa det sakta och liksom suga på alla orden.

Eleonora läser med sina kroppsliga sinnen och kommer också ihåg den språkliga melodiken, som hon gör till en del av sig själv. Hon har läst Jane Austin på engelska och hittade olika nyanser i orden. Hon trodde att det var hörseln som hjälpte henne och att hon därför hade lätt för att lära sig språk genom att prata. Det gällde både franskan och engelskan. Varje språk har sin melodi. Tyska däremot läste hon på Komvux och det blev en helt annan sak

att på samma gång lära sig att stava, vilket ingick i uppläggeningen av undervisningen. Den gick desutom för fort för henne. Många av deltagarna hade redan läst tyska tidigare och läraren anpassade takten efter dem. För att kunna stava måste hon lära sig ett slags mönster. Hon kunde som regel inte se inombords hur ordet stavades och sedan komma ihåg det.

För jag går liksom på hörseln att det ska stavas så här och det är det som är samma med svenskan också, det står helt still hur jag ska kunna stava detta ord, tills jag liksom har kommit fram till nåt slags mönster på något sätt, nåt minne som får mig att komma ihåg hur det stavas och det kan vara olika dar. Sen, dan efter, kan jag se, inte alls nåt problem att stava det. Jag kan inte förstå varför jag inte kunde det dan innan och då kan jag se. Naturligtvis ska det stavas så.

Det är som om Eleonora lade in olika växlar vid olika tillfällen men inte kunde välja rätt växel. Eleonoras hörselkänslighet kunde också ställa till det för henne. Behovet att ha tyst omkring sig är ett krav som sällan står till buds. Det moderna livet fungerar inte så.

Eleonora ansåg att hon såg världen på ett helt annat sätt än tidigare tack vare att hon studerat.

Ja, du ser ju världen på ett helt annat sätt. Ja, ja, på ett helt annat sätt. Jag menar det är väldigt viktigt att man, att man får lära sig. Man lär sig att vara kritisk och förstå allting som är runtkring sig och liksom det är egentligen en laglig rätt att man måste lära sig vissa saker, för du kan inte ta till dig allting som finns i samhället, om inte du kan en massa saker. Allting förutsätter en annan sak och liksom jag tycker stannar på en nivå. Och det är så konstigt, när man lär sig, tycker man inte man har lärt sig nånting som man inte kunde innan, men samtidigt ser man, sen kommer det, man förstår sen, att genom att man lär sig en massa annat, så hjälper det att se på ett annat sätt.

Eleonora reflekterade över sin utveckling och över hur den kunskap hon erövrade hängde ihop med tidigare kunskap och hur hon inte förstod detta förrän efteråt. Hon kände sig begränsad av sin dyslexi, ”sin ordblindhet”, men förde en ständig kamp emot den. Hon skulle vilja lära sig ”hela tiden, men jag har inte möjlighet att lära mig. Man blir ju så begränsad på grund av att man är ordblind”. Läs- och skrivsvårigheterna fanns ständigt med henne och hade präglat hennes livsvärld. När hon såg tillbaka på sin skoltid tyckte hon inte att hon fått hjälp med att komma igång med lärandet, eftersom hon hade dyslexi.

Man fick inte den hjälpen man behövde i skolan. Att man liksom fick stanna till då och man fick vända sig utåt.

Eleonora menade att hon efter att ha studerat förstod vad som låg bakom de ord som användes:

När man följer informationen på TV, tror man att man kan allting. Men egentligen har man inte förstått vad dom orden betydde. Och liksom genom kunskap, genom att lära sig mer, så förstår man ett helt annat språk på något sätt. ... Här - på TV - säger dom marknad bum, bum och det betyder en hel vetenskap och alla som har läst det, förstår vad dom menar och kan hänga med i det dom över huvud taget pratar om. Det är ju väldigt viktigt.

Eleonora har förstått vikten av att införliva samhällets diskurser i sin livsvärld. Det handlade om att lära sig att förstå sin omvärld och hon har dragit slutsatsen att ju mer man lärde sig, desto mer ville man lära. Studierna på Komvux hade öppnat hennes horisont och hon hade kunnat vidga den tack vare den kamp hon fört.

Augusta

Under högstadiet hade Augusta inte haft några större problem. Hon hade hört in kunskap under lektionerna och hade kunnat återge det hon hört på ett tillfredsställande sätt. Hon hade haft drömmar om att bli sjuksköterska men slutade i andra årskursen på gymnasiet, när hon tyckte det blev för jobbigt.

Jag kände att jag hade inget grepp om det på något sätt, att jag var sån, jag gick liksom aldrig riktigt in i undervisningen och ändå hade jag jättebra betyg där, men det var ändå så jobbigt allting och jag kände aldrig att jag var riktigt säker på vad jag hade läst. För det måste ju ha varit det, för jag slutade bara, jag sa inte till nån att jag skulle sluta.

Augusta hade på ett ogripbart sätt varit medveten om att något inte stämde. Något fick henne att blir orolig och välja bort skolan. Hon berättade att hon fick lärare som hon upplevde som "bitchar", i synnerhet klassföreståndaren hade varit hemsk. Hon blev känslomässigt blockerad med följd att hon inte kunde lära. Hon hade därför hoppat av studierna och börjat försörja sig inom restaurangvärlden och hade så småningom kommit in på Komvux, där hon förstått att hon var ordblind. Hennes sätt att lära fungerade inte som för andra, men hon visste inte hur lärandet borde fungera.

A: Det svåra är att förklara vad det är som är fel, för jag vet inte alltid, vad det är för fel själv, varför jag inte kan skriva eller varför siffrorna hoppar hit eller dit, varför jag ser ett ord på ett annat sätt och i och med att jag inte riktigt vet det själv, då har jag svårt att förklara det för nån annan. Varför det är så svårt att läsa och skriva och hinna med alla läxor och...

I: Det är tiden framför allt?

A: Tiden och planeringen och stressen, för man har ju alltid, jag har ju alltid höga krav, mycket högre krav än kanske nån annan har på att få bra betyg och försöka så gott det går, så det är mycket egna krav, då. Men utan kraven hade jag ju aldrig öppnat en bok.

Augustas överjag grundat i livsvärlden gjorde henne hela tiden kluven. Hon hade ambitionen och pressen att vara en god elev och få bra betyg och kämpade för det. På grund av dyslexin tyckte hon på samma gång att detta var så jobbigt att hon gärna hade struntat i att läsa. Att gå gymnasieutbildning på Komvux har inneburit stora ansträngningar på olika sätt.

Komvux var ganska svårt för det var så mycket fri tid, så det var ganska svårt att motivera sig till att gå till skolan och läsa och det fanns ju aldrig direkt nån hjälp att få av dom lärarna, för dom hade ju så mycket lektioner, för så fungerar det ju på Komvux, att du skall kunna allting, innan du kommer dit egentligen, för dom har ju inte så mycket tid för att hjälpa dig med frågor och det är jättesvårt, om du inte har gått gymnasium på tio år, så har det utvecklats så mycket inom utbildningarna. Och bara skriva en fördjupning och veta hur den exakt ska se ut, det är ju inte så lätt.

Dyslexin präglade Augustas livsvärld på en rad olika sätt. Hon satte sin kunskap ifråga och levde med ett tryck från sitt överjag att vara en god elev på samma gång som hon helst skulle vilja strunta i studierna, som hon upplevde som ytterst krävande i Komvux på grund av organisationen, där hon tyckte kraven på förkunskaper var orealistiska. Hon hade emellertid samtidigt förmågan att uppfatta lärarens situation och lade därför inte ansvaret på denne. Även läraren såg hon som offer för organisationen.

Filippa

Filippa var medveten om känslornas stora betydelse för lärandet och lyfte fram detta.

Man vill inte bli bestraffad och man vill inte känna sig misslyckad och höra att man är lat, slarvig, att man kan om man vill och att man inte försökt tillräckligt.

De flesta av dem jag samtalat med har kunnat vittna om snarlika upplevelser och hört liknande yttranden och ibland värre. Filippa framhöll vid ett tillfälle:

Det gäller att inte koppla ihop att man är värdelös för att man gör något som känns värdelöst.

Konsten att få en elev att tro på sig själv, trots att prestationen måste kritiseras på grund av någon grundläggande brist, tyckte hon många lärare saknade.

Läraren behöver skapa en situation, där eleven lyckas. Hellre bör sakerna vara för enkla. Sedan kan nivån höjas. Läsningen kan vara vad helst – huvudsaken är att förstå hur man gör för att förstå texten.

Filippa lyfte inte bara fram vikten av att upprepade gånger stärka den studerandes självkänsla utan också nödvändigheten av att läraren skapade en fast struktur av det som upplevdes som ett ogripbart kaos. En annan viktig

synpunkt för studerande med läs- och skrivsvårigheter menade hon var nödvändigheten att lära sig från grunden. Vidare måste man ”lära sig att fokusera på olika saker”. Filippa efterfrågade en pedagogik som var anpassad efter hennes behov och underkände den som krävde att hon själv skulle anpassa sig. Hon kände sig i sin fulla rätt att klaga, när läraren inte bemötte hennes krav med respekt.

Tack vare den uppenbara skärphet som Filippa visade när hon diskuterade, duperades många lärare att tro att hon hade fullt tillräckliga färdigheter, när hon läste och skrev, i synnerhet som hennes slutprodukter var korrekt genomförda till både form och innehåll. Hon fick därför uppgifter som hon tyckte var för svåra. Lärare har sagt att de haft svårt att begripa sig på Filippa. Hon stämde inte in i deras livsvärld, där en vanlig uppfattning är att intelligens och goda skriftspråkliga prestationer sammanfaller. Filippa i sin tur utgick från sin livsvärld, där kollisioner med oförstående lärare ingick. Hon framhöll:

Bra om uppgiften är nedskriven, annars funderar eleven på vad läraren egentligen har sagt.

Detta tycker jag gäller genomgående för alla studerande. Det är inte säkert att en lärares muntliga budskap uppfattas så som läraren avsett det, eftersom förankringen sker i vars och ens livsvärld.

Det var viktigt att gå vidare och inte ge sig hän åt att älta orsaker till problemen, ansåg Filippa vidare. Hon var snabb i att dra slutsatser, som lät helt korrekta. Hon underströk vidare följdverkningar av sitt tidigare misslyckade lärande:

I och med att jag har så många misslyckanden bakom mig, är det lätt att bara ge upp. Det betyder väldigt mycket att läraren tror att man kan. Läraren kan inte skapa motivation utan måste skapa utrymme för motivation. Lusten måste komma inifrån den människan och kan aldrig läggas på utifrån. Motivation är inget statiskt tillstånd utan det handlar om hur du blir bemött av läraren. Om man lyckas tillräckligt ofta, växer motivationen. Det får inte vara för lätt. När det är kul, så är det på rätt nivå.

Filippa ställde många krav på läraren. I ena stunden ville Filippa att uppgiften skulle vara lätt och i den andra inte ”för lätt”. Hon var både snabb i tanken och i att uttrycka sig. Många lärare hade kolliderat med henne. Hon hade en dröm om att det skulle finnas en metod som löste alla hennes problem utan att hon själv måste gå in i en kamp och bemöta svårigheterna. Hon förlade ansvaret på läraren. Om det tog emot för henne, låste hon sig och hade inte vare sig självförtroende eller förmåga att försöka på ett annat sätt. Det var då

ett förlösande samtal kunde komma till undsättning, att tillsammans resonera om det uppstådda problemet. Ofta räckte det för Filipa att ha fått formulera sina tankar för att kunna gå vidare.

3. Bedömning av inhämtad kunskap

Att vid prov och förhör visa upp att man inhämtad vissa bestämda kunskaper är svårt för många med dyslexi. Åtta personer *Olle, Karin, Linda, Eleonora, Axel, Oscar, Stina* och *Augusta* berättar om detta.

Olle

Olle hade sedan lång tid tillbaka kämpat för att komma in på högre utbildning, men hans betyg hade aldrig räckt till i konkurrensen om platserna. Han hade dyslexi, men ville inte vidkännas detta utan bortförklarade på olika sätt sina dåliga resultat i de ämnen han läste på Komvux. Han hade till exempel svårt att förstå det abstrakta i de texter han läste i ämnet svenska. Han hade lagt ner ett enormt arbete på sina studier och envist trott på att han skulle lära sig, om han bara läste på tillräckligt. Det innehållsliga, då han uttryckt sig i skriftliga sammanhang, hade oftast varit på acceptabel nivå, men det formella hade visat upp brister. Vid muntliga förhör hade han alltid varit väl påläst i ämnet och gjort väl ifrån sig, om man tolkat honom rätt. Men många, både kurskamrater och lärare, hade på grund av hans sätt att formulera sig fått intrycket av att han var dummare än han var. Han kunde missuppfatta ord och uttryck och hade ibland också svårt att förstå sig på det sociala samspelets underförstådda regler.

Karin

Efter att ha läst flera ämnen på universitetsnivå, men misslyckats i att skriva en uppsats för att uppnå kravnivån för dåvarande tre betyg, fick Karin information om möjligheten att få stödundervisning i svenska på Komvux och började i en av mina grupper. Eftersom hon gjorde ett oerhört kunnigt intryck, när man samtalade med henne, var det svårt att ana sig till vilka svårigheter hon hade med såväl läsning som skrivning. Det kom så småningom i dagen, när hon blivit trygg nog att våga visa sig som den hon var.

Karin läste mycket långsamt och kunde inte läsa översiktligt. Måste hon under tidspress skriva ner något, blev det fullt av konstruktions- och skrivfel. Fick hon däremot lägga ner tillräckligt med tid på en skrivuppgift var det inte alltför många fel som visade sig och hon verkade därför inte vara särskilt drabbad av de läs- och skrivsvårigheter hon sade sig ha. Under ytan fanns det emellertid problem. Hon berättade att hon alltid fick ångest, när hon måste redovisa kunskaper skriftligt och då inte tyckte hon kunde prestera i nivå med vad hon kunde. Vid muntliga förhör, däremot, gjorde hon alltid mycket väl

ifrån sig, varför omvärlden tog för givet att hon både läste och skrev obehindrat.

Karin hade bland annat läst konsthistoria vid universitetet. Där gjorde hon sig bemärkt vid de återkommande seminarierna för sina goda analyser. Så kom tentamensskrivningen och uppenbart kunniga Karin blev till allas förvåning underkänd. Hennes studiekamrater protesterade emellertid och uppmärksammade examinatoren på att något inte stämde, varför hon gavs tillfälle att få ett muntligt förhör. Vid detta tillfälle hade examinatoren inte några som helst invändningar mot att godkänna henne. Hon svarade obehindrat på alla frågor. Om Karin inte hade haft draghjälp av sina medstudenter hade hon inte fått möjlighet att bevisa att hon hade de kunskaper som krävdes och blivit underkänd. Kurskamraternas engagemang, deras ”medtillvaro”, hade i detta fall stor betydelse för att rätta till ett missförstånd, som läraren om han/hon varit lyhörd tillräckligt och insatt i dyslexiproblematik möjligen kunnat ana sig till. Det är nog dock så att den det handlar om måste plädera för sin sak, vilket är svårt om den studerande själv misstror sina kunskaper.

Linda

Efter lärarnas sätt att bedöma var Linda, som läste på Komvux, en duktig elev. Hon var alltid aktiv i muntliga sammanhang och visade prov på gedigna kunskaper. Men eftersom betygen också sattes efter hur hon uttryckte sina kunskaper skriftligt, fick hon inte högsta betyg, vilket hon behövde för att komma in på den universitetsutbildning hon eftersträvade. Hur hon än läste, upprepades detta trauma vid varje skrivning. Efter ett skriftligt förhör i samhällskunskap, då hon var oerhört besviken över att hon inte i skrift kunnat visa sina kunskaper, ringde hon mig och uttryckte sin förtvivlan. På min uppmaning att skriva ner vad hon kände, skrev hon följande dikt (även återgiven i Carlsson, 2005b):

Min tanke når inte pennan.
Av den röda tråden blir luddigt och trassligt garn.
Pennan skriver fragment och delar
av den kunskap som tanken har.

Min tanke når inte pennan.
Men den räcker ner till min mun.
Med den kan jag lätt formulera
och säga precis vad tanken vill.
Men nere i pennan stockar det sig.
Orden flyter ihop för mig.
Min kunskap fastnar på vägen,
kan inte formas till skriftligt svar.

Att kunna och veta
 men ej ha förmågan att skriftligt förmedla detta
 blir gråt och vrede,
 får min själ att bubbla och hetta.
 För min oförmåga till skriftligt svar
 är en form av censur, som mina möjligheter tar
 Min tanke når inte pennan,
 kan inte formas till skriftligt svar.

Pennan som arbetsredskap fungerade inte för Linda. Den blockerade istället hennes tankeverksamhet, den begränsade hennes horisont, när hon i skrift ville dokumentera det hon läst in. Handlingen fungerade inte intentionalt. Hon kunde inte uttrycka sina tankar skriftligt på tillräcklig hög abstraktionsnivå. Det kroppsliga, skrivandet, överförandet via pennan, kunde inte utföras i samklang med det hon tankemässigt tyckte sig kunna uttrycka muntligt. Hon visste att hon hade kunskapen, men det skriftliga utförandet blockerade den. Hon kände sig därför maktlös och censurerad. Hon upplevde att hennes röst tystades ner. Dikten ger exempel på en dyslektikers förmåga att uttrycka sig i en förtätad metaforisk form, något en författare med dyslexi kan uppleva vara lättare att göra än genom en logiskt uppbyggd prosaberättelse. Författarens frustration kommer fram i dikten, visar jagets kamp, överjagets fördömande och den egna klivenheten. Dikten förmedlar också den inre spänning som kommer till uttryck i sorg. Linda känner sig inte inkluderad i skriftspråksvärlden utan orättvisande bedömd (Carlsson, 2008).

I ett fördjupningsarbete (Faith, 1987) om dyslexi som Linda gjorde i svenska satte hon ifråga hur andra lärare kunde nonchalera den press ett skriftligt arbete innebar för dyslektiker:

Det måste vara möjligt för skriv och lässvaga elever att i andra ämnen än just svenska få muntliga prov, det är inte rimligt att bristande läs och skrivförmåga skall omintegro³⁰ elevens möjligheter att bevisa sina kunskaper i andra ämnen. (s 10)

Det var först när hon började studera på Komvux som hon insåg ”hela vidden” av sina läs- och skrivproblem.

Det som jag förut ’endast’ upfattat som oförmåga att stava rätt har visat sig vara ett mer komplext problem (sammansatt) än så.

Jag har insett att min svaghet i skriv och läsning även avspeglar sig i min förmåga att formulera mig skriftligt. Framför allt när det gäller att referera kunskaper att förklara samband och teorier. Och ej att förglömma alla former av FRÄMANDE ORD, detta gäller då både svenska och utländska ord. Dessa problem förstärks naturligtvis vid olika typer av stress, (prov tex). (ibid, s 12)

³⁰ Linda vill få acceptans för sina stav- och skrivfel och vill därför inte ha dem rättade.

Linda anser att det varit oerhört positivt att få tillgång till ordbehandling vid produktion av skriftliga uppgifter:

För första gången i mitt liv kan jag ändra och rätta utan att det går håll på pappret av suddningar. För första gången har jag själv sett mina satavfel då de fram träder på ett helt annat vis i det tryckta ordet. Med ordbehandling kan jag enkelt gå inn och rätta även de grövsta fel. Alla kan läsa vad jag skrivit och jag slipper skämmas för min dårliga handstil. Personligen kan jag inte tänka mig ett bättre hjälpmedel för personer med problem liknande mina. (ibid, s 11)

Att ha tillgång till ett underlättande redskap är oerhört betydelsefullt för många studerande med dyslexi. Men varken läraren eller den studerande kan förvänta sig att alla stavfel och konstruktionsfel därmed skall försvinna.

Eleonora

När Eleonora fick tillbaka ett prov upplevde hon att hon trots att hon tyckt sig kunna allting inte uttryckt sig tillräckligt tydligt. En av orsakerna var att hon inte hunnit formulera sig inom tidsramen. Hon menade att lärare brukade säga:

Ja, det är ingen idé att ni sitter längre nu. Det ni kan, det kan ni. Hade ni kunnat det, hade ni kunnat skriva det. För en dyslektiker finns mycket väl kunskapen DÄR³¹, men det gäller att jag ska kunna hitta den och få fram den, så jag ska kunna beskriva det i ord på text. Det är precis som att det är det här tåget som skall gå. För att komma till Stockholm måste jag ha en del kopplingar som är hela vägen och det går inte att göra Göteborg till Stockholm, utan jag måste åka upp till Haparanda och Östersund och ner till Skåne, innan jag kommer till Stockholm och då gäller att jag skall ha den ron och den tiden, så jag känner att jag inte blir stressad, för då går inte dom här kopplingarna.

Eleonora beskriver sitt tänkande genom metaforen med tågresa. Skrivningar var inte ett bra system för att komma åt hennes kunskaper, framhöll hon. Det var dock inte säkert att det gick bättre i ett muntligt förhör, det kunde bli lika stressigt. På Komvux upprepade lärarna, att det inte fanns resurser för extra tid. Hon trodde att det bästa för hennes del skulle vara att få sitta vid en dator men svara muntligt. Vid ett muntligt förhör var det dessutom viktigt att den som förhörde hade förståelse för den som blev förhörd. Det var så lätt att missförstå frågan och Eleonora hade erfarenheten att lärare inte ville förtydliga sig inför risken att avslöja något av svaret. De hade ingen inlevelse i att det var frågans formulering som kunde vara svår för en person med dyslexi att förstå.

Vidare menade Eleonora att arbetssättet kunde vara förödande för de som hade läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Hon trodde att ”normala” människor,

³¹ Ord med versaler betonar Eleonora speciellt.

som hon benämnde de medstudierande, strukturerade upp kunskapen och tog fram den efter behov på ett annat sätt än dyslektikern. Det svåra var om läraren gick vidare alltför snabbt. Själv behövde hon längre tid för att lära sig, men, underströk hon, det var inte säkert att hon var sämre på att använda sig av det hon lärt.

För jag tror ju att jag är BRA, snabb, när jag väl lärt mig systemet, snabb på att göra det, för det är nån sån här grej som jag ser, när jag spelar KORT, det är svårt i början, men sen så lär man sig ju och man hittar snabba vägar att göra så och så och så, va. Det upplever jag, att när man väl har fått formen, lagt den i min närdator eller nånting och sen är det bara att köra det och hitta sätt att förenkla det för mig själv.

Eleonora hade reflekterat mycket över det sätt hon processade på i förhållande till hur ”de normala” gjorde men undervärderade på intet vis sitt eget som hon var övertygad om kunde föra fram till väl så god kunskap som någon annans.

Hon klagade som så många andra med dyslexi över att inte kunna avskärma sig från störande ljud med följd att hon hade svårt att koncentrera sig. Det var många sinnesintryck som konkurrerade om uppmärksamheten och svårt att styra in den visuella perceptionen på uppgiften. Att sitta med andra i en skrivlokal, där kanske läraren dessutom rörde sig i rummet, distraherade. Hon tog in allt som hände och kunde inte fokusera sig på den aktuella skrivuppgiften och få fram sina kunskaper skriftligt .

Axel

Axel läste naturkunskap på Komvux och kunde mycket om kärnkraft – han hade lyssnat sig till kunskaper i såväl radio som TV under kärnkraftsdebatten. Vid en skrivning löd en av frågorna: Beskriv vilken påverkan kärnkraften kan ha på omgivningen. Axel svarade kort och gott: ”Växter och djur.” Han var sedan mycket upprörd över att han bara fick ett poäng på svaret. ”Men läraren måste förstå att jag kan allt det där!” utbrast han, när jag påpekade att det fanns så mycket mer att säga och att han skrivit alltför kortfattat. Han ville över huvud taget inte höra talas om mina förklaringar att läraren inte kunde veta vad han kunde, om han inte skrev ner det. Det var inte förrän en av de andra eleverna, som också hon hade dyslexi, hjälpte till att förklara, som han motvilligt accepterade min synpunkt. När jag tog upp nämnda naturkunskapsprov med läraren ifråga, var hon i sin tur inte alls beredd att tro på att eleven hade mer kunskaper än som framkommit av det skriftliga svaret. Han hade haft sin chans att visa sina kunskaper men inte tagit den. Punkt slut. Kollisionen mellan olika livsvärldar var ett faktum (Carlsson, 2005).

Oscar

När Oscar, väl orienterad i politiska frågor som han var, läste samhällskunskap på Komvux, förklarade han ett svårt kapitel inför en skrivning för sin dåvarande flickvän, som gick samma kurs, men som varit sjuk vid lärarens genomgångar. De förhöordes därefter muntligt och Oscar fick det lägre betyget Ba, medan flickvännen fick Ab³². Hans svar var alltför förtätade, dvs de var inte tillräckligt utförliga för att visa de kunskaper läraren ville ha redovisade. Han hade uppenbarligen hoppat över fakta, som den betygsättande läraren tyckte var väsentliga. Oscar kunde inte omvandla sina kunskaper till den abstrakta diskurs läraren förväntade sig vid det muntliga förhöret. Oscar på samma sätt som Axel hade en annan syn på kunskap än vad läraren hade. När jag frågade honom vad kunskap var, svarade han:

Ja, kunskap för mig det är nånting som jag har tagit till mig och som jag kan använda mig av, alltså en tillgodogjord kunskap, medans i skolan är ofta kunskap det som man kan redovisa inför ett förhör ... Och det här exemplet om eleven som blev så irriterad att han hade skrivit med ett ord, det var nånting om kärnkraft och det kan jag ju också känna, inte så extremt med ett ord, men några korta kärnfulla formuleringar, sånt har jag ju råkat ut för massor med gånger tidigare på prov då.

Enligt Oscar hade läraren förklarat för honom att för att få godkänt och väl godkänt, skulle svaret visa att den studerande tillgodogjort sig kunskapen. Och när Oscar tyckt att han gjort det och sagt ”det står ju här”, hade läraren inte varit nöjd utan sagt att han skulle brodera ut och visa sina kunskaper tydligare. Oscar menade att för honom var det ”tvärtom då, den som svamlar på visar att den har läst, lärt sig läxan och den som är mera ordknapp beskriver något, har större kunskap”. Oscars sätt att inhämta kunskap var ”att resonera och dra slutsatser och sånt där, inte att rabbla”. Och han frågade:

Vad är kunskap egentligen då? Är det kunskap att kunna ta till sig och återge det eller är det att kunna använda sig av kunskapen för att lösa problem?

Och han tyckte inte att jag hade rätt, när jag gett ett exempel från min undervisning om en tidnings uppläggning och menat att min klass visat ointresse och inte velat lära sig något nytt genom att istället för att fundera över hur en tidning var organiserad velat resonera om en idrottsmans prestationer.

Jag har tänkt på det du sa om att en del försöker prata sönder, för ner det på konkret nivå, det var det här om Stenmark t ex. Det är inte säkert att det, visst kan det vara så att man vet att man kan prata sig ur nånting som är svårt genom att leda läraren bort ifrån (det), men jag tror också det är så att man måste föra ner det på en konkret nivå för att tänka. Vad är det här egentligen som hon säger och vad har det

³² Ba ungefär motsvarande nivån något över Godkänd, Ab = Väl godkänd.

för praktiska konsekvenser. Alla dom här resonemangen på abstrakt nivå är svåra då.

Oscar kunde leva sig in i de studerandes otillräckliga beredskap att ta till sig undervisning på ett abstrakt plan och gav mig vid det tillfället en tankeställare, som jag sedan försökte införliva i mitt sätt att tänka och agera.

Stina

Jag frågade Stina som läste på universitetsnivå vad som hände, när hon skulle redovisa sina kunskaper. Hon svarade att hon ofta kände sig ”som en idiot” och konstaterade att hon som tur var de sista åren sluppit göra så många individuella testningar. När hon tänkte tillbaka på skriftliga test fick hon obehagliga minnesupplevelser:

Då känner jag ju mig, varje gång, så, att nu blir jag avslöjad som den luredrejaren jag är på nåt sätt. Så känner jag. Alltså det, för då hänger oftast testningen ihop med att jag ska skriva och då kommer det här. Att nu blir jag avslöjad. Kan jag tala eller får jag muntligt redovisa saker och ting så känner jag alltid att på nåt sätt, kan jag alltid med eventuellt en handledare, en lärares hjälp, komma fram till att det faktiskt visar sig att jag kan det som jag bör kunna, så att säga. Men jag tycker aldrig att jag, jag tycker att jag på alla tester, om vi säger skriftligt, om man ska visa nån slags, för då är det ju ofta, detaljkunskap, då får jag oftast oerhört dåliga resultat, alltså, och känner mig ofta, det har ju med hela det där med intelligensen att göra, som man har pratat så mycket om, men som jag är uppväxt med, på något sätt, att då känner jag mig väldigt ofta tillintetgjord och mindre intelligent i dom sammanhangen. Jag känner att det är helt fel för mig.

Stina hade med sig dessa tidigare upplevelser i livsvärlden och menade att de gett henne dåligt självförtroende. Hon kände sig ”mindre intelligent” och var ”alltid väldigt imponerad av alla andra människor som kunde allting som” hon inte kunde. När hon började sina studier hade hon ständigt med sig hotet att inte kunna prestera på tillräckligt hög nivå. Det kändes som en ”jättestor varsvulst” och hängde alltid över henne. Hon var ”fruktansvärt” mot intelligensbegreppet, som hon tyckte var orsaken till bedömningen av kunskap. I Stinas livsvärld ingick att hon kände sig otillräcklig i jämförelse med andra. På samma gång accepterade hon inte samhällets bedömningsmall. Klivenheten fick henne att reagera.

Man ska mäta folks kunskap och därmed deras intelligens på något sätt, va. Och jag blir helt rabiatt, när jag hör det där, för att för mig är inte intelligens nånting. Jag kan inte definiera intelligens. För jag tycker intelligens är o-..., på nåt sätt tycker jag samtidigt att det är ointressant, men samtidigt styr det mitt liv totalt på nåt sätt. För jag tycker inte man kan mäta människors intelligens, utan man måste mäta människors eventuella förmåga att lösa det ena och det tredje, som uppstår i olika situationer.

Hon anslöt sig till Oscars uppfattning om kunskap som något som kunde visa upp att man kunde förverkliga något, inte bara prata om det. Hon opponerade sig starkt mot att människor värderades på enligt henne fel grunder, efter en konstruktion, kallad intelligens, som hon kände ett djupt motstånd till att acceptera som värderingsmall.

Att redovisa inför en stor grupp tyckte Stina var fasansfullt, trots att hon hade lätt för att uttrycka sig.

Men ofta så säger jag inte speciellt mycket och har fruktansvärt svårt för muntliga redovisningar inför en grupp, alltså. För då håller jag på, jag tänker att jag kastar mig framför en bil eller vad du vill, bara jag slipper detta. Men jag ställer ändå upp på det, till slut så ställer jag ändå upp på det. ... Alltså muntligt får det ju vara då, men det får vara på mina premisser och i mindre grupper o s v och skriftligt ska det helst inte vara över huvud taget. Och den kunskap som jag har, den är inte nåt att ha, och den kunskap som alla andra har, den är oerhört fantastisk.

Stina kände stark ångest inför alla muntliga redovisningar inför kurskamraterna. Hon såg på sig själv som hon trodde kamraterna gjorde och nedvärderade därför sig själv och sin kunskap och upplevde kurskamraterna som överlägsna. Trots detta flydde hon inte situationen utan underordnade sig den. I Stinas livsvärld fanns mycket stränga krav på att hon skulle prestera på ett visst sätt, men hon fick ångest för att hon inte gjorde det bra nog. Hon hade ingen distans till sig själv i förhållande till andra och gav därför den egna kunskapen underkänt. Hon upplevde ett ständigt spänningsförhållande vid sådana förhörssituationer. Stina insåg intuitivt en oförmåga att leva upp till det etablerade sättet att tänka och uppfattade att nyckeln till intelligensbegreppet låg här. Hon upplevde det som ytterligt ångestfullt att behöva avslöja sig och visa upp att hon inte var lika intelligent som kurskamraterna, dvs inte hade de "rätta" kunskaperna utan "bluffade". Hon hade inte samma självkänsla som Eleonora, som var övertygad om att hennes sätt att lära ledde till väl så bra resultat som kurskamraternas.

Augusta

Det Augusta tyckte var svårt var när lärare lämnade ut stenciler dagen innan ett prov, så hon inte hann läsa. Det fanns mycket som kunde göra det onödigt besvärligt för en studerande med dyslexi.

A: Dom lämnar ut en text med jättelitet och svårt att läsa och dom kanske inte riktigt är klara innan ett prov, så går dom igenom två, tre dar innan provet och då är det för sent att lära sig det och sen att dom ändrar planeringen ofta och att vi inte har böcker alltid, utan vi har stenciler och stenciler är mycket svårare att komma ihåg och mycket mer motbjudande att läsa i och sämre text och inga bilder oftast.

I: Varför är böcker lättare att komma ihåg?

A: För att det är bildminnet som gör det. Att jag kan komma ihåg vilken sida det var på, men en stencil blir det inga sidor på riktigt. Och böcker, det är trevligare med böcker, men det är väl ofta. Det är ju svårt för läraren som inte vet, för lärarens jobb är ju också jättesträngande och svårt att hinna med och planera i deras liv, men för mig blir ju det jättesvårt och stressande, när inte dom har, är klara över när proven ska vara och hur dom ska vara och att jag alltid ska förklara för dom och dom ändå inte förstår. För jag tror det är väldigt få som är medvetna om hur brett det är och hur svårt det är att vara ordblind.

Lärarens okunskap om dyslexi beskrivs här av Augusta som ett ständigt hinder för att hon skall hinna förbereda sig på sina villkor inför ett prov. Lärare var enligt henne ofta ostrukturerade och lämnade inte material i tid. Det var dessutom så mycket mer än själva texten som var viktigt för Augusta. Hon tog hjälp av sina andra sinnen och uppmärksammade själva produktens kvalitet, uppläggningsen av det presenterade, bilderna. Tidsfaktorn var i högsta grad betydelsefull. Hon måste ha möjlighet att i god tid läsa inför ett prov och hon var då också beroende av vilken sorts text det var. En bok med bilder var lättare att orientera sig i och ha som stöd för inläsningen. Textens förpackning var viktig.

Vid tiden för intervjusamtalet efter två och ett halvt års undervisning på Komvux och därmed avslutade studier, visste Augusta emellertid hur hennes lärande fungerade och tyckte att hon fått utbyte av studierna. Det tråkiga hade legat på ett annat plan:

Det är att det är så svårt att hur mycket än jag läser så får jag aldrig 100 poäng eller det är ju motbjudande, för jag får ju aldrig sån feedback från skolan som andra kanske får. För hur mycket jag än läser, så är det alltid nåt som inte är riktigt så bra som jag hade velat. Så är det ju för många, men för vissa som inte är dyslektiker dom vet ju att dom kan få 100 av 100 ganska lätt. Och vissa har svårt, men dom vet att dom kan få det om dom läser jättemycket, men om jag ska få 100 av 100, det kanske jag kan få idag, men jag hade ju aldrig fått det på Komvux t ex. Eller aldrig ska jag inte säga, men jag hade haft oändligt svårt att få det.

Även i Augustas livsvärld låg en inbyggd frustration över att hon befann sig i underläge i förhållande till kurskamraterna. Hennes livsvärld hade präglats av denna erfarenhet, även om hon idag kunde hantera sitt handikapp. Hon visste hur hon skulle läsa för att lära och också hur hon skulle hantera stavningen – hon delade upp orden i stavelser och repeterade dem sedan. Hon brukade ha bra idéer, så även om skrivandet var förknippat med mödosamt arbete brukade det hon skrev få gott omdöme. Hon hade under studierna blivit hjälpt av att ha någon att tala med. På det viset hade hon ”blivit motiverad till att fortsätta och förstå, att det kan vara svårt, men vissa dar är det svårare och andra dar går det bättre”. Och hon påpekade vikten av att ha en stödperson som kunde ge en skjuts framåt.

Och att det är nån som talar om att man har andra goda sidor som kompenserar. Att det inte är så farligt att vara ordblind. Att du klarar dig mycket bättre oftast, bara du vet lite grann hur det är, hur du själv fungerar.

En annan sak som Augusta tyckte hade varit svår att leva med hade varit att medstudering tyckt, att hon varit särbehandlad.

Och sen tyckte jag det var jobbigt, när andra elever tyckte att det är särbehandling och sånt, att dom inte förstått. Och det kan vara också att det är ju en press att andra ska fråga, varför ska hon göra det och varför gör hon så och hur kan hon få det betyget, för dom vet ju inte heller vad ordblindhet är och dom tror ju inte att en ordblind ska få gå i skolan, vissa. Att det ska vara lika för alla. Men det blir det ju inte, det kan ju inte vara lika för alla, när man har dom svårigheterna. Jag menar, om det kommer en blind, så säger ju inte jag till honom: 'Nu får du se.'

Augusta underströk vikten av att få förståelse och uppmuntran. Vidare var det inte bara läraren som behövde kunskaper om vad dyslexi innebar. Förutom att de som hade dyslexi behövde lära känna sig själva, måste även omvärlden få information om vad det betydde att ha dyslexi och studera och vilka hänsyn som eventuellt måste accepteras.

4. Skriftliga alster

Under min tjänstgöring för studerande med dyslexi har jag vid återkommande tillfällen träffat studerande som känt sig pressade av att skriva, även om det i några fall funnits undantag. Det finns de som behövt många samtal för att komma igång, andra har fastnat i sin blockering. Skrivsvårigheterna har tagit sig uttryck på olika sätt. Beträffande innehållet har det funnits de som skrivit alltför kortfattat och komprimerat och andra som skrivit alltför detaljrikt och utan struktur. Beträffande det formella har det förutom stavfel funnits meningsbyggnadsfel och formfel av olika slag. Det som redovisas i detta avsnitt är elva individuella variationer. Skribenterna utgörs av *Millan, Linda, Rustan, Vendela, Filippa, Pontus, Camilla, Karin, Fabian* och *Oscar, Greta*.

Millan

Millan dolde alltid sin text för kurskamraten bredvid i den händelse att hon stavat fel. Det fanns en ångest att avslöja något skamligt och otillbörligt när hon skrev, något som hade skrämmt henne och gjort det omöjligt att skriva, något hon skämdes för och som fanns med i hennes livsvärld. Psykoanalytiskt har Lacan (Roudinesco, 1993) namngivit detta skrämmande kaos som "det reala". Freud (1986) kallar denna nivå hos människan för Detet. Det går inte att tala om, eftersom det saknar ord och därför är ogripbart. Millan hade ytterligt svårt att skriva uppsatser. Det var inte förrän ämnet vid ett tillfälle blev så lockande, att hon inte kunde motstå drivkraften att ge sig i kast med det. Hennes kreativa sida, av Lacan (Rudinesco, 1993) kallat för "det

imaginära” hjälpte henne då och hon kunde symbolisera, dvs sätta ord på en upplevd dramatisk händelse. Spänningen släppte och ersattes med lusten att berätta något som upplevts konkret och fysiskt. Den naturliga inställningen tog sig uttryck i skrift för att förmedla det hon varit med om. Läraren som var insatt i Millans problematik, förstod vidden av handlingen och bedömde uppsatsen mycket positivt, vilket påtagligt lyfte Millans självkänsla och även om vissa svårigheter kvarstod, var skrivkrampen borta.

Linda

En ständig ängslan att inte stava rätt har levt kvar hos många vuxna och fått dem att bli blockerade inför att skriva. Linda kom till exempel ihåg från sin skoltid att hennes lärare i skämtsamt ton påpekade att hon inte rättat hennes skrivfel med rött i motsats till de övriga, för att hennes röda bläck då skulle tagit slut. Kommentaren hade fått fäste i Lindas livsvärld och följde henne som vuxen och med det en aversion mot att uttrycka sig i skrift, att använda pennan. Tack vare möjligheten på Komvux att skriva på datorn, lättade emellertid trycket av obehag och hon började pröva att skriva på detta nya sätt. Hon fick någon slags ordning på sin upplevelse av skrivkaos och kom t o m fram till att hennes stavfel var berättigade att stå kvar, så länge hennes budskap kom fram. Hon ansåg sig ha rätt att skriva på sitt sätt. Så länge som det skrivna kunde förstås, tyckte hon gemene man måste godta dyslektikernas stavning. I och med att samhället utvecklades till att bli mer och mer textberoende, ansåg hon att toleransen för stavfel måste ökas:

Det måste bli tillåtet att stava fel! De som har lätt för stavning kan nog ensamma klara att vara riktlinje för hur man bör stava. Vi andra, vi nöjer oss med att få dela på privilegiet att få arbeta och uttrycka oss även med skrift utan att våra fel väcker ilska och anstöt hos dem som med lätthet och självklarhet uttrycker sig i skrift. (Linda, 1987, s 14)

Och efter att ha skrivit så långt i sitt fördjupningsarbete om dyslexi på 14 sidor, som hennes lärare bedömde som ”en mycket intressant uppsats” och gav högsta betyg för innehållet medan det språkliga fick ett lägre betyg, avslutade hon sitt arbete med följande ord:

Till sist vill jag som en konentar till min utskrift säga följande: Jag har rättat en mängd stavfel dock inte alla detta har två orsaker dels tidsbrist och dels att jag vill visa att det går att läsa även felstavad text. Det får inte vare ett egenända mål att allt skall vara rättstavat! (ibid)

För Lindas identitet var det viktigt att bli accepterad som den hon var, accepterad med sin dyslexi (jfr Cooper, 2009), dvs med sina språkliga fel. Och det var något som hennes svensklärare hade kunnat göra, även om felen drog ner hennes betyg på den språkliga delen.

Rustan

Rustan ville lära sig att formulera sig skriftligt i olika sammanhang, dels i jobbet, dels i sin fritidsverksamhet, då han skulle kalla till möten och tillhandahålla olika slags information. Men Rustans arbetsminne fungerade inte och han hade mycket svårt att komma ihåg, hur ord stavades. Hans kamp handlade om detta:

Ibland kan jag jobba med dom hur mycket som helst, men det fastnar inte ändå, men om man håller på med dom ett tag och sen får man återkomma igen och jobba med dom ett tag till och efter några veckor, efter några månader eller nåt sånt där, då brukar det fastna för det mesta.

I Rustans livsvärld var konsten att skriva förknippad med att kunna stava rätt. Han överinlärde de ord han ville kunna skriva korrekt, men eftersom de inlärda orden kunde byta gestalt i ett annat sammanhang, kände han sig ändå osäker. Att tänka på språket som något som måste rätta sig efter olika språkregler, och samtidigt tänka fram ett budskap, var ouppnåeligt för Rustan. Han kämpade ständigt med att få ordning på ett okontrollerbart kaos.

Vendela

Datorns stavningsprogram var inte alltid till fyllest för Vendela även om hon i motsats till Rustan kunde tänka sig in i principen. Vendela, som gjort datorn till sitt synnerliga hjälpverktyg, använde en hel del hjälpprogram. Stavningsprogrammet i Word hjälpte henne dock inte alltid. Visserligen markerade programmet felstavade ord, men var ordet felstavat kunde det inte ge henne alternativ. Det förstod till exempel inte, när hon skrivit ”gälp” istället för ”hjälp” och hon fick då själv sätta igång funderingar på olika stavningar att ersätta det felstavade ordet med. För Vendela var det framför allt att komma igång med skrivuppgifter som utgjorde problem. Hon var varje gång ängslig för att inte uppfatta uppgiften på riktigt sätt och kunde därför inte disponera det som skulle skrivas. Hon hade svårt för att tänka logiskt, vilket blockerade hennes uttrycksförmåga. En deadline gjorde henne tvingad att ändå bryta motståndet, vilket gjorde att skrivandet kom igång. Det innehållsliga brukade hon klara av på ett tillredsställande sätt. Det gällde bara för henne att komma in på rätt spår.

Filippa

Filippa uttryckte sig väl i skrift, men upplevde ständigt en frustration, som lärarna stod hjälplösa inför. Hon hade bland annat denna fundering:

Det är viktigt att få lämna en uppgift och känna att man klarar av den, även om det tar tid att komma dit. Läraren hjälper inte genom att ordna upp kaoset och säga att det är bra. Man vill inte bara veta, att det är bra utan på vilket vis det är bra. På

samma sätt vill eleven inte veta, om innehållet är intressant, utan om man lyckats hantera innehållet. Inte vad det är, utan sättet att förmedla det.

Filippa var på ett helt annat vis än många andra studerande med läs- och skrivsvårigheter besatt av ett perfektionstänkande. Hon strävade efter formell korrekthet, men kunde inte dela upp det hon skrev i form och innehåll. I samklang med ett fenomenologiskt tänkande värjde hon sig mot att dela upp det levda i dikotomier. En lärare enligt hennes åsikt skulle vare sig bara rätta eller uttrycka beröm för ett bra innehåll, utan han/hon måste kunna tydliggöra på vilket vis skribenten uppnått sitt mål. För Filippa räckte det inte att ha förmedlat ett begripligt skriftligt budskap. Hon ville ha en bedömning om den språkliga dräkten. Hon visste att hon innehållsmässigt låg på en hög nivå, det var konsten att förmedla innehållet i en förstklassig form hon eftersträvade. Filippa ansåg att en lärare skulle kunna ge henne anvisningar för att kunna göra detta. Hon ställde höga krav på lärare, som var svåra att leva upp till. Var och en utgick från den övertygelse som låg till grund i respektives livsvärld och såg på det skrivna ur sina olika sätt att tänka, vilket inte var lätt att verbalisera så motparten förstod. Lärarna visste inte hur de skulle förklara utan att dela upp det skrivna i form och innehåll och utifrån att det skrivna var bra eller dåligt. Filippa såg från ett annat håll. ”Man måste tänka på hur problemet skall lösas istället för att tänka på varför det uppstod”, påpekade hon och krävde explicita förklaringar på hur hon skulle gå tillväga, när hon skulle skriva. Hon sa vidare i samband med tidsnöd:

Det har varit frustrerande att alltid ha fått lämna in en uppgift utan att ha fått känna, att jag blivit färdig med den. För mig är det inte ett problem att det är jobbigt, men för att jag skall kunna lära mig något, måste jag få bli färdig, få avsluta någonting. Om jag blir avbruten i en process blir det hela tiden misslyckanden och blir varken det jag vill eller vad läraren vill. Det tillfredsställer varken egen nyfikenhet eller det läraren förväntar sig.

Filippa hade inte bara krav på läraren, hon hade också höga krav på sig själv och ville få den tid hon behövde för att kunna skriva färdigt något påbörjat. Den som inte behärskar det förväntade skriftliga uttryckssättet får ständiga tidsmässiga bekymmer. Hon ville dessutom att det hon skrev från början skulle bli perfekt. Hos Filippa fanns en ständig spänning mellan orealistiska krav och manifesterad produkt.

Pontus

Pontus kom vid samtal in på att han inte kunde läsa det han själv skrivit. För att distansera sig till det han skrivit måste Pontus vänta ett tag. Det han omedelbart upplevde låg så nära honom att han inte ens kunde läsa det. Här handlade det om att kunna växla spår. Han kunde inte samtidigt som han var koncentrerad på att skriva ett innehåll, växla fokus och läsa vad han skrivit.

Han var förbryllad över att han inte förstod vad han menat, men var idag medveten om sin oförmåga till distans och hade beredskap för att komma tillrätta med problemet. Han väntade några dagar och då ”såg” han på ett nytt sätt och kunde tyda det han skrivit. Tack vare datorn blev inte heller handstilen något problem.

Camilla

När vi vid vårt samtal kom in på att skriva sa Camilla: ”Ja, det är ungefär som dom där böckerna om dyslexi”. Med det menade hon att de böcker som låg inom hennes intresseområde kunde hon skriva om utan större svårigheter, medan hon hade problem med att exempelvis skriva recensioner. Då kunde hon ”tappa halva innehållet och läsa om och läsa om. Vad var det, det stod där nu?” Att skriva en recension kan vara en svår uppgift för den som har dyslexi. För att skriva en analys måste man ha distans till det man skriver om, det handlar inte om det omedelbara upplevandet utan om att uttrycka en bedömning om något upplevt. Den som har dyslexi har behov av att koppla skrivandet till det som ligger inom livsvärlden, det som är direkt genomlevt. För Camilla måste skrivakten kopplas till något som hon upplevt direkt, som gjorde att hon blev ett med handlingen. Skrivandet måste bli en intentional handling där subjekt och objekt förenades. Hon kunde inte både skriva om något och samtidigt uttrycka en reflektion över det.

Karin

Karin, som talade engelska flytande, umgicks vid tidpunkten för minnesupplevelsen med en engelsman som hon träffade med jämna mellanrum och livligt diskuterade med. Mannen hade inte telefon och vid ett tillfälle var Karin tvungen att ställa in ett avtalat möte, varför hon var tvingad att skriva ett brev till honom och meddela detta. Det hon presterade i skrift var dock till den grad illa formulerat att den engelske gode vännen inte förstod budskapet utan trodde att hon drev med honom.

Risken för att behöva utsätta sig för att komma i underläge, ingick i Karins livsvärld och utgjorde ett ständigt hot, likaså kluvenheten att vara främling för sig själv med frågan ”Varför kan jag inte?” inombords. Bristen på att kunna hantera situationen tog energi och skapade ångest och mindervärdes känsla. Att skriva illa är inte detsamma som att vara dum i huvudet. Men hur skall den välformulerade, gode skribenten, i detta fall den engelske gode vännen, kunna inse detta? Skriva var för honom något naturligt. Vanligtvis formulerade sig Karin muntligt och talade flytande engelska. Hennes funktionsnedsättning var därför så väl dold för honom att det upplevdes som en chock, som något omöjligt. Hon hade inte haft anledning att avslöja sina problem, varför adressaten var oförberedd på att hon inte kunde skriva. Hans spontana tolkning var då, att hon drev med honom. Plötsligt uppstod en

situation där dessa personers livsvärldar låg oändligt långt från varandra, den enes förväntningar på ett fungerande skriftspråk som något naturligt och självklart, den andres förankrade i ständig känsla av tillkortakommanden, där man alltid måste vara beredd på skamkänslor att inte vara på förväntad nivå. Detta gjorde att Karin alltid hade ångest inför något hon måste skriva. Hon i likhet med så många andra dyslektiker väntade i det längsta med att ta itu med en given skrivuppgift.

Fabian och Oscar

Fabian och Oscar hade krav på sig att skriva rapporter på universitetsnivå, vilket de inte hade kommit igång med. De hade båda upplevt misslyckande av skrivande och det hade fått fäste i deras livsvärldar. De trodde inte på sig själva och kände sig inkapabla att författa något av värde. De hade upplevt ett stort glapp mellan det de ville kunna prestera och det de verkligen presterade och kunde inte hantera detta glapp. De kände ett kaos inför skrivandet och även om de hade kunskaper om det ämne de ville skriva om visste de inte hur de skulle få ordning på detta kaos utan struktur och överföra det till skrift. De blev inte hjälpta av förslag till disposition, de kunde inte börja med att punkta upp det de ville skriva om i en mind-map eller i punktform. Inte heller blev de klokare av andra goda råd och kommentarer som, till exempel, att även vana skribenter kunde ha svårigheter med att komma igång och måste omformulera sig ett flertal gånger. De kunde inte införliva ett provande arbetssätt i sina livsvärldar med följd att deras horisonter krympte. Det de fick höra i uppmuntrande syfte fick inte fäste i deras sätt att se på sig själva och det de skulle åstadkomma. De startade på för hög kravnivå och visste inte hur de skulle hantera något i ett ofärdigt skick på ett förberedande stadium utan förväntade sig att ha något färdigt att komma med från början. Ångesten gjorde att de inte vågade pröva inför risken att misslyckas utan blev blockerade. Överjaget kunde inte tolerera jagets valhända försök. Avståndet mellan förmåga och färdig produkt var för stort och verktygen för att överbygga avståndet var obefintliga.

Varken Fabian eller Oscar kom igång med skrivandet. Fabian ville inte erkänna sin dyslexi. Han var mycket illa berörd av att kunna misstänkas ha en funktionsnedsättning. Kanske var det därför han inte vågade försöka och uppleva ett misslyckande som bevis för att han inte kunde det han borde kunna på den studienivå han befann sig. Han gav upp utan att ha provat. Oscar däremot försökte komma igång. Han skulle skriva en examinationsuppgift i ett ämne som han var väl insatt i och hade följt alla tillhörande kurser för. Men han tyckte inte att han hade läst tillräckligt med litteratur för att skriva. Då examinatorn erbjöd honom att tentera av kursavsnittet muntligt öppnade sig åter den djupa klyftan mellan de kunskaper han hade och de som han tyckte att han borde ha, och i detta fall formulera muntligt. Det var hela tiden något

mer som borde läras. Han hade alltför höga krav på sig själv och saknade dessutom förmågan att skriva sammanfattningar av det han läst. Att ha hela textmassan kvar i huvudet för att redovisa det muntligt utan att på något vis ha strukturerat upp det i skrift blev en för stor belastning. Tiden gick och varken muntlig tentamen eller uppsats blev av.

Oscar och Fabian hade fullt tillräckliga kunskaper i ämnesområdet till de kurser de följde, men de visste inte hur de skulle överföra dem till något som de måste tänka fram själva i skrift. Långt tillbaka i tiden låg misslyckanden kvar i deras livsvärldar och gjorde sig påmindas som nederlag. De kunde inte formulera sig skriftligt på den nivå de ville ha det, den nivå som de i andra muntliga sammanhang behärskade genom sin gedigna läsning och sina kunskaper. Denna kluvenhet gjorde dem handlingsförlamade. De hade kört fast i sin blockering. Den stränga censuren, överjaget, accepterade inte en dålig prestation. De kunde inte bli annat än bristfälliga, när skribenterna aldrig dristat sig att försöka igen och igen, när överkraven ständigt varit större än prestationsförmågan, när de aldrig upplevt framgångsrikt skrivande. De hade inte lärt sig att hantera skrivandet på ett naturligt sätt. I deras livsvärld gällde att göra rätt eller fel, inte att tålmodigt brygga över avståndet mellan de två möjligheterna. ”Det imaginära” kom inte till deras hjälp, de kunde inte se sig själva som segrare. De stod inför en avgrund, som inte gick att ta sig över. Trots mycket samtalande kom de inte igång. De vågade inte ta upp kampen med sina egna fördomar och låsningar.

Greta

Greta vågade däremot skriva. Hon tog språnget över avgrunden och hamnade pladask i det kalla vattnet. Det hon skrivit höll inte. Språket uttryckte inte det hon ville säga. Hon skrev med vissa förtätningar, dvs växlade från faktum till faktum utan sammanlänkande förklaringar. Meningsbyggnaden haltade, den ena konstruktionen trasslade in sig i den andra. Hon hoppade från en infallsvinkel till den rakt motsatta utan någon övergång. Det fanns ingen logik i det hon skrev. Jag, läraren, visste inte hur jag skulle rätta. Allt måste skrivas om.

Innan jag skulle träffa Greta ringde jag till henne och sa att jag höll på att arbeta med det hon skrivit, att vi måste träffas och göra det tillsammans. Hon tog då upp sin dyslexi och vi pratade om den. ”Hela mitt liv”, sa hon, ”från trean, har jag haft detta med mig ständigt.” I Gretas röst låg förtvivlan. ”Jag har alltid måst tänka på det, fått anstränga mig för att inte bli betraktad som dum.” Greta hade ändå kommit långt och hade ett bra yrke. ”Jag fick hjälp av mina föräldrar”, förklarade hon. ”De stöttade mig alltid.” I Gretas livsvärld fanns en grundfäst trygghet att någon hade räknat med henne och trott på

henne, vilket gett henne råg i ryggen och modet att kämpa. Hon fick till slut fason på sin uppsats.

5. Främmande språk

När jag samtalat med människor med läs- och skrivsvårigheter och frågat hur de tyckt det vara att läsa ämnet engelska har ett stort antal sagt med emfas: ”Nej, engelska har jag aldrig klarat!” Varför är engelska ett ämne som så många dyslektiker haft svårt att lära sig? Svårigheterna har även gällt andra främmande språk, för Leonardo har det t ex gällt svenska, men eftersom engelska är ett kärnämne som är obligatoriskt i de flesta utbildningar kommer tonvikten att ligga på hur studerande med dyslexi upplevt undervisningen av detta språk. Tio informanter, *Bruno, Augusta, Leonardo, Tage, Greger, Karin, Bosse, Vera, Olle* och *Harald* redovisas.

Bruno

Bruno arbetade som vaktmästare på den folkhögskola, där vi, en annan lärare och jag, höll i en fortbildningskurs med inriktning mot läs- och skrivsvårigheter. Bruno sökte självmant upp mig och berättade följande.

Som ”ordblind”, som han kallade sig själv, hade han alltid haft svårt för engelska. Men när han började på gymnasiet kom han att gå i en klass som uttagits till projektundervisning i detta språk. Klassen skulle lära sig engelska kommunikativt. Läraren talade ständigt engelska med eleverna och försatte dem i olika situationer, där språket behövdes på varierande sätt. Den levda kroppen blev på så vis inblandad hela tiden i olika verksamheter. Man rörde sig för att något skulle utföras, t ex skulle man ta en fika under vilken samtalet hela tiden fördes på engelska, man spelade ett spel eller hade gymnastik, varvid engelska användes. Läxorna knöts till uppgifter tagna ur verkligheten. Bruno kunde hela tiden koppla engelskan till den egna livsvärlden. Ett stort antal vardagsupplevelser färgades av engelskan. Parallellt fanns en kontrollklass, som läste språket enligt traditionellt mönster.

Från att ha varit helt ointresserad av engelska blev Bruno engagerad och entusiastisk och blev motiverad att kämpa med de ingående uppgifterna. Han upplevde språket som meningsfullt. Intressant var dessutom, att han vid de prov hans klass hade gemensamt med den "normala" klassen fick bra resultat varje gång, något han inte haft tidigare. Av olika anledningar fortsattes inte projektet. Undervisningen återgick till tidigare modell och han tappade åter lusten för engelska, berättade han, när lektionerna inte längre hade någon anknytning till verkligheten. Han misslyckades på skrivningarna och fick tillbaka sina dåliga betyg.

Vid vårt samtal, som ägde rum flera år efter det denne man slutat skolan, var han fortfarande bitter. Han menade att det varit skolans fel att han inte lärt sig engelska. Det är möjligt att han förgyllde sina goda resultat, något som inte gick att kontrollera. Det anmärkningsvärda tycker jag emellertid var, att han utan någon som helst uppmaning ville berätta och lyfta fram hur meningsfullt det hade känts för honom att läsa engelska på ett vis som direkt anknöt till hans livsvärld med en undervisning som han kände sig involverad i. Han upplevde en känsla av att vara ”där” med Heideggers term ”Dasein” (1993). Minnet av denna studieperiod ingick fortfarande på ett levande sätt i hans livsvärld. Han hade upplevt den som något odelat positivt, som var värt att berätta om många år senare.

Augusta

Augusta upplevde en frustrerande kamp med att lära sig tyska, där undervisningen genomgående byggde på grammatiska kunskaper. Hon hade just haft skrivning i tyska, som hon inte klarat alls, berättade hon vid vårt handledningsmöte. Eftersom hennes kunskaper inte vilade på någon grammatisk grund, hade hon skrivit ”på känn”, vilket kräver gedigna kommunikativa kunskaper i det tyska språket, om det skall vara framgångsrikt. Det hade inte Augusta. Den grammatik som var förutsättningen för att kunna skriva, hade hon inte heller befäst. Det visade sig att hon inte visste vad bisats var. Hon förvirrades av den så kallade biffregeln³³, som hon inte förstod användningen av. Hon kunde inte ta ut satsdelarna och visste inte vad akkusativ- respektive dativobjekt handlade om, något man måste ha ordning på för att skriva de tyska orden i rätt form. Satsdelarna trodde hon var nio stycken och att fyra av dem styrdes av något som hon inte förstod, eftersom hon inte visste vad prepositioner var för något. Hon var inte heller säker på predikaten i övningsuppgifterna. Vid ett tillfälle tippade hon på ”gestern” (betydelse: igår). Hennes uttal var långt ifrån acceptabelt och när jag rättade det, fick hon ett utbrott av frustration och förtvivlan. Hon kände sig så dum, som om hon gick i första klass igen. Och hon var nära tårarna. Mina misslyckade försök att förklara vad det var hon gjorde fel, upplevde hon som förnedrande och kände sig försatt i en barnroll, fast hon var vuxen. Augusta tyckte att hon drunknade i detta främmande språk som hon liknade vid ett stort hav och hon försökte hitta en livboj för att hålla sig över vattnet. Hon erkände att hon inte läst tillräckligt, men visste inte hur hon skulle läsa, eftersom hon inte hade nödvändiga baskunskaper och alltså avkrävdes prestationer på alltför hög nivå. Ambitionen att lära sig tyska verkade knappast vara genomförbar.

³³ Biff-regeln är en grammatisk minnesregel som gäller placeringen av adverbial i bisatser. Enligt regeln ska satsadverbial som *inte* eller *verkligen* placeras före det finita verbet i bisats: ”Han säger att han *inte* kan komma.” I huvudsats placeras satsadverbial däremot efter det finita verbet: ”Han kan *inte* komma.” Regeln kan uttydas så här i **B**isats kommer **I**nte **F**öre det **F**inita verbet.”

Med engelska var det en annan sak, fastän hon måst kämpa även för att lära sig detta språk. Hon hade varit tvungen att använda språket hela tiden under en period, när hon arbetade som arbetsledare. Hon uppgav emellertid att hon kände av dyslexin genom att hon hade en stark motvilja mot att göra vissa saker för att hon visste att det tog längre tid för henne än för andra, det gällde framför allt att skriva. Att använda engelska genomgående på arbetsplatsen var dock mindre problematiskt än i skolan.

Det är nästan svårare att gå i skola, när man blandar engelska och svenska och dom som talar engelska, dom talar korrekt.

Att höra och tala engelska blandat med svenska som vanligtvis görs i skolan blev, som Augusta uttryckte det, förvirrande. Hon måste då växla från det ena språket till det andra. Över huvud taget var det svårt för Augusta att tänka på och använda språket från olika perspektiv. Att dessutom bolla mellan olika språksystem var en orimlig uppgift för en person med dyslexi.

Leonardo

Leonardo kom till Sverige för ett stort antal år sedan. Hans fru, från samma land som Leonardo, lärde sig svenska snabbt, men Leonardo, som har dyslexi, hade svårt att komma in i språket. Grammatikundervisningen gick över huvudet på honom och han tyckte att grammatiken hindrade honom från att lära sig. Istället för att han underlättades med att få grepp om svenskan, rörde de grammatiska förklaringarna till det för honom. Han upplevde kampen med språket som allt krångligare. Hans sätt att lära passade inte ihop med lärarens sätt att undervisa. Han ville lära sig språket, inte lära sig onödiga saker och ting om språket. Visserligen var han beroende av att ta in språket genom skriften. Men han behövde en direkt väg in i språket. Att lära sig språket genom att förklara det grammatiskt var omöjligt.

Tage

Tage kämpade bland annat med att få godkänt betyg i engelska, som han behövde för att läsa vidare. Han var en praktisk man och hade perioder, då han inte orkade med den teoretiska undervisningen längre och måste bryta läsningen genom att jobba med något jordnära. Han kunde hjälpa en kamrat med att måla eller göra något annat med sina händer, han behövde aktivera kroppen. I hans livsvärld var emellertid det intersubjektiva viktigt. Han ville inte skilja sig från kurskamraterna och eftersom de andra skrev ner de glosor de ville lära sig i en anteckningsbok, gjorde Tage på samma sätt. Det var dock så att han ofta stavade de engelska orden inkorrekt. Han tyckte sig ändå vara hjälpt av systemet, trots att jag uppmärksammade honom på felen och ifrågasatte meningsfullheten att lära sig ord utanför ett sammanhang, något som jag hade erfarenheter av att studerande med dyslexi brukade ha

svårigheter med. Men Tage behövde göra som kamraterna gjorde. I hans livsvärld fanns ett starkt behov att inte skilja sig från dem. Att lära sig utifrån ett annat håll än kamraternas gav honom ångest. Behovet som låg i hans livsvärld att göra på samma sätt som kamraterna, fick hans lärandehorisont att öppnas. Trots att hans arbetssätt kan tyckas vara ineffektivt lyckades han ändå så småningom få godkänt betyg.

Greger

Greger förde en ojämn kamp med grammatiken och var desperat inför varje kurstillfälle i engelska. Han hade inte förstått de grammatiska uppgiftsanvisningarna och hade därför inte kunnat göra sin hemläxa. Han begrep inte de givna övningarna, som han inte förstod meningen med, men som hans kurskamrater var så förtjusta i. Han behövde sitta en stund med mig före varje lektion och få de terminologiska anvisningarna förklarade och sätta i ett sammanhang som han kunde tänka sig in i.

Allt det som tränades utifrån grammatisk synvinkel i språket, behövde Greger hjälp med, exempelvis hur han skulle göra om en presensform till en annan tidsform utanför ett sammanhang. Vidare visste han inte vad en ”-ing-form” hade för funktion och än mindre, när den användes. Han förvirrades av olika grammatiska former som övades, t ex de olika verbformerna varvid ett ”s” ibland skulle sättas i något som uppgavs vara ”tredje person singularis presens”. Han rörde ihop det med att det också fanns ett ”pluralis-s” respektive ett ”genitiv-s”, etc. Övningarna låg långt utanför Gregers sätt att tänka och blev absurda för honom. Tack vare att läraren under lektionerna dessutom tog exempel från ett levande sammanhang, som han kunde förstå, tillgodogjorde han sig dock delvis undervisningen. Läraren uppmuntrade honom så ofta hon kunde och försökte få honom att inte hänga upp sig på grammatiken, som hon insåg inte passade honom. I lärarens livsvärld fanns empati, men hon ville och måste även gå de andra kursdeltagarnas intressen till mötes.

Karin

Karin talar idag flytande engelska och förstår det talade språket utmärkt. Engelskan utgör en del av hennes livsvärld tack vare att hon haft en lärare på Kursverksamheten, en amerikanska, som prioriterade den kommunikativa språkanvändningen, vilket passade Karin. Efter fyra år med denna lärare behärskade hon engelskan på flytande nivå i muntliga sammanhang. Hon berättade att det som fått henne att våga uttrycka sig var att läraren ansåg det hon sa vara intressant. Det stimulerade henne och fick henne att känna det meningsfullt att uttrycka sina tankar. Hennes livsvärld kunde därmed spegla sig i det främmande språket. Hon deltog senare som informatör i många fortbildningskurser om läs- och skrivsvårigheter hos vuxna, där det

gemensamma språket var engelska. Hon uttryckte sig då obehindrat, varvid hela hennes kropp deltog i det intersubjektiva utbytet av tankar. Hon använde det kroppsliga för att understryka det hon ville säga och förmedlade därigenom sina erfarenheter på ett levande vis, något som lärarna brukade uttrycka sin uppskattning för i kursutvärderingarna.

Det hon skrev på engelska låg emellertid inte på samma nivå som hennes tal. På samma sätt som när hon skulle skriva på svenska kände hon sig pressad vid skrivsituationer och kunde då varken stava eller tillämpa grammatiska regler. Vidare tyckte hon, att det var svårt att läsa facklitteratur och text som behandlade obekanta områden. Textremsan på TV gick för snabbt för att hon skulle ha någon nytta av den, när hon såg engelska filmer. Vidare noterade hon att hennes förmåga att tala blev sämre, när hon inte hade använt språket under en tid. Hon behövde ständig övning. När hon var trött, hittade hon inte heller fram till orden, påpekade hon. Då klarade hon bara av att tänka, men kunde inte förkroppsliga tanken i ord. Den orkade inte nå ut, upplevde hon. Karin var mycket självkritisk. Att även de som inte hade dyslexi kunde uppleva liknande tillkortakommanden skulle hon aldrig kunna drömma om. I hennes livsvärld ingick vid tiden för intervjun att känna sig underlägsen andra.

För att få hjälp med att läsa på engelska översatte en kurskamrat texterna till svenska åt henne. Hon hade mycket svårt att själv växla mellan engelska och svenska och kunde därför inte översätta en engelsk text till svenska. Hon kunde bara koncentrera sig på en sak i taget. Vidare var det med möda hon förstod en engelsk text, när hon läste den, medan hon förstod den utmärkt, när hon hörde den uppläst. Hon uppskattade därför att låna och lyssna på band.

Även om hon hade svårt för grammatik, ansåg hon att grammatik behövdes för att skriva och för att lära sig språket på högre nivå. Hon ville lära sig mer för att veta om hon behandlade det engelska språket korrekt. Hon tyckte att hon fick bättre grepp om språkets system ju mer hon fick förklaringar till det.

En annan svårighet Karin fått kämpa med var att hitta engelska ord i lexikon. Eftersom hon inte visste hur ordet stavades måste hon pröva sig fram till det genom att gissa.

Karin var mycket beroende av det intersubjektiva. Hon behövde uppmuntran och måste känna sig omtyckt. Hon tyckte att det var oerhört givande att möta personer som hon kunde diskutera med och "att någon lyssnar" på henne. Klassrumsklimatet och lärarens attityd var därför mycket viktiga faktorer. Om läraren hade en skeptisk attityd, kände hon det genast. Då "låser det sig". I hennes livsvärld ingick att ta in alla stämningar och nyanser hon mötte från sina medmänniskor.

När Karin läste tyska vid Komvux, fick hon först en lärare som dels var oerhört strukturerad, dels övade språket i verklighetsnära sammanhang. Hon förstod utmärkt det läraren sa på tyska och guidades under den kunniga lärarens ledning stegvis in i att själv uttrycka sig på språket ifråga. Hon fick ett högt betyg efter genomförd kurs på grundläggande nivå.

Uppmuntrad av sina framgångar fortsatte hon på högre nivå och fick en språkhistoriskt intresserad lärare, som lade upp undervisningen på ett metalingvistiskt sätt. I samförstånd med övriga kursdeltagare analyserades nu språket grammatiskt och ur lingvistisk synvinkel utifrån korta passager tagna från olika texter, vilka sedan dissekerades språkligt. Karin tappade mark under fötterna och förstod inte vad lektionerna handlade om. Språket låg på ljusårs avstånd från hennes livsvärld och hennes sätt att tänka. Hon insåg att hon inte höll måttet och hade ingen möjlighet att följa med i undervisningen. Hon slutade övertygad om sin egen otillräcklighet.

Bosse

Motivationen för att lära sig engelska var för Bosse att han genom att kunna tala språket kunde träffa intressanta människor utomlands och kommunicera med dem. Det intersubjektiva var det viktiga. Människors attityd var emellertid avgörande för honom. Hans självbild stod och föll med detta. Det förde också med sig att han vågade kommunicera. När han var tillsammans med någon som han tyckte kunde engelska bättre, tappade han självförtroendet och överlät pratandet åt denna person. Osäkerheten han byggt upp genom att tidigare bli ifrågasatt färgade av sig, när han ställdes inför att möta människor utanför sin trygga krets. Han tappade då sin spontanitet och blev medveten om sina fel och brister, något som kan hända fler än dyslektiker,

Det var mer stimulerande att vara utomlands och träffa spännande människor än att sitta på skolbänken, reflekterade han vidare. Utomlands blev det en nödvändighet att tala engelska. Det fanns inget val. Han kunde inte krypa bakom sin osäkerhet och låta andra ta över ansvaret.

Kamratandan i klassen, det intersubjektiva, var som tidigare nämnts oerhört viktig för Bosse. Och han hade sina strategier för att gardera sig. För att inte framstå som "en idiot" berättade han för alla om sitt handikapp. Han måste känna moraliskt stöd från kamraterna för att orka med kampen att lära. Han hade mycket svårt för att läsa engelsk text och fick ingen helhetsbild av innehållet. All grammatik tyckte han var obegriplig och onödig, den hade ingett honom ångest. Han gjorde aldrig bra ifrån sig på skriftliga prov. Han tappade då självkänslan och ville ge upp. Han blockerade sig.

Under den tid han läste engelska på Komvux hade det så småningom börjat lätta. Att han stått ut och inte gett upp hade enbart berott på att hans lärare varit så förstående och hjälpsam. Han menade att det var hennes förtjänst att han släppt sin tidigare blockering och vågat lära sig engelska över huvud taget. Hon hade fått honom att tro på sig själv och han hade därmed kunnat öppna sin horisont för att lära. Denna lärare hade en otrolig förmåga att leva sig in i sina elevers livsvärldar och anpassa undervisningen efter vars och ens behov. Bosse hade tidigare inte haft någon tilltro till sig själv, men med olika medel hade hon stegvis fått honom att erövra kunskaper. Svårigheten att lära sig glosor kom han över genom att lyssna på band, som denna engelsklärare talat in. Hon hade hjälpt honom att knyta an till ett sammanhang och då hade han börjat kunna förstå. Om han inte fick ett sammanhang till det han skulle lära sig, fungerade inte minnet. Hans självbild var emellertid inte särskilt stark och då vi kom in på betygsättning slog han fast att läraren hade överskattat honom och att han fått för högt betyg.

Vera

Vera hade gått i samma grupp i engelska som Bosse och därför haft samma lärare. Även hon menade att det i högsta grad berott på läraren att hon lärt sig. Denna lärare var även speciallärarutbildad. Hon var alltid uppmuntrande och förstående och la ner mycket extraarbete för att anpassa undervisningen till kursdeltagarna och möta deras livsvärldar.

Vera hade många svårigheter med att lära sig engelska. En av svårigheterna handlade om uttalet. Tungan lydde inte. Hon hade också svårt att förstå det talade språket. När hon lyssnade på band och infödda talade, tyckte hon det gick för fort. Hon hade därför god hjälp av de band läraren hade talat in extra i lugn och sansad takt. Hon förstod inte heller alltid, när läraren ställde frågor på engelska och menade att det för henne var lättare att förstå utifrån en skriven text än om hon hörde den. För henne var inte det talade språket en mer lättköpt ingång. Tack vare stödet från läraren gav dock inte heller hon upp kampen.

Parövningar tyckte hon var bra, ty då användes bara ett begränsat ordförråd. Vera ansåg att viss grammatik var nödvändig men hade svårigheter med att uttala några av de grammatiska termerna. I motsats till Bosse och många med honom, insåg hon alltså nyttan med grammatik. I hennes livsvärld ingick behovet att förstå språket som system. Att ha en grammatisk grund hjälpte henne att få grepp om språket. Det var därför bra att ha läst ämnet svenska tidigare, menade hon, och ha fått in ett metalingvistiskt perspektiv. Att läraren handledde och lämnade ut bra övningsmaterial var till stor hjälp, men för att använda det material hon arbetade med måste hon ha klart för sig vad det övade och varför. Det var en förutsättning för att lära sig, underströk hon. Hon

måste förstå meningen med övningen. Det var framför allt den språkliga medvetenheten som hjälpte henne att få grepp om språket.

Vera satsade på att kunna göra sig förstådd och aktiverade målmedvetet språket genom att prata med sina barn. I hennes livsvärld ingick behovet att engagera sig helt och fullt. Svåra ord övade hon sig på att uttala, tills hon kunde dem. När hon skrev, slog hon upp alla ord i svenskt-engelskt lexikon och hon läste metodiskt och varje dag. Hon hade både disciplin och tillräckligt med självförtroende för att använda de hjälpmedel som stod till buds.

I Veras livsvärld fanns ändå minnet fortfarande kvar av hur traumatiskt hon upplevt skolan tidigare. Hon hade då tappat självförtroendet totalt. Hon hade varit i greppet på ett ångestfullt kaos på grund av att hon inte förstod orsaken till sina svårigheter. Idag hade hon fått förklaring till dem och kände att hennes lärare trodde på henne. Hennes horisont att lära hade därmed öppnats. Hon var mycket ambitiös och vill ha resultat. Hon kände lättnad över att förstå, men tyckte att det var svårt att orka ensam. Hon måste ha stöd i en bra lärare som förstod hennes problem, annars gick det inte. I klassen tyckte hon stämningen var underbar. "Det är viktigt framför allt i ett ämne som man tycker är jobbigt", konstaterade hon. Även hon menade efter avslutad kurs, att hon fått för högt betyg. Hon såg sig själv i jämförelse med andra, som inte hade dyslexi och därmed ett annat sätt att lära.

För den ambitiösa Vera fungerade motivation och intresse, när hon mötte förståelse från läraren, vilket lyfte hennes självförtroende och gjorde att hon orkade. Det var dessutom nödvändigt för henne att få förklaringar, så att hon förstod, hur hon skulle göra och förstod nyttan med övningen. Antonovskys salutogena³⁴ principer KASAM (Känsla Av SAMmanhang), som innebar "begriplighet", "hanterbarhet" och "meningsfullhet" fungerade för henne. När Vera kunde införliva det hon studerade i sin livsvärld fick hon kraft att bekämpa svårigheterna, som hon kunde hantera tack vare det självförtroende hon byggt upp för att läraren trodde på henne. Det känslomässiga måste stämma för att lärandehorisonten skall kunna öppnas.

Olle

Olle hade tyckt engelskan vara meningslös, när han gick på ungdomsgymnasiet. Även när han började på Komvux upplevde han ämnet som hopplöst på grund av de bristande kunskaper han tyckte sig ha i grammatik. Det han lärde sig gick in i det ena örat och ut genom det andra,

³⁴ Antonovsky (1993) fann att tack vare ett antal hälsobringande, salutogena, faktorer blir och förblir människor friska.

uttryckte han det som. Språket fastnade inte, om han inte hade grammatiska regler att förankra det i. I hans livsvärld måste det finnas en fast grammatisk grund att bygga upp språket på för att han skulle kunna lära. För honom innebar att kunna ett språk att förstå den grammatiska strukturen. Den formella sidan måste finnas befast innan han kunde uttrycka ett innehåll.

Vid prov blev han stressad och kunde inte sätta in de kunskaper han hade läst in hemma i ett annat sammanhang. Han vågade inte uttrycka sig i skrift på engelska, han blev då blockerad och hämmad, vilket han var övertygad om berodde på otillräckliga grammatiska kunskaper. För att klara engelskan gick han därför en extrakurs i grammatisk terminologi, vilket han tyckte var till en viss hjälp. Men även läsning gick trögt. Han hakade upp sig på ord och fick inget sammanhang. Han hade särskilt svårt för texter, som han ansåg vara grötiga, t ex tidningstexter. Han skulle ha behövt texterna översätta till svenska vid sidan av den engelska texten, menade han. När han i något sammanhang fick det, kunde han införliva orden i sitt ordförråd. Översättningsövningar från svenska till engelska hade han också behållning av. Att återge en engelsk text med egna ord på engelska var däremot omöjligt. Han kunde bara översätta den till svenska. Det var bara vid dialogövningar han kunde uttrycka sig direkt på engelska.

Olle satsade senare på en utlandsvistelse i England och gick på en Eurocenterkurs i två månader för att få in det levande språket. Förutom att han hade språkövningar varje dag på centret talade han hela tiden engelska med andra utlänningar och bodde i engelsk familj. Under vistelsen var han mycket aktiv och såg till att träna språket i olika miljöer. I samtalssituationer slog han upp ord han inte kunde i sitt lexikon. Han märkte, att han gjorde framsteg tack vare detta språkbad. Engelskan började få fäste i hans livsvärld, även om han inte kunde förändra sin inställning till grammatik. Olle såg språkkunskaper i engelska ur en kognitiv grammatisk synvinkel. Språket för honom var den strukturella konstruktionen. Fanns den kom resten av sig själv. Hjälpmedlet var grammatikboken, som han hade höga krav på, den måste vara vettigt upplagd och förklara ordningsamt. I samklang med detta ansåg han att kriterium för en god lärare var systematik och att lära ut en sak i taget. Glosor och uttal lärde han sig genom att lyssna på intalade kassetband. Men, underströk han, för att få orden att fastna ordentligt måste han lära in dem i ett väl uppbyggt sammanhang. Även här var han beroende av en ordningsam grund.

Olle var oerhört ambitiös och såg vid alla förhör till att vara ordentligt påläst. Nyttospekten fanns också för Olle som en drivkraft och styrdes av det som låg inom hans livsvärld. Han behövde engelskan i musiksammanhang och för att kunna ge engelsktalande besökare som han träffade på sin arbetsplats

informationer. Allmän kommunikationsförmåga, utbyte av tankar människor emellan, var inte det som dominerade. Det intersubjektiva tog sig ett annorlunda uttryck hos honom. Han hade inte samma kontaktbehov med sina kurskamrater som många av de andra informanterna gav uttryck för. Men även han menade att klassrumsklimatet var ytterst viktigt. Man måste få förtroende för varandra. Olles livsvärld var markant skild från majoriteten dyslektikers som kommit i min väg, där den mänskliga kontakten prioriterades framför kognitiva övningar som Olle efterfrågade och hjälpte honom att lära,

Harald

Haralds kunskaper i engelska låg på högsta nivå, om de bedömdes efter hans auditiva förmåga. Han läste engelska på gymnasienivå och hade alltid högsta betyg på alla hörförståelseprov och hade också mycket lätt för att uttrycka sig. Engelskan fanns som en självklar del i hans livsvärld. Han var ”där” i det muntliga språket. Det skrivna språket utanför vardagsnivå hade han emellertid svårt att ta till sig, trots att han kämpade. Vid läsning av engelska texter på mer abstrakt nivå kunde han få problem med att känna igen vissa ord, som kunde stå i nyckelposition. Han kunde inte koppla deras stavning till sitt ordförråd med hjälp av det visuella. Han förstod dem dock, om han hörde dem och försökte därför hitta dem i sitt inre lexikon genom att uttala dem på olika sätt för att genom hörseln känna igen dem, något som ofta lyckades. Han hade lagrat dem auditivt och inte visuellt. Harald fick inte mer än godkänt betyg, trots att han i muntliga sammanhang hade överlägsen god förmåga att uttrycka sig och förstå i jämförelse med kurskamraterna. Återigen kan frågan ställas vad kunskap egentligen innebär.

Summering

Den pedagogiska dimensionen i kampen med skriftspråket är för studerande med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi mycket betydelsefull. Det är nödvändigt att kunna följa och tillgodogöra sig undervisningen av olika ämneskurser under sina studier.

Förutsättningen för att lära genom skriftspråket är att *läsa och förstå*. En återkommande undervisningssituation är att läsa upp en text högt, vilket för de flesta dyslektiker är förknippat med obehagliga känslor. Det viktiga har varit att läsa rätt. ”Ingen frågade efter förståelsen”, säger en av de studerande och menar att barn kommer in på felaktig innebörd av läsning. Stressen är själva kainsmärket för personer med läs- och skrivsvårigheter. I och med att situationen inte upplevts vara under kontroll och erfarenheten finns att man ställts i dålig dager p g a felläsningar har den levda kroppen reagerat med stress och blockering som följd. Att läsa högt, dvs både avkoda och återge

texten muntligt, kräver en särskild sorts samtidighet, som personer med dyslexi ofta inte behärskar och då upplever traumatiskt. De har kunnat komma i panik, när de förväntats göra detta (Se den inledande dikten). Livsvärlden har präglats av detta och oförmågan har blivit kvar som ett dolt hot. Den naturliga inställningen till läsning har försvunnit. En av informanterna som vid ett tillfälle läste upp en text utan svårigheter, då texten handlade om något som hon fångades helt av, kom genast av sig när en medstudering kommenterade detta. Hon var inte redo att ta till sig ett nytt förhållningssätt och stanna kvar i det. Hon blev inte glad utan överrumplad och rädd med följd att läsningen slutade att fungera. Det emotionella hade tagit befälet.

Vid ”tyst” läsning, som vårt samhälle dagligen påbjuder, aktiveras andra processer. Även här måste en samtidighet äga rum för att läsningen skall flyta, vilket den ofta inte gör för mina informanter. Det finns de som då tar hjälp av hörseln. Detta kan också gälla läsning av engelsk text. Både visuell och auditiv input samkopplas då till förståelse. I många fall kombineras detta dock med osäkerhet: Har jag förstått rätt? vilket präglar livsvärlden. Ideligen anklagar dyslektikern sig själv för att inte räcka till.

En av de studerande noterade att han ibland kunde komma in i ett läsflyt, ett ”flow”. Den ontologiska meningsfullheten fick honom att glömma att han hade svårigheter att läsa. Csikszentmihalyi (1990), professor i psykologi, har utvecklat en teori hur han uppfattar begreppet ”flow”. Han säger bland annat att ”en flow-aktivitet skapar en egen, sluten värld där en människa kan agera med ett allt uppslukande engagemang och utan några tvivel på sig själv. Varje aktivitet som fungerar på det sättet ger oss lust och glädje ... (s 42)”. Att ha en automatiserad läsning som verktyg är vanligtvis förutsättningen för detta. Den som inte har denna förmåga har svårt att bli ett med läsningen, men kan när intresset väckts ändå göra denna metamorfos och då glömma tid och rum och därmed sin dåliga läsning. Läsningen fungerar. Det förutsätter också en ostörd omgivning. Störande inslag i form av ljud av olika slag undergräver alla dyslektikers förmåga att koncentrera sig. Även här ges emellertid exempel på olika behov.

De som läser måste kämpa med att förstå ett abstrakt språk, att kunna ta ut det väsentliga i en text och se hur den är uppbyggd, olika beroende på vars och ens förförståelse. För att förstå det abstrakta behövs hjälp av det konkreta, det man känner till. Vid läsning av några texter framgick klart hur olika innehållet uppfattades av läsarna beroende på förförståelse och livsvärld. Samspelet mellan läsare och text blev uppenbart, likaså det varierande känslomässiga engagemanget. Vidare kan en bild underlätta förståelsen och fungera som ett hjälpverktyg för många dyslektiker. Läsarens fantasi och kreativitet stimuleras. Kreativitet kan emellertid också föra på villovägar.

Att läsa för att lära är en arbetsam process för studerande med dyslexi. Först gällde det att avkoda texten för att därefter arbeta med att förstå den. Det var omöjligt att direkt lära in något med obekant innehåll och var därför tidskrävande. De studerande såg ofta på sig själva i jämförelse med andra och konstaterade att de läste och lärde sig så mycket långsammare (Nicolson, 2001; Fawcett & Nicolson, 2001). Studerande med dyslexi kan behöva tre gånger så lång tid som den ”vanliga” eleven för att läsa in ett stycke text (se Nicolson, 2001, s 12). Att aktivera läsförståelse tog så mycket mer kraft av dem. Olika sinnen kan emellertid underlätta lärandet. Vissa av de studerande var emellertid vana att studera och hade accepterat sina svårigheter. De visste vilka strategier de måste använda för att få resultat. Var och en använde sig av olika metakognitiva tekniker. En av de studerande kunde t ex inte anteckna vid sidan av att hon läste, vilket andra kunde och blev hjälpta av.

Studierna hade gett de studerande berikande upplevelser, även om de upplevt svårigheter och på olika sätt känt sorg över det orättvisa i sin situation. Studierna hade vidgat deras lärandehorisonter, vilket också gett dem större självförtroende och en vidgad syn på världen.

Medstuderande kunde vara ett stort stöd men det fanns de som upplevt att kurskamrater satte extra hänsynstagande ifråga. Okunskap om vad dyslexi innebar finns inte bara hos lärare. En dålig självbild kunde undergräva självkänslan till den grad att framträdanden inför andra upplevdes som traumatiska. På så vis kunde det intersubjektiva vara destruktivt för en studerande med dyslexi, som hela tiden jämförde sig med övriga studerande. Ofta upplevdes en klivenhet. Det som Freud beskrivit som det omedvetna har integrerats i det mänskliga psyket. ”Det oroande, det främmande finns inom oss själva: vi är våra egna främlingar – vi är kluvna” (Kristeva, 1997).

Bedömning av inhämtad kunskap var en påtaglig källa till frustration eftersom den oftast var skriftlig. Initialsvårigheten var att förstå något skriftligt formulerat och sedan själv uttrycka sina kunskaper i skrift. Den schemalagda skrivtiden räckte sällan till för dem som brottades med att formulera sig skriftligt. I många fall var en studerande med dyslexi hjälpt av att få ett muntligt prov, men så var inte alltid fallet. Beroende på lärarens förhållningssätt kunde ett muntligt prov upplevas negativt. Det fanns de som inte tyckte att de kom till sin rätt då heller. Tidsbrist kunde föra med sig upplevelse av stress även då. Dessutom klagade många på svårigheter att förstå förhållningssätten, men att lärare inte ville ge förtydliganden för att detta skulle kunna ge fördelar. Självbildens betydelse hos de studerande kom fram på olika sätt. Flera av de som misslyckats på prov underskattade sina kunskaper, andra kände sig orättvist bedömda. En av de studerande hade en stark självkänsla och menade att lärare borde ta bättre hänsyn till studerande

med dyslexi. En annan ifrågasatte att snabbhet att lära var kriterium på goda kunskaper. När de som hade dyslexi väl lärt sig kunde de enligt hennes förmenande vara väl så bra som de som lärt sig på ett snabbare sätt.

När det handlade om *skriftliga alster* fanns det så mycket mer än dålig stavning som komplicerade formuleringsförmågan. Stavningen var bara en av orsakerna, som kunde bromsa det skriftliga uttrycket. Det kunde även vara svårt att strukturera det skrivna enligt paradigmatiska och syntaktiska regler. Vidare kunde det vara svårt att skilja på form och innehåll. Så mycket precisare förklaringar erfordrades. Dessutom behövdes mer tid för att uttrycka sig än den som vanligen stod till buds. Skrivblockeringar kan ligga på många plan. Det kan vara att något skrämmande inträffat i tidig ålder och satt spår i individens undermedvetna och att professionell hjälp egentligen skulle behövas. Ibland har stödjande och avdramatiserande samtal dock kunnat vara tillräckliga och skribenterna har kommit över blockeringen. För många har dyslexin fört med sig svårigheter att uttrycka sig på den skriftliga abstraktionsnivå som krävs för uppgiften. Andra svårigheter har varit att komma igång med en uppgift och att missuppfatta den. Ett etnocentriskt skrivande som är vanligt för många dyslektiker för med sig att skribenten inte får distans till det han/hon skrivit och därmed inte kan tolka det skrivna. Att skriva om något som bottnade i ett engagemang hade emellertid lett till utmärkta resultat i en rad fall.

Skolans sätt att undervisa har haft konsekvenser för studerande med dyslexi. För *att lära sig ett främmande språk* är det viktigt att undervisningen och därmed lärandet knyts direkt till ett levande sammanhang och till något som ger mening. Med ett undantag var en förutsättning för att lära att språkundervisningen förankrades kommunikativt och inte byggdes upp och förklarades genom att analyseras ur grammatisk synvinkel. För alla måste lärandet vara nyttoinriktat, i samklang med livsvärlden, olika efter vars och ens intressen och behov. I motsats till vuxenelever i allmänhet som konstaterats vara intresserade av att undervisningen i ett främmande språk ligger på metanivå och att de kontrastiva, grammatiska kunskaperna lyfts fram (von Elek and Oscarsson, 1973) behövde studerande med dyslexi direkta, konkreta kunskaper. De tappade fotfästet, när språkinläringen knöts till det alltför abstrakta, som inte kunde kopplas till vardagsnära, användbara upplevelser. Grammatik fjärmade dem från det levande språket. Det fanns dock de som ansåg att grammatiken var en nödvändig nyckel till att utveckla förmågan att skriva och att förstå språkets uppbyggnad. Att möta ett språk i landet, där det talades, gav flerdimensionella kunskaper och anknytningar till livsvärlden. Vidare var en förstående lärare av oerhört stor betydelse och kunde med sin uppmuntran och ett pedagogiskt genomtänkt program vidga horisonten för lärandet. Det känslomässiga hade stor betydelse och

opsykologiskt bemötande från läraren eller omgivningen blockerade förmågan att våga använda språket. Följden blev bristande självförtroende som undergrävde kamplusten och modet att lära.

Ett positivt klassrumsklimat underströks av alla som viktigt för att våga pröva kunskaperna och främja lärandet. Allmänt kan sägas att förståelse och stöd från omgivningens och framför allt lärarens sida underlättade och inspirerade lärandet. Förutsättningen för att lyckas var emellertid disciplinerat och tålmodigt arbete.

KAPITEL 9

EN EXISTENTIELL DIMENSION

Kampen med skriftspråket kan ha en existentiell dimension. I det tredje resultkapitlet visas hur människans behov att leva i samklang med andra har fört med sig mycken sorg och frustration för dem som känt sig utanför och inte upplevt delaktighet. De som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har mycket ofta känt detta utanförskap (Bartlett, 2009; Gustavsson, 2008; Till, 2009). Vi har alla en önskan att ingå i ett meningsfullt sammanhang, där vi accepteras och känner oss hemma, där vi får en identitet. Vid analysen av det empiriska materialet har jag valt att beskriva den existentiella dimensionen utifrån sju temaområden.

1. Att uppleva annorlundaskap
2. Sökande efter en identitet
3. Underskattning av det praktiska kunnandet
4. Kroppslig förankring
5. Trauma och tabu
6. Motivation
7. Försoning

1. Att uppleva annorlundaskap

Det är många upplevelser de studerande ger uttryck för som handlar om att inte passa in i omgivningens förväntningar. *Oscar*, *Stina*, *Vendela* och *Karin* redovisas.

Oscar

Oscar blev i skolan tidigt ifrågasatt för sin brist på överensstämmelse med gruppen, ”normen”. Han hade blivit uppflyttad till fjärde klass i samband med att han bytte skola, trots att han inte hade lärt sig att läsa och skriva. Därför beslutades det att han skulle testas. Han berättade:

Jag upplevde som att den här läraren ville bli av med mig, för det hade han tydligen sagt, när jag började, för jag kom från en annan skola. Han hade klagat ... att jag hade blivit uppflyttad i fjärde klass då, för jag hade så dåliga betyg, jag borde ha gått om. Så jag upplevde det att han skickade mig på den där testen för att han ville få fastslaget, att jag inte passade i den vanliga skolan.

Men testet visade att Oscar var begåvad över genomsnittet men att han hade läs- och skrivsvårigheter. Egentligen borde han kunna klara av realskolan, men passade inte in i den normala skolvärlden. Han provocerade lärarens livsvärld, på grund av att han inte stämde med det förväntade.

Vid intervjutillfället som ägde rum när Oscar uppnått vuxen ålder upplevde han ett annorlundaskap i sin arbetssituation. Han arbetade som praktiker på en teoretisk institution, men var varken fågel eller fisk, som han bedömde det. Bland praktikerna befann han sig utanför den jargong som fördes man och man emellan. Det gällde att vara snabb i repliken och formulera sig träffsäkert och gärna burdust, vilket inte alls fanns vokabulär för i Oscars repertoar. Bland akademikerna kände han sig inte heller riktigt hemma. En kollega till honom, berättade han, utgav sig vid ett tillfälle för att veta mycket mer än som egentligen var fallet, enligt Oscars erfarenheter. Oscar hade tyckt sig märka, att det fanns akademiker som trots ytliga kunskaper gärna formulerade sig som om de kunde. Den som lärt sig diskursen kan formulera sig vältaligt utan att alltid ”ha så mycket på fötterna”. Oscar kunde inte uttrycka sig på det vis som en människa kunde göra, som hade läst sig till och behärskade en arsenal av ord i samband med ett visst ämne som han/hon sedan yttrade sig om, dvs en person som hade tagit till sig diskursen utan att alltid förstå på djupet (Säljö, 1996). För Oscar var det nödvändigt att verkligen läsa in sig på vad som låg bakom orden för att kunna yttra sig. Han måste ha gjort sig till ett med kunskapen, ha den direkt införlivad med sin livsvärld. Han kunde inte snappa upp språket på ett ytligt plan och fabulera som om han var insatt i ämnet. Oscar hade ett skarpt intellekt och förmåga att genomskåda, när en akademisk verbalitet inte höll, vilket han då uppfattade som oäkta vara. Själv varken kunde eller ville han förstå sig och spela med efter spelregler, som han inte införlivat i sin livsvärld. Oscar hade en stark identitets- och integritetskänsla, som han vägrade att ge upp.

Som exempel på hur akademiker kunde förhålla sig till kunskap, berättade Oscar om sin fru som när hon gick en fortbildningskurs måste lära sig hur en motor fungerade och lärde sig det från en lärobok. Hon kunde rabbla upp de olika momenten och klarade det skriftliga provet galant. Däremot hade hon aldrig kunna tillämpa det inlästa i praktiken, konstaterade Oscar. För honom var äkta kunskap något annat än att klara ett skriftligt prov.

Stina

Stina reflekterade över vad kunskap är. Hon ifrågasatte sin egen kunskap och menade att andra människor kunde så mycket mer än hon:

Kunskap är nånting som andra människor har lätt att ta till sig, och oftast har, och det jag har, det är inte kunskap. Den är nåt slags sunt förnuft, överlevnadsinstinkt är

det, på nåt sätt, tycker jag. Och jag blir alltid, jag blir alltid jätteimponerad av alla människor runt omkring mig i en massa olika sammanhang, framför allt i studiesammanhang, som kommer med intelligenta frågor, som det heter att man ska ställa, intelligenta svar, kommentarer. Allting som jag säger, tycker jag blir så plumpt på något sätt, va.

Stina tyckte sig inte ha samma förmåga att uttrycka sig som kurskamraterna. Det Stina kunde, hade hon integrerat som en del av sig själv. Det utgjorde en del i hennes livsvärld men hon kunde inte formulera sig på samma självklara sätt som de gjorde. När hon jämförde sig med andra, kände hon inte igen sig och upplevde sig som ”mindre intelligent”, även om hon ibland fått en kommentar att något varit intressant som hon sagt och blivit stolt över det. Hon hade svårt att ta till sig ett beröm. Hon kände sig som en främling, en främling som inte hade de kunskaper, som hon borde ha (Kristeva, 1997). När jag frågade om hennes synpunkter inte blivit respekterade, svarade hon:

Jag tänker nånstans innerst inne så här: Men ni vet ju ändå inte, vilken lurendrejare jag är, så det ni säger, det är inte rätt i alla fall. Alltså på den nivån ligger det hela tiden. Det ligger alltid i det här att nån dag ska jag bli avslöjad, att jag har lurat mig till det jag kan och det jag kan, det kan jag egentligen inte alls.

Hon upplevde sig kluven och kände ett främlingskap i förhållande till de andra, hon tyckte inte att hon passade in i gruppen. Som regel, påpekade hon, är det ”ju ingen som säger att det var bra att du tog upp det eller det, utan man svarar ju på det man har sagt”. Föreläsaren kan inte veta om hennes problem, förstod hon, och därför ge henne beröm för att hon sagt något värdefullt för att höja hennes självförtroende. Hon menade också att hon kände in, när en fråga uppfattades som dum, eftersom hon var ”oerhört känslig för alla såna här saker” och såg ”saker som ingen annan ser”.

I: Vad ser du då?

S: Jo, just det här att jag hör extra noga eller tittar extra noga hur man bemöter människors frågor. Eller om det är nån som säger nåt i klassen, så hör jag direkt om det är nån annan som suckar eller nånting. Jag sätter genast det i relation till den här människan att den har frågat och tar det som ett tecken att den tycker att det var en korkad fråga eller nånting.

Stina var som flera andra av mina informanter oerhört lyhörd och observant på det hon tog in genom både hörsel, syn och kroppsspråk, och som kanske inte observerades av andra. Hennes överjag (Freud, 1986) tog ständigt över situationen och fick henne att vara på sin vakt och se sig själv som mindre betydelsefull än ”de andra”. Hon kände sig inte delaktig utan som den som fick vara med på nåder.

Vendela

Även Vendela jämförde sig med ”de andra” och tyckte att det var mycket som inte fungerade hos henne. Hon hade en mycket låg självbild, hade alltid känt sig sämst, känt sig löjlig, en som andra inte tog på allvar. Alla andra var skärpta. Hon jämförde sig med hur rangordningen fungerade bland djur. Det var lika bra att underordna sig ledaren. För att kompensera sina brister hade hon utvecklat ett följsamt sätt. Hon hade strävat efter att bli omtyckt och varit många till lags under skoltiden. ”Om den här personen tycker om mig, går det bättre”, hade hon resonerat.

Egentligen var hon en tävlingsmänniska, uppfattade hon sig själv. Hon hade en vilja, en strävan, att bevisa för sig själv och andra att hon dög något till. I hennes självbild ingick ett visst mått av behov att hävda sig. Därför var hon sin egen värsta fiende, konstaterade hon. Hon tyckte alltid att hon var dålig och visste hur detta kändes. Däremot visste hon inte hur det kändes att vara bra. Så när hon fick betyg MVG på komvux kunde hon inte se på sig själv som en person som hade lyckats. Trots att hon levte med vetskap om dyslexin hade hon inte blivit av med sitt självhat. Skillnaden var att hon nu kunde hantera sina svårigheter. Men hon levde fortfarande med en sårbarhet, som lätt kunde flamma upp och få henne att tappa tron på sig själv. Det var en sak att veta hur det är, en helt annan sak att leva upp till kunskapen att ha ett värde.

Dyslexin hade satt sina spår i Vendelas livsvärld på en mängd olika sätt. Den naturliga inställningen till världen kolliderade med de samhälleliga kraven, som hon hela tiden måste leva upp till. Hon hade ett mycket strängt överjag. Det kunde sätta henne ifråga och bland annat anklaga henne för fusk. Som exempel tog hon sitt behov att imitera hur någon annan gjort, för att kunna skriva. Hon måste ha en förlaga. Den efterbildade hon sedan men anpassade den till det hon själv skulle prestera. Överkrav fick henne att nedvärdera ett sådant förfarande. Hon måste ta hjälp av hur andra gjorde, när de formulerade något. Det kom inte av sig självt, var inte heller automatiserat, påpekade hon. Likadant var det, när hon skulle lägga ett pussel. Då måste hon ha den färdiga bilden framför sig för att kunna lägga pusselbitarna på plats. ”Men då är det ju ingen match!” tyckte hennes sambo, som hon jämförde sig med. Vendela tyckte sig hela tiden få belägg för att hon var sämre än andra.

Vendela var ett offer för den egna strängheten. Hon hade en orealistisk övertro på andras överlägsenhet. Det fick henne att undervärdera sig själv och hindrade henne att kunna vila i sitt rätta värde, i en identitet som bottnade i en känsla av berättigad jämlikhet. På samma gång hade hon en ambition att visa att hon dög. Det försatte henne i ett påfrestande spänningsförhållande. Innerst inne trodde hon på sig själv, men föregående tillkortakommanden hade gjort att det negativa hon tidigare upplevt fått övertag över det positiva och

underminerade hennes självkänsla. Det hade blivit en del av hennes livsvärld med följd att hennes självbild undergrävts till att hon tappat tilltron till sig själv och därför gett upp kampen.

Karin

Det är ett ofta förekommande drag att de som har dyslexi jämför sig med andra, som de anser utgöra normen. Karin berättade hur hon förvånats över att en av hennes universitetskamrater genom att bara bläddra i en bok kunde förstå, vad boken handlade om och bedöma om den var läsvärd. Hon kände en enorm beundran och respekt inför människor som kunde hantera det skrivna ordet så överlägset. Hon saknade själv både tillräckliga metakognitiva strategier och tillräcklig läsförmåga för att översiktsläsa en text och åstadkomma något liknande. Det var som att leva i olika världar och stöta pannan mot en stängd dörr, omöjlig att öppna.

Den som har dyslexi ställer inte sällan orimliga krav på sig själv. Karin gav ett annat exempel på sådan övertro. Vid något tillfälle, när hon samtalade med en god vän om ett matematiskt problem, skämdes hon för sina bristfälliga kunskaper i matematik. Problemet hade att göra med Einsteins relativitetsteori, som Karin trodde, att alla som gått på gymnasiet var bevandrade i. Hennes överjag var ständigt redo att påminna henne om hennes otillräcklighet.

Det finns många missuppfattningar som underblåser det dåliga självförtroende hos en studerande med dyslexi. Allmänt förekommande är att den gode skribenten skriver korrekt från början och att kurskamraterna av sig själva genast vet, hur de skall ta sig an en uppgift. Dyslektikern har tendens att uppleva sin brist på sådan förmåga som graverande, som ett tecken på värdelöshet. Studerande med dyslexi måste emellertid få explicita anvisningar från grunden, något som andra studerande ofta inte behöver. Visserligen vet de kanske inte av sig själva hur de skall göra men de prövar sig fram. De tror sig om att kunna. Inställning till det egna jaget är annorlunda. Den som har dyslexi, däremot, har i nuet med sig alla misslyckanden som gjorts tidigare. Det finns därför inte heller något självklart hopp om att lyckas i framtiden.

2. Sökande efter en identitet

Kampen att hitta en identitet framstår som något mycket betydelsefullt för mina informanter. Att inte kunna leva upp till varken andras eller sina egna förväntningar kan ge ångest och föra med sig ett främlingsskap, liknande det som Kristeva (1997) skriver om i *Främlingar för oss själva*. Sex informanter *Alida, Linda, Oscar, Petronella, Lena* och *Augusta* redovisas.

Alida

Alida kom till Sverige från främmande land och gifte sig med en svensk, som hon först talade engelska med. Hon fick ingen ordnad svenskundervisning på den mindre ort, där hon först hamnade. Hennes livsvärld har under vistelsen i Sverige färgats av frustration. Hon har visserligen haft lätt för att ta till sig det talade språket, uttryckte sig väl och förstod vad som sas, men trots genomgången undervisning under flera år hade hon inte kunnat lära sig att överföra det svenska språket till skrift och hade på grund av dyslexi mycket svårt att lära sig abstrakta uttryck och termer. Det hon avsåg att lära fastnade inte, vilket gjorde henne oerhört frustrerad och orolig. I hennes livsvärld ingick krav att leva upp till en viss nivå, vilket hon hade hanterat bättre i hemlandet, där hon kunnat kompensera sina dyslektiska svårigheter. Överjaget har gett henne ångest för att hon inte klarade detta i det nya landet. Hon förstod inte orsaken och greps av självhat och depression. Eftersom hon gav intryck av att ligga på fullt tillräcklig kunskapsnivå för att tillgodogöra sig gymnasiestudier, förväntade sig hennes omgivning och hennes lärare att hon skulle kunna följa undervisningen, något som hon inte förstod hur man skulle bära sig åt för att göra. Att inte ha haft förankring i svenskan som barn gjorde att hon blev dubbelt funktionsnedsatt. Hon hade därmed inte bara dyslexi utan inte heller en talspråksbas, utifrån vilken hennes naturliga inställning till världen hade kunnat utvecklas. Hon tyckte sig inte passa in i det svenska samhället, där hon dock blev omtyckt av alla tack vare sitt trevliga sätt. Vi samtalade mycket, jag försökte hjälpa henne att hitta ord att uttrycka sin oro och hon kunde så småningom acceptera och förstå sin funktionsnedsättning, vilket hade en lugnade påverkan. Dyslexin hade blockerat hennes lärandehorisont och hon hade inte förstått att öppna den. En kurs i språklig medvetenhet, som hon fullföljde tillsammans med svenskar med dyslexi, hade gett henne åtskillig kunskap och glappet mellan att förstå den formella sidan av språket och att sedan kunna tillämpa dessa insikter blev allt mindre. Hon hade fått förklaring till sina svårigheter med det abstrakta skriftspråket och visste hur hon skulle bemöta dessa.

Att få berätta om sina svårigheter och få diskutera orsaken till dem, hade hjälpt henne att försona sig med sin oförmåga och att införliva den i livsvärlden, även om hon hade svårt för att acceptera den helt och hållet. Ångesten hade emellertid lättat. Hon hade också haft stor användning av att få ett skriftligt utlåtande om sin dyslexi till hjälp för att kunna informera de lärare hon studerade för och få både dem och sig själv att släppa alltför höga krav. Att få diagnosen dyslexi med tillhörande förklaringar hade varit till stor hjälp i hennes identitetssökande.

Linda

För Linda hörde identiteten samman med konsten att läsa. Schablonbilden att personer som läste dåligt kom från hem utan förankring i läsning och litteratur stämde inte på henne. Livsvärlden för den som kommer från hem, där läsning hör till livsluften, formas emellertid på ett annat vis än för den som kommer från en miljö, där så inte varit fallet. Linda hade växt upp med läsning. Efter att ha studerat ett antal terminer på Komvux skrev hon ett specialarbete om dyslexi och kunde i detta arbete reflektera över sig själv och fånga sin identitet utifrån sin dyslexi (Benhabib, 1997). Hon berättade där om sina föräldrar³⁵:

De läste och läser ganska mycket både dagstidningar och böcker. Vi barn, jag och min 4 år yngre syster ägde många barn böcker och vi lånade mycket på biblioteket. Båda mina föräldrar läste högt för oss ur våra böcker. (Faith, 1987, s 12)

I Lindas livsvärld ingick konsten att läsa som något naturligt, eftersom hennes familj alltid läste. Hon berättade:

Jag började skolan med samma entusiasm som alla 7-åringar har inför sin skolstart. Men mycket snart märkte jag att jag inte kunde som de andra. Jag förstod inte sambandet mellan bokstäver och ord. Jag hittade på när det var min tur att läsa. Läxorna lärde jag mig utantill och kunde då på så sett skenbart läsa ibland. Min lärare ville mycket snart plasera mig i en hjälpklass men mina föräldrar motsatte sig. Jag tappade intresset för läs och skrivning, bokstavslådan som brukades flitigt var för mig ett obegripligt pussel utan mening. ...

Men att ha en elev som inte lär sig skriv och läsa i vad man kallar normaltakt kan läraren uppfatta som ett personligt misslyckand men i stället för att erkänna att det känns som det, vänder man sig mot den som (inte) uppfyller normen. Att under hela sin skoltid ständigt mötas av lärare som känner sig provocerade/förolämpade av att man ej behärskar läs och skrivningen ”enkla” konst. Är mycket påfrestande. Att ständigt vara tvungen att bevisa att man inte är dumm i huvudet både för lärarna och till slut för sig själv gör att många tappara både intresse och självförtroende i grundskolan. För läs och skriv problem går igen i all ämnen: i mattens läs tal, i orienterings ämnernas tysta läsning, i alla provs skriftlig svar. (s 13, felskrivningar i original)

När hon var 11 år började hon låna böcker men läste som en nybörjare:

Jag fick på 7-åringens vis stava mig genom texten med det resultatet att jag oftast inte hade en aning om vad jag läste, Jag fick gissa mig till inerhållet via illustrationer i boken.

³⁵Felstavningar kvar efter författarens önskan

En kuslig upplevelse hade Linda vid läsningen av en bok ”med Pippi Långstrup som hon lånat på biblioteket”. Hur hon än gjorde kunde hon inte få ut orden, fastän hon höll på länge.

I flera timmar satt jag och försökte stava mig till handlingen. Inte ett ord förstod jag. Med gråten i halsen bad jag min mamma om hjälp. Boken jag lånat var skriven på finska inte ens de finska språkets helt avvikande skrivsätt hade gjort mig misstänksam. Så obegripligt var det svenska skriftspråket för mig.

För Linda upplevdes skriftspråket som kaos. Hon kände sig som en främling bland sina kamrater (se Kristeva, 1997), som hon ansåg förstod något över hennes huvud. Hon fick ingen ordning på läsningen och hon stod på helt osäker mark, när det gällde att uttrycka sig i skrift. De nio åren i skolan ”blev ingen tid att minnas med glädje alla dessa rättskrivningar som sken illdröda av rättningar” Faith, 1987, s 13). Hon lärde sig så småningom att läsa själv genom att läsa texter som hon kände till:

Jag lånade alltid de böcker som ”fröken” läste högt i. Sedan läste jag i efterhand de kapitel som redan var averkade i skolan. Genom att jag redan kände till innerhållet tog läsningen inte så lång tid och jag kunde gissa när det krånglade till sig utan att jag riskerade att tappa tråden. Metoden fungerade för mig, men det tog många år innan jag klarade att läsa i förväg.

Efter denna målmedvetna kamp tyckte hon idag att läsning var oerhört givande:

I dag är läsning nästan det bästa jag vet, och jag läser fort och mycket. Men jag kan nästan inte alls tillgodo göra mig tex en Povel Ramel bok, detta beror på att jag läser vad jag tror att det skall stå, så ordlekar och spårkliga vändningar går mig spårlöst förbi. Jag läser inte orden i vanlig mening utan de är bilder för mig. Därför läser jag lätt fel på tex ingen och igen bilden av de båda orden är ganska lik. Oftast ger sammanhanget mig goda ledtrådar om vad som står. Ord som för mig är nya hoppar jag över om jag kann, om detta ej är möjligt måste jag stava mig igenom ordet på samma sätt som en 7-åring. (s 13)

Det är inte svårt att tänka sig in i vilken vilshenhet Linda genomlevde under sina skolår. Hon tycktes inte ha haft någon som kunnat hjälpa sig och lärde sig läsa själv utan handledning. Hon skapade en egen strategi, som övade upp hennes läsning. Att som korrekionsmedel enbart få ”de röda bockarna” är hon inte ensam om att ha upplevt som traumatiskt, inte heller som en hjälp för att skriva bättre. Skriftspråkets två sidor, det hon läste och det hon skrev, blev, var och en, så betungande att hon inte uppfattade att de hade någon som helst relation till varandra. Lärare har idag beskyllts för att inte veta hur man undervisar barn i läsning, medan gångna tiders lärare anses ha varit bättre rustade att göra detta. Men inte heller tidigare utbildade lärare tycks alltid ha varit lyckosamma i att lära barn med dyslexi denna färdighet.

Linda ägnade liv och kraft åt att lära sig att läsa själv, hon gick i närkamp med läsningen, den var ett måste för att få balans i livsvärlden, och hon tillägnade sig själv så småningom en fungerande färdighet, som hon hade stor behållning av. Hon var dock medveten om att hennes läsning kunde leda henne på villospår. Hon har inte blivit ett med avkodningen, det man med ett ofullständigt definierat begrepp kallar automatisering fanns hos henne på ett annat sätt än hos den generelle fullt automatiserade läsaren. Hon avkodade genom sin förförståelse och såg och tycktes uppleva texten genom andra kanaler än den ”gode läsaren” gjorde. Hon hade ingen teknik att spegla den tryckta texten genom, utan överförde den genom sitt sätt att uppleva den. För Linda var läsandet en aktiv viljeakt. Det var inte en självklar teknisk förmåga, som kunde fungera utanför ett sammanhang. Men tack vare att hon numera läste obehindrat om än med ett icke helt pålitligt resultat kände hon sig delaktig i de läsandets skara, något som hon hade haft intensiv längtan efter att göra för att känna sig som en fullvärdig människa.

Oscar

Oscar fick sin identitet bekräftad genom att skaffa sig samhällskunskaper. Det fick han genom att läsa mycket och han läste med sin livsvärld som grund. Han var besatt av att läsa till den grad att hans familj retade honom för att han med sådan intensitet höll sig à jour med allt som hände i samhället och världen. Behovet att ”vara-i-världen” (Heidegger, 1993) utgjorde hans livsluft, hans existens. Han läste i princip alla sorts texter, som gav honom omvärldskunskap, om än med viss möda. Hans omfattande beläsenhet försåg honom med en bred förförståelse, som han tog hjälp av vid läsningen. Även vanan att ständigt läsa minskade ansträngningen. Hans bristande avkodningsförmåga blev emellertid uppenbar, då han ställdes inför en text med ett innehåll han inte alls hade införlivat med sin livsvärld. Då läste han texten som om den var på ett främmande språk som han inte var bevandrad i. Han läste på liknande sätt som Linda läste Pippi Långstrump på finska. Detta hände när han skulle läsa en text om grammatik. Under ett lektionspass ville några studerande att jag skulle undervisa dem i grammatik. Jag tillgodosåg grammatikentusiasternas behov och vi började med att högläsa en text, där en mängd grammatiska begrepp exemplifierades. Oscar, som brukade kunna läsa högt utan några svårigheter, såg nu plötsligen inte vad det stod i texten. Han läste fel på orden, på ändelserna, fick ingen mening i det lästa, hakade upp sig, tappade både flyt och uttryck. Det handlade ju om grammatik, som han var blockerad inför och som han därför inte kunde spegla utifrån sin livsvärld. Grammatik var något han inte ansåg vara av värde och därför hade valt bort. Han kunde bara läsa, när han fick grepp om sammanhanget och därmed meningen bakom orden. Han kunde inte uttyda en text, till vilken han inte hade förförståelse och engagemang, en text utan anknytning till den egna livsvärlden.

För den studerande med dyslexi handlar det att kunna kompensera den bristfälliga avkodningen och med hjälp av kontexten få ut något begripligt ur läsningen. Men på samma sätt som en person med dyslexi läser non-ord³⁶ mödosamt (Wolff, 2005) har han/hon svårigheter med att läsa ihop bokstäver utanför ett för honom/henne meningsfullt sammanhang. För Oscar saknades både förförståelse och nyfikenhet på innehållet i texten om grammatik. Han fick en känslomässig blockering och kunde plötsligen inte läsa alls. För de övriga eleverna med läs- och skrivsvårigheter vid lektionen ifråga handlade det om att träna något de ville lära sig, vilket hjälpte dem att tolka meningen i det de läste. Det intentionala måste finnas med i handlingen för att en läsare skall ta till sig, vad han läser. ”All human activity is always *oriented* activity, directed by that which orients it” (van Manen, 1990, s 182). Innehållet i texten måste kunna kopplas till ett innehåll, som läsaren har ork, vilja och tillräcklig förförståelse för att uppfatta. För en läsare med dyslexi är den nyttoinriktade faktorn en nödvändig hjälpfaktor för att förstå. Något mer än det kognitiva måste finnas med. Horisonten måste stå öppen för att kunna ta in texten, kopplad som den är till det emotionella. Oscar blev oförmögen att lägga ner ansträngning på något han inte tyckte, att han fick utdelning av. När uppgiften inte finns förankrad i livsvärlden, krymper horisonten. Det finns inte heller någon anledning att vidga den för att ta in något som uppfattas som meningslöst.

På tal om förförståelse reflekterade Oscar över hur han utvecklat sin omvärldskunskap:

Jag lyssnar ju väldigt mycket på nyheter, jag tillbringar en stor tid varje dag, även fast jag läser tidningen. Tar in, lyssnar. Det kan ju bero på att jag - jag blir ju häcklad liksom för det där - att jag inte kan missa en nyhetssändning och sånt där, men det kan ju också bero på det där, att jag var väldigt intresserad tidigt av vad som hände och samhällsdebatt och sånt där då, men att jag inte läste, så jag tog in väldigt mycket genom att lyssna på radio och debattprogram och sånt. Annars, andra säger då, vad ska det vara bra att lyssna i radio? Det står ju i tidningen.

Oscar hade som strategi att målmedvetet använda sig av flera informationskanaler för att komplettera sin läsning och han gjorde det på ett annat sätt än en god läsare behövde göra. Att ta del av ett läst, meningsfullt innehåll gav honom stor tillfredsställelse. Därför accepterade han att det innebar kamp, men en kamp som ledde till seger i form av att han mutade in nya kunskapsområden och fördjupade tidigare. Läsningen hade blivit en vardagsmöda, en rutin och en vana, som därför inte kändes oöverstiglig. Den hade blivit en del av Oscars existens, den ingick i hans livsvärld och gav honom mening i livet. Han surfade på nätet för att se om det fanns något av intresse

³⁶ Ord som saknar betydelse

att få kunskap om där. På sin arbetsplats hade han dessutom tillgång till ett bibliotek, där han handgripligen kunde ta del av artiklar i den verkliga tidningen eller tidskriften, något han föredrog framför att göra det på en datorskärm.

På nätet läste han på ett helt annat sätt, mycket mer övergripande, konstaterade han. På min fråga, om han inte kunde tillämpa en sådan lästeknik också när han läste den riktiga tidningen och få upp läshastigheten, svarade han: ”Det är annorlunda liksom. En tidning är en helt annan visuell upplevelse liksom. Man slår upp sidan, man ser bilderna, man ser rubriker och ingresser och sånt där.” En ”färsk tidning” ger en kroppslig upplevelse. ”Att bläddra igenom den och kolla liksom, det är en tillfredsställelse, ... som inte man får, när man tittar på nätet. Där är mera sönderhackat.” Oscar tyckte att det var samma skillnad som när han ville veta betydelsen av något ord på en cd-romskiva i motsats till då han slog upp det i en uppslagsbok. I uppslagsboken bläddrade han sig fram till det aktuella ordet och eftersom han hade problem med bokstavsföljden i alfabetet, tog det en viss tid, innan han hittade det aktuella ordet och kunde då läsa om ”annat intressant som kan dyka upp”. Det var på liknande vis, när han läste den riktiga tidningen. ”Det är som att det kommer överraskningar på nåt sätt”, vilket det inte gjorde, när han klickade fram någon rubrik på nätet. Han skulle aldrig kunna ”slarvläsa”. Oscars sätt att läsa var en verklig arbetsprestation, ingenting man gjorde ”så där”, vid kaffet för att kolla in, om något av vikt inträffat eller för att fördriva tiden. För Oscar var läsningen seriös. Det var ingenting han kunde göra vid sidan av, medan han förberedde sig för något annat. Det innebar att gå i närkamp, men det var en kamp han valt själv och som gjorde hans liv meningsfullt.

På min fråga om han upplevde problem, när han läste, svarade han, att han blev trött och att det tog tid att läsa. ”Ja, det är en ansträngning att läsa. Så har jag ju förstått att dom som, riktiga såna här njutningsläsare, att läsa för dom är ju en avkoppling, rent av en njutning, inte en ansträngning.” När Oscar var trött, tappade han koncentrationen. Han jämförde sig med sin fru, som läste för att varva ner. Hon lade ner mycket mindre tid på att läsa tidningen och läste böcker istället och blev rastlös, när hon inte hade något att läsa. Oscar, däremot, tog det som en plikt att ta sig igenom en text och få information: ”Jag kan inte läsa som avkoppling i varje fall, utan det är en... Läsningen i sig är nåt som jag är tvungen att göra för att få det jag vill komma åt då, informationen, kunskapen.” Han var driven av ett strängt överjag, ett tvång att få kunskap. Behovet av att läsa texter med samhälleligt innehåll gav honom grepp om världen, vilket styrkte hans identitet och utgjorde del i hans livsvärld.

Petronella

Efter två år i svensk skola flyttade Petronella med sin familj till USA och där skylldes man först hennes dåliga stavning på det nya språket. Senare kunde man inte göra det längre och efter ett år ”tyckte dom att jag talade alldeles för bra för att stava så dåligt”. Dyslexi var inget etablerat begrepp på den tiden. Man ”var antingen smart eller dum”. Därför hade lärarna svårt att förstå Petronellas problematik. Deras livsvärld provocerades. Petronella uttrycker:

Det var det här att det stämde inte riktigt det här att jag hade teorier i mycket och femmor i det andra, det var inget riktigt genomgående.

Det måste ha varit obegripligt för Petronella att dels ha så lätt för vissa ämnen och sedan inte alls kunna prestera i andra. Hon visste själv inte om att hon blivit intelligenstestad och fått ett högt resultat. Att hela tiden bli misstänkliggjord av sina lärare för något hon inte alls var, dvs ”lat”, men känna sig tvungen att ta till sig begreppet för att stämma med omgivningens uppfattning om henne blev spänningsfyllt och måste ha inneburit svårigheter att förankra i det egna jaget. Människor som råkar ut för dubbla budskap (se det av Bateson myntade begreppet ”double bind”, Ølgaard, 1983, s 23, Taube, 2007a) blir osäkra på sig själva, något jag stött på hos många andra dyslektiker, som berättat om hur lärare beskyllt dem för att vara ”lata” och ”slarviga”. En sådan snedvridning av rätta förhållanden försätter den det gäller i ett främlingskap och ett krav att leva upp till en falsk anklagelse. Livsvärlden kommer i obalans. Det är något som inte stämmer. Den s k självuppfyllande profetian är exempel på samma sak.

Petronella fick inte själv reda på sin IQ-poäng förrän hon tagit studenten och ansåg i efterhand att testet varit ”roten till det onda”, eftersom hon därför varken fått hjälp eller förståelse:

Eftersom jag var så intelligent då, då skulle jag inte ha det (dvs hjälp), dom hade kunnat ägna tiden åt dom som verkligen behövde dom, så att jag fick inte det. Och jag är faktiskt ingen stor förespråkare för intelligenstest. Jag tycker det är fullkomligt befängt. Varför måste vi veta detta? Det är ett kryss i kanten för föräldrarna att veta att dom har intelligenta barn, det är det enda det är bra för. Jag har absolut inte haft nån nytta av att veta mitt IQ-nummer. Jag tror fortfarande inte på det, jag gör inte det, men det kan ju vara så också, jag tappade självförtroendet på mig själv, när det gäller inläring och liknande, i många år faktiskt, så jag, jag tvivlar starkt på mitt IQ.

Det enda ämnet som hon fick underkänt i var emellertid franska, eftersom hon inte hade någon möjlighet att lära sig att stava språket. Men hon kunde tala det.. Hon hade inte svårt för att lära in ord, som hon fick in auditivt. Den muntliga upprepningen befäste dem och hon hade lätt att fokusera på och

tillägna sig språket muntligt men kunde inte växla till den formella, skriftliga sidan.

Det var så här att när vi hade vocabulary, French vocabulary, så läste en lärare före och vi repeterade och har du sagt det till mig, så har jag svårt att glömma det, så jag tror mycket av min inläring har berott på mitt minne.

Det handlade alltså om ett helt annat minne än det som låg till grund för att komma ihåg stavningen av ett ord. Att kunna tala franska räckte sedan för Petronella att få godkänt i detta ämne på Komvux i Sverige. Som betyg där fick hon trea, återigen ett exempel på att det som räknas för att få högre betyg inte är hur man klarar den muntliga kommunikationen utan hur man behandlar språket skriftligt.

I samband med datoranvändning tyckte hon inte hon hade hjälp av rättstavningsprogrammen på datorn. ”Den här rättstavningen jag har på datan nu, det tycker jag är det jobbigaste på hela arbetet och det är det här, sitta och rätta eländet. Det tar så lång tid för det är vartannat ord.” Insikten fanns med i hennes livsvärld, där stavningen flöt omkring utan ordning. Ordet experiment, t ex, hade hon sju olika stavningar på. ”Det är väl lite så jag vill beskriva mitt handikapp. När någon frågar mig vad det är, så säger jag: Ge mig ett ord, så kan jag stava det hur många gånger som helst utan att få det rätt.”

Inte förrän hon var vuxen och hade börjat studera på universitetet fick hon reda på att hon hade dyslexi, något hon först upplevde med stor bitterhet på grund av allt lidande det åsamkat henne, men som hon sedan tog till sig och försökte bli respekterad för. Men att få diagnosen dyslexi är inte en information som löser alla problem. Det som tidigare varit fördolt ligger kvar i livsvärlden och påverkar såväl nuet som inställningen till framtiden (jfr Heidegger, 1957/2002).

Petronella är tvåspråkig. Hon talar såväl svenska som engelska flytande. Hon har svenska föräldrar, som alltid pratade svenska med henne, medan de bodde i USA. Men hon hade ingen konfliktfri identitet. När hon flyttade till Sverige igen, ville hon efter att ha läst tio poäng på Pedagogien vid Göteborgs universitet fortsätta med engelska. Hon kom utan svårigheter in och läste sedan litteratur, vilket gick utmärkt. Hon godkändes också i kulturvetenskapsdelen, men fick problem med översättningsdelen från svenska till engelska:

Jag fick, det var svenska meningar, jag skulle översätta till engelska och med min stavning först och främst, som ansågs, alla stavningsfel var ju grammatiska fel och på sätt – och jag har svårt för det – could, would, should. Det är väl därför folk har så svårt att förstå sig på att jag är dyslektiker för jag pratar väldigt bra, men jag

hänger upp mig på dom här enkla orden.... Det är dom enkla orden jag inte kan stava.

Andra saker Petronella hade svårt för var att veta skillnaden mellan *its* och *it's*. När hon fick tillbaka sin översättningsdel och gick igenom den med studievägledaren, kände hon sig nedtryckt, framför allt för att hon hade stavat ordet "which" fel. Det hade blivit "witch", häxa. Trots att hon som dyslektiker borde tagits hänsyn till, underkändes hon. Hennes identitet som tvåspråkig torpederades av dyslexin:

Översätta kunde jag, tyckte jag, och när jag gick in och påpekade detta för dom. Dom hade ju bett mig att skriva att jag var dyslektiker och påstått att dom skulle ta hänsyn till detta och underkänt mig ändå och sen så bli bemött av en vägg och sprang in i den, dum som jag var, flera gånger, och slog mig rejält blodig och sen sa, nej, jag orkar inte mer, jag vill inte mer.

Petronella gav upp. Hon stötte åter på oförstående lärare som inte "såg" henne, inte värdesatte den kunskap hon hade, saboterade hennes identitet, hennes människovärde. Hon ansåg själv att det var grammatikdelen hon inte kunde få någon ordning på, dvs hon kunde inte använda grammatik som analysinstrument. Och det verkade som hennes lärare av denna anledning inte tyckte att hon kunde engelska, trots att hon skrev utmärkt på engelska bortsett från att hon gjorde vissa stavfel. Förutom att inte få acceptans för den kunskap som hon hade, fick hon inte heller någon stödjande handledning. Ingen visade henne intresse. Att kunna ett språk var uppenbarligen för många språklärare att kunna analysera det och behärska det med grammatiska förklaringar. Att stava korrekt ingick i grammatikbehärskningen, menade de, och blev då en nödvändig färdighet för att få godkänt i magisterexamen. Det kunde inte kompenseras av att personen ifråga behärskade andra delar av ämnet väl så bra om inte bättre än många andra, som klarat den grammatiska delen. Inga färdigheter att kompensera problemen diskuterades. Petronella kände sig identitetslös, hon hörde inte hemma i universitetsvärlden och gav upp universitetsutbildningen.

Lena

En av våra viktigaste mänskliga ambitioner är att leva i samklang och delaktighet med andra och känna oss hemma med en grupp människor, som vi delar intressen med (Schütz, 2002). Att inte kunna ta del av detta utan vara medveten om att man avviker från dem som man arbetar med påverkar identiteten negativt. Man kan gripas av en känsla av främlingskap (Kristeva, 1997). Många med läs- och skrivsvårigheter som jag samtalat med har haft en sådan känsla, bland andra Lena. Hon arbetade på ett vårdhem, där hon inte trivdes. Hon höll sig för sig själv och tyckte övrig personal arbetade ineffektivt och kom därför ofta på kant med sina arbetskamrater. Hon var

själv rationellt praktisk, kreativ och hade lätt för att organisera, vilket gjorde att hon utförde de uppgifter hon hade ansvar för på ett annat sätt än medarbetarna, vilket irriterade dem. Hon kunde därför inte känna gemenskap med den övriga gruppen. Hon fann inte heller något att tala om med de andra. Lena hade en tvåårig gymnasieutbildning med dåliga betyg bakom sig och fick tack vare Kunskapslyftet möjlighet att läsa vidare och det var då jag lärde känna henne.

Vad gällde läsning angav Lena svårigheter att läsa och samtidigt förstå vad hon läste. Raderna hoppade ibland. Hon måste avkoda varje ord och främmande ord ”fastnade inte”. Hon gjorde många stavfel, när hon skrev. Engelska och matematik tyckte hon var svåra ämnen. Hon förstod inte hur man skulle tänka i matematiken. Grammatik var inte heller begriplig för henne. När jag förklarade på vilket sätt svårigheterna kunde kopplas samman med läs- och skrivsvårigheterna, tog hon till sig detta och började förstå sig själv. Hon bävade emellertid inför mötet med den skola där hon skulle börja läsa och jag följde därför med henne till denna komvuxenhet, där hon fick träffa sina blivande lärare och höra hur kurserna var upplagda. Hon skulle först få en studiegrund för att sedan gå vidare och läsa de ämnen, som hon behövde, nämligen svenska, matematik och engelska. Läraren som presenterade undervisningen underströk att studierna skulle innebära hårt arbete. Detta avskräckte dock inte Lena. Hon fick genast förtroende för läraren.

Så gick något år. Jag återvände till Lenas komvuxenhet i ett ärende och i porten mötte jag en person på väg ut med ett par kurskamrater, som hon påtagligt hörde ihop med. Det visade sig vara Lena. Hon kände igen mig, lyste upp och hejdade mig för att berätta om sina studieframgångar. Hon trivdes och hade utvecklats något enormt, fick jag höra. Hon hade fått lära sig så mycket som hon tidigare inte kunde och var nu i färd med att gå vidare och läsa in ytterligare ämnen på gymnasienivå. Det var inte lätt att känna igen denna tidigare osäkra och folkskygga unga kvinna. Dyslexin var accepterad av omgivningen som utgångspunkt för att sedan inte utgöra någon begränsning. Den var integrerad i hennes livsvärld och hon jobbade utifrån den utan att känna den som ett hinder. Hon var full av livsmod och studieentusiasm och lovordade de lärare som bidragit till att hon fått framgång i sina studier. Hon hade hittat en identitet. Den Lena jag samtalat med tidigare hade helt förändrat sitt kroppsliga uttryckssätt, det var inte samma människa. Hon utstrålade livsglädje och självförtroende och inte längre ängslan. Hur det sedan gick för henne, vet jag inte. Denna komvuxenhet lades tillsammans med övriga komvuxenheter som ingick i Studium ner något år senare genom ett politiskt beslut.

Augusta

Idag har Augusta försonat sig med dyslexin, men säger, att det ibland varit svårt att tala om. ”Inte alltid, men med vissa är det ju svårt att tala om det och förklara för. Dels förstår inte folk vad det är – dom vet inte vad ordblindhet eller dyslexi är, så antingen tror dom att man inte alls kan läsa.” Det har därför inte varit enkelt för Augusta att hitta fram till en identitet.

Det var många faktorer vid studier på Komvux som var arbetsamma för en studerande med dyslexi, inte bara programsplittning och tidsstress, utan också byte av lärare, ett rörligt schema och kanske t o m byte av skolbyggnad. Det innebar en nödvändighet att kunna hålla flera bollar i luften samtidigt.

Augusta studerade på Komvux i två och ett halvt år under vilken tid vi träffades regelbundet. Hon fortsatte sedan en högre utbildning. Det hade varit arbetsamt på många vis, drog hon sig till minnes och funderade över sig själv:

Skolan har ju tagit jättemycket tid och då har jag inte haft så mycket, varit så social och sen har jag inte varit på lika bra humör, när jag gått i skolan för det ligger ju alltid som en stor press, så det har ju påverkat utanför skolan och sen att jag kanske ofta fyller i blanketter fel och jag slår ofta fel telefonnummer, Jag hamnar hos någon annan och... Och det visste jag inte om förrän nu, att det är därför. Och att jag kan vara så där lite vimsig.

Jag gjorde inpasset att vi alla kunde bete oss på liknande sätt, men att det för dyslektikern kanske hände oftare. Hon svarade:

Ja, det tror jag att det är, oftare. Men när man väl vet om det, är det ju ofta såna roliga saker som du kan skratta åt, att det är ju ingen fara efter ett tag, Men från början, när du inte förstår, varför du hamnar fel ofta och så.

Att inte förstå sig på sig själv har varit en process att acceptera och har påverkat identiteten. Efter undervisning och samtal har hon numera hittat fram till en studieidentitet. Hon visste nu hur hon skulle läsa för att lära och tog inte sina misstag så allvarligt utan försökte förstå dem och både självständigt och med hjälp korrigerade dem. Hon hade genomgått en förändring och insåg idag att hon på grund av dyslexin hade vissa problem, som man t o m ibland kunde skratta åt. Men hon betonade ändå att hon, förutom längre tid för sina uppgifter, också behövde ha tyst omkring sig för att kunna koncentrera sig:

Och att det ska vara tyst runt omkring en. Och det är ju ofta att dom andra bara sitter, om man ska sitta och läsa, sitter och pratar och så. Folk är ju ganska hänsynslösa, så länge dom inte är i ett sällskap, där dom måste vara, visa sig, för att dom ska få ett bra jobb eller få mera pengar eller imponera. Då passar det minsann att skärpa till sig och vara trevlig och... Men när man sitter själv med dom i ett klassrum, då är dom inte alltid så trevliga eller försöker vara tysta eller ta hänsyn, alla då.

För att få studiero hade Augusta olika knep och strategier. Det ingick numera i hennes livsvärld att hantera detta. Hon kunde be att få gå till cafeterian eller hon tog på sig öronproppar. Hon undvek att be sina medstudierande att ta hänsyn:

För jag vet att dom är inte tysta ändå, så det är ingen idé att jag börjar bråka och säga till dom.

Augusta hade insett att andra inte var intresserade av att ta hänsyn till henne, att de levde i sina livsvärldar och att hon måste kunna bemöta det. Hon hade hittat sätt att komma tillrätta med störningarna.

Efter att ha fått kunskap om sin funktionsnedsättning och genom facket fått hjälpmedel för att kunna läsa och skriva på den nivå som studierna krävde, klarade hon sig vid tiden för intervjun bland annat tack vare en särskild dator. Hon hade tränat upp sig, menade hon. Den dator, som hon hade hemma hade talsyntes. Den hade hjälpt henne ”jättemycket”. Hon hade även scannat in böcker på den och sedan kunnat höra texten. Idag behövde hon inte det. Hon hade tränat upp läsningen, så den fungerade. Sin engelska hade hon fått beröm för. Läraren, en amerikan, tyckte att hon läste bäst av alla i klassen:

Så han kom och sa till mig en dag att du är den som läser bäst av allihop där, jag förstår inte, varför du säger att du inte kan läsa och skriva.

Och hon menade att hon förbättrat sin engelska ”otroligt” under den tid hon gått i skolan. En dyslektiker hade en potential, fastslog hon, som kunde påverkas i positiv bemärkelse. Det gällde att lära sig strategier och få passande hjälpmedel för att kunna ta vara på sina möjligheter.

Jag frågade Augusta om hon tyckte att dyslexin bortsett från i studierna hade påverkat henne på något speciellt sätt och hon svarade då att hon utvecklat vissa egenskaper som kunde räknas som fördelar:

Du kommer ihåg hur en människa ser ut och du vet vad du ska säga och du hinner tänka mer än en annan människa hinner göra, när dom träffar nån, för du är mycket mer alert alltid, tvungen att vara så mycket mer alert, omedvetet. Och jag tror att man har ett helt annat sätt att se på människor och svårigheter och man är mycket vänligare för att man vet att det är svårare, att det är inte så lätt alltid med allting och sådär. Och man har lätt att ta olika sorters människor, lätt att träffa barn eller vuxna eller äldre eller yngre eller vem som. Och jag tror man löser problem fort utan att hinna tänka nästan, så det är ju en otroligt bra förmåga.

Den som inte har läs- och skrivsvårigheter har aldrig behövt utveckla denna inkännande sida, menade hon, något som kunde räknas till dyslektikerns fördel. De som har dyslexi kan dessutom idag hitta tekniska hjälpmedel att

kompensera sina svårigheter med. Det är dock viktigt att lärarna är insatta i funktionsnedsättningen och uppmuntrar de som har svårigheter och inte bara de som är duktiga:

... för jag tycker lärarna ska ge lite extra uppmuntran åt just dom eleverna. Dom ska inte alltid uppmuntra dom som är bäst i klassen för dom är ju bra nog ändå, för det blir ju ganska mycket så i skolor att dom som är duktiga i klassen, det är dom som kommer fram hela tiden, men dom behöver ju egentligen inte så mycket hjälp för dom kan ju allting redan.

Augusta gav sin bild av hur viktigt bemötandet från lärarna var och hur hennes lärande påverkats av det emotionella. Genom att gå i utbildning hade hon emellertid fått användbara kunskaper både för sitt privata liv och för yrkeslivet. Hon var framför allt nöjd med de kunskaper hon fått i engelska.

3. Underskattning av det praktiska kunnandet

På grund av samhällets omstrukturering har människor som fungerat utmärkt som praktiker tvingats omskola sig. Teoretiska kunskaper har prioriterats och på Komvux har det inte varit praktikerns handlag som räknats. Fyra informanter, *Zacharias* och *Zinaida*, *Teresa*, *Kristoffer* redovisas.

Zacharias och Zinaida

Både *Zacharias* och *Zinaida* läste vårdämnena på Komvux för att få behörighet som undersköterskor men hade mycket svårt att klara teoretiska partier, även om dessa anknöt till deras praktiska verkligheter. Vid skrivningar svarade de ofullständigt och på andra saker än de som frågades efter, menade några av lärarna, som dock ibland godkände dem av ”snällhet”.

Zacharias och *Zinaida* var båda ofta sjuka och lärarnas och deras verkligheter stämde inte alltid överens. De fick handledning av mig. Jag läste in vissa av deras teoriavsnitt på band efter att ha översatt dem till ett enklare språk. De skulle säkerligen haft stor hjälp av läroböcker, som presenterade innehållet i form av konkreta bilder. När jag bad en av deras lärare, som intresserade sig för dem och ville hjälpa dem, att försöka omarbete texten efter sådana principer, ruskade hon missmodigt på huvudet och menade att hon absolut inte hann göra något sådant. Hon skulle få lägga ner alldeles för mycket tid på det och visste inte riktigt heller, hur hon skulle bära sig åt.

Zinaida ville ha alla läroböckerna intalade på band och fick det så småningom, men hade då varit frånvarande så mycket från lektionerna, dels på grund av sjukdom, dels på grund av ett rörligt liv på hemmafronten, att hon inte kunde godkännas. Båda två fick högsta vitsord på sin praktiktjänstgöring och tycktes inte ha några bekymmer med att få anställning i framtiden, om de bara fick

godkänt på kursen. Zinaida måste emellertid gå om kursen vid ett senare tillfälle.

Vårt skriftspråkssamhälle vill gärna forma om människan till att passa in i ett uppgjort mönster, där kunskaper enbart räknas, när de garanteras vara teoretiska. När jag talade med Zinaida om en av frågorna till det prov hon klarat mycket dåligt och som handlade om förhållningssättet till patienten, kom det tydligt fram att hon inte förstått, hur hon skulle uttrycka sig i det skriftliga svaret. I praktiken tillämpade hon emellertid till fullo det som lärobokstexten föreskrev.

Det var i det praktiska sammanhanget Zacharias och Zinaida kände sig höra hemma och fick bekräftelse på att de dög. Det är sådana människor vi alla vill bli omhändertagna av, när vi blir sjuka. De som vet hur man gör. Det finns uppenbart praktiker som har kunskaperna i kroppen, men inte de avkrävda abstrakta orden för att uttrycka dem.

Teresa

Jag fick ett mejl från Teresas handläggare, som skrev att hon träffat en kvinna med invandrarbakgrund, som jobbat inom vården under mer än 20 år. En ”elak” sköterska hade beskyllt henne för att vara analfabet, vilket kränkt henne djupt. Hon talade utmärkt svenska och hade ett bra ordförråd men läste långsamt och kunde inte skriva. Hon kunde inte heller fylla i en blankett, hade svårt att hålla ordning på rutorna. Eftersom det fanns dyslexi i hennes familj, trodde handläggaren att även hon hade denna funktionsnedsättning, något jag sedan kunde konstatera.

Denna mycket arbetsamma kvinna, omtyckt av patienterna, beordrades att läsa in teori, vilket hon visste att hon inte skulle mäktas med, trots utlåtande om att hänsyn måste tas på hennes dyslexi. Teresa fick ångest och hennes kropp reagerade med värk och hon blev sjukskriven. Teresa på samma sätt som Zinaida och Zacharias kunde sitt jobb, men blev ifrågasatt för att hon inte kunna läsa in abstrakt text. Jag försökte få henne att inte ge upp. Men hon hade redan bestämt sig. Hon trodde inte på sin förmåga, varför den intentionala handlingen omöjliggjordes. Hon hade blivit sedd med andras nedvärderande ögon och trodde inte längre på sig själv. Hon kunde inte stå upp för sig själv. Det måste finnas tillräckligt med självkänsla i en människas livsvärld för att hon skall orka kämpa. Det livslånga lärandets krav har orsakat många praktiker problem, eftersom kraven är skrivbordsprodukter.

Kristoffer

Kristoffer hade svårt för att planera sina studier och läsa in gymnasieämnena. Han hade läs- och skrivsvårigheter men framför allt oförmåga att såväl

koncentrera sig på studierna som lägga upp dem på ett seriöst sätt. Han var duktig inom en sportsgren och ville mycket hellre ägna sig åt denna sport än åt studierna. Han försörjde sig genom att arbeta inom ett område där han inte behövde skriftspråket som redskap. Alla hans tidigare klasskamrater var emellertid upptagna med att göra karriärer inom det akademiska fältet och Kristoffer, vars familj kom från sådan miljö, kände sig underlägsen dem för att inte på liknande sätt vara igång med en teoretisk utbildning. Han värdesatte inte alls de egna arbetsinsatserna som fanns i det praktiska sammanhanget, trots att han utförde denna verksamhet till allas belåtenhet. Han ville inte acceptera sig själv som praktiskt arbetande och nedvärderade sitt arbete. Han såg på sig själv utifrån den bild han trodde omgivningen hade, nämligen som någon som misslyckats. Som konsekvens började han fabulera. Kristoffer behövde mycket stöd och uppmuntran. Han var inte tillfreds med det praktiska arbete han utförde, vilket satte avtryck i hans livsvärld. Istället för att anamma det praktiska livet och satsa på det, flydde han bort från det och verkligheten. Han kände krav på sig själv, som han inte kunde uppfylla, krav som han själv satte. Genom denna dubbelhet tappade han kontakten med det möjliga värld.

4. Kroppslig förankring

Det är inte bara orden som förmedlar våra känslor. I högsta grad ligger en uttrycksförmåga redo att ta gestalt i det kroppsliga. I detta avsnitt redovisas fyra informanter, *Alexandra*, *Ritva*, *Bosse* och *Filippa*.

Alexandra

Alexandra, som hade läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, hade varit arbetslös en längre tid. Nu måste hon ut i arbete igen, hennes dagar var på upphållningen och hennes arbetsförmedlare var i färd med att hitta en arbetspraktik åt henne. Alexandra hade stort intresse och fallenhet för datorteknologi och hade förmåga att hitta lösningar på tekniska problem. Hon hade invandrabakgrund men bodde i Sverige sedan ett tjugotal år och kunde prata och förstå svenska som en infödd svensk. Hon hade man och barn som hon dagligen talade svenska med. Hennes dyslexi yttrade sig som brister i den fonologiska medvetenheten. Hon uppfattade inte vissa konsonanter korrekt trots normal hörsel. När hon läste måste hon anstränga sig och genom sammanhanget uttyda de ord hon inte direkt kände igen och på så vis lista ut deras betydelse. Hon formulerade sig korrekt, då hon skrev på svenska, men det tog tid för henne att uttrycka sig i skrift och hon blev lätt stressad i skriftspråks-situationer och greps då av oro och tänkte då inte längre klart.

Vid det sista mötet med arbetsförmedlaren testades Alexandra först av denne och uppfattade att det gick bra till en början. Men eftersom det tog mycket

kraft, började hon oroa sig och tappade kontrollen över sig själv. Hon kom i affekt med följd att hon började tala sämre svenska och förstod inte längre, vad hon läste. Vad hade hänt? Av någon anledning hade arbetsförmedlaren, som träffat henne förut och som drev sin linje, som innebar att hon skulle göra praktik inom barnomsorg och inte inom dator teknik, kommenterat hennes sätt att arbeta med uppgifterna och gjort det med en röst som förmedlade kritik. Tonfallet uttryckte detta, trots att orden inte direkt innebar kritik. Han frågade henne, hur hon egentligen mådde och sa sig vara orolig för att hon inte var i god form. Under resten av mötet levde hon upp till den negativa kommentaren. Hon kände sig stressad och tappade självförtroendet. I livsvärlden ingick en osäkerhetskänsla, bottnande i dyslexin, att inte vara bra nog och därför inte våga stå på sig.

När jag talade med henne påföljande dag hade hon drabbats av stark huvudvärk och hade ”mått dåligt” alltsedan mötet med arbetsförmedlaren. Efter en stunds samtal kunde hon börja reflektera över sig själv. Hon hade reagerat spontant och känslomässigt föregående dag och uttryckte besvikelse över sig själv. Hon tyckte att hon arbetat så mycket med denna sida hos sig själv och med sitt självförtroende att hon inte hade behövt tappa koncepterna. Ur mannens synvinkel var hans uppträdande säkerligen helt korrekt och professionellt betingat. Men det är lätt för en klient att hamna i underläge i en sådan situation och mycket svårt att stå på sig och driva en linje förankrad i den egna identiteten. Det händer inte sällan att den som hjälper inte är tillräckligt lyhörd och genom sitt kroppsspråk och sin röst utövar sin makt och bestämmer över huvudet på den som behöver stöd. Alexandra tolkade sannolikt inte bara arbetsförmedlarens ord utan också det budskap hans röst och hans kropp förmedlade med följd att hon kände sig försatt i underläge och tappade fotfästet, vilket satte spår i hennes prestationsförmåga. Kroppen reagerade dessutom på så sätt att hon efteråt fick stark huvudvärk. I hennes livsvärld fanns spår av gamla misslyckanden och oförstådda tillkortakommanden, som format en självbild hos henne som lätt kunde försättas i obalans av ett tonläge och ett kroppsspråk som upplevdes som hotfullt.

Ritva

Som lärare blir det lätt att man låter sin lärarambition styra. När jag delgav en kvinnlig skribent mina intryck av det hon skrivit, förstod hon inte, utan tyckte själv att hon skrivit bra. Jag försökte förklara det jag uppfattat som felaktigt för henne. Texten höll inte formellt. Intensiteten i min röst höjdes. Jag hörde själv hur ”tråkig” jag lät. Kvinnan var dyslektiker och mycket känslig för kritik. Det som hon skrivit var intressant, men var inte bra formulerat och därför viktigt att hon skrev om. Jag hade de bästa avsikter. Men det blev fel. Kvinnan, som själv tyckt att hon skrivit korrekt reagerade känslomässigt och jag fick höra att jag lät precis som hennes tidigare lärare, som alltid tryckt ner

henne genom att säga att hon inte kunde skriva. Jag insåg att jag borde ha agerat på ett smidigare sätt och inte tanklöst påpekat något i hennes skriftspråk, som kändes som en attack på hennes förmåga att skriva över huvud taget. Mitt uppdrag, som var att hjälpa skribenter att få fram sina budskap genom ett fungerande skriftspråk, brukade vanligtvis bemötas på ett helt annat sätt. I stället var det vanligt att det lät så här: ”Ja, naturligtvis, vad bra att du påpekade detta.” eller ”Javisst, nu hör jag hur fel det låter.” Skribenten brukade tacksamt ta emot det jag ville hjälpa honom/henne med. Ibland kunde det naturligtvis vara att jag missförstått och fick ta tillbaka min rättelse, men det brukade ske i bästa samförstånd. Rösten speglade detta. Jag lät intresserad och inte avfärdande. När jag nu istället möttes med avståndstagande reagerade min naturliga inställning på det. Rösten höjdes därför och den onda cirkeln påbörjades. Två livsvärldar var i färd att kollidera (jfr Carlsson, 2005b).

Det är alltså lätt att hamna i en slags ”danse macabre”. Läraren ser som sin uppgift att lära eleven att skriva. Han/hon vet att det är nödvändigt att uppmuntra, att ta fram sådant som är bra formulerat. Men i det fall läraren talar för döva öron och skribenten inte verkar vilja förstå, sätter ”så här måste det vara-mekanismen” igång. Den korrigerade blockerar sig då och tolkar känslomässigt det läraren säger som orättfärdig kritik, medan läraren å sin sida reagerar utifrån sin horisont och ser från sitt håll, från sin livsvärld.

I Ritvas fall bröts spänningsläget tack vare att jag sa, att jag faktiskt bara ville att hon skulle bli godkänd och min röst förmedlade antagligen min goda vilja tillräckligt tydligt. Jag var i fortsättningen vaksam på mig själv vid senare handledningsträffar. Ritva insåg att jag menade väl och försökte korrigera det hon fick synpunkter på. Hon yttrade t o m vid ett senare tillfälle att hon började förstå hur jag ville att hon skulle skriva och visade vid fortsatta träffar sin uppskattning på ett tydligt sätt.

Vi påverkar varandra på en mängd olika vis. Ett verktyg vi har är rösten (Juslin, 2001), något vi inte alltid är medvetna om och kan kontrollera. Vi reagerar dessutom automatiskt inte bara på olika nyanser i den andres röst utan också på hans/hennes kroppsspråk.

Rösten och kroppsspråket kan också ha en välgörande positiv effekt. Det hade varit oroligt hemma och nybörjaren i första klass hade svårt att få ordning på läsningen. Då satte sig ”fröken” bredvid honom och höll armen om honom i det hon talade till honom med lugna uppmuntrande ord. Rösten som förmedlade trygghet, den kroppsliga närheten, fick barnet att slappna av och horisonten för lärandet öppnades. Pojken kom igång att läsa och hade sedan inga vidare bekymmer. Det är inte bara den lexikala betydelsen som uttrycks

genom talade ord. Det finns också en väl så viktig dimension, som förs fram inte bara genom sättet att formulera orden på utan också genom den musikaliska dimension i rösten som kommer fram i tonläge, tempo, rytm och klang (Juslin, 2001), den kommer fram i tystnader, i tonfall, det finns en hel arsenal av medel, som vi, oftast omedvetet, använder och påverkas av. Kroppsligt förhållningssätt och röst kan inte nog framhållas som viktiga kommunikationsmedel. Men rösten kan, som exemplet med Alexandra visar, också vara ett medel för att visa sin makt.

Bosse

Ett säkert uppträdande kan innebära kamouflage. Den som är medveten om sin dyslexi kan dölja sina bristande kunskaper i t ex stavning genom ett självsäkert uppträdande. Jag minns mycket tydligt ett tillfälle, då jag i kartläggande syfte skulle testa en grupp personer i stavning i samband med att de ville börja en kurs i skrivning. Bosse hörde till dem som kroppsligt förmedlade stor säkerhet. ”Varför skulle denna person, som så tydligt uttryckte förmåga, öda tid på en test?”, frågade jag mig och kände mig skamsen som tvivlade på denna persons förmåga. Resultatet visade emellertid på mycket dåliga resultat. Bosse hade lärt sig att spela tuff och förmedla självsäkerhet för att inte behöva sättas ifråga. Kroppshållningen förmedlade detta. Ett sådant kroppsspråk avfärdade alla tecken på osäkerhet för att ingen skulle komma på tanken att han kunde ha några svårigheter. På samma gång fanns en spänning att inte bli avslöjad att hantera, att i umgänget med vissa människor ständigt vara på sin vakt med åtföljande blockering att våga vara sig själv.

Filippa

När Filippa satte sig hemma för att göra en läs- eller skrivuppgift, somnade hon. Hennes kropp kollapsade av mödan, eller snarare av tanken på mödan. Hon sa:

Om det inte skulle vara skrämmande, skulle symtomen försvinna. Då har man inte samma behov av att somna.

Sömnbehovet skulle kunna hänföras till den ansträngning som krävdes för utförandet av uppgiften. Filippa menade att något omedvetet påverkade henne, något som skrämte henne. Det kunde vara tidigare misslyckanden. Genom att somna kunde hon undfly det jobbiga eller kanske få upp energin för att ta itu med utmaningen senare. Kroppen är ständigt medagerande i vad en människa företar sig. Filippas ansträngning var kopplad till en ångestfull upplevelse som satt kvar i kroppen och blockerade den intentionala handlingen med budskapet att inte kunna utföra den, vilket utlöste behovet att somna. På liknande vis kan gäspande vid läsning signalera att kroppen inte utför den

skriftspråkliga handlingen problemfritt. Något från det förflutna dyker upp i nuet.

5. Trauma och tabu

Under de år jag undervisat och samtalat med vuxna med dyslexi har jag fått många vittnesmål om hur skamfyllt de upplevt sina svårigheter och förstått att detta för många har kunnat innebära ett stort trauma. Det har känts oerhört förnedrande att inte behärska framför allt läsningens konst. I vissa fall har man inte velat erkänna sådana svårigheter utan totalt förträngt dem, de har inte fått förekomma, de har varit så hemliga, att de blivit tabubelagda. Fyra informanter, *Jeannie*, *Adele*, *Bosse* och *William* redovisas.

Jeannie

Jag lärde känna Jeannie, när hon i vuxen ålder var i färd med att lära sig svenska, en högt begåvad kvinna i behov av välstrukturerad, anpassad undervisning, som tog hänsyn till hennes dyslexi. Jeannie hade stora svårigheter att lära sig svenska språket. Hon hade regredierat till att uppleva samma stora ängslan som hon känt i barndomen och fick nu liknande panik som fått hennes horisont tidigare att krympa, varför hennes förmåga att lära blockerades. Hon fick ångest och tyckte inte att hon kunde kompensera sina bristfälliga kunskaper i den takt hennes överjag beordrade henne. Rester av skrällen från barndomen satt kvar och drog ner hennes jag i det kaotiska ”detet”. Jaget hade inte kraft tillräckligt att ta upp kampen med det nya språket. Tidigare traumatiska upplevelser, som hon förträngt, låg i botten. Hon behövde få fler ord som redskap, tid till förändring och total acceptans från omgivningen. Hennes upplevelser manifesterades som en drömmens förtätning och hon kunde inte reda ut alla intryck och tidigare upplevelser som vällde över henne vid undervisningssituationen i svenska för invandrare. Det som hänt tidigare och varit skrämmande och obegripligt låg kvar i nuet och påverkade framtiden till den grad att hon gav upp, när den lärare hon trivts med och orkat kämpa för byttes ut. Det blev för mycket att behöva förklara för en annan lärare.

Jeannies berättelse (bilaga 4) om det monster hon kände sig jagad av, d v s den rädsla hon upplevt som barn, när hon började skolan, ger en inblick i hur ångestfullt och obegripligt det kan kännas att inte kunna läsa och skriva som andra. Hennes mamma, som dock hade förståelse för sitt barns skräck för skolan, var hjälplös i handling. Inte heller hennes lärare tycktes veta på vilket sätt barnet skulle bemötas och lugnas. Den ångest barnet upplevde utan att förstå satt kvar hos den vuxne och dök upp, när något kändes alltför kravfullt.

När jag träffade Jeannie visste hon att det hon upplevt som ett skräckfyllt monster var de egna läs- och skrivsvårigheterna. Icke desto mindre tog det emotionella kommandot över det kognitiva och hon orkade inte fullfölja den undervisning hon erbjöds som vuxen, när hon inte kände sig förstörd av läraren, som inte kände till hennes förhistoria. Hennes uppenbara begåvning gjorde det svårt för läraren att inse och acceptera att hon inte kunde ta till sig undervisningen på samma sätt som de övriga studerandena och förväntade sig därför att Jeannie skulle följa undervisningen i samma takt som de övriga. Det klarade hon inte utan slutade, trots att jag gjorde vad som stod i min makt för att uppmuntra henne att fortsätta. Jeannie orkade inte ge sig i kast med något hon upplevde som övermäktigt och hotfullt, något som tidigare förstärkts av en närståendes attityd. Hon hade då känt sig nedvärderad och ifrågasatt vilket blivit kvar i hennes livsvärld och fått det traumatiska att ta överhand över det meningsfulla och konstruktiva.

Adele

Adele hade sagt till sina arbetskamrater att hon läste på Komvux, vilket hon gjorde men på grundvuxnivå, där hon tränade grundläggande läsning och skrivning. På Adeles komvuxenhet lästes de två nivåerna parallellt i samma byggnad och jag undervisade på båda nivåerna, varför ingen kunde spåra var en studerande hörde hemma. I Adeles livsvärld ingick en ofattbar rädsla att bli avslöjad för att inte kunna läsa. Hon levde hela tiden med denna skräck som då hon var med sina arbetskamrater. Vad skulle hända, om någon vid något tillfälle visade henne vad som stod i en tidning och uppmanade henne att läsa? Att erkänna sin oförmåga var för henne tabu. Hon höll sig därför alltid utanför arbetsgemenskapen och var hela tiden på sin vakt. Hon kunde inte vila i den naturliga livsinställningen i umgänget med arbetskamraterna. Istället levde hon under ett språklöst hot som kändes för farligt att yttra sig om. En språkbarriär beroende på att hon varken hade grepp om eller ord för att uttrycka sin ångest hindrade henne att öppna sin horisont, vilket hon behövde för att kunna lära.

Bosse

Under den period som Bosse ingick i en grupp elever som ville bli bättre på att läsa och skriva, avslöjade han att han var "världsbäst" på att fuska. Han kontrollerade allt han gjorde med en kamrats eller bokens resultat och vågade aldrig tro på att han klarat av något själv. Han nämnde vid ett tillfälle att han på högstadiet haft en lärare i engelska, som sagt till honom att hålla tyst på lektionerna, eftersom han, enligt lärarens mening, var för dum för att lära sig något. Bosses reaktion på detta löd: "Och då höll jag tyst." Hans självbild sjönk till botten. Inte nog med att han "höll tyst" på engelskan, han utvecklade en traumatisk inställning till det egna lärandet över huvud taget och mistroddes sig själv om att kunna lära sig något, som ingick i skolans värld,

där det handlade om läsning, skrivning eller teoretisk faktainläring. Följden blev att han alltid måste fuska och hade utarbetat många knep för att göra detta. När jag försökte få honom att våga stå för det han kunde själv utan att bry sig om, ifall det var rätt eller fel, var han oförmögen att göra detta. För honom var att fuska en överlevnadsstrategi, som fanns med i hans livsvärld. Han hade förträngt sin skräck till det undermedvetna. Han visste visserligen orsaken till sin obefintliga självkänsla men den hade bitit sig fast hos honom och var näst intill omöjlig att bli av med. Ångesten hade fått fäste i den levda kroppen och övergått till att bli ett trauma. När Bosse gått ett par år i förberedande utbildning och började i ordinarie undervisning på Komvux, tvingades han som alla andra att läsa in kursmaterial hemma. Men Bosse kunde inte det, den starka ångesten tog över herraväldet varje gång han skulle sitta hemma och läsa in det han hade i läxa. Han kom då i panik och kunde inte lära sig någonting. Det tog honom lång tid och många samtal för att komma över panikkänslorna. Det första steget var att begripa sig på sig själv och kunna hantera sina kaotiska känslor. Ett sätt, som gjorde honom tryggare, var att sitta och läsa tillsammans med kurskamraterna och stå i ständig kommunikationskontakt med dem. Det intersubjektiva kom till hans räddning och var ett mellanled för att han skulle våga ta ansvar själv och öppna sin horisont för att lära. Som tidigare nämnts hade han även en lärare i engelska som på samma gång som hon gav honom uppmuntran gav honom rätt stöd, vilket hjälpte till att bryta hans blockering. Efter en mödosam kamp klarade Bosse så småningom en gymnasiekurs på ekonomisk linje och fick sedan ett arbete, där han blev såväl framgångsrik som uppskattad.

William

William kunde omöjligen ta till sig undervisningen, när han satt tillsammans med andra kursdeltagare i en skolsal. Han blev helt traumatiserad och därmed blockerad. Vid samtal berättade han, att han, när han som barn började skolan, blev utskälld av läraren för något han inte gjorde rätt men inte förstod vad det var, vilket fick honom att liksom Jeannie uppleva rädsla och få panik. En oförklarlig skräck blev en del av hans livsvärld, som i vissa situationer kom till uttryck. Han kunde så småningom hitta såväl identitet som utkomst inom ett tekniskt designområde. När han sedermera kom till Sverige och började i sfi-undervisning för att lära sig svenska, greps han dock av samma ångest, som han haft som barn och suttit i ett klassrum. Det undermedvetna påverkade honom och han ingavs samma förkrossande känsla som i barndomen av att inte förstå. Han kunde omöjligen ingå i en grupp och studera tillsammans med andra. En känsla av panik tog då överhanden och hans lärandehorisont stängdes helt. Under en period fick han därför komma ensam och sitta i hemmiljö. Då släppte ångesten och han kunde börja ta till sig undervisningen. Lärandet kunde trots hans stora dyslektiska svårigheter komma igång.

Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi drabbar inte bara läsning och skrivning. Att inte förstå vad läraren menar har många varit utsatta för. För ett barn, som inte insett vad som varit fel i skolan, ett barn som velat göra sitt bästa men alltid misslyckats och blivit utskälld för något oförståeligt, kan följderna bli traumatiska. Skolan, klassrummet, läraren, allt förknippas med ångest och blir en del av livsvärlden och finns med allt framgent i varje liknande studiesituation.

I sin bok *Totem och tabu* går Freud (1995) tillbaka till primitiva kulturer och förklarar rädslan för vissa ord och begrepp som arvegods från förr i tiden. Det har funnits saker, som varit onämnbare. Att i vårt moderna samhälle ha avslöjats för att inte ha kunnat läsa har på liknande vis varit oerhört förnedrande, det har förknippats med något oförlåtligt och satt sig som en tabu-känsla, som har varit orsaken till att oförmågan inte har kunnat vidkännas. Men var skall man börja, när dörren till oförmågan är stängd, när det inte går att erkänna att man inte kan något? Så var det för den kvinna som i sitt arbete skulle skriva ner information vid telefonkontakter. Hon ”hörde” då inte ordens stavning, vilket hon inte vågade erkänna. Hon hade under sin skoltid förbjudits av sin mamma att tillstå denna oförmåga. När hon genom Kunskapslyftet skulle börja i undervisning och jag vid introduktionssamtalet förstod att hennes fonologiska medvetenhet hade brister, som kunde förklara hennes svårigheter, reagerade hon med panikfullt avståndstagande. Hon vågade inte längre satsa på studier utan återgick till sitt arbete. Men efter ett tag upplevde hon en så stor spänning i den stressande arbetsituationen, att sjukskrivning blev nödvändig.

6. Motivation

En stor längtan att dokumentera sig i bokform har upplevts av många dyslektiker och flera böcker har skrivits trots skrivsvårigheterna (Lundgren, 1991, Strömbom, 1999, Dahlberg, 2007). Även författaren Olle Hedberg har vittnat om en period, då han inte kunde stava. ”Inget svenskt barn har efter två års skolgång stavat så uselt som jag gjorde”, tyckte han sig kunna fastslå (Hedberg, 1962). Tack vare en uppmuntrande mamma hindrades han dock inte i sitt författarskap. Ett intresse kan få igång lärandet på ett ofattbart sätt. Läs- och skrivsvårigheterna tycks plötsligen kunna försvinna om något upplevs tillräckligt angeläget. Tre informanter redovisas, *Donald*, *Oscar* och *Pontus*.

Donald

Donald berättade att han hade misslyckats fullständigt i skolan och lämnat den med miserabla betyg, och det fastän han gått tio år istället för nio, han hade gått om fyran. Han kom ihåg att han inte kunnat koncentrera sig. ”Och”,

tillade han spontant, ”jag har fortfarande inte läst en enda bok!” Han såg bara första delen av orden som han läste och när han var ute och körde hade han märkt att han läste av skyltar olika varje gång han passerade dem. När jag föreslog att han skulle kunna läsa sagor för sin dotter, som var två år och på så sätt träna sin läsning, replikerade han omedelbart: ”Aldrig! Jag berättar mina egna historier för henne.”

Han ville nu ta igen de förlorade åren och framför allt lära sig att skriva. Han var fullständigt inkapabel att skriva någonting, förklarade han, och hade inte en aning om hur man stavade. ”Men jag kan prata om allt”, något som han bevisade genom att uttrycka sig på ett rikt och uttrycksfullt språk.

I skolan hade Donald inte förstått meningen med undervisningen. Den gick högt över hans huvud. Musik var emellertid hans stora intresse, varför han, när han gick i femte klass, började skriva sånger på det språk som användes inom den musik han var intresserad av, nämligen engelska. Han upptäckte då att det för honom var mycket lättare att uttrycka känslor och det han ville ha sagt på engelska än på svenska. Hans sångförfattarskap hjälpte honom dock inte att få godkänt i skolämnet engelska.

Donalds huvudintresse har fortsatt att vara musik och idag försörjde han sig på att producera och arrangera musik. För detta läste och använde han sig av engelska manualer i datorhantering. När jag påminde honom om att han sagt att han inte läst en enda bok, avfärdade han denna läsning med att det var ”ett måste, när man arbetar inom ett sådant område”. Han tyckte inte alls att det var något märkvärdigt. Läsningen tjänade här ett syfte och ingick i hans livsmönster. Han behövde varken studieteknik eller aktiverande lässtrategier för att tillgodogöra sig innehållet i manualerna. Intresse och nyttoaspekt bar honom fullt ut för att förstå och kunna använda innehållet. Han var ett med handlingen, han var ”där”.

Donald beslöt att vänta med att ta upp studier igen. Som vuxen stod han i sin nuvarande arbetssituation på fast grund. Tvekade han att förlora denna känsla av trygghet genom att börja studera igen?

Oscar

I språkundervisningen ingår som regel en hel del grammatik. Oscar var därför från början helt ointresserad av att läsa engelska, som han förknippade med nödvändigheten att lära in grammatisk som för honom innebar oförståelig och onödig formalia. Han hade läst engelska i den vanliga skolan, på folkhögskola och på Komvux. Att han fick godkänt betyg på Komvux, trodde han berodde på att han hade intyg på att ha dyslexi och att han därför bedömdes efter sina muntliga prestationer. Han hade inte svårt för uttal, men menade dock själv,

att han talade dåligt. Han konstaterade att han inte fått ut något av undervisningen i skolan, något han nöjde sig med, tills han stötte på Bob Dylans sångtexter. Han blev då så fascinerad av dennes sång att han kände det som en nödvändighet att även förstå innehållet i texten:

Bob Dylans texter var ju litterära, kunde ju läsas som litterära verk, då va, eller dikter, eller poesi, då. Och då började jag försöka att lära mig nån text som inte bara var nån sån här skoluppgift.

Det var först nu som han fick motivation att verkligen satsa på att lära sig engelska. Engelskan blev ett nödvändigt medel för att ta del av Dylans författarskap, vilket har satt sina spår. Idag kan han förstå och samtala med engelskspråkiga personer som han dels möter på sin arbetsplats och skall visa runt, dels träffar, när han är ute och reser. När han och hans fru var i Skottland fick hans fru klara av samtal som rörde det praktiska. ”Däremot kan jag sätta igång med att prata om politik och såna saker då som är svårt, väldigt svårt”. Hans längtan att diskutera något som för honom var befast i livsvärlden fick honom att lyfta sig över svårigheterna. Att kunna tala och förstå engelska blev i sådana situationer i högsta grad meningsfullt. Intresset att få diskutera med en medmänniska hade fått honom att öppna sin lärandehorisont. Med alla sinnen engagerade han sig i en upprepad kommunikationshandling, vilket ledde till en påtagligt förbättrad engelska.

Pontus

Efter att ha kört på den engelska skrivningen i studentexamen åkte Pontus till England för att lära sig språket bättre. Han besökte bland annat Hastings och eftersom hans stora intresse var historia fick han stort utbyte av att gå runt i staden och besöka alla berömda platser. Man firade just 900-årsdagen av slaget vid Hastings, och han var där 1966:

Den som kan historia vet ju vad det betyder sen för England. Det var ju William Erövraren som erövrade England. Tycker man om historia och allting handlade..., karnevaler - jag var med - ja, det bodde en skotte också där och han var teater... så jag hade gratis, vara med på teatern, se bakom kulisserna. Lärde mig om skotska klaner och allting såna där saker, det gjorde att det blev mycket intressant att läsa engelska, det blev naturligt, man fick så mycket gratis.

Pontus kom i kontakt med en värld av kunskaper, något utöver själva språket, fick honom att engagera sig kroppsligen och känslomässigt. Att tillägna sig denna engelska i ett historiskt sammanhang blev för honom ett medel att ta del av det som han tyckte var oerhört intressant och bekräftade hans livsvärld.

Allt som Pontus var engagerad i kunde han läsa och förstå. Förutom historia var han ”väldigt intresserad av biologi och natur och sånt där”. Det

bekräftades, när vi läste en text om maneter. Han bara ögnade över textavsnitten och visste sedan, vad där stod. Han hade förförståelse från vistelser i Gullmarsfjorden och hade sett de maneter som nämndes i texten ”förbålt många gånger”. Där talades också om andra maneter, som han kommenterade på sitt karakteristiska språk i korta satser. ”Dom här också i Medelhavet har jag ju fascinerats...Hemska...Öron... och den här portugisiska örönsmaneten som finns.” I Pontus livsvärld ingick kunskap om och intresse för maneter, varför avkodningen kom av sig själv, den blev en del av något meningsfullt, avkodning och förståelse smälte samman till ett engagerande innehåll.

7. Försoning

Mina informanternas oförmåga har ständigt funnits med i deras liv. På olika sätt har de försökt att hantera och komma till rätta med sina svårigheter. I vissa sammanhang har de kunnat försona sig med sina läs- och skrivsvårigheter. De har gjort det på olika sätt. Sex informanter redovisas *Robert, Eleonora, Sigge, Vendela* och *Karin, Augusta*.

Robert

Robert hade lätt för att läsa. Han fick höga betyg i alla läsåmnen på Komvux men hade ytterligt svårt att skriva godkända uppsatser och att lära sig engelska. Dessa ämnen kämpade han länge med. Han var uppenbart kunnig i det naturvetenskapliga ämne han var intresserad av och ägnat mycket tid åt, men hade haft svårt att läsa in kunskapsstoff som enbart bestod i att lära in facktermer utanför ett sammanhang. Han hade inte en minnesförmåga av det slaget och fick därför ge upp den utbildning han helst hade velat ägna sig åt. Trots att han var en intellektuellt välutrustad person kunde han inte komma runt sin dyslexi. Men han accepterade faktum och ägnade sig åt ett annat yrkesområde. Han gjorde det bästa av sin situation.

Eleonora

Eleonora lämnade Sverige och lärde sig mycket genom att flytta till London och arbeta som ”au pair”. Hon menade att det var många dyslektiker som gjort som hon:

Det här att man gått nian och någon har liksom inte förstått dom här svårigheterna man har för att lära sig och då liksom söker man sig utåt och hittar andra saker. Och det är ju väldigt behagligt om man är dyslektisk att åka till ett annat land, att man liksom inte fordrar att du ska kunna språket helt och hållet, skriftligt speciellt, och sen muntligt fordrar dom inte heller.

När Eleonora flyttade utomlands kunde det svenska samhället inte döma ut henne längre:

Samhället fordrar inte så mycket att man ska kunna allting perfekt, så det är ju ganska behändigt, om man säger så, om man bor i ett annat land och ett annat språk. Så lär man sig så mycket av språk och av andra erfarenheter då.

Över huvud taget, konstaterade hon, var dyslektiker underskattade i Sverige. Som dyslektiker måste man komma på andra vägar att lösa problem, vilket var en styrka och borde tas tillvara:

Jag tänker på lösningar istället och möjligheter. Det är hur man ska kunna lösa det, en massa idéer och så. Och det är det vi dyslektiker har, vi har en massa idéer, för vi har fått gjort det hela livet, vi har fått sökt andra sätt att lösa det, för det går inte med det här käckä att vi kan ta till en bok och läsa instruktionen och hitta det snabbt, det går inte för oss, utan vi får hitta andra lösningar för att klara oss, dölja det här.

Eleonora ansåg att förhållningssättet till världen blev annorlunda för en person med dyslexi. Det var skillnad mellan dyslektiker och andra, konstaterade hon. Andra måste gå över en bok och läsa sig till en lösning, medan dyslektikern måste göra det direkt, dvs komma på lösningen själv. Hon hade också åsikten att det fanns många sätt att lösa problem, inte bara ett sätt. Det gällde att utnyttja de hjälpmedel som fanns till hands. Själv hade hon haft stor hjälp av datorn. Det gick snabbt att skriva på den och det var lätt att radera, när man skrivit fel. Över huvud taget var den användbar för dyslektikern. Eleonora hade inte haft några problem med att hantera den och menade att hon borde fått använda den vid skrivningar, då den kunde ha varit henne till stor hjälp. Tekniska hjälpmedel var ovärderliga för att göra det lättare för dyslektiker att hamna rätt under förutsättning att de lärt sig använda hjälpmedlet. Eleonora hade en mycket god självbild och gjorde vad hon kunde av sin situation. Hon såg med resignation på samhällets oförmåga att ta människor av hennes begåvningsstyp till vara.

Sigge

Sigge hade med åren blivit allt större strateg. Han hade bland annat lärt sig att klara av kraven genom att rationalisera bort behov av att kunna exakt. Han ansåg det vara nödvändigt att acceptera sitt handikapp och utgå från det. Det hade fått honom att hitta nya vägar. Bland annat förberedde han sig noggrant. Han visste vad han kunde och inte kunde och såg till att inte utsätta sig för det han tidigare erfarit som misslyckande. Han parerade sitt handikapp genom att hitta omvägar, katalogisera, systematisera och vara kreativ. Han koncentrerade sig. Han hade system för sin skrivning. Genom att tänka logiskt och grammatiskt fick han grepp om språket. Vidare undvek han att tala inför större grupper av människor, eftersom han då fick tunghäfta.

Siggens livsvärld präglades på detta sätt i högsta grad av dyslexin. Eftersom han hade ett ansvarsfullt arbete, där det gällde för honom att hålla måttet,

hade han konstruerat och systematiserat sitt liv oerhört noggrant och rationellt, så att han skulle kunna komma runt sina brister. Han visste att han inte höll det förväntade måttet, när det handlade om att uttrycka sig med ett abstrakt språk vare sig muntligt eller i skrift men han kämpade med detta. Han tyckte emellertid, att det var mycket obehagligt att försättas i situationer, där han kände sig löjlig och försökte därför undvika att hamna i sådana. Han kände sig då vara i underläge vilket han dock ibland fått acceptera. Hans sätt att uttrycka sig i skrift gjorde ett klanligt intryck och han måste därför ta hjälp på jobbet av sina sekreterare och hade måst acceptera deras fnissande, då han dikterat brev med språkfel. Han hade därför måst ge avkall på sin prestige. I livsvärlden ingick nödvändigheten att acceptera fel och brister. Han hade lärt sig att våga möta sin dyslexi istället för att undfly den. Han trodde det var anledningen till att det kändes positivt, när någon, som han menade hade bättre förutsättningar än vad han själv hade, gjorde bort sig. Det handlade inte om att känna sig överlägsen någon, utan att höja självförtroendet genom att få bevis för att inte vara den ende som gjorde fel. Han var själv mycket känslig för det bemötande han fick av omgivningen och hade stort behov av medkänsla och respekt. Fick han detta, släppte ångslan att inte vara tillräckligt bra och han presterade maximalt. Att hamna rätt innebar också att det han gjorde måste kännas meningsfullt, annars orkade han inte leva upp till sitt prestationsnivå. Han hade därför kämpat tills han blivit bekräftad på rätt sätt och lämnat den arbetsplats, där han inte blev det. Sigge hade ett strängt överjag som styrde hans liv men också gav honom självkänsla. I hans livsvärld ingick ett behov av att få tillräckligt med utrymme, att bli sedd, annars blev han handlingsförlamad. Den intentionala handlingen kunde inte verkställas utan vissa förutsättningar.

Vendela och Karin

Vendela och Karin har både begripit och accepterat sin dyslexi. De hade båda funnit en livsuppgift i att förklara för andra vad funktionsnedsättningen kunde innebära och genom att kunna informera om hur detta kändes inifrån dem själva. Orden hade förlöst dem (jfr Haugsgjerd, 1989). De fick stor respons av sina åhörare som ofta var lärare. De hade fått bekräftelse på att de haft ett viktigt budskap att förmedla. Det intersubjektiva var en nödvändig del i deras liv. Vendela hade närkontakt med dyslexiföreningen FMLS, där hon fick starkt gehör och kände sig delaktig med andra dyslektiker. Karin umgicks framför allt med lärare som hon i egenskap av kollega genom sin stora kunskap kunde vägleda i deras arbete med ungdomar med dyslexi.

Augusta

Det kan tyvärr vara så att en människas förhoppningar att bli av med sitt funktionshinder kan undergrävas. Trots att Augusta hade lärt sig att hantera sin dyslexi var det för henne betydelsefullt att hitta någon som visste, hur

hennes dyslexi kunde botas och fås att försvinna. När hon efter några år och genomgången utbildning ville träffa mig igen var det för att informera mig om att hon hade lärt känna en person som utlovade detta. Jag avfärdade spontant det som jag tyckte verkade tveksamt och som jag inte kunde tro på och markerade säkerligen detta med röst och kroppshållning. Hon hade inga direkta belägg för att själv ha förändrats och jag tvivlade starkt på denne undergörarens förmåga. Följden blev stor besvikelse och hon bröt vår relation. Jag hade satt hennes hopp ifråga genom min skeptiska inställning. Jag blev ett hot mot hennes uppfattning om möjligheten att frigöra sig från något som format hennes liv så ytterligt negativt. Jag insåg inte förrän efteråt, hur psykologisk jag varit som inte hanterat hennes tilltro till sin lyckodrom med större respekt. Min naturliga inställning hade tagit över. Våra livsvärldar kolliderade. Jag avfärdade hennes tro på enligt min mening ouppnåeliga löften. Men hur kunde jag vara så säker på det? Man kan också se det som bristande empati från min sida, som fick alldeles för stor kraft genom att den inte bara avspeglades i ord utan i gester och andra kroppsuttryck. Hon hade inte känt att jag ville henne väl längre. Min spontana inställning förankrad i min erfarenhet hade kolliderat med Augustas livsvärld. Kanske hade hon verkligen kunnat hamna rätt och få hjälp av någon med förmåga att lösa upp hennes svårigheter.

Summering

Kampen med skriftspråket har en existentiell dimension, vilken är färgad av att vuxna med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi lever och studerar tillsammans med andra. Detta leder till jämförelser och kan bidra till en upplevelse av att vara sämre än andra och inte duga.

Betecknande för den som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har varit *att uppleva annorlundaskap*. Det kan ha varit svårt att passa in, att ha rätta ord och uttryck till hands. En av mina informanterna ifrågasatte dock om de som hade läst in något och klarat ett prov också kunde utföra det i praktiska sammanhang. Han var inte heller säker på att den som kunde uttrycka sig väl verbalt alltid hade de kunskaper i ämnet som han/hon gjorde sken av att behärska. Vanligast var emellertid att den som hade dyslexi överskattade andras kunskaper och ifrågasatte sina egna. En av de studerande kände sig som en ”lurendrejare”, som endera dagen kunde bli ”avslöjad”. Hon kände sig som en främling i tillvaron (Kristeva, 1997). Många hade att kämpa med ett strängt överjag (Freud, 1986). Det var svårt att se realistiskt på sig själv. Hela tiden detta jämförandet med andra och tvivlet på att leva upp till omgivningens krav. Förmåga fanns också hos flera att vara lyhörda för stämningar och vara bra på att observera det som andra inte brukade reagera på. Många av mina informanter tog in världen genom syn, hörsel och

kroppsspråk på ett rikare sätt än studerande i allmänhet gjorde. *Sökande efter en identitet* förekom genomgående. Att hitta sig själv kan vara svårt, när man har dyslexi. En diagnos med tillhörande förklaringar hade dock i många fall kunnat hjälpa. En av de studerande som fört en lång kamp med läsningen kände sig inte vara en fullvärdig människa förrän hon kunde läsa obehindrat. En annan fick sin identitet genom att skaffa sig samhällsunskaper genom de informasjonskanaler som stod till buds. Han läste ständigt och höll sig à jour med vad som hände i världen även om detta kostade honom stor ansträngning. På grund av bristfälliga kunskaper om dyslexi har emellertid många blivit missförstådda och själva fått svårigheter med att hitta en identitet.

Underskattning av det praktiska kunnandet har legat till grund för missbedömningar både hos omvärlden och hos den studerande med dyslexi själv. Det finns de som vid läsning och skrivning inte kunnat ge uttryck för de kunskaper de har visat i praktiska sammanhang och blivit uppskattade för. Det finns också de som inte värdesatt det egna praktiska kunnandet i jämförelse med kamraternas intellektuella prestationer.

En känslomässig upplevelse kan ha utgått från något där *en kroppslig förankring* legat till grund. Med röst, gester och kroppsliga uttryck kan människor förmedla kritik och undergräva självförtroendet hos de som inte presterar i nivå med det som förväntas. Det kan även vara ett medel för maktutövning. Men de personer som tillämpar ett sådant beteende är ofta omedvetna om effekten av sitt förhållningssätt. De förstår inte hur negativt den mottagande parten uppfattar det de förmedlar. Lika positivt kan kroppsspråket hos en förstående lärare upplevas. En blockering kan släppa och lärandet komma igång.

Trauma och tabu har kunnat upplevas. Dessa upplevelser har varit ordlösa och blir därför obegripligt hotfulla. Det är förståeligt om en fantasifull människa som inte kan utföra det som alla andra kan inte vill vidgå detta och tappar sin trygghet och verklighetsanknytning. *Motivation* kan däremot försätta berg. När ett intresse väckts har många med dyslexi bortsett från sina svårigheter och gett sig i kast med sådant som egentligen borde vara omöjligt för dem att lära sig och lyckats med detta.

Försoning med sitt funktionshinder har inträffat för vissa av de studerande. Den har skett på olika sätt. Många har fått ge upp en önskad utbildning men varit nöjda med något mindre krävande och gjort det bästa av det. Det går även att byta miljö och få uppskattning tack vare att sänkta krav råder. När det gäller att lösa problem och hitta kreativa lösningar kan en dyslektiker vara väl så bra, kanske bättre, än den som kan läsa och skriva otadligt. Förutsättningen är att bli sedd. Det finns också de som gjort kunskaper om dyslexi till sin

specialitet och kunnat informera andra då behov funnits. Några av informanterna har utvecklat strategier för att komma runt sitt funktionshinder, bland annat genom att minska på sina krav att prestera. En av de studerande kunde inte försona sig med tanken på att behöva leva med sin dyslexi. Hon ville tro att det fanns botemedel, vilket naturligtvis stod i hennes fulla rätt att göra. Den existentiella dimensionen karakteriseras ofta av känslomässiga upplevelser. Vissa accepterar och försonas medan andra har svårt att göra detta.

KAPITEL 10

SAMMANFATTNING OCH AVSLUTANDE REFLEXIONER

Människan finns i samhället men samhället finns också i människan. Denna tanke bildar bakgrund till min studie, där jag försökt beskriva hur några studerande med läs- och skrivsvårigheter upplever, förstår och försöker komma tillrätta med sina svårigheter. Syftet har varit att närma mig de studerandes livsvärldar med utgångspunkt i mina syftesfrågor, som behandlar de svårigheter de studerande upplever, i vilka situationer svårigheterna visar sig och vad detta får för konsekvenser.

I kapitlet reflekterar och diskuterar jag några av utgångspunkterna, genomförandet och resultaten av studien. Jag ger dessutom synpunkter på den praktiska relevansen av studien och förslag på fortsatt eventuell forskning. Vidare diskuterar jag vad undervisning och lärare kan göra för att stödja studerande med läs- och skrivsvårigheter på ett framgångsrikt sätt, underlätta deras studier och på så sätt göra det möjligt att uppleva delaktighet i samhället.

Teoretiska ramar och metod

Det livsvärldsfenomenologiska perspektivet

Livsvärldsfenomenologin har bidragit till att jag erhållit en övergripande förståelse av hur studerande med läs- och skrivsvårigheter gör erfarenheter av och upplever sin omvärld. ”Livsvärlden kan beskrivas som världen av allt som är möjligt att erfara och göra” (Bengtsson, 2010, s 95). Studerande med läs- och skrivsvårigheter måste, i motsats till de som skolats in i ett skriftspråk och lärt in olika teoretiska diskurser att använda i behövliga sammanhang, lägga ner mycket tid och kraft, de måste kämpa, för att med skriftspråket som verktyg inhämta information och formulera sig på ett godtagbart sätt. Deras utgångspunkt är istället *den naturliga inställningens värld* och de måste stegvis lära sig att förena abstrakta kunskaper med den egna livsvärlden. För att förstå och lära sig innehållet i en skriven text måste de knyta det texten förmedlar till något för dem meningsbärande, något de kan införliva med sina förkunskaper. Den lärare som muntligt genom att berätta med egna ord förklarar ett kunskapsområde som måste läras in blir en värdefull förmedlare och besparar den studerande från att vara helt beroende av ett mödosamt

läsande. Ofta levandegör en sådan lärare det som skall läras in på ett annat sätt än vad en lärobokstext kan göra. I och med att läraren utgår från sin livsvärld omvandlar han/hon texten och gör den till något som kan upplevas direkt, vilket för dem som har dyslexi blir naturligare att ta till sig.

De som har dyslexi tycks mer än andra *vara-i-världen* (Heidegger, 1993). De ser inte världen genom ett abstrakt skriftspråk (Olson, 1994) utan är fast förankrade i ”tillvaron”, till sin existens i den konkreta världen, genom det som gör en handling meningsfull. Både läsande och skrivande måste kunna anslutas till *det levda livet*. Den lärare som yttrade att han tyckte det var viktigare att bedöma HUR en studerande skrev än VAD han/hon skrev fick en av mina informanter att genast tappa tilltron till meningsfullheten med att skriva.

Betecknande för dyslektiker är deras behov av meningsfullhet. En handling leder alltid fram till något den hör ihop med. Såväl subjekt som objekt hör samman. Merleau-Ponty (1945) menar att varje handling beskriver en *intentional båge*, dvs den har att göra med vad den som utför handlingen tidigare varit med om, vad som finns i nuet och vad som handlingen syftar till i framtiden. Handlingen måste också kännas möjlig. Då öppnas lärandets *horisont* och kan vidgas. En stödjande lärare är här viktig.

Under mina många år som lärare har jag mött studerande med dyslexi som har blockerat sitt lärande, när det inte har upplevts som meningsfullt. De har behövt förstå varför något måste läras. Litteraturhistoria t ex har varit svårt att lära, man tycker det räcker att läsa det författarna skrivit, inte om författarna. Nödvändigheten av att lära sig grammatik har som regel ifrågasatts. Det har varit omöjligt att lära sig termer och begrepp utan anknytning till ett konkret sammanhang. Det har då hjälpt om läraren eller någon annan kunnat bygga broar till livsvärlden för att göra det möjligt för sådan kunskap att få fäste i minnet. Den som har dyslexi har minnesförmågor som fungerar på olika vis och som utvecklats inom vars och ens livsvärld. Genomgående kan sägas att kunskap, som inte kunnat knyts till ett meningsfullt samband, faller i glömska. Kunskapen upplevs som värdelös om den inte kan förenas med livsvärlden hos den lärande, om den inte kan sammanfogas med den lärandes *levda värld*. Kunskapen befästs inte förrän *språket* fungerar, dvs när det språkliga uttrycket förenas med förståelse och orden får mening. Med hjälp av språket kan något även lyftas fram på ett oväntat sätt för att stanna kvar i minnet.

Den meningsfulla handlingen leder till förändring, vilket medverkar till att *horisonten* utvidgas. Flera av de studerande upplever genom sina studier att

de ser världen på ett annat sätt. De har dessutom fått en vilja att ständigt utöka sin kunskap, att lära har blivit ett sätt för dem att leva.

Tiden och rummet är ytterligare två dimensioner som hör ihop och som ingår i ett meningsfullt varande. Att gå fullt upp i något innebär att tiden försvinner, tillvaron koncentreras till här och nu och rummet färgas av känslomässiga upplevelser, varav vissa kunnat ge ångest, när upplevelsen förknippats med något hotfullt. En upplevelse kan ha varit traumatisk, vilket satt spår som blockerat lärandet, men den kan också ha upplevts som inspirerande, vilket gett kraft att övervinna svårigheterna. Tid och rum har då förenats i en konstruktiv handlingssituation. Klocktiden, dvs den faktiska tiden, är dock ett ständigt hot för den som har dyslexi, eftersom läsning och skrivning inte automatiserats och därmed medvetet måste konfronteras, vilket kan vara tidsödande.

Att ”förlänga” kroppen med funktionella *verktyg* kan underlätta det skriftspråkliga hanterandet. Det gäller dock att ha fått in vanan att använda dem. Datorn kan vara ett sådant *redskap*. Redskapet kan också bli något obekvämt, något som inte helt och fullt förstås av *den levda kroppen* och inte kunnat införlivas med ett kroppsligt naturligt användningssätt, det har inte blivit en del av en av kroppen utförd rörelse, och har då inte kunnat utvidga den upplevda världen. Handlingen har påverkats av känsloupplevelser, som tagit sig uttryck i kroppen. Den böjda ryggen och sammanbitna minen signalerar till exempel hur mödosamt det är att skriva ner något förståeligt som skall kunna läsas av andra. Stress och oro kan leda till att kroppsliga skador uppstår.

Vikten av att hitta andra människor med liknande upplevelser kan ge avspändhet för en person med läs- och skrivsvårigheter. Det kan kännas befriande att hitta sin dyslektiska *identitet* (Cooper, 2009). Det är livsavgörande att förstå att man inte är ensam i att vara annorlunda, att hitta andra med liknande problem. Utanförskapet försvinner, man tillhör ett ”vi”. Men längtan av att höra till en grupp, att vara bland likar, att uppleva en *intersubjektiv* dimension, kan också fungera på andra sätt. Man kan göra en insats och ha sina vänner också där något annat än den dyslektiska gemenskapen för samman.

Det psykodynamiska perspektivet

Många av dem jag träffat har inte förstått varför de inte har klarat sig som andra i skolan. De har trott sig vara dummare än andra och tappat självförtroendet genom att ha fått en felaktig självbild. De har upplevt att det är de själva som det varit fel på. Detta har blivit en del av dem från tidig ålder, kanske för att de inte klarat högläsning och blivit skrattade åt, för att de inte

förstått sådant som varit självklart för deras kamrater, för att de stavat illa eller uttryckt sig obegripligt i tal eller skrift. Dessa förnedrande upplevelser har förträngts men funnits kvar i *det undermedvetna* och i hög grad påverkat självbilden. Upplevelserna har blivit en del av livsvärlden. En ångest färgad av dessa erfarenheter har sedan ingått i stressande skriftspråkssituationer och bidragit till panikkänslor. Att genom samtal komma till klarhet i att man är utan skuld och få förklaring till och förståelse för den egna reaktionen kan ha en lugnande inverkan. Ett samtal kan också ha en läkande funktion, när det gäller att våga satsa på något som tidigare upplevts som traumatiskt. Det har ofta uppstått i samband med skrivakten. Efter att ha satt ord på en ångslan kan det gå att komma igång med ett skrivande. Blockeringen kan brytas. Det som Lacan benämner som det ordlösa *reala jaget* kan genom det *imaginära*, dvs det kreativa, få det *symboliska*, dvs språket, att ta gestalt (Roudinesco, 1993).

Överjaget styr många av de studerande (Freud, 1986). De får ångest av att inte räkna till för något de *undermedvetet* upplevt som något nödvändigt att nå upp till. Likaså upplevs en *klugenhet* (Kristeva, 1997) inför något motsägelsefullt. Den som har dyslexi lever bland andra studerande som de i många fall inte känner sig passa ihop med. Inte heller förstås kunskap på samma sätt som andra gör. Det är viktigt att ha en samtalspartner till hands med kunskap om dyslexi som kan styra in oron på konstruktiva vägar och ge förklaringar till funktionsnedsättningens orsaker.

Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogiken betonar vikten av anknytning till forskning och därigenom kunna få vetenskapligt belägg för sina ställningstaganden. Den har bidragit till att lyfta fram funktionsnedsattas rättmätiga krav på omgivningen. Det handlar om en grupps ”empowerment”, dvs funktionsnedsattas rättigheter till att anpassningar och hänsynstaganden görs. Alla måste få känna delaktighet och mötas på egna villkor, något som dock för vuxna kan orsaka problem, eftersom detta på olika vis kolliderar med såväl samhällets som andra studerandes behov. Det kan bli konfliktfyllt för en lärare att tillfredsställa alla motstridiga krav.

När det uppstår en obalans mellan skolans/samhällets krav och elevers förutsättningar och behov uppstår en problematik som kan ta sig en mängd olika uttryck. Det kommunikativa relationsinriktade perspektivets (KoRP) företrädare (Ahlberg 2001, 2007) menar att problematiken inte kan förläggas till vare sig individen *eller* den omgivande miljön. Kunskapsbildningen utgår från människan *och* de växlande sammanhang hon ingår i (Möllås, 2009). För att kunna förstå komplexiteten i den värld som vuxna med läs- och skrivsvårigheter upplever som sin, bör man beakta den *samtidighet* när det gäller lärande, delaktighet och kommunikation som utgör ett av KoRP:s

främsta karakteristika. Det är i denna anda många av mina kolleger och jag försökt arbeta på komvux. Framför allt har jag erfarit att det medvetandegörande och reflekterande samtalet utgör en nödvändig del av undervisningen.

Forskning om läs- och skrivsvårigheter

Dyslexiforskningen har framför allt gett funktionsnedsättningen ett ansikte. Den har fört i vetenskapligt bevis att människor som inte kan läsa och skriva på samma sätt som andra är berättigade till speciell hänsyn, att de inte kan förväntas prestera på vedertaget sätt, men att de kan göra det genom att undervisningen anpassas. Material som bygger på denna forskning har varit ett oumbärligt medel för att göra läraren rustad att kunna stödja och undervisa studerande med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi (Høien & Lundberg, 1999). Vidare har forskningen bidragit med kunskaper om läsandets och skrivandets komplexa natur och om åtgärder som utarbetats att kunna fungera, då svårigheter med skriftspråket uppstått. Det räcker inte att ha ett specialpedagogiskt förhållningssätt till de som blivit överkörda av skriftspråkssamhällets krav, det behövs också verktyg för att kunna överbrygga svårigheterna, stödjande åtgärder som kan hjälpa de studerande att få funktionsnedsättningen under kontroll och ge dem möjlighet att lära på likvärdiga villkor som övriga studerande, varvid metakognitiva strategier framstått som synnerligen behövliga. De människor jag mött och fört samtal med har alla varit inkastade i en skriftspråksvärld som de i olika hög grad och i olika situationer känt sig som främlingar i men försökt att anpassa sig till. Övergripande kan sägas att de studerande är fångade i sina livsvärldar och inte förrän de själva förstått kan de införliva undervisningen i sitt lärande.

Dyslexi – en kamp i tre dimensioner

Studiens resultat har visat att de studerandes anpassning till omvärlden ofta har tagit form av en kamp, en kamp för att klara det skriftspråkliga i samhället och duga som fullvärdiga medborgare och inte bli nedvärderade. Kampen har visat sig på tre olika plan, ett samhälleligt för att möta en mängd osynliga krav som allmänt gäller i vårt samhälle, ett pedagogiskt för att kunna hantera skriftspråket som redskap i undervisningssituationen och ett existentiellt allmän-mänskligt för att förhålla sig till ett upplevt annorlundaskap. De tre aspekterna är emellertid i många fall sammanflätade med varandra.

Jag har varit vittne till denna kamp på nära håll, eftersom jag kunnat följa mina informanter i deras lärande och skrivande, när jag samtalat med dem eller undervisat och handlett dem under min tjänstgöring vid kommunal vuxenutbildning. Kampen har då framstått klart, medan den har kunnat vara dold i det vardagliga livet. Det är först när det funnits anledning att använda

olika sidor av skriftspråket på högre nivå som funktionsnedsättningen kommit i dagen och en kollision inträffat, varvid ett emotionellt laddat spänningsförhållande uppstått. Känslan av att inte räcka till har därmed fått fäste i livsvärlden.

De studerande har därför erfarit kluvenhet, ibland med misstankar om att vara dummare än andra, men ibland med föreställningen att vara väl så begåvade. Intelligensbegreppet stämmer inte och sätts ifråga och det är därför viktigt att hitta sig själv i en ny grupp av människor. Denna inre konflikt har av var och en upplevts på ett unikt sätt formad som den är av en mängd tidigare erfarenheter som lagrats i vars och ens livsvärld. Detta har bidragit till att skapa en obalans, som uppfordrat till en för situationen avpassad beredskap i form av en kamp.

För en människa som känner sig utkastad att fungera i ett sammanhang som känns svårhanterat och stressande på grund av en funktionsnedsättning kan sökandet efter bekräftelse bli överskuggande. Meningsfullheten söks då explicit på olika vis. När mening upplevs uppväcks inneboende krafter, den intentionala akten blir en medvetandeakt riktad mot något, något som för den lärande fungerar som inkörsporten till att vidga horisonten. van Manen (1990) menar att allt vad människan gör tjänar ett visst syfte och för att lära måste akten på något vis kännas meningsfull. Trots läs- och skrivsvårigheter handlar det ofta om en längtan att få insikt i något, även om det innebär både svårigheter och hårt arbete, en drivkraft finns att komma över sådant som känns svårt, som t o m ibland kan synas omöjligt att ge sig i kast med. Drivkraften att lära, ofta styrd av ett krävande överjag, får övertag och lyfter den lärande över svårigheterna, får svårigheterna på ett ibland ofattbart sätt att försvinna. Intresse och meningsfullhet kan lyfta den studerande med dyslexi över svårigheterna.

Att få jaget att växa och inse egenvärdet ger kraft att övervinna svårigheter och ta rättmätig plats i ett samhälle, där många kämpar om utrymmet. Hos den som har läs- och skrivsvårigheter ingår känslan av att nedvärderas i skriftspråkssammanhang och kan lätt sprida sig till andra områden. En människa med dyslexi känner ofta främlingskap och utanförskap. Många har kompenserat detta genom sublimering. På olika sätt hittar man verksamheter som man utvecklat och kan få erkänsla för. Det kan vara att utöva en sportsgren eller att utöva en annan förmåga. Det kan också vara att ställa upp för andra. Att alltid vara till reds och hjälpa sina medmänniskor bidrar till omgivningens trevnad och minskar den andres praktiska bekymmer. Det gör att den som är hjälpsam blir behövd och genom en sådan akt hittar ett meningsfullt sammanhang att gå upp i.

Ångest och panikkänslor kan utlösas, när pressen på att prestera något över livsvärldens horisont känns för stor och något förträngt undermedvetet, något som tidigare upplevts, dyker upp till ytan. Skräcken att bli avslöjad för att inte kunna något man borde ha under kontroll kan bli förlamande och förleda den som upplever detta att ge upp kampen.

Ett intresse eller en annan människas förståelse och uppmuntran kan däremot lyfta en prestation över all förväntan och dolda förmågor kan utvecklas och kunskapsinhämtning stimuleras. Likaså kan den som lärt känna sig själv och lärt sig att gå runt sina svårigheter kompensera dyslexin. Det gäller bland annat att lära sig hantera underlättande hjälpmedel. Omgivningens förståelse är dock i högsta grad nödvändig. Det är så lätt att återuppliva tidigare nederlag och tappa tilltro till sig själv, därför är det viktigt att läraren vaktar på sina ord och uppmärksammar hur den studerande reagerar.

I kamp med skriftspråket – en samhällelig dimension

En yttre spänningskonflikt har inträffat på samhällsnivå på grund av att de som har läs- och skrivsvårigheter ständigt kolliderar med den avancerade organisation som skapats för att allt skall kunna fungera (Säljö & Mäkitalo, 2002) och som alla medborgare måste använda sig av och underordna sig. För ett framgångsrikt yrkesutövande gäller det för arbetsföra människor att ta till sig ny teknik och lära sig behärska nya system. En del av de vuxenstuderande har visserligen tidigare fungerat bra i ett praktiskt sammanhang men har måst genomgå olika slag av kompletterande studier för att få teoretiska kunskaper dokumenterade för att passa in i nya sammanhang. De har då kolliderat med sina skriftspråkliga svårigheter. För de som inte kommit över en viss tröskelnivå för sina läs- och skrivsvårigheter har detta fört med sig mycket höga påfrestningar. De har inte upplevt sig kunna leva upp till gällande krav, då de börjat studera, vilket lett till avhopp, något som man inom kommunal vuxenundervisning tidigt försökte förhindra och komma tillrätta med.

De studerande har inte bara under sina studier blivit ställda inför skriftspråkliga krav i utbildningen. Detta har också funnits på arbetsplatsen eller i skriftspråkliga situationer människor emellan. På grund av sina läs- och skrivsvårigheter har de befunnit sig på osäker mark, när de skriftligt måst förstå något eller uttrycka sig på rätt sätt, efter en organisationsmodell skapad efter ett abstrakt system. Det har handlat om att inte få formulera något på ett direkt sätt, utan om att underordna sig olika språkbruk eller olika diskurser. När en grundmurad osäkerhetskänsla befästs i livsvärlden att inte vara tillräckligt mycket värd, har denna känsla kunnat växa och bli förkrossande. Exempel på detta är att inte skriftligt kunna dokumentera ett arbete som skötts exemplariskt i praktiken eller, i andra fall, inte kunna ta ställning till och expediera skriftligt formulerade uppgifter. Det har kunnat innebära att inte

kunna hålla ordning på uppbyggda system, men också att inte kunna agera utifrån sådana självklara begrepp som vänster och höger. Vidare har det i diskussioner kunnat uppstå situationer, då den som har läs- och skrivsvårigheter/dyslexi hade önskat deltaga med sina uppfattningar på politisk eller kulturell nivå men inte kunnat göra det för att han/hon inte hittat rätt benämning på en väsentlig företeelse, inte kunnat uttala ett främmande ord korrekt eller kunnat uppge namnen på ingående viktiga personer och därför valt att vara tyst, vilket lett till självförakt och frustrering. Ibland har det kunnat handla om att man uppgivit felaktiga fakta eller inte använt rätt ord eller uttal och blivit korrigerad - ibland i föraktfull ton - som en person med tveksamma kunskaper, något som satt sina spår.

Den som har läs- och skrivsvårigheter måste alltid vara beredd att kollidera med sin bristande förmåga på olika vis. Han/hon kan kanske inte beräkna tiden rätt och komma i tid, det kan också vara svårt att hitta till anvisad plats. Mycket extra tid och kraft, ofta i form av oro, måste läggas på sådant som går av sig själv för gemene man. Skriftspråket ligger till grund för en mängd anvisningar, som upplevs som självklara för den i samhället välfungerande människan och för henne upplevs som osynliga krav, medan de kan utgöra ööverstigliga problem för personer med dyslexi.

I kamp med skriftspråket - en pedagogisk dimension

Att studierna i många fall upplevts som en inre spänningskonflikt har alla jag lärt känna vittnat om. Det har gällt att kämpa med något som haft att göra med det skrivna språket bortom ett för dyslektikern naturligt samband.

Det kan ha varit att läsa in abstrakta fakta utanför ett konkret sammanhang som inte går att koppla till något som upplevts personligt eller att inte behärska det rätta sättet att uttrycka sig skriftligt vid uppgifter av olika slag.

Tidsfaktorn har dessutom funnits med som ett ständigt hot på grund av att skriftspråket inte behärskats tillräckligt och att därför det som borde fungera på rutin tagit oproportionerlig lång tid med följd att ett otal extratimmar måst spenderas, vilket knäckt en rimligt uppgjord tidskalkyl. Det har också tömt utövaren på kraft.

Det har också kunnat handla om att inte förstå något de medstudenter tycks begripa men inte den som har dyslexi, eftersom läraren använt ett språk på alltför hög abstraktionsnivå, utan anknytning till det levande livet. För den studerande med dyslexi har det då gällt att försöka förstå genom att tolka de medstudenterandes beteende och försöka agera i likhet med dem. Det har också kunnat handla om att dyslektikern inte kunnat lösa uppgifter självständigt

utan av läraren behövt kompletterande förtydligande anvisningar och extra handledning.

Funktionsnedsättningen har fört med sig att läsningen är osäker. Den tar längre tid och osäkerheten finns med att ha förstått korrekt. Livsvärlden har formats av detta och med den självbilden (Taube, 2007a). Är självbilden otrögg och självförtroendet dåligt underbyggt, blir ofta en konsekvens att den person det handlar om inte förmått sig att satsa på något som haft med skriftspråket att göra utan valt bort att försöka, varför han/hon aldrig övat upp sig genom återkommande träning. Han/hon har inte vågat återuppleva misslyckanden från skoltiden. Spänningsförhållandet mellan potential och teknisk förmåga har undergrävt den intentionala handlingen och dränerat uthållighet och energi. När aktiviteten inte tränats upp, har den onda cirkeln satts igång. Även om den som skall börja studera tyckt sig kunna läsa kan förmågan vara otillräcklig. Det är svårt att koncentrera sig. Tankarna börjar flyga till andra saker. Det meningsfulla försvinner. Det är lätt att ge upp (Grogarn, 1979).

Den kollision som inträffat mellan läsning och förståelse har handlat om att inte kunna skapa mening i texten. Förförståelse har inte funnits i tillräcklig hög grad för att hjälpa fram en meningsfull läsning. För att detta skall kunna inträffa måste det abstrakta sammanbindas med det konkreta, vilket kan gälla för fler än de som har läs- och skrivsvårigheter. Mycket av det som den studerande med dyslexi behöver är visserligen pedagogiskt allmängods, men behovet för en dyslektiker ligger som regel på mer grundläggande nivå. För att bli förståeligt och få fäste i minnet måste det lästa knytas direkt till hans/hennes livsvärld. Istället för det skrivna språket har då en bild för många varit en bro för att kunna göra detta (se Cooper, 2009).

Den variation som finns dyslektiker emellan blir fullt förklarbar på grund av att vars och ens livsvärld är olika. Dyslexin visar sig på olika sätt och med olika styrka. Var och en har sitt sätt att hantera sin funktionsnedsättning, beroende på livsvärlden väljs olika saker ut som viktiga att bekämpa. Livsvärlden är dessutom något dynamiskt, varför det finns alla möjligheter till förändring.

En ytterligare skriftspråklig stötsten har varit kunskapsredovisningen, vare sig den skett skriftligt eller muntligt, eftersom kunskaperna måst uttryckas efter en skriftspråklig diskurs (se Ong, 1990), vilket efter vad som framgått av resultaten kunnat förorsaka studerande med dyslexi stor frustration. Att göra det på ett för dyslektikern naturligt talspråkligt sätt har inte fungerat. De kunskaper läraren ansett vara korrekta har inte kommit fram tillräckligt tydligt. Vad som förväntats har varit formuleringar enligt ett analytiskt, logiskt och

sekvensiellt sätt, vilket en studerande med dyslexi på grund av sin funktionsnedsättning har svårigheter med. Det har funnits många överhoppade tankeled i det som uttryckts och de kunskaper som han/hon tyckt sig ha, har inte framkommit klart nog och därför inte gjort rättvisa åt de faktiska kunskaperna. Dessutom måste de studerande förstå de skriftliga frågorna, vilka för en studerande med dyslexi kan vara svårtolkade och ta tid att få sammanhang i. De kan lätt leda till missuppfattningar. Även vid ett muntligt förhör kan liknande svårigheter uppstå. Ett flertal informanter har efterlyst att bli bemötta med större förståelse vid denna pressande situation.

Även om det för de flesta studerande med dyslexi, som jag haft kontakt med, utgjort ett stort hinder att uttrycka sig i skrift har detta dock inte alltid varit fallet. En variation finns även här. Ett uppmuntrande förhållningssätt vid tidigare skolgång har kunnat stärka självbilden så att tankarna inte blockerats utan kunnat skrivas ner. En annan upphjälpande faktor har – återigen – varit att anknyta skrivuppgiften till något som kunnat kopplas till livsvärlden, något som känts meningsfullt att skriva om, något som skribenten haft ett så starkt intresse för att uttrycka att det segrat över blockeringen. Den som har läs- och skrivsvårigheter har emellertid förutom att vara blockerad kunnat ha svårt att frångå ett talspråkligt sätt att uttrycka sig. Svårigheterna att stava och hitta adekvata ord och ordvändningar har dessutom hindrat skribenten från att uttrycka sig fullödigt i skrift. Det skrivna har kunnat bli alltför förtätat eller motsatsen, alltför mångordigt. Nödvändigheten att underordna sig konventionella skriftspråksregler kan bromsa tankens kreativa kraft. Att samtidigt förena innehåll och form i skrift har inneburit en mödosam kamp för många. Som kontrast finns de som på ett utmärkt sätt muntligt har kunnat uttrycka sina tankar. De har kunnat gå direkt från en upplevelse till en formulering utan att behöva underordna det de velat säga till skriftspråkliga krav.

Dyslektikern kan ha svårigheter med att genast förstå och bedöma det som skrivits. Tid måste avsättas mellan skrivakt och genomläsning för att skribenten skall kunna få det han/hon skrivit tillräckligt på distans för att kunna byta perspektiv och se det skrivna utifrån. Inte förrän då är det möjligt att upptäcka en del fel. Svårigheten att läsa ligger dessutom inbakad i handlingen. Ett alternativ är att läsa upp det skrivna högt. Svårigheten att läsa korrekt kan emellertid medföra komplikationer.

Även språkundervisningen måste anknytas till det levda livet för att lärandet skall kunna befästas för en person med dyslexi. Alternativ pedagogik kan vara ett sätt som fungerar bättre än den traditionella (se Steinberg, 2004, Vigmo, 2010). Grammatik som av de flesta dyslektiker jag samtalat med avfärdats som något obegripligt, har dock för några känts viktigt för att förklara språket metakognitivt. Grammatiska förklaringar har dock inte haft någon större

förändringseffekt, om de inte kunnat kopplas till livsvärlden och levandegöras, befästas och uppövas med konkreta exempel.

I kamp med skriftspråket - en existentiell dimension

Att av olika orsaker bli inkastad i en nödtvungen inte önskad studiesituation har av de informanter detta gällt upplevts som ytterligt pressande och satt sina spår i livsvärlden. En upplevelse att inte vara som man borde, inte vara i nivå med viktiga andra, har i många fall satt sin prägel på livet och gett upphov till ångest, vrede och bitterhet. Mina informanter har ofta trots sig vara ensamma om att ha svårigheter med skriftspråket. De har inte känt sig i nivå med sina kurskamrater, vilket fört med sig starka reaktioner. De flesta har minnen av att upprepade gånger ha blivit bemötta med en föraktfull attityd, framför allt i skolan men också på arbetsplatsen, något som fått dem att känna sig i underläge och undergrävt självkänslan. Det emotionella med negativa förtecken har fått fäste och skapat blockeringar.

Att inte ha skriftspråket i sin hand har återkommande fört med sig känslor av utanförskap, varför det har kunnat kännas förlösande att hitta medmänniskor som också de törnat mot skriftspråket. Dyslexiförbundet FMLS³⁷ med aktiv verksamhet i många städer har därför varit positivt genom att hjälpa andra med dyslexi att få en identitet och därmed känna trygghet.

Överhuvudtaget är ett respektfullt förhållningssätt till alla slag av människor betydelsefullt och borde mana till eftertanke, eftersom det är lätt att bli offer för sin naturliga inställning och uttrycka sig i samklang med ögonblickets impuls utan att tänka efter vad det kan få för konsekvenser. Kroppsspråket kan då vara minst lika viktigt som de ord som sägs. Den andre kan upplevas hotfullt, fastän han/hon uttrycker sig oantastligt korrekt.

All den tid en dyslektiker måste lägga ner för att hinna med sina studier för med sig svåra prioriteringar och måste uppmuntras av en medkännande omgivning. För en människa med läs- och skrivsvårigheter, som gjort sitt liv meningsfullt genom att lägga ner mycket tid på att praktiskt ordna upp tillvaron för andra, kan det kännas mycket svårt, faktiskt kan även det innebära en kamp, att prioritera de egna studierna, när livet tidigare fått sin mening av att man ställt upp för andra.

Ibland kan tidigare upplevelser ha varit traumatiska och därför finnas med i nuet och få den som det handlar om att komma i panik i situationer av stress med åtföljande låsning. Det känslomässiga reagerar då på bekostnad av det

³⁷ Funktionshindrade med läs- och skrivsvårigheter

förnuftstyrda. En positiv klassanda har kunnat motverka detta och har av alla poängterats som oerhört viktig. På motsatt sätt kan det vara ofattbart hur bekymmersfritt någon trots dyslexi gjort sig till herre över skriftspråket om motivationen varit tillräckligt hög. Tack vare ett intresse har en förförståelse och en kampvilja kunnat byggas upp som fått den skriftspråkliga handlingen att verkställas utan att svårigheterna blivit till ett hinder. Entusiasm och vilja har gett kraft till arbetsdisciplin och fört till seger och resultat.

Avslutande metodologiska och didaktiska reflektioner

I ljuset av forskning riktad mot läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och specialpedagogisk forskning har jag valt att i ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv beskriva hur vuxenstuderande bemött sina tillkortakommanden med skriftspråket. Utifrån den fenomenologiska livsvärldsansatsen har jag försökt beskriva människans många dimensioner speglade i deras levda liv. Jag har emellertid genom min långa erfarenhet som praktiker och tillsammans med kolleger ständigt fört diskussioner och samtal i samband med mitt arbete. Vi har ställt vår undervisning under omprövning och utvecklat ett arbetssätt grundat på praktisk erfarenhet. Min resultatanalys kan därför sägas vara såväl empiriskt genererad som teoretiskt grundad.

För att få ett brett urval och täcka in olika aspekter av funktionsnedsättningen har jag tagit med olika kategorier av studerande, inalles 56 stycken. Jag har bedrivit forskning i min egen praktik och mött de studerande i min egen verksamhet. Flerparten av dem jag fördjupat min kunskap om har stått mitt i livet, de har en tidigare historia, då de skolats in i samhället för att kunna ta ansvar för sig själva och ofta också för andra och de har haft erfarenheter av ett yrkesliv. Under skrivandets gång varunder jag tagit del av skilda forskningsperspektiv har jag dock tvingats att hela tiden sätta egna uppfattningar ifråga. Framför allt har jag lyssnat till de studerande som utgjort ett spektrum av olika människor med olika livsvärldar, vilket haft som konsekvens att läs- och skrivsvårigheterna/dyslexin yttrat sig på en rad olika sätt. Det är emellertid viktigt att understryka att de människor jag beskrivit med fokus på funktionsnedsättningen i en rad andra sammanhang inte varit påverkade av sin dyslexi utan levt sina liv med en naturlig inställning och tillsammans med viktiga medmänniskor fungerat utifrån helt andra förutsättningar och under andra omständigheter.

Genom att referera så många förtroendefulla samtal förda med de studerande tror jag mig ha kunnat bidra med kunskap om dyslexins dolda sidor och om den kamp som varit nödvändig för människor med dyslexi att föra, när de blivit inkastade i skriftspråkssituationer, som de varit tvungna att anpassa sig till. Mina samtalspartners har vid de förda samtalen fått utveckla inte tidigare

formulerade tankar, varvid bilden av människan vidgats, svåra sidor fått visas och få sin förklaring och därmed kunnat läggas åt sidan. Funktionsnedsättningen har kunnat accepteras. Det har framgått på vilket sätt ambitiösa människor som velat studera vidare tvingats gå i närkamp med sin funktionsnedsättning och hur deras kamp lett till seger tack vare all den möda de lagt ner. Det har framför allt handlat om att införliva abstrakt kunskap i den egna livsvärlden och därmed i de flesta fall klara de i studierna ingående skriftspråksmomenten. Betydelsen av läraren har tydliggjorts, såväl som en i högsta grad befrämjande men också emellanåt uppbromsande faktor. Många jag har samtalat med menar att samtalet har bidragit till att de har fått djupare insikt om sig själva. Dessutom har min egen förståelse och förståelse blivit större. Samtalen har kunnat vara direkt knutna till vars och ens livsvärld, något som den som har dyslexi haft förmåga att våga ge uttryck för på ett ärligt och direkt sätt, med en formuleringsförmåga som en människa med dyslexi förmodligen är bättre rustad för med sin konkreta direkthet än den vars livsvärld överlagrats med skriftspråkets överbyggnader och skyddande raster.

Dolda positiva sidor har också kommit i dagen. De som tidigare varit verksamma i ett praktiskt arbete som de utfört tillsammans med andra har påmint om att de varit verksamma som fullt kapabla människor utan några som helst defekter eller annorlundaskap. De har ibland utfört komplicerade arbetsuppgifter som handlat om att organisera upp sysslor som måste utföras av dem själva eller andra. De har i olika situationer muntligt kommunicerat med sin omgivning vid olika handlingsmoment med utmärkt resultat. De har kunnat hitta kreativa lösningar på problem som den bokligt beroende människan misslyckats med. Det är därför viktigt och kan sägas vara dåligt tillvaratagna resurser att inte tillrättlägga fortbildning så att den passar denna sorts människa, må han/hon vara dyslektiker eller inte. Glappet mellan praktik och teori måste kunna överbryggas, även om det är svårt för lärare som undervisar teoretiskt att förstå att det kan vara mödosamt för en praktiker att tänka abstrakt och lära sig OM saker utan att göra dem.

Det har framgått att dyslexin kan uppträda i olika former, ha olika ansikten. Utifrån en fenomenologisk livsvärldsansats framgår som en självklarhet att var och en har sin dyslexi. För att kunna förstå en studerandes svårigheter gäller det att komma igenom lager på lager av dolda sammanhang och skyddsmekanismer. Det är ofta så att den som har dyslexi döljer sin okunskap för att inte framstå som dum och det gäller för läraren att vara beredd på detta och bemöta detta på ett respektfullt sätt. Därför är lärarens förhållningssätt, förmåga, erfarenheter och kunskaper om dyslexi viktiga. Det är också nödvändigt att ha en förstående skolläring som ställer resurser till förfogande för att kunna förverkliga nödvändiga hänsynstaganden.

De personer jag beskrivit i min studie är vuxenstuderande som alla behövt och frivilligt sökt hjälp. De har haft en strävan att lära sig hantera ett dolt handikapp som mer och mer kommit i dagen ju längre de studerat. De har velat komma underfund med vad deras funktionsnedsättning haft för innebörd och hur de på bästa sätt skulle kunna komma tillrätta med sina svårigheter. Samtal byggda på förtroende och respekt har varit ett medel att göra detta. För att lyckas har många av de studerande hela tiden själva bidragit med att utifrån sina kunskaper ge förslag på vägar att komma runt svårigheterna.

Jag har inhämtat kunskap om en stor grupp vuxna med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi men kan utifrån denna grupp naturligtvis inte dra definitiva slutsatser om denna funktionsnedsättning. Mina informanter har alla varit vuxna och majoriteten har jag haft kontakt med i samband med deras studier på komvux. De har erbjudit sig att samarbeta. Men det finns också studerande med dyslexi i andra sammanhang, det finns de som kunnat kompensera och gå runt sina läs- och skrivsvårigheter utan att behöva extra stöd och klarat av sina studier med egen förmåga. De har kämpat sig till kunskap själva eller tidigare fått både tillräcklig hjälp och förståelse av omgivningen för att kunna göra det. Ytterligare finns det en stor skara människor, som inte kunnat synliggöras trots betydande funktionsnedsättning av samma art, beroende på att de kanske haft ett arbete, där de inte behövt använda skriftspråket på högre nivå och därför inte haft behov av teoretiska studier. De har lyckats klara sina liv och kompensera sina svårigheter utan att behöva vare sig bemöta eller förstå dem. Och det finns de som visserligen haft svårigheter, men som varken haft mod eller tillfälle att gå in i någon kamp över huvud taget. De har inte haft tilltro till eller funnit det meningsfullt att förändra sig. Ett mörkertal finns dessutom bland befolkningen. Det finns människor som inte velat få sina svårigheter avslöjade, än mindre förstått meningsfullheten i detta och därför inte anmält sig till några kurser.

Läraren och den studerande med läs- och skrivsvårigheter

Resultaten visar att lärarens betydelse inte går att överskatta med allt vad det innebär av anpassad undervisning, av uppmuntran och visad tilltro till den studerandes förmåga. Att bidra till att även en studerande med dyslexi kan följa och uppleva undervisningen som stimulerande kräver emellertid stort engagemang och intresse från lärarens sida.

Den studerande måste göras medveten om den egna lärandeförmågan och kapaciteten, varvid det är viktigt att hitta överkomliga metakognitiva strategier. En bild som komplettering till texten kan hjälpa många och ofta behövs tydligare och mer elementära förklaringar än vad övriga studerande behöver. Den studerande måste få hjälp att använda sin maximala potential, att bygga upp sin kunskap steg för steg, gå vidare efter utstakade delmål och

pröva olika vägar att lära. För att undervisningen skall fungera måste den vara välstrukturerad och ta upp en sak i taget. Läraren måste lyfta fram sammanhangen, låta detaljerna underordna sig ett helhetstänkande och inte splittra upp överblicken. Det är viktigt att läraren upptäcker kunskapsglapp, ser till att det grundläggande har inhämtats. Eftersom vägen är lång är det nödvändigt att såväl den studerande som läraren har tålmod och inte ger upp. Läraren måste även förbereda den studerande på att vågdalar kommer att uppstå, att motgångar kommer att inträffa, att orken kan tryta. Läraren måste tolka och förklara att det som händer är en del av lärandeprocessen. Verket förutom det egna arbetet är en vägledande undervisning, som utgår från det konstruktiva, ärliga och uppbyggande samtalet.

Studien visar att det är viktigt att hitta kreativa lösningar för att stimulera lärande och uppnå resultat. De studerandes lärande måste understödjas genom att läraren organiserar motiverande undervisningssituationer. Minneskunskaperna måste befästas genom att lärandet känns meningsfullt och kan förstås genom det egenupplevda, det direkt förmedlade. Att anknyta till de lärandes intressen blir därför en väg att komma över det som upplevs som mödosamt och innebär en kamp. Det fordrar inlevelseförmåga och tid att anpassa teoretiska lärokurser till dyslektikernas sätt att lära. Eftersom läraren är teoretiker kan det vara svårt för honom/henne att sätta sig in i dyslektikernas behov att få abstrakt kunskapsstoff konkretiserat. Han/hon får inte gå fram för fort utan måste försäkra sig om att dyslektikern har kunnat följa och hunnit förankra det genomgånga i sitt annorlunda sätt att tänka. Att återupprepa det presenterade är en allmänt god regel, helt nödvändig för studerande med läs- och skrivsvårigheter.

Vidare är det en förutsättning för att kunna lära att de studerande inte bara kan följa lärarens genomgångar och får möjligheter att fråga, utan att, när de inte förstått, läraren i sin tur förstår och försöker leva sig in i de studerandes frågor samt ger sig tid att besvara dem. Det är även viktigt att läraren inte förklarar mer än den studerande just då behöver veta och frågar om. Inspireras läraren att utveckla och bredda sitt svar riskerar den som frågar att tappa fotfästet och uppleva kaos av alltför mycket information. Över huvud taget behöver den studerande få ordning på kaos, på att organisera sin tid och sina studier, och, inte minst, få ordning på alla papper. Det är vidare nödvändigt att vid utförandet av en uppgift få förklaring på överhoppade kunskapsled, t ex att förstå innebörden av vissa ord och språkliga vändningar, som övriga studerande tycks klara av, av sig själva. En studerande med dyslexi kan behöva få hjälp med vissa för andra självklara saker utan att för den skull nedvärderas. Det har i denna studie framgått att det finns så mycket annat utöver det kognitiva som måste tas i beaktande. För den som har dyslexi är

den dynamiska livsvärlden grundbult och utgångspunkt. Det går inte att genom att iklä sig lämpligare kläder tro att man som människa förändrats.

Relevanta frågor när det gäller undervisningen är hur mycket hjälp de studerande skall få och vad de bör lära sig. Hjälp måste självklart ges i studiesituationen, men denna hjälp måste också ha burit med sig att den studerande kan klara sig senare i verkligheten, där det krävs att ett maskineri hålls igång utan att hela tiden störningar uppstår för att någon inte lever upp till ofrånkomliga krav (se McLoughlin mfl, 2002; Moody, 2009; Reid & Kirk, 2001).

Genomgående har framgått att en person med dyslexi måste ha tillgång till en korrekturläsare för slutredigering. Ett skrivet utlåtande om arten av svårigheter kan vara till vägledande hjälp. Kanske kan den som har dyslexi i vissa fall bara ha behov av mer tid och en ostörd plats, ett shelter (Nielsen, 2005), då han/hon behöver koncentrera sig. En behjälplig stödinstitans i form av en i dyslexi bevandrad person, en speciallärare eller en specialpedagog kan i vissa fall behövas som bro mellan läraren och den studerande. Vid tillfällen då kontroverser inträffat finns Dyslexiförbundet FMLS eller Skrivknuten i Stockholm att vända sig till för såväl studerande och lärare som arbetstagare och arbetsgivare. Att livsvärldar kolliderar människor emellan är något som alla råkar ut för. För en studerande med dyslexi handlar det ofta om kollisioner med läraren (Carlsson, 2005). Livsvärldskollisioner kan förväntas inträffa eftersom läraren måste vara beredd på att vara kunskapsförmedlare inte bara för studerande med dyslexi utan för alla. De flesta av de vuxenstuderande är pressade av en hög undervisningstakt av ekonomiska skäl och vill därför att undervisningen skall ha ett högt tempo. Det är bra att ha diskuterat fram några riktlinjer om tid för utförligare förklaringar och genomgångar för de som behöver.

Läraren måste försöka ta till sig den studerandes upplevelse av världen och därifrån hitta en koppling till lärandet. Missförstånd måste kunna klaras ut genom samtal som bygger på intresse för vars och ens sätt att tänka. Inte minst läraren måste försöka förklara hur han/hon tänker. Det är också viktigt att läraren accepterar den studerandes protester och uppmuntrar den studerande, även om han/hon sätter meningen med undervisningen ifråga. Det kan vara en hjälp att göra ett avbrott i en undervisningssituation och i ord försöka formulera vad som kändes svårt och upplevdes som oöverkomligt och tillsammans se möjliga lösningar på problemet. Ett dynamiskt tänkande har visat sig fungera bättre än ett statiskt, där rätt och fel råder. Det är nödvändigt att inte låsa fast sig i förutfattade ställningstaganden. Förutsättningen är emellertid att både lärare och studerande byggt upp ett förtroendefullt förhållande till varandra och hyser respekt för varandra.

Som nämnts tidigare är gränsen för dyslexi inte klar utan i hög grad beroende på situationen och det är många som har drag av dyslexi, vilka de dolt. Över huvud taget är många av råden för dyslektiker allmängiltiga. Svårigheter kan finnas hos alla om än inte så uttalade. Alla är dessutom olika med olika livsvärldar i följe. Ibland är läs- och skrivsvårigheterna kanske inte den enda orsaken, det finns ofta annan problematik som t ex dyspraxi och dyskalkyli bakom svårigheterna. Det kan finnas ytterligare problem (se Pollak, 2009). Det handlar om att utgå från behövd nivå, vilket innebär att den som agerar som lärare och den som behöver hjälp tillsammans resonerar sig fram till något som fungerar. Ett sådant förhållningssätt har lovordats av alla jag lärt känna. Den lärandes förförståelse är ett viktigt område att aktivera och utveckla. För att göra det måste viljan att lära finnas, vilket handlar om att vilja öppna sin lärandehorisont, vilket i vissa fall skett gradvis, i andra fall som genom en synvända. Det kan också finnas människor med konstaterade läs- och skrivsvårigheter som klarar av att hantera uppenbart komplicerade system.

Den lärandes självbild måste utvecklas, om den inte redan befunnits vara redo, till att våga satsa, våga misslyckas, klara av att göra förnyade försök och hitta rätt nivå genom att pröva olika metoder. Det kräver såväl kunskap om dyslexi som människokunskap från lärarens sida. Han/hon måste kunna förklara orsaker till problemen och varför det är viktigt att överinlära och öva. Läraren måste vidare inse att den som kanske säger nej först kan tänka om, att starka protester och avfärdanden handlar om rop på hjälp. Synpunkten från den som har dyslexi är ofta berättigad och samtalet måste utgå från detta faktum.

En viktig utgångspunkt är att läraren förstår den studerandes livsvärld på dennes villkor. Det är nödvändigt för att kunna hjälpa honom/henne på ett fungerande sätt (se Heath, 1983). Det meningsfulla i handlingen måste ständigt finnas med. Det är dock omöjligt att gissa sig till vad de studerande kan ha behov av. Läraren bör därför i samråd med en speciallärare eller specialpedagog genom samtal och eventuellt test få klarhet i vilka kunskaper den studerande har men framför allt vilka svårigheter han/hon upplever för att i samråd med honom/henne pröva ut sätt att komma runt och bemöta dem. Behov av mer tid måste avhandlas och hanteras. Passande hjälpmedel måste diskuteras och införskaffas eller lånas (Föhrer & Magnusson, 2003; Ohlis & Erlandsson-Svevar, 2004). De måste också kunna hanteras.

I dagens undervisning förutsätter många lärare att den studerande är självgående med fullt utvecklade färdigheter att ta till sig skriftlig information och att utföra skriftliga uppgifter, vilket oftast inte är fallet med en studerande med dyslexi. Det är därför betydelsefullt att läraren ser till att denne vid grupparbete får kreativa uppgifter och bedöms efter dem och att han/hon vid

problembaserat lärande ges möjlighet att ta aktiv del vid diskussionerna och får överkomliga läsuppgifter.Handledning måste vara explicit och grundas på den studerandes förkunskaper.

Det gäller för läraren att ha kunskaper för att hitta passande uppgifter som leder till framgångsrika resultat för att bygga upp självförtroendet och övertygelse om att det går att klara en uppgift. Det handlar om att uppmuntra och påpeka det som varit bra, men inte ge menlöst beröm, utan få den som har svårigheter att kämpa vidare. Den studerande måste få hjälp att tro på sig själv, genom att få maximal om än realistisk uppmuntran. Tröskelmetaforen måste vara med i bilden. Att kämpa sig över den gäller vid varje uppgift.

Den emotionella sidan av lärandet måste hela tiden tas i beaktande. Läraren måste tänka på att när dyslektikern skriver gör han/hon det med sitt hjärteblod. Kritik blir något oerhört känsligt. Läraren får inte hänga upp sig på det uppenbart felformulerade utan försöka förstå det skrivna genom att få tag på det bakomliggande innehållsliga budskapet och sedan diskutera hur detta kan kläs i en passande form som inte utgår från lärarens sätt att uttrycka sig utan möter författarens.

Av resultatdelen har framkommit hur beroende de som har dyslexi är att förhöret är välstrukturerat och väl förberett av läraren. Det är nödvändigt att lämna läsmaterial i tid och i sådant skick att en dyslektiker kan läsa och förstå anvisningarna. Det skulle vidare vara självklart för varje lärare att försäkra sig om att förhållningssättet blivit förstådda på rätt sätt av den som har läs- och skrivsvårigheter. Att efteråt få diskutera ett inläst kursavsnitt i en grupp med andra studerande vidgar lärandehorisonten och befäster kunskapen.

Förutom ämneskunskaper och grundkunskaper i dyslexi bör läraren ha kunskaper om såväl olika lär- och aktiveringsmetoder som redovisningssätt och studietekniska strategier, vilka dock måste förankras i de studerandes förmåga att använda dem. Det är även här viktigt att kunna öppna den studerandes lärandehorisont och anknyta till hans/hennes förförståelse. Lyhördhet och följsamhet hos läraren är nödvändiga egenskaper för att skapa en förtroendefull plattform att utgå ifrån och gå vidare på. Vidare handlar det om att göra den studerande redo att kunna klara skriftspråkskraven i det levande livet efter studierna. Läraren måste sträva efter att ge den studerande redskap för att göra sig själv umbärlig.

Ett förhållningssätt grundat på respekt och förståelse bidrar till att mycket som är obegripligt förklaras, missförstånd uppkläras, konstruktiva lösningar uppnås. En lärare måste framför allt vara den som får den studerande att våga satsa på att lära. Krav ställs alltså på läraren från alla håll. Tiden skall hållas,

kursen skall hinnas med. Kvalitetssäkring måste uppnås, betyg måste sättas och de måste vara rättvisa, något som bör ha diskuterats fram inom kollegiet, där speciallärare och specialpedagog är viktiga parter. Läraren kan inte heller förväntas presterar över sin förmåga. Det är en utmaning att få allt detta att inrymmas i en lärargärning!

Det är inte alltid väsentligt att utreda svårigheter fullt ut. Men för att det inte för andra skall upplevas att dyslektikern har speciella förmåner, måste lärarna ha redskap att få fram gränser för speciellt hänsynstagande, t ex att den som har dyslexi får längre tid vid inlämning av skriftliga uppgifter. För att möta en funktionsnedsättning på berättigat sätt är det nödvändigt att läraren får riktlinjer, som sedan måste följas.

Att studera med läs- och skrivsvårigheter

Det är nödvändigt att lära känna sig själv, Känn dig själv är en lärosats från oraklet i Delfi, nedskrivet på Apollons tempel före Kristi födelse. Självkänedom kan leda fram till rätta vägar, att inte satsa på något oöverkomligt utan ha insikt om vad man är kapabel till, i dyslektikerns fall hur lärandet och skrivandet fungerar, vad som hjälper honom/henne att klara av skriftspråkssituationer. Det gäller att gå in i en uppgift i samklang med den egna förmågan, lära sig hur man kan stimulera sitt lärande maximalt och veta hur man bäst får koncentration och energi, om viss musik till exempel kan öppna sinnet, vilka studietekniska råd som kan få igång lärandet men också att ha förstått vilka råd som inte passar. Det är oerhört viktigt att förstå sig på sin funktionsnedsättning och därmed komma i balans med sig själv och få en identitet på egen grund. Många samtal kan behövas för att uppnå insikt om hur dyslexin påverkar den skriftspråkliga förmågan.

Den som har läs- och skrivsvårigheter bör under sin studietid ha fått medvetandegöra sina behov och lärt sig att sätta gränser för omgivningens krav, efter det som betecknar hans/hennes typ av dyslexi. Han/hon måste emellertid se om sitt hus själv. Det är viktigt att lära sig konfrontera prekära situationer, t ex våga säga ifrån, när det behövs och bemöta kränkande påhopp. Medarbetare på en arbetsplats kan inte förväntas ta hänsyn utan uppmaning, utan de agerar utifrån sina livsvärldar. Dyslektikern måste ibland kräva uppställning och övertänkt kunna konstatera att det och det behöver han/hon hjälp med, men helst också kunna förklara på vilket sätt. Dyslektikern måste ibland kräva uppställning och övertänkt kunna konstatera att det och det behöver han/hon hjälp med, men helst också kunna förklara på vilket sätt.

Hur skapa maximal koncentration och närhet, hur åstadkomma inspiration till lärandet? Plats, tidpunkt, fysisk och psykisk balans är viktiga förutsättningar liksom inspirerande och koncentrationsfrämjande omgivning utan störande

moment. Den studerande måste våga misslyckas, komma igen, se lärandet som en utmaning, som något som går att segra över. På samma sätt som idrottsmannen måste träna sin kropp måste dyslektikern ständigt öva skriftspråket. Det är en energikrävande kamp men det är viktigt att införliva det man lärt sig med kroppen. För den studerande gäller det att få in en vana, en rutin i sina studier för att underhålla och befästa och få aktiva kunskaper. När en vana etablerats, en rutin skapats, ger detta skjuts. Det kan räcka att sätta sig på den plats, där den levda kroppen känner igen sig för att få sinnet och orken att fungera.

Framför allt gäller det att acceptera sig själv. Allt börjar och fortsätter i en dynamisk livsvärld. Kampen mot det dåliga självförtroendet måste avdramatiseras. Det bottnar i inlärd oförmåga som kan bemötas och gradvis mer eller mindre fås att försvinna. Medvetandegörande samtal och reflektion är goda redskap för detta. Det viktigaste är att kunna försona sig med sig själv, att uppleva sig själv bra nog, att ta tillkortakommanden, om inte med en klackspark, så ändå som något att inte hänga upp sig på utan att acceptera och kämpa vidare med. Energin bör riktas mot annat än den egna oförmågan. Det gäller att inte fixera sig vid problemen utan försöka lösa dem, som en av de studerande uttryckte det, att behålla kampviljan och inte ge upp. Det handlar om att i studiesituationen förena ett kreativt gränsöverskridande arbetssätt – ett våga, vinn! – med en stegvis uppbyggd kognitiv och reflekterande arbetsmodell ledande fram till en acceptabel slutprodukt.

Fortsatt forskning

- Det är påtagligt att studerande med läs- och skrivsvårigheter framför allt har svårigheter med att uttrycka sig i skrift. Det vore angeläget att utifrån ett livsvärldsperspektiv studera skrivprocessen med anknytning till livsvärlden.
- En annan utmaning är att studera undervisningen i ett främmande språk och undersöka hur denna skulle kunna kopplas närmare till den levda världen.
- Det vore vidare intressant att undersöka hur vuxna med dyslexi genom att knyta an till livsvärlden lyckas med sina studier trots sin funktionsnedsättning.
- Angeläget är också att studera och utveckla studieteknik och hur skriftliga anvisningar fungerar för studerande med läs- och skrivsvårigheter.

Slutord

Dyslexi – visst går det att besegra, skriver Margareta Strömbom (1999) segervisst som titel på sin bok. Även de flesta som finns med i denna studie har kunnat säga detsamma. Av studien framgår klart att dyslexi på intet vis behöver innebära att den studerande misslyckas med sina studier. Men det går inte om man inte tror på sig själv, orkar satsa och kämpa med sina svårigheter. Jag har i synnerhet velat lyfta fram vikten av att i undervisningen utgå från de studerandes livsvärldar. Min förhoppning är även att studien kan bidra till att slå en brygga mellan teori och praktik.

Till sist vill jag betona att jag inte gör anspråk på att komma med den enda rätta sanningen utan att min intention varit att ge ett kompletterande bidrag till dyslexiforskningen med tolkningar som i sin tur öppnar för alternativa tolkningar.

SUMMARY

Introduction

We live in a written language world and learn mainly through written language, which gives those with reading and writing problems/dyslexia problems of various kinds. The present study aims to describe how a number of adult students clash with written language in different ways and in what way this influences their lifeworld, forcing them into a struggle in many situations. A further question focuses on what can be done to support them, in order to give them a fair chance of fulfilment and prepare them for working life.

Municipal adult education has made it possible for people to supplement their studies at a basic level as well as at an upper secondary level. It appeared that many of those who earlier had not completed their studies suffered from reading and writing difficulties/dyslexia. People had to prepare for “lifelong” learning which required teachers to change their outlook on people and their style of teaching in the encounter with adult students with no experience of studies and, often, earlier school failures. Students with reading and writing difficulties were entitled to certain consideration, mainly in the form of more time to study course literature and complete written tasks. They could be given oral examinations in addition to written tests. Students with reading and writing difficulties were also entitled to study their course assignments at a reduced speed not to have to spread their energies over too many laborious courses at the same time.

This has been my field of work as a teacher and a special education teacher for my entire working life. Through this I have gained knowledge on both learning and course participants from the inside. The empirical material of the study is mainly from students I have met during this period. The material also includes studies of later changes making teaching even more self-instructional. The organisation has changed from set courses to the development of flexible learning, making the teacher more of a tutor than a teacher.

Aim and research questions

Adult students have to adapt to the requirements of society on the education of their choice. If they have reading and writing difficulties their situation as students may often be complicated. It is also a different situation from that of

a child, since the adult is caught in a number of economic responsibilities. Hence, it is of utmost importance to encounter adults starting studies at an advanced level in a constructive way and make it easier for them to follow necessary courses in order to qualify themselves and push on towards future professions.

The aim of the present study is to describe, from a phenomenological lifeworld perspective, based on dialogues noted down and in connection with teaching situations, how a number of adult students with reading and writing difficulties/dyslexia have experienced and understood their situation and ensuing consequences. The questions are defined as follows:

- What are the difficulties that the students meet?
- In what situations do these difficulties occur?
- What are the consequences of the difficulties?

Theoretical perspectives

Reading and writing that Barton (2007) considers a natural process does not square with people with reading and writing difficulties. Høien and Lundberg (1999) and other scholars have instead tried to capture the basic nature of dyslexia as something to do with an “inadequate phonological ability to process”. What is particularly emphasised is the dyslexic’s deficient phonological awareness.

The authors make a difference between *primary symptoms* such as problems to decode words and orthography and *secondary symptoms* meaning deficiencies in reading comprehension, low self-confidence and other problems developed as a result of the reading difficulties, e.g. mathematical problems but also “socio-emotional problems of adaptation and behaviour” (p. 23). Closely related to the basic phonological problems one might find “problems with short-time memory, difficulties of denomination, poor articulation and delayed language development” (p. 24).

Since dyslexia is a complex problem, Høien and Lundberg (1999) find diagnosing necessary to understand what particulars in reading that are not working for an individual to be able to remedy or approach the problems in an optimal way.

Everyone seems to agree that dyslexia is not an illness. Even so, physicians are interested in the problems and have included them in their field. At a cognitive level, Nicolson (2001) has noted in his research “that dyslexic children have problems becoming automatic at any skill, irrespective of

whether it is related to reading” (p. 7), and his research group has “formulated and tested the automatization deficit hypothesis” (ibid). Here it was shown that dyslexic children had difficulties performing two tasks at once. He adds: “A particularly striking finding is our ‘square root rule’ that dyslexic people may take longer to acquire a skill in proportion to the square root of the time normally taken to acquire it” (p. 12). As a consequence students with dyslexia must be given more time in teaching situations to perform reading and writing tasks.

It is true that a change has occurred in communication methods in society of today but that does not mean that demands for mastery of reading and writing have diminished. New demands in industry are put forward as an example. The inability to entirely outgrow reading and writing difficulties is underlined as is the importance of keeping up reading through constant practice (Stanovich, 2000). The importance of context to uncertain readers is also emphasised. Even if reading difficulties are on a sliding scale and thus not easy to define, dyslexia is said to be a useful concept.

The point of departure of the study is the phenomenological lifeworld approach as developed in the book, *Med Livsvärlden som grund* (With the lifeworld as point of departure) (Bengtsson, 2005). The main theoretical sources of this approach can be found in the works by Husserl (2004), Heidegger (1992) and Merleau-Ponty (1962) which are useful in the understanding of people with dyslexia and their confrontations with various societal demands.

According to Husserl the aim is to study the “things themselves”, i.e. natural experience of life in the world. Life and world cannot be divided into subjective and objective respectively but is an interlaced and complex unit. The lifeworld is “the world of the natural attitude” (Bengtsson, 1999), meaning that we encounter the world in an unreflecting way taking for granted the situation in which we find ourselves. Man, or the subject, is always in an act of consciousness directed towards something and experiences this something, the object, in a way unique to this individual. What we perceive functions intentionally. Objects that we see are not objects in themselves but objects for someone, with a meaning for the individual who experiences them.

Merleau-Ponty (1962) adds that the direction towards action, the intention, does not only involve me in thinking but also in being able. Doubts undermine the actions in the world. He underlines that we experience the world through perception, the sensual experience, and this is mediated by the

physical body. We are all situated in a now that, however, includes both the past and the present.

Heidegger (1993) underlines the implication of being-in-the-world. The subject is connected to an understood world in which we are affected by and affect each other mutually. Misunderstandings may arise since we live in different lifeworlds with different pre-understandings. He understands human existence by the German word “Dasein” which also means being in a particular place, being “there”. To deal with this existence we need different tools that have to be correctly handled. In learning this, the lifeworld comes into being. The tools become part of us through habit – we no longer think of what we do. For people in general, reading and writing is so firmly established through practice as to have become automatic skills, which is not the case with dyslexics. For them, the practice of certain acts of writing are very strenuous.

Heidegger (1992) points out that we are faced with different situations that have to be handled. This may cause anxiety since we meet with an unknown situation that we do not know how to deal with. This in turn may lead to an urge to avoid it, something that an individual with reading and writing difficulties is inclined to do when faced with troublesome written language situations. The result is that the experience of participation and fellowship with other students may be lost. The emotional factor is important; it may stimulate or slow down the interest to learn.

Psychoanalysis may complement the lifeworld approach and provide the teacher with tools to diminish the sense of tension created by a mistaken feeling of inferiority to other students. Ideas from Freud (1986) and Kristeva (1997) have been included to illustrate the vulnerability associated with anxiety a student with dyslexia may feel when forced to use written language. In dialogues, wording incomprehensible situations that are charged with anxiety, these may be played down giving the student energy to address tasks of written language.

Research process

The study group includes 56 students with reading and writing difficulties/dyslexia studying at all levels from basic adult education to university level that I have taught, advised and tutored. I have got to know some of the students really well. Other informants in the study have been important to reinforce and illustrate the image of the disorder reading and writing difficulties/dyslexia and to demonstrate its varied expressions. We have talked repeatedly about problems occurring in different learning

situations. In addition to annotations of the teaching and the advisory sessions, I have done four interview studies, some of which have been written down, others recorded and transcribed.

The informants are mainly native Swedes, 31 men and 25 women. Some informants reappear in connections focusing on different aspects of the dyslectic problem. I have had recurring contact with some of the informants, others I have met from time to time, implying that the interpretation process has developed in stages.

The empirical material also contains admission interviews and written reports from my work as a special education teacher. Yet another set of data consists of informal interviews, observations and documents such as essays and special exams written by students. The description of the empirical material has three main headings:

- Interviews
- Dialogues and written reports
- Other material

The analysis of the empirical material has been inspired by the phenomenological lifeworld analysis and psychoanalytic theory building, expressed as a hermeneutic mode of work. When I read my own written observations I see my text in a new light. This happens in a continuous circling or rather spiralling movement (Kristensson Ugglå, 2004). New understanding results in new formulations. The thought is not entirely valid and thus the meaning is not correct but has to be reworded. I also realise that the parts do not always make up a whole, the connecting thought is sometimes missing. Reading and writing difficulties/dyslexia is a multifaceted concept that varies from one individual to the next. Nevertheless, there are common characteristics; a certain style can be discovered. The thing is to interpret the parts to enrich the whole, to find possible new “truths”. In the process of writing I achieve a greater insight into the complex connections and answers to my why-questions. My horizon widens.

Results

The results of the study demonstrate that students with reading and writing difficulties find themselves in three different fields of tension, interlaced with one another that each of the students struggles to master. The fields of tension are described in terms of three different dimensions which have been divided into a number of thematic areas in the analysis, emphasising various characteristic aspects. The three dimensions are: a societal, an educational and an existential.

- The societal dimension is characterised by clashes with requirements generally established by society

Some characteristics:

A struggle with the digital world. Anyone who cannot cope with the new roads to communication cannot participate in social life on equal terms. Our lifeworlds constantly meet in continually new and repeated patterns. We have to get acquainted with different language systems. We have to understand the modes of expression and communication of different subject areas. This calls for mastery of the keywords and signs of the area in question when called upon to use them as tools in the systems created by society to uphold order. The struggle to find your way when driving; to read and understand written instructions.

- The educational dimension where the individual struggles with his/her own study failings

Some characteristics:

Struggles with abstract language, difficulties to read and understand, to extract the essence of a text and word your acquired knowledge in a written or oral exam. Grammatical explanations are incomprehensible. The fear of misspelling can interfere with one's ability to write. Written tasks may be incorrectly worded. They may be too detailed or the opposite, too scanty. Errors in thinking may occur and difficulties in structure.

The modern approach encouraging students to work independently and take responsibility does not always favour those with reading and writing difficulties/dyslexia. They need well structured, explicit explanations.

- The existential dimension coloured by comparison with others, possibly including a feeling of not being good enough

Some characteristics:

A struggle to come to terms with oneself and find an identity. The struggle to be respected through compensating activities. The necessity to find creative solutions.

Discussion

Man is in society but society is equally in man. In my study I have tried to describe how students with reading and writing difficulties experience, understand and try to come to terms with their difficulties. The aim has been to approach the lifeworlds of the students. The results show that the teaching

is of great importance. The importance of the teacher cannot be overestimated, with all that this implies of adapted teaching, encouragement and demonstrated confidence in the ability of the student. The study shows that it is important to find creative solutions to stimulate learning and achieve results. The teaching has had to advance step by step, be well structured and all oral exams must be well prepared. The teacher has also been responsible for providing each individual with suitable tools the use of which has to be practised. The learning must be supported by motivating teaching situations organised by the teacher. Memory skills must be confirmed by learning experienced as meaningful, understood by what is individually experienced, directly conveyed. Connecting to the interests of the students makes it possible to overcome that which is experienced as difficult and a struggle. The teacher has to make abstract concepts comprehensible by providing a concrete explanation. The student must be made aware of his/her own capacity and ability to learn and to do this it is important to find feasible meta-cognitive strategies. It is also important that the student gets into the habit, finds a routine in his/her studies to maintain and confirm knowledge. Images can be of help to many and often clearer and more basic explanations are needed than in the case of other students.

The students may voice that meeting other people with dyslexia comes as a relief, having things in common with others with similar problems. It is also a matter of understanding oneself, of accepting one's dyslexia to have the energy to carry on fighting obstacles ahead. It is a matter of claiming the legitimate respect and consideration that all dyslexic adult students are entitled to.

It should be pointed out that the people I have described in the study are adult students, all in need of help that they have sought of their own free will. They have demonstrated a wish to learn to cope with a hidden disorder, which has become gradually more evident as their studies have progressed. They have wanted to understand the significance of their disorder and how to come to terms with it in the best possible way. Dialogues based on confidence and respect have been a means to achieve this. To succeed many of the students have themselves continually contributed insights and suggested remedies to overcome the difficulties. The study clearly shows that dyslexia does not in any way imply that the student must fail in his/her studies. Measures of true understanding are, however, required by the school management, and above all by the teachers to arrive at successful learning results.

REFERENSER

- Adams, Marilyn J. (1990). *Beginning to read. Thinking and Learning about Print*. Massachusetts: MIT Press.
- Ahlberg, Ann (1992). *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007a). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning*, 12 - (2), 84-95.
- Ahlberg, A. (2007b). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm och E. Björck Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s 66-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory?: arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds) *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge.
- Allan, Julie, Brown, Sally & Riddell, Sheila (1998). Permission to speak?: theorising special education inside the classroom. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds) *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science and Medicine*, 36(6).
- Arendt, Hannah (1997). Tänkande och moraliska överväganden En föreläsning. I U. Holm, E. Mark & A. Persson (Red.), *Tanke Känsla Identitet*. Göteborg: Anamma.
- Bachtin, M. (1997). *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Baily, J. (1998). Medical and psychological models in special needs education. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds) *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Basingstoke: W. H. Freeman.
- Bartlett, D. (2009). Dyslexia: Attitudes and Emotions. I S. Moody (Red.) *Dyslexia and Employment. A Guide for Assessors, Trainers and Managers*. Singapore: Wiley-Blackwell.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, MA: Blackwell.
- Bayliss, Ph. (1998). Models of complexity: theory-driven intervention practices. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds) *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge.
- Beekman, T. (1984). Hand in Hand mit Sasha; über Glühwürmchen, Grandma Millie und einige andere Raumeschichten. Im Anhang: über teilnehmende Erfahrung, I W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Red.): *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*, Königstein.
- Bengtsson, J. (1993). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.

- Bengtsson, J. (2004). *A life-world approach to the study of the history of education*. Paper submitted to the Center of Life-World Phenomenological Research, Göteborg University.
- Bengtsson, J. (1999/2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Jan Bengtsson (Red.): *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2010). Teorier om yrkesutövning och deras praktiska konsekvenser för lärare. I Martin Hugo & Mikael Segolsson (Red.). *Lärande och bildning i en globaliserad tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Benhabib, Seyla (1997). ”Jagets källor” i modern feministisk teori. I U. Holm, E. Mark & A. Persson (Red.) *Tanke Känsla Identitet*. Göteborg: Anamma.
- Bergenprosjektet Et nordisk forskningssamarbeid om laereproblemer hos barn. (1979:13) II. Etter et år på skolen En redegjørelse for kartleggingsfasen. Stockholm: Gotab.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Volume 1, Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London: Routledge & Kegan Paul.
- Björn Milrad, Marianne (2010). *Studenter med läs- och skrivsvårighetert som deltagare i högre utbildning*. Linnaeus University dissertations; 29. Växjö: Linnaeus University Press.
- Bladini Ulla-Britt (1990). Från hjälpskolelärare till förändringsagent Svensk speciallärarutbildning 1921 – 1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Göteborg Studies in Educational Sciences 76. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bladini, Ulla-Britt. (1994). *Läs- och skrivsvårigheter - ordblindhet - dyslexi, En historisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar som aktualiserats genom 90-talets dyslexidebatt*. Specialpedagogiska rapporter, Nr 2, Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Booth, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue? I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds) *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge.
- Buber, M. (1985). *Jag och du*. Översättning: Margit och Curt Norell. (Originalalets titel: *Ich und Du*, 1923) Stockholm: Petra bokförlag.
- Buber, M. (1990). *Det mellanmänskliga*. Översättning: Pehr Sällström. (Originalalets titel: *Elemente des Zwischenmenschlichen*, 1953) Ludvika: Dualis Förlag.
- Buber, M. (1993). *Dialogens Väsen, traktat om det dialogiska livet*. Översättning: Pehr Sällström. (Originalalets titel: *Zwiesprache-Traktat vom dialogischen Leben*, 1932) Falun: Scandbook AB.
- Camus, A. (1956). *La chute*. Paris: Gallimard.
- Carlson, Marie (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns?* Göteborg Studies in Sociology No 13. Göteborg: Kompendiet.
- Carlsson, Nadja (2000a). *Vuxna med läs- och skrivsvårigheter inom Kunskapslyftet i Göteborg*. Projektrapport. Kunskapslyftet Göteborgs kommun.
- Carlsson, Nadja (2000b). *The role of simultaneity in dyslexia*. Paper to be presented at the Workshop on ”Updating Phenomenography”, May 18-20, 2000, University of Hong Kong.
- Carlsson, Nadja (2000c). *Nej, engelska har jag aldrig kunnat lära mig! Vuxna med läs- och skrivsvårigheter och engelska språket*. Kursrapport IPD, Göteborgs universitet.

- Carlsson, Nadja (2001). *Invandrare med läs- och skrivsvårigheter inom kunskapslyftet i Göteborg*. Projektrapport. Kunskapslyftet Göteborgs kommun.
- Carlsson, Nadja (2002). *Dyslexic adults reading to learn*. Kursrapport, doktorandutbildning.
- Carlsson, Nadja (2005). Livsvärldar på kollisionskurs i skolan. Tankar om några vuxendyslektikers och lärares svårigheter att mötas. I J. Bengtsson (Red.) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, Nadja (2008). Inkluderad i skriftspråksvärlden? Vuxna med läs- och skrivsvårigheter. I Birgitta Kullberg och Cecilia Nielsen (Red.) *Skriftspråka eller skrifibråka? Att utvecklas till en läsande och skrivande människa*. Malmö: Gleerups.
- Carlsson, Nadja (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I Ann Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Céline, L-F. (1971). *Resa till nattens ände*. Översättning från franska C.G. Bjurström. Stockholm: Gebers.
- Chabrole, C. (1995). *La Cérémonie*, en film adapterad efter romanen *A judgement in stone* av Ruth Rendell.
- Claesson, Silwa (1999). Inspiration som vidgar horisonten Ett bidrag till förståelsen av hur pedagogisk teori påverkar lärares undervisning. I J. Bengtsson (Red.) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, Catherine, Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theorising special education: time to move on? I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds) *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge.
- Cooper, R. (2009). Dyslexia. I D. Pollak (Ed.) *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences*. Singapore: Wiley-Blackwell.
- Crafoord, C. (2005). *Människan är en berättelse. Tankar om samtalskonst*. WS Bookwell, Finland: Natur och Kultur.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Att uppleva ”flow”. I Maj Ödman (Red.) *Om kreativitet och flow*. Värnamo: Brombergs.
- Dahlberg, Josefi (2007). *När bitarna föll på plats (en berättelse om dyslexi)*. Västerås: Ica.
- Dahlberg, Karin, Drew, N. & Nyström, M. (2001). *Reflective lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.
- Damasio, A. (2000). *The feeling of what happens, body, emotion and the making of consciousness*. London: Vintage.
- Daun, Å. (1989). *Svensk mentalitet: ett jämförande perspektiv*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Dijnes, T. (1963). *Existensproblemet i nutida tänkande och diktning*. Översättning från danskan: Hans Jägerstad. Köpenhamn: Boksamfundet.
- Dyslexin i skolsamhället: Hur kan vi hjälpa elever med dyslexiproblem?* (1996). Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Egebak, N. (1980). *Psykoanalyse og videnskabsteori. Fem kapitler af en Freud-laesning*. Köpenhamn: Berlinske Förlag.
- von Elek, T. & Oskarsson, M. (1973). *Teaching Foreign Language Grammar to Adults. A Comparative Study*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Emanuelsson, I., Persson, B., Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson Gustavsson, A-L.(2002) *Att hantera läskrav i arbetet. Om industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter*. Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen För beteendevetenskap.
- Eriksson, J. (2007). *Heidegger och filosofins metod. Om den filosofiska artikulatonens och den filosofiska insiktens karaktär eller En introduktion till fenomenologin*. Stockholm: Symposium.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Longman.
- Faith, Linda (1987). *Dyslexi Fördjupning*. Fördjupningsarbete, Komvux.
- Falk, E.-M.(1999). *Lärare tar gestalt. En hermeneutisk studie av texter om lärarblivande på distans*. Uppsala Studies in Education 79, Acta.
- Fawcett, Angela & Nicolsen, R. (2001). Dyslexia: the role of the cerebellum. I I.A. Fawcett (Ed.) *Dyslexia. Theory and Good Practice*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Filosofilexikonet. (1988). Översättning Jan Hartman. Poul Lübcke (red.). Stockholm: Forum.
- Fortbildningsavdelningen i Linköping (1982). *Läs- och skrivsvårigheter hos vuxna. Servicematerial för lärare i svenska inom folkhögskolan, Komvux och AMU*. Dokumentationsserie Vux. Nr 1.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Gallimard.
- Foucault, M. (1974) *Övervakning och straff*. Översättning: C G Bjurström, Lund: Arkiv förlag
- Freire, P. (1974a). *Kulturell kamp för frihet*. Översättning från engelska: Fredrik Rodhe. (Originallets titel: *Cultural Action for freedom*, 1972) Stockholm: Gummessons.
- Freire, P. (1974b). *Pedagogik för förtryckta*. Översättning: Fredrik, Gustaf och Sten Rodhe efter den amerikanska översättningen *Pedagogy of the Oppressed*, 1970). Stockholm: Gummessons.
- Freud, S. (1961). *Civilization and its Discontents*. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, translated from the German under the General Editorship of James Strachey. In Collaboration with Anna Freud. Volume XXI. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Freud, S. (1986). *Jaget och detet och tre andra skrifter om jagpsykologins framväxt*. Översättning: Ola Andersson. (Originallets titlar: *Jenseits des Lustprinzips, Massenpsychologie und Ich-Analyse, Das Ich und das Es, Hemmung, Symptom und Angst* i *Gesammelte Werke*, XIII och XIV, London 1940 och 1948). Lund: Natur och Kultur.
- Freud, S. (1995). *Totem och tabu. Några överensstämmelser mellan vildars och neurotikers själsliv*. Översättning: Eva Backelin. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Freud, S. (1995b). *Bortom lustprincipen samt Masspsykologi och jaganalys * Jaget och detet * Hämning, symtom och ångest*. Översättning och inledning av Ola Andersson. Stockholm: Natur och Kultur.
- Föhrer, Ulla & Magnusson, Eva (2000). *Kompensatoriskt stöd vid studier för personer med betydande läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: FMLS.

- Föhrer, Ulla & Magnusson, Eva (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan. Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod (i urval)*. Översättning: Arne Melberg. (Originalalets titel: *Wahrheit und Methode*.) Göteborg: Daidalos.
- Gjessing, H-J. (1978). *Specifika läs- och skrivsvårigheter dyslexi*. Lund: Almqvist & Wiksell.
- Goleman, D. (2000). *Känslans intelligens och arbetet*. Översättning Lars Olov Skeppholm. (Originalalets titel: *Working with Emotional Intelligence*, 1998) Nørhaven A/S, Danmark: Wahlström & Widstrand.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986) Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7.
- Grogarn, Margareta (1979). *Dålig läsning: bakgrund, läsförmåga och läsintresse hos elever på Fo- och Ve-linjerna i gymnasieskolan*. Lund: LiberLäromedel.
- Grondin, S. (2008) Methods for Studying Psychological Time. I S. Grondin (ed.) *Psychology of Time*. Bingley, UK: Emerald.
- Grundin, H. U. (1977). *Läs- och skrivefärdigheter hos vuxna*. SÖ:s rapportserie ”Utbildningsforskning”, nr 29. Stockholm: Liber.
- Gustavsson, A. (2008). Vår tids socialpedagogik. I *Meningsskapande och delaktighet. Om vår tids socialpedagogik*. Martin Molin, Anders Gustavsson, Hans-Erik Hermansson (red.). Göteborg; Daidalos.
- Göteborgs Skolförvaltning. (1980). *Vuxenstuderande med läs- och skrivproblem. En kartlägningsstudie vid KOMVUX*. Arbetsgruppen för läs- och skrivsvårigheter Margareta Brorson, Nadja Carlsson, Ingrid Jarnås-Nilsson, Göran Ljungkvist, Laila Lundmark, Per-Olof Stenborg.
- Hallberg, P. (1962), *Den fornisländska poesin*. Stockholm: Svenska bokförlaget. Bonniers.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Översättning: Patricia Wadensjö. (Originalalets titel: *Teaching in the Knowledge Society. Education in the age of insecurity*) Lund: Studentlitteratur.
- Haugsgjerd, S. (1989). Jacques Lacan och psykoanalysen. I Irène Matthis (red.), *Fyra röster om Jacques Lacan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Heath, Shirley B. (1983). *Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedberg, O. (1962). *Mitt liv var en dröm*. Stockholm: Norstedt & Söners förlag.
- Heidegger M. (1992). *Varat och tiden*. (Översättning Richard Matz) Del I. Göteborg: Daidalos.
- Heidegger, M. (1993) *Basic Writings Revised & Expanded Edition Ten Key Essays, plus the Introduction to Being and Time* edited by David Farrell Krell. New York: HarperCollins Publishers.
- Heidegger M. (1957/2002). *Identity and Difference*. Översättning av Joan Stambaugh. (Originalalets title: *Identität und Differenz*.) Chicago: Chicago Press.
- Henning Loeb Ingrid (2006). *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeslivshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 237. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjälme, Anita (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelunds Förlag AB.

- Hulme, C. & Snowling, M. (Red.). (1995). *Reading Development and Dyslexia*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Huneman, P. & Kulich, Estelle (1997). *Introduction à la phénoménologie*. Paris: Armand Colin.
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Part II. Clarification of the Origin of the Modern Opposition between Physicalistic Objectivism and Transcendental Subjectivism. Originally published 1954 in German under the title *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. USA: Northwestern University Press.
- Husserl, E. (1973). *Experience and Judgment*. Originally published 1948 under the title *Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Genealogie der Logik*. Translation copyright. (Third paperback printing, 1992). USA: Northwestern University Press.
- Husserl, E. (1992) *Experience and Judgment*.
- Husserl, E. (2004). *Ideér, till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. (Översättning från tyskan av Jim Jakobsson) Första gången publicerad 1913 under titeln *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Höghliem, R. (1985). *Undervisning i Komvux. Ideal och verklighet i grundskolekurser*. Akademisk avhandling för fil. doktorsexamen vid Stockholms Universitet. CWK Gleerup.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. (Översättning från norskan av Mona C. Karlsson) Stockholm: Natur och Kultur.
- Ingesson, G. (2007a). Growing up with Dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact, and Salutogenic Factors. Department of Psychology. Lund University, Sweden.
- Ingesson, G. (2007b). Dyslexins sekundära konsekvenser – en uppföljningsstudie. *Dyslexi, aktuellt om läs- och skrivsvårigheter, Årgång 12, Nr 4 – 2007*.
- Jacobson, C. (1995a). Resultat från ett urval av läsproven. I *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*. (Red. Christer Jacobson & Ingvar Lundberg). Stockholm: Liber Utbildning.
- Jacobson, C. (1995b). Är läs- och skrivsvårigheter vanligare bland pojkar? I *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*. (Red. Christer Jacobson & Ingvar Lundberg). Stockholm: Liber Utbildning.
- Jacobson, C. (2000). *Kompensatoriska åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter*. <http://www.sprakaloss.se/Kompjacob.htm>.
- Jacobson, C. och Lundberg, I. (Red.). (1995). *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*. Stockholm: Liber utbildning.
- Johansson, K. (2008). Komvux 40 år. *Kom*, 34, (4).
- Johansson, K. & Salin, S. (2006). *Formell vuxenutbildning - utveckling och förutsättningar*. Rapport 2: 2006. Hässleholm: Nationellt centrum för flexibelt lärande.
- Johansson, P. M. (1999). *Freuds psykoanalys. Band I: Utgångspunkter*. (Omarbetad utgåva av en doktorsavhandling som framlades vid humanistiska fakulteten vid Göteborgs universitet 1999) Göteborg: Daidalos.
- Juslin, P. N. (2001). Communicating emotion in music performance: a review and a theoretical framework. I P. N. Juslin & J. S. Sloboda (Eds), *Music and Emotion, Theory and research*. Oxford: University Press.

- Jönsson, Bodil (1999). *10 tankar om tid*. Stockholm: Bromberg's.
- Kristensson Uggla, B. (2004). Tolkningens metamorfoser i hermeneutikens tidsålder. I Staffan Selander, Per-Johan Ödman (red.) *Text & Existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Kristeva, Julia (1987). *Soleil noir. Dépression et mélancolie*. Gallimard.
- Kristeva, Julia (1997). *Främlingar för oss själva*. Översättning: Ann Runnqvist-Vinde. (Originalalets titel: *Étrangers à nous-mêmes*, 1988) Stockholm: Natur och Kultur.
- Kullberg, Birgitta (2008). Literacy. I Birgitta Kullberg & Cecilia Nielsen (red.). *Skriftspråka eller skriftbråka? Att utvecklas till en läsande och skrivande människa*. Malmö: Gleerups.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Översättning från engelskan: Sven-Erik Torhell) Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolvårigheter?* Stockholm: HLS Förlag.
- Larsson, K. (1989). Språket, vetandet och inläringen. I Carin Sandqvist & Ulf Teleman (red.), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, Ulrika (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel.
- Lewis, J. (1998). Embracing the holistic/constructivist paradigm and sidestepping the post-modern challenge. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds) *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge.
- Lidzell (1985). *Dagens Nyheter* (85-10-25).
- Longworth N. & Davies W.K. (1996). *Lifelong Learning*. London: Kogan Page.
- Lpo 94 (1994). Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolorformerna. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lübke, P. (1987). I Poul Lübke (red.) *Vår tids filosofi. Filosoferna. De filosofiska strömningarna. En uppslagsbok. Del 1 Engagemang och förståelse – tysk och fransk filosofi*. Översättning och redigering av del 1 Jan Bengtsson. Stockholm: Forum.
- Lumsden Wass, Karin (2004). *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lundberg, I. (1983). *Läs- och skrivsvårigheter i ljuset av aktuell forskning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lundberg, I. (1998). Ett sätt att närma sig en definition av dyslexi. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 3(2), 16-23.
- Lundberg I. (2007). Bornholmsmodellen: Vägen till läsning: språklekar i förskoleklass/Ingvar Lundberg; [fotograf: Ann-Sofi Rosenkvist; teckningar: Åsa Järgård] Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly* 23(3), 263-83.
- Lundberg, I. & Strid, Anna (2009). Det lönar sig att öva : Effekten av fonologiska övningar i förskoleklass. *Dyslexi- aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 14(1), 9-12.
- Lundgren, T. (1991). *På spaning efter ordblindheten*. Stockholm: Carlsson.
- Lundquist, O. F. (1989). *Studiestöd för vuxna Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Luria, A. R. (1976). *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations*. (Översättning från ryskan: Martin Lopez-Morillas and Lynn Solotaroff) Cambridge: Harvard University Press.
- Madison, Sigrid (1992). *Läkande läsning och skrivning: En handbok om dyslexi*. Stockholm: Tiden/Folksam.
- Malmquist, E. (1973). *Läs- och skrivsvårigheter hos barn. Analys och behandlingsmetodik*. Lund: Gleerups.
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London/ Ontario, Canada: State University of New York Press.
- Maughan, Barbara, Hagell, Ann, Rutter, M. and Yule, W. (1994). Poor readers in secondary school. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, (125-150).
- Matthis, Iréne (1987). Begreppsförklaringar i *Gräns och rörelse. Teman i fransk psykoanalys*. Iréne Matthis (red). Borås: Natur och Kultur.
- McDougall, S. and Hulme, C. (1994). Short-term memory, speech rate and phonological awareness as predictors of learning to read. I Hulme, C and Snowling, M. (Eds.), *Reading Development and Dyslexia*. London: Whurr Publishers Ltd.
- McLoughlin, D., Fitzsgibbon, G. and Young, Vivienne (1994). *Adult Dyslexia. Assessment, Counselling and Training*. London: Whurr Publishers Ltd.
- McLoughlin, D, Leather, Carol, Stringer, Patricia (2002). *The Adult Dyslexic. Interventions and Outcomes*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. (Övers. C. Smith). New York: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1964) *Le visible et l'invisible*. Paris: Tel Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *Résumés de cours (Collège de France, 1952 – 1960)*. Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Kroppens fenomenologi*. Översättning från franskan William Fovet. Göteborg: Daidalos.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Parcours deux 1951-1961*. Paris Verdier.
- Miles, T.R. & Miles, Elaine (1990) *Dyslexia, A hundred years on*. Philadelphia: Open University Press.
- Miles, T.R. & Miles, Elaine (1999) *Dyslexia, A hundred years on. Second Edition*. Philadelphia: Open University Press.
- Miles, T.R. & Varma, V. Eds. (1995). *Dyslexia and Stress*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Mogård, Britt (1995). Förord, I *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*. Jacobson, C. & Svensson, I. (red.) Stockholm: Liber.
- Moody, Sylvia (2009). *Dyslexia: A Case of Mistaken Identity?* I S. Moody (Ed.) *Dyslexia and Employment. A guide for assessors, trainers and managers*. Singapore: Wiley-Blackwell.
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport. Lärarhögskolan Stockholm: Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Mäkitalo, Åsa (2002). *Categorizing Work: Knowing, Arguing and Social Dilemmas in Vocational Guidance*. Göteborg Studies in Educational Sciences 177. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Möllås, G. (2009). *"Detta ideliga mötande." En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. School of Education and Communication Jönköping University. Dissertation Series No. 8.
- Nationalencyklopedin. (1991) Sjätte bandet. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker
- Nicolson, R. (2001). Introduction. Developmental dyslexia: into the future. In A. Fawcett (Ed.) *Dyslexia Theory and Good Practice*. London: Whurr.
- Nielsen, Cecilia (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Niemi, P. (*L&S, Läs- och skrivsvårigheter*. Nr 4 2005, Årgång 10.
- Nilhlo, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nya Testamentet Psaltaren Ordspråksboken (2000). *Mattäusevangeliet 25:29*. Bibelkommissionens översättning 2000. Örebro: Gideoniterna.
- Ohlis, Karin & Erlandsson-Svevar, Kerstin (2004). *Skriv rätt med dator*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olson, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge: University Press.
- Ong, W. J. (1985). *Orality and literacy. The technologizing of the word*. London: Methuen.
- Ong, W. J. (1990). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. (Översättning: Lars Fyhr, Gunnar D Hansson, Lilian Perme) Göteborg: Anthropos.
- Persson, B. (2000). Special education in today's Sweden – a struggle between the Swedish model and the market. I Felicity Armstrong, Derrick Armstrong and Len Barton (Eds) *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- van Peursen, C. A. (1977). The Horizon. I F. A. Elliston & P. Mc Cormick (Eds), *Husserl. Expositions and Appraisals*. London: University of Notre Dame Press.
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge.
- Pollak, D. (2009). Conclusion: Constructing the Whole Picture and Looking Forward. I D. Pollak (ed.) *Neurodiversity in Higher Education. Positive Responses to Specific Learning Differences*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Reason, R. & Woods, K. (2002). Dyslexia in evidence-based practice. I *Educational Psychology and Evidence*. (Guest Editors Andy Miller & Simon Gibbs) Educational and child Psychology, Volume 19, Number 3.
- Reichenberg, Monica (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, Monica (2005). *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Göteborg Studies in Educational Sciences 232. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, Monica (2008). Making Students Talk about Expository Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol 32. No. 1, pp. 17-39.
- Reid, G. & Kirk, J. (2001). *Dyslexia in Adults. Education and Employment*. Chichester: Wiley.
- Ricoeur, P. (1965). *De l'interprétation, essai sur Freud*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*. Paris: Éditions du Seuil.

- Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling*. Stockholm: Brutus Östling.
- Ricoeur, P. (2000). *The Conflict of Interpretations. Essays in Hermeneutics*. Don Ihde (Ed.). (Originalalets titel: *Le Conflit des interprétations: Essays d'herméneutique*) London: The Athlone Press.
- Roeckelein, J. E. (2008). Early Conceptions of Time and Time Perception Research. I S. Grondin (ed.) *Psychology of Time*. Bingley, UK: Emerald.
- Roudinesco, Élisabeth (1993). *Jacques Lacan. Esquisse d'une vie, histoire d'un système de pensée*. Fayard.
- Rubenson, K. (1975). *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. ACTA Universitatis Gothenburgensis. Varberg: Bröd. Carlssons Boktryckeri AB.
- Rubenson, K. (1982). *Komvux. En analys av målsättning, organisation och undervisningsprocess*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik. Rapport 7/1982.
- Ruin, H. (1993-04-20). *Dagens Nyheter*.
- Ruin, H. (2005). *Kommentar till Heideggers Varat och tiden*. Stockholm: Södertörn Philosophical Studies 2.
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G. and Osborne, E. (1983/1992). *The emotional experience of learning and teaching*. London: Routledge.
- Sarromaa Hausstätter, R. (2004). An alternative framework for conceptualizing and analysing special education research. *European Journal of special Needs Education*, Vol. 19, No. 3.
- Sartre, J-P. (1992). *Varat och intet, i urval*. Originalalets titel: *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. 1943. (Översättning: Richard Matz). Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Schütz, A. (1962). *Collected Papers I. The Problem of Social Reality*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Schütz, A. (1999). *Den sociala världens fenomenologi*. Översättning: Sten Andersson och Joachim Retzlaff. Göteborg: Daidalos AB.
- Selander, S. och Ödman, P-J. (2004) Inledning i *Text & Existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Sigrell, B. (2000). *Psykoanalytiskt orienterad psykoterapi*. Falköping: Natur och Kultur.
- Sjögren, L. (2001). *Sigmund Freud Mannen och verket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Skaalvik, Sidsel (1994). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Trondheim: NORSK VOKSENPEDAGOGISK FORSKNINGSINSTITUTT.
- Skolverket. (1996). *Grunden för fortsatt lärande*. Skolverkets dnr: 94:1121. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen – Komvux-utredningen (1979) *Kommunal vuxenutbildning Översikt över forsknings- och utvecklingsarbete*. Universitetet i Linköping: Linköping 1979.
- Skolöverstyrelsen (1986:14). *Att utveckla Komvux*. En antologi för fortbildning av personal inom komvux. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Skriftspråka eller skriftbråka? Att utvecklas till en läsande och skrivande människa*. (2008). Birgitta Kullberg & Cecilia Nielsen (red.). Malmö: Gleerups.
- Slee, R. (1998). The politics of theorising special education. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds) *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge.

- Solvang, P. (1999) Skriftspråk, læring og avvik: en sosiologisk studie av faglige kontroverser og pedagogisk praksis i feltet spesifikke lese- og skrivevansker. Bergen: senter for samfunnsforskning SEFOS, 1999:3.
- SOU 1999:141: *Från Kunskapslyftet till en Strategi för Livslångt Lärande. Ett perspektiv på svensk vuxenutbildningspolitik*, Rapport från Kunskapslyftskommittén. Stockholm.
- Stangvik, G. (1998) Conflicting perspectives on learning disabilities. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds) *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in Understanding Reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. London: The Guilford Press.
- Steinberg, J. (2004). *Världens bästa fröken. När modern pedagogik fungerar*. Falköping: Ekelunds Förlag AB.
- Stothard, S. (1994). The nature and treatment of reading comprehension difficulties in children. I Hulme, C. and Snowling, M. (Eds.), *Reading Development and Dyslexia*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Strömbom, Margareta (1999). *Dyslexi – visst går det att besegra. En dyslektikers upplevelser och reflexioner*. Stockholm: Carlsson.
- Stukat, S. & Bladini, Ulla-Britt, Svensk specialundervisning Intentioner och realiteter i ett utvecklingsperspektiv (1986). Publikationer från institutionen för pedagogik 1986:14. Institutionen för pedagogik Göteborgs universitet.
- Svensson, I. (1995). Upplevelser av att vara dåliga läsare. I C. Jacobson, & I. Svensson (red.) *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*. Stockholm: Liber.
- Svensson, I. & Fäldt, H. (1995). Hur bedömer lärare lässvaga elevers självbild? I C. Jacobson, & I. Svensson (red.) *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*. Stockholm: Liber.
- Svensson, I. & Jacobson, C. (2006). Bakgrund till tio uppsatser om läs- och skrivsvårigheter. I C. Jacobson & I. Svensson (Red.), *Tio uppsatser om läs- och skrivsvårigheter*. Växjö universitet: Specialpedagogiska institutet. Tillgänglig: http://www.sit.se/download/PDF/Dyslexi/Tio_uppsatser_Vaxjo_univ.pdf.
- Sveriges utbildningsradio (1981). *Det är inte så roligt när man stavar som en kråka. En bok om vunas läs- och skrivsvårigheter*. Helsingborg: Schmidts Boktryckeri AB.
- Swärd, Ann-Katrin /2008). *Att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering. Wittingmetodens tillämpning i några olika lärandemiljöer*. Doktorsavhandling i specialpedagogik. Stockholms universitet: Specialpedagogiska institutionen.
- Säljö, R. (1996). Minding action – conceiving of the world versus participating in cultural practices, I G. Dall’Alba & B. Hasselgren (red.), *Reflections on phenomenography. Toward a methodology?* Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences 109.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö R. & Mäkitalo, Åsa (2002) Att lära sig underförstå: om kommunikativ socialisation i det komplexa samhället. I *Jaget och rösterna: Goffman, Viveka och samtalet*. Texter till Viveka Adelsvärd den 17 mars 2002. Utgivna av Per Linell & Karin Aronsson. SIC 42, 2002: Studies in Communication, Linköping University.
- Taube, Karin (1995). *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*. Skolverkets rapport nr 78: Liber distribution.

- Taube, Karin (2007a). *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Taube, Karin (2007b). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomson, Patience (1997). Stress factors in early education. I T. R. Miles & Ved Varma (eds.) *Dyslexia and stress*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Tio uppsatser om läs- och skrivsvårigheter*. (2006) C. Jacobson & I. Svensson (Red.) Växjö universitet: Specialpedagogiska institutet. Tillgänglig: http://www.sit.se/download/PDF/Dyslexi/Tio_uppsatser_Vaxjo_univ.pdf.
- Tornéus, Margit (1983). *Rim eller reson. Språklig medvetenhet och läsning*. Umeå: Psykologiska institutionen.
- af Trampe, P. (1995) Läs- och skrivsvårigheter ur lingvistisk synvinkel. I *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*. Jacobson, C. & Svensson, I. (red.) Stockholm: Liber.
- Tønnessen, F. E. (1995). On Defining "Dyslexia". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39(2), 139-156.
- Vigmo, Sylvi (2010). *New Spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Geson Hylte Tryck.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (övers. Alex Kozulin). London: The MIT Press.
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Wellros, Seija & Wellros, Maria (1995). *En kamp om kunskap*. Malmö: Gleerups.
- Wengelin, Åsa (2002). *Text Production in Adults with Reading and Writing Difficulties*. Göteborg University: Department of Linguistics.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: W.H. Organisation.
- Witting, Maja (1985). *Metod för läs- och skrivinlärning*. Solna: Ekelunds Förlag.
- Witting, Maja (2005). *Wittingmetodens idébakgrund*. Solna: Ekelunds Förlag.
- Wolff, Ulrika (2005). *Characteristics and varieties of poor readers*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Zetterqvist Nelson, Karin. (2000). *På tal om dyslexi. En studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter*. Linköping: Linköpings universitet.
- Ølgaard, B. (1983). *Om Gregory Batesons helhetsteori*. (Översättning Carl G. Liungman) Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Äventyret Ur Onda sagor av Pär Lagerkvist (1924)

Det kom ett skepp med svarta segel och ville föra mig bort. Och jag steg ombord, betänkte mig inte mycket, en liten färd kunde jag gott göra, jag var ung och obekymrad och längtade till havs. Vi sköt ut från kusten som snart försvann bakom oss och skeppet fördes säkert av en frisk vind. Besättningen som jag kom i beröring med var hård och allvarlig, talades mycket gjordes inte mellan oss ombord. Vi seglade och seglade dag och natt i långa tider och efter samma kurs. Något land stötte vi inte på. Vi fortsatte år efter år, havet var öppet, vinden god. Något land syntes inte till. Det tyckte jag till slut var underligt och frågade en av besättningen hur det kunde komma sig. Han svarade att det finns ingen värld mer. Den var förintad, sjunken ner i djupet. Det var bara vi.

Det tyckte jag var spännande. Vi seglade länge ännu. Havet låg öde. Vinden fyllde de svarta seglen. Allt var tomt, det fanns bara djupen inunder oss. Då bröt ut en fruktansvärd storm. Havet dånade och vräkte omkring oss. Vi kämpade i mörkret. Stormen hörde inte upp, och inte mörkret. År efter år fortsatte den. Molnen släpade över de svarta seglen, allt var svart och tomt och öde. Vi kämpade i natten, i ångest och nöd, upprivna, söndersargade, utan att våga hoppas mer.

Då hörde vi till slut bränningars bedövande dån. Av en mäktig våg kastades vi mot ett skär som höjde sig ur havet. Skeppet splittrades, vi klamrade oss fast vi skäret. Spillrororna flöt omkring, trasor av seglen; vi klamrade oss fast. Vi var lyckliga. Vi lade kinden mot marken och grät av lycka. Det var världen som börjat stiga upp ur djupen igen.

Dikter av ALF Henriksson

Stationsnamn

På många stationer har namnskylten tagits ner.
 Man ser på väggen en ljusare fläck där den satt.
 Inga milsiffror mer, ingen höjd över havet mer,
 och de roliga namnen har sjunkit i glömskans natt.
 O de roliga namnen som fyllde vårt sinne en gång
 i förbifarten med glädje och stark poesi:
 Andebol, Fornåsa, Ormaryd, Väckelsång,
 Nävrögöl, Brittatorp – tomhet skall glimta förbi.
 Mellan oformligt växande städer skall resan bli kort
 när de byter befolkning, och det är ju gott och väl.
 Men vid många stationer där namnskylten plockas bort
 känns det redan ett hål i min själ.

Hemliga bud

På järnvägsvagnar står det sådant som **RIV** och Hu
4 | REV | HB, Obu och He.
 Det begriper förvisso varken jag eller du,
 men någonting mystiskt och skrämmande är det ju,
 så mycket är lätt att se.
 I Hallsberg om natten vid rassel och väsande ljud
 och häftiga blixtars flammande ljus
 står en dyster stationskarl och utsänder hemliga bud
 till Krylbo och Älmhult och Örbyhus.
 Och betänkliga stinsar som lever ett dubbelliv
 vars hemligheter de aldrig har avslöjat ens för sin fru
 läser på finkorna och förstår vad som menas med **RIV**
 och även med He och Hu.



Församling av Sonja Åkesson (1963)

Prästen med dygderna på en fusklapp.
Mannen som inte räckte till.

Sonen som körde i studenten.
Dottern som skar av alla band.

Fadern som tror att hon är en ängel.
Modern som tror att hon sover.

Systemen som hade bekymmer med barnvakt.
Brodern som borde suttit i sammanträde.
Brodern som inte tål jordfästningar
av princip.

Svärfar som särskilt minns hennes ben.
Svärmor som minns alla oförrätter.

Svägerskan som fick det sista besöket
Men var upptagen av stortvätt tyvärr.

Svågern som räknar bänkrader.

Rivalen som skrattade bakom hennes rygg.
Älskaren som skrattade
rakt i ansiktet.
Grannen som aldrig skräder orden.

Läkaren som skrev ut tabletter.

Väninnan-doktorinnan i persianpals.
Väninnan-kusinen i persianpals.

F.d. kompisen-barbiträdets från gamla glada dagar
i persianpals.

Sångerskan med hjärtat
utanpå bröstet.
Organisten som drömmer om himlen.
Violinisten som spelar falskt.

Vaktmästaren som drömmer om Italien.

Entreprenören med blottat huvud.
(*Sorgeakten inleddes med psalm nr 564,
Verserna 1, 7,8*)

Första delen av Jeannies berättelse

When I was a young child, the process required of one to become educated, caused me a great deal of terror. Trying to absorb and integrate all of that new information seemed beyond my capability. A few weeks ago I returned to the city I lived in until I was 13 years of age. As I drove past the schools I had attended a flood of memories flashed before me. By the time I'd reached third grade the nightmare had taken on full force. A regular school day began something like this.....

“Jeannie....time to get up!” I very reluctantly rolled out of bed and with a bit more prompting from my mother, I managed to get dressed and sat down to a nice hot breakfast. Before long I was walking down the street, turning every now and then to wave good-bye to my mother who stood on our porch until I was out of sight. My mother would walk into the house and begin to count backwards from fifteen. By the time she reached two, one, zero...the phone would ring.

“Hello?” The voice on the other end gave the same message every day. “She’s on her way back! She’s walking down the street yelling at the top of her voice that he’s hot on her trail?” Seconds later, I would rush into the house with a most horrified look on my face and such an awful pattern of breathing that any hospital would have been sure to call a code blue. But my mother would just patiently allow me to make yet another attempt to convince her that there was a “boogie-man” out there waiting for me – right in the middle of the road between home and school. After that, my mother began walking me all the way to my classroom door. But, what she didn’t realize was that the monster had outsmarted her. He was already there sitting in the seat right in front of mine. I sat there terrified. I would pray that the teacher wouldn’t call on me to answer a question, or go to the board. She couldn’t see the monster sitting there glaring at me so...I made sure she couldn’t call on me. I began to make excuses to get out of the room. At first, I’d ask to go to the nurse’s office claiming to be ill, or I would have these urgent needs to go to the restroom. Once I had the hall pass, I would make the rounds to every bathroom in the school and hide out there for as long as I could.

One day my teacher followed me. I’ll never forget the lump I felt in my throat as she walked into the bathroom and called out my name. I froze as I heard her walking toward my hide-away. Finally she opened the door and looked at me with such pity. I sat stooped in the corner with my head buried in my knees. I felt so very afraid and alone. I was unable to convince anyone that the boogie-man was for real! At least he was real to me.

This horror story could have ended as any other childhood experience if it had in fact ended there, but it didn’t. You see the boogie-man didn’t go away. He just took on different shapes and forms. I became more and more clever at hiding the ways he affected me, but I had also resigned myself to live with him. He became my most constant companion, and before long my only companion. Once in high school I could no longer stand to put myself in situations where other students could laugh at me, or chance being called lazy, undisciplined, or worse...stupid by my teachers.

I hated those kids. I hated the teachers, and most of all I hated God for making me different. I began ditching school, choosing instead to spend my days home in bed, at the movies, or in the library alone.

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling, Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skolväsendets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Anslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarreflexioner. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innebäll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRCKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielevs lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991
- Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton
79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i keroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.
94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevs erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higber Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higber Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarehetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kansalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Forskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårdetik på livsvärldsgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk forskulelærerutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen maket och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra mediterande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av beboresbedömningsamtal inom äldreomsorgen socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erbjuda situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelarens mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSEN *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Ammingspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärskkada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivnärligheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter arseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledarens ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ONSJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genusrapport på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, maket och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplineringstekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieramtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttrycket i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasielärares institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnhagens relationelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED). *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011