

# **Organisering av pedagogiskt stöd i högre utbildning**

*En studie om studenter med funktionsnedsättningar och deras erfarenheter av högre utbildning i Sverige, Tjeckien och USA*



Rapportserie i socialt arbete

Nr 1/2013

# ORGANISERING AV PEDAGOGISKT STÖD I HÖGRE UTBILDNING

*En studie om studenter med funktionsnedsättningar och deras erfarenheter av högre utbildning i Sverige, Tjeckien och USA*

BARBRO BLOMBERG  
ULRIKA JÄRKESTIG BERGGREN  
EWA BERGBÄCK

**ORGANISERING AV PEDAGOGISKT STÖD I HÖGRE UTBILDNING. EN  
STUDIE OM STUDENTER MED FUNKTIONSNEDSÄTTNINGAR OCH DE-  
RAS ERFARENHETER AV HÖGRE UTBILDNING I SVERIGE, TJECKIEN  
OCH USA.**

**Institutionen för socialt arbete vid Linnéuniversitetet 2013.**

Skriftserieredaktör: Verner Denvall

ISBN: 978-91-87427-36-7

Ansvarig utgivare: Cecilia Kjellgren

Tryck: Repro Linnéuniversitetet 2013

Ljudfil: [http://media.hv.hik.se/media/ewa\\_bergback/HESD/HESD.wav](http://media.hv.hik.se/media/ewa_bergback/HESD/HESD.wav)

# FÖRORD

Barbro Blomberg, FD i socialt arbete, Ulrika Järkestig Berggren FD i socialt arbete och Ewa Bergbäck fil.mag. i handikappvetenskap har genomfört denna studie som finansierats av Linnéuniversitetet. Samtliga deltagare har mångårig lärarerfarenhet och erfarenhet som programansvariga för sacionomprogrammet och mastersprogrammen i socialt arbete (Barbro och Ulrika) och som samordnare för studenter med funktionsnedsättning (Ewa). I dessa roller har vi mött studenter med funktionsnedsättningar i deras studiesituation. Vår gemensamma drivkraft bakom denna studie ligger i vår erfarenhet av att högre utbildning behöver en starkare kunskapsbas för att genomföra utbildning som ger studenter lika villkor.

Materialinsamlingen har genomförts av samtliga. Ewa Bergbäck och Barbro Blomberg har ansvarat för intervjuer och dokumentinsamling från Tjeckien. Ulrika Järkestig Berggren ansvarar för intervjuer och material insamlade i USA. Det stora flertalet intervjuer i Sverige har genomförts av Barbro Blomberg och Ewa Bergbäck. Analysarbetet har skett gemensamt till stora delar. Ewa Bergbäck har genomfört arbetet med att tematiskt gå igenom och sammanställa samtliga intervjuer, samt har läst in textfilen. Barbro Blomberg ansvarar för de avsnitt i den färdiga rapporten som redogör för svenska och tjeckiska förhållanden i kapitel 2 och 6, samt för kapitel 7. Ulrika Järkestig Berggren ansvarar för de amerikanska avsnitten i kapitel 2 och 6, samt för kapitel 3 om internationell forskning och kapitel 8. Kapitel 1, 4, 5 och 9 har författats gemensamt av Blomberg och Järkestig Berggren.

Vi riktar ett stort tack till alla studenter som har delat med sig av sina erfarenheter, till alla samordnare och till våra kolleger i Sverige, Tjeckien och USA vilka gjort det möjligt för oss att genomföra studien. Inledningsvis planerade vi studiens uppläggning, perspektiv och innehåll tillsammans med professor Ulla Melin-Emilsson, professor Evert Vedung granskade manus, gav konstruktiva och mycket värdefulla kommentarer och professor Verner Denvall har bidragit med en noggrann granskning av slutmanus. Varmt tack till er alla tre!



# ABSTRACT

Students with disabilities in higher education- a comparative study from Sweden, the Czech Republic and the USA.

Access to higher education is an issue of human rights, since higher education often is a pre-requisite for obtaining paid work for persons with disabilities. This study examines higher education and accommodations aimed at promoting an accessible education from the view of students with disabilities, arising out of a comparative analysis of interviews with students in Sweden, The Czech Republic and the US. The aim of the study was to explore students' perspectives on their participation in higher education, the supporting system and the meaning of the concept of an accessible education. The study was conducted at two universities in Sweden and the Czech Republic and one university in the USA. Overall 48 students were interviewed about their experiences. Interviews were also conducted with six coordinators at the five universities. Major differences appeared in the organization of and eligibility for support in the different countries. One example is to what extent support relies on individualized accommodations or on general accessibility. Although differences are obvious in policy as well as practice, the findings also show that students share some experiences of being in higher education. A shared experience among student is the decisive relationship with the teacher. Teachers are viewed as the core of the academic education which can either take a supportive and facilitating role or preclude all possibilities of an education. Furthermore, the findings indicate a gap between policy and practice that opens for a discussion on the meaning of accessibility in higher education.

Keywords: higher education, students, disabilities, categorization, coordinators, accessibility, strategies, support, policy and practice, rights, equality





# Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	3
Syfte och frågeställningar .....	5
Funktionshinder och funktionsnedsättning som begrepp.....	5
2. FUNKTIONSHINDERSPOLITISK UTVECKLING AV HÖGRE UTBILDNING .....	9
Sverige.....	10
Studentexempel från Sverige .....	12
Tjeckien.....	14
Studentexempel från Tjeckien .....	16
USA .....	17
Studentexempel från USA.....	19
3. TIDIGARE FORSKNING.....	21
Svensk forskning .....	21
Teman i internationell forskning .....	23
Studenters erfarenheter av barriärer för inklusion i studier .....	23
Studier om policy.....	24
Studenters studieresultat förklaras i liten grad av funktionsnedsättning ..	25
Organisering av pedagogiskt stöd.....	25
Lärares attityder till studenter med funktionsnedsättningar.....	25
Denna studies bidrag.....	26
4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	27
Institutionalisering av pedagogiskt stöd .....	27
Kategorisering och rutinisering.....	28
Universell design i undervisning .....	29
5. METOD OCH MATERIAL .....	31
Urval.....	31
Etiska överväganden.....	32
Metodologiska överväganden.....	32
Forskningsintervjun som metod.....	33
6. ORGANISERING AV HÖGRE UTBILDNING .....	35
Sverige.....	35
Att ansöka om pedagogiskt stöd.....	35
Studenters erfarenheter av pedagogiskt stöd .....	37
Samordnares erfarenheter .....	41
Tjeckien.....	43
Att ansöka om pedagogiskt stöd.....	44
Studenters erfarenheter av pedagogiskt stöd .....	45
Samordnares erfarenheter .....	47
USA .....	48
Att ansöka om pedagogiskt stöd.....	48

Studenters erfarenheter av pedagogiskt stöd .....	50
Samordnares erfarenheter .....	53
Sammanfattande jämförelse av pedagogiskt stöd .....	56
7. STUDENTERS EGNA STRATEGIER .....	59
Aktivt deltagande i student- och samhällsliv .....	59
Socialt nätverks delaktighet i studierna .....	61
Struktur och planering .....	62
Att ha stöd av mentorn .....	63
Att söka information och att använda teknik .....	63
Genomförande och metod .....	64
Examinationsformer .....	65
8. LÄRARENS BETYDELSE FÖR FRAMGÅNG I STUDIER .....	67
Lärarens betydelse för identiteten som student .....	67
Individualisering av det pedagogiska stödet .....	68
Informera läraren om sin funktionsnedsättning .....	69
Lärarkompetens om undervisningens design .....	70
Sammanfattande kommentar .....	71
9. ANALYS OCH DISKUSSION .....	73
Komparativ analys .....	73
Strukturella likheter och skillnader .....	73
Organisering av pedagogiskt stöd .....	75
Studenters erfarenheter av högre utbildning .....	76
Kategoriseringens konsekvenser .....	78
Pedagogiska implikationer .....	81
Tillgänglighet och universell design .....	81
Generell utformning av stöd .....	83
Utbildningsinsatser för lärare .....	83
Nationell utvärdering .....	84
Samordnares roll .....	84
Funktionshinderpolitik i högre utbildning- avslutande diskussion .....	85
REFERENSER .....	87

# 1. INLEDNING

Högre utbildning utgör globalt en av de viktigaste vägarna ur fattigdom för ungdomar och unga vuxna (Roby et. al. 2009). Samtidigt utgör högre utbildning en samhällsarena vilken unga vuxna med funktionsnedsättning ofta möter svårigheter i att få tillgång till och kunna delta på. Detta illustreras av att antalet studenter med funktionsnedsättningar ökar på europeiska universitet men ändå utgör de procentuellt en liten andel av studentpopulationen i stort (Riddell m.fl. 2005). Barnes (2007) och Beauchamp-Pryor (2012) påvisar en pågående förändring i den brittiska högre utbildningen med rätt till högre utbildning och inklusion i samhället. Ranehill (2002) och Högskoleverket (2012:10R) konstaterar att en social snedrekrytering fortfarande kvarstår till högre utbildning i Sverige.

Flera studier konstaterar att studenter med funktionsnedsättningar uppfattar att deras identitet som studenter i lika hög grad påverkas av andra faktorer som etnicitet, genus och klasstillhörighet (Riddell m.fl. 2005, Simmeborn Fleischer 2012). Studenter betraktar uppenbarligen endast funktionsnedsättning som en av de förhållanden bland många andra som påverkar deras möjligheter till framgång i studier. Det betyder att det inte är självklart att välja ut just funktionshinder som studieobjekt vad gäller studenters möjligheter i högre utbildning. Detta utgör en av de grundläggande antaganden som föreliggande studie har utgått från och som följaktligen betyder att studien betraktar funktionshinder som en kategori bland andra av betydelse för studenter.

Emellertid fäster välfärdssystemen stor vikt vid funktionsnedsättning som kategori, inte bara i relation till att berättiga till ersättningar och stöd, utan också i relation till arbetslivet. Ett uttryck för det är att en examen från högre utbildning i allt högre utsträckning utgör vägen till arbete och försörjning, speciellt för personer med funktionsnedsättningar (Riddell m.fl., 2005, Arbetsmarknadsdepartementet 2008). Idag är många personer med funktionsnedsättning utestängda från arbetslivet. Grönvik & Söder (2008) visar att personer med funktionsnedsättningar underordnas genom strukturell makt där normalitet och funktionsförmåga värderas. Även Sandvin (2008)

pekar på att personer med funktionsnedsättning blir underordnade i relation till arbetslivet eftersom de avviker från normen och kan bli beroende av sjukersättning eller andra samhällsinsatser. Sociala föreställningar om normalitet och strukturella brister som bristande tillgänglighet exkluderar personer med funktionsnedsättning från arbetslivet, trots lagstiftning och konventioner (Diskrimineringslag 2008:567, [www.un.org](http://www.un.org), Sandvin 2008). Som en del av samhällets institutioner undkommer inte heller högre utbildning de strukturella maktförhållanden och sociala föreställningar vilka förekommer i samhället.

I denna studie undersöks hur studenter uppfattar högre utbildning. Enligt FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (SÖ 2008:26, [www.un.org](http://www.un.org)) har personer med funktionsnedsättning rätt till utbildning på jämlika villkor varför det utgör ett internationellt mål för högre utbildning. I FN-konventionen uttrycks krav på tillgänglighet och möjlighet till deltagande på lika villkor. I Sverige har samtliga universitet och högskolor enligt lag ett uppdrag och ansvar att arbeta för alla studenters lika rättigheter och att motverka diskriminering (Diskrimineringslag 2008:567). Att åstadkomma en tillgänglig och jämlik högre utbildning utgör ett mål i regeringens strategi för funktionshinderspolicen 2011-2016 (Socialdepartementet, S2012:028).

Barnes (2006) konstaterar utifrån brittisk kontext att brist på tillgänglighet hindrade tidigare högre studier för studenter med funktionsnedsättningar. Under 2000-talet har tillgängligheten förbättrats liksom stödet till studenter med särskilda behov. Tillgängligheten gäller inte enbart den fysiska miljön utan också antagning, kursplaner och undervisning samt universitetets resurser i stort (Dunn m fl 2006). Barnes (2006) påvisar även komplexiteten i relationen mellan det politiska engagemanget i högre utbildning med tidigare fokus på utbildning för överklass och högre medelklass och en utveckling mot radikal social och politisk förändring, med ökat deltagande av minoritetsgrupper i högre utbildning. Emellertid kan idag (2013) en brytpunkt skönjas i flera länder exempelvis utbildningspolitik i England som infört studieavgifter och därmed ökat barriärer för olika grupper att delta i högre utbildning. Samtidigt görs universitetskurser tillgängliga globalt online för allt fler att kunna delta i (Ossiannilsson 2012) vilket ställer krav på att utbildningen ska vara tillgänglig för alla oavsett bakgrund, språk, förmågor etc. I Sverige befinner sig också den svenska högre utbildningen i en brytpunkt med demografiska förändringar med färre antal studenter, färre inresande studenter samt att behörighetskraven gynnar yngre studenter.

I en tid av strukturella förändringar i högre utbildning samtidigt med ökade krav på tillgänglighet avser föreliggande studie att undersöka hur krav på utbildning på lika villkor förhåller sig till den upplevda praktiken för studenter med funktionsnedsättningar. För att genomföra detta utgår studien från

studenter med funktionsnedsättnings perspektiv i tre länder vars utbildningspolitiska utveckling skiljer sig mycket från varandra.

## Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet är att i en jämförande studie mellan tre länder, Sverige, Tjeckien och USA, undersöka likheter och skillnader i hur studenter med funktionsnedsättningar upplever högre utbildning och hur en tillgänglig högre utbildning organiseras. Med fokus på studenters upplevelser och erfarenheter söker studien svar på följande frågor:

- Hur upplever studenter med funktionsnedsättningar att studera i och interagera med högre utbildning som miljö?
- I vilka situationer upplever studenter funktionshinder ?
- Ur ett komparativt perspektiv: Vilka likheter och skillnader framkommer i organisering och innehåll i stöd till studenter med funktionsnedsättningar?
- Vilka funktionshinderspolutiska implikationer kan formuleras ur resultatet av studien?
- Vilka pedagogiska implikationer kan formuleras av studiens resultat?

Som en fördjupning av den första frågeställningen ägnas ett avsnitt i studien åt vilken innebörd studenterna ger lärares betydelse för möjligheter att bedriva studier på lika villkor. Vad gäller organisering av pedagogiskt stöd är samordnarens roll viktig varför den får utrymme i kapitlet om organisering.

## Funktionshinder och funktionsnedsättning som begrepp

Grönvik (2007) analyserar begreppet funktionshinder och gör en sammanfattning av hur funktionshinder definieras. Han beskriver olika definitioner, den funktionsförmågebaserade, i relation till den sociala modellen, den miljörelativa och den administrativa. I denna studie framstår också "funktionsnedsättning" som en administrativ kategori, vilken har en funktion att avgöra om studenten är berättigad till pedagogiskt stöd. Enligt Grönvik (2007) används den administrativa dimensionen av samhällets välfärdsinstitutioner. Han utvecklar även innehållet i en subjektiv dimension (Grönvik 2007) av begreppet som handlar om hur personer med funktionsnedsättningar själva upplever sig och som används av funktionshinderrörelsen. Söder (2009) visar att förståelsen av begreppen också har en koppling till den kontext de befinner sig i. Den svenska förståelsen av begreppen har haft en närmare koppling till välfärdsstaten och socialpolitiken än i andra länder. Vidare diskuterar han skillnaden mellan

formella rättigheter som erkänns personer med funktionsnedsättningar men som de facto inte ändrar något i deras situation och substantiella rättigheter vilka istället skulle leda till jämlikhet i resultat inte bara i möjligheter till något.

I FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (SÖ 2008:26) är utgångspunkten den allmänna förklaringen om mänskliga rättigheter. I konventionen används begreppen funktionshinder och funktionsnedsättning vilka enligt konventionen är begrepp under utveckling.

Personer med funktionsnedsättning innefattar ”bl.a. personer med varaktiga fysiska, psykiska, intellektuella eller sensoriska funktionsnedsättningar, vilka i samspel med olika hinder kan motverka deras fulla och verkliga deltagande i samhället på samma villkor som andra” (DS 2008:23). I den svenska översättningen lutar sig texten mot den formulering som antagits av Socialstyrelsen (2007). En funktionsnedsättning är enligt denna definition en ”nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga”. Med funktionshinder avses enligt Socialstyrelsens definition; den ”begränsning en funktionsnedsättning innebär i relation till omgivningen”. Socialstyrelsen visar exempel på sådana begränsningar vilka kan vara svårigheter att klara sig själv i det dagliga livet och bristande delaktighet i arbetslivet, i sociala relationer, i fritids- och kulturaktiviteter, i utbildning och i demokratiska processer. Den främsta orsaken enligt Socialstyrelsen till att funktionshinder uppstår är bristande tillgänglighet i omgivningen. Det betyder att en person som har en funktionsnedsättning av något slag upplever ett funktionshinder först när miljön också innebär barriärer i relationen till funktionsnedsättningen. I USA definieras ”disability” i Americans with Disabilities Act (ADA) och denna definition ligger till grund för den högre utbildningens verksamhet. I definitionen fastslås att disability är :

*A physical or mental impairment that substantially limits one or more of the major life activities, a record of such an impairment or being regarded as having such an impairment. (ADA)*

I tillägg till denna övergripande definition finns ytterligare förklaringar i ADA som beskriver ”disability” (funktionshinder) som kopplat till förmåga att utöva viktiga vardagliga aktiviteter (major life activities) och till kroppsliga funktioner, samt till situationer då en person befinner sig utsatt för diskriminering på grund av funktionsnedsättning (impairment).

En tolkning av den amerikanska användningen av ”Disability” skulle då kunna bli att den förutsätter ”impairment” (funktionsnedsättning) men skapas när personen ska utföra aktiviteter och miljön skapar barriärer för möjligheten till aktivitet och deltagande. FN:s definition liknar ADA i det att den utgår från att personen har en funktionsnedsättning och i sina aktiviteter upplever barriärer av olika slag.

Evans (2008) diskuterar att kategoriseringen av funktionsnedsättning har en stark position i högre utbildning då den avgör hur och till vem pedagogiskt

stöd ska ges i högre utbildning. Hon hävdar att den innebörd som lärare lägger i begreppet funktionsnedsättning påverkar hur de kommer att utföra sin praktik och vilket förhållningssätt som de har i relation till studenter med funktionsnedsättningar.

Innebörden av begreppen funktionsnedsättning respektive funktionshinder utgör en ständig diskussion där olika positioner kan urskiljas. Den främsta polariseringen utgör den individuella eller medicinska modellen i vilken fokus ligger på funktionsnedsättning (impairment) som relaterar de problem personen upplever till bristen på kroppslig funktion samt ett tillstånd att behandla med medicinska interventioner (Oliver 1996, Evans 2008, Söder 2009). Enligt Evans innebär ett applicerande av den medicinska modellen i högre utbildning att studenter med funktionsnedsättningar inte hör hemma där, vilket leder till en ovilja att se på hur undervisningsmetoder och miljö i övrigt skapar barriärer.

Den sociala modellen vilken uppkommit i England tar en motsatt position och fokuserar på funktionshinder (disability) som problem skapade av ett diskriminerande samhälle (Oliver 1996). Evans beskriver från amerikansk kontext den socialkonstruktionistiska modellen på funktionshinder, vilken har stora likheter med den sociala modellen då den fokuserar på att problem med stigmatisering och diskriminering är beroende av förhållanden i samhället snarare än på individuella begränsningar. Problemet med funktionshinder beror på en exkluderande miljö (Evans 2008). En kritik riktad mot dem båda är att personens karaktär och egenskaper däribland funktionsnedsättningen inte tas i beaktande (Paterson & Hughes 1999, Shakespeare 2006). Högre utbildning enligt denna modell talar för en utveckling av undervisning i universell riktning, d.v.s. en undervisning som öppnar högre utbildning för alla studenter (Highbee & Goff 2008).

I ett försök att överbrygga synsätt mellan individ och miljö förespråkar Evans (2008) den sociala rättvisemodellen. Centrala begrepp utgör privilegium och förtryck, då denna modell ser det som ett problem att icke funktionshindrade personer har tolkningsföreträde över funktionshindrade personers liv. Ett mål blir då att uppnå ett annat synsätt där fysiska, psykiska och perceptionsmässiga skillnader inte ligger till grund för vad som uppfattas som normalt. Modellen antar också stundtals ett intersektionellt perspektiv där olika karaktäristika så som social identitet, kön, etnicitet och miljö tillsammans skapar en förståelse av personer som multidimensionella. I undervisningssituationen kräver denna förståelse en anpassning av undervisningsmetoder till alla dessa förhållanden samtidigt (Evans 2008).

I denna studie använder vi begreppen funktionsnedsättning och funktionshinder, huvudsakligen i de administrativa definitioner såsom de beskrivs av Socialstyrelsen, FN och ADA. Begreppen utgör studieobjekt då de ligger till grund för organisering via kategorisering av stöd i högre utbildning. Studien tar också fasta på pedagogiskt stöd som formell respektive substantiell rättighet.





## 2. FUNKTIONSHINDERSPOLITISK UTVECKLING AV HÖGRE UTBILDNING

Välfärdspolitiskt har länderna olika bakgrund. Samhällskontexten har betydelse för utvecklingen av välfärdspolitiken exempelvis krig, framväxten av ideella organisationer, institutionell praktik och samhällsekonomi (Lindberg & Grönvik 2011). Institutioner för personer med funktionsnedsättning har avvecklats i Sverige men forskning visar att kategorisering och särbehandling har funnit nya former (Sandvin 1998, Tilly 2000, Blomberg 2006). Detta speglar en konflikt mellan att se funktionsnedsättning som den enskildes ansvar eller samhällets.

FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (SÖ 2008:26, [www.un.org](http://www.un.org)) omfattar även rätt till högre utbildning på lika villkor för personer med funktionsnedsättningar varför det är ett internationellt mål för högre utbildning. Sverige och Tjeckien har ratificerat konventionen vilket gör den bindande. USA har skrivit under konventionen vilket uttrycker en viljeförklaring. Ett arbete och en diskussion pågår i USA om förhållandet till konventionen med hänvisning till Americans with Disabilities Act (ADA) från 1990.

I FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning har artikel nio (SÖ 2008:26) betydelse för högre utbildning då den ställer krav på tillgänglighet. Syftet enligt konvention med att ställa krav på tillgänglighet är att skapa förutsättningar för ett oberoende liv och att den enskilde ska kunna delta i livets alla områden självständigt. Tillgänglighetsbegreppet omfattar i konventionen tillgång på lika villkor till fysisk miljö, till transporter, information och kommunikation innefattande informationsteknik och system för IT samt andra anläggningar avsedda för allmänheten såväl i stad som på landsbygd. Några exempel som nämns är arbetsplatser och skolor. Tillgänglighet i högskolan kan då beskrivas som att lokaler, studiemiljöer och bemötande ger möjligheter till att studera på lika villkor.

Tillgänglighet kan också tolkas som ett sätt att anpassa undervisningsformer (Melin 2012) genom att använda flera pedagogiska

undervisningsmetoder och erbjuda stöd för inhämtande av text genom talsyntes t.ex. Begreppet kan då kopplas samman med begreppet universell design.

Universell design ges som uppdrag i FN- konventionens fjärde artikel som ett allmänt åtagande för medlemsstaterna att genom forskning, utveckling och utbildning universellt utforma produkter, tjänster, utrustning, anläggningar och riktlinjer för att främja tillgänglighet på lika villkor. Begreppet universell design har kommit att få en egen teoretisk och praktisk utveckling. Utvecklingen av begreppet har utgått från hur personer med funktionsnedsättning kan använda samma produkter och tjänster som andra genom en tillgänglig design till att handla om hur design bör utformas för att vara universellt tillgänglig (Roberts m.fl. 2011).

Kontexten inom utbildningsområdet för de tre studerade länderna skiljer sig åt men studien tar sin utgångspunkt i studenternas egna erfarenheter av högre utbildning.

I detta kapitel redogör vi för de tre ländernas specifika karaktär avseende funktionshinderpolitisk lagstiftning, inriktning och utbildningspolitiska förhållanden vilka påverkar studiemöjligheter för studenter med funktionsnedsättningar.

## Sverige

I Sverige är FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (SÖ 2008:26) och Diskrimineringslagen (2008:567 [www.do.se](http://www.do.se)) grundläggande för en utbildningsstrategi som syftar till att uppnå lika villkor. För att nå lika villkor krävs arbete med fokus på jämställdhet, genus, etnisk och religiös mångfald, tillgänglighet och delaktighet för personer med funktionsnedsättning, sexuellt likaberättigade samt för likvärdig behandling oavsett ålder eller könsöverskridande identitet/uttryck.

Cirka 1,3 miljoner personer i Sverige har någon form av funktionsnedsättning enligt Hjälpmedelsinstitutet (Hjälpmedelsinstitutet 2010). Statistiska centralbyrån uppger att 20 procent av befolkningen mellan 16-64 år upplever att de har någon form av funktionsnedsättning (SCB 2013)

Högskolorna ska enligt diskrimineringslagen ha ett målinriktat arbete för likabehandling av studenter och de som söker till högskolan. Som ett stöd i det arbetet har Diskrimineringsombudsmannen gett ut en skrift om att förebygga diskriminering och främja likabehandling (DO 2009) och påtalar att skyddet inom högskolan behöver utvidgas för den som har en funktionsnedsättning.

Rätten till utbildning gäller alla och funktionshinderspolitiken innehåller flera mål som syftar till att förbättra situationen för personer med funktionsnedsättning inom utbildningsväsendet på alla nivåer. Utgångspunkten finns i FN:s konvention om rättigheter för personer med

funktionsnedsättning (SÖ 2008:26) och skolans ansvar tydliggörs för att anpassa studiemiljön samt att skapa realistiska utmaningar och förväntningar utifrån de förutsättningar som finns i motsats till att fokusera på eventuella begränsningar hos den enskilde personen (Skolverket 2012).

För funktionshinderspolitiken finns olika inriktningsmål som att alla ska ges förutsättningar för att utveckla sina kunskaper så långt som möjligt, förbättra tillgängligheten i förskolan och i alla övriga skolformer samt att kunskapen om funktionsnedsättningar och utformningen av undervisning utifrån elevernas behov ska förbättras (Ungdomsstyrelsen Fokus 12 2012:3). I Ungdomsstyrelsens rapport ingår unga i åldern 16-29 år. Ungdomsstyrelsen är en statlig myndighet som i rapporten beskriver levnadsvillkor för unga med funktionsnedsättning med stöd av statistiskt material, olika studier samt forskning. I denna studie används främst avsnitten om utbildning och arbete.

Undersökningar indikerar att omkring 14 procent som går i grundskola och gymnasieskola har någon form av funktionsnedsättning (Handisam 2012). Antalet studenter med funktionsnedsättningar som har pedagogiskt stöd ökar i högre utbildning och 2012 uppgick antalet studenter till 8616. Den i Sverige vanligast förekommande diagnosen är dyslexi och 56 procent av de studenter som har tillerkänts rätt till pedagogiskt stöd (4939) hade utredd dyslexi 2012. Den näst största andelen studenter som fick pedagogiskt stöd 2012 var studenter med kognitiva funktionsnedsättningar (1943) vilket är en ökning från 2011.

Inom flera områden har unga med funktionsnedsättning en sämre situation på utbildningsområdet än övriga unga. Bland elever är 25 procent ganska eller mycket missnöjda med sin utbildning jämfört med 12 procent bland övriga unga. Av elever med funktionsnedsättningar som går i skolan har 13 procent känt sig otrygga eller rädda i skolan under det senaste halvåret jämfört med 6 procent av övriga unga (Ungdomsstyrelsen 2012:3).

I högre utbildning har antalet studenter med pedagogiskt stöd för funktionsnedsättning ökat samtidigt som det saknas en aktuell bild av studenter med funktionsnedsättningars situation i den högre utbildningen och hur studenter upplever stödet. En könsskillnad påvisar att bland män har 7 procent en avslutad högskoleutbildning jämfört med 25 procent bland kvinnor (Ungdomsstyrelsen 2012:3). Bland unga med funktionsnedsättning har 17 procent grundskola som högsta utbildning jämfört med 7 procent bland övriga unga. Enligt Ungdomsstyrelsen (2012:3) har 32 procent unga med funktionsnedsättning en avslutad eftergymnasial utbildning jämfört med 43 procent bland övriga unga.

Därutöver är det ett mål för funktionshinderspolitiken att sysselsättningsgraden ska öka för personer med funktionsnedsättning. Alla unga ska ha verklig tillgång till välfärd och inflytande, att få och behålla ett arbete eller meningsfull daglig sysselsättning. Det är vanligare med arbetslöshet och bland unga med funktionsnedsättning hade 45 procent ett arbete jämfört med 66 procent av övriga unga. Övergången mellan studier och

arbete beskrivs som en kritisk faktor och ett utvecklingsarbete pågår för att underlätta ungas etablering på arbetsmarknaden (ibid.).

I rapporten beskrivs även goda exempel som handlar om samverkan mellan olika aktörer och insatser för attitydpåverkan och att unga med funktionsnedsättning är politiskt aktiva i samma omfattning som övriga unga.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) har gett ut en guide för studenter med psykisk eller neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (SPSM 2011). Den vanligaste utredda funktionsnedsättningen för studenter i högre utbildning är dyslexi som omfattar 56 procent ([www.studeramedfunktionshinder.nu](http://www.studeramedfunktionshinder.nu)).

I Sverige organiseras stödet till studenter med funktionsnedsättningar i högre utbildning genom anställda samordnare vid nästan varje universitet och högskola. För närvarande (2013) finns drygt 80 samordnare i landet. Stockholms universitet har ett nationellt uppdrag att via Studentbyrån och en särskilt anställd samordnare ansvara för insamling av uppgifter från samtliga lärosäten om antalet studenter med utredda funktionsnedsättningar, innehållet i det pedagogiska stödet, fördelning av statliga medel för särskilt pedagogiskt stöd till studenter och forskarstudier vid olika lärosäten samt samordning av kompetensutveckling. Samordnarna rapporterar uppgifter på stödets innehåll och omfattning vid varje lärosäte till Stockholms universitet som upprättar och ansvarar för nationell statistik över stödet. Samordnaren vid studentbyrån ansvarar även för årliga konferenser för samordnare i landet för information och kompetensutveckling rörande förändringar, aktuell forskning samt utveckling.

Alltfler studenter hör av sig till samordnarna inför sina studier och ökningen har varit avsevärd under 2012 ([www.studeramedfunktionshinder.nu](http://www.studeramedfunktionshinder.nu))

En förutsättning och arena för utveckling av arbetet är ett samordnarnätverk som ger möjligheter för samordnarna i landet att mötas för diskussioner om aktuella frågor, stödets utveckling, möjligheter till utlandsstudier med mera. Därutöver har en nationell referensgrupp där tio lärosäten representeras bildats. Nätverket Higher Education Accessibility Guide (HEAG) handlar om tillgänglighet vid universitet och högskolor i Europa.

## **Studentexempel från Sverige**

Saga är 24 år och läser till sjuksköterska vid universitetet i A-stad. Hon är sambo och har dyslexi. I hennes familj finns flera sjuksköterskor och det är hennes dröm att bli just det. Hon hade stöd från årskurs ett eftersom hon bedömdes vara sen i sin utveckling. Hon hade stöd ändå upp till högstadiet och blev genom tester i början av årskurs sju bedömd att hon hade kommit ikapp och behövde inte längre gå från klassen till ett eget litet rum där hon fick stöd av en lärare. *"Det var jobbigt, det kommer jag ihåg, man blev så utpekad, man var inte som alla andra, alla mina kompisar var ju kvar där och så fick man gå ut med vissa andra som man kanske inte hade så stor kontakt med och så där."*

Sedan behövde hon inte stöd och hon hade inte fått besked om att hon hade dyslexi *”utan de sa bara att jag hade läs- och skrivsvårigheter”*.

I gymnasiet fick hon diagnosen dyslexi och det var första gången hon hörde den diagnosen. *”När man tittar tillbaka nu så tycker jag väl ändå att skolan inte gjorde riktigt helt rätt, jag fick inte den hjälpen som jag tycker att jag skulle ha haft då”*.

Därefter fick hon en stödlärare som hon kunde använda efter behov. Saga började studera moderna språk vid ett universitet och fick inget stöd eftersom hon inte hade något dokument som styrkte hennes dyslexi. Hon flyttade och påbörjade sjuksköterskeprogrammet i A-stad. Hon sökte inte stöd men det fungerade inte så hon kontaktade samordnaren som också krävde dokument och då kontaktade hon vårdcentralen och fick en utredning av en logoped.

*Det var världens utredning och det kändes jättebra då och jag skickade hela bunten med papper till samordnaren och så bokade vi ett möte. Då fick jag veta att nu har du rätt till det här och det här och det är en helt ny värld som öppnar sig, oj vilka möjligheter det finns. Nu har jag en mentor, använder språkverkstan mycket och min familj och sen använder jag inte så mycket mer eftersom jag inte har haft stöd innan så känns det så nytt, vågar man? Det är framför allt när jag ska formulera mig som det blir litet knasigt om man säger så.*

Mentorn betyder mycket som stöd, bollplank, stöd innan tentor med mera. Fyra timmar i veckan har Saga rätt till *jag behöver mycket hjälp med uppsatser, jag blir så stressad och jag vet inte hur jag ska ändra meningarna*.

Saga har haft studieuppehåll ett år efter halva utbildningstiden då jobbade hon inom vården. Under hela sin skoltid har hon haft omfattande stöd av sina föräldrar och sin syster. De har läst för henne, kommenterat hennes texter och varit bollplank på alla sätt. Nu oroar hon sig för examensarbetet och att hon inte ska bedömas på samma sätt som andra *”då kanske lärarna tror att jag fuska för att diskuterar mina arbeten mycket med min mentor*.

Saga har egna strategier för sina studier, gör egna häften för varje kurs eftersom hon tycker att hon glömmar så fort när hon har läst en bok och att hon jobbar väldigt mycket mer än sina kursare. Inläringen är det svåraste. Hon hinner inte heller vara med i något föreningsliv eller studentliv. *Allting handlar om tid när det gäller mina studier*.

Saga är tydlig med att hon har en funktionsnedsättning, att hon har en mentor *”man vill ge en förklaring till varför man har den här hjälpen för att de inte ska tro men Gud vad fuskigt*.

Hon anser att lärarna inte har kunskap om dyslexi. Saga går sjuksköterskeprogrammet på distans men med veckor där alla träffas på universitetet, studieformen passar henne eftersom allt material läggs ut liksom

alla föreläsningar. Saga är ofta på universitetsbiblioteket och pluggar tillsammans med någon kursare eller ensam. Saga anser att hon har bidragit till ökad kunskap när hon förklarar vad dyslexi är för lärare och kurskamrater. Hon är orolig för praktiken, dokumentation, uttala namn på läkemedel men tror att hon med stöd av mentorn och sina närstående ska kunna nå sitt mål.

## Tjeckien

Republiken Tjeckien blev en självständig stat 1993 efter delning av Tjeckoslovakien till Tjeckien och Slovakien. Från 1993 finns en nationell plan antagen av den tjeckiska regeringen (no 1993:493) för att reducera de negativa konsekvenserna av funktionsnedsättning. Som bakgrund beskriver en av samordnarna att det 1993 etablerades ett Special Counselling Centre for Disabled Clients vid ett av universiteten i studien. Ett program för utveckling hade pågått sedan 1991 för inklusion av studenter med funktionsnedsättning i högre utbildning. Detta har setts som såväl en viktig del för medicinsk och social rehabilitering för personer med funktionsnedsättning som möjlighet till ett framtida arbete.

Tjeckien (Tjeckoslovakien) var under 40 år en kommunistisk stat men ingår nu i det som benämns som post communist welfare states (Fenger 2007). Enligt Fenger finns en tydlig skillnad mellan traditionella västliga välfärdsstater och de post-kommunistiska. Han undersöker om Esping-Andersens typologi (Esping – Andersen 1990) kan användas i analys och tolkning av post-kommunistiska välfärdsstater eller om de bildar en egen distinkt grupp. Inledningsvis konstaterar han att sociala program och utveckling är lägre i de post-kommunistiska länderna. Han delar upp de post-kommunistiska välfärdsstaterna i tre olika grupper och Tjeckien bildar tillsammans med Bulgarien, Kroatien, Polen och Ungern en grupp som han benämner post – communist European type. Nivån på ekonomisk och social utveckling är högre än i de tidigare USSR-länderna relaterat till barndödlighet och förväntad livslängd. Länderna är också mer egalitära än USSR-länderna. I tolkning av resultaten hänvisar han till att Esping- Andersens typologi eller andra välkända typologier inte kan användas i analys av post-kommunistiska välfärdsstater. Han kan inte heller urskilja någon distinkt typ av post-kommunistisk stat.

I en annan studie (Lendvai 2009) om nya EU och dess medlemsstater beskrivs Tjeckien som en social korporativistisk välfärdsstat. Tjeckien karakteriseras av en stark politisk och social konsensus om välfärdsstaten, god infrastruktur, god ekonomisk och social utveckling och stöd till sårbara grupper. Utbildningssystemet har genomgått en radikal utveckling och omstrukturering för att införlivas i det västeuropeiska utbildningssystemet.

I World Report on Disability (WHO 2012, [www.who.int/disabilities](http://www.who.int/disabilities)) framkommer att ett stort antal barn och unga i världen med funktionsnedsättningar fortfarande är exkluderade från rätten till undervisning i en inklusiv skolmiljö. En inklusiv skolmiljö är ett led i utvecklandet av mänskliga rättigheter och jämlikhet. I Tjeckien sker undervisning i specialskolor för barn och unga med funktionsnedsättningar till en omfattning av knappt 40 procent (WHO 2012, [www.who.int](http://www.who.int)). Speciallärare och specialpedagoger arbetar i specialskolan och skolorna är ofta fysiskt exkluderade från den ordinarie skolan. Trenden är dock integration och ny statistik för 2012/2013 (<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>) visar att av 1449 barn i årskurs 1 går 214 i specialskolor. I Europa har Belgien, Frankrike och Grekland flest specialskolor för barn och unga med funktionsnedsättningar. Övriga länder i Europa har en lägre andel specialskolor och i Sverige förekommer de mycket sparsamt ([www.who.int](http://www.who.int)). Vid de två universitet vi undersökte fanns specialpedagogutbildningen organisatoriskt inom samma fakultet som socionomprogrammen. I Tjeckien gäller FN:s konvention från 2008 ([www.un.org](http://www.un.org)) och Higher Education Act från 1998 (Act No 111/1998 Coll. on Higher Education Institutions and Amendments and Supplements to Some Other Acts). Stödet till studenter kan variera mellan universitet och det finns universitet som har en klart uttalad policy för stöd till studenter med funktionsnedsättning. Lagen ger universitetet stor frihet att lösa sina egna inre angelägenheter.

Antal personer mellan 25-44 år som har en högre utbildning i Tjeckien ligger mellan 12-15 procent vilket i de 27 EU-länderna är en relativt låg procentandel (Clancy & Goastellec 2007). Efter 2000 har antalet studenter i högre utbildning ökat i stor omfattning. 2006/2007 hade 54 procent av ungdomsgruppen i relevant ålder påbörjat högre studier att jämföra med mindre än 25 procent år 2000 och ökningen fortsätter (<http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/6osoby>). Därutöver fortsätter 80 procent av studenterna efter kandidatexamen till mastersnivå. Enligt Weldon (2003) finns historiskt i Tjeckien en föreställning om att mastersnivån är den godtagbara nivån och att inget mindre än mastersexamen är acceptabelt. Examinerade från högre utbildning behövde tidigare inte oroa sig för arbetslöshet på grund av politiken om full sysselsättning. I början av förändringsprocessen var oron stor för förändringar av arbetsmöjligheter men studier visar att nästan alla med högre utbildning hade ett arbete inom tre månader efter examen (Pabian, Sima och Kyncilova 2010). Förändringar sker dock och för närvarande 2013 är åtta procent med högre utbildning arbetslösa enligt Tjeckisk statistik (<http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/p/3115-13>). Studenterna själva upplever att deras utbildning är en god grund för arbete även om eller på grund av att de identifierar sin utbildning som teoretisk utan större inslag av praktiska moment. Forskarna Pabian, Sima och Kyncilova (2010) uppger att den snabba utvecklingen i Tjeckien medfört att examen från högre utbildning leder till arbete trots pågående

samhällsförändringar. Utvecklingen av den högre utbildningen har varit snabbare än i de flesta västeuropeiska länder. Utbildningspolitiken för högre utbildning har förändrats från central kontroll till att makten förskjutits till representanter för utbildningen vilket enligt Pabian, Sima och Kyncilova (2010) kan få negativa konsekvenser som fragmentisering av utbildningen liksom svårigheter att implementera en policy för högre utbildning.

En strategisk plan för utbildningsområdet har upprättats för 2011-2015 (<http://www.vyzkum.cz/front>). För högre utbildning fokuseras på kvalitet och relevans, öppenhet vilket innebär ökad internationalisering, samverkan och livslångt lärande, effektivitet, finansiering och avlägsnande av hinder för tillträde till högre utbildning.

## Studentexempel från Tjeckien

Maria är 26 år och mastersstudent i teknisk fysik vid ett universitet i Tjeckien. Hon har en medfödd *grav synskada* det vill säga har en syn som består av ljusuppfattning.

Maria har före studierna deltagit i en informationskurs som universitetet ger blivande studenter med funktionsnedsättningar. I informationskursen ingår även en orienteringsdel där studenter med synnedsättning får en speciell genomgång i var lokalerna finns och får möjlighet att undersöka hur de är utformade.

Maria fick kontakt med en assistent vid start av studierna via samordnaren, koordinatoren. Assistenten har till uppgift att vara behjälplig för studenten i universitetet med att ledsagning, skrivhjälp vid föreläsningar, mentorskap bl.a.

Maria använder sig av hjälpmedel i form av dator med specialprogram och någon form av förstoringshjälpmedel.

Eftersom det inte finns studentboende som fungerar för Maria bor hon hemma hos sin mamma. Maria skulle gärna vilja bo med studiekompisar men hon har stor hjälp av sin mamma som hjälper henne med att läsa kurslitteraturen högt eftersom inspelad kurslitteratur inte finns.

Maria brukar be om att få tillgång till lärarens power points före föreläsning så att hon ska hinna gå igenom den före föreläsningen. Detta upplever Maria att det är ett problem med vissa lärare som inte ställer upp på det och det ställer till problem vid inläring av kunskapen.

En upplevelse som Maria har vid kontakten med lärare är förståelsen av vad de innebär för hennes studiesituation att hon inte ser. Det händer att läraren exempelvis inte läser upp text som skrivs eller visas på föreläsningen. Ett annat exempel är när föremål visas är det så och så med beskrivning av saken som visas på lektionen. Det räcker inte till för att Maria ska få en bild av föremålen.

Maria har en individuell studieplan och hon säger att studierna tar längre tid för henne än för studenter utan funktionsnedsättning, men hon har accepterat att det är så, så hon upplever inte att det är besvärande.



Fritiden ägnar Maria åt socialt umgänge och hon deltar aktivt i en brukarorganisation för personer med synnedsättning. Fritiden är dock mer begränsad än för studenter utan funktionsnedsättning på grund av att studierna tar mer tid än för andra.

Maria ser ljus på framtiden, hon har en pojkvän och hon har tankar om att de ska flytta till Prag, jobba vidare i en administrativ karriär i första hand men de vill också skaffa familj och barn.

## USA

År 2008 uppgav 11 procent av alla studenter vid amerikanska universitet att de hade någon form av funktionsnedsättning (GAO 2009). I folkräkningen år 2010 konstaterades att ungefärligen 56.7 miljoner människor i USA har någon form av funktionsnedsättning (Census government 2010). Det utgör 18.7% av totalbefolkningen (303,9) miljoner. Av dessa hade 38.3 miljoner människor eller 12.6% en svår funktionsnedsättning. Det betyder att människor med funktionsnedsättning definieras som den största minoritetsbefolkningen i USA (census.gov 2012).

Studenter med funktionsnedsättningar skiljer sig inte från övriga studenter vid amerikanska universitet vad det gäller ålder, kön och tidigare skolunderbyggnad. Mellan 2000-2008 har det blivit något vanligare med studenter med funktionsnedsättningar från minoritetsgrupper.

Studenter som har en diagnos inom området psykisk ohälsa är den största enskilda gruppen och utgör 24 procent år 2008. Ökat har också studentgruppen med ADD (attention deficit disorder) från 6.7 % år 2000 till 19,1% år 2008. Antalet studenter med fysiska funktionsnedsättningar har sjunkit från 29 procent år 2000 till 15 procent år 2010. En anledning till det kan vara att tillgänglighet i miljön har utvecklats under de senaste åren. Andelen studenter med en dyslexidiagnos är nio procent och har ökat något under samma tidsperiod.

USA har till skillnad från Sverige utvecklat lagstiftning som avser att förhindra diskriminering specifikt av personer med funktionsnedsättning. Lagstiftningen har sitt ursprung i medborgarrättsrörelsens protester som ledde fram till en lagstiftning mot diskriminering på grund av funktionsnedsättning (disability eg) 1973 i The Rehabilitation Act, sektion 504. Denna lagstiftning fastställer förbud mot diskriminering för verksamheter som finansieras helt eller delvis med statliga medel. I dessa verksamheter ingår högre utbildning.

*No otherwise qualified individual with a disability in the United States... shall, solely by reason of her or his disability, be excluded from participation in, be denied the benefits of, or be subjected to*

*discrimination under any program or activity receiving Federal financial assistance. Section 504, 29 U.S.C. §794.*

Kritik riktades under 1980-talet mot att lagstiftningen inte omfattande privat verksamhet och därmed lämnade omfattande delar av samhällslivet utanför. Krav ställdes också på lagstiftning som skulle förbjuda diskriminering i arbetslivet. Studenter med funktionsnedsättningar har varit aktiva grupper i medborgarrättsrörelsen för att driva rätt till tillgängligt campus och undervisning (Loewen & Pollard 2010). År 1990 undertecknades ADA (Americans with Disabilities Act) vilken har kommit att utgöra en modell för arbetet med diskrimineringslagstiftning i många länder och även för FN:s konvention för personer med funktionsnedsättningar.

ADA är en omfattande lagstiftning som inbegriper arbetsliv, kommunikationer, offentlig samhällsservice och privat, kommersiell verksamhet som ger service och tillhandahåller varor till allmänheten. I ADA ställs krav på tillgänglighet för nämnda verksamheter som måste göra skäliga anpassningar så att fysiska lokaler och service blir tillgänglig. Lagstiftningen innehåller också detaljerade krav på att detta ska ske på ett sådant sätt att anpassningar integreras i verksamheten. ADA har sedan dess tillkommit kommit att tolkas av en rad domslut i högsta domstolen vilka fått kritik för att snäva in lagstiftningens tillämpning och utesluta grupper och personer med funktionsnedsättningar (Simon 2011). Kongressen fattade därför ett nytt beslut 2008 om att återställa ADA:s betydelse genom att underkänna några domslut där kongressen bedömt att högsta domstolen tolkat ADA för snävt. Kongressens beslut vidgar tolkningen av vem som ska anses vara funktionshindrad, vad som ska krävas av bedömningsunderlaget och i vilka fall diskriminering ska anses föreligga (ADA with ammendments).

Den centrala tolkningen av ADA innebär att universitetet ansvarar för att säkerställa att studenten har lika möjligheter att kunna delta i program och aktiviteter. För högre utbildning fastställer ADA tillgänglighet i betydelsen fysisk tillgänglighet, tillgänglighet i kommunikationer, programtillgänglighet och tillgänglighet till anpassningar. Målet med tillgängligheten är att underlätta en ökad integration av studenter med funktionsnedsättningar i högre utbildning. Den fysiska tillgängligheten betyder att studenter måste ha full tillgänglighet i universitetets byggnader och faciliteter på och utanför campus som används i utbildningen. Både universitetet och den fastighetsägare universitetet hyr lokaler av har skyldighet enligt ADA att se till att lokalerna är tillgängliga.

Universitetet har skyldighet att garantera tillgänglighet till aktiviteter genom rimliga anpassningar i syfte att ge likvärdiga möjligheter till deltagande i kurser, program och aktiviteter. Rimliga anpassningar av verksamheten innebär att universitetet inte har krav på sig att genomföra omfattande renoveringar eller anpassningar som fundamentalt ändrar utbildningen eller de akademiska meriter som krävs för deltagande i utbildningen (Simon 2011).

Vidare ansvarar universiteten för hjälpmedel och service för hörsel och syn såsom teckentolk, Braille, mjukvara för datorprogram som förstorar text mm. Vad gäller IT-stöd finns detaljerade krav i annan lagstiftning som säger att universiteten ska vara uppdaterade i sitt IT-stöd till studenter med funktionsnedsättningar. Akademiska anpassningar kan t ex inkludera längre tid för att genomföra tentamen eller hel utbildning, att spela in undervisning, ersätta kurser med andra som möter kraven i en examen.

Då ADA utgör en av medborgarrättslagarna utgör Office of Civil Rights, en avdelning vid det amerikanska justitiedepartementet, den myndighet som ansvarar för att utreda och döma i diskrimineringsärenden gällande studenter i högre utbildning. Samordnare vid universitetet arbetar inte enbart med ansvar inför den lokala universitetet utan svarar också direkt under Office of Civil Rights.

Samordnarna vid universitetet tillhör ett nätverk AHEAD (Association on Higher Education and Disability) som träffas på delstatsnivå regelbundet men som också verkar på nationell nivå med att sammanställa och producera kunskapsöversikter, riktlinjer för samordnares arbete och bedömningar, anordna konferenser etc.

## Studentexempel från USA

*Jag är i tjugofem års åldern och jag började läsa här för ett år sedan, men vägen till studierna har varit ganska lång. I mitt liv har det hänt mycket- jag blev föräldralös när jag var fem när min mamma dog i en bilolycka. Jag växte upp hos min moster och hon har haft fullt upp med mig förutom sina egna barn. Du ska veta, att jag hade en svår tid i skolan- jag har aldrig kunnat sitta stilla länge och jag har alltid pratat för mycket. Min ADHD diagnos fick jag först i High School och då för att min lärare tyckte att jag borde söka hjälp. Sedan några år får jag medicinering mot den, men det brukar jag inte tala om för när jag har gjort det har andra studenter börjat fråga om de får köpa det av mig- det hjälper dem att läsa längre.*

Hjälper det dig då?

*Ja, jag kan koncentrera mig längre och blir inte så distraherad.*

Ställer ADHD:n till problem för dig i studierna tycker du?

*Ja, nej, egentligen inte att det är det värsta. Jag har också perioder av ganska svåra depressioner och då har jag svårt att ta mig för något överhuvudtaget. När jag mår bra vet jag att om jag strukturerar min vardag ordentligt så fungerar studierna för det mesta. I alla fall om det fungerar med läraren- att jag kan fråga och få ut PowerPoint som har*

strukturerat föreläsningarna. Det fungerar också när jag kan läsa med mina kompisar på biblioteket och då vet jag att det är studier som gäller. Men när det inte fungerar med läraren, som i matten, hon svarade inte på frågor utan hänvisade bara till boken och exemplen där och dessutom hon sa till mig inför alla i klassen när jag faktiskt bad om att hon skulle ge en genomgång av ett exempel att vad har jag i hennes klass att göra. Jag kände mig helt nedtryckt så den klassen har jag failat. Den måste jag göra om och det bekymrar mig jättemycket för då får jag henne som lärare igen och det bara inte fungerar.

Det har hänt en gång förut att jag har börjat en kurs, det var fysik, men jag hoppade av innan registreringen för jag insåg att den var för svår att läsa samtidigt som matten, så jag får ta den en annan termin. Men annars är det faktiskt värre med depressionsperioder för då blir det inget gjort- jag kommer inte iväg hemifrån- så det hjälper inte att ha enskild tentamen och längre tid. Som i biologin, den tentan skrev jag på långt under maxgräns och det gick jättebra. Men då mädde jag bra och kunde gå och skriva tentan- men om jag inte mått bra då- hade det inte blivit något skrivet för jag hade inte orkat gå dit. Jag skulle behöva ha flexibel tid för tentamen men det kan man inte få- om man inte lyckas förhandla med läraren- men det är ju upp till dem om det går. Men det har hänt med min lärare i engelska. Han lät mig skriva tentan vid en annan tidpunkt och det gick bra och kändes som ett stort förtroende. Den läraren var verkligen mänsklig.

Jag har blivit medveten om hur det är att inte ha det som andra sedan jag fick mina depressioner för två år sedan. Det har gjort att jag har blivit aktiv i styrelsen för studenter med funktionsnedsättningar på universitetet- för jag vill påverka, attityder till psykiska problem är fortfarande väldigt svåra och det är jobbigt att behöva möta. Det behövs mycket mer kunskap bland lärare främst här om vad det verkligen innebär att vara student med dessa problem och hur mycket enklare och mer rättvist mitt studentliv kan bli om de kan hjälpa mig med de anpassningar jag behöver.

Sedan har de förändrat mig också, du vet, jag har lärt mig att ta kontakt och prata med alla. Förut hade jag aldrig pratat med dig- aldrig att jag hade pratat med en vit person och ställt frågor, jag skulle ha haft för mycket tankar om dig och vem du är, fördomar, för det.

Derek, 25 år student

## 3. TIDIGARE FORSKNING

Studenter som har funktionsnedsättning och deras perspektiv och erfarenheter är en viktig kunskapskälla för högre utbildning när det gäller att skapa en tillgänglig utbildning och lika villkor för lärande (Fuller mfl 2004, Riddell m.fl. 2005, Vickerman & Blundell 2010). Trots detta har relativt få studier utgått från studenters erfarenheter. Nedan redogör vi först för forskning utifrån svensk horisont och därefter beskriver vi tematiskt internationell forskning med fokus på studenters perspektiv på högre utbildning.

### Svensk forskning

Studier utifrån studenters perspektiv på att studera i högre utbildning med funktionsnedsättningar är begränsade i svensk kontext. Det finns visst fokus kring studenter med dyslexi i den svenska forskningen, vilket hänger samman med att det under en tid har varit den största studentgruppen. Björn Milrads avhandling (2010) är ett exempel på forskning som explicit studerat studenter med dyslexi i högre utbildning i Sverige. Milrad har genomfört en enkätstudie med samordnare, fokusgruppsintervjuer med tretton lärare och intervjuer med nio studenter. I avhandlingen analyseras mötet mellan studenter och högskoleverksamheten i vilka studien finner motsättningar i hur lärare respektive studenter bedömer studiesituationen. I resultatet konstateras att tillgänglighet och deltagande i aktiviteter är två dimensioner som avgör hur studentens lärandemiljö formas.

Simmeborn Fleischer (2011) har djupintervjuat tre studenter med Aspergers syndrom. Hennes artikel visar på att studenterna upplever alienation i relation till studiekontexten och nära sammankopplad till upplevelser av stigma. Det pedagogiska stöd som gavs upplevdes i flera avseende mer som barriärer än som stöd.

Eriksson-Gustavsson (2011) har genomfört ett forskningsprojekt med fokus på studenter med dyslexi. Hon har använt dokumentstudier och genomfört tio intervjuer med studenter vid sex olika lärosäten i Sverige. Studiens resultat pekar på behov av fortsatt forskning, utvärdering och

uppföljning av stödinsatser, behov av kompetenshöjning av lärares kunskaper samt uppföljning av studenternas studieresultat och studiesituation.

Eriksson-Gustavsson och Holme (2009) intervjuade lärare om sina upplevelser av att undervisa studenter med funktionsnedsättningar. Deras resultat visar att lärare har begränsade kunskaper om hur de kan anpassa sin undervisning. Vidare upplever lärare att det kan vara ett etiskt dilemma att skapa jämlika möjligheter i undervisningen. Lärarna uppfattar att ett professionellt förhållningssätt innebär att behandla alla studenter lika och ställa samma krav på alla studenter vilket ställs mot kravet i styrdokument att anpassa undervisningen efter studenters specifika behov.

Schenker (2007) har skrivit en licentiatuppsats med fokus på om ökad tillgänglighet till högre studier kan förbättras med hjälp av digitala verktyg. Studien fokuseras på studenter med läs- och skrivsvårigheter och synskadade studenter. Resultatet visar att digitala verktyg inte per automatik bidrar till ökad tillgänglighet. Svårigheter som studenter med funktionsnedsättning upplevde kan även upplevas av studenter som inte har någon funktionsnedsättning. Därför finns det enligt Schenker anledning att ytterligare diskutera det pedagogiska anpassade stödsystemet inom högre utbildning. Stödinsatserna kan vara kortsiktiga om fokus enbart ligger på svårigheter som studenten möter i studiesituationen. För en långsiktig lösning gäller att utrusta studenten med kompetens och verktyg som ger stöd både i studiesituationen och i det livslånga lärandet. Stödinsatserna är inte integrerade i den ordinarie kursverksamheten och det generella stödet för alla studenter kan utvecklas (Schenker 2007).

Därutöver har några lokala utvärderingar om studenter med funktionsnedsättningar och deras erfarenheter av högre utbildning genomförts och här redovisas en del av dessa. Vid Lunds universitet har en utvärdering gjorts om studenter med funktionsnedsättningar och deras erfarenheter av högre utbildning (Nilsson-Lindström, 2003:223). Enkäter till och intervjuer med studenter har använts och resultaten pekar på behov av utvärdering av stödinsatser, utbildning om funktionsnedsättning till all personal, att tydliggöra ansvar och att utveckla metoder för bemötande och handläggning av kränkningar. Ekman (2004) skickade enkäter till samtliga studenter som var registrerade hos samordnare vid Umeå universitet och fick en svarsprocent på 72 procent och därutöver intervjuade hon tretton studenter. Resultat som studien lyfter är att studierna tar extra lång tid för studenter som har funktionsnedsättningar. Examinationer upplevs som kritiska händelser vilka tar lång tid att förbereda. Arbetsbördan är omfattande men studenterna beskriver det som att det inte uppmärksammas av vare sig lärare eller andra studenter. Studenterna delar erfarenheter av att de på tidigare nivåer i skolsystemet inte har blivit sedda som kompetenta studerande. De har också gemensamma upplevelser från universitetet att lärare ifrågasätter deras studiekapacitet och av att bli tillskrivna att inte vara kompetenta studenter. I

Ekman (2004) undersökning uppgav hälften av studenterna att de någon gång i sina universitetsstudier upplevt sig diskriminerade.

## **Teman i internationell forskning**

När vi undersökt den internationella forskningen inom området har vi funnit att den forskning som har relevans för vår studie kan delas in i fem teman: Studenters erfarenheter av barriärer för inklusion i studier, studier av policy, studenters studieresultat förklaras inte av funktionsnedsättning, organisering av pedagogiskt stöd, lärares upplevelser av konflikter i sin undervisningspraktik samt lärares attityder till studenter med funktionsnedsättningar. I nästa avsnitt redogörs mer ingående för innehållet i dessa teman.

### **Studenters erfarenheter av barriärer för inklusion i studier**

Under 2000-talet har ett antal studier genomförts som fokuserar på studenters upplevelser av barriärer för inklusion i högre utbildning. Några studier har fokus på studenter med specifik funktionsnedsättning, t.ex. synnedsättning (Bishop & Rhind 2011) rörelsehinder (Hadjikakou 2010) och dyslexi (Denhart 2008). Studierna har också ett enskilt nationellt perspektiv samt överlag relativt små empiriska material. Brandt (2011) har intervjuat 19 studenter vid fyra högre utbildningsinstitutioner i Norge. Moswela och Mukhopadhyay (2011) intervjuade sju studenter från ett universitet i Botswana och Hadjikakou (2010) tio studenter vid fyra olika universitet och högskolor på Cypern. Denhart har intervjuat tio studenter vid två colleges i USA. Från Storbritannien återfann vi dels Fullers m fl. (2004) som har genomfört en enkät med 173 studenter från ett universitet samt Tinklin och Hall (1999) som intervjuat 12 studenter vid olika universitet i Skottland. I Australien genomförde Gale (2002) en enkät till 115 studenter vid ett universitet samt intervjuer med 10 av dem. Från dessa studier har vi funnit att det finns ett antal erfarenheter av barriärer i studierna som är studenters återkommande och gemensamma upplevelser.

Ett återkommande tema i forskningen är att studenter upplever hinder i den fysiska miljön, allt från att inte överhuvudtaget komma in i lokalerna, att när man väl kommit in inte få utrymme till rullstolen vid ett bord i klassrummet, till att ha svårigheter att hitta i en rörig universitetsmiljö som erbjuder få referenspunkter för personer med synnedsättning. Fysisk tillgänglighet utgör problem också när det gäller boende som ofta saknar någon väsentlig anpassning för att fungera för den enskilde studenten.

I själva undervisningssituationen återkom studenterna i nämnda studier till att de upplever att det är tröttande att sitta på långa föreläsningar med få avbrott. En undervisning med långa föreläsningar utan avbrott för möjlighet till diskussioner och att ställa frågor skapar problem. Ett problem som beskrivs vid hörselnedsättning är att studenter inte kan läsa på lärarens läppar på grund

av att lärare döljer sin mun när de talar. Studenter delger överhuvudtaget en tudelad upplevelse av lärares undervisning, där dels beskrivningar görs av lärare som var välinformerade och lade upp undervisningen så att den blev tillgänglig men mindre positiva upplevelser av att lärare saknar kunskap och medvetenhet om hur de bör lägga upp sin undervisning och utföra den för att den ska vara tillgänglig.

Ett av resultaten visar att studenter vill bli sedda som vanliga studenter och inte som studenter med funktionsnedsättning. Detta får till följd att studenter undviker att söka pedagogiskt stöd och att de ogärna använder termer som funktionsnedsatt om sig själva. Studenter använder och söker så långt möjligt efter andra strategier i sina studier och här har medstudenter en central plats, liksom familjemedlemmar.

Vidare visar forskningsresultaten att studenterna inte använder alla de anpassningar som de erbjuds. Ett exempel är en student som har paraplegi och har rätt till extratid för tentor, men han använder det inte då det inte känns relaterat till hans funktionsnedsättning (Hadjikakou 2010). Istället visar forskningen att de önskar sig andra resurser som inte finns, exemplen varierar här beroende på landets resurser i högre utbildning, men ett exempel som återfinns i flera länder är datastöd för att förstora text. Studenter önskade också ett forum där deras egna erfarenheter kunde tas tillvara som mentorer för andra studenter med funktionsnedsättningar. Överhuvudtaget framkommer att studenter upplever att policy uttrycker att det finns ett stöd som sedan inte stämmer med verkligheten/praktiken. Studenter uppger att informationen är svårtillgänglig om vilket stöd som finns att få och att man som ny student genomgår en chockfas i vad det innebär att vistas i en akademisk miljö avseende krav och studiers genomförande.

## **Studier om policy**

I framförallt engelsk kontext har studier om policy vad avser studenter med funktionsnedsättning i högre utbildning bedrivits. Ridell m. fl. (2005) studerade förändringar i engelsk lagstiftning under slutet av 1990- och början av 2000-talet. Även Beauchamp-Pryor (2011) har studerat förändringar i engelsk policy som hon beskriver som förändring från fokus på behov till fokus på rättigheter. De drivande krafter bakom de legislativa förändringarna hon fann var FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionshinder och EU:s Amsterdamfördrag från 1997. Även argument av ekonomisk karaktär såsom möjligheter till självförsörjning, och att implementera arbetslinjen identifierades som drivande. Även om engelsk lagstiftning nu tillförsäkrar personer med funktionsnedsättningar formella rättigheter till studier i högre utbildning pekar Beauchamp-Pryor på att implementering av dessa rättigheter är en pågående process.



## **Studenters studieresultat förklaras i liten grad av funktionsnedsättning**

Några studier har undersökt hur studenters resultat och strategier i sina studier varierar beroende på funktionsnedsättning (Richardson 2009, Jelfs & Richardson 2010). Deras studier fann inte stöd för att det finns någon skillnad mellan studenter som har funktionsnedsättning och andra studenters lärandestrategier eller resultat. Madriaga et al (2012) fann i sin enkätundersökning som besvarades av 448 studenter med och utan funktionsnedsättning, att studenter med pedagogiskt stöd från samordnare rankade en högre grad av problem i sina studier än studenter utan funktionsnedsättning, men att det inte fanns någon skillnad i studieprestation mellan grupperna. Studien fann dock att studenter med funktionsnedsättning utan pedagogiskt stöd visade upp sämre studieprestationer. Författarna avslutar med en diskussion om vikten av att det existerar ett generellt stöd för en grupp som annars riskerar att prestera under sin förmåga då man inte vill definiera sig som "funktionsnedsatt".

## **Organisering av pedagogiskt stöd**

Ett fokus för några forskningsstudier utgörs av organiseringen av stöd i kompensierande individuellt stöd eller i generella stödstrukturer. Denna forskning tenderar att anta ett konfliktperspektiv där det ena eller det andra förespråkas. Avramidis och Skidmore (2004) samt Madriaga med flera (2012) argumenterar utifrån respektive enkätundersökning att då det inte går att finna några definitiva skillnader i studieprestationer i relation till funktionsnedsättning hos studenter och då studenter i hög utsträckning avstår från att söka pedagogiskt stöd leder det till slutsatsen att stöd i studier måste erbjudas generellt till samtliga studenter. I en kritik av Avramidis och Skidmores slutsatser argumenterar istället Wright (2005) för att en större hänsyn måste tas till varje enskild students funktionsnedsättning då den ställer upp specifika hinder för studentens lärandesituation. Loewen och Pollard (2010) gör en kritisk studie av det institutionella stödet "Office of Disability" i USA och kritiserar att rätt till det anpassade stödet har tolkats i en mer medicinsk riktning och som är snävare än den som ADA avsett. De framhåller att det är lång väg kvar innan samordnare vid Office of Disability har inkorporerat ett rättighetsperspektiv och implementerat ADA som civil rättighetslagstiftning i sin verksamhet.

## **Lärares attityder till studenter med funktionsnedsättningar**

Några studier utgår från lärares perspektiv på att undervisa studenter med funktionsnedsättningar (Ryan 2011, Ashworth et. al. 2010, Murray et. al. 2010, Claiborne et. al. 2011, Hing et. al. 2011). Ashworth med flera (2010) i England, visar på en konflikt hos lärare mellan att göra anpassningar i

studierna för studenterna och att bedöma likvärdigt och på samma grunder. Samma konflikt har Ryan (2011) funnit i sin studie från Australien som också visar på att lärare är okunniga om gällande regler och skyldigheter för dem att anpassa sin undervisning. Murray med flera (2011) utvärderade effekterna av undervisning och workshops för lärare om funktionsnedsättningar och hur undervisning kan göras tillgänglig. De kom fram till att lärares attityder till förmågan hos studenter med funktionsnedsättning att genomföra studier förbättrades signifikant.

## **Denna studies bidrag**

Presentationen av den svenska och den internationella forskningen visar att flertalet studier har ett nationellt eller lokalt fokus på förhållanden i högre utbildning. Ingen studie har antagit ett komparativt perspektiv trots att högre utbildning verkar på en internationell arena. Denna studie bidrar därför med nya perspektiv på högre utbildning genom att jämföra studenters upplevelser från tre länder, samt redogöra för organisering av högre utbildning i tre länder. Studien bygger också på ett relativt omfattande empiriskt material vilket inbegriper såväl intervjuer med studenter, dokument från tre länder samt intervjuer med samordnare från samma länder. Avsikten med komparationen är att kunna synliggöra studenters erfarenheter vad avser såväl likheter som olikheter, men också att tydlig kunna beskriva organiseringen och dess konsekvenser genom komparation.

## 4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel redogörs för de teoretiska begrepp som brukas i analysen av studiens empiriska material. I studiens fokus på organiseringen av pedagogiskt stöd brukas begreppen kategorisering, förhandling och rutinisering av beslut för att kunna analysera erfarenheter av organisering av pedagogiskt stöd i utbildningen, samt att kunna diskutera funktionshinderpolitiska implikationer. Tillgänglighet och universell design i undervisning används som begrepp för att analysera och diskutera implikationer för såväl funktionshinderpolitik som pedagogiska implikationer. För att skapa en inramning för analysen redogörs inledningsvis kort för de karaktäristika som präglar högre utbildnings verksamhet.

### **Institutionalisering av pedagogiskt stöd**

Högre utbildning är i samtliga våra tre länder gamla institutionella miljöer vilka därmed utmärks av att vara institutioner med hög grad av autonomi. Närvaron av autonomi gäller såväl på institutionell nivå vad gäller universitetets styrning som närvaron av autonomi för anställda lärare i deras yrkesverksamhet. Det finns kritik mot att högre utbildning kommit att styras i allt högre grad av politiska målsättningar och beslut vilket inskränker autonomi på samtliga nivåer i verksamheten (Fransson 2012). Även om den politiska målstyrningen ökat inom universiteten utgör universitetslärare ändå en etablerad profession vilket dels innebär att de har ett handlingsutrymme i sin yrkesutövning och att deras yrkesutövning bygger på relationer till deras klienter, d v s studenterna (Molander & Terum 2008). Svensson (2008) utvecklar grundvillkoren för professionellas yrkesutövning i organisationer i två olika modeller. Den ena benämns en legal-byråkratisk form av professionell yrkesutövning vilken bygger på centralt beslutade lagar och lokala riktlinjer vilka tjänstemän kan fatta administrativa beslut efter. Konflikter kan uppstå när kraven på likabehandling och anpassning till klientens behov inte

överensstämmer. Den andra utgörs av den professionsgrundade modellen som bygger på vetenskaplig kunskap och kompetens med legitimitet hos medborgare och stat. Professioner utmärks också av en närhet till och samarbete med klienter med ett personligt engagemang hos den professionelle. Konflikter kan här komma i dagen när professionella beslut upplevs som partiska.

## Kategorisering och rutinisering

En definition av social kategorisering innebär att samhället definierar sina medborgare för att kunna rikta särskilda åtgärder för vissa grupper. Skapandet av kategorier pågår ständigt i samhället och studenter som har funktionsnedsättningar kategoriseras för att få särskilda och kompensatoriska insatser. Hedlund (2004) beskriver hur definitionsproceduren generellt går till och hur kategorisering används för att skilja ut de som blir berättigade till rättigheter och de som inte blir det. Kategoriseringen sker i två steg där det första handlar om att samhället skapar kriterier för tillgång till rättigheter och det andra handlar om att bedöma om personen uppfyller kriterierna för att bli inkluderad i den kategori som har rätt till stöd. Lindberg & Grönvik (2011) beskriver relationen mellan stat och funktionshinder så att personer med funktionsnedsättning konstrueras som mottagare av stöd. Användning av kategorisering kan, även om kategorisering inte behöver vara något negativt i sig, bli negativ om den leder till diskriminering (Blomberg 2006). Melin (2012) beskriver en inkluderande vision för högskolan där olikhet ses som en resurs, vikten av att se möjligheter som kräver ett medvetet arbete på ledningsnivå liksom för all personal i högskolan. Omfattande offentliga särskilt inriktade insatser har enligt Lindberg & Grönvik (2011) ersatt eller till och med fördröjt strukturella förändringar inom funktionshindersonrådet. Kategorisering kan också kännas igen som en väsentlig del i stämplingsteori (Goffman 1972). En annan syn på kategorisering återfinns hos Foucault (1983) och hans teorier och analys av samhällets åtgärder riktade till kategoriserade grupper. Dessa åtgärder karakteriserades av disciplinering, makt och kontroll. Konsekvenser av kategorisering kan enligt Priestley (2007) innebära att personer med funktionsnedsättning exkluderas från full delaktighet i samhället. Antalet studenter med funktionsnedsättning i högre utbildning är fortfarande relativt lågt. Därför vill vi undersöka om kategoriseringsteorin enligt Tilly (2000) har ett förklaringsvärde för hur kategorisering sker och hur utestängning kan vidmakthållas i relation till högre utbildning. Lena Agevall (1994) ger i avhandlingen om beslutsfattandets rutinisering intressanta infallsvinklar på vårt material. Den offentliga sektorn utvecklar över tid enligt Agevall erfarenhetsbaserade regler, roller och rutiner

där både kunskap och maktaspekter kan skapa såväl möjligheter som begränsningar.

Alla former av organisationer behöver både skript i form av regler och rutiner men också lokal kunskap för att lösa oväntade problem (Tilly 2000, Blomberg 2006). Tillys (2000) begrepp skript och lokal kunskap kan användas för att förstå processer och rutiner i en organisation som används för att få kommunikationen att fungera. I en organisation är det inte möjligt att enbart följa skriptet på grund av att förhållanden ständigt förändras och att den sociala interaktionen för med sig oförutsedda konsekvenser (Tilly 2000, Agevall 1994).

Olin & Ringsby-Janssons (2009) intervjustudie med unga personer i åldern 19-29 år med intellektuella eller psykiska funktionsnedsättningar visar att ungdomarna utvecklar strategier för att undvika den kategorisering med fokus på individuella brister som professionella tillskriver dem. Deras resultat pekar på en diskrepans i uppfattningen av den sociala identiteten hos de unga själva och de professionellas formella kategorisering. Olin & Ringsby-Jansson pekar på risken för att unga med funktionsnedsättningar vid behov undviker att söka stöd. Yrkesverksamma i välfärdssektorn behöver enligt studiens resultat lyssna mer på de ungas erfarenheter för att utveckla kunskap och förståelse för att kunna utforma adekvat stöd.

## Universell design i undervisning

Begreppet universell design har kommit att få både en teoretisk och praktisk utveckling. Begreppet har ursprungligen utgått från hur personer med funktionsnedsättning kan använda samma produkter och tjänster som andra genom en tillgänglig design till att handla om hur design bör utformas för att vara universellt tillgänglig (Roberts m.fl. 2011).

Universell design har också utvecklats och kopplats direkt till högre utbildning. Universell design för lärande (UDL) har kommit att utvecklas i USA genom kraven uttryckt i amerikansk lagstiftning. I Higher Education Act (2008) ges UDL följande definition:

*(A) provides flexibility in the ways information is presented, in the ways students respond or demonstrate knowledge and skills, and in the ways students are engaged; and*

*(B) reduces barriers in instruction, provides appropriate accommodations, supports, and challenges, and maintains high achievement expectations for all students, including students with disabilities and students who are limited English proficient.*

I amerikansk kontext har universell design kopplat till lärande utvecklats i huvudsakligen två olika riktningar. Ett nationellt center för utveckling av

Universal Design for Learning, UDL har etablerats vid Harvard universitetet (CAST, <http://www.udlcenter.org/>) och bygger på teorier om inläring, av vilken de mest framträdande är neuropsykologiska teorier från Vygotsky (1978). UDL har här definierats i tre övergripande principer (UDL 2011) vilka hanterar frågan kring metoder för presentation, vad som ska läras, metoder för att demonstrera lärande, hur innehållet ska läras, samt flexibla metoder för att fokusera uppmärksamhet och skapa motivation hos eleven varför innehållet ska läras (Rose & Meyer 2008).

En annan inriktning utvecklad av Silver, Burke och Strehorn (1998) kallas Universal Instructional Design (UID) och har utvecklats ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv på funktionshinder. Programmet bygger på åtta principer (1) att skapa ett välkomnande klassrum, (2) bestämma de viktiga komponenterna i kursen, (3) kommunicera förväntningar till studenterna, (4) ge konstruktiv feedback, (5) undersöka möjligt stöd för inläring såsom teknologi för att förbättra alla studenters möjligheter till lärande, (6) skapa undervisningsmetoder som tar hänsyn till olika lärandestilar, förmågor, tidigare erfarenheter och studenters olika bakgrundskunskaper, (7) ger möjlighet att demonstrera sina kunskaper på flera sätt, (8) ökar och möjliggör interaktion mellan studenter och lärare (Highbee, Chung & Hsu 2004, s 14).

Båda dessa program bygger i grunden på att undervisningen ska vara universellt tillgänglig för alla studenter med hänsyn till deras bakgrund, kön, inlärningsstilar, funktionsförmågor etc för att studenter överlag är en grupp som innehåller en mångfald samtidigt som de har samma rättigheter att kunna delta i lärande. Principerna i programmen rör undervisningssituationen direkt och kommunikationen mellan lärare och student, till skillnad från tillgänglighetsbegreppet som i högre utbildning ofta relateras till den fysiska miljön och till information (Handisam 2012). Roberts m.fl. (2011) har ställt samman en litteraturöversikt gällande forskning om universell design i undervisning och konstaterar att det rör sig om ett nytt område inom vilket det ännu saknas studier som kan visa om tillämpning av universell design i undervisning förbättrar studenters studieresultat.

## 5. METOD OCH MATERIAL

Studien har en komparativ ansats och genom fallstudier studerar vi villkor för studenter med funktionsnedsättningar i Sverige, Tjeckien och USA. Högre utbildning är en internationell företeelse och vi hade en tidigare förståelse av att en studie som genomförs i flera länder ger en bredd och resultat som gör att man kan analysera nationella förhållanden i ljuset av andra system och på så sätt nå fördjupad kunskap om högre utbildning både nationellt och i våra två internationella fall. Inledningsvis diskuterades projektet med brukarorganisationer i Sverige och design på forskarmöten och konferenser i Sverige och i Tjeckien och USA i de etablerade forskarnätverk som vi är delaktiga i. Studien är utförd under 2011 och 2012 i universitetsmiljö. Vi har gjort en jämförande studie med inspiration av fallstudien (Meuwisse & Swärdh 2008). Fallstudien som forskningsstrategi kännetecknas av att fallet är ett samtida fenomen i en verklig kontext. Personer studeras i sina naturliga miljöer i vardagliga situationer samt att olika metoder och källor används för att nå en detaljerad och sammansatt bild och att fallet sätts in i ett större sammanhang (Yin 2009, Merriam 1994).

### Urval

Antalet studenter som intervjuats är 48 och i urvalet finns en spridning av studenternas ålder, kön, utbildningar samt funktionsnedsättningar. Materialet har insamlats vid fem universitet, två i Sverige, två i Tjeckien samt ett i USA. Samtliga universitet är medelstora och är statliga myndigheter. Materialet innehåller en bredd och variation i intervjupersonernas bakgrund. De intervjuade i studien är hälften kvinnor och män i åldern 18-42 år. Studenterna i USA är överlag yngre även om vi har intervjuat några personer i 40-års åldern även i USA. Studenterna studerar på kandidatnivå, master- och forskarnivå. De utbildningar i kurser och program som finns representerade är psykologi, statsvetenskap, språk, sociologi, lärarutbildningar av olika slag som förskollärarytbildning, grundskollärare, gymnasielärare och

specialpedagogutbildningar, sjuksköterskeprogram med speciella inriktningar, socionomprogram, civilingenjörsutbildningar inom bl.a. konstruktion, mekanik, textil, teknisk fysisk, design samt sjöfart. Studenterna har en rik variation av utredda funktionsnedsättningar såväl fysiska, psykiska som intellektuella i de tre länderna. Vi ger ett vanligt exempel på en students vardag och villkor från varje land.

De sex samordnare som intervjuats är samtliga kvinnor med olika akademiska utbildningar och lång och varierad erfarenhet inom området. Även dessa intervjuer är inspelade och transkriberade.

## **Etiska överväganden**

Forskningsprojektet har etikprövats i de tre länderna. Intervjuerna i Tjeckien har genomförts med stöd av tolk vilket ger komplikationer i förhållande till tid och etiska aspekter rörande konfidentialitet och i viss mån information. Vi följer Vetenskapsrådets etiska riktlinjer ([www.codex.vr.se/](http://www.codex.vr.se/)) med informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav.

Ett informationsbrev skickades till ledning och samordnare vid universiteten. Brevet var översatt till engelska och tjeckiska. Vi har utfört 48 intervjuer med studenter samt sex intervjuer med samordnare vid de fem universiteten. För att nå studenter kontaktades samordnare vid respektive universitet. Samordnare för bedömning av stöd till studenter med funktionsnedsättning fanns vid samtliga deltagande universitet. Samordnarna skickade ut vårt informationsbrev med beskrivning av studien samt kontaktuppgifter där studenterna kunde ta kontakt med oss om de önskade och kunde delta i studien. Genom detta anser vi att vi nådde samtyckeskravet. Några studenter sökte själva upp oss i Sverige då kunskapen om att studien pågick spred sig bland studenter. Vi tog därefter kontakt med studenterna och informerade ytterligare vid behov samt bokade tid för personliga intervjuer. Även rollen som intervjuare kräver etisk medvetenhet inte enbart före utan även under och efter intervjutillfället (Kvale & Brinkman 2009). Intervjuerna har spelats in och transkriberats. Vi har aidentifierat studenter och samordnare och när det gäller nyttjandekrav är det ett insamlat aidentifierat material för forskning. Därutöver har vi studerat regulativa internationella dokument samt i så stor utsträckning som möjligt styrande dokument i respektive land.

## **Metodologiska överväganden**

Studien har designen av en multipel fallstudie (Yin 2009) med en deskriptiv komparativ analys (Denk 2002) för att fånga skillnader och likheter mellan



våra tre fall. Varje land utgör ett fall baserat på att lagstiftningen skiljer sig åt och så gör också förutsättningarna för universitetsstudier. Fallstudien ger möjlighet att undersöka data på flera nivåer och i den multipla fallstudien kan dessa jämföras mellan fallen. En nivå utgör lagstiftning och nationella riktlinjer för högre studier vilka baseras på dokumentstudier, den andra nivån som vi undersöker i denna studie utgör data på mikronivå i intervjuer med studenter vilka delger sina erfarenheter av högre studier. Fallstudien kan tjäna till deskription och analys av empiriska förhållanden, men metoden kan också utgöra en metod som syftar till teoretisk fördjupning eller utveckling (George och Bennet 2005). I denna studie används fallstudien för att göra en fördjupad deskriptiv och analytisk inriktad tolkning av vår empiri för att lyfta studenters förhållanden i olika länder. Våra tre fall ges en deskriptiv komparativ analytisk ansats på så sätt att de beskrivs var för sig som fall men också jämförs i en typologi (Denk 2002) vilken tar fasta på jämförelser mellan våra tre lärosäten avseende strukturell nivå, organisering av pedagogiskt stöd och studenternas perspektiv på upplevda barriärer i studiesituationen.

## **Forskningsintervjun som metod**

Vi har genomfört kvalitativa intervjuer med studenter och samordnare för att komma nära studenternas egna erfarenheter och kunskaper, samordnarnas erfarenheter och kunskaper, få kunskaper om och förståelse för studenters villkor i högre utbildning. I intervjuguiden har vi utgått från vissa teman och formulerat öppna frågor kring dessa (Widerberg 2002).

Intervjuerna med studenterna har skett med strukturerad intervjuguide vilken varit densamma i alla intervjuer. Frågeställningarna har varit öppna för beskrivande svar och följdfrågor har ställts för förtydliganden och reflektion över det som har beskrivits. Intervjuerna med samordnarna har genomförts med stöd av en gemensam intervjuguide.

Intervjuerna har skett på engelska i USA, vilket inte är intervjuarens modersmål. I detta sammanhang har intervjuaren dels haft inledande problem med specifika amerikanska dialekter och att i intervjuerna då och då behöva ägna tid åt att be respondenten förklara sin tidigare skolgång då skolsystemets alla möjliga varianter inte har varit helt familjär kunskap.

En svårighet vi upplevt är relaterat till att vi arbetat med tolk i Tjeckien vilket dock var en förutsättning för att kunna genomföra intervjuerna. Några studenter och en av samordnarna hade goda kunskaper i engelska vilket medförde att tolkens roll reducerades i dessa intervjuer. Interaktionen i intervjuerna med tolk har skett mellan tre parter där tolken medierat samtalet. Slutsatser från några forskare (Björk Bramberg & Dahlberg 2012) är att intervjua med tolk betyder en trepartskonstruktion av data. De konstaterar att problem med översättning är komplext och tolken noggrant bör införas i

forskningsprocessen och forskningsintervjuerna. Tolken bör delta i förberedelserna av intervjuerna samt medverka vid utvärdering av intervjun tillsammans med informant och forskare (ibid). Vi skickade intervjuguiderna för översättning till ett av universiteten i Tjeckien och diskuterade forskningsprojektets syfte med tolkarna och har följt upp intervjuarbetet. I intervjusituationen informerade vi initialt intervju personer och tolk om tolkens uppdrag och vi har i intervjusituationen försökt reducera den påverkan som fanns från en tredje part. Förutsättningen för intervjuerna har varit att de kunnat genomföras på intervju personernas modersmål vilket vi anser stärker reliabiliteten. Vi har också utvärderat intervjutillfället tillsammans. En annan svårighet är att vi vid studierna i USA och Tjeckien saknar djupare kunskaper om den samhällsliga kontexten. Även studier av dokument påverkas av språk och kontextkunskap vilket gett en del begränsningar. Därför har vi under projekttiden använt våra kontakter bland forskarkollegor i Tjeckien och USA för att söka kunskap och förstå kontexten.

I rapporten förekommer ett större antal citat vilka syftar till att visa empirin och därmed göra det möjligt för läsare att bedöma tillförlitligheten i analys och slutsatser.

## 6. ORGANISERING AV HÖGRE UTBILDNING

I detta kapitel presenteras hur organisering av pedagogiskt stöd genomförs i de tre länderna samt hur studenter uppfattar organiseringen. I kapitlet ges också samordnares erfarenheter en röst då de har en central uppgift i stödets utformning och organisering.

### Sverige

#### Att ansöka om pedagogiskt stöd

Studenter ansöker om pedagogiskt stöd via samordnaren vid universitetet. Samordnaren gör en bedömning av om studenten är berättigad till stöd. Som underlag för beslut krävs oftast ett intyg av läkare, logoped, psykolog eller specialpedagog som fastställer en diagnos. Om studenten saknar diagnos hänvisas studenten till utredning av exempelvis dyslexi. Ett intyg baserat på logopedutredning är att föredra vid dyslexi enligt samordnarfunktionen ([www.studeramedfunktionshinder.nu](http://www.studeramedfunktionshinder.nu)). En tydlig diagnos framstår som central för bedömningen av att vara berättigad till pedagogiskt stöd.

Samordnare pekar på att de är medvetna om att det finns ett stort mörkertal bland studenter som skulle vara berättigade till pedagogiskt stöd men som avstår från att ansöka. Både samordnarintervjuer och intervjuer med studenterna visar också att många studenter ansöker om stöd först när studierna inte längre fungerar.

Studenten får ett dokument av samordnaren som hon eller han lämnar till studievägledaren vid institutionen som i sin tur lämnar information till studierektor när behov av exempelvis utökad handledningstid föreligger. I dokumentet anges studentens kontaktuppgifter, funktionsnedsättningen, giltighetstid för intyget och samordnarens förslag till stödåtgärder. Studenten godkänner genom att underteckna dokumentet att universitetet lagrar intyget elektroniskt.

Avsikten med det pedagogiska stödet är att det ska kompensera funktionsnedsättningen och att stödet ska vara individuellt utformat ([www.studeramedfunktionshinder.nu](http://www.studeramedfunktionshinder.nu)).

När det gäller studenter med en dyslexidiagnos registreras studenten också vid Myndigheten för Tillgängliga Medier (MTM) före detta Tal och punktskriftsbiblioteket, vid universitetsbiblioteket samt vid databas för talböcker. MTM ansvarar för framställning av studielitteratur. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM [www.spsm.se](http://www.spsm.se)) har som uppdrag att utveckla särskilt utbildningsstöd vilket kompletterar universitetets pedagogiska stöd. SPSM ger ut informationsmaterial om att göra studiesituationen tillgänglig för studenter med psykisk eller neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (SPSM 2012). SPSM har en sökmotor där studenter snabbt kan hitta information och ger även hänvisning till samordnarna som finns vid respektive universitet för närmare upplysningar om pedagogiskt stöd.

I intervjuerna med samordnare framkommer tydligt att man arbetar med en lista med färdiga insatser som man väljer lämpliga stödformer från. På webbplatsen för studenter som söker information om pedagogiskt stöd ([www.studeramedfunktionshinder.nu](http://www.studeramedfunktionshinder.nu)) ges följande exempel på pedagogiskt stöd:

- anpassad examination: alternativ examinationsform såsom enskild tentamen vid dator, muntlig i stället för skriftlig tentamen och vice versa, förlängd tentamenstid
- anpassad tidsplan, såsom deltidstudier istället för helfart
- litteratur på anpassat medium genom MTM
- anteckningsstöd
- visst datorstöd
- mentor
- extra handledning
- språkstöd: rådgivning kring skrivande genom hjälp till självhjälp
- teckenspråkstolkning
- skrivtolkning

I intervjuerna med studenter vid de svenska lärosätena framkommer just dessa former för pedagogiskt stöd och vi har funnit få andra varianter. I intervjuerna med studenter framkommer också att studenterna har flera insatser varav de inte använder sig av alla. Vanligt förekommande är anpassad examination i form av längre tid för tentamen, anteckningsstöd, MTM-litteratur, datorstöd och extra handledning. Att få stöd av en mentor blir allt vanligare. Mentorer har använts under lång tid i arbetslivet, skolan och organisationer och har en lång historisk tradition vilket Kapteijn beskriver i en litteraturstudie (Kapteijn 2009). Hon hänvisar till Jacobi (1991) som analyserar relationen i mentorskapet där mentorn har erfarenhet, har en stödjande roll, ger emotionellt och psykologisk stöd, är en rollmodell, att mentorskapet gynnar både mentorn och den som få stöd samt att relationerna är personliga. En

mentor som ger pedagogiskt stöd är en student som kommit längre i sina studier inom samma ämnesområde alternativt en student som går andra program som bedöms som relevanta.

Mentor används också i högre utbildning inom många utbildningar som ett generellt stöd vilket då erbjuds alla studenter. När det gäller studenter med funktionsnedsättningar är det ett särskilt pedagogiskt stöd som samordnaren har ansvarar för med rekrytering, samtal, handledning och uppföljning. Studenter som är mentorer får en mindre ersättning för mentorskapet.

Däremot har ingen av studenterna i vårt material en anpassad studieplan. Det blir också tydligt att studenter med olika funktionsnedsättningar såsom psykisk ohälsa, kognitiva funktionsnedsättningar och dyslexi i stort sett har samma stödformer. Vid syn och hörselnedsättningar blir det tekniska stödet mer framträdande.

## Studenters erfarenheter av pedagogiskt stöd

### Information och att ansöka om stöd

Studenter påtalar att de har haft svårt att finna information om det pedagogiska stödet och hur man söker sådant. Universitetets hemsida har inte erbjudit en information som de har kunnat söka upp enkelt. Många studenter har istället fått information om att det finns pedagogiskt stöd att söka via andra studenter, via lärare som uppmärksammat problem, via kurator och via biblioteket.

*Ingen informerade eller talade om att jag kunde få hjälp och stöd förrän jag kom till kuratorn då jag var helt slut och nere (man)*

*Det är jättesvårt att få ta till sig...alltså ta sig igenom denna djungel av regler och lagar och grejer när man startar och har Asperger och ingen hjälper en. (kvinna)*

Lärare har varit en kontaktväg för studenter, dels i allmän information när kurser eller utbildningar har startat, men också när de har givit råd till sina studenter att ta kontakt med samordnare för att söka om pedagogiskt stöd.

*Jo första dagen när vi började sa hon (lärare) bara om du har svårt att anteckna så får ni hjälp...om ni har någonting...ja behöver ha någon hjälp så kontakta samordnaren". (kvinna)*

Även anhöriga främst till yngre studenter har tagit ansvar för att finna information och kontakt med samordnare.

*Det var min mamma som tog reda på vilket stöd jag kunde få om jag skulle börja på universitetet...så jag hade tur där eftersom hon jobbar på universitetet. (man)*

Flera av de intervjuade studenterna har sökt upp stödet först när deras studiesituation har blivit verkligt besvärlig.

*Och sedan så insåg jag att det här fungerar inte då tog jag kontakt med samordnaren...jag hittade henne på universitetets hemsidor. (kvinna)*

*Det var nog i slutet av utbildningen...så fanns det någon person som jag blev informerad om... som fanns på hemsidan...där man kunde få hjälp med olika saker, anteckningshjälp bl.a. Jag ringde pedagogiska hörsekvården och bad att de skulle komma och informera lärarna, vilket de gjorde (man).*

Studenter som har tidigare erfarenhet av att ha pedagogiskt stöd har sökt upp samordnare tidigt i studierna för att få tillgång till stöd.

*Ja men det är ju för att underlätta mina studier på något sätt som jag kontaktade samordnare...ja jag har haft kontakt med samordnare i tidigare universitetsstudier och vet att det kan vara bra för mig. (kvinna)*

Sammanfattningsvis visar intervjuerna att många studenter väljer att avstå att söka upp samordnare för att ansöka om pedagogiskt stöd och de gör det först när de upplever att studiesituationen är ohållbar. I denna situation kan även lärare, studievägledare och anhöriga uppmana studenten att söka stöd.

### **Att få tillgång till stödet**

Studenter måste kunna presentera en dokumentation av sin funktionsnedsättning för att vara berättigade till pedagogiskt stöd. I relation till utredning av dyslexi har studenter upplevt att de har blivit hänvisade till specifik utredningsenhet och där har fått råd att införskaffa hjälpmedel med egen finansiering.

*Utredningen jag var på tog en hel dag och där fick jag information till slut efter lång tid... rekommendationer att en telefon med specialfunktioner som skulle vara bra för mig som kostade massor... Då frågade jag hur jag skulle kunna fixa ett hjälpmedel som var så dyrt som student.. då visade de en penna liksom som jag kunde låna men deponeringsavgiften skulle vara 200 kr och det hade jag inte med mig... (man)*

De studenter som har bedömts har rätt till pedagogiskt stöd får ett intyg att de är berättigade som de kan visa upp för den som ansvarar för att ordna stödet i praktiken. Studenter har här gemensamma upplevelser av att de blir hänvisade runt mellan olika administratörer utan att det betyder att de får hjälp.

*När jag kommit med mitt intyg från samordnaren och vill lämna det till någon på institutionen så har de ju slussat en vidare till andra personer...typ det är den här personen som ska ha det och där sker samma sak osv... (kvinna)*

Det är ofta otydligt för studenterna vem som ansvarar för att informera lärare om studentens rätt till och behov av anpassning för att undervisningen ska fungera.

*Lärarna visste ju ingenting heller om min funktionsnedsättning, för att avdelningschefen hade ju inte informerat lärarna efter att jag helt enligt information lämnat intyget till honom. (man)*

Det framkommer också i intervjuerna att några studenter har råkat ut för att själva få ordna sitt stöd vilket har skapat stora svårigheter. En student berättar också att han hade rätt till stöd i form av anteckningshjälp och mentor men det ordnade sig inte och därför fick han lösa situationen själv.

*Jag fick lov till att ha anteckningsstöd men jag skulle fixa det själv i klassen.. skulle jag då gå runt och titta över axel hos mina klasskamrater om de antecknade bra eller... (kvinna).*

*Eftersom jag inte fick något hjälp...stöd, från skolan så fick jag söka privat hjälp och betala en privat lärare, vilket visade sig vara en gammal lärare från min utbildning.(man)*

I studenternas berättelser om hur de sökt om pedagogiskt stöd och hur det sedan ska ordna sig praktiskt, visar sig en rad barriärer som de måste överkomma. En barriär utgör vem som tar på sig att ordna stödet. Trots att studenter har intyg har några studenter upplevt att de måste gå runt till olika administrativa funktioner och visa sitt intyg för studierektor, studievägledare och i några fall även lärare. Det kan leda till att deras intyg med personuppgifter och diagnos finns som kopior hos flera funktioner på universitetet. Dessutom har det inte alltid lett till att stöd har anordnats. Studenterna uppger att de inte helt säkert vet vem som ansvarar för vad och att de upplever att den som har fått information inte har informerat berörda lärare.

## Erfarenheter av det pedagogiska stödet

Studenter som har fått pedagogiskt stöd som de har efterfrågat uppger att de har god nytta av och regelbundet använder visst pedagogiskt stöd i sina studier.

*Ja jag bad om att jag banne mig ska ha rättigheter till någonting lättare när jag har den här nedsättningen och det hjälpte de mig med på en gång och de var jätteduktiga ... och tentamen fick jag en timme längre och så får jag sitta i enskilt rum, vilket jag tycker är jätteskönt, för då slipper jag stressen utav att alla andra går och är klara och man slipper att bli störd utav andra ljud osv. (man)*

*Fördelarna som förlängd tentamenstid, eget rum vid tentamen, kan använda dator fördelar som inte anses som särbehandlingar utan bra stöd (kvinna)*

*Jag kände mig ganska trygg med utbildningen då för då hade jag ju tolkar, tolkstöd, som tolkade det var ju bra. (kvinna).*

*Studentmentorn ...man kan säga att han ger mig en spark i baken och hjälper mig att studera. Bra! (man)*

De flesta studenter som har pedagogiskt stöd är berättigade till flera stödformer, men många studenter använder sig inte av alla stödformer de är berättigade till.

*Jag har en del stöd i studierna som exempelvis talböcker men jag använder mest mina kompisar som böcker... vi lär oss saker på olika sätt och jag bäst genom diskussioner med kompisar. (man)*

Många studenter uppehåller sig vid den relativt nya stödformen att ha en mentor, exempelvis en student som gått någon eller några terminer längre och som kan vara ett stöd i att planera studierna, i själva studierna eller som ett socialt stöd. Mentorn kan enligt några studenters erfarenheter fungera som ett bra stöd i att planera studierna och förstå vad i kursens innehåll man bör koncentrera sig på, men flera studenter uppger att de hade velat ha en mentor från sin egen utbildning. Studenterna påtalar att det är viktigt att man fungerar ihop för att mentorskapet ska bli givande.

*Ibland när jag träffar mentorn och frågar honom något, då säger han ja du kan läsa det hemma själv eller har ni någon som ni kan fråga...hur då han är min mentor kanske vore bra att byta men kanske man inte får... och om jag får välja skulle jag vilja ha en kvinnlig mentor (kvinna).*



Några studenter har erfarenhet av mentorsgrupper och tycker att det har varit givande att få och dela erfarenheter med en grupp istället för enbart med en person.

*Jag tycker det var bättre med en grupp, mentorsgrupp, dvs flera som vi två med diagnos och två mentorer, för då blev det ju mer röster hörda liksom och ...ja, det blev inte bara envägskommunikation, utan... det blev lite dialog och så där. (man)*

En student som har haft stor glädje av sitt mentorstöd uttalar att alla studenter oavsett funktionsnedsättning skulle ha nytta i studierna av ett mentorskap.

*Det här med mentorstöd det tycker inte jag bara folk med diagnoser ska ha, utan det tycker jag många andra ska ha. (man)*

De flesta studenter har rätt till flera former av pedagogiskt stöd och använder sig regelbundet av någon av dem i sina studier. Samtidigt har de också rätt till pedagogiskt stöd de inte använder då de har hittat egna strategier som fungerar bättre eller de har inte fått stödet i praktiken så som tidigare avsnitt visat. Flera studenter talar om mentorskapet och här ger studenter uttryck för att det har varit ett stort stöd i att komma igång med och strukturera studier. Samtidigt har de många tankar om hur mentorskap ska kunna utvecklas, t ex genom att man får en mentor som kommer från samma utbildning vilket då skulle underlätta att kunna få hjälp med svårigheter i kursmoment. Studenter påtalar också att mentorsgrupper fungerar bättre då diskussionen breddas och studenter får ta del av både flera mentorer och andra studenters erfarenheter. Det påpekas också att mentorskap skulle vara ett stöd för alla studenter som kan känna sig främmande till en början för miljö och krav i högre utbildning.

## **Samordnares erfarenheter**

I intervjuerna med samordnare uppger de att de studentgrupper de har mest kontakt med är studenter med dyslexi och därefter studenter med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och psykisk ohälsa. Samordnarna pekar på att det finns ett mörkertal av studenter som inte söker deras hjälp. Samordnarna har ett projekt rörande mentorskap där de rekryterar, utbildar och intervjuar mentorn och matchar studenten med mentorn. Det kan vara en specialpedagogstudent eller någon som läser samma utbildning men som kommit längre i studierna. Eftersom behovet av mentorer ökar så upplever samordnarna att de inte hinner handleda eller följa upp mentorerna i den utsträckning som de önskar eller upplever att det krävs.

*Ibland upplever studenterna skam för att behöva berätta, men när det kraschar kanske sent i utbildningen, studenterna vill inte behöva berätta, stödet får smygas in t.ex. mentorstöd, det syns ju inte.*

Samordnarna uppger att de studenter som har haft pedagogiskt stöd tidigare under sin skoltid vet vad de behöver ”och vill ha det här och det här behöver jag och nu kör vi!”

Samordnarna upplever också att *studieteknik är ett svart hål för väldigt många.*

I intervjuer med samordnarna framkommer också att många studenter kontaktar samordnarna för frågor rent allmänt utan att sedan söka pedagogiskt stöd. Studenter som inte söker stöd är ofta de som redan har stöd från habiliteringen främst studenter med rörelsenedsättning som har adekvat stöd från andra instanser. Studenter med hörselnedsättningar har ofta redan teknik som kompenserar för den hörselnedsättning de har. Tillgänglighet i lokaler är avgörande och i nya lokaler föreligger oftast inte tillgänglighetsproblem som de blir inblandade i.

Vanliga former för stöd är inläst litteratur och anteckningsstöd och studenten hittar själv en student som antecknar och får ett arvode som betalas från studentcentrum eller studerandeavdelning. Stöd av en mentor innebär att en student som har studerat längre hjälper studenten att planera och strukturera sina studier. Samordnaren upplever att mentorsstödet inte är så väl känt av studenterna. Det är mycket nytt när studenterna kommer till universitetet. Vid universitetet erbjuds alla studenter kortare kurser i studieteknik.

Andra vanligen förekommande stöd är resursrum, stavningsprogram, förstoringsprogram, talsyntes, ett av universitetet har köpt in campuslicenser för språkstödsprogram tillgängligt för alla studenter och all personal. Studenterna kan få extra handledningstid, det är möjligt att spela in föreläsningar, samordnarna har diktafoner för utlåning, studenter med värkproblematik kan behöva och få en annan stol. Det finns olika sätt att examinera och examinatorn avgör i samråd med samordnaren. Samordnaren har inget ansvar för tillgänglighetsfrågorna. Samarbetet med lärarna är varierande beroende på lärarens kunskaper om funktionsnedsättningar och vilja. Samordnarna önskar mer satsningar på lärarkåren. Allt stöd är individuellt påpekar samordnarna men:

*Stödåtgärderna kan oftast ses som ett grundpaket och utifrån var studenterna befinner sig i utbildningen kan man plocka av paketet. Sedan kan studenterna ringa oss och höra av sig om det är något de vill ändra på.*

*Studenten är i beroendeställning till lärarna men på varje institution finns en kontaktperson med ansvar för dessa frågor. Ibland måste man gå in med likabehandlingslagen, det finns en rädsla hos lärarna att man tangerar fusk, lärarna undrar om det kan bli en bra sjuksköterska med exempelvis en delad medicintenta.*

*Om föreläsningarna läggs upp på power point så blir en student med funktionsnedsättning mindre funktionsnedsatt, utan det rullar på som för vem som helst.*

Sammanfattningsvis har samordnarnas arbetsuppgifter ökat exempelvis med att utveckla mentorsstödet och de önskar ha mer tid för samarbete med lärarna. Resultaten visar också att samordnarnas kunskaper och erfarenheter inte kommer institutionerna till del naturligt och regelbundet utan mer i form av specifika insatser vid behov.

## Tjeckien

Republiken Tjeckien blev en självständig stat i januari 1993. En lag antogs samma år för att reducera de negativa konsekvenserna av funktionsnedsättningar (National plan N0.493, 1993). Tidigare gjordes skattningar av antalet personer med funktionsnedsättningar i Tjeckien men nu finns statistiska uppgifter om antalet personer med funktionsnedsättningar (<http://www.czso.cz/eng/katalog.nsf>). I Världshälsoorganisationens, WHO (World Report on Disability 2012) bedöms att cirka 60 000 personer har synnedsättningar, cirka 300 000 personer har hörselnedsättningar och att lika många har rörelsenedsättningar. Som ett exempel etablerades 2000 Support Centre for Students with Special Needs (<http://www.teiresias.muni.cz>) i Masaryk med uppgift att skapa maximal tillgänglighet för alla studenter med funktionsnedsättningar vid universitetet. Från centret koordineras även ett utbildningsprogram för livslångt lärande för blinda i syfte att utveckla utbildning och stöd. Centret är också det center i Tjeckien som publicerar böcker i Braille och ger service till universitetsbibliotek (ibid).

Det finns samordnare vid Advisory Centers vid de två universitet där vi utförde intervjuer, de är arbetsledare för personal som personliga assistenter, någon administratör och har även internationella kontakter. De två samordnarna hade specialpedagogiska mastersexamina som utbildningsbakgrund. Vid de två universiteterna var utredda fysiska funktionsnedsättningar mest vanliga bland studenterna och särskilt synnedsättningar. Vi fick uppgifter om att enstaka studenter hade utretts dyslexi. Samordnarna har kunskap om att antalet studenter med utredd dyslexi eller utredda neuropsykiatriska funktionsnedsättningar kan komma att öka i framtiden. De anser också att det idag fanns ett mörkertal rörande dessa funktionsnedsättningar.

## Att ansöka om pedagogiskt stöd

Ett fåtal studenter med främst fysiska funktionsnedsättningar har ansökt om stöd. Vid det ena universitet pågick ett projekt finansierat av utbildningsministeriet för utveckling av studentbostäder för studenter med fysiska funktionsnedsättningar och även en lägenhet för studenter med andra funktionsnedsättningar. Utbildningsministeriet ger statliga ekonomiska medel till ett projekt varje år och dessa medel ska användas för universitetet i dess helhet för att ta bort barriärer och öka tillgängligheten.

Det pedagogiska stödet i Tjeckien utgår huvudsakligen från att studenten får en personlig assistent. Genom den personliga assistenten ges sedan personligt stöd i såväl studier som i boende. Samordnaren är arbetsledare för de personliga assistenterna och introducerar studenten för den personliga assistenten. En av assistenterna ger särskilt stöd vid introduktionen av nya studenter. De personliga assistenterna ger praktiskt stöd vid behov i lokaler, vid förflyttning mellan olika byggnader, vid måltidssituationer, medverkar vid anordnandet av stöd i boendet med stöd av samordnaren. De personliga assistenterna ger personligt stöd när det gäller studier och studiesituationen men däremot inte stöd på fritiden. De personliga assistenterna får en mentorsliknade roll.

Inläst kurslitteratur finns i liten utsträckning vid de två universitet där vi utförde studien. Samordnarna hade en del litteratur för utlåning och som främst tidigare studenter hade läst in. Lärarna uppmanas också att använda e-böcker som kurslitteratur. Personlig assistent eller lärare läser vid behov in litteratur. De personliga assistenterna kan ge anteckningsstöd men studenterna vill oftast ha stöd av en kurskamrat när det gäller anteckningsstöd.

Vid ett av universiteten ges ett specialpedagogiskt program vilket erbjuder studenterna möjlighet att få specialpedagogiskt stöd av studenter som går på det specialpedagogiska programmet.

IT-stöd finns i varierad omfattning och samordnaren informerar lärare även om dessa behov. Alternativa examinationsformer kan erbjudas liksom möjlighet att använda assisterande teknik som en magnivision vid behov.

Samordnaren ansvarar för information till lärare och övrig personal om studenten och behovet av stöd. I Tjeckien har samordnaren en mycket aktiv roll att arbetsleda personliga assistenter, samordna pedagogiskt stöd och att ha en kontakt med lärare om studentens behov av stöd. Samordnaren är också involverad i ansökningar om statliga projektmedel för utveckling av exempelvis tillgängliga studentbostäder och studiemiljöer och de uppger att de vanligtvis får de pengar de ansöker om.

Vi delar i kommande avsnitt in studenternas erfarenheter i att ansöka om stöd, innehåll i det pedagogiska stödet och samordnarens roll och erfarenheter.

## Studenters erfarenheter av pedagogiskt stöd

Redan innan studierna påbörjades var det vanligt att studenter ofta tillsammans med närstående, kontaktade samordnaren vid respektive universitet för att ansöka om pedagogiskt stöd. Eftersom universiteten har en relativt hög grad av frihet att bestämma över sina egna inre förhållanden har universiteten varierade organisationsformer för stöd till studenter som har funktionsnedsättningar.

*Innan jag började studera kontaktade min familj och jag samordnaren på universitet för att bedöma vad som skulle vara bäst för mig. Vi besökte därefter universitetet och gick igenom skolan, tittade på bostad och diskuterade stödbehovet dag som nattliga behov vilket fixade sig med stöd från universitetet. (man)*

*Jag tog själv kontakt med Advisory Center på universitetet före studiestarten, för att göra inträdesprovet och få information om stöd vid studierna vilket visade sig helt OK. (man)*

*När jag sökte universitetet meddelade jag att jag såg dåligt s.k. blind. Jag fick en ordenlig information av samordnaren samtidigt fick jag även veta att jag kunde ha möjlighet att ha en assistent med mig. Det var mycket bra. (kvinna)*

I Tjeckien har studenterna ofta kontakt med samordnaren redan innan de påbörjar sina studier vid universitetet. Här framkommer att samordnaren till och med kan göra hembesök före studiernas början i avsikt att informera om och planera det pedagogiska stödet.

*När jag sökte hit till universitetet blev jag kontaktad två månader innan jag skulle börja och fick besök hemma utav samordnaren som kom och informerade vad jag kunde få för stöd och vad jag kunde begära för stöd så det har varit bra hela vägen. (man).*

Studenterna hänvisar i intervjuerna ofta till samordnaren som ansvarar för det pedagogiska stödet under utbildningstiden. Samordnaren upplevs som tillgänglig, har ansvar för att information om studenten till lärare och annan personal och upplevs som en auktoritet.

*Samordnaren är den bästa support jag har för tillfället under mina studier när det kör ihop sig. Hon är öppen hjärtlig och kommer när jag kallar på henne. Hon är varm och empatisk och detta förs över till andra lärare. (kvinna)*

*Första besöket vid Advisory Center var helt perfekt. Före det första akademiska årets start så besökte jag centret och fick lokalerna förevisade, och en assistent samt att lärarna blev informerade om stödbehoven. Vid ett tillfälle hade vi tenta i ett hus där jag inte kom in så jag kallade på samordnaren som informerade lärare om situationen och därefter har alla vi i min grupp tentat i den här byggnaden som är helt tillgänglig för min del. (man)*

*Tog kontakt med samordnaren och fick det stöd jag behövde från början d.v.s. en assistent som behövs vid en massa olika tillfällen, transporthjälp i byggnaderna, köra den privata bilen dessutom ger hon extra stöd vid examinationerna. (kvinna)*

### **Innehåll i det pedagogiska stödet**

Studenterna pekar på möjligheter att med stöd av teknik och personligt stöd kan de leva som studenter precis som alla andra. Det vidgade ansvaret för samordnaren innebär även att ge stöd i boendesituationen.

*Jag har en egen dator med särskilda program i som stöd, mycket bra Lärarna gör texterna större och det kan jag själv också göra. De skickar information elektroniskt. (man )*

*Jag försöker klara mig själv så mycket som möjligt, jag vill ha det så och jag vill ha tentorna som alla andra. Jag kontaktade samordnaren först när jag missat en massa tentor för att jag inte orkade genomföra dem på grund av vätskebrist. Samordnaren informerade lärarna om min problematik och nu går jag alltid till henne när det behövs det känns jätte, jättebra. (kvinna)*

*När jag sökte till universitetet så tog jag kontakt med samordnaren och vi träffades och hon tog ansvar för förändring i badrum som behövdes göras i studentbostaden så jag kunde bo i studentkorridoren. (man)*

Samordnare, lärare och student diskuterar tillsammans för att finna gemensamma lösningar på tidigare inte kända svårigheter.

*Jag hade lite problem med förståelsen och problematiken med att vara helt blind som jag är och orienteringen med vit käpp här. Lärare och samordnare har mest träffat personer som kan se ljus och kunnat orientera sig därefter. Vi diskuterade detta och universitetet ordnade med ett säkerhetssystem att jag nu kan förflytta mig helt själv vilket är bra. (man).*

## Samordnares erfarenheter

I Tjeckien påtalar samordnarna behovet av förändringar på en strukturell nivå som att skapa flera anpassade studentbostäder, antalet anpassade bostäder ökar varje år men behovet växer. Samordnarna tar ett helhetsansvar för studenterna och försöker lösa bostadsfrågor med stöd av kommunerna, med statliga medel och att använda exempelvis internatsärskolans bostäder där det finns personal dygnet runt. På motsvarande sätt löser de även färdtjänstbehov för studenterna. Tillgänglighet i lokaler vid universiteten är något som bör utvecklas liksom inläst kurslitteratur samt ökade möjligheter till utlandsstudier med stöd av personliga assistenter. Vid ett av universiteten hade lokalerna hög tillgänglighet och studenterna kunde lätt orientera sig i huvudbyggnaden. Samordnarna medverkar vid universitetets ansökningar till utbildningsministeriet om behovet av satsningar på exempelvis anpassade studentbostäder. Samordnaren är arbetsledare för de personliga assistenterna.

*Oftast söker studenterna med funktionsnedsättning upp mig och informerar mig om att de behöver stöd och hjälp, Studenternas behov står i centrum.*

Samordnarna kompenserar genom individuella stödinsatser brister i det strukturella och generella stödet.

*De personliga assistenterna arbetar med allt exempelvis transformerar litteratur till ljudböcker.*

Samordnarna har kontakt med studenterna under hela utbildningstiden även om de byter kurser. Samordnaren upplever att hennes viktigaste uppgifter förutom att ordna personliga assistenter till studenterna är att informera lärarna om studenten så att studenten får rätt bemötande och rätt pedagogiskt stöd.

*Lärarna har fått noggrann information om verksamheten och den service vi kan ge vilket resulterar i att lärare tipsar studenter om verksamheten. Nivån på stödet är OK och inga problem förblir olösta som rör studierna men assistenterna ger inte stöd av privat karaktär. Det är en av assistenterna som fokuserar på de nya studenterna med information om studier, lokaler och har enskilda samtal med studenten.*

Samordnarna har önskemål om utvecklingen av utbildningen för studenter som har funktionsnedsättningar.

*Det behövs anpassade kurser i början av utbildningen för att minska studieavbrott.*

*Utveckling av någon multi-media lokal för föreläsningar liksom viltrum och fler anpassade studentlägenheter behövs.*

Samordnarna har en central roll vid universiteten. De ansvarar för stöd för relativt få studenter och har ett helhetsperspektiv på det pedagogiska stödet vilket skiljer sig från samordnarnas arbetsuppgifter i Sverige och i USA: Vid Advisory Center finns tillgång till social-psykologisk och specialpedagogisk rådgivning samt studievägledning för alla studenter.

## USA

### **Att ansöka om pedagogiskt stöd**

Utmärkande för de amerikanska studenternas situation är att många har en finansiellt ganska osäker situation i sina studier. Avgifter för studier tas ut vid universiteten och betalas via lån, stipendier, besparingar eller anhöriga vilket ger en osäker studiesituation. Studenterna ägnar därför och till skillnad från tjeckiska och svenska studenter, mycket tid åt att lösa finansieringen av sina studier. Studieresultaten kan vara avgörande för fortsatt finansiering. Detta kan utgöra en drivkraft för att söka kontakt med samordnare för att ansöka om pedagogiskt stöd.

Vid de enskilda universiteten ansvarar en enhet, Office of Disability för de specifika stödsatser som studenter med funktionsnedsättningar kan ansöka om. Här arbetar samordnare, vid det universitet som ingår i studien fanns en grupp samordnare och dessutom en tekniker ansvarig för all teknisk assistans. En administratör som ansvarade för universitetets tillgänglighetsarbete fanns också vid enheten. Enheten fungerade också lokalmässigt som ett stöd för studenter, dels kunde de komma dit för att träffa andra studenter i sociala sammanhang och ta kontakt med eller delta i Studentsboard, vilket var en styrelse för studenter med funktionsnedsättningar som driver aktuella frågor om tillgänglighet eller andra frågeställningar som studenter själva initierar. Studentsboard anordnade också utbildningsdagar för lärare tillsammans med Office of Disability.

Studenter som vill ansöka om pedagogiskt stöd tar kontakt med Office of Disability och samordnaren där träffar studenten för att göra en bedömning av om studenten är berättigad till stöd. Bedömningen baseras på dokumentation av funktionshinder och på studentens uppgifter. Enligt ADA 2008 med tillägg ska en bedömning av studentens funktionshinder och rätt till stöd göras på en dokumentation som ligger på rimlig nivå. Bedömningsgrunder kan vara 1) studentens egen berättelse om sin erfarenhet av funktionshinder och hinder i studierna, barriärer och upplevelser av tidigare anpassningar, 2) samordnarens professionella bedömning efter att ha intervjuat studenten samt 3) extern



dokumentation som dokumentation från tidigare utbildning, medicinska underlag etc. Bedömningen ska enligt samarbetsorganet AHEAD, bygga på sunt förnuft utan att ställa krav på diagnostisk evidens, det ska inte krävas ett läkarutlåtande eller psykologisk utredning för att befinnas ha rätt till anpassningar (AHEAD 2012):

*It is often possible to evaluate whether a requested accommodation is reasonable or not with minimal reliance on external documentation. This is true even if the student has never received formal accommodations or recently acquired a disability and is seeking guidance to determine accommodations that might be effective. However, if the student is unable to clearly describe how the disability is connected to a barrier and how the accommodation would provide access, the institution may need to request a third party documentation focused on illustrating that connection.*  
(AHEAD 2012)

AHEAD konstaterar att ADA inte fastställer någon lista på vilka funktionsnedsättningar som ingår och den avgörande frågan är inte vilket givet tillstånd som innebär funktionshinder, utan hur tillståndet påverkar den enskilda personen och ska sättas i relation till de förhållanden som råder i den aktuella utbildningen. Denna bedömning ska, påpekar AHEAD, ske med största möjliga liberala tolkning och till fördel för den enskilde.

Emellertid visar sig i våra intervjuer att samordnare kräver skriftlig dokumentation av diagnos såvida det inte är helt uppenbart att en funktionsnedsättning föreligger.

Om studenten bedöms ha rätt till stöd får studenten ett intyg (Letter of Accommodation) och har ett ansvar för att presentera det för lärare. I brevet anges en lista på vilka former av pedagogiskt stöd som studenten har rätt till. Funktionsnedsättningen anges inte i intyget och lärare har enligt lagstiftningen inte rätt att fråga efter vilken funktionsnedsättning studenten har.

På hemsidan presenteras följande former av pedagogiskt stöd:

- Tillgängliga klassrum och möbler
- Assisterande teknologi; datorprogram, specialanpassade tangentbord etc
- Anteckningshjälp Pedagogiskt stöd för studenter vid registrerings och orienteringstillfället (SOAR)
- Möjlighet att ersätta krav i examen på en kurs i främmande språk med annan kurs
- Teckentolkning
- Pedagogiskt stöd vid examination- genom att få göra examinationer i Office of Disabilities egna lokaler
- Kurslitteratur i alternativa format

Hemsidan tydliggör också att studenten ansvarar för att kontakta Office of Disability i god tid och att presentera erforderliga intyg. Samordnarens ansvar är att samordna testtider i de egna lokalerna efter att studenten har presenterat sina examinationstillfällen.

## **Studenters erfarenheter av pedagogiskt stöd**

Studenter uppger flera olika vägar att få information om Office of Disability och pedagogiskt stöd. Flera studenter har varit i kontakt med dem under universitetets öppettid dagar för blivande studenter.

*Första gången jag stötte på the Office of Disability var när mamma och jag var på s.k. öppet hus för att se om jag ville gå på detta universitet. Deras strategi är att ge varje student individuellt stöd, de är verkligen hjälpsamma när du frågar om något. De ser till att de klassrum som jag ska vara i är tillgängliga för mig bl.a. (man)*

*Jag kontaktade min psykiatriker för mina sociala problem och hon rådde mig att kontakta the Office of Disability här redan under min första termin. (kvinna)*

*Jag kontaktade the Office of Disability första terminen jag var här. Det var en kompis som tipsade mig om att det fanns. (kvinna)*

Alla studenter kommer dock inte till samordnare för att få stöd i början av sina studier. Många av de intervjuade studenterna uppger att de inte sökt stöd förrän de märkte att studieresultaten började bli dåliga.

*Two av mina lärare rekommenderade att jag skulle ta kontakt med samordnare eftersom de såg min frustration. De sade att du kanske ska överväga det så att du kan få mer tid. /.../ Den största anledningen till min tvekan var att då skulle jag bli kategoriserad. (kvinna)*

Andra studenter saknar ett tekniskt hjälpmedel som krävdes för studierna. Några rullstolsburna studenter uppger att de inte längre har kontakt med Office of Disability då studiemiljön fungerar för dem. En rullstolsburen man på sitt sista år i en masterutbildning säger:

*Det låter kanske konstigt när jag säger detta, men även om jag har en fysisk funktionsnedsättning så betraktar jag mig inte som funktionshindrad eller handikappad. Jag använder aldrig de orden för att beskriva mig själv. Jag beskriver mig själv som en person som använder en rullstol för att gå, för att ta mig runt. Jag är bara en helt vanligt student som älskar sport och musik som alla andra. (man)*

De amerikanska studenterna, precis som de svenska studenterna, med framförallt osynliga funktionsnedsättningar undviker i många fall att ta kontakt med Office of Disability så länge det går och gör det först när studierna inte längre fungerar och de ser sig tvungna att söka hjälp. Anledningen till att inte söka kontakt har att göra med att inte vilja bli kategoriserad som avvikare. Även studenter med ganska omfattande fysiska funktionsnedsättningar uppger att de inte längre har kontakt med samordnare, vilket istället beror på att de upplever att miljön är så tillgänglig att de inte behöver personliga anpassningar under en senare period i deras utbildning. Den senare upplevelsen står i stark kontrast till studenter i Tjeckien vilkas utbildning görs tillgänglig med hjälp av personlig assistans.

### **Att få tillgång till stödet**

De studenter som bedöms berättigade till pedagogiskt stöd får ett intyg vilket enbart uppger studentens namn och vilka former av pedagogiskt stöd som studenten har erkänts ha rätt till av Office of Disability. Själva funktionsnedsättningen uppges inte då den ska skyddas enligt lag. Studenterna berättar dock att lärare inte frågar men att de ofta känner ett visst tryck på sig att ändå förklara sin situation för att få lärarens förståelse för de behov de har av anpassningar i undervisningen.

*Jag kontaktade Office of Disability och fick mitt intyg på att jag har en funktionsnedsättning och det står inte vad jag har utan att jag har en funktionsnedsättning som ger mig rätt till visst stöd vilket gör att vissa lärare brusar upp när de ser det. (kvinna)*

*De fixade ett intyg till mig med rätt till stödåtgärder och varje gång jag visar en lärare detta tittar de på mig och jag kan ana att de försöker fundera ut vad det är för fel på mig. (kvinna).*

Det är tydligt för studenterna hur de ska gå tillväga för att få sitt pedagogiska stöd och att de själva bär ansvar för att informera sina lärare. Även om det har uppstått problem i relationen till läraren och dennes respons på behov av anpassning av undervisningen är det få studenter som har vänt sig tillbaka till samordnaren för att få stöd. En student med synnedsättning som behövde specialprogram vilket inte fungerade i hans språkstudier kontaktade samordnaren för att få detta ordnat. En student i rullstol som har svårigheter med en hiss vars knappar inte går att använda för rullstolsburna har dock inte påtalat detta.

*Jag vet inte vem jag ska kontakta. (kvinna).*

Både svenska och amerikanska samordnare arbetar med listor över färdigformulerade stödinsatser, men det är tydligt uttalat att de amerikanska studenterna själva bär ansvar för att informera lärare och personal som behöver information för att kunna anordna pedagogiskt stöd. De amerikanska studenterna upplever att det ofta kan vara ett problem att informera lärare som de upplever kan misstro deras intyg, särskilt förekommer det för studenter med osynliga funktionsnedsättningar.

### **Erfarenheter av pedagogiskt stöd**

Flertalet av de intervjuade studenterna har många former av pedagogiskt stöd såsom anteckningshjälp, enskilt rum för tentamen, förlängd tid för tentamen, tekniska hjälpmedel av olika slag. Studenterna använder överlag inte alla de stödformer de har rätt till.

*Anteckningshjälp, jag har tillåtelse till att spela in föreläsningar, jag kan få mer tid vid tentamen. Jag föredrar anteckningshjälpen och inspelningarna. De är absolut bäst. Det är fantastiskt att höra föreläsningen en tredje gång, jag förstår inte hur mycket information man kan gå miste om den första och andra lyssningen. (kvinna).*

Studenterna prövar sig fram med vilka metoder de har hjälp av. De återkommer till att de inte använder alla de stödformer de är berättigade till.

*En av de första sakerna som jag gjorde när jag började här var att kontakta Office of Disability. Jag använder min laptop mest och har även rätt att använda den på lektionerna. Jag fick hjälp med att få anteckningsstöd via the office men det visade sig att jag fick inte så bra anteckningar så jag slutade med det och gör mina anteckningar själv numera. (man)*

*Stöden löser liksom inte mina problem med funktionsnedsättningarna (psykisk ohälsa, neuropsykiatriska problem) utan de hjälper till lite grann bara. Jag fick lite extra tid vid tentamen men det behöver jag inte men ibland testar jag stödet. (man)*

*Jag har anteckningsstöd. Den extratid jag fått vid tentamen behöver jag inte men det står öppet för mig att använda det om jag vill. (kvinna).*

Det pedagogiska stöd som finns möjlighet att söka uppfyller inte alltid de behov som studenter upplever och då letar studenterna efter egna strategier och försöker att komma överens med läraren om individuella lösningar.

*När jag fick mitt intyg på funktionsnedsättningen kontaktade jag Office of Disability och registrerade mig som asperger. Jag kan få*

*anteckningsstöd men jag använder det inte, jag har en annan strategi och det är att jag sätter mig framför läraren en bit från folk och dörr så blir jag inte störd. Jag kan även ta små pauser. (man)*

En student med depression uttrycker att det pedagogiska stödet skulle vara mer individuellt anpassat. Det stöd han skulle ha hjälp av finns inte med bland det stöd som han kan söka om.

*Inget pedagogiskt stöd löser mitt problem. Och jag tror det är för att jag har den funktionsnedsättning som jag har, inte ADHD eller rörelsehinder. Nej, depressionen drabbar mig ganska olika från dag till dag och kan vara ganska funktionshindrande ibland. De erbjuder förlängd tid på tentamen som jag egentligen inte behöver eller rätt att vara frånvarande viss procentandel av undervisningen vilket jag oftast inte behöver. /.../ Ett pedagogiskt stöd jag verkligen skulle behöva är att få skriva tentan när jag kan och mår bra. (man)*

Office of Disability har också en social funktion för studenter med funktionsnedsättningar. Flera studenter uppger att det utgör en träffpunkt för spontana samtal. Samordnarna har också arbetat för att ett studentrådgivande organ ska bildas för att delta i universitetets beslutande församlingar och företräda studenter med funktionsnedsättningar i olika sammanhang.

*Jag isolerade mig mycket innan jag fick kontakt med andra som har funktionsnedsättningar här. Det var genom Office of Disability som ordnade detta. (kvinna)*

De amerikanska studenterna har precis som de svenska rätt till fler former av pedagogiskt stöd än de gör bruk av. Här framkommer också att det finns stödformer vilka inte ingår i listan över pedagogiska stödformer men som studenten skulle vilja ha tillgång till. Då samordnarfunktionen har organiserats i en tydlig avdelning med tillgängliga ytor utgör den på det amerikanska universitetet också en fysisk mötesplats för studenter med funktionsnedsättning.

### **Samordnares erfarenheter**

Samordnare vid Office of Disability har en speciell ställning vid universiteten då de inte bara svarar mot rektor för sin verksamhet utan också nationellt till justitiedepartementet. Samordnaren beskriver att lagstiftningen ger tydliga instruktioner för deras uppdrag och dessutom en hel del maktbefogenheter men, detta till trots vill de som verksamhet hellre arbeta med samarbete och nå samförstånd än genom att hävda lagstiftningen för att uppnå studenters rättigheter.

*Vi försöker att inte vifta med vår juridiska pekpinne, eftersom lärare inte uppskattar det. Men rent tekniskt fastställer ADA faktiskt att om vi har skrivit upp just det pedagogiska stödet i intyget och studenten har visat läraren intyget, då har universitetet skyldighet att ge just det stödet.*

Samordnaren uppger att det finns ganska många studenter som skulle vara berättigade till pedagogiskt stöd men inte gör det därför att de inte upplever något behov utan arbetar på att upprätthålla sin identitet som vanliga studenter. Samordnaren talar speciellt om att studenter med psykisk ohälsa ogärna söker kontakt.

*Först och främst har vi många studenter som använder rullstol men som är ganska självständiga i sina studier och de behöver inte stöd i klassrummet så de söker inte vår hjälp. Sen skulle jag säga att många studenter med psykisk ohälsa är ovilliga att söka vår hjälp. Vi försöker förklara att vår service är sekretessbelagd och att vi aldrig berättar om någons diagnos i något sammanhang. Men de är ändå tveksamma och jag tror de känner att det är stigmatiserande just i relation till psykisk ohälsa. Det är nog de två grupper som vi inte möter.*

Samordnaren beskriver hur studenter går tillväga för att söka pedagogiskt stöd och här framkommer tydligt att man bygger sina utredningar på medicinsk dokumentation och diagnos.

*Först måste studenten visa för vårt kontor att han/hon har en funktionsnedsättning genom skriftlig dokumentation. Om en student har ADHD begär vi att den läkare som behandlar fyller i en tvåsidig blankett och vi har olika blanketter för olika kategorier. Det är det allra första steget. Blanketten granskas av en av oss för att se om de är berättigade till och i behov av stöd.*

Vidare beskriver samordnaren att när studenten har bedömts ha rätt till pedagogiskt stöd utgör nästa bedömning vilka former av stöd som ska erbjudas. Här understryker samordnaren att insatserna är individuellt anpassade och inte bygger på diagnos.

*Vi informerar studenten om vårt beslut angående deras dokumentation och bokar en tid för samtal med en av samordnarna. Under detta första möte pratar vi om hur funktionsnedsättningen påverkar dem. Det hjälper oss att bestämma vilket pedagogiskt stöd som kan vara lämpligt. Vi är väldigt individualiserade. Vi har inte en förutbestämd lista baserad på diagnoser. Vad som kan fungera för en person med ADHD kanske inte fungerar för en annan person med ADHD. Vi individualiserar väldigt mycket.*

Samordnaren ger här en bild som studenternas berättelser har givit en annan bild av. I studenternas berättelser har flertalet studenter samma pedagogiska stöd oavsett funktionsnedsättning. Det som skiljer kan istället vara studenter som har hörselnedsättning och behöver teckentolk eller synnedsättning och har anpassade datorprogram.

Samordnaren beskriver att studenter har ett stort eget ansvar för sina studier och att informera lärare då syftet är att studenterna ska vara så självständiga som möjligt. Hon beskriver att samarbete med lärare inte är så vanligt förekommande, men ibland vänder sig studenter till henne angående problem med att få lärare att anordna pedagogiskt stöd. Det inträffar också att lärare tar kontakt för att ställa frågor och ibland även ifrågasätter studentens möjligheter att klara av undervisningen. Hon berättar om en lärare i fysik som vände sig till henne då han hade fått en student som var helt blind.

*Vi har en student som är helt blind och studerar fysik. Läraren menade nog inte så illa men han ringde vårt kontor och sa att du kan inte läsa fysik och vara helt blind. Vi har utmanat honom i den frågan. Vår chef fann en blind fysikprofessor i Tyskland som hon ska sätta läraren i kontakt med. Det håller hon på att jobba med nu. Hon (chefen för Office of Disability, anm) gör ett fantastiskt jobb med att utveckla vår förmåga att se situationer som möjligheter att utbilda lärare och inte att använda juridiken för att slå ner på dem för det kommer inte att hjälpa. Vi möter lärare på campus som kan uttrycka och bete sig rent hemskt ibland.*

I intervjun uttrycker samordnaren vad hon skulle vilja utveckla vidare. Vid universitetet som har ett kuperat campus har Office of Disability tagit fram ett program som heter Safe ride och erbjuder studenter med rörelsehinder, tillfälliga eller permanenta, skjuts dagtid och på kvällen är det till för alla studenter som upplever att det är obehagligt att gå själv på campusområdet. Detta projekt avser de att driva vidare. De har också introducerat servicehundar till studenter, vilket ska utvärderas vid årsslutet.

Samordnaren uttalar också att hon önskar mer information och samarbete med lärarkollegiet- och speciellt de utländska lärare som undervisar på universitetet.

*Vår chef genomför en hel del utbildningsinsatser, det är nytt. Vi försöker nå så mycket personal och lärare som vi kan. En av de svårare utmaningarna är inresande lärare som har ett annat perspektiv på funktionshinder eftersom det inte existerar i högre utbildning i deras land eller för att deras profession inte har mött detta tidigare.*

Även studentstyrelsen som består av studenter deltar i information till lärare och har kommit att få en viktig funktion i utbildning för personal. Denna styrelse utvecklades från att från början ha en rådgivande roll till Office of Disability främst när det gäller tillgänglighetsfrågor, till att också utbilda lärare.

*Vi har en studentstyrelse som är rådgivande till vårt kontor. De har utvecklats sin roll till att hjälpa mig att presentera vår verksamhet i klasser och skapa medvetenhet om funktionsnedsättningar. Det har visat sig vara mycket verkningsfullt, min del minskar och de sköter samtalet. Jag vill se det utvecklas vidare till att bli direkt studentstödande.*

Vidare talar samordnaren om att starta ett mentorsprogram vilket nu saknas i utbudet men förekommer enligt hennes utsago på flera andra universitet.

Sammanfattningsvis uttrycker både de svenska och den amerikanska samordnaren att de önskar mer samarbete och kontaktytor med lärarkollegiet. I de båda länderna upplever de vissa svårigheter med att nå fram när det gäller uppdrag att informera lärare både om sin verksamhet men också vad avser enskilda studenter. Samordnare i Tjeckien ger i sina berättelser om hur de arbetar en bild av att ha en auktoritet i relation till lärare vilket främst syns i att studenter säger sig få det stöd de efterfrågat när de kontaktat samordnaren som i sin tur tagit kontakt med lärare och övrig personal.

## **Sammanfattande jämförelse av pedagogiskt stöd**

I Sverige och i USA organiseras pedagogiskt stöd på liknande sätt. Samordnaren har ett myndighetsansvar att genomföra en bedömning av rätt till pedagogiskt stöd grundat på främst läkarintyg. Bedömningen innebär också att ta ställning till vilket pedagogiskt stöd som studenten är i behov av vilket väljs utifrån en lista med färdiga insatser. Det som inte finns på listan är svårt att få. Studenter upplever att det finns många stödformer att välja bland men att det saknas möjlighet till individanpassat pedagogiskt stöd. Exempelvis berättar studenter som har psykisk ohälsa med depressioner att de kan topprestera vid bra dagar men att de har dagar då de inte kommer ur sängen och alltså inte kan ta sig till tentamen. De har önskemål om flexibla tentamensdagar vilket inte ingår i det pedagogiska stödet och därför inte går att få som pedagogiskt stöd.

De studenter vi intervjuat i Sverige och USA har ofta flera insatser på listan än de använder sig av. Det visar sig också att studenterna oavsett om de har dyslexi, ADHD eller psykisk ohälsa har samma pedagogiska stöd. De mer specifika insatserna finner vi vid synnedsättning med speciella program och teckentolk vid hörselnedsättning. Samordnarna i Sverige och USA anger att



stödet är individuellt utformat men vi har inte funnit några andra former för pedagogiskt stöd än de som finns angivna i listorna. Det finns en retorik om individuella anpassningar som i praktiken är relativt standardiserade. Vi kan relatera detta till det rutinerade beslutsfattandet enligt Agevall (2004). Processen att tillförsäkra studenter med funktionsnedsättningar pedagogiskt stöd för att kunna delta i utbildningen på lika villkor antar formen av en administrativ procedur.

Stödet i Tjeckien riktar sig främst till studenter som har fysiska funktionsnedsättningar och ges till ett fåtal studenter vid de båda universitet vi studerat. Det stöd som ges är framförallt stöd av personliga assistenter som är anställda vid universiteten men också finansieras av arbetsmarknadsmyndigheterna. De personliga assistenterna ger ett individuellt personligt utformat stöd som även kompenserar brister i tillgänglighet och i undervisning. De ger stöd vid förflyttning, i undervisningssituation vid behov, de kan ge anteckningsstöd men studenterna föredrar oftast att få anteckningar av en medstudent som inte har någon ersättning för det. Skälet till att de vill ha anteckningsstöd av en medstudent är att denne är insatt i ämnesområdet. De personliga assistenterna ger även personligt stöd med samtal, planering av studierna men ger inte stöd vid fritidsaktiviteter. En fråga som blir relevant att ställa är hur stödet i specialskolorna på grund- och gymnasienivå påverkar utvecklingen av det generella stödet? För närvarande 2013 minskar antalet specialskolor och specialklasser. Behovet av stöd av närstående är uppenbart stort.

Studenterna kan även få specialpedagogiskt stöd vid universiteten och vid de universitet vi studerade fanns specialpedagogisk utbildning vilket medförde att studenterna fick stöd i sina studier av dessa studenter. Studenterna fick IT-stöd vid behov. Däremot fanns inte kurslitteratur inläst. Det var närstående, assistenter och ibland lärare som åtog sig att läsa in kurslitteratur. För studenter med synnedsättningar som var den största enskilda gruppen vid de båda universiteten fanns litteratur i Braille i mindre utsträckning.

Sammanfattningsvis upplever samordnarna i de olika länderna att lärarnas och övrig personals kunskaper om funktionsnedsättningar behöver utvecklas, samt att de som samordnare ansvarar för och bedriver ett utvecklingsarbete av det pedagogiska stödet.



## 7. STUDENTERS EGNA STRATEGIER

Studenter i högre utbildning skapar sina egna strategier i studierna. Dessa strategier visar sig likna varandra i alla våra tre länder, vilket har fått strukturera kapitlet. Istället för att tematisera efter våra fall har strategierna fått bilda teman i följande rubriker: Aktivt deltagande i student- och samhällsliv, socialt nätverk, strukturering och planering, att använda mentor, söka information och använda teknik samt genomförande och metoder.

### **Aktivt deltagande i student- och samhällsliv**

Flera av studenterna gör en del av sin utbildning utomlands vilket är möjligt och studenterna får stöd i det land där de studerar. Flera studenter arbetar studentpolitiskt för att få inflytande och kunna påverka utbildningssituationen, andra arbetar som volontärer inom brukarorganisationer eller arbetar politiskt i olika styrande organ i samhället. De är engagerade i samhällsutveckling och vill även bidra med kunskaper om utbildning och funktionshinderspolitik. Några av studenterna ger privatlektioner exempelvis i engelska eller arbetar som timvikarier inom barnomsorgen. De studenter som studerat utomlands en eller två terminer upplever att de haft det stöd de behövt för att studera i ett annat land. En del studenter tävlar i olika idrotter och utövar sitt sociala medborgarskap fullt ut. Eftersom många studenter lägger ner mycket tid på sina studier blir fritiden ofta knapp. Studenterna organiserar sina liv och har svårt att hinna med fritidaktiviteter men försöker prioritera även det. Studenterna har generellt en positiv syn på framtiden och att utbildning och en examen ger goda möjligheter till arbete. Flera anser också att de är vana vid att planera, arbeta hårt och att finna kreativa lösningar på svårigheter.

*Jag var den första studenten med svår synnedsättning som sökte till det här universitetet och de var mycket hjälpsamma och jag klarade inträdesprovet och så skulle de göra sitt bästa. Jag fick speciellt stöd med att översätta litteratur till elektronisk form av personlig assistent och ledsagning i byggnader. Det betyder att en person med*

*funktionsnedsättning vet vad som behövs, känner till sina möjligheter, läser och arbetar mycket för att kunna få ett jobb. Jag använder mina andra sinnen. Jag tävlar i slalom, åker längskidåkning, simmar, rider och tycker om att resa. Jag vill bli universitetslärare. Under sommaren arbetar jag som volontär som siminstruktör på läger för barn med funktionsnedsättningar. (Tjeckien)*

Många av studenterna arbetar även under terminerna för att få ihop en inkomst.

*Jag har varit ... sjukt studentaktiv och det är ju också någonting som var när jag började här på universitetet, då fick jag en otrolig självboost eller vad man kan säga, så jag började engagera mig väldigt mycket, jag jobbade för kårrestaurangen, jag var aktiv, jag var med i sektionerna, kårstyrelsen och det var himla kul. (Sverige)*

*Jag ger privatlektioner i engelska. (Tjeckien)*

*Jag arbetar i studentrestaurangen och i studentkåren det är väldigt bra för de kan hjälpa mig i alla vägar. (Sverige)*

*Jag hade ett jobb på studentkaféet. Jag har arbetat där i tre år. (USA)*

Studenter pekar på att de lever samma liv som alla andra studenter och att det är just så de vill ha det.

*Jag försöker klara mig själv så mycket som möjligt, jag vill ha det så och jag vill ha tentorna som alla andra. (Tjeckien)*

*Ingen vet/.../ För mig är det allvarligt hur vi blir kategoriserade som människor och studenter och den stigmatisering som kan följa oss för resten av livet. (USA)*

*Jag vill vara som alla andra så då får jag stå ut med smärta på lektionerna även att jag vet att jag kan röra på mig där fanns ingen förståelse för hos mina lärare, med detta, de undrade varför jag gick ifrån så samordnaren fick hjälpa mig att prata med lärarna. (Tjeckien)*

Här framgår att studenter för att upprätthålla sin identitet som vanlig student, dels undviker att berätta om funktionsnedsättningen, dels är beredda att utsätta sig själva för en hel del umbäranden.

## Socialt nätverks delaktighet i studierna

Studenterna studerar tillsammans med sina kurskamrater, de tar stöd av sin familj, föräldrar, syskon och andra närstående. Familjemedlemmar läser in litteratur, läser paper, och korrigerar språk.

*Jag har aldrig blivit bra på talböcker så...det var mamma som läste allt högt för mig. (Sverige)*

Kurskamrater har också stor betydelse för många studenter som tycker att studiegrupper hjälper dem att inhämta kursmaterialet genom gemensamma diskussioner.

*Nej, anteckningsstöd har jag inte så stort behov av...jag försökte ta reda på var mina kursare skulle ses efter skolan och där gick vi igenom vad vi ... gjort och lärt oss idag. (Sverige)*

*Jag har vänner i klassen och jag går till biblioteket med dem för att studera, det kan jag inte göra själv... Med mina kompisar kan jag diskutera kursen. Jag kan inte sitta still i ett rum och läsa själv, det kan jag bara inte.(USA)*

Studenter kan också köpa in lärartid för att få hjälp att inhämta kursinnehållet.

*Jag var tvungen att fixa privatundervisning eftersom jag inte förstod och läraren inte hade tid för förklaringar och det var en gammal lärare som ställde upp men dyrt blir det.(Sverige)*

I Tjeckien får de personliga assistenterna en motsvarande betydelse också direkt i studierna.

*Jag klarar mig i det stora hela själv men jag har en assistent som jag kan ringa till om jag har behov av hjälp, vilket jag gör... jag kan ringa när som och vi kan... då ställer han upp och hjälper mig.(Tjeckien)*

Flera studenter talar om att de behöver hjälp med att planera sina studier och att komma igång med studierna och här kan det vara familj, vänner, en mentor eller i Tjeckien den personliga assistenten som får agera som en sorts startmotor.

*Ja, jag behöver ha disciplin, jag har ingen disciplin, jag kan inte ha disciplin på mig själv, då behöver jag någon lärare, någon handledare som sparkar mig i baken och säger att du ska göra det här NU! (Sverige)*

Gemensamt för studenterna i de tre länderna är betydelsen av det sociala nätverket med familj och kurskamrater för stöd i studierna. I Tjeckien får studenterna även stöd i studierna av de personliga assistenterna.

## Struktur och planering

Studenter kan använda olika verktyg för att strukturera sina studier, tidsplanering, mentorn, söka ytterligare information och att använda teknik. När studenterna berättar om sina strategier blir det tydligt att tidsplanering har en viktig betydelse. Många har en viss tid på dagen som fungerar bäst att studera på.

*Den bästa tiden på dagen att studera är för mig mellan 9-5 som ett jobb . Jag studerar ensam i ett rum så ingen kan störa mig och det bästa är att läsa böckerna och skriva anteckningar och testa dig själv sedan utifrån anteckningarna. (USA)*

*Man får läsa mer i böckerna så att säga ett par gånger till istället för de anteckningar jag gjorde eller gör. Massor mer läsande blir det om och om igen för att få in vad som ska göras. (Sverige)*

*...men säg att man lägger på 10-20 procents tid som går åt för att man får läsa lite mer istället då än vad andra studenter gör. (Sverige)*

*När som helst när jag har energi att studera även om det är fem på morgonen, jag tycker om att studera när jag har energi för det. Jag tycker om att sitta i vårt vardagsrum det är så fin utsikt där. (USA)*

*Jag måste hela tiden känna mig förberedd, väldigt förberedd inför lektionerna och examinationerna, vilket gör att jag startar med en gång och läser in det vi ska kunna för hela terminen, lägger ner mycket tid på att lyssna och i magnivisionen för att kunna se texter och bilder också om det går. (Tjeckien)*

Studenter påpekar också att de antingen vill ha det helt tyst när de läser eller att de behöver någon form av bakgrundsljud för att kunna koncentrera sig.

*Det måste vara tyst när jag läser, jag använder öronproppar. Jag blir distraherad av ljudet av en bildörr som öppnas eller av annat ljud. (USA)*

*Jag läser bättre om jag har någon bakgrundsmusik. (USA)*

Studenterna har olika strategier för att strukturera och planera sina studier delvis beroende på funktionsnedsättning och assisterande teknik. Gemensamt för studenterna i de tre länderna är tidsplaneringen och att de upplever att de måste arbeta hårdare och lägga betydligt mer tid på sina studier än sina kurskamrater.

## **Att ha stöd av mentorn**

Mentorstödet i Sverige syftar till att hjälpa studenter att hitta bra studievanor som fungerar. Mentor som pedagogiskt stöd i Sverige kan utformas relativt individuellt efter studentens önskemål och flera studenter uppger att kontakten handlat just om att strukturera studierna.

En student som har mentor tycker att det har hjälpt henne mycket att fokusera sina studier och att strukturera texter, men hon känner sig samtidigt osäker på om hon därför har fått en otillbörlig favör i relation till andra studenter.

*Jag träffar min mentor en timme varje vecka och kan diskutera hur jag ska lägga up mina studier och få tips och stöd. (Sverige)*

*Jag har ändå en fördel av att jag har någon att diskutera med och visa mitt arbete för och rätta till saker som kanske jag annars skulle få revidera i stora delar om jag hade skickat in den som den var. (Sverige)*

Stöd av en mentor är mest utvecklat i Sverige och uppskattat av studenterna som även har förbättringsförslag på innehåll i och form för stödet.

## **Att söka information och att använda teknik**

Studenterna uppger att de har varierade strategier för att få information och att nätet är en kunskapskälla som underlättar studierna. Andra studenter behöver individuellt tekniskt stöd för studierna .

*När jag hade svårt att få information och följa lektionerna så sökte jag mycket information hela tiden på nätet.(Sverige)*

*Jag är helt blind och kan inte orientera mig i lokaler via ljus. Jag behöver teknik för att kunna orientera mig, ett säkerhetssystem, vilket universitetet installerade här efter mina råd. (Tjeckien)*

*Jag behöver dator med specialprogram i egen dator som gör att jag klarar studierna. Där får jag information från lärare om det som ska komma framöver t.ex. elektroniskt till mig och där har jag bra tal och hastighet, det gör att jag kan läsa in det. Sedan är det ju detta att jag får det översatt och transkriberat ifrån vanlig text till att jag kan lyssna på det. (Tjeckien)*

*Jag använder min bärbara dator i klassrummet. Med den ser jag ut som alla andra.(USA)*

Behov av assisterande teknik för studierna är likartat för studenterna i studien. Det som kan diskuteras och utvecklas är tillgången till generellt stöd för alla studenter. Några universitet erbjuder vissa assisterande program för alla studenter medan andra anpassningar kräver att man registrerar sig som en student som har funktionsnedsättning.

## **Genomförande och metod**

Många studenter skriver egna kompendier "häften" på kurslitteratur och föreläsninganteckningar, de läser på flera språk för att verkligen kunna förstå på svenska, engelska och kinesiska som ett exempel. De ber lärarna om att få powerpoint presentationer i förväg och gör överenskommelser med lärare som ett led i den individuella anpassningen av stödet. Det allra vanligaste är att studenterna lägger mycket tid på sina studier och upplever att de använder mycket mer tid för sina studier än kurskamraterna.

*Det går lättare med studierna nu... använder flera böcker för att lära mig bättre. Jag använder flera böcker för att förstå vad mina kompisar bara har en bok till. En på svår svenska, en på lätt svenska sedan en på engelska och den jag hade på kinesiska hade även fina bilder. (Sverige, kinesiska som första språk)*

*När jag uppfattade så skrev jag stolpar så där och det och det läkemedlet och sedan gick jag hem och slog upp i FASS och jag slog upp i läkemedelsboken olika behandlingar för att få information. (Sverige)*

Det är också vanligt att ta studieuppehåll för att komma ifatt eller för att lärosätet ska komma ifatt med exempelvis litteratur.

*Studieavbrott... jättejobbigt fick arbeta för att studierna tar så mycket tid ...ändå klarar jag inte tentorna.(Sverige)*



*I min mattekurs använder de mjukvara som inte skärmläsaren klarar av så jag var tvungen att ge upp den kursen, det är verkligen ett hinder (USA)*

*Det var mycket svårt i början av studierna det var svårare än under min tidigare skoltid. Studieavbrott är svårt att klara ekonomiskt så jag försöker hänga med. (Tjeckien)*

Studieuppehåll motiveras av svårigheter för studenterna att hinna med tidsmässigt, kursuppläggning, det pedagogiska stödets utformning samtidigt som det ger en svår ekonomisk situation.

## Examinationsformer

Studenterna har olika strategier för att kunna genomföra sina studier också i relation till examinationen. De har även förslag på att universitetet borde kunna erbjuda flexibla examinationsformer. Studenter uttrycker också att alternativa examinationsformer kan bevisa att man kan något.

*Det här gamla systemet gynnar inte alla eller gynnar inte ens majoriteten utan det gynnar ett fåtal. Jag tror att det blir en resurs jag kan ju tänka mig att det kostar otroligt med pengar och tid så frågan är hur realistiskt det är... men det är ju ett drömscenario för alla studenter man vill ju inte bara plugga till tentan och sedan komma ut i arbetslivet och bara känna dåligt självförtroende för att man inte fattar någonting att man bara gjort det för tentan. (Sverige)*

*Jag skulle önska att det fanns lite mer flexibilitet speciellt vid tentamen. Vissa dagar är jag så dålig så jag inte fokusera på provet, om jag kunde ta det en annan dag skulle det vara till stor hjälp. (USA)*

Genom teknik men också alternativa examinationsformer ges fler möjligheter för studenterna att genomföra studierna.

*Jag har möjlighet att få muntlig tenta på en viss nivå, på mastersnivån måste alla skriva och jag skriver gärna på min dator. Ibland väljer jag att kombinera dessa två saker, att jag både skriver på datorn och får frågorna inlästa så att jag kan lyssna på dem och skriva ner svaren själv. (Tjeckien)*

Några av strategierna inbegriper att diskutera med lärare om att anpassa tider för inlämning eller examinationsformer. I nästa kapitel analyseras hur studenterna uppfattar lärarens betydelse för deras möjlighet att ha framgång i studierna.



## 8. LÄRARENS BETYDELSE FÖR FRAMGÅNG I STUDIER

Under intervjuerna när studenterna berättar om upplevelser av sina studier får lärare en framskjuten roll i deras beskrivningar. Detta sker utan att intervjuerna i sig ställer frågor om lärarens roll. Samtliga studenter i alla tre länder kommer in på beskrivningar av lärarens centrala betydelse varför detta kapitel redovisas tematiskt istället för att redogöra för varje fall. De teman som tas upp är: lärarens betydelse för identiteten som student, individualisering av pedagogiskt stöd, informera läraren om rätt till pedagogiskt stöd, lärares kompetens att göra undervisningen tillgänglig

Studenterna tillskriver lärare en central betydelse för hur de också ska se på sig själva som studenter, läraren är viktig för studentens utveckling av en identitet som student. Läraren beskrivs också som den som har en central betydelse för hur studenten ska klara av kursen. I relation till det pedagogiska stödet visar också studenternas berättelser att läraren har mandat att individualisera de katalogbaserade stödinsatserna i Sverige och USA. Därför är det viktigt för studenterna att informera läraren om att hon/han har en funktionsnedsättning och har rätt till pedagogiskt stöd. Att ge läraren denna information innebär en känslig situation för studenten som här upplever att deras kvaliteter som studenter blir bedömda. Studenterna har i sina beskrivningar av undervisning mycket erfarenhet av undervisningens design som lärandemiljö och de har många synpunkter på lärares kunskapsnivå i att kunna planera en undervisning som fungerar för alla studenter.

### Lärarens betydelse för identiteten som student

I samtliga länder visar studenternas erfarenheter av relationer till lärare i högre utbildning att de tillskriver läraren en central roll för vilka möjligheter de har att lyckas i sina studier. Ifrån samtliga länder har studenter också beskrivit att de har skilda erfarenheter från olika lärares sätt att förhålla sig till dem. Läraren kan genom sitt förhållningssätt till studenten vara ett stöd i

studentens process att skapa sig ett självförtroende som student och en identitet som högskolestuderande. Studenter har erfarenheter både av lärare som ifrågasätter studentens förmåga att vara student och legitima rätt att befinna sig i högre utbildning och av lärare som anstränger sig för att anpassa undervisningen såsom studenten önskar.

*Den här läraren sa att det bara var att ringa om det var någonting, eller ja om du vill fråga om någonting, vi ställer upp på det. Så att det har gjort mig alltså mer öppen till att. Ja man har till och med öppnat för nyfikenhet och man känner att man är accepterad. (Sverige)*

*Lärare som han, att veta att han bryr sig om, inte bara om vårt arbete, utan också om oss studenter. Det väger upp allt det dåliga, allt. Han gör sig ju en massa extra arbete, kommer till jobbet tidigare för att jag ska kunna göra testet. Han behöver inte göra det, men han kommer för att hjälpa mig och bara för att han vill. Det är helt otroligt. Jag är tacksam för alla mina lärare, det är inte bara honom. Det är min historielärare och min American studies lärare, alla bryr sig om och de försäkrar sig om att du ska klara av uppgifterna. (USA)*

*Det är inte så bra att det är några lärare som alltid måste påminnas och jag känner på mig att de irriterar sig lite på att jag alltid vill ha hjälp. Sedan finns det då andra lärare som gör allt och ger ut i förväg det viktigaste materialet. Det är viktigt vad centret gör (samordnaren vår anmärkning) men attityderna från lärare till en person som har funktionsnedsättning är ännu viktigare. När lärare har respekt, när de förstår och de som inte förstår är de som föreläser för 200 studenter, de kan inte ta hänsyn till individuella olikheter och tillstånd. (Tjeckien)*

Studenterna visar här att när läraren uttryckligen visar att deras uppdrag är att hjälpa studenterna att inhämta kursens innehåll och är beredda att göra flexibla lösningar för studenter skapar det goda förutsättningar för att studenten ska tro sig om att klara av kursen. Det skapar med andra ord ett självförtroende hos studenten och bidrar till att studenten kan bygga upp en självidentitet av en lyckad student.

## **Individualisering av det pedagogiska stödet**

I svensk och amerikansk högre utbildning med sitt katalogbaserade stöd får läraren en roll av att vara den som kan individualisera stödet efter studentens behov. Om studenten har rätt till förlängd skrivningstid men istället behöver skriva tentamen vid ett annat tillfälle är det läraren som besitter handlingsutrymme att ordna det, såsom i exemplet nedan.

*Tidigare termin när jag visade lärarna brevet om min rätt till pedagogiskt stöd skakade de bara av sig det, men denna termin är alla mina lärare tillmötesgående och frågar vad som fungerar för mig. Jag gillar min lärare i spanska, jag blir lätt distraherad av annat och när vi har prov kommer jag till hans kontor och gör testet där, inget som stör, ingenting och jag får all den tid jag behöver. När klassen gör testet kan jag gå och dricka kaffe eller bara sitta i klassrummet och göra mina andra uppgifter om jag vill. Det finns inte med i mitt intyg men det är han som gör det här möjligt för mig. (USA)*

Läraren har i sin yrkesroll möjlighet att individanpassa både de uppgifter som studenterna förväntas genomföra och hur de ska genomföras. Ovanstående beskrivning av en anpassad examination förekommer hos flera studenter i USA.

## **Informera läraren om sin funktionsnedsättning**

Läraren förväntas i alla tre länderna ta emot information och besitta kunskap för att kunna omsätta rätten till stöd i praktisk handling i sin undervisning. Studenter i Sverige och USA bär själva ansvaret i flertalet fall för att informera läraren. I Tjeckien har information givits inom organisationen. Emellertid upplever studenterna att det kan upplevas som en spänd situation att presentera informationen för läraren. Studenter påpekar därför återkommande att lärare behöver få undervisning och kunskap om inte bara funktionshinder men vad det kan innebära för en student att ha ett funktionshinder.

*Att komma till dig med ett intyg i min hand som säger att jag brister på något sätt och om du som lärare inte tar emot det med vänlighet och omtanke... Jag kommer redan lite nedbruten, vet du. (USA)*

*Varje gång som jag ger en lärare intyget tittar de på mig och jag känner att de försöker lista ut vad det är för fel på mig. De pratar med mig och de kan se att jag är normal men jag känner ändå att de tänker på vad som är fel på mig. (USA)*

*Jag berättade, jag minns så väl, jag gick fram efter en föreläsning för jag visste att den här läraren ska jag ha under hela terminen. Då är det lika bra att säga som det är att jag har Aspergers och jag har problem med de och de grejerna. Så jag gick fram och jag tycker ändå att det är modigt att gå fram och prata med en lärare som man knappt känner. Så jag pratade med honom och sa att jag har Aspergers och då sa han, det vet jag ingenting om, det får du ta med skolan. Och jag sa, jag tar det med dig*

*nu. För jag tycker att du ska veta det så att du liksom kan anpassa föreläsningarna lite. Då sa han att det funkar inte, ser du. (Sverige)*

Att avslöja behov av pedagogiskt stöd och kanske också vad funktionsnedsättningen är och innebär, utgör en ansträngning för studenter vilka uppenbarligen på förhand inte kan veta vilken reaktion de kommer att möta hos läraren och om det kommer att leda till att undervisningen anpassas efter deras behov.

## Lärarkompetens om undervisningens design

Hur undervisningen planeras, struktureras och vilken design den ges betyder mycket för hur studenterna kan tillgodogöra sig kursen. Undervisningsmodeller där arbete också sker i grupper, kortare föreläsningsspass och alternativa examinationsformer är exempel på undervisningsmodeller som studenter i samtliga länder vill se i de kurser de läser. Inställningen till att lämna ut material i förväg varierar dock hos lärare.

*... läraren var så duktig på att skicka ut material förväg då har jag lättare och följa med, då har jag sett vad som kommer. (Sverige)*

*Det skulle vara bra att ha tillgång till powerpoints nu när jag är i den här situationen. Jag har frågat lärare om det men de förväntar sig att man ska göra anteckningar, att skriva ned, vilket jag tycker är slöseri med min energi och tid. Jag skulle kunna ta till mig ditt material bättre om jag fick materialet. (USA)*

*Jag har ju mött lärare som inte är så villiga att samarbeta, vi har ju t.ex. en rättighet att få overhead och powerpoint och liknande till oss i handen. Eller att de mailar över det till oss, helst innan lektionen. Men ... jag har mött lärare som har väldigt, väldigt negativa till att lämna ut sånt där. (Sverige)*

Lärarens kunskap om och förmåga att omsätta kunskap i handling om hur undervisningen görs tillgänglig för så många som möjligt avgör i hög utsträckning hur framgångsrikt studenter kan tillgodogöra sig undervisningen.

*Studierna är tillgängliga när lärarna är informerade och det är få gånger under min studietid här som jag inte fått det stöd som jag behöver. Och att de kör på i lagom takt och att de vet att jag inte ser bilder och att jag inte ser det som skrivs på tavlan. Det är viktigt att de vet om och de allra flesta gör det, utan de beskriver det muntligt istället. (Tjeckien)*

Brist på kunskap om hur undervisningen kan göras tillgänglig liksom viljan att göra den tillgänglig utgör två stora barriärer för studenters studieresultat.

*Läraren har stor makt i studenternas studier där attityder och okunskap påverkar studiesituationen. En gång när jag skulle ha examination så upplevde jag det väldigt negativt, det var att jag blivit lovad och använda magnivisionen vid själva examinationen och jag kom väl förberedd utifrån att jag skulle skriva med hjälp av den och inte bara muntligt och när jag kommer till examinationen säger läraren att jag inte får använda magnivisionen, det var jättejobbigt vilket gjorde att jag inte klarade examen, den tentan alltså. (Tjeckien)*

*Förra terminen försökte jag klara min sista tyska, och det var svårt. De pratar ingen engelska och hon repeterade konstant saker till mig precis som jag inte hörde och det var ju inte mitt problem. Problemet var bearbetningen så jag lämnade rummet gråtande och klarade inte kursen. (USA)*

Trots att studenter möter dessa svårigheter uttrycker de att de vill vara studenter på samma villkor som alla andra. De undviker därför så långt möjligt att tala om sina funktionsnedsättningar och att begära pedagogiskt stöd när de inte anser att de verkligen behöver det.

## **Sammanfattande kommentar**

Lärarens roll beskrivs som central av studenterna i hur de har möjlighet att lyckas i sina studier, dels då lärarens förhållningssätt till studenten påverkar hur studenten ser på sin identitet som student, dels för att lärare i sin profession ansvarar för design av utbildningen.. Läraren kan bygga barriärer för möjligheter till lärande men också riva barriärer som har rests av andra förhållanden såsom studenters bristande förkunskaper, och därmed göra undervisningen tillgänglig. Det framgår av studentintervjuerna att lärare har ganska långtgående handlingsutrymme i att tolka situationen och hur de sedan väljer att agera. Vad avser lärares kompetens att göra designen på kurser tillgänglig uppger studenter i alla tre länder grundläggande brister som visar sig i att inte lämna ut material i förväg eller överhuvudtaget. När lärares kompetens och professionella omdöme att göra undervisningen flexibel brister visar studenters berättelser att det får långtgående negativa konsekvenser för deras studier.





## 9. ANALYS OCH DISKUSSION

I detta avslutande kapitel genomförs först en jämförande analys av de tre fallen avseende övergripande strukturella förhållanden, organiseringen av pedagogiskt stöd samt slutligen studenters upplevelser av pedagogiskt stöd. Därefter analyseras vilka funktionshinderpolitiska implikationer som studien resulterat i och då diskuteras först kategoriseringens konsekvenser för möjligheten att erbjuda utbildning på lika villkor. Därefter analyseras vilka pedagogiska implikationer studien ger för vidareutveckling av högre utbildning. Främst lyfts här högre utbildnings generella aspekter, tillgänglighet, och universell design för lärande. Sammanfattningsvis diskuteras de utmaningar högre utbildning nu befinner sig i då den genom öppen utbildning öppnas upp för en mångfald av studenter.

### **Komparativ analys**

Den jämförande analysen av våra tre länder kommer här att göras på tre olika nivåer. Först diskuteras likheter och skillnader avseende strukturella förhållanden såsom lagstiftning och styrning av pedagogiskt stöd som verksamhet. Därefter analyseras organiseringen av det pedagogiska stödet på våra respektive universitet i de tre länderna. Slutligen analyseras likheter och skillnader avseende studenters upplevelser. De kategorier vi redogör för under respektive nivå har genererats empiriskt ur studiens material.

### **Strukturella likheter och skillnader**

I de övergripande förhållanden som påverkar universitetens verksamhet och distribution av pedagogiskt stöd ligger transnationella konventioner och nationell lagstiftning. De politiska målsättningarna med den högre utbildningens verksamhet verkar också som styrningsinstrument. Det skiljer också stort mellan länderna vilka kategorier av funktionsnedsättningar som är vanligt förekommande i högre utbildning. Detta förhållande påverkas såväl av

historik, medicinsk praxis, attityder och samhällsförhållanden. Slutligen skiljer sig det skolsystem åt som studenterna tidigare har tagit del av.

<b>Strukturella förhållanden</b>	<b>Sverige</b>	<b>Tjeckien</b>	<b>USA</b>
Lagstiftning	FN:s konvention ratificerad Negativa rättigheter Diskrimineringslagen	FN:s konvention, ratificerad Negativa rättigheter Antidiskrimineringslag	FN:s konvention signerad Positiva rättigheter ADA
Politiskt mål	Breddad rekrytering	Breddad rekrytering	Breddad rekrytering
Målgruppen	Dyslexi Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar	Hörsel, rörelse- och synnedsättningar, Dyslexi	Psykisk ohälsa Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar
Tidigare skolsystem	Allmänna skolsystemet	Minskning av specialskolor	Allmänna skolsystemet

Figur 1

Samtliga tre länder har undertecknat FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar och därmed ställt sig bakom konventionens text. Sverige och Tjeckien har dessutom ratificerat konventionen och förbundit sig att följa den. USA håller på att utreda en eventuell ratificering. På överstatlig nivå har de tre länderna därmed samma målsättning. På nationell nivå har Sverige införlivat den i Diskrimineringslagen vilken är avsedd att fungera som ett skydd mot diskriminering på grund av funktionsnedsättning och övriga grunder som den gäller för. Som sådan tillhandahåller den negativa rättigheter (Söder 2009), d.v.s. att personer med funktionsnedsättningar inte ska utsättas för diskriminering. Americans for Disabilities Act (ADA) utgör en rättighetslagstiftning, den tillerkänner personer med funktionsnedsättning positiva rättigheter till t. ex. tillgängliga lokaler och service. Tjeckien har sedan 2009 en antidiskrimineringslag enligt samma modell som den svenska, den tillförsäkrar den enskilde den negativa rätten att inte bli särbehandlad på grund av funktionsnedsättning eller på någon av de andra diskrimineringsgrunderna.

I Sverige liksom i Tjeckien talar regeringens policy om att öka antalet studenter med funktionsnedsättningar i högre utbildning. Även USA genomför utredningar för att bättre samordna de myndigheter som har uppdrag som påverkar rekrytering till högre utbildning (<http://www.gao.gov/assets/600/592328.pdf>). Vad det gäller själva rekryteringen av studenter med funktionsnedsättningar framträder stora skillnader i vilka kategorier av funktionsnedsättningar som är de vanligaste i de respektive länderna. I Sverige utgörs över femtio procent av studenter som har

dyslexi medan den vanligaste kategorin som också ökar i USA är studenter med psykisk ohälsa. I Tjeckien utgör syn-hörsel och fysiska funktionsnedsättningar de förekommande kategorierna. I Sverige och USA framträder ur studiens material att studenter som inte tidigare haft någon diagnos på funktionsnedsättning tidigare vid kontakt med samordnare uppmanas att skaffa fram en utredning av funktionsnedsättning och en sådan diagnos. I Tjeckien har samtliga studenter haft en dokumenterad funktionsnedsättning när de påbörjade sina studier.

## Organisering av pedagogiskt stöd

Organiseringen av det pedagogiska stödet har fyra analyskategorier, där den första utgör en analys av karaktäristika i den institutionaliserade praktik som distributionen av pedagogiskt stöd utgör. Därefter analyseras hur bedömningen av rätten till det pedagogiska stödet sker. Därpå följer en jämförelse av hur det pedagogiska stödet utformas och slutligen jämförs studenters rätt att komma i åtnjutande av det pedagogiska stödet.

Organisering av pedagogiskt stöd	Sverige	Tjeckien	USA
Institutionaliserad verksamhet	Administrativ praktik	Professionell tjänsteman med handlingsutrymme	Administrativ praktik
Kategorisering	Diagnos	Diagnos	Diagnos/funktion
Utformning av pedagogiskt stöd	En färdig lista av stödinsatser	Individuellt och via personlig assistans	En färdig lista av stödinsatser
Rätt till stöd	Formell rättighet	Substantiell rättighet	Formell rättighet

Figur 2

I samtliga tre länder har det utvecklats en institutionaliserad verksamhet inom universiteten för att distribuera pedagogiskt stöd till studenter med funktionsnedsättningar. Samtliga dessa verksamheter har autonomi över att bedöma och besluta om formell rätt till insatser. I samtliga tre länder bygger samordnarnas praktik på bedömning och beslut om pedagogiskt stöd, där bedömningen kräver en dokumenterad diagnos av medicinsk art.

Däremot skiljer sig handlingsutrymmet åt för samordnarna i de tre länderna. I Sverige framträder samordnare som tjänstemän vilka har specifika beslut att fatta som är beroende av riktlinjer av nationell karaktär. Däremot medger inte handlingsutrymmet att frångå bedömningsgrunder och inte heller insatser. Även i USA beskrivs en huvudsakligen administrativ praktik som vilar på en bedömning vilken omgärdas av riktlinjer. Däremot redogör den

amerikanska samordnaren för kontakter med lärare i vilka samordnaren företräder studentens rätt och möjligheter till anpassad utbildning genom att få läraren att omvärdera sin praktik. Här sker då ett försök att utöka gränser mellan samordnarens ansvarsområde respektive lärarens. I Tjeckien har samordnaren ett handlingsutrymme gentemot lärare vilket understryks av studenterna vilka uppger att de kallar på samordnaren när läraren inte går med på att anordna pedagogiskt stöd.

I utformningen av det pedagogiska stödet tillämpas både i Sverige och USA en lista med fördefinierade stödformer. Vare sig i Sverige eller USA har något exempel kommit där andra metoder för stöd har uppgivits än de som står på listorna. Det vanligaste är att studenten har flera pedagogiska stödformer och att de inte använder sig av alla de har rätt till. Det finns i dessa länder en efterfrågan på tydligt definierade stödformer vilka inte finns på listan men som studenten uppger sig vara i behov av. Tjeckien utgör en helt avvikande modell i detta sammanhang då stödet istället utformas individuellt och i de flesta fall bygger på att studenten får en personlig assistent som kan hjälpa till med det mesta när och på det sätt som studenten bestämmer. Detta gäller såväl i studier som för att kompensera för bristande tillgänglighet i miljön.

När det gäller rätten till pedagogiskt stöd har samtliga studenter som kan presentera en diagnos en formell rätt till pedagogiskt stöd. Frågan om huruvida stödet också tar sig praktiska former och blir en substantiell rätt är mer komplicerad. I Tjeckien uppstår precis som i övriga länder problem ibland för studenter att få sitt pedagogiska stöd från läraren vilken ofta har en central roll i själva materialiserandet av stödet. Studenter i Tjeckien uppger att de då kan söka hjälp av samordnaren för att få hjälp och de uppger också att det då brukat lösa sig. För studenter i Sverige och USA vilka upplever problem med att få det pedagogiska stödet i praktiken finns inte samma självklarhet i att fråga samordnaren om hjälp. I USA uppger några studenter att de har försökt och också att det i något fall har lett till en lösning på problemet, men inte i det andra fallet. I Sverige har studenter inte uppgivit att de ser det som en strategi att vända sig till samordnare för att få hjälp. De upplever istället att efter bedömning och beslut är den kontakten avslutad. Den beskrivs som en mer administrativ, tillfällig, kontakt.

## **Studenters erfarenheter av högre utbildning**

I en analys av studenternas erfarenheter av högre utbildning återkommer samma teman från samtliga studenter i de tre länderna. Studenterna beskriver hur de ser på sin identitet som "vanliga" studenter, vilka det ställs samma krav på som på alla andra. De beskriver också tydligt att de vill vara vanliga studenter och arbetar medvetet på det. De svenska och amerikanska studenterna utgör en varierad studentpopulation avseende socioekonomiska

förhållanden. De flesta av dessa studenter har karriärplaner som ligger i linje med den utbildning de genomför. Ett par kvinnliga studenter i USA uppger att de står i begrepp att gifta sig och skaffa barn och tänker sig inte att söka sig ut på arbetsmarknaden. De tjeckiska studenterna har i flertalet fall en god socioekonomisk bakgrund och de planerar för att efter masterstudier göra karriär inom nationell administration och i företag.

<b>Studenters erfarenheter av högre utbildning</b>	<b>Sverige</b>	<b>Tjeckien</b>	<b>USA</b>
Identitet	Normalitetssträvan	Normalitetssträvan, privilegierad grupp	Normalitetssträvan
Relationer till lärare	Förhandlar Central relation	Förhandlar Central relation	Förhandlar Central relation
Relation till samordnare	Administrativ kontakt	Central relation	Administrativ kontakt, viss relation
Strategier	Individuella skillnader Tar längre tid	Individuella skillnader Tar längre tid	Individuella skillnader Tar längre tid
Socialt liv	Arbetar Engagemang i studentkår, politik Fritidsintressen	Arbetar Engagemang i brukarorganisation Fritidsintressen	Arbetar Engagemang i frivilligorganisation

Figur 3

Samtliga studenter tar i flera avseenden upp relationen till lärare och de beskriver hur de diskuterar och förhandlar med sina lärare om pedagogiskt stöd. Studenterna ger läraren en central roll i utformningen av det pedagogiska stödet. I diskussionen med lärare kan studenten få tillgång till pedagogiskt stöd som anpassas efter de individuella behoven och som inte ingår i den lista som brukas i Sverige och USA. Samtidigt uppger också studenter i samtliga länder att de tänker sig för innan de tar upp sin situation med lärare då de aldrig på förhand vet vilket bemötande de kommer att få. De riskerar i denna diskussion att få sin identitet som studenter ifrågasatt vilket de då uppger skapar svårigheter att lyckas på kursen.

Relationen till samordnare skiljer sig däremot åt mellan länderna. I Sverige uppfattas samordnaren av studenterna som en administrativ och tillfällig kontakt. När utredningen är klar upphör vanligen kontakten. I USA uppger också flertalet studenter att de inte har någon regelbunden kontakt med

samordnaren, men det förekommer att studenter vänder sig till samordnaren för att få hjälp med att tala med lärare om pedagogiskt stöd. Några studenter samarbetar också med samordnaren i utbildning av lärare avseende hur det är att vara student och ha funktionsnedsättningar. I Tjeckien har studenterna en regelbunden kontakt och personlig relation med samordnaren, både som ansvarig för den personliga assistansen men också som en självklar person att ta hjälp av i diskussionen med lärare.

Ett tydligt resultat av studien är att de strategier som studenter tillägnar sig varierar individuellt mellan studenterna. Någon skillnad mellan länderna framkommer inte. Strategier kan snarare kopplas till ålder och livsomständigheter, stöd av socialt nätverk samt erfarenhet av tidigare studier. Studenter som lever campusliv har ofta i sina strategier att studera i grupp. Här finns också viss koppling till funktionsnedsättningen som sådan då strategier delvis används för att kompensera. Studenter med synnedsättningar använder t ex ofta talböckerna eller stöd av familjemedlem som läser texten.

En gemensam strategi från samtliga studenter är att lägga mer tid än sina medstudenter på studierna. Detta återkommer även i andra studier (Eriksson Gustavsson 2011, Milrad Björn 2010, Nilsson-Lindström 2003). Ofta sker detta till den grad att studenter uppger att de får göra avkall på fritidsaktiviteter, studentliv och delar av familjeliv.

Vad det slutligen avser studenternas sociala liv uppger många studenter i samtliga länder att de arbetar vissa timmar i veckan vid sidan av studierna. En viss skillnad kan iaktas i vad de väljer att ägna den fritid de har till. De svenska studenterna uppger fritidsaktiviteter som musik, sport och hästar. De tjeckiska studenterna engagerar sig i brukarföreningar, vilket inte nämns i Sverige. I USA nämner flera studenter att de arbetar i frivilligorganisationer på fritiden och att de i övrigt har vanliga intressen som sport, musik och drama som intressen, varav några utövar dem inom ramen för studentklubbarna.

Sammanfattningsvis kan det sägas att studien funnit likheter i den överstatliga och de nationella målen och på det individuella planet i hur studenter ser på sin situation och finner strategier för att hantera den. De stora skillnaderna i vårt material uppstår i implementeringen av pedagogiskt stöd i hur stödet organiseras och distribueras. I nästa avsnitt analyseras kategoriseringen av studenter som funktionsnedsatta vilken utgör fundamentet som det pedagogiska stödet är tänkt att byggas på.

## **Kategoriseringens konsekvenser**

Högre utbildning har i politiska intentioner beskrivits som en viktig plattform för arbetet med att utjämna skillnader i livsvillkor mellan olika grupper i samhället. Det handlar om klasskillnader, genus, olika utbildningar och funktionsnedsättningar. Samtidigt har högre utbildning beskrivits som den

arena som bidrar till att reproducera åtskillnad i samhället (Bourdieu & Passeron 1992). Arbetslösheten är högre och utbildningsnivån och inkomster är lägre för personer med funktionsnedsättning (Handisam 2012).

Policy med rättighetslagstiftning och konventioner ger formella rättigheter till utbildning på lika villkor. Men när det utvecklas till en praktik så reduceras rättighetsperspektivet och ersätts av kategorisering av studenter till avvikare. Denna process blir en förutsättning för att få det stöd som gör utbildning tillgänglig och på lika villkor, vilket får konsekvenser för studenterna.

I intervjuerna framkommer att studenterna inte ansöker om stöd förrän de känner att de måste. De vill bli sedda som studenter som alla andra studenter. Många studenter har farhågor om att kategoriseringen kommer att påverka deras utbildning negativt och att de får en identitet som en funktionsnedsatt student. Det finns ett mörkertal och studenter söker inte stöd förrän de absolut måste vilket även påtalats av samordnarna. Studenters starka önskemål om att bevara en identitet som vanlig student tydliggörs också i vårt material då ett större antal studenter under intervjun i förbigående nämner att de har flera funktionsnedsättningar, men de har enbart uppgivit en för samordnare. Studenterna anger enbart den funktionsnedsättning som de söker stöd för. Att nämna ytterligare en funktionsnedsättning ökar graden av avvikelse vilket studenterna försöker skydda sig mot.

Utifrån studenters berättelser främst från Sverige och USA tolkar vi det som att funktionsnedsättningar bär på olika grader av stigma och risk för att bli betraktad som avvikare. Synnedsättningar och rörelsehinder upplever studenterna att de kan vara öppna med mot både lärare och andra studenter. Däremot uppger samtliga studenter med psykiska funktionsnedsättningar att de inte berättar för vare sig lärare eller studenter om orsaken till att de har rätt till pedagogiskt stöd, om det inte påtvingas dem. Dessa studenter har också fler berättelser om när de upplever sig diskriminerade och att det pedagogiska stödet inte är utformat för att passa deras behov.

Studenter uppmanas att ansöka om stöd redan vid ansökan till universitetet genom att ta kontakt med samordnare och visa intyg på funktionsnedsättningen ([www.studeramedfunktionshinder.nu](http://www.studeramedfunktionshinder.nu)). Den första kategoriseringen av studenten sker redan vid ansökningstillfället både i Sverige och i Tjeckien. Gapet mellan styrdokumentens intentioner och en praktik som skapar avvikande kategorier har studien visat kan leda till konsekvenser som att studenterna inte ansöker om ett anpassat pedagogiskt stöd i tid eller inte alls (Tilly 2000). Det finns anledning att diskutera hur gapet mellan teori och praktik bidrar till reproduktion av åtskillnad snarare än utjämnar möjligheter som ger lika villkor. Tillys kategoriseringsteori har ett förklaringsvärde i såväl hur exklusion uppstår som hur utestängningen vidmakthålls. Genom kategorisering för bedömning och genomförande av stöd bildas olika kategorier med ojämlika positioner. Utgångspunkten är skilda kategoriska benämningar av professionella och den i vårt material kategoriserade huvudgruppen studenter som har funktionsnedsättning. Tilly (2000) söker

påvisa att det finns underliggande sociala strukturer eller drivkrafter som styr fördelningen av värden. Relationerna mellan grupperna karakteriseras av klara gränser. Ju mer förfinad diagnosticeringen blir vilket visas i vårt material desto större behov av kunnig expertis vilket enligt Tilly (2000) motverkar jämlikhet. Även bland samordnarna i de olika länderna diskuteras diagnosticering och hur allt fler nya gruppers behov ska mötas.

När det gäller det pedagogiska stödet visar materialet att det tillkommer studenter med nya funktionsnedsättningar som möter den tidigare manualen för insatser vilka visar sig inte motsvara de nya behoven av stöd (Agevall 1994). Lokal kunskap är enligt vår tolkning kunskap som inte är formaliserad men som omfattar den personliga kunskap som finns hos lärare, all personal och samordnare. Den lokala kunskapen kan ha bidragit till anpassning genom att hålla kvar tidigare arbetsformer och synsätt. Det finns också exempel på att för att få likartade bedömningar så kan regelbundna konferenser med kolleger förstärka och utveckla skripten. Stödet fokuseras på kontinuitet snarare än förändring. Generellt stöd till alla medför minskad stigmatisering och ger möjlighet till studier på lika villkor. Fokus läggs på begränsningar och hinder i omgivningen istället för hos den enskilde personen. Ibland bröts skripten av olika aktörer för att finna flexibla lösningar vilket flera exempel från Tjeckien visar. Enligt Tilly (2000) har anpassning sin grund i en kategoriellt ojämlig struktur vilket kan exemplifieras genom de pedagogiska katalogbaserade insatserna. Schenker (2007) problematiserar konflikten mellan att studenterna blir beroende av teknik eller person istället för att i utbildningen få verktyg för att utveckla egna hållbara strategier och förhållningssätt i relation funktionsnedsättningen och framtida yrkesliv.

Zolas (1994) tankar om universalitet kan ge ett ytterligare perspektiv på materialet. Universalitetstänkandet kan i kombination med Tillys (2000) mer pessimistiska syn på förändring leda till ökad förståelse. Han kritiserar den starka gränsdragningen mellan olika diagnosgrupper som han anser dels försvagat brukarnas samlade styrka dels leder till en ökad medikalisering. Zola ser funktionsnedsättning som ett universellt begrepp, det finns likheter med olika besläktade grupper och han ser en koppling till den sociala modellen och dess möjligheter till icke-kategorisering. Zola (1994) kritiserar den starka gränsdragningen mellan olika grupper som han menar har lett till en överspecialisering och medikalisering av insatser. Han ser bildandet av ickekategoriska grupper som en framkomlig väg. Zola ifrågasätter arbetet för strikta definitioner av funktionsnedsättning eftersom tillståndet aldrig är statiskt.

Beresford & Holden (2000) poängterar vikten av att utveckla en diskussion om globalisering utifrån rättighetsperspektivet för att analysera och granska relationen mellan globalisering och funktionshindersdiskursen.



# Pedagogiska implikationer

## Tillgänglighet och universell design

Även om samtliga länder har undertecknat FN:s konvention om rättigheter för människor med funktionsnedsättningar vilken då uttrycker rätt till ett oberoende liv genom tillgänglig samhällsservice och offentliga miljöer som bygger på universell design har de tre fallen visat på tre olika tillämpningar av tillgänglighetsbegreppet. I den nationella lagstiftningen förs krav på tillgänglighet med olika styrka beroende på historiska förhållanden såsom vi diskuterat i det inledande avsnittet.

I intervjuer med studenter framkommer också de skilda förhållningssätten i respektive land, men som väntat kan också intervjuerna på mikronivå visa på variationer i hur tillgänglighet i praktiken tar sig uttryck. I analysen kan urskiljas ett mönster vad avser tillgänglighet som visar att det amerikanska exemplet både i lagstiftning och i praktiken har implementerat en rad åtgärder för att skapa en fysiskt tillgänglig miljö. Studenter som befunnit sig på universitetet under några år beskriver i intervjuerna att de under sin studietid har hunnit uppleva att universitetsmiljön har blivit mer tillgänglig. Det framkommer också att trots att både studenter och samordnare ger uttryck för universitetets ambitioner att skapa en fysiskt tillgänglig miljö förekommer det i miljön förhållanden som skapar hinder för enskilda studenter. Ett exempel är designen av campus med många korsande vägar vilka kan skapa navigeringsproblem för personer med synnedsättning. Analysen av intervjuerna med studenter visar också att de amerikanska studenterna irriteras över och betraktar tillgänglighet som en självklar rättighet som inte finner sin motsvarighet i vare sig Sverige eller Tjeckien.

I Sverige finns krav på att universitetsmiljön ska vara tillgänglig men lagstiftningen utgör ett svagare skydd än den amerikanska lagstiftningen. Tillgänglighet ingår inte i den svenska Diskrimineringslagen. Flera motioner har lagts fram i den svenska riksdagen under 2000-talet från olika partier om att införa en lagstiftning som med ADA som förebild skyddar rätt till tillgänglighet, men hittills utan att det har lett till några resultat.

I det svenska fallet förekommer miljöer som skapar hinder för studenter. De svenska studenterna ger uttryck för att de försöker anpassa sig till situationen och hitta egna lösningar på tillgänglighetsproblem. De betraktar inte tillgänglighet som en rättighet.

I Tjeckien ingår ökad tillgänglighet som en del av målen i planen för högre utbildning. Tillgänglighetsproblemen förekommer i äldre universitetslokaler och de löses genom att studenter får stöd av en personlig assistent. På så sätt avhjälps problem i deltagande även om tillgänglighet i betydelsen oberoende liv inte uppnås. I nybyggda lokaler kan studenterna självständigt hantera förflyttningar och det finns även exempel på hur nyare teknik installeras för att

hjälpa studenter med synnedsättningar att navigera självständigt i universitetsmiljön.

Andra dimensioner av tillgänglighet såsom information på nätet befinner sig endast i utkanterna av vår studie, men studenter i Sverige uppger när de söker på nätet inför att ansöka till universitet eller när de söker kontakt med samordnare att informationen har varit svårtillgänglig och gömd under andra rubriker. Inte heller finns möjlighet att få informationen via talsyntes. Även i USA har informationen ställt vissa krav på att man vet vad man letar efter, men här finns den på talsyntes. I Tjeckien uppger inte studenter att de har sökt information på nätet då deras väg in i utbildningen har en annan utformning via direktkontakt med samordnaren.

Vad det återigen gäller tillgänglighet till miljöer har den främst relevans för studenter med fysiska funktionsnedsättningar medan studenter med andra funktionsnedsättningar uppger att de upplever problem mer direkt relaterat till undervisning.

Begreppet universell design i undervisning (UDL) får betydelse för studenter som upplever problem i relation till att strukturera, bearbeta och tillgodogöra sig sina studier. Principer i universell design om flexibel undervisning, information som ges på flera sätt, tillåtande klimat för att göra fel och göra om får tydligt stöd i vad studenter efterfrågar i studentintervjuerna från samtliga länder. Vad det gäller förekomsten av universell design är det svårare att urskilja så stora skillnader mellan våra fall. Den variation i undervisning som studenter berättar om förekommer på mikronivå, mellan lärare, beroende av deras individuella medvetenhet, kunskap och vilja att utveckla sin undervisning. Emellertid kan ett svagt mönster skönjas i att de amerikanska studenterna upplever att amerikanska lärare känner till sin skyldighet att de enligt lag har krav på att de ska anpassa sin undervisning efter studentens behov och samarbeta med studenten, även om studenterna har många svårigheter med detta samarbete. I det amerikanska materialet förekommer ett antal berättelser om hur lärare och studenter hittar egna lösningar på pedagogiska problem.

I Tjeckien förekommer en specialpedagogisk inriktning på stöd till studenter med funktionsnedsättningar, ett helt individuellt baserat stöd också vad gäller undervisning, där även de personliga assistenterna kan ge stöd direkt i undervisningen.

I Sverige finns precis som i de övriga två fallen berättelser om undervisningssituationer som fungerar utmärkt och tar hänsyn till studentens behov, men också berättelser där lärare som har en central roll i att utforma undervisningen väljer att inte ta hänsyn till studenters olika behov vid utformning av undervisningen.

Svenska studenter ger tydligt uttryck för att de upplever att det är lärarens egen vilja att göra undervisningen tillgänglig för alla som avgör hur undervisningen utformas. Studenterna beskriver att de är helt ensamma i processen att få undervisningen att fungera och att för att få till stånd ett

pedagogiskt stöd har flera studenter upplevelser av att de bollas runt mellan olika administratörer såsom studievägledare och studierektorer samt lärare utan att det pedagogiska stödet kommer till stånd. En följd av detta blir att deras intyg finns kopierat på flera ställen. Sammanfattningsvis visar det svenska materialet att lärare skapar sig ett handlingsutrymme i vilket de väljer om de avser att anpassa sin undervisning eller inte och att ansvarsfrågan för att i praktiken ordna pedagogiskt stöd görs otydlig.

Vidare visar studenternas erfarenheter i samtliga tre länder att en målsättning om universell design på undervisning kräver åtskilligt mer, då problem idag förekommer vad gäller grundläggande pedagogiska förhållningssätt. I begreppet universell design ligger att det pedagogiska stödet ska utformas generellt i själva undervisningens design, men också att pedagogiska stödformer ska vara till för alla studenter.

## **Generell utformning av stöd**

Ett tydligt resultat från våra intervjuer visar att studenterna försöker upprätthålla en identitet som en vanlig student på universitetet och dessutom att andra förhållanden än funktionsnedsättningen kan upplevas som mer betydelsefulla för deras möjligheter att genomföra studier på ett framgångsrikt sätt. Sådana förhållanden kan vara att de kommer från studieovana miljöer, har ekonomiska svårigheter, är ensamstående förälder eller har ett annat modersmål.

Detta visar att pedagogiskt stöd är efterfrågat av andra orsaker än funktionsnedsättning och att möjligheter till pedagogiskt stöd därmed bör utformas i generella termer. Flera av de stödformer som ges idag utgör inte några specifika metoder utan kan främja god studieteknik hos alla. Det finns universitet som lägger ut språkstödsprogram på hemsidan för alla studenter att kunna ladda ned och använda. Andra exempel är så kallade språkverkstäder dit alla studenter kan gå för att få hjälp med sina texter. Mentorskap har erbjudits för alla och i grupp vid exempelvis Lunds universitet, Högskolan i Borås, då knutet till kurser som studenterna läser (Svedemar 2012; Persson 2005).

Introduktionskurser med mer ingående moment om studieteknik och om att förstå högre utbildning som miljö underlättar för nya studenter. Utbildningar kan planeras så att studenter kontinuerligt ingår i studiegrupper. Vidare kan examinationer genomföras flexibelt så att det går att välja examinationsform på kursen, i syfte att göra det möjligt för alla att välja en form där studenten kan använda sina förmågor snarare än begränsningar.

## **Utbildningsinsatser för lärare**

Ett tydligt resultat av studien är att studenter tillskriver läraren en central roll i vilka resultat de kan nå i sin utbildning. Läraren har makt över undervisningens design och examination, liksom många gånger över det pedagogiska stödet i praktiken. Det katalogbaserade stödet som inte hjälper

studenten kan med lärarens ingripande bli till ett stöd som fungerar för studenten. Samtidigt blir det tydligt att lärarprofessionen har eller tar sig autonomi i att avgöra om och i så fall hur något pedagogiskt stöd ska ges. I detta sammanhang kan det återigen tydliggöras att läraren som profession har sin centrala roll som pedagog vilken grundas i en tydlig relation till sina studenter. Lärarens professionskunskap bygger då på att ha en medveten kunskap om metoder för att kunna förmedla sina kunskaper till den variation av studenter som läraren möter.

Studenter har erfarenheter av lärare som möjliggör undervisning även i besvärliga situationer, men i alltför många berättelser uppger studenter att enkla pedagogiska åtgärder inte genomförs, som att hålla kortare föreläsningar med fler pauser, att lämna ut material, att tydligt strukturera undervisningen och diskutera kravnivån med studenterna. Det finns också många erfarenheter hos studenter där deras möjligheter att ta till sig undervisningen omintetgjörs genom designen att exempelvis att bygga hela undervisningen på text för studenter som har synnedsättningar.

Utifrån studenters upplevelser kan det sägas att lärares kunskaper om metoder för att göra sin undervisning tillgänglig brister. Detta kan naturligtvis åtgärdas med vidareutbildning i de högskolepedagogiska kurserna. I kursinnehållet i denna utbildning kan ingå hur undervisningsmetoder kan skapa en tillgänglig undervisning respektive vilka funktionshinder som byggs upp när undervisningen inte tar hänsyn till variationen i studentpopulationen som ska ta del av den.

Även övrig personal bör i introduktionskurser få undervisning om de skyldigheter som högre utbildning har att bedriva en tillgänglig undervisning och vad det betyder för deras ansvar vad avser att bemöta och kunna besvara frågor.

## **Nationell utvärdering**

Den organisatoriska praktik som har utvecklats i högre utbildning för att distribuera pedagogiskt stöd till kategorin studenter med funktionsnedsättning har inte utvärderats nationellt vid något tillfälle i Sverige, vilket även stöds av andra forskare (Ekman 2004, Eriksson-Gustavsson 2011). Kunskapen är därför bristfällig om i vilken utsträckning som det pedagogiska stödet faktiskt bidrar till bättre studieresultat.

Värdet av en studie om effekterna av det pedagogiska stödet understryks ytterligare av att många studenter i denna studie inte använder sig av alla de stödformer de har rätt till. En grupp till och med helt avstår från att använda det pedagogiska stödet och litar istället helt till sina egna strategier.

## **Samordnares roll**

I Tjeckien har samordnaren ofta en direktkontakt med lärare som rådgivare och ibland som företrädare för studenten. I Sverige och i USA förekommer inte så ofta kontakter mellan samordnare och lärare vilket både samordnare

och studenter uttalar. Emellertid kan samordnarens roll utvecklas från en administrativ position till ett professionellt yrke baserat på akademisk kunskap, som kan fungera medierande mellan studenter och lärare. I en högre utbildning som bygger på generellt stöd till alla studenter kan samordnarens roll mer anta en funktion som utbildare av och rådgivare till lärare i deras ansvar att göra undervisningen tillgänglig. Samordnaren kan också fungera som rådgivare till universiteten generellt i frågor som avser planering av lokaler och verksamhet vad avser tillgänglighet.

## **Funktionshinderpolitik i högre utbildning- avslutande diskussion**

Universitetens organisering och verksamhet har en månghundraårig tradition vilken påverkar hur styrning och praktik av högre utbildning är utformad idag. I arvet av den akademiska traditionen ligger som en av de bärande elementen att universitetslärare som tidig profession innehar en autonomi i sin yrkesutövning (Brante 2010). Utifrån traditionen kan de återkommande berättelserna om hur lärare skapar sig handlingsfrihet (Järkestig Berggren 2010) i situationer där det egentligen finns föreskrivna handlingsmönster förstås. Handlingsfriheten använder lärare både för att ge pedagogiskt stöd till studenter och för att avstå från att utforma ett sådant. Diskussionen om lärarens uppdrag och möjligheter att genomföra det bör tas på allvar i en diskussion om förutsättningar för högre utbildning. I diskussionen om högre utbildning och breddad rekrytering bör inbegripas också de strukturella förutsättningarna för undervisning såsom tid, resurser och storleken på studentgrupper som varje lärare möter. Resursproblem utgör ett hinder för lärare att anpassa undervisning efter studenters behov och att erbjuda ett pedagogiskt stöd (Eriksson & Holme 2009).

I en jämförelse mellan våra tre länder framstår tydligt att USA i ADA har uttryckt en funktionshinderpolitik där tillgänglighet utgör en medborgerlig rättighet. Det är tydligt att amerikanska studenter också betraktar tillgänglighet som en rättighet. I Sverige däremot ger inte lagstiftning stöd för att betrakta tillgänglighet som en rättighet. Överlag framstår en kritik från framförallt brukarorganisationer idag att målsättningarna i regeringens nationella program inte har haft framgång och att tydligt skydd för personers rätt till tillgänglighet saknas (<http://www.hso.se/intressepolitik/Utvecklat-diskrimineringsskydd/>).

Houten & Jacobs (2005) poängterar att för att förverkliga ett samhälle där alla respekteras som fullvärdiga medborgare krävs ett politiskt program och inte enbart organisatoriska åtgärder. I avsaknad av en styrande funktionshinderspolitisk riktning vill vi peka på att verksamheter tenderar att utveckla organisatoriska strukturer vilka också har egna syften som att

legitimera verksamheten och på olika sätt framställa sig som progressiva och kvalitetsstarka (Scott & Davis 2007).

I FN:s konvention (SÖ 2008:26) finns ett politiskt program för studier på lika villkor på alla nivåer men empirin i denna studie visar att det finns strukturer i utformningen av det pedagogiska stödet vilka snarare vilar på behoven hos en organisatorisk praktik än på politiska målsättningar.

Samtidigt som högre utbildning grundar sin verksamhet i en lång tradition av hur högre utbildning ska utformas som organisatorisk och professionell praktik står dess verksamhet inför omfattande utmaningar i krav på utbildning att vara öppen, möjlig att individualisera och bedriva globalt (Ossiannilsson 2012). Globalisering av utbildning drivs på via e-lärande som möjliggör för studenter att läsa kurser över hela världen. Det skapar andra möjligheter att delta i utbildning. För studenter vilka upplever barriärer med traditionella föreläsningar och salstentamina erbjuder e-lärande även i vårt material nya möjligheter till studier. Öppna kurser på nätet och open access till forskningsartiklar sätter högre utbildning i ett helt nytt sammanhang, där tillgänglighet och universell design får nya innebörder och barriärer för deltagande förflyttas. Kategoriseringen av studenter som funktionsnedsatta förstår vi tentativt utifrån vår studie som mindre funktionell i sin nuvarande form då de pedagogiska stödinsatser som avser anteckningsstöd, språkstödsprogram, tillgång till material och flexibel examination ofta är inbyggda i undervisningsmodellen. Emellertid kan nya barriärer tänkas uppstå för deltagande. E-lärande och öppna kurser utgör ännu ett relativt nytt forskningsfält. Ett förslag vad gäller vidare studier är därför att undersöka vad e-lärande innebär i relation till olika gruppers möjlighet att delta i högre utbildning.

# REFERENSER

- ADA, Americans with Disabilities Act (1990) med tillägg enligt 2008. Nedladdad 20130225 <http://www.ada.gov/pubs/adastatute08.htm>
- Agevall, Lena (1994) *Beslutsfattandets rutinisering* Lund Political Studies 84.Lunds universitet: Lund
- Rapport *Arbete och funktionsnedsättning* (2008) Arbetsförmedlingen, Skolverket, Försäkringskassan, Socialstyrelsen Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet
- Asworth, M., Bloxham, S., & Pearce, L. (2010) 'Examining the tension between academic standards and inclusion for disabled students: the impact on marking of individual academics' frameworks for assessment', *Studies in Higher Education*, vol 35, no 2, 209-223.
- Avramidis, E. & Skidmore, D. (2004) 'Reappraising Learning Support in Higher Education', *Research in Post-Compulsory Education*, vol 9, no 1, 63-82.
- Barnes, Colin (2006) Disability, higher education and the inclusive society *British Journal of Sociology and Education* 28:1, 135-145
- Beauchamp-Pryor, Karen (2012) Changes in the policy response towards disabled students in the British higher education system: a journey towards inclusion *Scandinavian Journal of Disability Research* Vol. 14 No 3 2012 pp 254-269
- Beresford, Peter & Holden Chris (2000) We have choices: globalization and welfare user movements *Disability & Society*, Vol.5, No 7, 2000, pp. 973-989
- Bishop, D., & Rhind, D.J (2011) 'Barriers and enablers for visually impaired students at a UK Higher Education Institution'. *British Journal of Visual Impairment*, Vol. 29, no 3.
- Björn Milrad, Marianne (2010) *Studenter med läs- och skrivsvårigheter som deltagare i högre utbildning* Institutionen för pedagogik, psykologi och informationsvetenskap Diss. Linnéuniversitetet; Växjö: Linnaeus University Press
- Blomberg, Barbro (2006) *Inklusion en illusion Om delaktighet i samhället för vuxna personer med utvecklingsstörning*; Institutionen för socialt arbete Diss. Nr 49 2006 Umeå: Umeå universitet.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1992) *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage.
- Bramberg Björk Elisabeth & Dahlberg Karin (2012) Tolkar i tvärkulturella intervjuer En trevägs konstruktion av data *Qualitative Health Research* Vol.23 nr Z 241-247 Sage Journals.

- Brandt, S. (2011) 'From Policy to Practice in Higher Education: The experiences of disabled students in Norway'. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 58, no 2, 107-120.
- Brante, T. (2010) *State Formations and the Historical Take-off of Continental Professional Types; The Case of Sweden*. I: (red) Svensson, L.G. & Evetts, J. *Sociology of Professions, Continentals and Anglo-Saxon Traditions*. Göteborg: Daidalos
- Claiborne, L.B., Conforth, S., Gibson, A., & Smith, A., (2011) 'Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort?' *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 15, no 5, 513-527.
- Clancy, Patrick & Goastellec Gaelle (2007) *Higher Education Quarterly* Vol. 61, Issue 2, pages 136-154 April 2007
- Czech Statistical Office (web site) <http://www.czso.cz/csu> 2008,
- Denhart, H. (2008) 'Deconstructing Barriers: Perceptions of Students Labeled with Learning Disabilities in Higher Education'. *Journal of Learning Disabilities*, vol 41, no 6, 483-497.
- Denk Thomas (2002) *Komparativ metod; Förståelse genom jämförelse*, Lund: Studentlitteratur
- Dunn, P. A., Hanes, R., Hardie, S., & MacDonald, J. (2006). Creating Disability Inclusion Within Canadian Schools of Social Work. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 5(1), 1 — 19.
- Ekman, Inger (2004) *Studier på lika villkor? En undersökning av hur studenter med funktionsnedsättning upplever studiemiljön vid Umeå universitet*. Institutionen för socialt arbete, Umeå universitet.
- Elmgren Maja & Henriksson Ann-Sofie (2010) *Universitetspedagogik*: Norstedts förlag
- Eriksson-Gustavsson, Anna-Lena & Holme Lotta (2009) *Att göra olika lika – universitetslärares uppfattningar om och erfarenheter av undervisning av funktionshindrade studenter*. Forskningsrapport. Institutionen för beteendevetenskap och lärande, PiUS, Linköpings universitet
- Eriksson-Gustavsson, Anna-Lena (2011) *Det är tufft att plugga ... men jag känner att jag klarar av det En studie om akademiska studier och skriftspråkliga svårigheter*. Linköpings universitet.
- Evans, N. J (2008) "Theoretical Foundations of Universal Instructional Design". I Highbee, J.L. & Goff, E. (red) *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Research and Developmental Education and Urban Literacy
- Fenger H.J.M *Welfare Regimes in Central and Eastern Europe: Incorporating post-communist countries in a welfare regime typology*. Erasmus University, Rotterdam
- Contemporary Issues and Ideas in Social Sciences August 2007
- Esping – Andersen (1990) *The three worlds of welfare capitalism* Cambridge: Polity Press
- Foucault, Michel (1983) The subject and power In James Faubion (red) *Power The Essential Work of Michel Foucault 1954-1984*. New York : The New Press
- Fransson, O (2012) Om avprofessionaliseringen av universitetets läraruppdrag. I: Ankarloo, D & Friberg, T. (red) *Den högre utbildningen. Ett fält av marknad och politik*. Örlinge: Gidlunds förlag.



- Fuller, M., Healy, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004) 'Barriers to learning: a study of the experience of disabled students in one university'. *Studies in Higher Education*, Vol 9, No 3.
- Gale, T. (2002) 'Degrees of Difficulty: an ecological account of learning in Australian higher education'. *Studies in Higher Education*, Vol. 27, no 1, 65-78.
- Goffman, Erving (1963/1986). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York : Touchstone Edition.
- Grönvik, Lars (2005) Funktionshinder – ett mångtydigt begrepp I *Forskning om funktionshinder Problem – utmaningar – möjligheter* Söder Mårten (red) Lund: Studentlitteratur
- Grönvik, Lars (2007) Definitions of Disability in Social Sciences Methodological Perspectives Diss. Uppsala: Uppsala universitet
- Hadjikakou, K., Polycarpou, V., & Hadjilia, A. (2010) 'The Experiences of Students with Mobility Disabilities in Cypriot Higher Education Institutions: Listening to their voices'. *International Journal of Disability*, Vol. 57, n0 4, 403-426.
- Handisam (2012:9) *Hur är läget? Uppföljning av funktionshindradsfrågorna 2012* Stockholm: Myndigheten för handikappolitisk samordning
- Hedlund, Marianne (2004) Shaping Justice Defining the disability benefit category in Swedish social policy. Department of Sociology Lund: University Lund
- Highbee, J.L. & Goff, E. (red) (2008) *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Research and Developmental Education and Urban Literacy.
- Hjälpmedelinstitutet (2010) *Hjälpmedelverksamheten I Sverige*. mars 2010
- Houten van & Jacobs Gaby (2005) 'The empowerment of marginals strategic paradoxes in *Disability & Society* Vol. 20 Number 6 October 2005 pp 641.654, Routledge
- Hong, B., Haefner, H., & Slekjar, T. (2011) 'Faculty attitudes and Knowledge Toward Promoting Self-Determination and Self-Directed Learning for College Students with and Without Disabilities', *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 23, no 2, 175- 185.
- Hurst Alan (2006) *Staff development : a practical guide: Towards inclusive learning for disabled students in higher education!* University of Central Lancashire www.skill.org.uk
- Högskoleverket (2012) *Universitet och högskolor. Högskoleverkets årsrapport*. (2012:10) Stockholm: Högskoleverket
- Jacobi, Maryann (1991) Mentoring Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research* . 61(4), pp 505-532
- Jelfs, A., & Richardson, J.T.E (2010) 'Perceptions of academic quality and approaches to studying among disabled and nondisabled students in distance education'. *Studies in Higher Education*, Vol. 35, no 5, 593-607.
- Järkestig-Berggren, Ulrika (2010) *Personligt ombud och förändringsprocesser på det socialpsykiatriska fältet*. Diss. Linnaeus University Dissertations Nr7/2010. Växjö: Linnaeus University Press.
- Kapteijn, Anna (2009) *Mentorskap och dess effekter – en litteraturstudie* Linköpings universitet, Helix Working Papers
- Kvale, Steinar & Brinkmann Svend (2009) *Interviews*. London: Sage

- Lendvai Noemi (2009) Variety of Post-communist Welfare: Europeanisation and emerging welfare regimes in the new EU Member States Paper presented for the RC -19 Montreal August 2009
- Lindberg Lars & Grönvik Lars (2011) *Funktionshinderspöolitik- en introduktion* Lund: Studentlitteratur.
- Loewen, G., & Pollard, W. (2010) 'The Social Justice Perspective'. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, Vol. 23, no 1. 5-18.
- Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, & Walker, A. (2010) 'Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences'. *Studies in Higher Education*, Vol. 35, no 6, 647-658.
- Madriaga, M., Hanson, K., Kay, H., & Walker, A. (2011) 'Marking-out normalcy and disability in higher education', *British Journal of Sociology of Education*, vol 36, no 6, 901-920.
- Melin, Margareta & Johansson Elna (red) (2012) *Inkluderande möten i högskolan* Lund: Studentlitteratur
- Merriam, Sharan B (1994) *Fallstudien som forskningsmetod* Lund: Studentlitteratur
- Molander, A. & Terum, L-I (2008) Profesjonsstudier-en introduksjon, I: Molander A, & Terum, L-I, *Profesjonsstudier* (red). Oslo: Universitetsforlaget
- Moswela, E., & Mukhopadhyay, S. (2011) 'Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana', *Disability & Society*, Vol. 26, no 3, 307-319.
- Murray, C., Lombardi, A., Wren, C.T. (2011) 'The effects of disability focused training on the attitudes and perceptions of university staff' *Remedial and Special Education*. Vol. 32, no 4, 290-300.
- Nilsson- Lindström Margareta (2003) *Studenter med funktionsbinder och deras erfarenheter av utbildningen vid Lunds universitet* (Rapport 2003:223) [www.lu.se/uoload/LUPDF/rappfunktionshidrade.pdf](http://www.lu.se/uoload/LUPDF/rappfunktionshidrade.pdf)
- Ohlsson Lisbeth M (2003) *Studentprojektet – möjligheter och begränsningar i studiesituationen. En utvärdering av studentvillkoren vid Lunds universitet för studenter med psykiska funktionsbinder*. Lunds universitet [www.lu.se/upload/LUPDF/handikutvardnov03pdf](http://www.lu.se/upload/LUPDF/handikutvardnov03pdf)
- Olin Elisbeth & Jansson-Ringsby Bibbi (2009) On the outskirts of normality : Young adults with disabilities, their belongings and strategies. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 4: 256-266
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Ossiannilsson, Ebba (2012) *Benchmarking- e-learning in higher education: lessons learned from international projects* University of Oulu Faculty of Technology. Department of Industrial Engineering and Management. Acta Univ.Oul. C 436. 2012 Oulu Finland
- Pabian Petr, Sima Karel and Kyncilova Lucie (2011) Humboldt goes to the labour market: how academic higher education fuels labour market success in Czech Republic *Journal of Education and Work* Vol.24 , no 1-2 February-April 2011 : Routledge
- Persson Sonja (2005) *Min syn på och erfarenheter av mentorskap* Skrifter från Institutionen för pedagogik nr 1:2005 Högskolan i Borås
- Paterson , K & Hughes, B 1999 Disability Studies and Phenomenology : the carnal politics of everyday life. *Disability & Society* , 14 pp 597-610, Routledge:
- Priestley Mark (2007 ) *Disability A life Course Approach*. Cambridge UK: Polity Press

- Richardson, J.T.E. (2009) 'The academic attainment of students with disabilities in UK higher education'. *Studies in Higher Education*. Vol.34, no 2, 123-137.
- Roby, J.L., Lambert, M.J., & Lmabert, J. (2009) Barriers to girls' education in Mozambique at household and community levels: an exploratory study *International Journal of Social Work*, 18: 342-353.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (red) (2008) *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, Massachussets; Harvard Education Press.
- Roberts, K. D., Hye Jin, P., Brown, S., & Cook, B. (2011). Universal Design for Instruction in Postsecondary Education: A Systematic Review of Empirically Based Articles. *Journal Of Postsecondary Education & Disability*, 24(1), 5.
- Ryan, J. (2011) 'Access and participation in higher education of students with disabilities: access to what?' *Australian Education Researcher*, Vol. 38, 78-93.
- Ranehill, Ewa (2002) *Social snedrekrytering till högre studier En litteratur översikt Arbetsrapport /Institutet för Framtidsstudier* , 2002:10
- Riddell, S., Tinklin. T., Wilson, A. (2005) *Disabled Students in Higher Education. Perspectives on widening access and changing policy*. New York: Routledge.
- Sandvin, Johans, Söder, Märten, Lichtwark, Willy & Magnussen, Tone (1998) *Normaliseringsarbeid og ambivalens: bofelleskap som omsorgsarena*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sandvin, Johans Tveit (2008) i Grönvik, Lars & Söder M (red) *Bara funktionshindrad? Funktionshinder och intersektionalitet* . Malmö: Gleerup
- Shakespeare, Tom (2006) *Disability Rights and Wrongs* London; Routledge
- Schenker, Katarina (2007) *Perspektiv på ökad tillgänglighet inom högre utbildning- med hjälp av digitala verktyg* Diss Malmö Studies in Educationaal Sciences Malmö: Malmö högskola
- Scott, W.R., & Davis, G.G (2007) *Organizations and Organizing. Rational, natural and open system perspectives*. New Jersey: Pearson Education
- Simon, J. (2011). *Legal Issues in Serving Students with Disabilities in Postsecondary Education*. *New Directions For Student Services*, (134), 95-107.
- Skolverket (2012) *Genomförande av funktionshinderspolitiken*
- Socialstyrelsen (2007) Socialstyrelsen (2011) *Termbanken. Söktermerna funktionsnedsättning och funktionshinder* [www.socialstyrelsen.se/termbank/](http://www.socialstyrelsen.se/termbank/)
- Socialstyrelsen (2010 ) *Alltjämnt ojämnt! Levnadsförhållande för vissa personer med funktionsnedsättning* Stockholm: Socialstyrelsen
- Socialdepartementet S2012:028 *En strategi för funktionshinderspolitiken 2011-2016* Stockholm. Regeringskansliet:
- Specialpedagogiska skolmyndigheten ,SPSM, 2011. *Möjligheter till högre studier – för studenter med psykiska och neuropsykiatriska funktionshinder*". [www.spsm.se](http://www.spsm.se)
- Statistiska centralbyrån (SCB 20139 *Förutsättningar i arbetslivet-e nundersökning om diskriminering på arbetsmarknaden och arbetssituationen för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm
- Svensk författningssamling SFS 2008:567 *Diskrimineringslag* Stockholm
- Svensson, L.G, & Karlsson, A (2008) *Profesjoner, kontroll og ansvar. I: Molander A, & Terum, L-I, Profesjonsstudier* (red). Oslo: Universitetsforlaget

- Sveriges internationella överenskommelser, SÖ 2008:26 *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och fakultativt protokoll till konventionen* New York December 2006.
- The Strategic Plan for the Scholarly, Scientific, Research, Development, Innovation, Artistic and Other Creative Activities of Higher Education Institutions for 2011-2015 (<http://www.vyzkum.cz/> FrontClanek )
- Tilly, Charles (2000) *Beständig ojämlikhet* Lund: Arkiv förlag
- Tinklin, T., & Hall, J. (1999) 'Getting Round Obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland', *Studies in Higher Education*. Vol. 4, no 2, 183-194.
- Ungdomsstyrelsen (2012) Fokus 12 Om levnadsvillkor för unga med funktionsnedsättning
- Weldon, Bill (2003) Considerations for Higher Education Systems in Post –Communist Societies: A Current Look at Czech Higher Education *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* , 2003 , Vol. 39, No.3 375-392
- Vickermann,P., & Blundell, M.(2010) Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society* , 25(1) ,21-32
- Världshälsoorganisationen, WHO 2012 *World Report on Disability* [www.who.int/disabilities](http://www.who.int/disabilities)
- Widerberg, Karin (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Wright, B.C. (2005) 'Accommodating Disability in Higher Education: a closer look at the evidence for a mainstream framework of learning support'. *Research in Post-Compulsory Education*, Vol. 10, no 1, 121- 144.
- Vygotsky I.S. (1978) *Mind in Society*, MA Harvard University Press.
- Zola, Irving Kenneth (1994) Towards Inclusion: The Role of People with Disabilities in Policy and Research Issues in the United States- A Historical and Political Analysis . I Rioux & Bach (Eds) *Disability is not Measles. New Research Paradigms in Disability*. York University
- Yin Robert K. (2007) Fallstudier: design och genomförande Malmö: Liber
- Amerikanska regeringens census (<http://www.census.gov/prod/2012pubs/p70-131.pdf>).

## Rapporter i serien

1. Salonen, Tapio & Rickard Ulmestig 2004:1. *Nedersta trappsteget.*
2. Harju, Anne 2005:1. *Barn och knapp ekonomi.*
3. Enokson, Uffe 2005:2. *Tid, pengar och sociala nätverk.*
4. Salonen, Tapio (red.) 2005:3. *Rena rama Sociorama.*
5. Johnsson, Eva 2006:1. *Tvångsvård enligt LVM.*
6. Järkestig Berggren, Ulrika 2006:2. *Personligt ombud.*
7. Enokson, Uffe 2006:3. *Tiden i senmodernt vardagsliv.*
8. Johnsson, Eva & Kerstin Svensson 2006:4. *Omedelbart samarbete.*
9. Denvall, Verner & Tabitha Wright Nielsen 2006:5. *Innovationsparadoxen.*
10. Kullberg, Karin 2006:6. *Man hittar sin nisch.*
11. Karlsson, Ingrid 2006:7. *Att leda i kommunal äldreomsorg.*
12. Ahlgren, Thorbjörn 2007:1. *Ungdomsbehandling.*
13. Johansson, Mairon 2007:2. *Gamla och nya frivillighetsformer.*
14. Bergman, Ann-Sofie 2007:3. *Ett gott hem?*
15. Lundby, Erika 2008:1. *Kunskapsöversikt över barns konsumtionsmönster.*
16. Albertsson, Marie 2008:2. *Från socialbidrag till äldreomsorgstöd.*
17. Jacobson Pettersson, Helene 2008:3. *Socialt medborgarskap och social delaktighet.*
18. Giertz, Lottie 2008:4. *Ideal och vardag.*
19. Sandvall, Lisbeth 2008:5. *Från skuldsatt till skuldfri.*
20. Lorentzen, Mikael 2008:6. *Multikulturella visioner.*
21. Thelin, Angelika 2009:1. *Den tredje åldern – en kunskapsöversikt.*
22. Ulmestig, Rickard 2009:2. *I arbetslinjens skugga.*
23. Johansson, Kerstin & Johnsson, Eva 2009:3. *Teori och praktik i socionomutbildning.*
24. Damberg, Magdalena 2010:1. *Kompetensfrågans lokala konkretisering.*
25. Sandberg, Greta 2010:2. *Etnicitet och ungdom i socialt arbete.*
26. Elmersjö, Mathias, Elmersjö, Magdalena & Linde, Stig 2011:1. *Nationella forskarskolan i socialt arbete – dess målgrupp och deltagare.*
27. Ottengrim, Ann 2012:1. *I Finsams hägn. En BIKVA-utvärdering av Alvesta samordningsförbund.*
28. Bergman, Ann-Sofie & Johansson, Mairon 2012:2. *Utvärdering av projektet "Hela arbetslivet" – om kompetens, hälsa och ledarskap.*
29. Blomberg, Barbro, Järkestig Berggren, Ulrika & Bergbäck, Ewa, 2013:1. *Organisering av pedagogiskt stöd i högre utbildning.*

Publikationer i rapportserien i socialt arbete vid Linnéuniversitetet kan beställas genom SA, Linnéuniversitetet, 351 95 Växjö