

En 'god' studerende?

- En invitation til dialog om ordblindhed, akademisk kunnen og deltagelsesmuligheder i videregående uddannelse



Speciale i Sociale Interventionsstudier v. Roskilde Universitet

december 2021

Af Julie Lund

Vejleder: Trine Wulf-Andersen

Antal anslag: 150.870

Abstract

This thesis examines the experience of studying in higher education for students with dyslexia. By adopting a theoretical framework by Bronwyn Davies, the thesis explores the experiences of six students and their possibilities for becoming students and their feelings of belonging in the context of their education. I employ a poststructuralist approach to dyslexia as a discursive category and explore the means of poetic analyses and evocative, embodied writing to disrupt conventional approaches to research dissemination and representation. I also make use of the poetic analysis as a way to involve the students in parts of the research process, which are normally closed for others than the researcher. In this way, the thesis seeks to encourage discussions about understandings of dyslexia, academic ability, and widening participation in higher education.

With the poetic representations of the students' stories, I try to make the reader experience and feel, how the narratives are mostly about feeling out of place or of longing to belong in higher education as students not having to compensate with extra time and bad results – or as students not in need of special treatment. The students also (in)scribe and find themselves (in)scribed by others as being stupid, a burden, abnormal, in lack of academic abilities and/or less worthy. This raises questions to the ways that higher education as a landscape is shaped by discourses of 'good' students, academic ability, and dyslexia - and how these discourses are contributing to narrowing the ways students can participate and belong in higher education. Lastly, I discuss the dialogues and understandings that arise from using poetic analyses to involve the participating students. I argue, that the poetic analyses and the involving of the students allow for multiple voices to come forward, which encourages the many ways, in which the analyses can be read. In this way, the thesis brings forward the opportunity for multiple dialogues and discussions challenging discourses of dyslexia and the opportunities for participation in higher education – with me as author of the thesis, the participating students, and you as the reader.

Indholdsfortegnelse

Abstract.....	1
Studerende med dysleksi i videregående uddannelse	3
Spørgsmål om forskningsinvolvering og -repræsentation	6
Problemformulering	7
En rejse ind i specialets proces	7
Mødet med forskningsfeltet om ordblindhed.....	8
Centrale nedslag i forskningsfeltet	10
En kritik af skriftlighed.....	12
Mødet med dilemmaer i forskningsinvolvering og -repræsentation	13
Mødet med de studerende	15
Mødet med evocative writing og poetisk repræsentation	17
Poetiske analyser og evocative writing.....	18
At arbejde med poetisk, evocative og <i>embodied</i> skrivning	21
... som greb til involvering og perspektivskifte	24
... som greb til at skabe intervenserende, forstyrrende læsning	26
Poetiske analyser af de studerendes fortællinger	27
Benjamins fortællinger.....	28
Cecilies fortællinger	33
Maries fortællinger	36
Josefines fortællinger	39
Martins fortællinger.....	47
At tage ordet tilbage	51
At starte ved følelserne	54
En kritik af landskaberne	56
Poetiske analyser som intervenserende læsning.....	60
At se sine fortællinger i et nyt lys	60
Andre og nye dialoger.....	63
Referencer.....	65
Bilagsoversigt.....	68

BELASTNING

UNORMAL

MINDRE VÆRD

BYRDE

UEGNET

DUM

IDIOT

MINDRE FAGLIG STÆRK

UPROFESSIONEL

USERIØS

Midt i specialeforløbet, da jeg var nedgravet i bøger, tekster og interviewmateriale, blev jeg spurgt, hvad jeg var blevet mest overrasket over i specialearbejdet.

Jeg svarede, at da jeg satte mig for at undersøge studerende med dysleksi og deres oplevelser, vidste jeg godt, at ordblindhed har været forbundet med at være dum. Mindre faglig dygtig. Men at jeg havde håbet, at det var et for længst glemt levn fra fortiden.

De studerende, jeg har mødt, fortalte mig en anden historie.

Studerende med dysleksi i videregående uddannelse

Hører studerende med ordblindhed¹ til i videregående uddannelse? Det kan måske umiddelbart virke som et paradoks at koble ordblindhed med dét at have læsning/skrivning som hovedbeskæftigelse. Men ordblindhed er hverken relateret til intelligens eller til akademisk kunnen (Luna, 2009, s. 157). Og med den rette hjælp og støtte kan studerende med ordblindhed tilegne sig læse- og skrivefærdigheder og klare sig lige så godt som medstuderende og andre elever (NOTA, u.å.; Ordblindeforeningen, 2021a). Derfor kunne man hævde, at studerende med dysleksi i lige så høj grad burde være en del af videregående uddannelse. Men det er de ikke. Tal fra Egmontfonden viser, at færre unge med ordblindhed påbegynder, og endnu færre gennemfører, en videregående uddannelse i sammenligning med unge fra samme årgang (*Survey og registeranalyse - børn og unge med ordblindhed*, 2018, s. 7). Samtidigt

¹ I specialet anvender jeg synonymt betegnelserne 'studerende med dysleksi' eller 'studerende med ordblindhed'. Dette for at antyde, at 'ordblind' eller 'ordblind studerende' ikke er noget man 'er', men at det i stedet er noget man har med sig.

viser en undersøgelse lavet af Nota² fra 2021, at fordomme om ordblindhed lever i bedste velgående. 55% af respondenterne³ har for eksempel oplevet fordomme om, at ordblindheden skaber færre uddannelsesmuligheder, mens 53% har oplevet ordblindhed sammenlignes med lavere intelligens (NOTA, 2021, s. 3). Men hvad vil ordblindhed egentlig sige? Ifølge Ordblindeforeningen er ordblindhed/dysleksi en:

[...] vedvarende funktionsnedsættelse, som har store konsekvenser for håndtering af skriftsprog (læse, stave og skriftlig formulering) [...] markante vanskeligheder ved at lære at læse og skrive, som beror på langsom og upræcis omsætning af bogstaver og bogstavfølger til sproglyde. (Ordblindeforeningen, 2021a)

Det kan for eksempel udmønte sig ved langsom skrivning eller læsning eller problemer med stavning – med rødder i vanskeligheder i at sætte bogstaverne sammen med deres lyd. Ordblindhed diagnosticeres via en ordblindedtest, hvor resultatet er enten rødt, gult eller grønt. Er det grønt er der ingen problemer, gult betyder, at man kan have problemområder eller vanskeligheder af andre årsager, mens det røde resultatet betegnes som ordblindhed (Ordblindeforeningen, 2021b). Har man ordblindhed kan man tilbydes hjælpemidler, som kan være støtte fra en læsevejleder eller den såkaldte IT-rygsæk, der indeholder IT-programmer, der kan hjælpe med for eksempel oplæsning eller stavning. Med ordblindhed kan man også få adgang til e-bøger og lydbøger, eller man kan blive tilbudt forlænget tid til eksamener. Det estimeres, at omkring 7% af den danske befolkning har ordblindhed (omkring 400.000), men det er ukendt, hvor mange studerende med ordblindhed, der er på universiteterne og professionshøjskolerne. Flere peger dog på at antallet er stigende (Burcharth, 2017).

Min interesse for ordblindhed kobler sig til uddannelse og studerende. For hvordan oplever studerende med dysleksi at tage del i et uddannelsessystem, der beror sig på skriftlighed og læsning? Hvordan kan det være, at færre studerende med ordblindhed er at finde på universiteterne og professionshøjskolerne? Og hvordan står det til med fordommene? I §1 af lovbekendtgørelsen for specialpædagogisk støtte (SPS) ved videregående uddannelser står der følgende:

Loven har til formål at sikre, at studerende med fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse, der er optaget på en videregående uddannelse, uanset funktionsnedsættelsen kan gennemføre uddannelsen i lighed med andre studerende. (Bekendtgørelse af lov om specialpædagogisk støtte ved videregående uddannelser, 2020)

² ”Nota er et bibliotek og videncenter der beskæftiger sig med bøger og læsning for mennesker med syns- og læsehandicap.” (Nota.dk)

³ Respondenterne i rapporten udgøres af ordblinde, undervisere/ læsevejledere og forældre/pårørende (NOTA, 2021, s. 7)

SPS-lovgivning og -støtte er på den måde skabt for at hjælpe for eksempel studerende med dysleksi. Formuleringen i 'lighed med andre studerende' virker dog paradoksal, idet studerende med ordblindhed netop *ikke* deltager og gennemfører i lighed med andre studerende. Samtidigt er der i maj i 2021 indgået en politisk aftale, der har afsat 29,2 millioner til studerende med fysiske eller kognitive handicap på ungdoms- og videregående uddannelser. I 2020 var det en aftale om 4,6 millioner til specifikke ordblindinitiativer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, 2021). Her lyder tankerne bag:

Alle har ret til at være en del af fællesskabet, og alle har ret til at få en uddannelse, som i høj grad også er nøglen til arbejdsmarkedet [...] Hele vores uddannelsessystem skal kunne rumme, at ikke alle har samme forudsætninger, og at nogle også kæmper med psykiske og fysiske handicap. (2021, s. 1)

På den måde kan det synes, at der på papiret er et ønske om at gøre plads til alle slags studerende uanset handicap, og at ordblindhed derfor ikke bør være en forhindring for deltagelse. Og at det samtidigt er en politisk ambition, at alle unge skal kunne tage en uddannelse, idet uddannelse udgør 'nøglen til arbejdsmarkedet'. Men tal for deltagelse og fordomme om ordblindhed kunne pege på at ønske og praksis ikke nødvendigvis følges ad.

I medierne har der været nyligt fokus på netop at sætte ordblindhed under luppen. Senest i DR's dokumentarer 'Vi er ordbildne', der stiller skarpt på, hvordan hverdagen ser ud for voksne med ordblindhed, og som ønsker at 'skabe større forståelse' for det at leve med ordblindhed (Hindsgaul, 2021). Eller hos NRK i Norge hvor der for nyligt har været fokus på dysleksi og de fordomme, der følger med - blandt andet at dysleksi relateres til at være dum eller doven (Sivertstøl, 2021). I den danske forskning belyses ordblindhed ofte fra et fokus på børn i grundskolen. Eller på undervisning, rådgivning, hjælpemidler og screeningsmetoder, der skal opspore og hjælpe ordblinde elever. Der synes dog at være et fravær af forskning, der fortæller noget om ordblindhed i kontekst af videregående uddannelse eller forskning, der sætter perspektiver fra den studerende eller elev med ordblindhed i fokus. Det er til gengæld på dagsordenen i den internationale forskning om ordblindhed, der for eksempel stiller skarpt på, hvordan diskurser om 'gode' studerende og akademisk kunnen er med til at ekskludere studerende med ordblindhed fra videregående uddannelse. Det rejser nogle interessante spørgsmål om 'widening participation', og hvordan uddannelserne skaber plads (og måske det modsatte) til en mangfoldig gruppe af studerende. Dette er alt sammen spørgsmål, som jeg derfor gerne vil rejse i en dansk kontekst og med perspektiverne fra voksne studerende med dysleksi i videregående uddannelse i forgrund.

Spørgsmål om forskningsinvolvering og -repræsentation

Samtidigt vil jeg med specialet også rejse spørgsmål om deltagelsesmuligheder og tilgængelighed i forskning. Ruth Garbutt sætter spørgsmålstegn ved forskningsformidling, og hvordan akademias sprog og formidlingsformer er med til at udelukke for eksempel mennesker med 'learning disabilities', fordi sproget og formen er utilgængelig (Garbutt, 2009). Teri Holbrook kritiserer ligeledes gængs forskningsformidling og opfordrer akademia til at være 'ability traitors' (Holbrook, 2010). For Holbrook er det skrevne ord en magtfuld diskurs og en privilegeret praksis, som er med til at kategorisere og sortere i kategorier som 'gode/normale' og 'dårlige/unormale' studerende. Gennem skrivning som praksis får nogen derfor legitimitet, mens andre, der ikke kan leve op til normer om skriftlighed, bliver 'afvigere'. Holbrook opfordrer derfor til at søge andre formidlingsformer i akademia, for derigennem at udfordre sådanne diskurser. I mit speciale om ordblindhed ser jeg det derfor som en etisk forpligtelse at søge andre repræsentations- og formidlingsformer for at udfordre, hvad det betyder at have akademisk kunnen, når temaet for specialet netop er dysleksi. Jeg søger derfor en sådan 'forræderisk' position gennem brug af 'poetiske analyser' og 'evocative writing' og gennem at arbejde fra en poststrukturalistisk forståelse af dysleksi og deltagelsesmuligheder i videregående uddannelse med brugen af Bronwyn Davies' begreber. Dette gør jeg med en kritisk og forandringsorienteret ambition med specialet, der søger at intervenere i forståelser og skabe dialoger om ordblindhed og deltagelsesmuligheder i videregående uddannelse. På den måde bliver specialet også en intervention, der søger at rejse nye forståelser, spørgsmål og dialoger. Og det er en intervention, der søger at gøre dette ved at basere specialets processer på en involvering af dem, det handler om: studerende med dysleksi. Specialet er derfor baseret på et samarbejde med seks studerende med dysleksi. Her er brugen af poetiske analyser et væsentligt greb til at involvere dem i dele af forskningsprocessen, der ofte er lukkede for andre end forskeren selv. Men det er også et greb, der forsøger at intervenere i gængs forskningsformidling og skrivemåder i akademia ved at muliggøre tilstedeværelsen af flere stemmer end blot min. Og det er igennem disse flere stemmer og dialog, at vi har mulighed for at udfordre og diskutere gængse forståelser af ordblindhed og deltagelse i videregående uddannelse. Disse overvejelser har ledt mig til følgende problemformulering for specialet:

Problemformulering

Hvordan oplever studerende med dysleksi deres muligheder for at blive til som studerende og høre til i videregående uddannelse? Og hvorledes kan poetiske analyser intervenere i og invitere til dialoger om forståelser af ordblindhed, akademisk kunnen og deltagelsesmuligheder i videregående uddannelse?

En rejse ind i specialets proces

Jeg har her forsøgt at tydeliggøre, hvordan jeg med specialet kritiserer skriftlighed både i forhold til specialets emne, studerende med dysleksi, men også i forhold til forskningsformidling, -involvering og -repræsentation i specialets teori og metode. Specialets projektdesign er dels influeret af mine interesser og opmærksomheder fra min faglighed i social intervention og dels gennem møderne med feltets forskning, med teoretiske og metodiske inspirationskilder og selvfølgelig møderne med de studerende. Allerede inden specialets start er jeg som studerende derfor involveret og interesseret på forhånd. Teoretisk er jeg for eksempel interesseret i poststrukturalistiske positioner, der fokuserer på produktion af kulturelle og politiske 'sandheder', diskurser og kategorier og disses betydning for subjektet og subjektivering (Søndergaard, 2002, s. 188). Fra min faglighed i social intervention er jeg også inspireret af kritiske perspektiver, der ønsker at skabe forandringer med forskning, og hvordan sådanne forandringer kan bygges på baggrund af involvering af dem, forskningen handler om (Wulf-Andersen, 2012, s. 564) – i mit tilfælde studerende med dysleksi. Endvidere havde jeg en spirende interesse for, hvordan forskning formidles og bliver (mere eller mindre) tilgængelig uden for academia. Dette for at vise, at jeg, allerede inden valget af specialeemne, er involveret og viklet ind i dét, jeg arbejder med – og disse indviklinger har indflydelse på, hvordan jeg møder feltet, og hvordan specialets proces og produkt har udviklet sig (Neidel & Wulf-Andersen, 2013, s. 158). Derfor spoler jeg nu tilbage til specialets start og vil forsøge at tage læser med ind i den proces, som specialet er blevet til igennem. Jeg vil gøre det ved at beskrive processen som forskellige møder - møder med forskningsfeltet, teoretiske og metodiske inspirationer og møder med de studerende – alle som har været med til at stille spørgsmål og forme vejen frem mod specialet design og produkt. Jeg gør det på denne måde for at udfordre gængse måder viden formidles på og for at vise, at jeg som forfatter af specialet også lærer og bliver klogere undervejs. Jeg gør det også for at være gennemsigtig med, hvordan dette er *min* fortælling om, hvad det betyder at være studerende med dysleksi i videregående uddannelse – og hvordan denne fortælling er skabt. Løbende vil jeg også inddrage andre stemmer til at skabe den fortælling. Det første møde, jeg vil præsentere, er mødet med et forskningsfelt om ordblindhed. Som understøttende for det indblik i

forskningsfeltet, jeg nu vil præsentere, vil jeg henviser til bilag 1, som udfolder den mere tekniske del af reviewet og mine søgestrategier.

Mødet med forskningsfeltet om ordblindhed

En indledende, åben litteratursøgning gav mig et første indblik i nogle af de temaer, som er på spil i forskning om ordblindhed⁴ (*Systematic literature reviews for education and social sciences*, 2021). Her så jeg, at der for eksempel er megen forskning, der fokuserer på hjælpemidler til test og diagnosticering af ordblindhed. For eksempel hos (Warmington et al., 2013) eller (Poulsen et al., 2017), der netop fokuserer på tekniske metoder til screening og diagnosticering. Ligeledes er der meget forskning om ordblindhed, der fokuserer på de tidlige år i folkeskolen og på børn med ordblindhed. Det gør sig for eksempel gældende i megen af den danske og norske forskning. Det kunne (Sjurseth, 2017) og (Gjerde, 2010) være eksempler, idet de tager udgangspunkt i børn med dysleksis erfaringer fra grundskole og ungdomsuddannelser. Endvidere er der megen forskning, der fokuserer på at sammenligne for eksempel studerende med ordblindheds baggrund eller resultater med deres medstuderende eller afprøver undervisningsmetoder og hjælpemidler til at forbedre resultater, for eksempel som det ser ud hos (Bruun, 2019) eller (Waters & Torgerson, 2021).

For at komme tættere på de vinkler på emnet om ordblindhed, som jeg interesserede mig for, udarbejdede jeg en systematisk søgestrategi udgjort af et sæt af søgeord og søgestrengte, der relaterede sig til de interesser, jeg skitserede i forrige afsnit. Jeg søgte forskning, der, udover at omhandle ordblindhed og videregående uddannelse, også tager sit udgangspunkt i erfaringer/oplevelser fra de studerende selv, forskning der ser på dysleksi som en diskursiv/social konstrueret kategori eller forskning med kritiske perspektiver eller som arbejder med deltagerinvolvering og forskningsformidling eller -repræsentation (bilag 1). Denne søgestrategi fordeler sig på en norsk- og dansksproget søgning og en engelsksproget søgning og gav i alt 69 for specialet relevante resultater vurderet på baggrund af en skimning af titel og abstracts. Søgningen viste, at langt størstedelen af disse studier er fra USA og Storbritannien, samt at studierne for størstedelen er fra år 2005 og frem (bilag 1). En skitsering af resultaterne af søgestrategien viser, at mange af studierne tager udgangspunkt i erfaringer og oplevelser

⁴ Som det ses af bilag 1 gav den indledende søgning mig samtidigt blik for nogle af de søgeord, der også relateres til dysleksi/ordblindhed. På engelsk anvendes der nogle gange betegnelserne 'reading disability(ies)', 'learning disability(ies)', 'learning difficulty(ies)' og 'reading difficulty(ies)' (bilag 1). Disse betegnelser, særligt learning disabilities, kan også dække over andre funktionsnedsættelser og diagnoser. I de nedslag, jeg vil gøre i forskningsfeltet, er det ikke nødvendigvis udpenslet, hvilke 'learning disabilities' deltagerne i forskningen har. Men i nedslagene her anvender jeg disse andre betegnelser synonymt med betegnelsen ordblindhed/dysleksi. Selv har jeg dog, som før nævnt, valgt at bruge betegnelserne 'studerende med ordblindhed' eller 'studerende med dysleksi'.

hos studerende, for eksempel gennem kvalitative interviews. Samtidigt er der også mange, der undersøger ordblindhed fra et konstruktivistisk udgangspunkt, undersøger de studerendes studiestrategier eller oplevelser af studievalg/overgange til videregående uddannelse – eksempelvis som hos (Sætre, 2009), (Collinson et al., 2012), (Bacon & Bennett, 2013) eller (Jensen & Andreassen, 2017). Det mest slående ved resultaterne af søgestrategien var dog fraværet af dansk og norsk forskning, som relaterer sig til ovennævnte koblinger. Det meste danske og norske forskning om ordblindhed relaterer sig i stedet til de tidlige skoleår og børn, på diagnosticeringsteknikker/forsøg på tidlig opsporing, undervisningsmetoder og didaktik for ordblinde, læseteknikker, hjælpemidler og vejledning eller andre mere neurologiske/tekniske aspekter af dysleksi – lig de eksempler jeg har fremdraget indtil nu. Det felt, som jeg derfor bruger til at indsnævre mine egne spørgsmål og temaer i specialet, er derfor primært baseret på international forskning. Et andet interessant aspekt ved søgningen er, at kun nogen af studierne bruger partcipatoriske/involverende forskningsmetoder, mens meget få af dem handler om forskningsformidling og -repræsentation. Og her kom den dansk/norske forskning helt til kort. For at overskueliggøre fundene valgte jeg derfor at lave endnu en udvælgelse. Det blev til 15 fund, som jeg har listet med referencer og abstract i bilag 1. Det interessante ved disse er, at de netop rejser de spørgsmål om repræsentation og forskningsformidling, som der ikke er mange der gør, eller kombinerer interessante involveringsmetoder med et konstruktivistisk syn på dysleksi. Det er studier som disse, som jeg med specialet ønsker at skrive mig ind i forlængelse af.

Søgestrategien gav altså blik for flere ting. For det første at megen, især dansk og norsk forskning, fokuserer på ordblindhed relateret til grundskolen og hos børn eller på mere tekniske dele af ordblindheden, der undersøger teknikker, strategier og hjælpemidler. Eller undersøger hvordan studerende med dysleksi klarer sig sammenlignet med andre medstuderende og elever. I den internationale forskning er der en del forskning, der fokuserer på ordblindhed set fra de studerendes perspektiver og på dysleksi som en socialt konstrueret kategori. Dog er forskning om ordblindhed, videregående uddannelse relateret til forskningsrepræsentation og -formidling yderst begrænset. Derfor har jeg valgt at foretage fire nedslag, som jeg i forlængelse af de 15 fund, bruger til at rejse nogle interessante spørgsmål – spørgsmål der udfordrer diskurser om ordblindhed og stort set usete spørgsmål om forskningsformidling og ordblindhed.

Centrale nedslag i forskningsfeltet

Det første nedslag er til en forskningsartikel af Craig Collinson og Claire Penketh (Collinson & Penketh, 2010), som undersøger læringserfaringer og -oplevelser hos postgraduates⁵ med dysleksi. Collinson og Penketh argumenterer for, med begreber fra Michel Foucault, at de studerendes fortællinger om læringserfaringer er med til at pege på læse- og skrivefærdigheder som en diskurs, der sætter lighedstegn mellem dét at have læse- og skrivefærdighed med akademiske evner og intelligens (Collinson & Penketh, 2010, s. 10). Skrive- og læsefærdigheder bliver en norm, som de studerende måles efter og afviger man, bliver det gjort til en fejl hos individet selv:

These deficit, identified as part of the individual, suggest a personal inability to learn in a specific way [...] The identification of dyslexia within the clinical or medical discourse also acts to create the concept of 'learner in need of medical intervention', effectively pathologising their ability to learn. (Collinson & Penketh, 2010, s. 10)

Collinson og Penketh peger også på, hvordan de studerendes læringserfaringer også er fortællinger om modstand og om at 'klare sig alligevel' (Collinson & Penketh, 2010, s. 15). På den måde argumenterer de for, at ved at undersøge læringserfaringer hos disse postgraduates, som har klaret sig akademisk 'succesfuldt', kan de udfordre diskursen om læse- og skrivefærdighed (Collinson & Penketh, 2010, s. 7–8). Collinson og Penketh rejser på den måde nogle interessante spørgsmål om dysleksi og skrive/læsefærdigheder som diskurser, som har konsekvenser for studerende, der ikke lever op til forventningerne om bestemte færdigheder. Men de rejser også spørgsmål om, hvordan forskning med og om studerende med dysleksi kan være med til at udfordre sådanne diskurser.

En lignende diskussion om learning disabilities rejser Cathy Luna (Luna, 2009). Med sit aktionsforskningsprojekt på et Ivy League Universitet⁶ peger hun på tilstedeværelsen af en række negative diskurser om dét at være studerende med en learning disability. Hun ser, hvordan der på universitetet eksisterer negative forståelser og stereotyper, og hvordan disse, ligesom Collinson og Penketh peger på, trækker på en medicinsk/juridisk forståelse af learning disability som individuelle 'fejl' hos individet (Luna, 2009, s. 160). For eksempel hvordan hjælpemidler og støtte til studerende med en learning disability anses som 'snyd', og hvordan det eksisterer i en udpræget konkurrencemetafor om universitetet og uddannelse (Luna, 2009, s. 167). Eller om hvordan dét at have en learning disability betyder, at man ikke kan leve op til, hvad en 'god studerende' er og kan (Luna, 2009, s. 170). Ligesom Collinson og Penketh trækker Luna altså på en konstruktivistisk tilgang til, hvordan diskurser bidrager til at skabe negative konsekvenser for de studerende. For eksempel ved at

⁵ I artiklen er deltagerne postgraduates, som er færdiguddannede akademikere, som har fortsat studier på postgraduat niveau

⁶ Universiteter i USA, som er særligt søgte og anset som særligt prestigefyldte

de studerende afskæres fra at være en aktiv aktør, fordi den medicinske/juridiske forståelse af learning disabilities gør dem til passive studerende, der har brug for ekstern intervention og hjælp (Luna, 2009, s. 176). Men ligesom Collinson og Penketh ønsker Luna også at udfordre disse diskurser. Hun involverer studerende med learning disabilities i ønsket om at konstruere en alternativ diskurs, der trækker på de studerende som 'diverse learners' med en værdifuld viden, der er værd at lytte til (Luna, 2009, s. 177). Luna og Collinson og Penketh rejser interessante spørgsmål om dysleksi og skrive/læsefærdigheder som diskurser, der har konsekvenser for studerende, der ikke lever op til disse normer. Men samtidigt trækker på de forskellige former for inddragelse (gennem deltagere som medforfattere eller gennem aktionsforskning) som midler til at udfordre disse diskurser. Dette bruger de til at diskutere eksklusion og inklusion i forhold til læring og uddannelse. På den måde formår de at rejse spørgsmål om ordblindhed i videregående uddannelse på måder, der også inddrager deltagerne i forskningen – og kombinerer på den måde interesser, som jeg også satte mit speciale i søen med. De næste to nedslag rejser nogle lidt andre spørgsmål.

I en artikel af Ruth Garbutt (Garbutt, 2009) præsenteres et interessant aspekt af forskning om learning difficulties koblet til repræsentation og forskningsformidling. Artiklen udgør et opråb til forskere, der arbejder med learning difficulties inden for et emancipatorisk forskningsparadigme. Hun beskriver, hvordan forskning med et emancipatorisk ideal ofte tilstræber af gøre forskningsprocessen involverende, så deltagerne (the oppressed groups) får magt og medbestemmelse i processen (Garbutt, 2009, s. 358). Dog er deltagerne, ifølge Garbutt, ikke en del af formidlingen og produktet, idet forskning ofte formidles i et utilgængeligt format og sprog. Det emancipatoriske ideal om at give magt og medbestemmelse til deltagerne bliver altså ikke i forskningens produkt – hvilket bliver særligt interessant, når det kommer til folk med learning difficulties (eller i mit tilfælde ordblindhed). Hun skriver:

Ultimately, if the participants of research are denied access to the final product of their research then, ethically, this brings up questions around power and exploration by the researcher of the researched. (Garbutt, 2009, s. 362)

Fordi deltagerne 'nægtes' adgang til produktet, rejser det ifølge Garbutt spørgsmål om udnyttelse – særligt når forskningen opererer i et paradigme, der ellers tilstræber involvering. Det skaber et paradoks for forskeren, idet et ønske om at formidle tilgængeligt strider mod en forventning om sprog og form i academia (Garbutt, 2009, s. 359). Garbutt rejser altså nogle interessante spørgsmål om forskningens produkter og disses tilgængelighed – særligt når selvsamme forskning har til formål at give magt og medbestemmelse til forskningsdeltagere. De spørgsmål taler lige ind i den dobbelthed, som jeg søgte, da jeg ville undersøge ordblindhed på måder, der også udfordrer skriftlighed i academia.

At udfordre repræsentationsformer er også tema for David J. Connor (Connor, 2009). Connor bruger tegneserier som virkemiddel til at repræsentere fortællinger fra tre collegestuderende med learning disabilities, der fortæller om at navigere akademisk, socialt og personligt i deres første år som studerende (Connor, 2009, s. 187). Udover de alternative repræsentationsformer arbejder Connor også med at gå tilbage til de deltagende studerende med de visuelle repræsentationer (tegneserier) og bede dem kommentere dem. Både i forhold til at diskutere, hvor nøjagtigt de repræsenterer deres oplevelse, men også i forhold til at diskutere repræsentationsformen (Connor, 2009, s. 189). Både Garbutt og Connor formår på den måde at rejse spørgsmål om learning disabilities på måder, der også adresserer tilgængelighed i repræsentations- og forskningsformidling. De gør det begge fra et ståsted i disability studies, hvor de ønsker at udfordre: "[...] the largely unquestioned hegemony of 'words only'" (Connor, 2009, s. 186).

En kritik af skriftlighed

Studierne tager altså poststrukturalistiske/konstruktivistiske tilgange til begreberne dysleksi og learning disability. Men de arbejder samtidigt kritisk og/eller involverende i bestræbelserne på at udfordre diskurser eller repræsentationsformer. De kritiserer skrive- og læsefærdighed og dysleksi som diskurser, der ekskluderer studerende fra læring og uddannelse (Collinson & Penketh, 2010; Luna, 2009). Og de kritiserer akademisk formidling for at udelukke deltagere fra forskning, der burde være 'for' dem og udforsker andre formidlingsformer (Connor, 2009; Garbutt, 2009). Ved at se på formidling eller skrive- og læsefærdigheder peger artiklerne altså på diskussioner, der handler om deltagelsesmuligheder i forskning og deltagelsesmuligheder konkret i videregående uddannelser.

Sådanne diskussioner om 'widening participation' er ikke blot diskussioner om dysleksi eller learning disabilities. Det er diskussioner, der også rejses i relation til for eksempel køn, etnicitet og alder (Collinson & Penketh, 2010, s. 7). For eksempel hos Leathwood og O'Connell, der diskuterer konstruktionen af en diskurs om 'den nye studerende' i videregående uddannelse, idet flere grupper, som normalt ikke har været på de videregående uddannelser, nu er begyndt at træde ind, for eksempel ældre studerende, minoritetsetniske grupper og studerende med disabilities (Leathwood & O'Connell, 2003, s. 599). På trods af en udvikling mod en større deltagelse blandt disse grupper, argumenterer de for, at der fortsat sker en opdeling af studerende i 'traditionelle/normale' og 'ikke-traditionelle/unnormale studerende'. De argumenterer for, at de videregående uddannelser må ændre deres kultur for at imødekomme en mere divers gruppe af studerende og derigennem også udfordre "[...] the elitist notions of who a student is" (Leathwood & O'Connell, 2003, s. 612). Et andet

eksempel er hos (Burke & Crozier, 2014), der er optaget af nogle af de samme temaer, men særligt i forhold til køn. De ser, hvordan de studerende kæmper for at blive til 'proper students' (Burke & Crozier, 2014, s. 54) og deles op i 'værdige' og 'uværdige' grupper af studerende (Burke & Crozier, 2014, s. 58). Dette møde med forskningsfeltet rejser altså nogle interessante spørgsmål og temaer, som jeg tog med videre i arbejde med specialet. Nedslagene viste mig, hvordan et konstruktivistisk/poststrukturalistisk perspektiv på diskurser om ordblindhed rejser spørgsmål om studerendes deltagelsesmuligheder i videregående uddannelser. Men også hvordan involvering og samarbejde med studerende med dysleksi kan bidrage til at udfordre/ændre på sådanne diskurser. Derudover rejser nedslagene spørgsmål om akademisk formidling og dens tilgængelighed, særligt i relation til forskning, der handler om for eksempel dysleksi, og hvordan utilgængelighed rejser spørgsmål om udnyttelse. Og endelig rejser det spørgsmål om alternative formidlingsformater, og hvordan de kan bidrage til, ikke bare tilgængelighed og deltagelse, men også nye erkendelser. Det er alle sammen spørgsmål, som er meget begrænsede i den danske forskning om ordblindhed, der i stedet fokuserer mere på dysleksi hos børn i de tidlige skoleår, på didaktik og undervisning, test og diagnosticering af ordblindhed eller hjælpemidler og rådgivning/vejledning. Forskningsfeltet rejste altså spørgsmål, der gav mig lyst til både at undersøge studerende med dysleksis oplevelser med at studere og udfordre diskurser om ordblindhed og skrive/læsefærdigheder. Og samtidigt at gøre dette ved at arbejde med deltagerinvolvering og udforske alternative og mere tilgængelige formidlingsformater – og at rejse disse spørgsmål i en dansk kontekst.

Mødet med dilemmaer i forskningsinvolvering og -repræsentation

Spørgsmålene fra forskningsfeltet, og min interesse i social intervention, gav mig en nysgerrighed for at gribe emnet om ordblindhed an fra en poststrukturalistisk position. Men samtidigt at arbejde med interesse for at involvere de studerende i forskningsprocessen og at arbejde med tilgængelig formidling og repræsentation, der måske udfordrer skriftlighed i academia. Men i forsøget på at kombinere sådanne interesse stødte jeg på en række dilemmaer – dilemmaer som var med til at bringe mig videre i at forme specialets design og spørgsmål.

Det første dilemma omhandler et blik for roller i en forskningsproces. For deltagerinvolvering kobles ofte til perspektiver i aktionsforskning (Neidel & Wulf-Andersen, 2013, s. 157). Og her bliver deltagerinvolvering og forskningssamarbejde ofte fremsat som en uskyldig og demokratisk aktivitet. Her peger Agnete Neidel og Trine Wulf-Andersen dog på, at poststrukturalistiske perspektiver har et helt andet blik på roller i et forskningsrum. Her sker deltagerinvolvering aldrig i et magtfrit rum, men i

stedet i ét, der præges af de interesser, som deltagerne og forsker bringer til bordet (Neidel & Wulf-Andersen, 2013, s. 157). I stedet vil deltagerinvolvering i forskningsprocessen, fra en poststrukturalistisk position, altså være en aktiv og engageret bestræbelse, man bør have blik for. Et lignende blik for roller har Patti Lather, når det kommer til repræsentation og formidling af forskningen. Hun argumenterer for, hvordan gængse forskningsanalyser, i bestræbelserne på at repræsentere og give stemme til 'De(n) udforskede', i stedet kommer til at udøve 'vold under dække af empati' (Lather, 2000, s. 19–20). I analyserne kommer forfatteren til at fremstå som en 'god-artist', der netop ved, hvad den rigtige fortælling om De udforskede er. Det er kun forfatterens fortælling og stemme, der kommer til orde og derfor bliver fortællingen bidragende, til at fastholde De udforskede i rollen som den marginaliserede eller udsatte gruppe. Lather argumenterer derfor for at arbejde med andre formidlingsformater, så rollerne i forskningen brydes op. Et andet dilemma jeg stødte på, var i relation til synet på uenighed i forskningsproces og -produkt. I megen involverende forskning er der en tendens til i processen at arbejde frem mod konsensus og enighed – for eksempel i jagten på 'fælles temaer'. Her anskues uenighed, som noget vi skal udover, og som et problem, der skal løses (Wulf-Andersen, 2012, s. 577). Her tilbyder poststrukturalistiske perspektiver i stedet et blik for uenighed som en uomgængelig del af vidensproduktion. Jeg ønskede, med et poststrukturalistisk blik, at se på uenighed som et frugtbart middel til dialog frem for at se på det som et problem. Det samme blik for uenighed tager Lather også op i relation til forskningsanalyserne og repræsentationen. Lather peger på, at forskerens analyser på samme vis er præget af ensartethed, idet det kun er forfatterens stemme, der kommer til orde. Det er på den måde med til at negligere den nuancerede, tvetydige og mangfoldige viden, som de udforskede bringer til bordet (Lather, 2000, s. 19).

At tabe blikket for de to dilemmaer syntes i litteraturen også at være behæftet med konsekvenser - særligt for dem forskningen omhandler. Lather peger på, som før nævnt, at forskningen kan komme til at reproducere diskriminerende narrativer og diskurser om den udforskede. Ligeledes kan deltagerinvolvering i et forskningsrum være bidragende til en lignende diskrimination og (blind) reproduktion af diskurser. For eksempel er det en problematik rejst af flere, der arbejder med involverende forskning, at involveringen er både tids- og energikrævende for deltagerne (Krøjer, 2019, s. 148). Men et andet interessant aspekt af dette, peger Kevin Mogensen og Aske Stigemo på i deres artikel om brugen af metoden Collective Memory Work til at involvere studerende i forskning om tilhør til videregående uddannelse (Mogensen & Stigemo, 2021). Involveringen af studerende i deres workshops kræver nogle evner og kompetencer hos de studerende, for eksempel evner til at analysere, reflektere, skrivning og læsning. Selvsamme kompetencer, som de sammen i workshoppene, italesætter som vigtige elementer af diskurser om 'gode'/'dårlige' studerende (Mogensen & Stigemo, 2021, s. 10).

Et lignende spørgsmål rejste sig hos mig: Jeg ønskede at involvere deltagerne i forskningsproces- og repræsentation. Dog kunne denne form for involvering kræve meget af deltagerne, for eksempel i regi af læsning/skrivning. Kunne jeg risikere af reproducere diskurser af, hvad en 'god'/'rigtig' studerende kan og er blot via de greb, jeg valgte i processen? Med andre ord: i hvilken udstrækning kunne jeg finde det etisk forsvarligt at trække på kompetencer som for eksempel skrivning og læsning i et forskningssamarbejde mellem studerende med dysleksi og jeg selv? Ligesom Garbutt og Collin fandt jeg det nødvendigt helt konkret at overveje, hvilke metoder og greb jeg skulle bruge i involveringen af de studerende i processen. Lather anvender et greb om at distancere sin egen stemme som forsker i teksten, så de mangfoldige stemmer af forskningsdeltagerne får mere plads. Collin bruger tegneserier som greb til både formidling og involvering af de studerende. Jeg ville finde en måde at formidle og involvere, der samtidigt også anerkendte de studerende som ligestillede medstuderende, men uden at risikere at reproducere negative mønstre/diskurser om skriftlighed som forudsætning for at deltage. Jeg ville tænke mig selv som en dårlig forsker af ordblindhed, hvis ikke jeg forsøgte at prøve.

Det var altså nogle af de spørgsmål, der rejste sig i processen med at designe specialet, men jeg fandt samtidigt, at mine interesser i deltagerinvolvering også pålagde mig et ansvar for at forholde mig åben i mødet med de studerende. Jeg er ikke selv ordblind - så hvordan kan jeg overhovedet forstå, hvad det betyder konkret, og hvordan det får (eller ikke får) betydning i studielivet? Så med overvejelserne om poststrukturalistiske perspektiver, deltagerinvolvering og forskningsformidling som bagtæppe kastede jeg mig ud i at rekruttere og interviewe studerende med dysleksi ud fra en åben, udforskende og etnografisk inspireret tilgang.

Mødet med de studerende

Det etnografiske interview er i sit udgangspunkt blevet brugt i undersøgelser af fremmede kulturer (Spradley, 1979, s. 10). Fra James Spradleys etnografiske interview lånte jeg derfor den åbne tilgang, der ønsker at undersøge 'de udforskede' på deres præmisser. Gennem de første interviews med de studerende ønskede jeg at udforske, hvordan studielivet så ud fra de studerendes perspektiv og prøve at 'gå i deres sko'. Spradley beskriver:

The essential core of this activity aims to understand another way of life from the native point of view [...] Rather than studying people, ethnography means learning from people. (Spradley, 1979, s. 3)

I want to understand the world from your point of view. I want to know what you know in the way you know it. I want to understand the meaning of your experience, to walk in

your shoes, to feel things as you feel them, to explain things as you explain them
(Spradley, 1979, s. 34)

I rekrutteringen søgte jeg studerende med ordblindhed via mit netværk på sociale medier. Til rekrutteringen havde jeg udarbejdet en video, hvor jeg kort forklarede, at jeg søgte interviewpersoner, til at hjælpe mig med at blive klogere på ordblindhed og studieliv. Videoformatet var et greb, som skulle undgå lange tekster for at imødekomme målgruppen. Jeg henvendte mig også til studenterråd på universiteter og professionshøjskoler for at søge i deres netværk. Jeg søgte studerende fra både universiteter og professionsbachelorer for at rumme begge slags uddannelser på bachelorniveau. Jeg fik i alt ca. 50 henvendelser, og af dem udvalgte jeg seks studerende. Det er samarbejdet med disse seks studerende, der ligger til grund for specialets fund og fortællinger. Allerede inden jeg interviewede de studerende første gang, vidste jeg, at jeg ville strække samarbejdet og involveringen af de studerende længere ind i processen med specialet. Derfor syntes seks studerende som et antal, der kunne bidrage med forskelligartede erfaringer, men som jeg også kunne rumme indenfor specialets rammer. I udvælgelsen af de seks tilstræbte jeg diversitet i køn, studier og længde i studiet med henblik på at få indblik i detaljerede og dybdegående – men forskelligartede erfaringer. Af de seks studerende, jeg har samarbejdet med, er fire kvinder og to mænd. Tre læser forskellige professionsbachelorer, mens tre læser forskellige universitetsuddannelser.

Interviewene med de studerende var inspireret af det etnografiske interview i ønsket om at lære, at blive klogere (se interviewguide i bilag 2). Indledningsvist i interviewet gjorde jeg det klart for de studerende, at det netop var deres erfaringer og oplevelser, som jeg var nysgerrig på, og at der på den måde ikke fandtes rigtige eller forkerte svar. Det var dem, der var 'eksperten' (bilag 2). Interviewet var bygget op om en række simple spørgsmål, der lagde op til detaljerede og beskrivende svar, eksempelvis bad jeg de studerende om at beskrive en typisk uge på studiet, at beskrive en ordblindetest - såkaldte "Grand Tour Questions", "Mini-Tour Questions" og "Example Questions" (Spradley, 1979, s. 86–88). Interviewet var bygget op om seks åbne, brede og udforskende temaer: de studerendes uddannelser, form og arbejds måder, ordblindhedens baggrund og konkrete udfolden i hverdag og studie, studiestrategier og redskaber/hjælpemidler, ordblindheden i mødet med andre, opfattelser af sig selv som studerende og udfordringer/barrierer i forhold til ordblindheden. Temaerne var dels et udtryk for interesserne og vinklerne fra den hidtil proces, men også dels et udtryk for at ville være udforskende og brede. Jeg søgte også at forfølge, hvad interviewpersonen fandt vigtigt at fortælle i interviewsituationen. Interviewene blev afholdt enten hjemme hos de studerende selv eller på deres uddannelsessteder og varede mellem 1 og 3 timer. Men her stod jeg så: med seks righoldige interviews, med et ønske om at arbejde videre i samarbejde med de studerende og med at arbejde med forskningsformidling og -repræsentation på

måder, der adresserer de før skitserede dilemmaer. Her blev mit møde med evocative writing og poetisk repræsentation afgørende.

Mødet med evocative writing og poetisk repræsentation

I søgningen efter formidlings- og involveringsformer udforskede jeg evocative writing (Ellis, 1997) og poetisk repræsentation/analyse (Görlich, 2006; Kristiansen, 2022; Krøjer, 2003; Richardson, 1993; Wulf-Andersen, 2012), som jeg fandt kunne hjælpe mig med at løfte og formidle noget væsentligt i de studerendes fortællinger fra interviewene. For deres fortællinger om at være studerende med dysleksi var ikke bare fortællinger. Med begrebet om evocative writing fandt jeg et middel til ikke bare skriftligt at formidle og forklare, hvad jeg så i fortællingerne og i mødet med de studerende - men nærmere at få læseren til også at *marke* de studerendes fortællinger. Jeg kunne vise læseren, hvordan de studerendes fortællinger ikke bare var fortællinger, der kunne skrives frem - men også hvordan fortællingerne om at være studerende med ordblindhed udfoldede sig som rent kropslige, følelsesmæssige og sanselige oplevelser. Men hvordan kan følelser og sanselige erfaringer være en del af videnskab og af mit speciale? Carolyn Ellis skriver om evocative writing:

I felt constrained by the detached and abstract social science prose and the authoritative and uninvolved voice in which I was asked to write. It was difficult to capture the complexity of the lives of the fisher folk using social science categories. (Ellis, 1997, s. 123)

Why did social science have to be written in such a way that detailed lived experience was secondary to abstraction? [...] Couldn't we use our informants' own metaphors to get our message across? (Ellis, 1997, s. 124)

Her beskriver Ellis et dilemma. Sprog og skrivemåder i academia bliver en begrænsning i at få læseren til at mærke og forstå de mennesker, som hun udforsker og ønsker at formidle viden om. Ellis repræsenterer derfor et væsentligt ønske om at skrive anderledes – at bringe følelser og sanselighed ind i de måder, vi skriver på i academia. Et ønske om også at bruge de udforskedes stemmer, følelser og erfaringer til forskningsformidling. Det samme adresserer poetisk repræsentation/poetiske analyser, som er analyser, der i sin form ligner digte og leger med konventionelle skrivemåder i forskning. De poetiske analyser rummer potentialet at være mere sanselige og ladet med følelsesindtryk, så læseren vækkes ikke blot reflektivt men sanseligt, kropsligt og følelsesmæssigt (Görlich, 2006, s. 228; Wulf-Andersen, 2012, s. 568). Så netop i dét at bringe sanselighed og følelser ind i analyser og forskningsformidling fandt jeg svar på noget af dét, som jeg havde søgt - i møderne med forskningsfeltet, i dilemmaerne om forskningsinvolvering og -repræsentation og i mødet med de

studerendes fortællinger. Vi er derfor nået til et punkt i rejsen gennem processen, hvor jeg i det følgende vil præsentere læseren for dét, som endte med at blive specialets fortsatte metodiske og teoretiske tilgang. Det er mit 'svar' på at arbejde med de studerendes fortællinger, på de skitserede dilemmaer og på at kombinere interesser for at undersøge ordblindhed fra et poststrukturalistisk perspektiv med interesser for forskningsinvolvering og -repræsentation. Jeg ser det ikke som et 'svar', der overkommer eller løser dilemmaerne. Men nærmere som et forsøg på at adressere dem frem for at ignorere dem (T. Wulf-Andersen, 2012, s. 565).

Poetiske analyser og evocative writing

I specialet har jeg altså valgt at udarbejde poetiske analyser af de seks studerendes fortællinger som min form for evocative writing og med inspiration fra Anne Görlich, Mathias Hulgård Kristiansen, Jo Krøjer, Laurel Richardson og Trine Wulf-Andersen (Görlich, 2006; Kristiansen, 2022; Krøjer, 2003; Richardson, 1993; Wulf-Andersen, 2012). Poetiske analyser er en anderledes måde at formidle sit empiriske materiale som gør brug af litterære virkemidler. Analyserne består af mine interviewudskrifter, som jeg har udvalgt dele af og kogt det ned til en analyse for hver af de studerende, som består af 3-5 sider med digtlignende strofer. Jeg forstår mine poetiske analyser som Krøjer, der her beskriver udvælgelsen og nedkogningen som en fortætning:

Min metafor viser hen til vanddamp, der koncentrerer sig og bliver til vanddråber, hvor hver vanddråbe rummer langt større mængder damp, end de umiddelbart ser ud til i kraft af deres ringe størrelse [...] Metaforen implicerer, at den fortættede damp, der falder ned som dråber, består af det samme indhold som dampen, der steg op. Det vil i denne tekst i første instans sige interviewet og i næste instans interviewpersonerne. (Krøjer, 2003, s. 53)

På samme måde forstår jeg mine poetiske analyser. Det betyder ikke, at de poetiske analyser *er* virkeligheden eller 'sandheden' om de studerendes fortællinger, men at analyserne rummer fortællinger om ordblindhed og studieliv (Krøjer, 2003, s. 53). Og vanddråberne rummer ikke blot viden – de rummer også følelse og sanselighed, som jeg via den poetiske form ønsker at få læseren til at mærke. Konkret har jeg gennemlyttet- og læst mit interviewmateriale og taget passager ud som for mig fortalte noget om, hvad det vil sige at være studerende med dysleksi og/eller passager, der var særligt ladet med følelse og sanselighed (Görlich, 2006, s. 229; Wulf-Andersen, 2012, s. 568). Dernæst begyndte nedkogningen. Af flere omgange har jeg kondenseret indholdet, så meningen stod frem med så få ord som muligt. Jeg har ladet analyserne følge den rækkefølge, som interviewet havde. Ordene kommer

derfor i den rækkefølge, som de er sagt i interviewet, så refleksionsrækken følger interviewets gang (Richardson, 1993, s. 704). Pauser og vejrtrækninger er repræsenteret i analyserne som linjeskift, kursiveret skrift er betoning, og stroferne repræsenterer de passager fra interviewene, jeg udvalgte til start. Indimellem har jeg også markeret mine spørgsmål i selve stroferne ved at lave indryk og kursivere skriften. De fleste ord i analyserne er derfor de studerendes. Der hvor jeg kommer til orde er i overskrifterne. Overskrifterne bruger jeg til at pege på, hvad jeg synes, der er væsentligt at lægge mærke til i analyserne og minder samtidigt læseren om, at analyserne er fremstillet i en interviewsituation (Richardson, 1993, s. 696).

De poetiske analyser er på den måde den form, jeg bruger til at formidle og få læser til at mærke de studerendes fortællinger fra de etnografisk inspirerede interview. Men de bliver også et middel til at inddrage de studerende i specialeprocessen, hvilket jeg vil vende tilbage til. Først vil jeg indvie i de potentialer, som jeg ser de poetiske analyser rummer: For det første giver de mulighed for at give plads til forskelle, uenighed, nuancer og tvetydigheder (Görlich, 2006, s. 228; Wulf-Andersen, 2012, s. 575). På den måde kan denne repræsentationsform være med til at svare på det dilemma, som Lather præsenterer. Jeg holder ikke læseren i hånden undervejs og forklarer ikke, hvordan jeg har tænkt meningen med analyserne. I stedet får læseren præsenteret ordene og fortællingerne på en måde, der skaber en mere åben analyse (Wulf-Andersen, 2012, s. 576). Det er på den måde ligesom tegneserieformidlingen hos (Connor, 2009). Billedet eller den flertydige tekst skaber rum for, at læseren selv kan skabe mening. Fortællingen er ikke kun én, forskerfortalt fortælling. Der er flere mulige fortællinger og tolkninger af de stykker, som jeg har udvalgt. Det skaber på den måde dét, som Lather ville kalde en usamarbejdsvillig tekst, som ikke giver forfatteren ret til at besidde de studerendes viden og ikke fastholder dem i enkle, lukkede og diskriminerende narrativer – idet narrativerne er potentielt mangfoldige (Lather, 2000).

For det andet rummer analyserne potentialet at kunne bringe følelser, krop, oplevelser og sanser ind i videnskabelige analyser, som netop er den pointe Ellis er inde på. Richardson skriver:

Louisa May's poem models a way of telling that creates in its readers/listeners bodily and emotional response [...] Because of its rhythms, silences, spaces, breath points, poetry engages the listener's body, even when the mind resists and denies it. (Richardson, 1993, s. 704)

Analyserne søger altså at være mere sanselige, end de er forklarende og vil nærmere vise, end de vil fortælle (Wulf-Andersen, 2012, s. 573). Ved at bringe virkemidler ind fra kunsten og poesien arbejder jeg med de poetiske analyser hen imod at ville vække nye indsigter hos læseren (Görlich, 2006, s. 228).

Det jeg så og mærkede i interviewene får altså en vigtig og afgørende betydning frem for at blive udgrænset af forskningen. Görlich beskriver:

Tanken er, at det ikke kan undgås, at følelser, sansninger, holdninger optræder i forskningsprocesserne, og med poetisk analyse undersøges det, hvad der sker, hvis man inddrager disse i stedet for at udelade og censurere dem bort. I den proces bliver ”informerter” til mennesker, med hvad der følger af følelser, uorden, modsigelser, uvished, håb og mange andre former for ”forstyrrelser”. (Görlich, 2006, s. 229)

Det involverer altså både de studerende, jeg selv som forfatter og dig som læser på en helt anden måde, end mere almindelige analyser lægger op til (Wulf-Andersen, 2012, s. 577). På den måde er de poetiske analyser også med til at ’svare’ på det dilemma, der handler om de roller. De studerende får lov at træde frem med deres fortællinger, uden at jeg udgrænser, hvordan deres fortællinger også indebærer uenighed, modstridigheder og nuancer, og analyserne understreger derigennem også, hvordan alle deltagere (forsker såvel som deltagere) er involveret med interesser og dagsordener (Neidel & Wulf-Andersen, 2013, s. 161). De poetiske analyser er på den måde mine analyser af de studerendes historier – det indtryk jeg fik af at sidde over for de studerende, men talt med mine deltageres ord (Görlich, 2006, s. 230). Richardson beskriver:

Louisa May is also the speaker in the poem. We hear her voice, words, pauses, emphases [...] In the interview, she did not construct herself as sociologists might. In narrating her life, she decides what is worthy of naming. (Richardson, 1993, s. 703)

Jeg lægger ikke skjul på, at det er min udvælgelse og sammenskrivning, men det er de studerende, der får lov at tale i analyserne (Kristiansen, 2022, s. 6). Jeg har valgt, at de poetiske analyser har fået sit eget kapitel i specialet. Senere vil jeg derfor for en stund lade læseren være alene med de studerendes ord – og al den følelse, oplevelse, tvetydighed, uorden og forskellighed, som det bringer med sig.

Udover de potentialer som jeg her har skitseret anser jeg det også, ligesom Holbrook og Garbutt, som en etisk forpligtelse at forsøge at skrive anderledes i academia (Garbutt, 2009; Holbrook, 2010). Garbutt italesætter det som en udnyttelse af forskningsdeltagerne, hvis ikke også de får adgang til forskningens resultater – og at det derfor bør være et princip i forskning om learning disabilities at formidle tilgængeligt (Garbutt, 2009, s. 362). For Holbrook handler det om, at gængs forskningsformidling er med til at konstituere nogle studerende som ’unormale’, hvilket giver legitimitet og ’normalitet’ til majoriteten uden former for ’disabilities’ (Holbrook, 2010, s. 175). Derfor opfordrer hun academia til at være ability traitors (Holbrook, 2010, s. 176), idet vi får legitimitet igennem, at andre kategoriseres som unormale i relation til læsning/skrivning. Vi bør derfor søge andre skrivemåder og måder at formidle forskning på, da vi derigennem kan udfordre diskursivt konstruerede kategorier som

'ordblind', 'handicap' og 'normal/unormal' – og derigennem udfordre den enorme betydning skrift og tekst har fået tilskrevet. Ligesom Holbrook positionerer jeg mig som en privilegeret studerende og forfatter, der får legitimitet gennem kategorisering og stempling af andre, hvorfor jeg søger at problematisere tekst, skrivning og forskningsformidling 'indefra.' Dog ønsker jeg også med specialet at demonstrere en genreforståelse og vise, at jeg kan formidle en videnskabelig undersøgelse og derigennem leve op til forventede normer om videnskabelighed. At skrive selve specialet i sig selv gør derfor på en måde det forræderi, som Holbrook lægger op til, mindre (Holbrook, 2010, s. 177). For mig handler det derfor om at finde en balance i mellem et videnskabeligt og velformidlet speciale, der bidrager til feltet og er til nytte, men som samtidigt forsøger at problematisere og adressere forskningsformidling og –repræsentation ved at arbejde evokatitv og med poetiske analyser (T. Wulf-Andersen, 2012, s. 565). Derfor har jeg ikke blot søgt at udfordre forskningsformidling via de poetiske analyser, men også gennem formidlingen af specialet og specialets proces, som nævnt indledningsvist. Andre steder vil læser måske bemærke, at jeg henvender mig mere direkte eller er meget til stede i specialet. Det er greb, som søger at intervenere i gængse skrivemåder i academia, da jeg tror på, at følelser og sanselighed kan være med til at formidle videnskab på en anden og mere mærkbar facon, der kan åbne for nye handle- og forståelsesmuligheder (Ellis, 1997, s. 124; Görlich, 2006, s. 228). Connor peger for eksempel også på, at anderledes formidlingsformer har bedre potentiale for bedre at blive husket og gøre indtryk på læseren (Connor, 2009, s. 187+203). Dog er det ikke nødvendigvis nemt at søge andre skrivemåder og repræsentations og -formidlingsformer. Ellis m.fl. peger på, at den evokative formidlingsform er i vedblivende konflikt med herskende normer i videnskabeligt arbejde. Det bliver et sårbart greb at bruge, netop fordi det bryder med, hvad der normalt forstås som valid viden (Krøjer, 2003, s. 87; Richardson, 1993, s. 706; Wulf-Andersen, 2012, s. 576). På samme måde er det også for mig både sårbart og svært at arbejde på denne måde, fordi jeg, også med dette speciale, forsøger at positionere mig selv som en legitim studerende. Alligevel gør jeg det, da jeg tror på de evokative skrivemåders potentiale til at formidle viden om forståelser af ordblindhed og deres betydninger for de studerende i videregående uddannelse. Og derigennem udfordre skrivning og teksters magt til at kategorisere normalt/unormalt (Holbrook, 2010, s. 172). Og måske inspirere til nye forståelser og dialoger.

At arbejde med poetisk, evocative og *embodied* skrivning

At arbejde med følelser via poetiske analyser og evokativ skrivning kan umiddelbart også virke svært foreneligt med poststrukturalistiske perspektiver. Jeg vil derfor nu beskrive, hvordan brugen af Davies'

begreber ikke kun giver mig ord for at arbejde videre med evocative writing og poetiske analyser. Men også til at arbejde videre med følelser teoretisk, idet Davies formår at bringe det ind i poststrukturalistiske tænkning. Jeg arbejder med Davies' begreber som understøttende for at arbejde med poetiske analyser og evokativ skrivning. Men jeg bruger også begreberne analytisk til at forstå, hvad jeg ser og oplever i de studerendes fortællinger. Men for at forstå det, vil jeg uddybe min forståelse af Davies begreber, som læner sig op af Krøjers udlægning af begreberne i sin afhandling (Krøjer, 2003). Jeg lægger stor vægt på Davies' begreb om '(be)longing', som jeg bruger som nøgle til at forstå de studerendes fortællinger. Men for at forstå begrebet om (be)longing, er det nødvendigt også at forstå begreberne '(ind)skrivning', 'krop/landskabsrelationer' og 'embodied writing'.

Begrebet (ind)skrivning rummer en dobbelt betydning: det er både et begreb, der rummer skrivning som en aktivitet, altså dét en forfatter gør. Men det er også noget, vi som mennesker gør sprogligt, når vi taler os selv frem som en del af bestemte sammenhænge (Krøjer, 2003, s. 49+80). Og jeg bruger begrebet på begge måder. Med (ind)skrivning, mener Davies, at vi (ind)skriver os og vores krop i et bestemt forhold til landskabet – i en bestemt body/landscape relation (Davies, 2000, s. 11+24+26). Landskab skal her forstås, ikke så meget i den geografiske betydning, men som de mange kulturelle, sociale og politiske sammenhænge, vi som mennesker indgår. Landskaber formes af diskurser og af de mennesker, der indgår i det, og Davies betegner på den måde også mennesker, kroppe, som en del af selve landskabet (Davies, 2000, s. 11+23). (Ind)skrivninger er altså noget, vi foretager os hele tiden og udgør den måde, vi taler (og skriver) os frem som subjekter i relation til kulturelle, politiske og sociale landskaber/sammenhænge – (ind)skrivningen er en subjektiveringsproces (Davies, 2000, s. 61–62). Denne subjektiveringsproces er en altid igangværende aktivitet, hvor vi (ind)skriver os i forhold til forskellige landskaber og derigennem også er med til at forme landskabet. Men i (ind)skrivningen bliver vi også (ind)skrevet af (andre kroppe i) landskabet, hvilket skaber en gensidig konstituerende proces:

Davies pointe i at anskue kroppe og landskaber sådan er at hævde, at vi også subjektiveres i kraft af den magtrelation vi indgår i til landskabet, dvs. at body/landscape relationer er en af de typer af relationer, som subjektiveringsprocesser finder sted i [...] Body/landscape relations er en relation, hvor kroppen mærker landskabet og landskabet mærker kroppen. Det betyder, at den måde vi mærker vores krop på er afhængig af, hvilket landskab vi befinder os i, og hvilken relation vi har til det landskab. (Krøjer, 2003, s. 46)

Det er altså i de (ind)skrivninger, vi gør (og bliver gjort på af andre) i forhold til landskaber, at vi bliver til som subjekter. Og disse subjektiveringsprocesser er noget, vi mærker i sanselig, følelsesmæssig og kropslig forstand. Jeg bruger og fortolker Davies' kropsbegreb ikke så meget i fysiologisk, legemlig

betydning, men mere i en forståelse, der lægger vægt på følelser og sanser. At erfaringer og oplevelser ikke kun er noget, der foregår i hovedet, men mærkes følelsesmæssigt og sanseligt - og derfor kropsligt. Altså når vi bliver til som subjekter gennem at (ind)skrive os i forhold til landskaber, er det en proces, der mærkes kropsligt, følelsesmæssigt og sanseligt. Og her bliver begrebet om (be)longing vigtigt. For (be)longing betegner "[...] en følelsesmæssig oplevelse af body/landscape relationen." (Krøjer, 2003, s. 48) – og er altså et begreb, som jeg vil bruge til at forstå de følelsesmæssige oplevelser af at blive til (og høre til) i landskaberne. Måden (be)longing skrives frem på hos Davies er med til at understrege, at dét at høre til, at få identitet/subjektivitet gennem en (ind)skrivning (being), er en proces, der hænger sammen med at længes (longing) – at længes enten mod andre krop/landskabsrelationer eller mod at indskrive sig på andre måder (Davies, 2000, s. 37). Følelsen af (be)longing er for Davies noget kropsligt (Krøjer, 2003, s. 29) – deraf forbindelsen mellem krop og følelser. Når vi altså (ind)skriver eller bliver (ind)skrevet i forhold til et landskab, har det følelsesmæssige og kropslige reaktioner – vi kan opleve (ind)skrivningen, som én der giver os en følelse af at høre til, at vi oplever os selv som subjekt tilhørende landskabet. Men det kan også bringe følelser af *ikke* at høre til, "being out of place" (Davies, 2000, s. 54), og vi kan derfor længes væk eller længes efter at (ind)skrive os i landskabet på andre måder.

Det er min forståelse af den ene side af Davies' begreber. Men begreberne er også med til at tegne linjen for, hvordan jeg arbejder med poetisk og evocative writing. For ifølge Davies kræver dét at formidle krop/landskabsrelationer og følelser af (be)longing andre måder at skrive på:

It [Davies' bog (in)scribing body/landscape relations] is a set of body/landscape relations and of the practices of reading and writing through which bodies and landscapes and body/landscape relations are (in)scribed. It is an attempt to make the invisible visible and to find strategies for bringing embodiment to consciousness and into writing. (Davies, 2000, s. 13)

Davies foreslår altså, at vi har brug for særlige strategier og måder at skrive på for at bringe de følelser frem, som begreberne om (ind)skrivning, krop/landskabsrelation og (be)longing kræver (Davies, 2000, s. 61). Davies foreslår begrebet om en poetisk og embodied writing som en sådan skrivning (Davies, 2000, s. 19). En skrivning, der ikke bare forklarer og indeholder (ind)skrivninger af krop/landskabsrelationer, men også får læseren til at mærke dem. Jeg anser de poetiske analyser i specialet for en sådan slags skrivning, og som et begreb der lægger i forlængelse af Ellis' evocative writing (Ellis, 1997). Embodied, evocativ skrivning, her i form af de poetiske analyser, er altså en skrivemåde, der skal fremkalde kropslige fornemmelser og følelser hos læseren – en embodied reading (Krøjer, 2003, s. 60). Men med Davies' begreber er det også en skrivning, der kan formidle kropslige fornemmelser og følelser *hos de studerende*. Det er altså en embodied skrivning, der har til formål at

fremkalde en embodied læsning – og som formidler følelser af (be)longing og (ind)skrivninger i krop/landskabsrelationer hos de studerende. Ifølge Davies kan en sådan skrivning åbne muligheder for at gøre (ind)skrivninger på andre måder og bryde med diskurser, der 'holder os fanget' (Davies, 2000, s. 34+255). Et forandringsperspektiv, som jeg også har med min poetiske, evocative, og *embodied*, skrivning, og som jeg vil præsentere nu.

... som greb til involvering og perspektivskifte

Med det teoretiske og metodiske rammeværk på plads vil jeg nu indvie læseren i, hvordan de poetiske analyser ikke bare søger at svare på dilemmaer relateret til repræsentation og forskningsformidling. Formen bliver også et greb til at involvere de studerende i min analyse- og formidlingsproces og derigennem svare på nogle af involveringens/forskningsprocessens dilemmaer. Efter udarbejdelsen af de poetiske analyser over de første interviews med de studerende inviterede jeg dem hver især til endnu et interview – det blev til i alt fem opfølgende interview ud af de seks oprindelige. I disse opfølgende interviews valgte jeg at læse den poetiske analyse, som jeg havde lavet af dem, højt for de studerende. Efterfølgende havde vi en opfølgende snak, som jeg rammesatte ved at forklare åbent, hvordan jeg havde valgt at arbejde videre efter vi skiltes sidst (se bilag 3). Interviewrunde to havde dels et åbenlyst validerende formål: Fandt de studerende analysen genkendelig? Repræsenterede den de temaer og den samtale, vi havde haft sammen? Følte de sig set og hørt? Men dels ønskede jeg også sammen med de studerende at udforske denne analyses potentiale, og hvad det 'gjorde' ved de studerende at høre den. På den måde inviteres de studerende ikke blot til at fortælle deres historier. Men de involveres også i dialoger om, hvordan de formidles og repræsenteres i mine analyser. Jeg forsøgte derigennem at åbne et rum for, at de studerende kunne udtrykke uenighed og modstand. De kunne fortælle mig, hvis analysen var ramt helt skævt, eller hvis noget var over- eller underbetonet. Jeg ønskede derigennem at undersøge, om analysen kunne inspirere til nye og andre perspektiver. Kunne den sparke til nye dialoger med mig og måske nye refleksioner hos de studerende i mødet med en analyse af dem selv? På den måde bliver det opfølgende interview både et rum for yderligere videnskabelse, men også en intervention ind i de studerendes liv (Kristiansen, 2022, s. 13; Wulf-Andersen, 2012, s. 574). Forstået med Davies begreber ønskede jeg altså at undersøge, om denne poetiske, embodied og evocative repræsentation af deres fortællinger om deres (ind)skrivninger og følelser af (be)longing kunne fordre nye forståelser og måske nye (ind)skrivninger. For analyserne rummer netop et potentiale for at få blik for, hvordan (ind)skrivninger og diskurser er kulturelt produceret og derfor kan gøres anderledes (Davies, 2000, s. 18-19+255; Krøjer, 2003, s. 47). Den poetiske analyse, og dialogen om den, bliver derved en

intervention, der kan skabe nye dialoger, som ellers ikke havde været der, men måske også nye forståelser af deres egne fortællinger. De opfølgende interviews, og de nye dialoger og forståelser de førte med sig, har jeg valgt også at skrive frem i den poetiske form, og de er blevet til med samme fremgangsmåde som ved de første interviews. Når vi kommer til de poetiske analyser senere, består de altså på den måde af *både* det første og det andet interview med de studerende. Jeg har sat dem op med forskellige skrifttyper og -farver, men på en måde, så det ikke er sikkert at læsere vil læse dem i samme rækkefølge og på samme måde.

Dét at gå tilbage til de studerende med analyserne er på den måde med til at svare på de beskrevne dilemmaer. For det første er det med til at ryste op i rollerne for vidensproduktionen. De studerende er ikke blot leverandører af viden, som jeg skal analysere og formidle. Jeg åbner i stedet analyseprocessen op og skaber et rum sammen med de studerende, der giver plads til, hvordan fortolkning af deres fortællinger kan være forskellige. De studerende bliver på den måde medproducenter af fortolkning og mening og ikke vidensleverandører (Lather i Neidel & Wulf-Andersen, 2013, s. 161). Derigennem viser jeg også, hvordan vidensproduktion i et involverende forskningsrum netop ikke nødvendigvis er præget af konsensus. Det er ikke meningen, at de studerende og jeg skal blive enige om en fortolkning og forståelse af deres fortællinger. Tværtimod er det uenighed og forskellige perspektiver, der er interessant og kan bringe forståelse og dialoger fremad. Uenighed som et vilkår i involverende forskning får på den måde en plads gennem de opfølgende interviews (Wulf-Andersen, 2012, s. 575). Endelig fungerer de poetiske analyser som et redskab, der gør forskningen mere tilgængelig og yderligere involvering af deltagerne mulig, hvilket er spørgsmål, som både (Garbutt, 2009) og (Connor, 2009) rejser ved at kritisere det skrevne ord i forskning som ekskluderende. Jeg læser analyserne højt for de studerende for at imødekomme de studerende, og analyserne har en form, der gør, at jeg kan tage dem tilbage til de studerende og præsentere dem for dem. Derigennem bliver diskussion i fællesskab mulig og tilgængelig (Mogensen & Stigemo, 2021, s. 10; Wulf-Andersen, 2012, s. 573). De poetiske analyser udgør altså et greb til at skabe en tilgængelig involvering af de studerende, der medtager et poststrukturalistisk perspektiv på roller og uenighed i vidensproduktion. Men det udgør også en intervention, idet dét at gå tilbage med analyserne rummer muligheden for at sparke til nye dialoger, og måske derigennem forståelser, der ellers ikke ville finde sted. Men interventionsperspektivet i specialet rækker også ud over samtalerne med de studerende.

... som greb til at skabe intervenserende, forstyrrende læsning

Flere af de inspirationer, jeg trækker på, omtaler poetiske analyser og evocative, embodied writing som en vej til at skabe forandringsmuligheder – ved at åbne diskurser og forståelser, der potentielt er med til at fastholde og diskriminere. Holbrook peger på nødvendigheden i at skrive anderledes i academia, så det udfordrer den betydning skrift og tekst tillægges, idet det er med til at udgrænse for eksempel studerende med ordblindhed gennem negativ kategorisering (Holbrook, 2010, s. 175). Ellis skriver også om at åbne diskurser:

I want to reframe the narrative voice in ways that open up social science discourse to a larger and more varied audience, that make social science more useful, that allow for the silenced voices of others and the silenced parts of ourselves to speak themselves, and that challenge the “oppressive structures that create the conditions for silencing” (Ellis, 1997, s. 134)

Altså at arbejde med akademisk repræsentation og formidling, så det ikke bliver dét, som Lather kalder, vold under dække af empati (Lather, 2000, s. 19–20). Men hvad er det ved de poetiske analyser og den evocative, embodied writing, der rummer et forandringsperspektiv – og hvor retter det sig hen?

Dét at bringe følelser og sanselighed ind i skrivningen (poetisk, evocative og embodied skrivning) skaber flertydighed i teksterne. Og denne flertydighed skaber åbne tekster med flere mulige tolkninger og læsninger (Ellis, 1997, s. 132; Krøjer, 2003, s. 47). Ved altså at lade mine poetiske analyser stå i et kapitel for sig, med alle de følelser, (ind)skrivninger og sanselige erfaringer de rummer, skaber det en platform for, at læsere kan læse teksterne forskelligt. Frem for at jeg som forfatter udlægger teksten for læseren, bliver læseren altså overladt til at lave sin egen (embodied) læsning af mine poetiske analyser (Davies, 2000, s. 20; Krøjer, 2003, s. 60). Og det er netop dét, der ifølge Davies, rummer et forandrings- (og interventions) potentiale. For igennem at flertydigheden får lov at få plads i analyserne, kan vi få blik for de herskende måder, hvorpå de studerende (ind)skriver og bliver indskrevet af andre i landskaberne, og hvilke følelser af (be)longing eller det modsatte disse (ind)skrivninger får. Det rummer en mulighed for at få blik for, hvordan disse (ind)skrivninger er produkter er kulturelt indlejrede forståelser og diskurser (Davies, 2000, s. 62; Krøjer, 2003, s. 47) – og åbner en mulighed for andre (ind)skrivninger. Davies skriver: “[...] finding keys to unlock cultural meanings of bodies and landscapes in order to make them visible” (Davies, 2000, s. 34). På den måde rummer følelserne altså nøglen til forandringspotentialet (Davies, 2000, s. 250).

Samtidigt, ved at jeg ikke udlægger de poetiske analyser til læseren undervejs, prøver jeg at undgå (re)producere og fastlåse de studerende i (nye) hegemoniske (ind)skrivninger (Krøjer, 2003, s. 81). Wulf-Andersen beskriver det således:

To remain 'troubling what we do, while still doing it,' there is a need to continually consider how de-centering moves and textual forms can be employed, varied or invented, so that we are not uni-voicing participants in new hegemonic forms of representation. (Wulf-Andersen, 2012, s. 578)

Det er også med til at svare på det dilemma, Lather rejser i forbindelse med repræsentation, som handler om ikke at udøve vold på de udforskede ved ikke at fastholde dem i bestemte narrativer. Så ved at bringe følelser og sanselighed, som ellers har været udgrænset i videnskabeligt arbejde, ind i mine analyser vil jeg opnå flertydighed og åbenhed. Dette gør jeg i håbet om, at de poetiske analyser: "[...] kan invitere til refleksion og dialog med læseren og måske endog inspirere til nye forståelser og kollektiv handle" (Görlich, 2006, s. 230) eller fungere som "[...] en intervenerende læsning, der bidrager til større forståelse af hvordan det er at stå andre steder, end hvor man selv står." (Kristiansen, 2022, s. 14).

Poetiske analyser af de studerendes fortællinger

Ikke mere proces, baggrund og forklaring. Nu er vi endelig kommet dertil, hvor jeg vil give ordet tilbage til de studerende og præsentere de poetiske analyser af de studerendes fortællinger. Det er fortællinger om, hvordan det opleves at være studerende med dysleksi i videregående uddannelse– og det er fortællinger igennem både mit første og andet møde med de studerende hver især. Selvom formen måske kan virke uoverskuelig eller forvirrende, håber jeg, at læseren vil opfatte det som en åben invitation ind i de studerendes fortællinger – og jeg er nysgerrig på, hvad de mon vækker af følelser og tanker hos dig.

Benjamins fortællinger

På lige fod

jeg var sgu meget bange

jeg var nervøs

For at studere?

ja jeg vidste ikke hvad det var

der er aldrig nogen i min familie der har gjort det

anede ikke hvad jeg gik ind til

jeg var bange for at det skulle gå galt

jeg har haft mulighed for at få eksamener forlænget

det har jeg aldrig benyttet mig af

havde en opfattelse af

at det var snyd

når jeg kommer ud i den rigtige verden

har jeg ikke længere de muligheder

et ækelt ord

stolthed

vil gerne gennemføre på lige fod med alle andre

Særbehandling

hvis jeg skal skrive en mail til nogen på mit arbejde

pisse ligegyldigt

er den super flot og akademisk?

Nej

men den er forståelig

den kunne godt være finere

det irriterer mig

det kan jeg af en eller anden grund ikke finde ud af

Det er en sjov måde

**en *virkelig* anderledes måde
du arbejder på**

**det er simpelthen din analyse
du har tænkt dig at aflevere?**

det kan jeg ret gode lide

det er fandme fedt

Ubehag

jeg har altid sagt til folk jeg er ordb
jeg hader det
fik at vide at det var meget fint at gøre
så jeg har altid sagt det
aldrig brudt mig om det
klump i halsen
ubehag
har også altid sagt 'jeg vil ikke have særbehandling'
'jeg vil lave lige så meget'
'læse lige så meget'
'skrive lige så meget'
jeg har følt et ubehag ved det

Er det nu godt nok?

det er nok fordi jeg synes det er lidt pinligt
det er ikke fedt
jeg tror da gerne jeg vil være det foruden
jeg har skammet mig lidt over det
ikke at kunne stave ordentligt
det er lidt kært hos børn
men når du er voksen og professionel
kan du da for helvede konstruere en sætning korrekt
jeg kan nogle gange blive ekstremt hidsig
hvis folk de kommenterer på det
de tænker 'det var da lidt skægt'
jeg bliver *pissed*
eller
jeg bliver jo selvfølgelig sur på mig selv

**Det giver en helt anden
dimension**

og så rammer du

ret meget plet

**det her med at jeg ikke
fuldender ordet**

ikke siger ordblind

**jeg prøver altid at gå udenom
det**

det er

lidt sigende

Min irritation

**det havde jeg ikke lagt mærke
til før**

**at det også kommer til udtryk
rent sprogligt**

**at det egentlig bygger på mig
selv**

**den opfattelse jeg er bange
for andre har**

**tilbøjelighed til at bande lidt
mere**

hvor er det også irriterende

En belastning

jeg vil bevise overfor mig selv
at jeg kan
jeg har været bange for at jeg har været
belastning lyder så grumt
men noget i den stil
havde det været nemmere
hvis jeg ikke havde været med?
synes folk nu at det er godt nok?

Seriøs og faglig

hvis jeg skal skrive en længere mail
sidder jeg og skriver det i et word dokument
hvad nu hvis jeg kommer til at trykke send?
og der er nogle af de her dumme stavfejl?
min chef
hvis jeg sendte en mail til ham
hvor der var stavfejl
det ville rage ham et stykke
jeg er bange for at jeg bliver betragtet som
useriøs
måske også mindre faglig stærk

Er der noget galt med mig?

det er jo hjælpemidler
det er ikke snyd men
frynsegoder lyder lidt bedre end hjælpemidler ikke?
så pakker jeg det lidt ind
så er der ikke noget galt med mig
hvilket jo også bare er en dum måde at italesætte det
der er jo ikke noget
galt med én

**Jeg kan godt lide at læse
digte**

**ikke en skid forstand på det
det taler ret meget
til mig
omfavner min person
også lidt skræmmende**

**Du giver mig lidt mere plads
giver en dimension af noget
menneskeligt**

Unormal?

jeg har været bange for
at jeg har set det som at være dum
det er virkelig groft sagt
en bekræftelse i at det ikke er tilfældet
det har jeg helt klart manglet
'der er ikke noget galt i at være ordblind det er helt normalt'
men man taler også lidt som om
du er unormal ikke?

En ringere studerende?

jeg mener ikke at jeg er
en ringere studerende af den grund
jeg har bare de her benspænd
jeg er liiige lidt længere tid om at få skrevet det her
men det produkt jeg afleverer
det er sgu lige så godt
at du så kan gøre det på 6 og jeg skal bruge 8 timer
så har du to timer før fri
det er jo mit problem

En kreativ men sløv kniv?

'hvis du er ordblind
er du ikke den skarpeste kniv i skuffen'
'du kan stadigvæk være et godt menneske'
'du kan sagtens få dig et godt arbejde'
'du kan jo være kreativ'
'kan have hænderne skruet godt på'
'så skal du noget andet end at bruge dit hoved'

Det er jo ikke

sjovt at sidde og se på sig selv

men det er jo samtidigt det jeg synes er godt

jeg siger det med at jeg er bange for

at fremstå uprofessionelt

det problem er jo 100%

selvskabt

så er der noget jeg er

lidt længere tid om

fred være med det

lad være med at gøre det til et problem

det er det jeg synes jeg gør

en lille smule foragt

lad dog være

lad være med at tænke på det

så er problemet jo løst

det er sgu irriterende

Det var alligevel utroligt

jeg er ordblind og jeg
studerer på universitetet
'hold da op det var alligevel utroligt når du er det'
ment som en compliment
ikke noget ondt bag
men hold *kæft* det lyder sådan
'godt gået og næh hvor er du dygtig'
jeg kan også mærke nu
undskyld
jeg bliver sgu lidt sur over det
lidt følelsesladet

Nemt?

det har fyldt
måske stadig fylder meget hos mig selv
lad vær med at fokusere på at du har det sværere end andre
alle har sgu et eller andet at slås med
det er heller ikke værre end hvad du selv gør det til
der er så mange af de der
forbandede hjælpemidler
der kan gøre det nemt for én.

**Jeg ville nok hurtigt blive
trodsig**

forsvarsposition

jeg ville have en frygt

for at blive udstillet

**du ville prøve at vise dine
analyser**

skeptisk

**det virkede en kende
ubehageligt**

Den meget klassiske analyse

**'det der kommer til udtryk i
givne citat bla bla bla'**

**ville jeg nok klart føle at jeg
ville blive udstillet**

**så skulle du vitterligt have
ramt bulls eye**

**for at jeg nok ikke havde
været meget irriteret og sur**

**og det havde jeg nok været
alligevel ikke?**

**Til trods for at jeg godt ved at
det er**

din udvælgelse

**får det til at fremstå som om
det er mig der fortæller**

**det ikke er dig der taler om
mig**

du får mig til at tale.

Benjamin, studerende på en
humanistisk kandidatuddannelse

Cecilies fortællinger

Det går aldrig godt

jeg fuldførte HF på VUC
jeg havde så svært ved det
det går aldrig godt hvis jeg skal læse videre
der vidste jeg ikke jeg var ordblind

da jeg så startede
snakkede med de andre studerende
'det var da ikke så svært at læse'
jeg må have set ud som et spørgsmålstegn
for mig var det enormt svært

Ikke klog nok til universitetet

lære at læse i børnehaveklassen
'det kunne de ikke lære mig jeg var dum'
jeg fik bare at vide at jeg havde problemer med grammatik
dét skulle jeg øve

mine forældre har altid sagt 'du er simpelthen født skoletræt'
hvis man har svært ved det så gider man jo ikke
jeg kunne slet ikke forstå hvorfor de havde så nemt ved det
for mig har det altid været en kamp

universitetet lå så langt fra min verden
det er for de andre det er jeg ikke klog nok til
jeg stoppede mig selv fordi jeg ikke
troede det var muligt
jeg havde jo så svært ved skolen
hvorfor blive ved?

Det får mig til at tænke tilbage

folkeskolens tid

dengang vi skulle lære digte

overskueligt

noget af det jeg så frem til

det var så let læsning

Det giver mening

du har fanget essensen

jeg kan se

de snakke vi har haft

du bruger ikke udtryk du tror jeg mener

du bruger de udtryk jeg faktisk har brugt

så jeg kan nikke genkendende til det

Modstand

flere ansvarlige akademikere på universiteterne
der faktisk ved hvad det er at være ordblind
du møder simpelthen
modstand

de giver os 25% ekstra tid
for at sidestille dig med en normalt læsende
er det for at sidestille os?
eller er det for at se godt ud på papiret?
hvis det er for at sidestille os
skal jeg havde 6 gange så lang tid
jeg er 6 gange så lang tid om at læse og skrive

jeg prøver at forklare dig det
så kan du ikke sætte dig ind i det
for du har det ikke sådan
30 sider
det skal du bruge fem timer på
kan man sætte sig ind i det hvis man ikke selv gør det?
en ordblind er jo ikke bare en ordblind
de har ikke forståelsen
ønsker den heller ikke
så er det præcedens
så hiver de bare den frem og så er det det

En god studerende?

for mig er det at bruge den tid der er nødvendig
latterligt mange timer
jeg møder velforberedt op hver gang
jeg er ekstremt fokuseret
målrettet
om det er 02 eller 12
ligegyldigt
gør dit bedste så er du en god studerende

**Jeg kan godt lide at du har
vores snak omkring
universitetets opfattelse
af ordblinde med
det mener jeg er meget vigtigt
at gøre opmærksom på
en uoverensstemmelse med
at sidestille ordblinde
og det der faktisk foregår**

**At præcedens også er nævnt
hvis den bliver sendt til
studienævnet
kan de nikke genkendende til
'ja det har vi afvist'
det kan jeg egentlig godt lide**

**Måske én ting der kunne
mangle
der er forskellige former for
ordblindhed
min betyder at jeg er
langsomt læsende
langsomt skrivende stavende
men der er jo andre der har
problemer
på helt andre områder af hvad
jeg så ikke forstår**

**Jeg har ikke haft tid til at
sætte mig ind i hjælpemidler
det eneste jeg har brugt er
højtlesningen
men det kan jo meget andet
jeg har bare ikke tiden
det er ikke fordi vi ikke bliver
tilbudt
men der er ikke tid når du
først er i gang
og de er ikke til rådighed i
sommerferierne**

Rydder plads

hvis de ikke ved jeg er ordblind
kender de ikke udfordringerne
har ikke den forståelse og respekt
over for det store stykke arbejde jeg lægger i mit studie
min studiegruppe
'det giver mig altså lige nogle udfordringer'
'dét skal I lige være klar over'
'er lidt længere tid om at skrive ting'
'dét skal I lige give plads til'

min oplevelse har kun været positiv
ingenting med
'jamen du er også bare dum'
'det kan du ikke finde ud af'
hverken studiegruppe undervisere eller medstuderende
tror det har noget at gøre med min egen indstilling
jeg skammer mig ikke over det
det er der måske nogen der gør
det vil de ikke så gerne frem med

Stolt

lad være med at skamme dig
vær stolt
bær det som en guldmedalje fra OL
du har klaret noget ingen andre kunne
vi klarer os godt
endda *rigtig* godt
men det er på trods
det synes jeg er vigtigt at stille fokus på.

**Hvorfor i alverden har de ikke
ført statistikker over**

**hvor mange ordblinde der rent
faktisk er?**

**der bliver ført statistikker på
alt**

**hvorfor har det ikke været
vigtigt at føre statistikker på?**

6-7% af befolkningen

det er et gæt

et estimat

tænk hvis det var 20%?

**der findes sådan nogen som
mig**

der aldrig har taget testen

måske har tænkt

det skal bare være svært

**hvis jeg ikke var startet på
universitetet**

**havde jeg heller ikke fået
ordblind-stemplet**

nu er jeg langsomt læsende

**så er der andre der har andre
problematikker**

**den kasse man kan sættes i
er nok forskellig**

**gad vide om der er kasser de
ikke har fundet endnu?**

Cecilie, studerende på en
samfundsvidenskabelig
bacheloruddannelse

Maries fortællinger

Tid

hvis man følger med i undervisning og forberedelse
skal man bruge 42 timer om ugen
det gør jeg nok ikke
det er rigtig hårdt
hvis mine klassekammerater bruger 2-3 timer
skal jeg minimum bruge 5 på det samme

Men hvorfor?

hele min folkeskole
siddet til langt ud på natten
ked af det hver gang
'det er femte gang jeg læser det ord forkert nu'
de der læsetimer hvor vi skulle sidde og læse i en bog
så var de færdig med den bog efter
et kvarter
jeg var måske nået igennem to sider
'okay jeg er også færdig jeg tager en ny bog'

At sige noget forkert

menukort
jeg siger nummeret
jeg skal ikke prøve at udtale
nervøsiteten for at sige ting forkert
hele min folkeskole har jeg jo følt mig dum
så var det jo lidt en succes at få at vide
at man var ordblind
der var noget man kunne gøre
en forklaring
jeg skal bare lige arbejde
10% mere end alle andre

Et godt fagligt udbytte?

jeg har 45 minutter mere til eksamen
ekstra tid til at trække vejret
jeg gør mit bedste
hvis jeg ikke får 12 eller 10 det er stadig fint
jeg skal bare bestå
selvfølgelig vil man jo helst have 10 eller 12 ikke?
så skal jeg læse fra jeg står op til jeg går i seng
hver evig eneste dag
jeg kommer ikke til at lave noget som helst andet
det tror jeg ikke der er nogen der kan

Ikke bare dum

jeg bruger det måske lidt i flæng
jeg ved ikke om det er en facade
hvis jeg siger ord forkert
'det er fordi jeg ordblind'
'der er faktisk en grund til at jeg måske ikke siger det rigtigt'
jeg tror måske det er nervøsiteten for at blive dømt som
dum

En god studerende?

jeg er glad for at studere
jeg er nok ikke en særlig god studerende
får ikke læst
så meget
som jeg gerne ville
meget misundelig
jeg føler at de har nemt ved det
klæbehjerne
bare kan huske det hele
vildt misundelig
men jeg er generelt glad for at studere
vil rigtig gerne læse videre

Ikke bare noget man er

jeg ville gerne have at det kom mere ud
så folk måske blev mere klar over hvor vanskeligt
det er at være ordblind
det er egentlig ikke bare noget man er
vi skal gå på uddannelse
vi skal bare ud at have et arbejde
det er meget stressende
specielt unge mennesker med vanskeligheder.

Marie, studerende på en naturvidenskabelig
professionsbachelor

Josefines fortællinger

På studiet

da vi havde været her i 3 måneder havde de et oplæg omkring ordblinde i studiegrupper
jeg tænkte
'pisse fedt'
'det er lige dét der mangler'
det blev bare rigtig meget et oplæg om
'pissesejt du har valgt at tage en videregående uddannelse når du er ordblind'

jeg har været i studiegrupper
'uh du behøver ikke at skrive'
jeg skriver pisse godt jeg kan bare ikke stave
det går videre i underviserne
'uhh nej'
alle mulige forholdsregler
det er ikke det jeg har behov for

Forståelse og lettelse

jeg kunne godt have brugt at kunne forklare
klassekammerater igen konstaterede jeg var bare dum
fordi jeg ikke kunne stave det fucking ord
nej det er fordi jeg er ordblind
lettelse
da der ligesom kom papir på
det er ikke fordi jeg er
idiot vel?

Jeg bliver faktisk lidt ramt

**det får minimeret det vi
snakkede om**

på en rigtig god måde

jeg er sådan helt

wow

har jeg sagt så meget klogt?

Troen på sig selv

'okay det er ikke mig der er idiot'
gav også noget forståelse fra mine omgivelser
hvad det var der foregik i mig fordi det var så pisse svært
'hvorfor læser du det ord når der står noget helt andet?'
jeg er 100 meter mester i at læse de første tre bogstaver
og gætte
'nåhr det er jo bare fordi'
jeg fik troen på mig selv
kunne have været højere niveau
hvis jeg havde troet
troet på jeg kunne

Skam

der er også noget skam i det
tabu i det der med ikke at kunne læse
jeg er lige blevet single og er hoppet på tinder
det *helt vildt* hvor mange
skriver i sin beskrivelse
'jeg er ordblind'
men der er rigtig mange der også kommenterer
'ej hvor staver du skidt'
ja jeg er ordblind
det er jo ikke det vigtige om mig
enten skal man lægge kortene på bordet
eller så får man en kommentar
'er vi enige om at du forstod hvad jeg mente?'
så er det jo ligegyldigt om det staves med C eller K

**Det er rigtig mange af mine
egne ord**

**jeg er ret sikker på at du ikke
har brugt '100 meter mester'**

**jeg kunne ikke have sagt det
bedre selv**

**det er bare lige dét jeg bliver
ramt af**

og gud hvor bander jeg meget

Dum eller doven

det er lidt pinligt at sige
'jeg kan ikke stave til det'
folk kan blive helt hidsige
fordi man ikke kan stave navnet
skal have telefonnummeret en gang mere
man kan hurtigt blive stemplet som dum eller doven

Gruppearbejde

det der med at de
bare smadrer ens sætning
'ej men det ord kunne du jo ikke stave til'
eller folk er sådan helt
'orv må jeg godt rette dine stavfejl?'
ja så længe du ikke retter min tekst
enten bare at overrule eller
næsten helt underskylder

Tabu

det må ikke være en hemmelighed fordi så bliver det et tabu
det er ikke noget jeg fortæller som det første
det er jo ikke nødvendigvis
relevant
jeg ville heller ikke fortælle det hvis jeg havde
gigt i fingrene
det er jo bare en præmis at være mig ligesom at jeg
har ring i næsen
når det er relevant
så er det vigtigt at få sagt
det er jo ikke noget at skamme sig over
hvis nu jeg sagde
'jeg er bare pisse doven og har ikke gidet at lære at læse'
er det ligesom noget at skamme sig over
jeg har kæmpet hele livet
så er det ikke noget at være flov over

**Det gik op for mig jeg
snakkede rigtig meget om**

at det er et tabu

at sige højt

eller ikke sige højt

det er en svær balance

**jeg fortæller ikke hvis jeg har
gigt i fingrene**

**det behøver ikke være en ting
man skal fortælle**

ikke gøre det værre end det er

mere handicap end det er

det rammer mig faktisk

**ham jeg skriver bachelor med
nu**

ved det jo fordi det er relevant

dem jeg måske skriver med

de behøver ikke at vide det

**medmindre de begynder at
rette mine sætninger**

**så er det et spørgsmål om
hvor meget jeg gider at bruge
tid på det**

Klog?

jeg fik at vide af min studievejleder i folkeskolen
jeg kunne ikke få hue på
det var jeg for dum til
det er en fucking studievejleder

jeg har én gang fået den der
'gud du virker ellers så klog'
det har jo ikke noget med noget at gøre
så er der dem der begynder
'men det er også hårdt hva?'
det er vel ikke hårdere end
dit studie?
så bruger jeg lidt længere tid
ja bevares
du bruger måske 20 timer mens jeg bruger 40 timer
det er jo så hvad det er

Et negligeret handicap?

'det må du bare leve med det er bare dit livsvilkår'
det er vi helt enige om
men du som underviser er også nødt til at kunne håndtere
mit livsvilkår
som hvis jeg fik et angstanfald midt i klassen
ellers så bliver der ved med at være det
tabu
man tør ikke sige højt
'jeg er ordblind' for så er man enten
bare nødt til at følge med eller
bliver puslet om med bobleplast.

Den generelle viden

**én ting er mine
studiekammerater
men undervisere
de er bare nødt til at have
noget viden
og ikke kun hvis man har
dansk
det tror jeg er den eneste
pointe
der godt kunne blive noget
større
det er dér at det er størst for
mig
jeg havde en underviser
'vi læser lige den her tre
siders tekst'
'det får I lige 20 minutter til'
det kan jeg jo ikke nå
det er sådan en lille ting som
gør at
min verden i hvert fald vælter
kan ikke være med til resten
af undervisningen
jeg kan næsten få helt
åndenød bare tanken
der hvor man virkelig kan gøre
noget
den generelle holdning i
samfund
er svær at gøre noget ved
det er nødt til at være for dem
der skal lære os noget**

**Det er en vildt spændende
måde at arbejde på
du får hevet pointerne frem
det forsvinder ikke.**

Josefine, studerende på en
humanistisk
professionsbachelor

Emilies fortællinger

Et had til uddannelse

jeg hader jo uddannelse

virkelig

kommer nok også af min ordblindhed

hader det virkelig

jeg har aldrig dumpet

jeg klarede mig igennem med nød og næppe desværre

jeg har sådan en joke som jeg ikke siger til min mor

jeg bliver bachelor uden at have læst lektier

gør det

i forbindelse med eksamen

jeg siger til mig selv at jeg ikke kan

jeg havde et valgfag her

det var *så tungt*

jeg gav bare

helt op

min veninde og studiemakker måtte bære mig igennem

Et monster

når jeg skal læse noget

det tager mig en *evighed* og jeg giver op 80 gange

det er fysisk udmattende at læse i en fagbog

det er også derfor jeg har droppet det

når jeg så endelig har en eksamen

jeg bliver et monster

at skrive den her bachelor bliver det hårdeste jeg nogensinde har gjort

jeg er oprigtigt bange for det kommer til at bide mig i røven

Jeg har tænkt ret meget på vores

samtale sidst

den har endt med at betyde

ret meget for mig

at fortælle min historie

jeg har en veninde som

er startet til psykolog

tror det er nogen af de samme

ting vi går og dealer med

som jeg måske kommer i

kassen som ordblind

men måske bare er helt

almindelige som studerende

det synes jeg er ret

interessant

At give op

jeg tror at jeg gav op for hurtigt på at søge på konservatoriet
kom ikke ind første gang
jeg tror jeg gav op for hurtigt
jeg er meget bange for at være en byrde for folk
jeg giver meget hurtigt op
'ja nej'
'det er svært'
'det kan jeg ikke'

jeg har aldrig kunnet sidde i et auditorium
og synes det var fedt at række hånden op
bagerste række
jeg har døjet med enormt
gør stadig
enormt dårligt selvværd
jeg skal ikke sige noget dumt
jeg skal ikke sige et eller andet hvor jeg har troet jeg har læst
noget
men at det så ikke var det

At springe barrieren

jeg nævnte til mine kollegaer i dag at jeg skulle det her
så sidder min kollega
'what er du ordblind?'
'det vidste jeg da ikke'
det er *ikke* noget jeg har lagt skjul på
det er ikke nødvendigvis det første jeg siger til folk
hvis det er nogen jeg skal arbejde med
er det nemmere bare at springe den barriere
'jeg er ordblind så det er derfor at jeg spørger'
jeg har bare været mega naiv
det må hjælpe mig i stedet for at jeg bliver mobbet med det

***Åhrr jeg var så meget ikke
mentalt klar på at høre det
her igen***

jeg er helt rørt

**er de ting kommet ud af mit
lille sind?**

Det skræmmer mig

**det er jo de ting jeg dealer
med hver dag**

**og så få dem igen på den her
måde**

***Jeg håber det er
okay at høre?***

Ej det er så fint

**jeg tror aldrig jeg ville være
klar til at høre det**

det er meget rørende for mig

Jeg har sådan et udtryk

det er tragisk komisk

jeg bliver rørt fordi

**det er jo mit dårlige selvværd
som er bundet ud i det**

**men så må jeg grine fordi jeg
synes ikke det er sjovt at
være ked af det**

så det er tragisk komisk

Til den fremtidige jobsamtale

det ville nok ikke være noget jeg sagde til en jobsamtale
så ville man vel blive valgt fra på det?
selvom det burde man nok
så måtte jeg bruge det længere tid selv

En uddannelse af nød

jeg havde håbet at jeg kunne blive autodidakt
det kan du i vores samfund bare ikke
jeg gør det fordi jeg er nødt til at have papir på det
så det er sådan lidt af nød?

ja
faktisk

jeg kunne slet heller ikke lide det i gymnasiet
tror heller ikke jeg synes det var særligt fedt at gå i folkeskole
det har bare altid været nedern faktisk
diktat *åhh*
det var forfærdeligt
og fremlæggelser
man er bange for at sige orgasmer i stedet for organismer
jeg har bare aldrig
følt
at jeg kunne lave noget alene
og hvad driver mig det igennem lige nu?
jeg har lovet så mange mennesker at færdiggøre
nu er jeg kommet så langt
nu bliver jeg nødt til det

**Jeg har så dumpet en
eksamen nu**

hvilket jo er ret vildt

men så sagde min kollega

**'du har jo aldrig dumpet en
eksamen du gik op i'**

det er rigtigt

**jeg vidste godt det kunne gå
galt**

**jeg vidste så ikke at det ville
gå så galt**

det hæfter jeg mig lidt ved

Det

er jo mig

det er jo min historie det der

det er meget genkendeligt

**jeg synes det beskriver min
person meget godt**

Mindre værd

vi skal italesætte ordblindhed
meget mere
vi er ved at nå i den retning
vi er der stadigvæk ikke helt
jeg er bare heldig at jeg har været socialt anlagt
jeg har set folk som er blevet mobbet og kaldt dumme
jeg ved ikke om jeg har følt mig dum
jeg har bare
følt mig mindre værd
når man ikke kunne følge med
det var dét ens hovedfokus var
sin uddannelse
der kunne jeg ikke brilliere
så er der noget i vejen med mig jo

vi havde sådan noget ekstraundervisning
var hun i parallelklasse med mig?
hun sagde det ikke til nogen
det turde hun ikke
jeg tror det gør det sværere
jeg skulle bare ikke være en byrde for nogen.

Jeg føler der er et hul

i samfundet
til
sådan nogen
som mig
grundet corona havde jeg det
virkelig svært
gik til lægen fordi jeg sov
dårligt
totalt kaos
så ville man udrede mig for
ADD
'du kan jo ikke gennemføre
noget i dit liv'
'det var da helt imponerende
jeg var kommet så langt i min
uddannelse'
'når man har ADD giver man
bare op'
jeg ved ikke
om jeg har hverken ADHD
eller ADD
tænker at det har
noget med min ordblindhed at
gøre
at jeg synes det har været
virkelig svært.

Emilie, studerende på en
humanistisk
professionsbachelor

Martins fortællinger

Egnet til folk som dig

der er sådan en sjov anekdote med mig og min mor
på et lokalt gymnasium for en samtale
hun ser på mine papirer og siger om jeg ikke skulle overveje
HG
det var lidt mere egnet til
folk som mig
min mor flipper helt ud
fik lov til at komme ind på en anden HF
direkte videre til universitetet
det var dét jeg gerne ville

Kan du finde ud af det?

jeg har arbejdet sammen med folk på min bachelor
de havde overhørt af en fælles bekendt
at jeg var ordblind
de stillede spørgsmålstegn ved mine kompetencer
de kender ikke mine kompetencer
på grund af den her gamle idé om hvad ordblind er
er der nogen der tror jeg ikke kan finde ud af det
sandheden er at man tager længere tid om det
det kan pisse mig af

Du har virkelig fået

essensen

det budskab jeg personligt

står ved

jeg kan rigtig godt lide det

**du får ligesom stillet et
narrativ op**

jeg selv kan stå bag ved

En blind tømrer

så er du bare bedre egnet til
ikke at gøre noget med ord
jeg elsker ord
jeg er et par måneder fra at være kommunikationsekspert
der har været en ideologi
så skal man måske blive tømrer i stedet for
der skal man ikke stave nær så godt
jeg kommer fra Sønderjylland
der er man tømrer hvis man ikke får gode karakterer
blindhed er meget misledende
så ligger landet på den måde
man kan ikke træne en farveblind til at se rød bedre
men en ordblind kan godt træne til at stave bedre

de der motiverende karakterer

'Bill Gates er ordblind'

folk der tænker alternativt

jeg kan godt se en logik

når det kommer til stavning og skrivning

været nødt til at tænke alternativt

men jeg *ved* jo ikke om det er det

jeg kan godt lide at være ordblind

det er jo en del af mig

jeg kan måske godt lide at give det

æren

for at jeg klarer mig som jeg gør

**Det er forskellige situationer
eller punkter**

i mit liv

**som er med til at skabe det
hele billede**

af min oplevelse

af at være ordblind

de der øv situationer

**folk der har været i en større
magtposition**

for eksempel et gymnasium

**også mine medstuderende på
universitetet**

så er der de

gode oplevelser

mine kammerater

som også er ordblinde

hvor vi kan tage pis på det

det er hele den der

oplevelse

Mærkater

jeg har mange ordblinde
gamle venner
dér gør vi en joke ud af det
hvis man siger et eller andet dumt
hvis man staver et eller andet forkert
'nå ja men jeg er også ordblind'
det er en ting vi altid har hørt
hvis man staver noget forkert
tager lidt lang tid om diktaten
så siger de voksne
'nå ja han er også ordblind'

jeg kan ikke se det som relevant
ikke fordi jeg har noget imod at fortælle folk det
det kan gøre samarbejdspartnere mere urolige
'åh okay der er noget jeg skal være obs på'
der er absolut ingenting de skal være obs på
det er også sjovere
at bevise mit værd
bagefter må de gerne finde ud af det
nu ved de ligesom hvad jeg kan og hvad jeg ikke kan
i stedet for at få en forestilling om hvad jeg kan og ikke kan
ud fra de
mærkater der sidder på mig

det gør en stor forskel for mig
at de ikke vidste det
jeg har aldrig oplevet
nogen der har sagt
'nå så giver det hele mening'
har kun oplevet folk der bliver positivt overraskede
hvilket bekræfter mig i hvad jeg er i stand til

**Det er jo en meget narrativ
analyse**

**du tager en enkelt persons
oplevelser**

**hvilket jeg tror er dét der skal
til**

**når det kommer til
ordblindhed**

det er så

subjektiv en oplevelse

så har det meget at sige

den enkeltes oplevelse

jeg kan se mig selv i det

En hindring

jeg er stolt af at være det
jeg er glad for at være den person jeg er i dag
hviler i fred med de problemer jeg har haft
jeg er også klar over at det kan hindre mig
folk kan få negative konnotationer
kræver mindre af mig eller regner mindre med mig
jeg føler ikke det rager folk
det har intet at sige omkring mine kvalifikationer

På vej i den rigtige retning?

vi er på vej i den rigtige retning
det er ikke et nært så
farligt ord
man er ikke nødvendigvis bare blind
det er et forfærdeligt ord at bruge
så er det bare sådan du er
lige så vel som man har en bestemt øjenfarve

jeg ved ikke helt om man er på vej i den rigtige retning
når man siger
'ordblinde er mere kreative'
'ordblinde er bedre til det her'
man prøver at kompensere
jeg synes ikke der skal kompenseres
man prøver at gå væk fra dét som egentlig er pointen
man er ordblind og det er okay
'du er ordblind *men* du kan'
der behøver ikke at være det der 'men'
man er bare ordblind og
sådan er det.

Giver mig mere lyst til at høre

dine andre interviewpersoner

**høre om lighederne og
forskellene**

hvad er andres oplevelse?

**jo jeg kender en helt masse
andre ordblinde**

**men jeg tror aldrig vi er
dykket ned i**

**hvornår var det punkt hvor vi
første gang fik at vide**

'det her er et problem' eller

**at det har hindret os i noget af
det vi ville.**

Martin, studerende på en
humanistisk kandidatuddannelse

At tage ordet tilbage

Det er vanskeligt at formidle krop/landskabsrelationer, i det de opleves langt mere flertydigt end det er muligt at formidle. Den videnskabelige tekst/fortælling om stedet bliver endimensionel, fordi det kun er muligt at fortælle (skrive/læse) én ting ad gangen. En embodied, evokativ og eventuelt poetisk skrivning/læsning kan i større udstrækning omfavne de mange og samtidige måder, hvorpå vi mærker kroppe i landskaber. (Krøjer, 2003, s. 92)

Ved påbegyndelsen af dette afsnit fandt jeg det svært at finde ordene. Normalt, når man har præsenteret en stor del af ens empiriske materiale, ville en læser jo forvente analytiske refleksioner fra forfatteren – både over udvælgelsen og over tolkningen af materialet. Men som Krøjer her sætter ord på, mener jeg, at de poetiske analyser i langt højere grad rummer den flertydighed og nuance, som de studerendes fortællinger både indeholder og fortjener at blive gengivet med. Her er vi altså tilbage ved konflikten mellem normer for videnskab og forskningsformidling og så ønsket om at tilvejebringe viden gennem flertydighed ved at inddrage følelser, krop og sanselighed (Ellis, 1997, s. 126; Krøjer, 2003, s. 87; Richardson, 1993, s. 706; Wulf-Andersen, 2012, s. 576). Så hvordan giver det mening for mig at tage ordet tilbage og bidrage med de analytiske refleksioner, som de poetiske analyser er tilvejebragt med og har givet mig? Krøjer udtrykker en frustration over at udlægge sine interviewpersoners fortællinger på en mere 'gængs' videnskabelig facon:

Jeg oplever teksten som et postulat, der foregiver, at jeg har en særlig adgang til at kende Bjarnes og Margrethes følelser. Jeg kan ikke lade være med at forestille mig Bjarne og Margrete ryste på hovedet af det, der står. Hvorfor skal jeg udlægge deres fortællinger? Når jeg giver mig til at forklare og konkludere på Bjarne og Margrethe, virker det som en form for vold mod de fine antydninger, de næsten umærkelige sansninger, jeg oplever i fortætningerne. Kan det være rimeligt at foretage en voldelig transformering af repræsentationerne, for at tilfredsstille en særlig kræsen målgruppe i Akademia? (Krøjer, 2003, s. 89)

Det er lidt den samme følelse, jeg sidder med ved påbegyndelsen af dette afsnit. Så hvordan tager jeg ordet igen uden at udøve vold mod de studerendes fortællinger? Disse overvejelser og potentialet i poetiske analyser blev særligt tydelige for mig i det opfølgende interview med Benjamin:

Du giver mig lidt mere plads

giver en dimension af noget menneskeligt

Jeg ville nok hurtigt blive trodsig

forsvarsposition

jeg ville have en frygt

for at blive udstillet
du ville prøve at vise dine analyser
skeptisk
det virkede en kende ubehageligt

Den meget klassiske analyse
'det der kommer til udtryk i givne citat bla bla bla'
ville jeg nok klart føle at jeg ville blive udstillet

Til trods for at jeg godt ved at det er
din udvælgelse
får det til at fremstå som om det er mig der fortæller
det ikke er dig der taler om mig
du får mig til at tale.

For Benjamin gør fremstillingen i den poetiske form altså en forskel for, at han ikke er skeptisk eller føler sig udstillet. Men hvad er det, den poetiske form gør anderledes? For som Benjamin selv er inde på, er det jo fortsat min udvælgelse. Her er det en vigtig pointe at gengive, at de poetiske analyser jo netop er det – analyser. Det er *mine* analyser, *min* repræsentation af de studerendes fortællinger. Ordene er de studerendes, men udvælgelsen, sammenskrivningen, overskrifterne og opsætningen til en *falles* repræsentation er mine. Men samtidigt føler Benjamin, at jeg giver ham mere plads, at jeg får det til at fremstå som om, det er ham der fortæller, og at jeg får ham til at tale. Dette illustrerer for mig en tilstedeværelse af flertydighed og flere stemmer i analyserne. Görlich skelner i de poetiske analyser mellem en deltagerstemme, forskerstemme, teoristemme og læserstemme (Görlich, 2006).

Deltagerstemmen er de studerendes. Det er deres ord, der er i fokus og bruges til at beskrive. Det er her, at Benjamin 'får plads'. Forskerstemmen kommer til udtryk, dels gennem mine spørgsmål i interviewene og gennem konstruktionen af analyserne, men også gennem overskrifterne i de poetiske analyser. For med overskrifterne skifter ordet til mit, og herigennem er jeg med til at pege på de temaer, som jeg finder væsentlige, at læseren lægger mærke til. Teoristemma kommer også frem gennem, hvad der er medtaget og ikke medtaget i analyserne, og via de opmærksomheder og udvælgelser jeg har haft i både interview og konstruktion af analyser. Endelig er der læserstemmen "[...] som optræder i den konkrete emotionelle kontekst, hvor læser/lytter berøres følelsesmæssigt [...] Den poetiske analyse kan

invitere til refleksion og dialog med læseren og måske endog inspirere til nye forståelser og kollektiv handlen” (Görlich, 2006, s. 230). Den stemme er din – og som jeg løbende vil forsøge at adressere og inspirere til dialog med. Den poetiske form tillader altså flere stemmer på samme tid. Og de tillader flertydighed gennem følelser. Og ved at tillade det, giver de poetiske analyser anledning til dialoger mellem forskellige stemmer og forskellige tolkninger og læsninger. Og det er igennem dialog, at vi skaber mening – og derfor har mulighed for at åbne og skubbe til (hegemoniske) diskurser og meningsskabelse (Wulf-Andersen, 2012, s. 577). Derfor vil jeg argumentere for, at det altså *giver* mening at tage ordet tilbage. Allerede i de poetiske analyser pendulerer vi imellem forskellige stemmer og perspektiver: de studerendes ord, mine ord, mine teoretiske perspektiver. Men nu, ved også at se de poetiske analyser gennem mere abstrakte og teoretiske begreber, giver det anledning til endnu et perspektivskifte. Ellis beskriver for eksempel balancegangen i mellem på én gang give plads til flertydigheden i analyserne via følelserne, men samtidigt også at kunne give forklaringer og kontekst til de empiriske oplevelser. Hun oplevede, at de konkrete, levede oplevelser nogle gange kan forstås i relation til kulturelle, samfundsmæssige og sociale strukturer (Ellis, 1997, s. 131–132). Jeg vil derfor argumentere for, at vi ved at starte i følelserne og flertydigheden, men også at se på dem med teoretiske begreber, kan lære noget. Og her udgør Davies’ begreber for mig et meningsfuldt ståsted til at gøre os klogere på følelserne og fortællingerne – og på de landskaber, som jeg og deltagerne som studerende er en del af, samt hvilke diskurser og forståelser, der former landskaberne og vores (ind)skrivning i dem. Men jeg vil gøre det uden at erklære det som den eneste måde analyserne kan læses på (Ellis, 1997, s. 132) – hvorfor de poetiske analyser også fik et kapitel for sig selv. Og forhåbentligt også uden at de deltagende studerende ryster på hovedet af mig eller føler sig udstillet. Specialet er nemlig, med Lathers ord, et forsøg på at arbejde med (magt)problematikker i forskningsrepræsentation og -involvering uden dog at tænke, jeg kan overkomme dem (Lather i T. Wulf-Andersen, 2012, s. 565). At give plads til flere perspektiver og stemmer for at skabe dialoger. For gennem dialoger kan vi blive klogere og skabe forandring.

I de kapitler, der udgør resten af specialet herfra, vil jeg derfor indvi læseren i nogle af *mine* analytiske refleksioner. Det er refleksioner, som dialoger med forskningsfeltet og teoretiske begreber, samarbejdet med de studerende og udarbejdelsen af de poetiske analyser har givet *mig* som forfatter. Det er refleksioner, der udfolder, hvilke oplevelser, jeg ser, at de studerende gør sig med at studere i videregående uddannelse, og hvordan de oplever deres muligheder for at (ind)skrive sig i uddannelseslandskabet og høre til. Jeg vil derudover også rejse nogle diskussioner om ordblindhed og deltagelse i videregående uddannelse, som *jeg* med analyserne vil pege hen imod. Men jeg vil senere også

vende tilbage til både deltager- og læserstemmen, og hvilke dialoger og forståelser det har – og måske vil - give anledning til.

At starte ved følelserne

For mig er der forskellige fortællinger på spil i de poetiske analyser: der er de studerendes individuelle fortællinger, som er udsprunget af de forløb, jeg har kørt med de studerende hver især. Og så er der de poetiske analyser som en samlet analyse på tværs af de studerende og over begge runder af interviews. At læse de enkelte poetiske analyser er jo én fortælling, imens de samlet fortæller en anden – og de fortællinger vil jeg forsøge at indvie læseren i her.

I de studerendes individuelle fortællinger ville jeg med den poetiske form vise de mange følelser, som jeg oplevede i mødet med de studerende. På tværs af de individuelle møder mærkede jeg både tvivl, usikkerhed, vrede, harme, stolthed, skam, tristhed, glæde, irritation, skuffelse, accept, misundelse, tiltro, ærgrelse, lettelse, frygt, målrettethed... Og jeg så, hvordan deres fortællinger både indeholder glæde, stolthed og lettelse, men at de indeni den samme fortælling også kan rumme skam, vrede, tvivl og usikkerhed. Mit ønske var på den måde at få læseren til at mærke de studerendes navigering i disse følelser, når de studerende forsøger at finde fodfæste i deres forskellige sammenhænge. Med Davies' begreber viser de studerendes fortællinger altså for mig de forskellige måder hvorpå, de studerende (ind)skriver sig i deres landskaber, for eksempel i relation til uddannelsesstedet. Og de forskellige følelser viser de studerendes *oplevelse* af disse (ind)skrivninger – altså en oplevelse af at høre til på bestemte måder i landskabet, en følelse af (be)longing, eller det modsatte; dét Davies kalder "being out of place" (Davies, 2000, s. 37-39+54; Krøjer, 2003, s. 48). I de studerendes fortællinger ser jeg forskellige måder, de (ind)skriver sig på – og også forskellige måder de oplever (ind)skrivningen på. For eksempel er der flere fortællinger om gruppearbejde på studiet og de studerendes forsøg på at (ind)skrive sig som legitime medlemmer af en sådan studiegruppe. For nogen er (ind)skrivningen forbundet med ubehag og frygt for særbehandling. For eksempel hos Benjamin, der oplever, at han føler sig nødsaget til at italesætte ordblindheden, når han skal deltage i en ny gruppe. Han har fået at vide, at 'det er meget fint at gøre', og han synes, det er 'røvet gjort' ikke at fortælle det. På den måde bliver hans (ind)skrivning oplevet som ubehagelig og illegitim og hans følelse af (be)longing rummer en længsel. Ved samtidigt at italesætte at han vil 'lave lige så meget', 'læse lige så meget', 'skrive lige så meget' ser jeg, hvordan han oplever, at det samtidigt medfører en (ind)skrivning af andre, hvor han skal indgå i en ulige relation til gruppen. At han får særbehandling. Derfor længes han efter en anden

(ind)skrivning i gruppesamarbejdet. For andre skaber (ind)skrivningen i relation til gruppearbejde og medstuderende vrede eller trods, fordi det indebærer at blive (ind)skrevet af de andre som et gruppemedlem, hvor der stilles spørgsmålstejn ved ens kompetencer eller skriftlige bidrag. For eksempel hos Martin, der oplever at han (ind)skrives af medstuderende på studiet, hvor der stilles spørgsmålstejn ved hans kompetencer, eller som én 'der ikke kan finde ud af det', hvilket vækker følelser af vrede. Det samme hos Josefine, der oplever at hendes medstuderende ikke ved, hvordan de skal behandle hendes skriftlige bidrag. Dog ser jeg også, hvordan andre (ind)skriver sig i gruppearbejdet med positive oplevelser af (be)longing. For eksempel hos Cecilie, der oplever hendes (ind)skrivning som legitim, og hvor hun oplever en følelse af (be)longing, idet hun kræver og rydder plads i landskabet til sig selv og hendes behov - 'dét skal I lige give plads til'. Samtidigt ser jeg, hvordan hun også italesætter, at oplevelsen af (ind)skrivningen bliver positiv, netop *fordi* hun (ind)skriver sig i gruppen med særlige behov og har en indstilling, hvor hun ikke 'skammer' sig over ordblindheden. Det er altså gennem italesættelsen af ordblindheden og særlige behov, at hun oplever en følelse af (be)longing. Jeg ser derfor, hvordan nogle af de studerendes (ind)skrivninger indebærer en længsel imod at høre til i landskabet (gruppearbejdet) på andre måder, hvor de anses som gruppemedlemmer på mere lige fod med de andre. Ligeledes er det interessant at se på de studerendes (ind)skrivninger af sig selv som netop det – studerende. For selvom at man kan argumentere for, at deres tilhør til uddannelsen jo er ubestrideligt i kraft af deres optagelse, er deres (ind)skrivninger alligevel forbundet med en del frygt og tvivl. For eksempel hos Benjamin, der allerede inden optagelsen frygter, at det måske går galt. Fordi han ikke 'anede hvad det var', han gik ind til, og fordi ingen i familien har gjort det, bliver optagelsen på universitetet ledsaget af en følelse af frygt. Eller hos Marie, der (ind)skriver sig selv som en 'ikke særlig god studerende', fordi hun ikke får læst så meget, som hun gerne vil. Hendes (ind)skrivning er præget af misundelse, fordi hun længes efter at kunne (ind)skrive sig som hun oplever, at hendes medstuderende gør det – som én der 'har klæbehjerne', og som 'har nemt ved det'. Eller hos Cecilie der i sin (ind)skrivning som studerende længes efter at kunne modtage den rigtige hjælp og støtte eller efter at blive anerkendt for det arbejde, hun lægger i sit studie. Eller hos Emilie, der (ind)skriver sig i uddannelseslandskabet med en følelse af at være totalt 'out of place' (Davies, 2000, s. 54). Hendes (ind)skrivninger ledsages af følelser af frygt, fordi hun er nervøs for at skrive sin bacheloropgave. Eller af tristhed, fordi hun føler sig nødsaget til at tage en uddannelse, selvom hun egentlig 'hader det'.

Da jeg så skulle sammensætte de studerendes fortællinger til én samlet analyse, skulle den netop kunne rumme de studerendes mange følelser. Som læser skulle man have en oplevelse af at skulle navigere frem og tilbage på et bølget følelseshav og for eksempel ikke mærke en solstrålefortælling, der går fra først tvivl og usikkerhed og ender i stolthed og glæde. Lidt samme tema er på spil i Collinson &

Penkeths undersøgelse af dysleksi. Her oplever de også, at deres deltageres fortællinger om dysleksi og læring ikke kun er "[...] stories of triumph over adversity" (Collinson & Penketh, 2010, s. 14), men også er fortællinger om tilbagevendende modstand og kampe for at blive inkluderet i læring og uddannelse. Og det er en lignende fortælling, jeg mærker og ser i de studerendes fortællinger og ville vise med opsætningen. For når jeg læser de poetiske analyser som en helhed ser jeg de studerendes (ind)skrivninger i deres landskaber; på uddannelsessteder, i gruppearbejde, på deres studiejobs, som færdiguddannede eller bare som mennesker i deres omgangskredse og i samfundet. Men set fra mit perspektiv er størstedelen af de studerendes (ind)skrivninger ikke fortællinger om at høre til i disse landskaber, (be)longing– men nærmere det modsatte: "being out of place" (Davies, 2000, s. 54). Nogle længes helt væk fra landskabet, mens andre fortællinger bærer præg af en oplevelse af (be)longing, men med en længsel mod netop at høre til i landskabet- men på helt andre måder (Davies, 2000, s. 45). På måder der ikke gør dem til 'særlige' studerende, der har brug for særbehandling, eller som nogen 'der ikke kan finde ud af det'. Eller med en længsel efter en måde at være studerende på, hvor man ikke behøver at frygte, at det går galt, fordi ingen i familien har gjort det før. Eller hvor man længes efter den rette hjælp til at kunne gennemføre. Eller hvor man er nødt til at (ind)skrive sig som en dårligere studerende – eller helt give op. Så da jeg ville få læser til at mærke de følelser, som er på spil i analyserne, ville jeg få læser til at mærke, hvordan det opleves at være studerende med dysleksi i disse landskaber. Et tilhør, som jeg ser, er stærkt udfordret.

En kritik af landskaberne

Her synes jeg, at det bliver væsentligt at rejse spørgsmål om tilhør til og deltagelse i (videregående) uddannelse. For ved at se på de poetiske analyser og de studerendes (ind)skrivninger i landskabet og deres følelse af (be)longing (eller det modsatte), synes jeg samtidigt at kunne fortælle noget om de landskaber, som de studerende (ind)skriver sig i. Jeg ser, hvordan denne gruppe af studerende langt hen ad vejen har stærke, følelsesmæssige oplevelser af *ikke* at høre til, eller at de længes efter at høre til på andre måder på deres uddannelse - og andre steder i samfundet. Det peger for mig på, at der er nogle indgroede paradokser i vores uddannelsessystem: At vi på én gang kraftigt opfordrer unge i dag til at tage en uddannelse og ønsker at gøre uddannelse til et sted, hvor der er plads til alle trods udfordringer og sårbarheder (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, 2021). Men på samme tid er der noget ved den måde, vi driver og taler om vores uddannelser på, som indsnævrer landskabet for deltagelse (Davies, 2000, s. 11). Jeg ser i de studerendes fortællinger, hvordan diskurser om ordblindhed, forestillinger om hvad en studerende er og kan og om akademisk kunnen er med til at forme

landskabet. Og det bliver netop tydeligt, når man undersøger studieerfaringer fra perspektiverne af studerende med dysleksi. For der er noget med ordblindhed – eller køn, alder og etnicitet (Burke & Crozier, 2014; Leathwood & O’Connell, 2003) – der gør det særligt tydeligt, hvis deltagelse videregående uddannelser kalder på.

For eksempel er det for mig tydeligt, at det kun er bestemte (ind)skrivninger af dét at være studerende i uddannelseslandskabet, som forekommer legitime. Det ser jeg for eksempel hos Marie, der italesætter, hvordan hun ser sine medstuderende som nogen, der har ’klæbehjerne’ eller ’har nemt ved det’. Eller hos Cecilie, hvor hun oplever, at de andre ’har let ved at læse’ og oplever, at hun ikke er ’klog nok’ til universitetet. Eller hos Benjamin, der bliver irriteret over ikke altid at skrive ’flot og akademisk’. Eller hos Josefine, der føler sig som en ’idiot’, når hun ikke kan stave. Eller hos Emilie, der altid sidder bagerst i auditoriet i frygten for ’at sige noget dumt’. Jeg ser disse (ind)skrivninger som forestillede figurer af, hvad den ’gode’ studerende kan og er. Og her oplever disse studerende, at de må foretage (ind)skrivninger af dem selv i uddannelseslandskabet, hvor de må kompensere eller gå på kompromis, fordi de ikke kan leve op til denne figur. For eksempel ser jeg det italesat hos *alle* de seks studerende, at de bruger meget længere tid på deres studie i sammenligning med deres medstuderende. Andre kompenserer for ’deres mislykkede forsøg’ på at leve op til forestillingerne om den ’gode’ studerende ved at acceptere et lavere fagligt udbytte. Marie italesætter for eksempel, at hun ’bare skal bestå’, selvom jeg egentlig oplever at sidde overfor en meget engageret og dedikeret studerende, der godt kan lide at læse. Og hos Emilie kompenserer hun for, at hun ’ikke kan brilliere’ ved helt at lade være med at deltage. Samtidigt bliver det tydeligt, at når de studerende kompenserer – fordi de ikke lever op til de forestillede figurer om, hvad en ’god’ og ’legitim’ studerende er – er det deres eget problem. Benjamin siger for eksempel, at dét, at han skal bruge to timer mere på den samme opgave som mig, må jo bare være hans eget problem. Mens Josefines kommentar på at bruge den dobbelte tid som medstuderende er: ’ja bevares, det er jo så hvad det er’. De landskaber, som de studerende forsøger at skrive sig ind i, er altså fra mit perspektiv præget af en diskurs om den ’gode’ og ’rigtige’ studerende. Det bliver tydeligt, idet de studerende (ind)skriver sig som nogen, der er nødt til at kompensere med ekstra tid eller dårligere resultater, fordi de *ikke* falder inden for rammen af, hvad denne (forestillede) ’gode’ studerende kan. Og det er deres eget problem. Det vidner for mig også om et landskab, der overlader de studerende til sig selv. For eksempel italesætter Emilie også, at hun tror, at nogle af de ting, som har været med til at gøre det svært for hende at studere, også bare er ’helt almindelige’ for studerende generelt. Alligevel italesætter hun, at hun føler, der er et ’hul i samfundet’ til folk ’som hende’, hvilket taler ind i en logik, der alligevel peger på hende selv som ’problemet’. Andre af de studerende ’kompenserer’ for deres ’mangler’ i at leve op til figuren om den ’gode’ studerende ved brugen af

hjælpemidler. Men heller ikke her er det altid legitimt at 'kompensere'. For eksempel italesætter Benjamin at han har tænkt hjælpemidlerne som en slags 'snyd', som man ikke har, 'når man kommer ud i den rigtige verden'. Her vil jeg trække en interessant parallel til artiklen af (Luna, 2009). Her bliver diskurserne om at være studerende med en learning disability trukket ind i en diskussion af, at uddannelse opleves som en slags konkurrence, hvor hjælpemidler og ekstra tid til eksamen ses som at 'få sig en fordel' i konkurrencen (Luna, 2009, s. 167), hvilket også er et tema i Notas rapport om fordomme om ordblindhed (NOTA, 2021, s. 9). Ind i det billede bliver de studerendes italesættelser af 'snyd' eller 'særbehandling' interessant. De poetiske analyser tegner altså et billede af et landskab, der er formet af diskurser om den 'gode' studerende. I det landskab kæmper de studerende alene om at blive til 'gode' studerende. Og lever man ikke op til billedet af den 'gode' studerende, må man kompensere. Men selv da kan compensationen måske være 'snyd'. Jeg får lyst til at pege på landskabet – hvis uddannelse er en konkurrence, hvem er så vindere og tabere?

For udover at landskabet præges af diskurser og forestillede figurer om 'gode' eller 'rigtige' studerende, er det også fyldt med diskurser om det modsatte. Det er meget iøjefaldende, at de studerende gør (ind)skrivninger, som jeg ser gå på tværs af alle de studerendes fortællinger, der går på ordblindhed som værende lig med at være dum. Unormal. At der er noget i vejen eller galt med én. En byrde. Doven. Useriøs. Én man ikke kan lære at læse, eller som ikke kan finde ud af det. En belastning. Uegnet til gymnasiet. Én man skal tage særligt hensyn til eller regne mindre med. Mindre faglig stærk. Idiot. Blind. Én hvor man må stille spørgsmålstegn ved kompetencer eller skal være obs på. Én der er mindre værd... Til "gengæld" laver de (ind)skrivninger, hvor de studerende i stedet kendetegnes som værende særligt kreative, at tænke alternativt eller som nogen, der måske er gode til at bruge deres hænder. Det ser jeg for eksempel hos Benjamin, hvor han oplever at ordblindheden (ind)skrives af andre som værende lig med 'ikke at være den skarpeste kniv i skuffen, men hvor du til gengæld måske er 'kreativ' eller 'har hænderne godt skruet på'. Eller hos Martin, der beskriver, at han oplever en 'ideologi', hvor at hvis man får dårlige karakterer eller staver mindre godt, er det forventet, at man tager en mere praktisk og mindre boglig uddannelse. Eller når han på anden vis oplever, at ordblinde oplever at blive beskrevet som værende mere kreative eller anderledes tænkende, som for eksempel ved at folk nævner, at 'Bill Gates er ordblind'. Jeg ser altså, hvordan ordblindheden skrives ind i en mangel-logik. Jeg ser af de studerendes fortællinger, hvordan dét at være ordblind kædes sammen med en mangel på intelligens og akademisk kunnen, men ind i logik, hvor man i stedet 'måske hellere skulle være tømmer' eller 'skal noget andet end at bruge sit hoved', som det for eksempel ses i Martin og Benjamins oplevelser. Når det kædes sammen med diskurserne om 'gode' eller 'rigtige' studerende får vi altså et landskab, som er formet af stærke diskurser om 'gode' studerende, intelligens, akademisk kunnen og ordblindhed, som

jeg også ser hos (Collinson & Penketh, 2010) og (Luna, 2009). Og heraf har vi et landskab, som skaber nogle meget snævre rammer for deltagelse i videregående uddannelse. Faktisk nogle rammer, som nærmest udelukker de studerende på forhånd, for måske var det 'faktisk bedst', hvis man lavede noget, hvor 'man ikke skal bruge sit hoved'.

Så hvad er det for en fremstilling af 'problemet', der kommer til orde gennem de studerendes fortællinger og disse diskurser om ordblindhed, 'gode' studerende, intelligens og akademisk kunnen? Som jeg viste, bliver det tydeligt, at problemet tilfalder de studerendes selv. De må selv kompensere med ekstra hjælpemidler, ekstra tid eller dårligere resultater, når de ikke lever op til forestillede figurer af 'gode' studerende. Som tillæg bliver det også et 'problem' eller en 'mangel' hos de studerende selv, idet dét at være ordblind (ind)skrives som dét at være dum, unormal eller som én man ikke kan lære at læse osv. Det falder fint i tråd med Luna og Collinson & Penketh, der peger på, at 'problemet' placeres hos de studerende i kraft af herskende medicinske diskurser om learning disability og dysleksi som en 'fejl' hos individet (Collinson & Penketh, 2010, s. 10; Luna, 2009, s. 165). Man kunne også vælge at tolke de studerendes fortællinger som et udtryk for individuel usikkerhed og dårligt selvværd. Det bliver det for eksempel hos Emilie, der i mødet med den poetiske analyse over vores første interview, siger at 'det er jo mit dårlige selvværd'. Eller i samme situation med Benjamin, der tolker det som et '100% selvskabt problem'. Men tværtimod vælger jeg at tolke de studerendes fortællinger anderledes. Jeg vælger ligesom Leathwood, O'Connell, Burke og Crozier ikke at forstå det som individuelle mangler eller mangel på selvværd hos de studerende selv. Men i stedet som "[...] a result of the systematic positioning of some groups in our society as of less worth or value than others" (Leathwood & O'Connell, 2003, s. 609) og "[...] the lived experience of symbolic violence, internalized memories of misrecognition, marginalization and inequality that surfaces in physical and bodily symptoms" (Burke & Crozier, 2014, s. 60). For selvom at de studerendes fortællinger og (ind)skrivninger i deres landskaber kommer med stærke følelser af usikkerhed, tvivl og dårligt selvværd, så vil jeg ikke efterlade de studerende 'alene' med de 'problemer'. Jeg har set og mødt studerende med store ambitioner, engagement og kunnen. Jeg ser ikke tabere i en eller anden konkurrence i uddannelseslandskabet – tværtimod. Måske er det os alle sammen, der taber i uddannelseskurrencen, hvis ikke vi retter blikket mod de rammer for deltagelse, som præger videregående uddannelse – og hvis ikke vi forsøger at skubbe til diskurserne om 'gode' studerende, intelligens, akademisk kunnen og ordblindhed.

Poetiske analyser som intervenserende læsning

Jeg rejser med specialet to spørgsmål: Ét der handler om de oplevelser som studerende med ordblindhed gør sig med at studere i videregående uddannelse. Disse oplevelser har jeg vist og forsøgt at få læseren til at mærke med de poetiske analyser og ved at vise de studerendes (ind)skrivninger og oplevelser af (be)longing – og det modsatte. Disse analytiske fund har ledt til den kritik, som jeg også rejser af uddannelseslandskabet og de diskurser, jeg ser, præger det. Den kritik skriver sig ind som et bidrag til nogle af de spørgsmål om widening participation i videregående uddannelse, som blandt andre (Collinson & Penketh, 2010), (Luna, 2009), (Leathwood & O’Connell, 2003) og (Burke & Crozier, 2014) også rejser. Men specialets andet spørgsmål adresserer, hvordan brugen af poetiske analyser kan intervensere i og invitere til (nye) dialoger om forståelser af ordblindhed, akademisk kunnen og deltagelsesmuligheder i videregående uddannelse. Dette gør jeg ved at bruge de poetiske analyser som greb til konkret at udvide deltagelsesmulighederne og skabe en mere involverende forskningsproces og -repræsentation for de studerende. Det er spørgsmål som (Connor, 2009), (Wulf-Andersen, 2012) og (Kristiansen, 2022) også er med til at rejse i forhold til særligt forskningsprocessen. Men som (Davies, 2000; Ellis, 1997; Garbutt, 2009; Görlich, 2006; Holbrook, 2010; Krøjer, 2003; Lather, 2000; Richardson, 1993) også rejser, når det kommer til, hvordan forskning bliver formidlet og bliver tilgængelig. Det er særligt det sidste spørgsmål, jeg vil vende blikket mod i de følgende afsnit. Men spørgsmålene smelter i den grad sammen, idet det netop er gennem at udvide deltagelsesmuligheder i forhold til forskningsproces- og repræsentation, at jeg ønsker at skabe dialoger. Og det er igennem skabelsen af disse dialoger, at jeg med specialet ønsker at intervensere i og skubbe til diskussioner om deltagelsesmuligheder og diskurser om ’gode’ studerende, intelligens, akademisk kunnen og ordblindhed.

At se sine fortællinger i et nyt lys

En første måde hvorpå de poetiske analyser skaber nye dialoger og forståelser er gennem de opfølgende interviews med de studerende om deres poetiske analyser. Ved netop at udforme de poetiske analyser som jeg har, frem for at præsentere de studerendes fortællinger i en mere ’gængs’ akademisk formidlingsform, blev analyserne ’noget’, jeg kunne tage med tilbage til de studerende (Wulf-Andersen, 2012, s. 573). De poetiske analyser blev altså i sig selv en konkret måde at udvide deltagelsesmulighederne i forskningsprocessen for de studerende, idet analyserne har en let formidlet og tilgængelig form, som de og jeg kunne indgå i en dialog om. Dette medførte flere interessante dialoger og perspektiver. For det første bragte de opfølgende interviews noget validitet til mine analyser, idet de

studerende alle sammen reagerede overvejende positivt i mødet med analyserne. De studerende italesætter alle sammen, men på forskellig vis, at de føler sig set og hørt. Blandt andet igennem italesættelser af, at jeg 'rammer plet', 'omfavner' eller 'beskriver' deres person, at jeg har 'fanget essensen', at det 'giver mening', føler at pointerne 'ikke drukner' og/eller med det samme genkender det som 'deres historie'. Derudover kaster genkendelsen og analyserne flere følelsesmæssige reaktioner af sig, og de studerende fortæller, at de bliver 'helt ramt' eller 'helt rørt' – for eksempel hos både Emilie og Josefine. Dette understreger for mig, at jeg har ramt den poetiske forms evne til at ramme læseren følelsesmæssigt (Görlich, 2006, s. 228; Wulf-Andersen, 2012, s. 568). Nogle steder italesætter de studerende også, hvordan det ikke udelukkende er positiv læsning. For eksempel synes både Benjamin og Emilie, at det er 'skræmmende at høre' eller 'ikke sjovt at sidde og se på sig selv'. Disse følelsesmæssige reaktioner, som de studerende har på at læse deres fortællinger udformet af mig, er interessante i et interventionsperspektiv. For på én vis er de poetiske analyser en kilde til mere vidensproduktion (flere samtaler, flere analyser), men de er også interventioner. For de opfølgende snakke giver blik for, hvordan de poetiske analyser intervenserer i de studerendes subjektivering og selvforståelse – dialoger som vi ikke havde haft uden de opfølgende interviews og poetiske analyser. I en Daviesk forstand bliver vi til som mennesker gennem en konstant (ind)skrivning af os selv i forhold til bestemte kulturellesammenhænge og landskaber (Davies, 2000, s. 61–62). På den måde er det møde, som jeg faciliterer, mellem de studerende og min repræsentation af dem, endnu et rum, hvor de studerende gør flere (ind)skrivninger af sig selv og dermed skaber subjektivitet. Jeg ser på den måde, hvordan de studerende, i mødet med min repræsentation af dem, ser på sig selv og deres fortællinger i et nyt lys. For eksempel italesætter Benjamin at se, hvordan han ikke havde lagt mærke til, at hans irritation over ordblindheden også kommer til udtryk rent sprogligt. Eller hos Martin, der italesætter at analysen fremstiller hans fortælling som 'det hele billede' – en fortælling om hvordan hans historie både består af gode og dårlige oplevelser med ordblindheden. Eller hos Emilie der italesætter, at hun kommer til at se hendes fortællinger gennem de poetiske analyser som 'tragisk-komiske' og som en fortælling om 'hendes dårlige selvværd'. Eller hos Josefine får de poetiske analyser hende til at se på hendes fortællinger som en balance mellem ikke at gøre ordblindheden til et tabu og så irritationen over at blive kastet i bås. De her måder, hvorpå de studerende 'ser' deres fortællinger i et nyt lys, skaber også blik for en etisk forpligtelse, der handler om, hvordan forskningsrepræsentationer netop fletter sammen med subjektivering (Kristiansen, 2022; Wulf-Andersen, 2012). Min repræsentation af de studerende er, ligesom de diskurser om ordblindhed og læse-skrivefærdigheder jeg kritiserede i ovenstående afsnit, også (re)præsentationer af ordblindhed. Derfor er det vigtigt at være opmærksom på, hvordan jeg med mine repræsentationer ikke blot fastlåser de studerende i nye, hegemoniske (ind)skrivninger og

diskurser. Men det er her, hvor involveringen, den poetiske, flertydige form og de opfølgende snakke bliver vigtige. For her får de studerende nemlig mulighed for at udtrykke uenighed med analyserne, hvilket kan give anledning til endnu flere dialoger (og stemmer) om ordblindhed og deltagelse i videregående uddannelse.

For udover at jeg via de opfølgende interview får et indblik i, hvordan de poetiske analyser skaber følelsesmæssige reaktioner og bidrager til at de studerende ser se deres fortællinger repræsenteret i et nyt lys, giver de også konkret anledning til nye dialoger. Nye dialoger om ordblindhed og deltagelsesmuligheder, som eller ikke havde været der. Der var ingen af de studerende, der udtrykte direkte uenighed med mine analyser. Men enkelte udtrykte dog, at der var perspektiver på ordblindhed og studieliv, som de synes kunne have haft en større plads i mine repræsentationer. For eksempel hos Josefine, som synes, det er en vigtig pointe, hvordan underviserne ofte mangler viden om ordblindhed i undervisningen, hvilket får en kæmpe betydning for hendes deltagelse. Hun oplever, at den 'generelle holdning i samfundet' som svær at gøre noget ved, men ønsker at lærere og undervisere får en bredere viden på området. Eller hos Cecilie, der italesætter, at hun godt kunne mangle en pointe, der handler om de mange forskellige måder, man kan være ordblind på, og hvordan det tager sig ud forskelligt fra person til person. Det fører også til en dialog om, hvordan der føres statistik på området, og om der måske er former for ordblindhed, man ikke har fundet endnu. Det er begge temaer og pointer, som jeg tydeligt husker fra vores samtaler, men som ikke har fået så meget plads i min endelige repræsentation af deres fortællinger. Andre steder sparker de poetiske analyser til nye og andre dialoger. For eksempel hos Benjamin, hvor de poetiske analyser fører til samtaler om, hvad denne slags analyser kan i forhold til andre analyser. Eller hos Emilie der fortæller om, hvordan hun oplever, at der er et 'hul i samfundet' til folk 'som hende'. Det er alt sammen temaer, dialoger og 'manglende' pointer, som jeg og vi, ikke havde fået adgang til, uden at involvere deltagerne i disse dele af forskningsproces og -produkt.

Kristiansen skriver:

Jeg vil argumentere for, at uenighed om analyser kan give mulighed for interessante dialoger om hvor, hvordan og hvorfor de læser situationen forskelligt. Det vil som minimum kvalificere analyserne, og måske endda give adgang til nye analyser, som kan (og bør) skrives frem. (Kristiansen, 2022, s. 14)

Og det er netop, hvad jeg ser ske i de opfølgende interviews med de studerende. Repræsentationerne giver anledning til nye perspektiver, dialoger og analyser om ordblindhed og studieliv, som er vigtige at bringe frem. Jeg har valgt ikke at ændre de første poetiske analyser, men at lave nye poetiske analyser på baggrund af de opfølgende interviews. På den måde indgår de som vigtige bidrag til, hvad der også er vigtigt at fortælle om ordblindhed og studieliv. Det udtrykker for mig vigtigheden af netop at bruge den

flertydige, poetiske form *og* at involvere forskningsdeltagerne for på den måde at åbne for flere mulige læsninger og repræsentationer af de studerendes fortællinger – for netop gennem dialoger, uenighed og flertydighed åbner vi for muligheder for at skubbe til diskurser om dét at være studerende med dysleksi.

Andre og nye dialoger

Men flere af de studerende italesætter også, hvordan mødet med de poetiske analyser giver dem lyst til at starte nye dialoger i andre kontekster. Emilie fortæller for eksempel, hvordan vores første interview har ført til nye samtaler med venner. Eller hos Cecilie fordrer de poetiske analyser en tanke om, at studienævnet på hendes uddannelse ville kunne genkende deres afvisning, hvis de læste analyserne. Eller hos Martin der får lyst til at høre om de andre studerendes oplevelser og historier. Han bliver inspireret til at tage dialoger om, hvornår ordblindheden bliver italesat som 'et problem', eller hvordan det har 'hindret os i noget af det vi ville'. Det viser for mig, hvordan dialogerne om ordblindhed og deltagelsesmuligheder i videregående uddannelse også peger andre steder hen. Netop at bringe disse studerende med dysleksi sammen og skabe flere dialoger i fællesskab, som Martin italesætter, er et oplagt skridt at tage. Det kunne være interessant at starte dialoger om, hvordan de studerendes fortællinger ser ud i fællesskab, da de jo ikke har set hinandens fortællinger, men kun deres egen. Hvilke dialoger og perspektiver kunne det sætte i spil? Et andet oplagt sted er at rette blikket mod læseren. Flere peger nemlig på at netop poetisk, evocative og embodied writing kan skabe forandringer i de måder, vi skaber mening på ved at forstyrre diskurser (Davies, 2000; Ellis, 1997; Görlich, 2006; Holbrook, 2010). Ved at bringe følelser ind og via sin åbne og flertydige facon skaber analyserne blik for, at de måder, vi (ind)skriver os selv og andre i landskaber, er produkter af diskurser – som derved kan gøres anderledes. Det så vi i de studerendes møde med analyserne, der bragte mange nye forståelser og dialoger med sig. Men hvordan møder læseren de poetiske analyser? Er det en embodied writing, der formår at vække en embodied reading? (Krøjer, 2003, s. 60). Formår de rent faktisk at vække læseren både følelsesmæssigt, sanseligt, reflektivt og måske inspirere til handling? (Görlich, 2006, s. 230; Wulf-Andersen, 2012, s. 568). Undervejs i forløbet med at udarbejde de poetiske analyser fik jeg en gruppe medstuderende til at læse de poetiske analyser i fællesskab, hvilket rejste (endnu) flere interessante dialoger.

Hos dem rejste de poetiske analyser mange nysgerrigheder, undren og følelser. De mærkede at blive rørt – og mærkede også de følelser, jeg har skrevet analyserne frem med blik for. De mærkede både vrede, fandenivoldskhed, skam og skrøbelighed. De gjorde netop forskellige læsninger af mine analyser og hæftede sig ved forskellige ting. Én blev nysgerrig på, hvordan de poetiske analyser mon ville have

set ud, hvis de studerende selv havde udarbejdet dem. En anden synes at hæfte sig ved, hvor tydeligt at fordomme, uvidenhed og stigmatisering virkede som et langt større problem end selve ordblindheden, hvilket jeg selv også fremhæver. Deres læsninger førte også til spændende diskussioner af ordet 'ordblind' på baggrund af blandt andet Martins italesættelser af det. Vi diskuterede, hvordan det 'at se' ofte bliver brugt som synonym, så det *ikke* 'at kunne se' ord, også kommer til at betyde, at man ikke forstår ord. En tredje blev ramt af følelsen af, hvordan dét at kunne læse og skrive er et privilegie, der ofte tages for givet. Vi diskuterede også, hvordan det kommer til udtryk i de studerendes fortællinger, at ordblindheden kædes sammen med at være kreativ eller alternativt tænkende, og hvordan det kan opleves negativt. Det rejste spørgsmål om, at disse læsere netop forstår det som kreativitet, idet de studerende udformer strategier og teknikker til at læse sig ind på verden på måder, som andre ikke kan og formår. Og endelig førte disse dialoger til spørgsmålet om hjælpemidler. I analyserne bliver det tydeligt for denne gruppe læsere, at ordblindheden påvirker de studerende forskelligt – men at de har de samme hjælpemidler til rådighed. Det førte til en diskussion: Hvis ordblindhed er et spektrum – hvorfor ikke tænke hjælpemidler som et spektrum også? At SPS jo måtte handle om at give de studerende en skammel, således at alle kan se over hegnet. Men at det jo ikke hjælper noget at give alle den samme skammel, hvis ikke alle er lige høje. Det bliver altså tydeligt, at jeg med de poetiske analyser lykkes med at rejse *forskellige* læsninger, følelser, refleksioner og dialoger med denne gruppe af læsere – og at skabe et indblik i hvordan det føles at være studerende med dysleksi i videregående uddannelse.

Med dette speciale ønsker jeg altså at udfordre og intervenere i gængse diskurser om 'gode' studerende, intelligens, akademisk kunnen og ordblindhed. Det er diskurser, jeg har set i de oplevelser og erfaringer, som de studerende har delt med mig og gennem deres (ind)skrivninger i og følelser af (be)longing til uddannelseslandskabet. Jeg ser, hvordan disse diskurser er med at indsnævre de måder, man kan blive til som studerende i videregående uddannelse og for mig er det diskussioner, som er fuldstændigt afgørende at blive bragt videre. Derfor har jeg forsøgt at åbne for en involverende forskningsproces og -repræsentation via de poetiske analyser som greb. Men også som greb til at få læser til at mærke de følelsesmæssige konsekvenser og betydninger, som det har for de studerende. På den måde har jeg forsøgt at skabe en vej, som er mere gangbar og tilgængelig for flere, så vi kan gribe dialogerne om ordblindhed, akademisk kunnen og deltagelsesmuligheder i videregående uddannelse og bringe den nye steder hen.

Referencer

- Bacon, A. M., & Bennett, S. (2013). Dyslexia in Higher Education: The Decision to Study Art. *European Journal of Special Needs*, 28(1), 19–32.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *Aftale mellem regeringen, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Enbedslisten og Alternativet om styrkelse af ordblindeområdet: De næste skridt for at styrke ordblindeområdet for børn, unge og voksne.*
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2021). *Aftale mellem regeringen og Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Enbedslisten, Det Konservative Folkeparti, Liberal Alliance, Nye Borgerlige og Alternativet om en samlet indsats for elever og studerende med handicap på ung.*
- Bruun, M. N. (2019). Et startskud til ordblindes udnyttelse af læse-skriveteknologi i alle fag. *Viden om Literacy*, 26, 100–106.
- Burcharth, L. E. (2017, februar 10). Flere og flere ordblinde - starter på universitetet. *Akademikerbladet*. <https://www.akademikerbladet.dk/magasinet/2017/magisterbladet-nr-2-2017/flere-og-flere-ordblinde-starter-paa-universitetet>
- Burke, P. J., & Crozier, G. (2014). Higher education pedagogies: Gendered formations, mis/recognition and emotion. *Journal of Research in Gender Studies*, 4(2), 52–67.
- Collinson, C., Dunne, L., & Woolhouse, C. (2012). Re-Visioning Disability and Dyslexia down the Camera Lens: Interpretations of Representations on UK University Websites and in a UK Government Guidance Paper. *Studies in Higher Education*, 37(7), 859–873.
- Collinson, C., & Penketh, C. (2010). “Sit in the corner and don’t eat the crayons”: postgraduates with dyslexia and the dominant “lexic” discourse. *Disability & Society*, 25(1), 7–19.
- Connor, D. J. (2009). Creating cartoons as representation: visual narratives of college students with learning disabilities. *Educational Media International*, 46(3), 185–205.
- Davies, B. (2000). *(in)scribing body/ landscape relations*. AltaMira Press.
- Ellis, C. (1997). Evocative Autoethnography: Writing Emotionally about Our Lives. I W. G. Tierney & Y. S. Lincoln (Red.), *Representation and the Text - Re-Framing the Narrative Voice* (s. 115–139). State University of New York Press.
- Garbutt, R. (2009). Is there a place within academic journals for articles presented in an accessible

- format? *Disability & Society*, 24(3), 357–371.
- Gjerde, M. (2010). *Dysleksi og selvopfatning: en intervjuundersøkelse om skoleerfaringer og selvopfatning hos fem elever med dysleksi i ungdomsskolen*. Universitetet i Oslo.
- Görlich, A. (2006). Afstand, modstand og mestring: Poetiske analyser af unges subjektiveringsprocesser. *Psyke & Logos*, 37, 225–247.
- Hindsgaul, M. (2021, september 14). Sara Blædel er vært: DR sætter fokus på ordblindhed hos voksne. *DR.DK*. <https://www.dr.dk/om-dr/nyheder/sara-blaedel-er-vaert-dr-saetter-fokus-paa-ordblindhed-hos-voksne>
- Holbrook, T. (2010). An Ability Traitor at Work: A Treasonous Call to Subvert Writing From Within. *Qualitative Inquiry*, 16(3), 171–182.
- Jensen, M. S., & Andreassen, R. (2017). Studiestrategier hos første års bachelorstudenter med dysleksi. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 63(4), 12–24.
- Kristiansen, M. H. (udkommer 2022). “Du står her” - en afsøgning af portrættering som metode i institutionel etnografi. *Norsk Sociologisk Tidsskrift*.
- Krøjer, J. (2003). *Det mærkede sted*. Roskilde Universitetscenter.
- Krøjer, J. (2019). Erindringsværksted - at intervenere i meningsskabelse. I J. Krøjer & P. Hagedorn-Rasmussen (Red.), *Meningsfuldt? Kritiske perspektiver på social intervention* (s. 146–172). Frydenlund Academic.
- Lather, P. (2000). Against empathy voice and authenticity. *Kvinder, køn & forskning*, Nr. 4, 16–25.
- Leathwood, C., & O’Connell, P. (2003). “It’s a struggle”: the construction of “the new student” in higher education. *J. Education Policy*, 18(6), 597–615.
- Luna, C. (2009). “But how can those students make it here?”: examining the institutional discourse about what it means to be “LD” at an Ivy League university. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 157–178.
- Mogensen, K. H., & Stigemo, A. B. (2021). Collective Memory Work on “Students” Sense of Belonging: Practices of Involvement, Power and Learning. I T. Ø. Wulf-Andersen, R. Follesø, & T. Olsen (Red.), *Involving Methods in Youth Research. Reflections on Participation and Power: Critical perspectives* (s. 185–213). Palgrave Macmillan.

- Neidel, A., & Wulf-Andersen, T. (2013). The Ethics of Involvement with the Already Involved - Action Research and Power. I L. Phillips, M. Kristiansen, M. Vehviläinen, & E. Gunnarsson (Red.), *Knowledge and Power in Collaborative Research* (s. 153–170). Routledge.
- NOTA. (u.å.). *Viden nedbryder fordomme*. <https://nota.dk/fordom>
- NOTA. (2021). *Snyder du eller hvad? - En surveybaseret rapport om ordblindhed, fordomme og hjælpemidler*.
- Ordblindeforeningen. (2021a). *Hvad indebærer ordblindhed?* <https://www.ordblindeforeningen.dk/viden-om/ordblindhed/>
- Ordblindeforeningen. (2021b). *Ordblindetest*. <https://www.ordblindeforeningen.dk/viden-om/ordblindetest/>
- Poulsen, M., Nielsen, A.-M. V., Juul, H., & Elbro, C. (2017). Early Identification of Reading Difficulties: A Screening Strategy that Adjusts the Sensitivity to the Level of Prediction Accuracy. *Dyslexia - An International Journal of Research and Practise*.
- Bekendtgørelse af lov om specialpædagogisk støtte ved videregående uddannelser, (2020). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/69>
- Richardson, L. (1993). Poetics, Dramatics, and Transgressive Validity: The Case of the Skipped Line. *The Sociological Quarterly*, 34(4), 695–710.
- Sætre, A. (2009). *Dysleksi og selvopfatning: En kvalitativ intervjuundersøkelse*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sivertstøl, A. (2021, december 4). Funksjonsnedsettelsen stoppet ikke Jarle (23): - Du kan fortsatt være smart. NRK. <https://p3.no/jarle-ble-ikke-stoppet-av-dysleksien/>
- Sjurseth, H. M. D. (2017). *Dysleksi og gjennomføring av videregående skole. : Hvilke forhold bidrar til at elever med dysleksi gjennomfører videregående opplæring? : En kvalitativ studie av utfordringer og mestring i skoleløpet fram mot fullføring*. Høgskolen i Innlandet.
- Søndergaard, D. M. (2002). Poststructuralist approaches to empirical analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(2), 187–204.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Wadsworth Thomson Learning.
- Survey og registeranalyse - børn og unge med ordblindhed*. (2018).

Systematic literature reviews for education and social sciences. (2021). Griffith University.

<https://libraryguides.griffith.edu.au/systematic-literature-reviews-for-education/introduction>

Warmington, M., Stothard, S. E., & Snowling, M. J. (2013). Assessing dyslexia in higher education: the York adult assessment battery-revised. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 48–56.

Waters, S. D., & Torgerson, C. J. (2021). Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review of Interventions Used to Promote Learning. *Journal of Further and Higher Education*, 45(2), 226–256.

Wulf-Andersen, T. (2012). Poetic representation: working with dilemmas of involvement in participative social work research. *European Journal of Social Work*, 15(4), 563–580.

Bilagsoversigt

Bilag 1: Mødet med forskningsfeltet om ordblindhed

Bilag 2: Interviewguide interviewrunde 1

Bilag 3: Interviewguide interviewrunde 2